

# HISTORIA y MEMORIA

de la  
educación

## HMe



uned



Nº 21 - 2025  
(enero-junio)

[revistas.uned.es/index.php/HMe](http://revistas.uned.es/index.php/HMe)

La difusión de la enseñanza intuitiva  
en Europa y Latinoamérica (1870-1920):  
una revisión historiográfica





## HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Órgano de difusión científica de la  
Sociedad Española de Historia de la Educación

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

**Directora**

Carmen Sanchidrián Blanco, *Universidad de Málaga, España*

**Secretario**

Mariano González Delgado, *Universidad de La Laguna, España*

**Consejo de Redacción / Editorial Board**

María del Carmen Agulló Díaz, *Universitat de València, España*

Carmen Diego Pérez, *Universidad de Oviedo, España*

Sara González Gómez, *Universitat de les Illes Balears, España*

Pedro Luis Moreno Martínez, *Universidad de Murcia, España*

Eugenio Otero Urtaza, *Universidad de Santiago de Compostela, España*

Juan Luis Rubio Mayoral, *Universidad de Sevilla, España*

**Consejo Asesor / Advisory Board**

Felicitas Acosta, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México*

Antonio Canales Serrano, *Universidad Complutense, España*

Patricia Delgado Granados, *Universidad de Sevilla, España*

Ana Diamant, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario, Argentina*

Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam, Países Bajos*

Rosa Bruno Jofré, *Queen's University, Canadá*

Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania*

Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino, Italia*

Antón Costa Rico, *Universidad de Santiago de Compostela, España*

Peter Cunningham, *University of Cambridge, Reino Unido*

Marc Depaepe, *Université Catholique de Lovaine, Bélgica*

Inés Dussel, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina*

Mariano González Delgado, *Universidad de La Laguna, España*

Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla, España*

Ivor Goodson, *University of Brighton, Reino Unido*

Luís Grosso Correia, *Universidade do Porto, Portugal*



---

Ian Grosvenor, *University of Birmingham, Reino Unido*  
Jean-Louis Guereña, *Universito François Rabelais, Tours, Francia*  
Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*  
Joakim Landahl, *Stockholm University, Suecia*  
Anna Larsson, *Umeå University, Suecia*  
Leoncio López-Ocón, *Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España*  
Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*  
Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València, España*  
Gary McCulloch, *Institute of Education, London, Reino Unido*  
Juri Meda, *Università di Macerata, Italia*  
António Nóvoa, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Gabriela Ossenbach Sauter, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*  
Eugenio Otero Urtaza, *Universidad de Santiago de Compostela, España*  
Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil*  
Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Simonetta Polenghi, *Università Cattolica del Sacro Cure, Milán, Italia*  
Tom Popkewitz, *Universidad de Wisconsin-Madison, Estados Unidos*  
Mar del Pozo Andrés, *Universidad de Alcalá de Henares, España*  
Lisa Rosén Rasmussen, *Aarhus University, Dinamarca*  
William Reese, *University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos*  
Carolina Rodríguez López, *Universidad Complutense, España*  
Rebecca Rogers, *Université Paris Cité, Francia*  
Kate Rousmaniere, *Miami University, Estados Unidos*  
Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*  
Carmen Sanchidrián Blanco, *Universidad de Málaga, España*  
Roberto Sani, *Università di Macerata, Italia*  
Joan Soler Mata, *Universidad de Vic, España*  
Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*  
Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado, Chile*  
Daniel Tröhler, *Universität Wien, Austria*  
Angelo Van Gorp, *University of Koblenz-Landau, Alemania*  
Diana Gonçalves Vidal, *Univerisidade do São Paulo, Brasil*  
Beatrix Vinzce, *Eötvös Loránd University, Budapest, Hungría*

---

Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España*  
Johannes Westberg, *University of Groningen, Países Bajos*

**Fotografía de portada:**

Colomb, Georges. *Lecciones de cosas en 650 grabados*.  
Adaptación hispano-americana por el profesor Luis G. León, 4.<sup>a</sup> ed.  
corregida y aumentada. Barcelona: Gustavo Gili, 1904.

## ÍNDICE

<b>SECCIÓN MONOGRÁFICA: <i>La difusión de la enseñanza intuitiva en Europa y Latinoamérica (1870-1920): una revisión historiográfica</i>, coordinado por Eugenia Roldán Vera</b>	
Eugenia Roldán Vera (CINVESTAV), <i>Presentación</i> .....	11
MARIA RITA DE ALMEIDA TOLEDO (Universidade Federal de São Paulo Departamento de História) y PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO (Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná - Departamento de História), <i>Método intuitivo e Lições de Coisas no Brasil: balanço historiográfico e novas indagações</i> .....	29
GABRIELA OSSENBACH (Universidad Nacional de Educación a Distancia), CECILIA VALBUENA CANET (Universidad Nacional de Educación a Distancia), ANDRA SANTISTEBAN (Universidad Complutense de Madrid) y ANA BADANELLI (Universidad Nacional de Educación a Distancia). <i>La difusión de la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas en España. Balance historiográfico y aspectos pendientes en la investigación</i> .....	57
PAULA ALEJANDRA SERRAO (Università di Torino), PAOLO BIANCHINI (Università di Torino) y FRANCESCO PONGILUPPI (Università di Torino), <i>La educación de las cosas en Italia. Programas, libros y autores</i> .....	101
MARIANA ALCOBRE (Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, Buenos Aires), <i>Una aproximación a la enseñanza intuitiva en el Río de la Plata (ca. 1880-1930)</i> .....	131
EUGENIA ROLDÁN VERA (CINVESTAV) y ROSALÍA MENÉNDEZ (Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco), <i>La circulación de la enseñanza intuitiva en México: un estado de la cuestión</i> .....	167
YOEL CORDOVÍ (Instituto de Historia de Cuba), <i>Pestalozzi y la recepción del método intuitivo en Cuba (1807-1958). Historiografía y fuentes para su estudio</i> .....	209

## INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

SERGIO VALERO (Universitat de Valencia) y MÉLANIE IBÁÑEZ DOMINGO (Universitat de Valencia), <i>¿Qué retratan? Los modelos de género en los dibujos infantiles de la Guerra Civil Española</i> .....	243
SERGIO VALERO (Universitat de Valencia) y MÉLANIE IBÁÑEZ DOMINGO (Universitat de Valencia), <i>What do they portray? Gender models in children's drawings from the Spanish Civil War</i> .....	283
PABLO BUCHBINDER (Universidad de Buenos Aires). <i>Una aproximación a los primeros ensayos de construcción de un movimiento estudiantil europeo: el congreso estudiantil de Lieja (1865)</i> .....	321
CRISTIAN M. ROSAS ÍÑIGUEZ (investigador independiente), <i>Dos universidades literarias en los límites de la nación mexicana. Mérida/Yucatán y San Cristóbal de las Casas/Chiapas, 1812-1855</i> .....	351
CAMILA PÉREZ NAVARRO (Universidad Alberto Hurtado), <i>«Este nuevo método de enseñanza no tiene paralelo en la historia de la educación»: presencia, tensiones y versiones del Silabario Hispano Americano (1945) de Adrián Dufflocq Galdames</i> .....	385
EDUARD PAGE CAMPOS (Universidad de Barcelona), <i>La batalla por las almas obreras en el siglo XIX. La educación primaria en el mundo urbano de la España Liberal. Un estudio de caso</i> .....	417
MARÍA FERNANDA DURÁN-SÁNCHEZ (Pontificia Universidad Javeriana), <i>La enseñanza secundaria en Colombia. Claves para una historia del sistema educativo</i> .....	451

## RESEÑAS

Ignorancias, conocimientos y desconocimientos. Lecturas en tiempos de incertidumbre	
POR ANTONIO VIÑAO (Universidad de Murcia) .....	477
PETER BURKE. <i>Ignorancia. Una historia global</i> . Madrid: Alianza, 2023, 469 páginas. ISBN: 978-84-1148-481-7.	

DANIEL INNERARITY. *La sociedad del desconocimiento*.  
Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2022, 251 páginas.  
ISBN: 978-84-10107-33-5.

JÜRGEN RENN. *La evolución del conocimiento. repensando  
la ciencia para el antropoceno*. Córdoba: Almuzara, 2024,  
833 páginas. ISBN: 978-84-11315-76-0.

VIOLET MOLLER. *La ruta del conocimiento. La historia  
de cómo se perdieron y redescubrieron las ideas  
del mundo clásico. Una historia en siete ciudades*. Barcelona:  
Penguin Random House, 2023, 383 páginas.  
ISBN: 978-84-306-2633-5.

MAINER BAQUÉ, *Del elitismo a la masificación. historia  
y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de  
Huesca (1931-1990)*  
POR ANTONIO VIÑAO FRAGO ..... 489

LISTADO DE EVALUADORES/AS 2024..... 497





## SECCIÓN MONOGRÁFICA



# PRESENTACIÓN: LA CIRCULACIÓN DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA, CA. 1870-1930: PERSPECTIVAS NACIONALES Y TRANSNACIONALES

*Presentation: The Circulation of Intuitive Teaching  
in Europe and Latin America, ca. 1870-1930: National  
and Transnational Perspectives*

Eugenia Roldán Vera<sup>a</sup>


**Resumen:** Este artículo introductorio al presente número monográfico consta de dos partes. En la primera se hace una revisión de la literatura reciente que ha estudiado la circulación de la enseñanza intuitiva en Europa y América desde una perspectiva transnacional. En la segunda se analizan las temáticas comunes, convergencias y divergencias de dicha circulación que develan los distintos artículos sobre casos nacionales que se reúnen en este volumen: Argentina, Brasil, Cuba, España, Italia y México. Se señalan también vacíos que hay en la investigación y se identifican algunas posibilidades de estudios a futuro.

**Palabras clave:** Enseñanza intuitiva; Circulación transnacional; Europa, América Latina; Pestalozzi.

**Abstract:** *This introductory article to this monographic issue consists of two parts. The first part reviews recent literature that has studied the circulation of intuitive teaching in Europe and America from a transnational perspective. The second part analyses the common themes, convergences and divergences in this circulation that are revealed by the different articles on national cases that are brought together in this volume: Argentina, Brazil, Cuba, Spain, Italy and Mexico. It also points out gaps in research and identifies some possibilities for future studies.*

**Keywords:** *Intuitive teaching; Transnational circulation; Europe, Latin America, Pestalozzi.*

---

<sup>a</sup> Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Calzada de los Tenorios 235, Colonia Granjas Coapa, Tlalpan, C.P. 14330, CDMX, eroldan@cinvestav.mx.  <https://orcid.org/0000-0003-2049-6464>

En el último tercio del siglo diecinueve tuvo lugar una transformación educativa en gran parte del mundo que corrió paralela a la conformación de los sistemas educativos de masas: la introducción de los principios de la pedagogía «intuitiva» o de lo «sensible». Las y los pedagogos de la época pretendían sustituir, en los primeros años de la primaria, el aprendizaje centrado en la memorización de conocimiento por uno basado en la observación y percepción sensorial de los objetos; con ello se buscaba que los niños desarrollaran gradualmente las capacidades de descripción, categorización y conceptualización al tiempo que aprendían cosas sobre el mundo.<sup>1</sup> Aprender «por las cosas» y no por «las palabras sobre las cosas» era una vieja demanda de Rousseau y otros pensadores a quienes la historiografía ha ubicado dentro de la corriente del «realismo pedagógico» (Comenio, Locke, Basedow), pero cuyo principal referente para el último tercio del siglo diecinueve fue el educador suizo Johan Heinrich Pestalozzi. Siguiendo a Kant, Pestalozzi denominó en alemán *Ansschauung* a una forma de percepción de las cosas por los sentidos, no mediada por la razón, y propuso que debía estar en la base de la enseñanza de los niños (*Anschauungsunterricht*). *Ansschauung* fue rápidamente traducido al francés y al español como *intuition* / intuición respectivamente, y «enseñanza intuitiva» fue la traducción española clásica del vocablo *Ansschauungsunterricht*.<sup>2</sup>

Este volumen constituye un estado de la cuestión de la historiografía de la educación sobre esa transformación educativa, mirado en una serie de contextos nacionales que caían bajo la órbita de referentes comunes y con influencias recíprocas entre sí: Argentina, Brasil, Cuba, España, Italia y México. Cada artículo revisa qué se ha investigado sobre la circulación de la enseñanza intuitiva y cómo se ha escrito sobre ello en relación con ciertas temáticas: personajes, congresos pedagógicos, textos escolares, formación docente, sociedades de referencia y prácticas escolares. Reunir estos trabajos en un solo volumen tiene un doble objetivo: por un lado, revisar para cada caso nacional una literatura que ha abordado la enseñanza intuitiva de manera ya sea directa o tangencial

<sup>1</sup> Kazumi Munakata, «Os padrões dos livros de lições de coisas». *Educação e Fronteiras* 7, no. 20 (2017): 91-103.

<sup>2</sup> Eugenia Roldán Vera, «¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? de-rrroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX». En *Memoria electrónica de las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, San Miguel de Tucumán: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2012.



en estudios sobre otras cuestiones; por el otro, proveer herramientas para mirar comparativamente un episodio de la historia de la educación que ha sido estudiado desde perspectivas nacionales. Este contraste nos puede proporcionar información hasta ahora poco tematizada sobre tendencias globales, transferencias entre países y particularidades en la difusión de la enseñanza intuitiva.

Para potenciar ese contraste, en esta introducción reviso, primero, una selección de obras recientes que han tratado la temática de la enseñanza intuitiva desde una perspectiva transnacional. En segundo lugar, señalo las temáticas comunes, convergencias y divergencias que encontramos en la historiografía analizada en los diferentes artículos del volumen, así como una serie de preguntas de investigación no resueltas y vetas para investigaciones futuras.

El presente estado de la cuestión forma parte de un proyecto sobre la circulación de la enseñanza intuitiva en Europa y América con énfasis en los manuales escolares que la hicieron operativa, sobre todo los de las llamadas «lecciones de cosas». El proyecto es financiado por el *Global Textbook Resource Center*, del *Leibniz Institute for Educational Media / Georg-Eckert Institute* en Braunschweig, Alemania. Este centro alberga un Catálogo Internacional de Libros de Texto en constante actualización y desarrolla herramientas para el procesamiento de manuales escolares digitalizados de muchas partes del mundo.<sup>3</sup> La selección de los países que se estudian en este estado de la cuestión responde a los equipos que participan en este proyecto, por lo que no deja de ser arbitraria. Sin embargo, consideramos que es una selección representativa de lo que ocurrió con este fenómeno en América Latina y el sur de Europa.

## LA ENSEÑANZA INTUITIVA EN PERSPECTIVA TRANSNACIONAL

Pese a que durante el siglo diecinueve hubo algunos estudios sobre la difusión mundial del pestalozzianismo,<sup>4</sup> durante décadas la mayor parte

<sup>3</sup> Recursos de libros de Texto (Glotrec) Leibniz Institute for Educational Media. Georg Eckert Institute. <https://www.gei.de/en/knowledge-resources/glotrec>.

<sup>4</sup> Por ejemplo, el clásico de Henry Barnard, *Pestalozzi and Pestalozzianism : life, educational principles, and methods, of John Henry Pestalozzi, with biographical sketches of several of his assistants and disciples* (New York: F.C. Brownell, 1859).

de la literatura sobre la enseñanza intuitiva estuvo centrada en casos nacionales, tratando incidentalmente cuestiones como la traducción y circulación multinacional de obras sobre el tema dirigidas al profesorado. Solo en las últimas dos décadas han empezado a aparecer estudios que miran el tema desde una perspectiva explícitamente global, comparada o con foco en la circulación de personas, libros y objetos. Lejos de hacer una revisión exhaustiva de la literatura producida durante los últimos dos siglos, en esta sección me referiré únicamente a algunos estudios de mirada transnacional publicados recientemente que permiten contextualizar los trabajos que constituyen este volumen y afinar la lectura entrecruzada que hagamos de ellos.

La propia figura de Pestalozzi, tan estudiada a lo largo de la historia, ha sido objeto de revisiones recientes, tanto en términos de su biografía,<sup>5</sup> como de su ubicación en su contexto regional, filosófico o religioso más amplio. De este segundo tipo de trabajos se pueden mencionar dos especialmente relevantes para este volumen. El primero es el de Oscar Saldarriaga, quien, a partir del estudio de la apropiación de Pestalozzi en Colombia, ha incursionado en lo que significó la pedagogía de Pestalozzi en el contexto filosófico occidental. Siguiendo a Foucault, Saldarriaga considera que la noción de intuición de Pestalozzi se ubica en el tránsito de una episteme «clásica», centrada en una noción del lenguaje como representación y de la deducción como vía para el conocimiento, a una episteme «moderna», donde la base del conocimiento está en la experiencia individual del mundo, experiencia que se obtiene a partir del uso de la percepción sensorial (*Anschauung* en Kant y en Pestalozzi).<sup>6</sup> Con fundamento en el caso colombiano (en donde Pestalozzi fue apropiado gustosamente por la Iglesia Católica, pese a que contradecía la tradición), Saldarriaga sugiere que, en el proceso de sus apropiaciones locales, las ideas de Pestalozzi fueron desconectadas de su campo epistemológico para convertirse en una mera técnica didáctica que podía usarse con fines diversos. Su investigación invita a pensar en la propia

<sup>5</sup> Se puede mencionar la biografía reciente de Pestalozzi hecha por Daniel Tröhler and Rebekka Horlacher, «Pestalozzi, Johann Heinrich». *Socialnet Lexikon*, Januar 3, 2003, que incluye una sección importante sobre la recepción transnacional de la obra del educador suizo.

<sup>6</sup> Oscar Saldarriaga Vélez, «¿“Pedagogía tradicional” o “Pedagogía moderna”? La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930». En *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, ed. Oscar Saldarriaga Vélez (Bogotá: Magisterio, 2003), 12-36.

dinámica de ese tipo de «desconexiones», que son una constante más que una excepción en la historia de la educación.

La segunda de estas obras sobre Pestalozzi que me interesa destacar es la de Daniel Tröhler *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*, donde se ubica al educador suizo dentro de uno de los dos lenguajes educativos distintivos que han caracterizado la forma de pensar la escolarización en occidente en los últimos 250 años: el lenguaje del calvinismo reformado. Tröhler contextualiza a Pestalozzi dentro del movimiento reformista calvinista-zwinglista suizo, situado políticamente en la esfera de un republicanismo clásico que reaccionaba contra la monarquía y la vida urbana de lujos, que pugnaba por una educación encaminada a la formación de la virtud y cuyo último fin era el bien común. (El opuesto de este lenguaje sería el luteranismo alemán, centrado en la formación individual para su propio perfeccionamiento y el desarrollo de su personalidad). Asimismo, el éxito que tuvo en Suiza y más allá de Suiza, según Tröhler, tiene que ver no tanto con las innovaciones pedagógicas que propuso Pestalozzi, sino con lo que su «método» significó en el contexto de lo que él llama la «educacionalización del mundo», es decir, un proceso en el cual la educación comenzó a ser vista como la solución a numerosos problemas sociales, relacionado con la formación de los sistemas educativos de masas.<sup>7</sup>

Sobre la historia de la enseñanza intuitiva, trabajos recientes han mirado el proceso en que se fueron apropiando y operacionalizando las ideas de Pestalozzi hasta llegar a las llamadas «lecciones de cosas», proceso que involucró contextos geográficos y lingüísticos diferentes. Una obra reciente que resume el proceso de codificación de Pestalozzi en el mundo anglosajón es la de Sarah Anne Carter, *Object lessons*.<sup>8</sup> Carter revisa la evolución de las nociones de Pestalozzi desde la visita de Charles Mayo a la escuela de Pestalozzi en Yverdon, pasando por su práctica en su escuela en Surrey, Inglaterra y la publicación de las *Lessons on Objects* por su hermana Elizabeth, hasta los trabajos de Edward A. Sheldon y Norman A. Calkins en torno a la escuela de formación docente de Oswego, en Estados Unidos, aunque sin mencionar la variante francesa

<sup>7</sup> Tröhler and Horlacher, «Pestalozzi, Johann Heinrich».

<sup>8</sup> Sara Anne Carter, *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World* (New York: Oxford University Press, 2018).

de las *leçon de choses*, presuntamente popularizada por Mme. Pape-Carpentier en la Exposición Universal de París en 1867. Por su parte, Gabriela Ossenbach ha rastreado la apropiación de Pestalozzi en América Latina a partir de la circulación de educadores y manuales para el magisterio en la región, identificando varias «vías» de llegada de tales ideas: la vía anglosajona, la vía española y otras menos generalizadas como la alemana.<sup>9</sup> Eugenia Roldán ha seguido una ruta parecida desde una perspectiva de historia conceptual, rastreando la trayectoria internacional de los conceptos de «enseñanza intuitiva» y «enseñanza objetiva» que se usaron en México y las disputas de lenguaje en torno a ellos.<sup>10</sup>

Pierre Kahn, en su estudio sobre la enseñanza de las lecciones de cosas en Francia, hace un breve contraste entre diferentes «geo-pedagogías» de la enseñanza intuitiva: Alemania, Francia y Estados Unidos. Kahn se refiere al contraste clásico señalado por Pierre Buisson en la década de 1870 entre Alemania y Francia:<sup>11</sup> los alemanes comprendieron la intuición como «intuición sensible» limitada a la enseñanza por los ojos o por el aspecto, por lo que sus «lecciones intuitivas» se reducían a ejercicios de descripción para desarrollar el lenguaje; en tanto, la comprensión francesa de la intuición involucraba tres elementos: los sentidos, la inteligencia y el corazón, de ahí que estuviera relacionada con la enseñanza de todas las asignaturas. Kahn argumenta que en Francia las *leçons de choses* gradualmente fueron ganando autonomía disciplinaria respecto del método intuitivo asociado con Pestalozzi para convertirse en un método y una asignatura en sí mismos.<sup>12</sup>

Ensanchando la escala de la mirada, Mateo Morandi caracteriza las lecciones de cosas como un «método didáctico global» con variaciones locales cuya configuración pedagógica «mundial» fue evolucionando en tres etapas: Pestalozzi y los hermanos Mayo, proponentes de la intuición

<sup>9</sup> Gabriela Ossenbach, «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas», *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 5, no. 15 (1997): 191-204.

<sup>10</sup> Roldán, «“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”?».

<sup>11</sup> Ferdinand Buisson, «Conference sur l'enseignement intuitif (1878)», en Pierre, Kahn, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. (Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2002), 144.

<sup>12</sup> Kahn, *La leçon de choses*.

y el pensamiento sobre los objetos, constituirían la primera generación; en la segunda generación, bajo la influencia de Herbert Spencer y Alexander Bain, estarían quienes desarrollaron la propuesta de Pestalozzi para proponer la enseñanza a través del método científico, como Marie Pape-Carpentier en Francia y el movimiento de Oswego en los Estados Unidos, en especial Norman Calkins y sus numerosos lectores en América Latina, India, África y Japón. Los teóricos de la tercera generación habrían desarrollado una visión más sofisticada de las lecciones de cosas, trascendiendo su carácter «demostrativo» para avanzar a uno «productivo», ya en el contexto de la naciente «escuela nueva»: Giuseppe Neri, Rosa Agazzi, Maria Montessori, Ovide Décroly, Henri Wallon e incluso John Dewey.<sup>13</sup> El esquema de Morandi, aunque plantea interesantes continuidades entre diversas corrientes pedagógicas, aparece sin embargo desconectado de los contextos geográficos en que tales corrientes tuvieron lugar.

Son pocos los trabajos que han mirado la circulación de personas, libros y objetos relacionados con la enseñanza intuitiva entre distintos continentes. Diana Gonçalves Vidal ha estudiado las conexiones entre Brasil, Portugal y Francia en torno a la construcción y utilización del *Museu Escolar Brasileiro* para la enseñanza de las lecciones de cosas. Vidal ha demostrado cómo, en el proceso de traducción de libros y láminas comprados en Francia, se introdujeron cambios y adaptaciones importantes que hablan de dinámicas de apropiación muy particulares.<sup>14</sup> Por su parte, desde la noción de «viaje pedagógico», Lucía Martínez aborda el «contacto cultural» entre México y Estados Unidos en el estudio de un grupo de maestras mexicanas que, a finales del siglo diecinueve, viajaron becadas a Estados Unidos a aprender de su sistema de educación de párvulos (en el que la enseñanza objetiva ocupaba un lugar central) y después lo practicaron y comunicaron en numerosas revistas y libros mexicanos. El foco de Martínez está en el género: la transformación que el viaje significó para las maestras mexicanas en términos de

<sup>13</sup> Matteo Morandi, «La leçon de choses: évolution et déclinaison d'une méthode didactique dans la pédagogie mondiale», *Paedagogica Historica* 60, no. 1 (2024): 74-86.

<sup>14</sup> Diana Gonçalves Vidal, «Transnational education in the late nineteenth century: Brazil, France and Portugal connected by a school museum», *History of Education* 46, no. 2 (2017): 228-241. Diana Vidal, «O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX)». En *Para a compreensão histórica da infância*, ed. Eliane Lopes, Luciano Faria Filho and Rogério Fernandes (Belo Horizonte: Autentica, 2007), 199-220.



identidad personal y laboral en un mundo predominantemente masculino.<sup>15</sup> Cabe señalar que otros importantes «viajes pedagógicos» del periodo que nos ocupa, como los del argentino Domingo Faustino Sarmiento y el uruguayo José Pedro Varela a Estados Unidos, pese a que han sido bastante estudiados desde hace décadas, no han sido tematizados propiamente en relación con la manera como se apropiaron de las nociones de la enseñanza intuitiva.

Aunque los estudios mencionados son muy sugerentes, cabe decir que el interés por abordar la circulación, apropiación o contextualización más amplia de la enseñanza intuitiva en el panorama mundial no ha producido aún historias propiamente entrecruzadas, es decir, historias que escapen a la dinámica «difusionista» eurocéntrica Norte-Sur y en las que se aprecie la incidencia mutua de la circulación en la conformación de las políticas educativas, las nociones pedagógicas o la construcción de modelos educativos en todos los países involucrados.<sup>16</sup>

En el presente volumen, si bien tampoco pretendemos hacer eso, sí matizamos la visión eurocéntrica, de dos maneras principales. En primer lugar, en línea con tendencias recientes de historia transnacional de la ciencia y de la educación, consideramos que no se puede hablar de la difusión de un corpus de ideas desde un único centro hacia numerosas periferias, ya que las nociones sobre la pedagogía pestalozziana, materializadas en libros, manuales, correspondencia o educadores, circularon en varias direcciones: entre Suiza e Inglaterra, entre Inglaterra y Estados Unidos, entre Estados Unidos y Francia, entre Alemania y Francia, entre Cuba y Estados Unidos, entre Estados Unidos y México, entre

<sup>15</sup> Lucía Martínez Moctezuma, «La educación de párvulos y la misión pedagógica: un contacto cultural entre México y Estados Unidos, 1883-1910», *Revista colombiana de educación* 82 (2021): 237-256.

<sup>16</sup> Esta perspectiva no es ajena a la historia de la educación. Véase, por ejemplo, Jana Tschurenv, *Empire, Civil Society, and the Beginnings of Colonial Education in India*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019, sobre la mutua configuración de la «enseñanza mutua» en la India y en Gran Bretaña, o el trabajo de Eugenia Roldán sobre la forma en que, en la década de 1820, un misionero de la *British and Foreign School Society* en Sudamérica contribuyó tanto al establecimiento de la escuela lancasteriana en varios países americanos como a la configuración de la enseñanza mutua en Inglaterra como un método replicable y universalmente válido. Eugenia Roldán Vera, «Export as Import: James Thomson's Civilizing Mission in South America». En *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation: the Appropriation of Political, Educational and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, ed. Eugenia Roldán Vera y Marcelo Caruso (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007), 231-276.

Chile y México, entre Argentina, Uruguay y Colombia, entre Brasil y Argentina, por mencionar algunas. En segundo lugar, consideramos que en esa circulación no fue «la pedagogía de Pestalozzi» lo que se difundió, sino una serie de documentos relacionados con la enseñanza intuitiva que hacían referencia a Pestalozzi pero que fueron codificados por autores diferentes y que, al apropiarse de maneras diversas, se transformaron e hibridaron con otras formas y otras tradiciones de entender la educación.

## LOS CASOS NACIONALES: TEMAS TRANSVERSALES

Como se señaló, los trabajos que revisan el estado de la cuestión sobre la enseñanza intuitiva reunidos en este volumen están organizados por casos nacionales. Laura Palomino y Mariana Alcobre revisan el estado de la cuestión en el Río de la Plata (mostrando las interconexiones entre Uruguay y Argentina); Maria Rita Almeida de Toledo y Paulo Eduardo Dias di Mello escriben sobre Brasil; Yoel Cordoví analiza el caso cubano; Gabriela Ossenbach, Cecilia Valbuena, Andra Santisteban y Ana Badanelli hacen lo propio para España; Paolo Bianchini, Francesco Pongiluppi y Paula Serrao estudian el tema en Italia, y Eugenia Roldán Vera y Rosalía Menéndez lo hacen en México. Aunque los trabajos tienen enfoques diferentes, todos abordan temas y problemáticas comunes. En esta sección me refiero, de manera transversal, a algunos de esos temas para identificar coincidencias y diferencias en la circulación de la enseñanza intuitiva en América Latina y el sur de Europa, incluyendo algunas menciones a Francia por constituir un referente importante para la comparación. Hablo de la simultaneidad en la implementación de los métodos y asignaturas relacionados con la enseñanza intuitiva todos los países y las posibles razones de ello, las coincidencias en los debates de las lecciones de cosas entre lo procedimental y lo disciplinario, los escenarios, vías y agentes responsables de la circulación de las nociones pestalozzianas y algunos temas relativos los manuales escolares de lecciones de cosas, en particular la paradoja de su propia existencia para enseñar algo que se debía hacer a partir de las cosas mismas.

Ante todo, debo referirme a la distancia temporal que va de la práctica y los escritos de Pestalozzi sobre la intuición a principios del siglo

diecinueve hasta su transformación en algo que llegó a llamarse «lecciones de cosas» seis o siete décadas después. La implementación de las nociones pestalozzianas en la forma de un método o una asignatura en la educación primaria implicó que tal transformación pasara por procesos transnacionales de apropiación, codificación e hibridación, durante los cuales, siguiendo a Saldarriaga, tales nociones fueron perdiendo su conexión con el campo epistemológico en que surgieron. Estos procesos no constituyen el objeto central de estos trabajos, aunque los artículos sobre España, Italia, Cuba y México mencionan algunos. Simplemente deseo indicar que el hecho de que lo «intuitivo» y lo «objetivo» hayan llegado a usarse como sinónimos en muchos de los casos indica una historia de entrecruzamientos en la que inciden influencias del sensualismo, del positivismo, de la operacionalización alemana de la *Anschaunungsunterricht* de Pestalozzi y de la codificación anglosajona de las nociones del educador suizo bajo el nombre de *object lessons*.

En segundo lugar, llama la atención la sorprendente simultaneidad en la temporalidad y en el tipo de debates que generó la implementación de la enseñanza intuitiva, ya operacionalizada en las lecciones de cosas o en el «método objetivo», en todos los países estudiados. Todos reportan una intensa circulación de libros y artículos relacionados con la enseñanza intuitiva en la década de 1870 y su prescripción en la normativa escolar a partir de la década de 1880. Los artículos sobre Cuba y España documentan la recepción temprana de las ideas de Pestalozzi, como la fundación en 1805 del Real Instituto Militar Pestalozziano en Madrid, de corta vida, las incursiones en el pestalozzianismo en las décadas de 1820 a 1840, o su introducción en las instituciones formadoras de docentes en España a partir de 1840; sin embargo, solo en las últimas dos décadas del siglo encontramos referencias a Pestalozzi para apuntalar una asignatura y/o un método específico para la enseñanza primaria.

Los debates que hubo en todos los países estudiados sobre el estatus del «método intuitivo», su relación con las lecciones de cosas y la discusión sobre si estas últimas tenían un carácter disciplinario o procedimental siguieron un patrón común. Pierre Kahn ha argumentado que en Francia las *leçons de choses* se fueron configurando como el «procedimiento» de enseñanza que sería la «aplicación» del «método intuitivo»; sin embargo, en su opinión la *leçon de choses* estuvo «vacilante» entre ser un materia escolar (lo fue a partir de 1882) y ser un método educativo

general que se pretendía emplear en todas las asignaturas de la primaria.<sup>17</sup> Algo parecido ocurrió en todos los países aquí estudiados: aunque posiblemente Francia fuera una referencia para todos, en cada lugar la problemática se desarrolló de forma diferente. Por ejemplo, en México se introdujeron en la década de 1870 lecciones de «enseñanza intuitiva» más o menos enciclopédicas; en la década de 1880 se empezaron a implementar las lecciones de cosas pero atravesadas por el dilema de si consistían en enseñar conocimientos sobre el mundo o en desarrollar facultades de observación, descripción y raciocinio, y para 1891 se formalizó la asignatura de «lecciones de cosas» en los dos primeros años de la primaria, con contenidos definidos, dejando la «intuición» como principio transversal para la enseñanza de todas las asignaturas. En cambio, en Italia en 1888 se determinó que las «lecciones de cosas» serían una herramienta del «método objetivo» que debería ser transversal a todas las asignaturas, en la década siguiente se dio a las y los profesores la libertad de selección de temas, y en la normativa de 1905 se formalizaron las «lecciones de cosas» como asignatura en los dos primeros años de la primaria. Lo que los trabajos no dejan claro es de qué manera la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas están relacionadas con la introducción de la escuela graduada, una de las reformas educativas más importante de la última parte del siglo diecinueve en el mundo occidental y que atraviesa su operacionalización.

La coincidencia temporal y en las discusiones suscitadas en torno a la enseñanza intuitiva puede explicarse, en buena medida, por dos factores interrelacionados: por una parte, la simultánea configuración de sistemas educativos nacionales que buscaban centralizar la gestión de la educación, unificar los métodos y contenidos de la enseñanza y estandarizar la formación y certificación de docentes; por la otra, la gestación internacional de un campo pedagógico a partir de la circulación de personas, revistas pedagógicas, colecciones de objetos y manuales para el magisterio (un tema que ha sido analizado en sus dimensiones locales pero no de manera global). Los manuales y revistas, en particular, hacían operativas las nociones de Pestalozzi en lecciones y métodos, lo que permitía estandarizar su trabajo y favorecer la pretendida centralización y unificación escolar.

---

<sup>17</sup> Kahn, *La leçon de choses*, 133-149.

Por lo que respecta a la configuración de los sistemas educativos nacionales, los artículos destacan el papel que jugaron los congresos pedagógicos nacionales en la circulación y formación de consensos en torno a la enseñanza intuitiva. Tales eventos tenían como objetivo contribuir a la unificación de los métodos y el curriculum en la enseñanza primaria para acompañar la conformación de los estados nacionales. Al primer congreso pedagógico francés, organizado por Jules Ferry en 1880, le siguieron, entre otros, los de Italia (1881), España (1882, 1888, 1892), Argentina (1882), México (1882, 1889-1890, 1890-1891), Cuba (1884), Chicago (1892) y Brasil (1895-1897). Pese al afán unificador que encontramos en todos los casos, es necesario distinguir que las discusiones en los congresos estaban vinculadas a proyectos políticos diferentes: la necesidad de establecer programas y métodos comunes en los sistemas educativos diferenciados de un país federal como era México, acompañar procesos de unificación política y cultural, como en el caso de Italia, apuntalar proyectos políticos nuevos como la fundación de la Primera República en Brasil (1889-1930), o coadyuvar a la integración de una población con amplios sectores de inmigrantes, como Argentina.

En la gestación de sistemas educativos estatales participaron numerosos agentes particulares promotores de la enseñanza intuitiva. Algunos de ellos destacan como personajes que realizaron «viajes pedagógicos», sobre todo a los Estados Unidos, que luego tuvieron una incidencia importante en la configuración de los sistemas educativos de sus propios países: Domingo Faustino Sarmiento, José Pedro Varela, el cubano Manuel Valdés Rodríguez y las maestras mexicanas becadas para estudiar los jardines de niños norteamericanos, Rosaura Zapata y Laura Méndez de Cuenca. Hubo también docentes que, en sus propios emprendimientos, pusieron en práctica los métodos antes de ser reclutados por agencias estatales, como se aprecia en las trayectorias de varios educadores revisadas en los artículos sobre el Río de la Plata y México. Un papel importante tuvieron también las personas traductoras (a menudo maestros o maestras) y editoras locales de obras extranjeras. Destaca el caso de Matías Rebolledo, quien desde su imprenta en la pequeña ciudad de Coatepec, México, publicó una de las primeras ediciones en español de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, de Pestalozzi*, además de obras de Marie Pape-Carpentier, James Baldwin y Eugène Rendu. En la edición de revistas pedagógicas, fundamentales para la circulación de



la enseñanza intuitiva, participaron tanto educadores locales como extranjeros. También hay que mencionar las sociedades filantrópicas que costearon viajes de personajes a conocer las innovaciones pedagógicas de otros países y publicaciones de obras traducidas de otros idiomas. En los artículos de este volumen aparecen mencionadas la Sociedad Económica de Amigos del País de Cuba, la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo, las sociedades populares de educación argentinas, la *Società Pedagogica Italiana* y la *Società Dante Alighieri* de Roma.

Si hablamos de la circulación de actores extranjeros promotores de la enseñanza intuitiva y participando en la gestión de los sistemas educativos latinoamericanos, se debe mencionar a educadores procedentes de Alemania —como Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen en México, así como otros que se establecieron en Colombia, Ecuador, Chile y Costa Rica<sup>18</sup>—, España —como José María Torres en Argentina y Antonio P. Castilla en México— y de otros países latinoamericanos —como el cubano Ildefonso Estrada y Zenea en México—.

Se puede argumentar que la circulación trans- e intercontinental de personas, libros y objetos que movilizaban las nociones sobre la enseñanza intuitiva fue integral a la conformación del campo pedagógico que se gestó en este periodo. Francia fue una referencia importante en cuestión de normativa y como potencia editorial exportadora de libros de texto para todos los países aquí estudiados. Sin embargo, por lo que respecta a obras impresas como tratados pedagógicos y manuales para docentes, España e Italia tuvieron contacto también con lo publicado en Gran Bretaña, Alemania y Suiza, mientras que en los países latinoamericanos la codificación de la enseñanza intuitiva provino sobre todo de los Estados Unidos, a partir de la enorme difusión que tuvo el manual de enseñanza objetiva de Norman A Calkins.

La profusa circulación del *Primary Object Lessons* de Norman Calkins en América Latina da una idea de la dinámica de la circulación de la enseñanza intuitiva. La obra, publicada en Estados Unidos en 1861,<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Ossenbach, «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas».

<sup>19</sup> Norman A Calkins, *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development* (New York: Harper & Brothers, 1861).

fue traducida primero en Buenos Aires por Juana Manso y publicado en entregas en los *Anales de la educación común*, en 1870-1871. Poco después, en 1872, se publicó en Montevideo una traducción diferente (hecha por Emilio Romero y José Pedro Varela), que también circuló en Argentina, y en ese mismo año apareció otra diferente en Bogotá. En 1878 la editorial Appleton de Estados Unidos publicó una nueva traducción, hecha por el cubano exiliado en ese país Néstor Ponce de León, la cual fue publicada dentro de una colección de varias obras en español dirigidas al magisterio en América Latina («Biblioteca del Maestro»). Se sabe que esta versión de Appleton circuló por lo menos en el Río de la Plata, en México, Colombia y Cuba. La primera traducción mexicana de la misma obra data de 1880, seguida de una traducción al portugués, hecha por Rui Barbosa, publicada en Brasil en 1881. Todas estas fueron, en apariencia, versiones diferentes de la misma obra (aunque hace falta un estudio sistemático que las compare) y algunas tuvieron varias ediciones locales.

Tal multiplicidad de versiones de Calkins es reveladora del atractivo insuperable de su obra como un manual para docentes respecto de los muchos otros manuales que circulaban en la época. Además, la existencia de diferentes traducciones de la misma obra indica que, pese a la circulación de personas y de textos de autores extranjeros que encontramos en las revistas pedagógicas, las industrias editoriales de los diferentes países eran capaces de seleccionar y producir manuales para abastecer el mercado local, mas no para exportarlos a otros países (salvo en el de por sí interconectado espacio geográfico rioplatense), a diferencia de lo que sí podía hacer la editorial norteamericana Appleton o las casas francesas. Este tipo de consideraciones son importantes para entender de qué manera la industria editorial incidió en la circulación del conocimiento pedagógico en la región.

Casi todos los artículos reunidos hablan de la circulación de manuales escolares de lecciones de cosas en el periodo 1880-1920 (si bien España registra numerosos manuales hasta 1940). Estos manuales estarían atravesados por la paradoja que han señalado autores como Kazumi Munakata: el tratarse de libros para enseñar algo que, según el planteamiento pestalozziano respaldado por la normativa escolar, debía enseñarse a partir de objetos, y no mediante palabras *sobre* los objetos.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Munakata, «Os padrões dos livros de lições de coisas».

Esta paradoja es abordada directa o indirectamente por la mayoría de los artículos de este volumen, los cuales proveen posibles respuestas diferentes al dilema. Toledo y di Mello argumentan, para el caso de Brasil, que en la confluencia de la cultura letrada y la conformación de la forma escolar moderna que caracterizó a ese país a finales del siglo diecinueve, los libros eran considerados el instrumento para hegemonizar la naciente cultura letrada de manera visual (con letras y palabras) y para estandarizar la enseñanza de las y los maestros. De ahí que «triunfaran» los libros de lecciones de cosas por sobre la enseñanza de las lecciones de cosas sin libros.

Ossenbach, Valbuena, Santisteban y Badanelli, por su parte, plantean la hipótesis de que, en realidad, los manuales de lecciones de cosas en España fueron «libros de lectura», es decir, libros utilizados para apuntalar la principal actividad que se hacía en la escuela que era leer. Roldán y Menéndez, en cambio, se refieren a la inestabilidad que causó en el magisterio mexicano la prohibición del uso de libros de texto para la asignatura de lecciones de cosas y la reacción que tuvieron algunos maestros publicando «guías» para otros docentes (favorecidos por el interés de una industria editorial en expansión), guías que posiblemente terminaron siendo usadas en las aulas. Bianchini, Pongiluppi y Serrao consideran, a la luz de los manuales que revisan, que las lecciones de cosas en Italia terminaron convirtiéndose en «lecciones sobre las cosas» con preguntas y respuestas bastante mecánicas, pese a que lograron que se introdujeran láminas, libros ilustrados y colecciones de objetos en las escuelas. Lo cierto es que esta paradoja no se puede explicar fácilmente hasta no hacer una tipología sistemática y comparada de los diferentes manuales de lecciones de cosas, de lectura y de otras asignaturas enseñadas según el «método objetivo» o «intuitivo», distinguiendo además entre los libros destinados al uso de docentes, a estudiantes o a ambos, así como los usos que efectivamente tuvieron en las aulas.

En el decaimiento y desaparición de la enseñanza intuitiva/ objetiva no se observa la misma simultaneidad que en su introducción, aunque también hay coincidencias. En los casos de Argentina, Italia y México la literatura analizada por los distintos autores indica que la asignatura de lecciones de cosas desapareció hacia la segunda década del siglo veinte, aunque no se estudia de qué manera se fue integrando con las propuestas pedagógicas de la escuela nueva como sí hace el artículo sobre Cuba.

España parece ser un caso excepcional en términos de la larga duración de las lecciones de cosas, aun cuando ahí nunca constituyeron una asignatura especial. En ese país, además, parece haber habido una disputa importante sobre si las lecciones de cosas o las excursiones escolares tenían mayor valor para acercar a los niños al conocimiento experimental de la naturaleza. En la revisión sobre México se sugiere que, como método, las lecciones de cosas tuvieron una impronta duradera en las prácticas escolares más allá de su desaparición como asignatura.

Por último, aunque no todos los autores reflexionan explícitamente sobre el tipo de historiografía que se ha ocupado de la temática de la enseñanza intuitiva, en todos los casos se aprecia como promisorio el gradual reemplazo de una perspectiva que solía entender la historia de las prácticas escolares como expresión de las transformaciones en la pedagogía por una mirada más centrada en la historia de la cultura escolar, la materialidad de los libros de texto y la historia de las disciplinas escolares. Además, mientras que todos los autores destacan las referencias internacionales que fueron invocadas en la implementación de la enseñanza intuitiva en cada uno de los países, casi siempre hay menciones a procesos de apropiación de lo extranjero y su adaptación a intereses y condiciones locales, por ejemplo, en relación con las láminas y los muestrarios de objetos que se importaban pero eran transformados para volverlos más «nacionales». El que las historiografías nacionales presten atención a estos procesos sin duda contribuye a trascender la comprensión nacional (y nacionalista) de los procesos educativos para poder avanzar hacia explicaciones más complejas que incorporen fenómenos transnacionales de circulación de lo pedagógico. Confío en que este volumen sea una contribución en ese sentido.

## REFERENCIAS

- Calkins, Norman A. *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development*. New York: Harper & Brothers, 1861.
- Carter, Sarah Anne. *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. New York: Oxford University Press, 2018.

- Barnard, Henry (ed.) *Pestalozzi and Pestalozzianism : life, educational principles, and methods, of John Henry Pestalozzi, with biographical sketches of several of his assistants and disciples*. New York: F.C. Brownell, 1859.
- Gonçalves Vidal, Diana. «Transnational education in the late nineteenth century: Brazil, France and Portugal connected by a school museum», *History of Education* 46, no. 2 (2017): 228-241.
- Kahn, Pierre. *La leçon de choses. La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2002.
- Martínez Moctezuma, Lucía. «La educación de párvulos y la misión pedagógica: un contacto cultural entre México y Estados Unidos, 1883-1910». *Revista colombiana de educación* 82 (2021): 237-256.
- Morandi, Matteo. 2024. «La leçon de choses: évolution et déclinaison d'une méthode didactique dans la pédagogie mondiale». *Paedagogica Historica* 60, no. 1 (2024): 74-86.
- Munakata, Kazumi. 2017. «Os padrões dos livros de lições de coisas». *Educação e Fronteiras* 7, no. 20 (2017): 91-103.
- Ossenbach, Gabriela. 1997. «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas». *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 5, no. 15 (1997): 191-204.
- Roldán Vera, Eugenia. «Export as Import: James Thomson's Civilizing Mission in South America». En *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation: the Appropriation of Political, Educational and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, ed. Eugenia Roldán Vera y Marcelo Caruso. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007, 231-276.
- Roldán Vera, Eugenia. «¿"Enseñanza intuitiva", "enseñanza objetiva" o "lecciones de cosas"?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX». *Memoria electrónica de las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. San Miguel de Tucumán: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2012.
- Saldarriaga Vélez, Oscar. «¿"Pedagogía tradicional" o "Pedagogía moderna"? La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930». En *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, ed. Oscar Saldarriaga Vélez, 12-36. Bogotá: Magisterio, 2003.
- Tröhler, Daniel. *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro, 2014.
- Tröhler, Daniel, and Rebekka Horlacher. «Pestalozzi, Johann Heinrich». *Social-net Lexikon*. 2023. Januar 3. Consultado el 19 de julio de 2024. <https://www.socialnet.de/lexikon/Pestalozzi-Johann-Heinrich>
- Tschurenev, Jana. *Empire, Civil Society, and the Beginnings of Colonial Education in India*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

Vidal, Diana. «O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX)». En *Para a compreensão histórica da infância*, ed. Eliane Lopes, Luciano Faria Filho and Rogerio Fernandes. Belo Horizonte: Autentica, 2007, 199-220.

# MÉTODO INTUITIVO E LIÇÕES DE COISAS NO BRASIL: BALANÇO HISTORIOGRÁFICO E NOVAS INDAGAÇÕES

*Intuitive method and lessons of things in Brazil:  
historiographical balance and new questions*

Maria Rita de Almeida Toledo<sup>α</sup> y Paulo Eduardo Dias de Mello<sup>β</sup>


Fecha de recepción: 01/06/2024 • Fecha de aceptación: 16/09/2024


**Resumo:** Este artigo propõe, a partir de um balanço reflexivo sobre as pesquisas que se dedicaram a entender as formas de circulação e apropriação do Método Intuitivo e das Lições de Coisas no Brasil, levantar algumas questões sobre como este referente pedagógico se relaciona com o processo de escolarização da sociedade brasileira no final do século XIX e início do XX. Apontamos no texto os principais momentos dessa produção desde a emergência dos estudos historiográficos, quais suas perspectivas teórico-metodológicas, os principais problemas e temas em debate. Na sequência discutimos as complexas tensões que cercam o debate sobre o lugar das Lições de Coisas no contexto da emergência da forma escolar no Brasil. Por fim, apresentamos algumas vias e estratégias dos agentes propagadores das Lições de Coisas entre regulamentos educacionais e estratégias editoriais.

**Palavras-chave:** Lições de Coisas; Ensino intuitivo; Historiografia da educação; Brasil.

**Abstract:** *This article proposes, based on a reflective assessment of the research dedicated to understanding the forms of circulation and appropriation of the Intuitive Method and the Lessons of Things in Brazil, to raise some questions about how this pedagogical reference relates to the process of schooling in Brazilian society in the late 19th and early 20th centuries. In the text, we point out the main moments of this production since the emergence of*

---

<sup>α</sup> Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo -Departamento de História. É Docente do Bacharelado e da Licenciatura em História; do PPG História e do PPG Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória (Núcleo Unifesp).  <https://orcid.org/0000-0001-6391-3163>

<sup>β</sup> Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná — Departamento de História. É Docente do Bacharelado e da Licenciatura em História e do PPG Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória (Núcleo UEPG).  <https://orcid.org/0000-0002-6031-3987>



*historiographical studies, its theoretical-methodological perspectives, the main problems and themes under debate. We then discuss the complex tensions surrounding the debate on the place of lessons in the context of the emergence of the school form in Brazil. Finally, we present some of the ways and strategies of the propagators of Lessons of Things, between educational regulations and editorial strategies.*

**Keywords:** *Lessons of Things; Intuitive teaching; Historiography of education; Brazil.*

**Resumen:** *Este artículo propone, a partir de un balance reflexivo de las investigaciones dedicadas a comprender las formas de circulación y apropiación del Método Intuitivo y de las Lecciones de las Cosas en Brasil, plantear algunas cuestiones sobre cómo esa referencia pedagógica se relaciona con el proceso de escolarización en la sociedad brasileña de fines del siglo XIX y principios del XX. En el texto, señalamos los principales momentos de esta producción desde el surgimiento de los estudios historiográficos, sus perspectivas teórico-metodológicas, los principales problemas y temas en debate. A continuación, discutimos las complejas tensiones que rodean el debate sobre el lugar de las lecciones en el contexto del surgimiento de la forma escolar en Brasil. Por último, presentamos algunas de las formas y estrategias de los propagadores de Lições de Coisas, entre normativas educativas y estrategias editoriales.*

**Palabras clave:** *Lecciones de cosas; Enseñanza intuitiva; Historiografía de la educación; Brasil.*

## INTRODUÇÃO

A recepção e difusão do método intuitivo no Brasil ocorreu num momento histórico marcado pela crise política da Monarquia Brasileira e a ascensão dos grupos republicanos que conquistaram o poder em 1889, e instalaram o novo regime. Este processo ocorre em meio aos embates sobre o fim do sistema escravista vigente e a transição para o regime de trabalho livre assalariado. Por isso, as formas de recepção e difusão do método intuitivo no Brasil inserem-se num momento de forte debate sobre a construção de um sistema educativo nacional que, em diálogo com projetos de país em disputa, ganha forte conotações ideológicas resultado das disputas no âmbito político e educativo que se prolongam pelo período da chamada Primeira República (1889 a 1930).

Os estudos historiográficos sobre a difusão do método intuitivo no Brasil neste período histórico podem ser agrupados em diferentes



tendências, que marcam as produções no período recente: 1) desde o surgimento de uma nova historiografia, nos anos de 1980, preocupada com a decifração da escola e de sua cultura, recuperando os processos de implementação da escola primária do século XIX, contra uma memória oficial que via no século XIX um verdadeiro vazio em termos educacionais; 2) o aparecimento nos anos de 1990 de estudos que buscam compreender os currículos das escolas normais fundadas ou reformadas nas últimas décadas do século XIX ou para compreender as prescrições curriculares das escolas graduadas; 3) estudos desenvolvidos nos anos 2000 para analisar as dinâmicas de desenvolvimento das disciplinas escolares, por exemplo que incorpora investigações sobre modalidades da Educação dos Sentidos, promovida no Brasil nos séculos XIX e XX, em particular no que se refere ao ensino de Ciências; 4) até alcançarmos no atual momento estudos sobre a circulação transnacional de propostas, materiais e práticas, na perspectiva dos processos formativos.

Neste trabalho apresentamos o desenvolvimento desta rica produção historiográfica brasileira para colocar em relevo a difusão do método intuitivo e dos chamados livros de «Lições de Coisas», situando debates em torno dos dispositivos e estratégias mobilizadas por diferentes agentes das políticas que visavam a implantação da forma escolar no Brasil. Nesse sentido, discutimos o suposto caráter contraditório entre o método intuitivo e a adoção de livros escolares de «Lições de Coisas». Buscamos, assim, entender como legisladores e proponentes das novas instituições escolares — graduadas e especializadas na infância — atuaram desde meados do século XIX até início do século XX através de atos normativos, regimentos, combinados às estratégias de difusão dessas ideias através conferências, exposições pedagógicas, da imprensa, e de uma significativa produção didática, procurando promover sua difusão e influenciar no processo de consolidação da forma escolar no país.

## ESTUDOS SOBRE LIÇÕES DE COISAS NO BRASIL

No Brasil, no final da década de 1980, houve um amplo debate historiográfico que colocava em questão a história oficial — ou as narrativas oficiais (mesmo de esquerda): houve um amplo movimento de repensar a memória produzida pelas narrativas históricas consensuais, que entendiam a história do Brasil como a história do Estado, esquecendo ou

colocando em segundo plano temas e objetos que pareciam irrelevantes, apoiando-se na tese desenvolvimentista, que colocava o Brasil como lugar do atraso, cujos processos culturais estavam desconectados de sua condição econômica e, por isso mesmo, transplantava ideias dos países desenvolvidos — sempre fora do lugar.<sup>1</sup> No caso específico da História da Educação, a partir dos trabalhos de Marta Carvalho,<sup>2</sup> começou-se a problematizar a reverberação das interpretações e das chaves de leitura cunhadas por Fernando de Azevedo — um dos principais interpretes da história da educação do Brasil — num movimento de revisão das perspectivas historiográficas, que passaram a se debruçar sobre problemas e objetos de investigação, até então tomados como secundários ou como ideias transplantadas e pouco significativas — fadadas ao fracasso — porque desconectadas do desenvolvimento econômico e político do país.<sup>3</sup>

Pode-se dizer que o interesse efetivo dos historiadores da educação pelas lições de coisas e pelo método intuitivo emerge nesse momento, quando artigos e teses começam a ser publicados. É importante notar que nos anos 2000, os artigos e teses procuram compreender os princípios e propostas do método intuitivo e os manuais de lições de coisas como instrumentos práticos do próprio método. Se filiam à nova historiografia preocupada com a decifração da escola e de sua cultura, recuperando os processos de implementação da escola primária do século XIX, contra uma memória oficial que via no século XIX um verdadeiro vazio em termos educacionais. O foco, portanto, não está nos livros dos alunos, mas, sobretudo, naqueles manuais que têm como leitor principal os professores ou mestres das escolas de primeiras letras ou ainda

<sup>1</sup> Marilena Chauí, «Percurso de Marilena Chauí: filosofia, política e educação». *Educação e Pesquisa*, 42(1) (2016), consultado em 06 de maio de 2024, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100201>

<sup>2</sup> Ver a tese de doutorado de Marta Carvalho, defendida em 1987, e publicada como livro em 1998: Marta Maria Chagas de Carvalho, *Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. (Bragança Paulista: EDUSE, 1998); ver também os artigos da mesma autora: Marta Maria Chagas de Carvalho, «Notas Para Uma Reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930)», *Cadernos de Pesquisa*, 66 (1988): 4-11; «O Novo, O Velho, O Perigoso: Relendo A Cultura Brasileira», *Cadernos de Pesquisa*, 71 (1989):29-35; «Escola, Memória, Historiografia: A Produção do Vazio», *São Paulo em Perspectiva*, 7 (1993):10-15.

<sup>3</sup> Sobre o movimento historiográfico dos anos 1980 e 1990, ver Marta Maria Chagas de Carvalho, «L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline» *Paedagogica Historica, Belgica*, 36 (2000): 3; Marta Maria Chagas de Carvalho; Mirian Jorge Warde, «Política e Cultura na produção da história da educação no Brasil», *Contemporaneidade e Educação*, 7 (2000).

nos autores referentes — franceses, alemães ou estadunidenses — que foram apropriados pelos educadores brasileiros. Esses historiadores perguntam-se sobre as ideias e a lógica que preside o método intuitivo e a lições de coisas; as formas pelas quais essas ideias circularam entre Europa, América e Brasil; ou, ainda, como foram apropriadas pelos legisladores ou proponentes das novas instituições escolares — graduadas e especializadas na infância. As fontes dessa historiografia são os manuais de difusão dessas ideias, a legislação, relatórios especializados, as revistas educacionais, os discursos de sua defesa em conferências, exposições pedagógicas ou na imprensa.

Maria Helena Bastos, em 2000, publica dois artigos onde procura explicitar a posição de dois intelectuais franceses — Ferdinand Buisson e Marie Pape-Carpentier<sup>4</sup> — que, por sua vez, foram referentes para intelectuais brasileiros — Rui Barbosa<sup>5</sup> e Menezes Vieira<sup>6</sup> — no processo de apropriação e divulgação do método intuitivo e nas lições de coisas

<sup>4</sup> Ver Maria Helena Câmara Bastos, «Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas no Brasil, 1870-1900», *História da Educação, ASPEHE/FaE/UFPel*, 8 (2000):79. Maria Helena Camara Bastos, «Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas, 1870-1900», *Revista História da Educação*, 4 (2000): 79-109, Consultado em 06/05/2024, <https://seer.ufrgs.br/index.php/aspehe/article/view/30140>; Maria Helena Câmara Bastos, *Manual para os jardins de infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira-1882* (Porto Alegre: Redes Editora, 2011) p. 53-8. Maria Helena Camara Bastos, «Método Intuitivo e Lições de Coisas Por Ferdinand Buisson.» *História Da Educação* 17, no. 39 (Abril 2013): 231-53, consultado em 06 de maio de 2024, doi: <https://doi.org/10.1590/S2236-34592013000100013>. Nesse período a Revistas Educar também publica uma resenha do manual de Calkins, traduzido por Rui Barbosa. Ver Glaydes Auras, «M.T. CALKINS, N.A. Primeiras lições de coisas — manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Tradução de Rui Barbosa. Obras Completas, v. XIII, tomo 1, Rio de Janeiro, 1950. 573 p.» *Educar*, 21,(2003): 311-314, consultado em 06 de maio de 2024, doi: <https://doi.org/10.1590/0104-40602137>.

<sup>5</sup> Rui Barbosa (1848-1923) foi um importante intelectual brasileiro, político, jurista, diplomata, jornalista, escritor e tradutor. Formou-se na Faculdade de Direito de São Paulo (1870). Em 1882, em sua segunda legislatura, Ruy Barbosa escreveu *Pareceres sobre os ensinios primário e secundário*, cujo objetivo era o de justificar os projetos de lei apresentados à Câmara dos Deputados, elaborados pela sua Comissão de Instrução Pública do Império. Nesses Pareceres, Barbosa analisa a situação da instrução no Brasil e em outros países como Inglaterra, França, Estados Unidos e Áustria, indicando os sistemas escolares e os modelos pedagógicos adotados. Daí, a importância desses Pareceres como fonte documental de várias investigações de História da Educação. Também traduziu, em 1886, o Manual de N.A. Calkins Primeiras lições de coisas — manual de ensino elementar para uso dos paes e professores, como já indicado em nota anterior. Ver Manoel B. Lourenço Filho. *A pedagogia de Rui Barbosa*. (Brasília: INEP, 2001).

<sup>6</sup> Joaquim José Menezes Vieira (1848-1887) foi médico, escritor e educador. Menezes Vieira atuou no Instituto de Surdos Mudos onde foi professor (1872-1888), no Colégio Menezes Vieira (1875-1887) e no Pedagogium (1890-1897). Ver Maria Helena Câmara Bastos, *Pro pátria laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1887)*. (Bragança Paulista: USF, 2002).

no Brasil, no final do século XIX. Os artigos de Bastos objetivam, por meio de tradução ou de biografias, contribuir com a historiografia que se dedica a compreender as origens do método intuitivo e suas apropriações no processo de constituição da escola primária no Brasil.

Vera Teresa Valdemarin,<sup>7</sup> em 2001, defende sua tese de Livre docência dedicada integralmente ao método intuitivo e aos manuais de lições de coisas publicados no final do século XIX.<sup>8</sup> Valdemarin adota uma perspectiva filosófica para analisar os fundamentos do método intuitivo. Para ela, o empirismo de Bacon, Locke e Hume seria determinante dos procedimentos adotados no método intuitivo. Pestalozzi e Fröebel já estariam sob essa chave ao produzir formulações sobre as melhores formas de ensinar as crianças. Valdemarin, a partir dessa perspectiva analisa os manuais de Delon & Delon, Delon, Calkins, Paroz e Saffray. Pode-se dizer que o trabalho de Valdemarin torna-se referência a partir de então, comparecendo na bibliografia das investigações posteriores.

Em 2003, Analete Regina Schelbauer defende a tese de doutorado, intitulada «A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)», cujo objetivo central foi o de analisar os entendimentos e as apropriações que o método intuitivo gerou no processo de implantação das reformas educacionais, em São Paulo, bem como, a forma como foi divulgado e os agentes que se envolveram nesse processo, entre 1870-1889<sup>9</sup>. Para tanto, a historiadora trabalha com diversos documentos, como os normativos, os prescritivos de práticas escolares, a imprensa pedagógica, entre outros. Já em seu artigo de 2006, Schelbauer analisa a circulação do método intuitivo e das lições de coisas em diferentes fóruns de debate sobre a implementação da escola primária, como conferências, congressos e exposições pedagógicas da segunda metade do século XIX, em diferentes países da Europa e das Américas. O seu objetivo é compreender a temática «do ensino intuitivo por meio

<sup>7</sup> Valdemarin já havia publicado alguns artigos e capítulos de livros sobre o método intuitivo no final dos anos 1990. Ver, por exemplo, Vera T. Valdemarin, «Método intuitivo: Os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado», na R.F. Souza; V.T. Valdemarin e J.S Almeida. *O legado educacional do século XIX*. (Araraquara: FCL/Unesp, 1998), pp. 63-106.

<sup>8</sup> A tese é publicada em 2004, ver Vera T. Valdemarin, *Estudando lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo*. (Campinas: Fapesp/Autores Associados, 2004).

<sup>9</sup> Analete Regina Schelbauer, «A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889) » (Tese Doutorado, Universidade de São Paulo, 2003), 350.

dos discursos que circularam nesses eventos, mapeando os indícios de sua apropriação na educação brasileira e identificando a dinâmica entre o universal e o singular, com a finalidade de compreender que as ideias que aqui chegaram acerca do método não estavam fora de lugar».<sup>10</sup>

Outros trabalhos da passagem da década de 1990 para os anos 2000, tomaram o ensino intuitivo para compreender os currículos das escolas normais fundadas ou reformadas nas últimas décadas do século XIX ou para compreender as prescrições curriculares das escolas graduadas, em processo de implantação, como no caso dos trabalhos de Rosa Fátima de Souza<sup>11</sup> ou de Heloísa Villela.<sup>12</sup> Ainda alguns trabalhos se dedicam às figuras brasileiras que se ocuparam da difusão do método intuitivo, como Rui Barbosa<sup>13</sup> ou Menezes Vieira.<sup>14</sup> Essa perspectiva não desaparece e continua relativamente ativa.<sup>15</sup>

Uma nova vertente historiográfica também surgida nos anos 2000, interessa-se pelos livros escolares e pela história das disciplinas escolares. Assim, os livros de Lições de Coisas, tanto o manual de Calkins (traduzido por Rui Barbosa) como os de usos em sala de aula, começam a emergir como objetos de investigação das prescrições das matérias de ensino. O questionário dessas investigações pergunta pela seleção de

<sup>10</sup> Ver, Analete Regina Schelbauer, «Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX». Navegando pela história da educação brasileira. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006: 1-23. Ver: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Analete\\_R\\_Schelbauer2\\_artigo.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Analete_R_Schelbauer2_artigo.pdf) Consultado em 06 de maio de 2024.

<sup>11</sup> Ver R. F. Souza, *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo, 1890-1910*. (São Paulo: Editora Unesp, 1998). R.F. Souza. «Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil.», *Cadernos Cedes*, 51 (2000).

<sup>12</sup> Heloisa Villela, «Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional, 1868-1876». (Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da USP, 2002).

<sup>13</sup> Ver Luciano Mendes de Faria Filho, «A tradução como negócio: Rui Barbosa tradutor do livro», na Márcia Abreu. (Org.). *Leitura, história e história da leitura* (Campinas: Mercado de Letras, 2000), 595-610.

<sup>14</sup> Maria Helena Câmara Bastos, «Menezes Vieira e Rui Barbosa: parceiros no projeto de modernização da educação brasileira», *Pesquisa em História da Educação. Perspectivas de análise. Objetos e Fontes* (1999), 45-68; e Maria Helena Camara Bastos, *Manual para os jardins de infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira-1882* (Porto Alegre: Redes Editora, 2011), pp. 53-81.

<sup>15</sup> Ver, por exemplo, Vera Teresa Valdemarin; Adriana Aparecida Pinto, «Das formas de ensinar e conhecer o mundo: lições de coisas e método de ensino intuitivo na imprensa periódica educacional do século XIX», *Revista Educação em questão*, 39 (2010): 25; Cláudia Maria Mendes Gontijo, «O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas», *Educação & Sociedade*, 32 (2011): 103-120.

saberes das respectivas disciplinas escolares e o modo de organização de saberes a partir dos métodos adotados. Nesse sentido, as lições de coisas interessam como um referente importante da seleção e organização do ensino, por exemplo, da aritmética ou do ensino das línguas, do desenho ou da educação moral e cívica. Com diferente perspectiva da vertente já examinada, essas investigações mobilizam o método intuitivo ou as lições de coisas para compreender as dinâmicas de desenvolvimento das disciplinas escolares: ou seja, a ordem de interesse é o que parte das disciplinas ou matérias escolares para se deslindar as formas adotadas de seleção e organização de seus conteúdos: o método intuitivo é um interveniente desse processo. Os interesses pelos métodos pedagógicos estão submetidos aos interesses pelas respostas: o que se ensina na matéria tal ou tal? Como se ensina na matéria tal ou tal? Por que razões?

Exemplo dessa vertente são as investigações de Wagner Rodrigues Valente,<sup>16</sup> que tem se debruçado sobre a história da disciplina escolar matemática. Seus trabalhos adotam como referencial teórico a História Cultural (Roger Chartier) e, no âmbito da história das disciplinas escolares, André Chervel e Thomas Popkewitz.<sup>17</sup> As lições de coisas aparecem como objeto vinculado ao ensino de aritmética das décadas finais do século XIX até os anos 1930. Valente analisa os diversos materiais escolares que foram oferecidos para as escolas primárias (graduadas e voltadas para a infância), como as Cartas de Parker, além de prescrições veiculadas em periódicos destinados a professores e inspetores de ensino.<sup>18</sup> No mesmo diapasão, são realizadas investigações com a matéria de língua portuguesa<sup>19</sup> ou o

<sup>16</sup> Valente mantém, desde 2000, o Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática, no âmbito do qual várias pesquisas sobre os livros de lições de coisas vêm sendo desenvolvidas. Ver <https://www.ghemat.com.br/institucional>. Consultado em 07 de maio de 2024.

<sup>17</sup> Maria Célia Leme da Silva; Wagner Rodrigues Valente, «Uma breve história do ensinar e aprender matemática nos anos iniciais: uma contribuição para a formação», *Educação Matemática Pesquisa*, 15 (2013): 857-871.

<sup>18</sup> Wagner Rodrigues Valente; Nara Vilma Lima Pinheiro, «Chega de decorar a tabuada! As cartas de Parker e a árvore do cálculo na ruptura de uma tradição», *Educação Matemática Em Revista - RS*, 1(16) (2055): 22-37. Ver <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/EMR-RS/article/view/15502015>. Consultado em 06 de maio de 2024.

<sup>19</sup> Ver Camila Beltrão Medina, «Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945): a história da educação pela clivagem do impresso» (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2012), 251. Mirian Jorge Warde; Fernando Rodrigues de Oliveira, «Quackenbos como antídoto a Ortiz & Pardal: o ensino da gramática da língua portuguesa no parecer de Ruy Barbosa, 1882». *Educação em Revista*, 37 (2021): 1-20.



ensino de ciências,<sup>20</sup> ensino de história,<sup>21</sup> entre outros. Nesses últimos trabalhos, se as revistas voltadas para professores e inspetores são fontes de investigação, predomina os Pareceres de Rui Barbosa sobre o ensino primário, assim como sua tradução do manual de Calkins. Nesse sentido, os resultados dos trabalhos são muito semelhantes, com poucas variações.

Há um outro uso do material de Rui Barbosa entre os investigadores que objetivam compreender a fundação de museus de ciências, na passagem dos séculos XIX e XX, que podem ter se organizado ou legitimado por suas funções educativas. Esses artigos procuram uma certa confluência discursiva entre o método intuitivo e das lições de coisas e os discursos de fundação dessas instituições.<sup>22</sup> Essa abordagem problematiza como elementos da cultura material escolar, na forma dos museus escolares adquiridos por vários governos em nível subnacional,<sup>23</sup> se relacionam à perspectiva e debates sobre a educação dos sentidos. As relações entre a cultura material escolar as Lições de Coisas foram aprofundadas por um conjunto significativo de pesquisas desenvolvidas no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Tais estudos buscaram tomar a cultura material na perspectiva de entender a indústria escolar e a própria

<sup>20</sup> Maria Cristina Gomes Machado; Cristiane Silva Melo; Najla Mehanna Mormul, «Rui Barbosa e a educação: as Lições de Coisas e o ensino da cultura moral e cívica», *Educação Unisinos*, 18 (2014): 320-330.

<sup>21</sup> Ver Ane Luise Silva Mecnas Santos; Cristiano Ferronato. Sob o falso prestígio do maravilhoso: o ensino de história nos pareceres da Instrução Pública de 1883. *História & Ensino*, 25(2) (2019): 115-137.

<sup>22</sup> Ver Zita Rosane Possamai, «“Lição de Coisas” no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX», *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (2012): 1-13; Diego Ramon Silva Machado, «A “lição de coisas”: o Museu Paraense e o ensino da história natural (1889-1900)» (Dissertação de Mestrado, UFPA, 2010); Cristiane Indira Vernes Miglioranza; Zita Rosane Possamai, «De acordo com a moderna pedagogia”: as lições, as coisas e a materialidade na instrução pública gaúcha, 1891-1928» *Cadernos de História da Educação*, 19, n.2 (2020): 513-534; Camila Marchi de Silva, «Museus escolares no Estado de São Paulo, 1879-1942» (Dissertação de Mestrado. EHPs/PUC-SP, 2015); Carina Martins Costa, «Visitas ao Museu Histórico Nacional: registros de memória e ficção», *Anais do Museu Histórico Nacional*, 57 (2023): 1-21.

<sup>23</sup> Um exemplo, é o estado Paraná que no anos 1920 adquiriu um conjunto museus escolares junto à casa Emile Deyrolle em Paris, para equipar as escolas de formação de professores (escolas normais) cujos novos e suntuosos edifícios em estilo eclético seriam inaugurados. Nesse sentido vale citar estudos que observaram como este processo foi mais amplo tendo uma escola nacional e transnacional, como o de Braghini, K. Z., Pedro, R. T., & Pinãs, R. Q. (2014). Museu Escolar do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo: constituição, histórico e primeiros movimentos de salvaguarda da coleção. *Esboços: Histórias Em Contextos Globais*, 21(31), 28—49. E especialmente Wiara Alcântara, «A transnacionalização de objetos escolares no fim do século XIX», *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material* (2016): 115-159.

escola como mercado; investigar os vestígios da materialidade da cultura escolar e empreender uma história sensorial da escola e da escolarização que colocasse em relevo experiências individuais e coletivas de construção de subjetividades, percepções, gostos, corporeidades, memórias e afetos.<sup>24</sup>

Nessa direção, algumas pesquisas tomam o próprio livro didático como objeto material para analisá-los em seu conteúdo e em sua forma, visando compreender os processos de escolarização de determinados saberes ou de determinadas formas de educação como a da educação dos sentidos. Kazumi Munakata tem problematizado os livros escolares como um dos instrumentos centrais dos processos de escolarização de matérias específicas — como a história ou as ciências — e, por isso mesmo, como indício da cultura escolar de diferentes períodos e espaços geográficos.<sup>25</sup> Nessa perspectiva, toma os livros de lições de coisas para compreender o modo peculiar de sua organização, visando a educação dos sentidos das crianças escolares.<sup>26</sup> Munakata também estabelece padrões para os livros de lições de coisas visando compreender a suposta contradição<sup>27</sup> entre as proposições do método intuitivo e o uso de livros

<sup>24</sup> Sobre a temática destacam-se os trabalhos de Diana Gonçalves Vidal, «O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)» (Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 1995); Diana Gonçalves Vidal e Cleonara Maria Schwartz (org.), *História das culturas escolares no Brasil* (EDUFES, 2002). 446p.; dentre outros.

<sup>25</sup> Kazumi Munakata, «Livro didático como indício da cultura escolar», *História da Educação (on line)*, 20 (2016): 119-138; e também: Ângela Paiva Dionísio; Kazumi Munakata; Márcia de Paula Gregório Razzini, *O livro didático e a formação de professores*. (Rio de Janeiro: Lucerna, 2001).

<sup>26</sup> Para uma descrição da investigação de Munakata, ver: Kazumi Munakata, «Os padrões de linguagem nas lições de coisas», *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales: XIX Coloquio de Historia de la Educación. El Escorial (Madrid), 19-22 de septiembre de 2017*. (Fundación General de la Universidad de Alcalá, 2017). p. 283-285.

<sup>27</sup> Pode-se anotar que esse caráter contraditório entre o método intuitivo e a adoção de livros escolares de lição de coisas não é consenso entre os investigadores. Para Valdemarin, por exemplo, os livros (e suas imagens e palavras) têm como função ativar a «janela da alma» — a visão. Na análise que faz do livro de Calkins, Valdemarin destaca que: «todas as lições apresentadas no manual consistem em exercícios de falar e de escrever, reunindo num mesmo processo o cultivo dos sentidos, da razão e da linguagem, com a utilização de objetos adequados para a percepção da existência de semelhanças e diferenças entre eles, que vão sendo discriminadas e nomeadas numa graduação que caminha do simples para o complexo, do que se sabe para o que se ignora, dos fatos para as causas, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras e dos princípios para as regras». A linguagem, a palavra, a leitura, segundo essa perspectiva, são fundamentais no método intuitivo: treinar a visão para a leitura e suas sensibilidades estão no cerne do domínio da linguagem. Ver: Vera Teresa Valdemarin, «Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido», *Educar em Revista* (2001): 157-182.



como instrumentos do trabalho escolar. Para tanto, analisa livros de várias matérias, de diferentes países, encontrando dois padrões: os livros com narrativas; e os livros sem narrativas — que estariam a serviço de uma moral utilitarista.<sup>28</sup> Mas, que cultura escolar indiciam esses padrões de livro de lições de coisas?

## A EMERGÊNCIA DA FORMA ESCOLAR NO BRASIL E O DEBATE SOBRE O LUGAR DAS LIÇÕES DE COISAS

Se a historiografia brasileira tem partido de diferentes interesses para analisar o método intuitivo e as lições de coisas, tem construído um consenso em torno da importância deste referente pedagógico para a instituição e hegemonização da forma escolar no Brasil. Como se sabe, a história e a teoria da forma escolar<sup>29</sup> referem-se a particularidades históricas de reconfiguração das relações de poder como regras impessoais. Essa reconfiguração conta com um modo de socialização escolar que se impõe a outros modos de socialização da infância e adolescência. Ou seja, a noção de escola não pode ser aquela que considera que essa instituição sempre existiu e é possível traçar sua gênese «da Antiguidade aos dias de hoje». Para Vincent, Thin e Bernard, a forma escolar é uma forma inédita de relação social, entre um mestre (em um novo senso) e um estudante (que não é mais aprendiz): relação que se pode chamar de pedagógica.<sup>30</sup> Essa relação se dá em um espaço específico, com um tempo também específico, com regras impessoais, ainda, imerso em uma cultura escriturária incontornável. Nessa direção, a emergência da forma escolar também tende a solapar as variadas formas de transmissão dos saberes escriturários (ler-escrever-contar) e deslocar os sentidos sociais desses saberes — saberes de ofício ou de práticas religiosas — que passam a ser signo de civilização a partir do século XIX. Isso também quer dizer que há a lenta passagem de formas de instrução doméstica para a instrução pública; de variadas formas de uso do tempo para instruir para àquele organizado pelas normas escolares; ou mesmo de

<sup>28</sup> Kazumi Munakata, «Os padrões dos livros de lições de coisas», *Educação e Fronteiras*, 7 (20) (2017): 91-103.

<sup>29</sup> Para uma discussão da reordenação e difusão de saberes letrados nas sociedades capitalistas, ver Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, «Sobre a história e a teoria da forma escolar». *Educação em Revista*, 33 (2001), pp. 7-47.

<sup>30</sup> Idem.

variados espaços de instrução — a casa da família, a igreja, casas de comércio, oficinas de ofício de escrituração, casa dos mestres, entre outras — para o espaço-escola; além disso, os aprendizes não são convocados a aprender porque estão em idade-escolar, conformando um leque diverso de faixas etárias.

Portanto, para problematizar historicamente a produção e o uso dos chamados livros de «Lições de Coisas», a historiografia tem considerado que estes materiais fazem parte de políticas de implantação da forma escolar nos diferentes países e mesmo nas diferentes regiões de um mesmo território. Esse processo de hegemonização da forma escolar se deu em diferentes ritmos, mesmo entre níveis de ensino, como no caso do Brasil, por exemplo, no qual as escolas secundárias — mesmo que raras na primeira metade do século XIX— já eram propostas com o ensino graduado, enquanto as escolas de ler-escrever-contar — com um único mestre — no mesmo período, dificilmente se organizavam em sequências formais que tomavam os níveis de ensino/aprendizagem ou de idade como critério de separação dos aprendizes.<sup>31</sup>

Para se compreender a opção dos educadores em privilegiar os usos do impresso e entre eles o dos livros de lições de coisas nas estratégias de construção e ordenação do campo escolar, na passagem do século XIX para o XX, é preciso lembrar que, a partir da década de 1870, no Brasil, os discursos e práticas das elites brasileiras associavam o livro, a leitura e a escola a atitudes mentais e simbólicas que inculcariam práticas civilizatórias, práticas disciplinares e de controle cultural que, por sua vez, levariam ao progresso do país.<sup>32</sup> Tais representações da importância da cultura letrada como instrumento do desenvolvimento da civilização implicavam associar os saberes elementares — escrever, ler e

<sup>31</sup> Para uma discussão dos termos classe e currículo, ver David Hamilton. *Towards a teory of schooling*. (London: The Falmer Press, 1989); para uma história da aula ver, Inês Dussel e Marcelo Caruso. *La invención del aula. Uma genealogia de las formas de enseñar*. (Buenos Aires: Santillana, 1999). Sobre a escola secundária no Brasil, ver o clássico da historiografia brasileira Maria de Lourdes Haidar, *O ensino secundário no império brasileiro*. (São Paulo: Edusp/Grijalbo, 1972). Para a organização da escola de primeiras letras no Brasil oitocentista, ver: Etienne Barbosa; Gizele Souza (org.). Dossiê «A inspeção da instrução pública no século XIX: seus sujeitos e as propostas para o ensino», *Revista Linhas*, 18 (36) (2017).

<sup>32</sup> Ver, por exemplo, a historiografia que se debruça sobre a inspeção da instrução desde a década de 1830 e que flagra discursos e dispositivos em constituição de configuração da escola moderna. Etienne Barbosa; Gizele Souza (org.). Dossiê «A inspeção da instrução pública no século XIX: seus sujeitos e as propostas para o ensino», *Revista Linhas*, 18 (36) (2017).

contar — à instituição escolar e às práticas de leitura difundidas e controladas por essa instituição.<sup>33</sup> O processo não se restringe ao Brasil. Como observa Jean Hébrard para o mundo europeu, esses saberes eram, até então, facetas das práticas ordinárias da cultura escrita e sua vária transmissão estava relativamente restrita aos praticantes dessa cultura.<sup>34</sup> Com o deslocamento da importância social do alfabetismo vinculado à escolarização, uma mutação se opera: rearticulando as relações entre cultura escrita e cultura oral e prescrevendo a ampliação de determinados saberes e práticas, até então restritos a determinados agentes sociais, para grupos cada vez mais amplos da sociedade. Como observa Petrucci, escola e livro passam a ser entendidos como os meios mais adequados para determinar a difusão de valores e ideologias e os mais fáceis de controlar mediante regras, desde que se conseguisse dominar os processos de produção e sobretudo os de distribuição e conservação dos textos.<sup>35</sup> Na nova ordem de representações, pugnava-se, de um lado,

pela organização eficaz da uma rede escolar primária (escola graduada e voltada para a infância), com profissionais preparados para ensinar as regras canônicas das práticas autorizadas da leitura e dos saberes a ela vinculados; de outro, pelas condições de produção dos impressos, colocados à disposição de profissionais da educação e do público que passa a frequentar a escola; de outros, de condições de produção dos impressos, colocados à disposição de profissionais da educação e do público que passa a frequentar a escola.<sup>36</sup>

Nesse sentido, os livros de lições de coisas não estavam apartados dessa forma de imposição dos instrumentos civilizatórios da cultura escrita.

<sup>33</sup> Marta Maria Chagas Carvalho; Maria Rita de Almeida Toledo, «Fontes para o estudo da cultura escolar: o caso da imprensa periódica educacional paulista e suas estratégias textuais de ordenamento da profissão docente, 1893-1927», *Revista de fontes*, 8 (15) (2021). pp. 11-30.

<sup>34</sup> Jean Hebrard, «Escarlarização dos saberes elementares na época moderna», *Teoria & Educação*, 2 (1990): 65-110.

<sup>35</sup> Armand Petrucci. «Ler por ler: um futuro para a leitura», em Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (org.), *História da Leitura o mundo ocidental*. (São Paulo: Ática, 2002), pp. 206-207.

<sup>36</sup> Carvalho; De Almeida Toledo, p.14.

É nesse esforço que também se articula a invenção de uma nova comunidade imaginada:<sup>37</sup> a dos professores primários. Nesse sentido, o debate sobre as estratégias de recrutamento e formação dos novos profissionais do ensino da cultura difundida pela escola (agora professores no lugar de mestres escola) se instaura — por vezes, com consensos, por vezes, com acirrados dissensos. Isso vale também para os modelos de escolas normais, assim como para as práticas a serem difundidas, que no limite, fabricariam a identidade dessa nova classe de profissionais, pautariam o debate político e (por exemplo, na Assembleia Legislativa) e o debate do nascente campo educacional.<sup>38</sup>

Os impressos produzidos por essa corporação de ofício e para essa corporação de ofício passaram a ser instrumentos fundamentais de intervenção na ordenação da nova comunidade imaginada — delineando a força das representações em disputa: sobre seus traços, suas práticas, saberes e identidades. Os impressos vão produzir e difundir o léxico/jargão (seja o conjunto conceitual, seja o conjunto de máximas ou frases de efeito) dessa comunidade, assim como seus problemas, seus objetos, sua ética.<sup>39</sup>

Os produtores de textos, segundo De Certeau, têm como referente a ideia de que o leitor é produzido pelo texto.<sup>40</sup> Tal representação transparece nas políticas de investimento da produção de impressos que, por sua vez, objetivam moldar o leitor para determinadas políticas e

<sup>37</sup> Emprestamos a expressão «comunidade imaginada» de Benedict Anderson. O autor se debruça sobre os processos históricos de engendramento das noções de nação e nacionalismo que se instituem. Para ele, a produção dos impressos periódicos é uma importante engrenagem do motor da «imaginação» que constitui uma comunidade. O empréstimo do termo se justifica na medida em que o professor primário, por um lado, é representado como um dos agentes institucionalizadores da nação e da civilização; por outro, porque o ofício é instituído a partir da delimitação de saberes e práticas especializadas assim como de um território (identitários) daqueles que estão autorizados a ensinar eficientemente escrever-ler-contar (e a nação); excluindo uma larga gama de outros agentes que até então eram responsáveis pela transmissão desses saberes. Anderson nos lembra que: «na verdade, qualquer comunidade maior que uma aldeia primordial do contato face a face (e talvez mesmo ela) é imaginada. As comunidades se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas». Ver: Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. (São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 33.)

<sup>38</sup> Carvalho; De Almeida Toledo, p. 14.

<sup>39</sup> Rodrigo Pereira dos Anjos da Silva; Maria Rita de Almeida Toledo, «A Revista Escolar como espaço de disputa e legitimação do discurso: convergência na divergência de ideias». *Revista Brasileira de História da Educação*, 23 (2023): 1-29.

<sup>40</sup> Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano (Vol. 1)*. (Petrópolis, RJ: Vozes, 1998), p. 261.

práticas. Por isso, outra tarefa atribuída aos impressos pedagógicos ou escolares é o de usá-los para apoiar a formação de professores e o de instituir novas práticas de ensinar. Essas novas práticas — no mais das vezes, vistas como inovações sem precedentes — concorrem com outras práticas ou tradições, nesse caso, com as do mestre-escola (do método individual) e aulas avulsas (ou régias),<sup>41</sup> sem ensino graduado, sem destinação às crianças (de mesma idade) ou de mesmo nível de aprendizagem; sem, necessariamente, articular aprendizado da leitura, escrita ou aritmética. Essas escolas de ler-escreve-contar, do século XIX, no Brasil, ainda podiam ser aquelas que adotavam o método mútuo (desde 1823), também ensinado nas poucas escolas normais fundadas a partir da década de 1830.<sup>42</sup>

Muito menos homogêneas ou regradas, como insistimos nesse artigo, as formas de transmissão concorrentes ao método intuitivo e as lições de coisas — defendidos com veemência a partir da década de 1870 — são variadas e irredutíveis às representações dos agentes históricos que pretendiam eliminar essas formas de transmissão, submetendo-as ao modelo da escola graduada, destinada às crianças. Nesse sentido, é preciso problematizar os livros de difusão do método intuitivo, assim como os de lições de coisas, nos variados usos que a eles foram articulados: instrumentos dos reformadores para a implantação da escola primária graduada — como no caso da tradução realizada por Rui Barbosa do livro de Calkins; como instrumento de normatização — construção de saberes — do corpo de especialistas — os professores — que deveriam se diferenciar dos mestre-escola e constituir identidades (comunidade imaginada) comuns, a partir de práticas, mas, sobretudo de um jargão profissional especializado; instrumento de construção de escolas de formação de professores primários, cujas formalidades práticas precisam ser reguladas — seja nos procedimentos da ação de ensinar, seja no manejo das crianças-alunos (fim dos castigos físicos, escola como lugar feliz da infância etc. Portanto, conformam modelos de lição que

<sup>41</sup> Para a história das aulas avulsas ou régias, ver: Tereza Maria Levy Cardoso, «As luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro. 1759-1834» (Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998).

<sup>42</sup> Para a história do ensino mútuo no Brasil, ver Maria Helena Câmara Bastos; Luciano Mendes de Faria Filho (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método minitorial/mútuo*. (Passo Fundo: Ediup, 1999).

partem do método intuitivo — e da educação dos sentidos — e são instrumentos também de educação dos sentidos para a difusão da cultura letrada, que deve se hegemonizar, sobretudo como elemento visual (letras e palavras).<sup>43</sup> A escola dá privilégio à leitura e ao livro, como comenta Petrucci.<sup>44</sup>

## LIÇÕES DE COISAS: ENTRE NORMATIVAS E ESTRATÉGIAS EDITORIAIS

Ao contrário do que se pode entender os livros de Lições de Coisas não estão em contradição com propostas de modalidades da Educação dos Sentidos, promovidas no Brasil na virada dos séculos XIX e XX. O repúdio ao ensino dito «tradicional», «verbalista» e «livresco», e a exigência de examinar diretamente as coisas, pela observação e experimentação, não entravam necessariamente em contradição com a produção de livros escolares.

Esse debate contra a «velha escola, dos mestres sem formação» ganha contornos mais visíveis a partir da década de 1870, momento em que o Império do Brasil vivia uma de suas maiores crises: a da necessidade do fim do escravismo e substituição estrutural desse tipo de mão de obra.<sup>45</sup> O próprio Imperador, pelo menos desde a Guerra do Paraguai, tinha plena consciência do escândalo da escravidão e do peso da incivilidade que a sua manutenção carregava. Afinal, o Brasil era um dos únicos países que mantinham a execrada instituição. Era preciso discutir urgentemente o seu fim, assim como, encontrar soluções para a massa de escravizados. Mas, também era preciso investir em outras

<sup>43</sup> Vera Teresa Valdemarin, «Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido», *Educar em Revista* (2001): 157-182.

<sup>44</sup> Armand Petrucci. «Ler por ler: um futuro para a leitura», em Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (org.), *História da Leitura o mundo ocidental*. (São Paulo: Ática, 2002), pp. 206-207.

<sup>45</sup> Se, de um lado, desde a proibição do tráfico de escravos (1850), estava clara a necessidade do fim da própria escravidão; de outro, os senhores de escravo resistiam ao processo — sobretudo os das províncias do sudeste, ligados à produção do café — aventando vários projetos de substituição dos escravizados de forma lenta e gradual, desde a opção imigrantista (iniciada na própria década de 1850) até a das leis de libertação lenta de parcelas dos escravizados, como a Lei do Ventre Livre (1871) e do Sexagenário (1885). Sobre a questão dos projetos da elite brasileira para o fim da instituição da escravidão, ver CHALOUB, Sidney. *Visões da liberdade*. (São Paulo: Companhia da Letras, 2011). Ver também, Henrique Antonio Ré. «A revogação do Bill Aberdeen e a Lei do Ventre Livre: um acordo antiescravista internacional 1864-1872», *Revista de História (São Paulo)*, 178 (2019): 4-35.

instituições que carregassem os signos da civilização moderna e pudessem diluir a pecha incivilizada do Brasil. Não há coincidências em alguns legisladores ou presidentes de província, como no caso de Inglês de Souza, discutirem projetos de substituição da mão-de-obra escrava e, ao mesmo tempo, proporem reformas educacionais que incidiam na constituição de uma nova escola graduação, com professores formados por escolas normais e voltadas para o público infantil.<sup>46</sup>

Os estudos aqui citados de Valdemarin indicam que no embate contra a «velha escola» os propagadores do método intuitivo e das Lições de Coisas empreenderam um grande esforço editorial, pois consideravam o uso de livros escolares como um vetor para sua difusão no meio educacional. Sua análise sobre um conjunto de manuais didáticos elaborados e fundamentados no Método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas, a maioria deles traduções de obras tais como «Lições de cousas», de autoria do Dr. Saffray, publicado em 1908; «Plan d'études et leçons de choses», de Jules Paroz, publicado em 1875; «Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel», de autoria de Fanny Ch. Delon e M. Delon, em edições de 1892 e 1913 e «Primeiras lições de coisas», de Norman Allison Calkins, publicado em 1886, foram difundidos nas escolas buscando formar e preparar professores brasileiros para adoção do método e materiais de apoio em suas aulas. Ao explicitar conteúdos e métodos, os livros escolares também atuariam como facilitadores do processo inserção das Lições de Coisas no currículo escolar, como um corpo específico de conteúdos, métodos e exercícios escolares.

Assim, no âmbito da legislação, há indícios de que propagadores do método intuitivo pretendiam tornar as Lições de Coisas um componente do currículo escolar e até mesmo uma disciplina escolar. O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879,<sup>47</sup> elaborado uma década antes da Proclamação da República, que visava promover uma reforma do sistema de educação primária e secundária no município da corte, o Rio de Janeiro,

<sup>46</sup> Omar Schneider; Maria Rita de Almeida Toledo, «Circulação e apropriação de modelos pedagógicos: Inglês de Sousa e os debates sobre o modelo escolar de formação de professores na Província de São Paulo», *Horizontes*, 26 (1) (2000): 9-19.

<sup>47</sup> Brasil, «Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império», em Rui Barbosa, *Reforma do ensino secundário e superior*. (Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942), pp. 273-303.



e em todo o Império brasileiro, propunha a inserção do ensino intuitivo como uma disciplina específica do currículo escolar. No artigo quarto do decreto são estabelecidas as disciplinas que deveriam ser lecionadas nas «*escolas primarias do 1º grau do município da Côrte*», constando dentre elas a de «noções de cousas: “Instrucção moral; Instrucção religiosa; Leitura; Escripta; Noções de cousas; Noções essenciaes de grammatica; Principios elementares de arithmetica; Systema legal de pesos e medidas; Noções de historia e geographia do Brazil; Elementos de desenho linear; Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto; Gymnastica e Costura simples (para as meninas)”».

Já o Regulamento da Instrução Pública, elaborado na província do Espírito Santo, em 1882, expressava essa pretensão de renovação pedagógica e definiu, no artigo 10, que as escolas elementares professariam os seguintes componentes:

Leitura; Noções de geometria prática e dezenho linear; Calligraphia; Exercicios de intuição ou noções de cousas, acompanhando os exercícios de leitura e escripta e as explicações de geometria e de dezenho; Contabilidade; Quatro operações fundamentaes do calculo sobre inteiro e fracções; Systema metrico decimal; Rudimentos de geographia phisica da província; e Costuras simples nas aulas de meninas.<sup>48</sup>

Além de definir o método e o conteúdo a ser trabalhado, o Regulamento apresentava algumas orientações quanto à escolha dos livros de leitura. Eles deviam conter, preferencialmente, «estampas» para melhor aplicação das «noções de couzas» e tratar da fauna e da flora brasileira e espírito-santense, ou de métodos agrícolas. O professor tinha obrigação ainda de tornar o ensino prático:

[...] fazer conhecer os objectos, as suas qualidades e sua organização e partindo sempre do concreto para o abstracto; deve prescindir de perturbar a intelligencia da criança com o estudo prematuro de muitas regras e deve procurar desfrutar-lhe a atenção,

<sup>48</sup> Annaes da Assembléa provincial do Espirito-Santo (1ª sessão ordinaria da 25 legislatura) em 1882. Victoria: Typ. da Provincia do Espirito-Santo, 1882.



sem fatigá-la. Usará de uma linguagem chã, mas clara e precisa, que familiarize a inteligência do aluno com o assumpto.<sup>49</sup>

Portanto, diferentes estratégias, isoladas ou combinadas, foram adotadas para a disseminação do método intuitivo e das Lições de Coisas no Brasil. No âmbito editorial as grandes casas publicadoras do período passaram investir em traduções de obras de referência da França e dos Estados Unidos. Algumas, como a livraria Francisco Alves, até mudaram o nome das coleções, como no caso da «Biblioteca Escolar», que passou a se chamar «Biblioteca Intuitiva». Podemos encontrar nos livros de Lições de Coisas marcas das estratégias editoriais de vinculação da obra ao método intuitivo através de elementos como capa, prefácios, apresentações, que reforçam ligações como uma forma «propagandística» da obra e referem-se, por exemplo, a prêmios e autorizações ou aprovações oficiais. Os detentores do poder educacional em São Paulo em 1895, por exemplo, transformaram as edições de uma revista educacional em um único livro ao publicar e distribuir o «Eschola Publica - ensaio de pedagogia prática», visando sintetizar e facilitar a divulgação do método intuitivo. As escolas privadas publicaram anúncios em jornais e revistas sobre seus estabelecimentos proclamando o método intuitivo. Até mesmo algumas delas, como o «Collegio Menezes Vieira», no Rio de Janeiro, teve seu proprietário como autor<sup>50</sup> de um livro de estampas históricas para o ensino de história pelo método intuitivo.

Dentre os manuais de Lições de Coisas publicados neste período no Brasil destacam-se traduções ou obras trazidas de Portugal. Elas referem-se, principalmente, aos conteúdos de Ciências Naturais e/ou História Natural, Aritmética e Gramática. Mas, há também presença de Livros de Leitura que, por sua vez, continham diversas lições de moral e civismo, marcadas por narrativas patrióticas, galeria de heróis nacionais e uma visão redentora do papel da educação na inculcação de preceitos de boa conduta e valores éticos e políticos. Apesar de escassa, também podemos encontrar uma produção didática ligada ao ensino de História Pátria ou Universal, que trazem pistas e indícios relevantes

<sup>49</sup> Idem.

<sup>50</sup> Menezes Vieira, *Quadros de História do Brasil*. (1885). [Biblioteca Paulo Borrould, FEUSP]. Ver também: Menezes Vieira. *Treze anos de magistério no Rio de Janeiro: 1875 a 1887*. (Rio de Janeiro: Læmmert & Cia., 1887).

sobre a circulação de ideias e debates em torno do método intuitivo e sua relação com algumas comunidades epistêmicas como, por exemplo, a dos historiadores.

No campo da História escolar percebe-se que os debates em torno do método intuitivo influenciam as discussões sobre a importância do uso de imagens, tais como gravuras, ilustrações, fotografias e mapas, como recursos pedagógicos para o ensino de História. Tais debates envolvem um conjunto importante de atores desde docentes, historiadores, autores e editores de livros escolares, que buscam influenciar a produção didática, o currículo, as práticas escolares e a formação de professores. A historiografia da educação tem apontado que as discussões e produções desenvolvidas no Brasil neste período receberam forte influência das ideias vindas da França. Destaca-se, por exemplo, a influência da obra de Ernest Lavisse, intitulada «Histoire de France: cours élémentaire» de 1887 que passa a ser um dos referenciais para a produção didática brasileira. A obra, marcada por forte presença de imagens, trouxe como proposta pedagógica o uso de «cenas históricas» para facilitar a aprendizagem dos conteúdos, numa perspectiva do «ver para compreender», articulando imagens, reflexões e exercícios escolares.

A influência francesa sobre a educação e a produção didática não se limitava ao campo de circulação de ideias, mas também se traduziu no campo mercadológico e técnico da produção das obras do período. O uso de imagens para o ensino de História e a produção de livros didáticos, alinhados com essa concepção no Brasil, também foram influenciados pela dependência das casas editoriais brasileiras com relação ao mercado e a indústria editorial francesa. Segundo Bittencourt<sup>51</sup> essa dependência delimitava os critérios de escolha e organização das imagens, e mesmo das ilustrações nos livros didáticos, especialmente os de História Geral ou Universal, que reproduziam as utilizadas em livros franceses.

Mas, também é preciso verificar a influência e a circulação de ideias e obras que aproximam produções no âmbito da América Latina. Este é o caso da obra «La Historia Argentina en cuadros para los niños», produzida na Argentina por J. Lajouane & Cia Editores, em 1912. A obra

<sup>51</sup> Circe Maria Fernandes Bittencourt, «Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.» (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993). 369 pp.

escrita por Ricardo Levene e Carlos Imhoff, por ocasião do centenário da emancipação política, é um manual didático para o ensino da História Argentina que faz amplo uso de imagens e ilustrações. Como afirma no prefácio o historiador e político argentino Joaquín V. González o emprego de imagens como recurso pedagógico tinha como função «procurar el mejor resultado por la impresión más viva y duradera en el alma del escolar». A publicação do livro «Quadros de História Pátria. Para uso das escolas»,<sup>52</sup> de Max Fleiuss e Basílio de Magalhães, no Brasil, na mesma década, e as posteriores relações desenvolvidas entre Levene e Fleiuss até meados dos anos de 1930, inclusive de intercâmbios institucionais, trazem indicações de uma circulação regional dessas ideias e propostas que se traduziam em produções didáticas para uso nas escolas.

Por sua vez, como vimos, autores como Joaquim José Menezes Vieira podem ser considerados como representantes de um grupo específico que se apresentava como difusores de inovações pedagógicas e da laicização do ensino escolar, com projetos centrados na iniciativa privada no campo educacional, mas que também buscavam assegurar influência no setor público. Estes autores possuíam uma ampla rede de relações sociais e políticas que lhes asseguravam legitimidade e apoio para prestigiar suas iniciativas em escolas e no campo editorial. Dentre as obras encontradas destacamos três delas que revelam a importância das discussões sobre o método intuitivo para o campo da história escolar. A primeira é de autoria de Joaquim José Menezes Vieira (1848-1897), médico e educador, proprietário de uma escola privada no Rio de Janeiro, intitulada «Quadros de História do Brasil», e publicada em 1885 pela tipografia do próprio estabelecimento de ensino. O autor acrescentou ao título a expressão «ensino intuitivo», trata-se de uma obra que apresenta um pequeno conjunto de imagens que representam acontecimentos históricos considerados fundamentais na construção da identidade nacional, e que deveriam ser utilizados para o ensino da História Pátria. A obra não traz referências, orientações ou outras explicações sobre o uso dos quadros. Uma segunda obra é a «Epítome da História Universal», do professor Jonathas Serrano, do Colégio Imperial Pedro II, do Rio de Janeiro, e publicada pela Livraria Francisco Alves em 1912. No prefácio à obra, Serrano defende que o livro didático é um material fundamental

<sup>52</sup> Max Fleiuss; Basílio de Magalhães, *Quadros de História Pátria: para uso das escolas*. (Rio de Janeiro: A. J. Castilho, 1918). 110 pp.

do método intuitivo que deveria superar o «método mnemônico» dominante, afirmando que os estudantes deveriam aprender História «pelos olhos e não mais enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções.»<sup>53</sup> Outra obra que se insere nesta linha é o livro «Quadros de História Pátria. Para uso das escolas» cujos autores Max Fleiuss e Basílio de Magalhães, membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e da Biblioteca Nacional (BN) publicaram em 1916, fazendo amplo uso de imagens para o ensino da História nacional. Estes livros escolares destinados ao ensino de História Pátria trazem indícios significativos sobre apropriações do método intuitivo no ensino de História.

Dessa forma, podemos perceber que, durante o processo de implantação e hegemonização da forma escolar na realidade brasileira, diferentes correntes pedagógicas entraram em disputas produzindo estratégias que combinaram ações legislativas e editoriais, que resultaram na utilização de materiais impressos como dispositivos para moldar o campo da pedagogia e as práticas escolares. Assim, produziu-se uma multiplicidade de materiais impressos: livros didáticos, livros didáticos incluídos em coleções especialmente destinadas às bibliotecas de professores ou alunos, artigos em periódicos pedagógicos. Assim como formularam legislações e regulamentos escolares.

## CONCLUSÕES

Ao longo deste texto apresentamos como os estudos sobre Lições de Coisas e o Método Intuitivo se inseriram no movimento de revisão das perspectivas historiográficas no Brasil, que passaram a se debruçar sobre problemas e objetos de investigação preocupada com a decifração da escola e de sua cultura, recuperando os processos de implementação da escola primária do século XIX. Se num primeiro momento historiadores se indagaram acerca das ideias e da lógica fundantes do Método Intuitivo e a Lições de Coisas; das formas de circulação entre Europa, América e Brasil; e como foram apropriadas pelos legisladores ou proponentes das novas instituições escolares; por outro, novos estudos interessaram-se pelos livros escolares na perspectiva da história das

<sup>53</sup> Jonathas Serrano. *Epítome de Historia Universal*. 17. ed. (Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937). 438 pp.

disciplinas escolares. Essa abordagem tem problematizado como elementos da cultura material escolar, se relacionam à perspectiva e debates sobre a educação dos sentidos.

Percebe-se que os estudos apontam para um consenso em torno da importância das Lições de Coisas e do Método Intuitivo nas políticas de implantação e hegemonização da forma escolar no Brasil e outras regiões. Destacamos o papel que os livros de «Lições de Coisas» adquirem nesse processo, e as estratégias mobilizadas por seus divulgadores para produzir, fazer circular, chegar à escola, e mesmo forjar identidades docentes. Dentre elas as formas de regulamentação que, a partir de prescrições normativas, busca um processo de «disciplinarização» das Lições de Coisas. Por outro lado, percebe-se, como exemplificado, formas variadas de apropriação do método intuitivo em diferentes disciplinas escolares, como a História, Ciências, Aritmética etc. A produção dos livros de Lições de Coisas tornava disponível instrumentos de educação dos sentidos, mas voltados à difusão da cultura letrada, que pretendia se hegemonizar. Assim, entendemos que é importante superar uma suposta e aparente contradição existente entre os investimentos realizados por divulgadores e editores na publicação de livros de Lições de Coisas e sua proposta e fundamentos pedagógicos.

No Brasil, como em outros lugares, o processo de consolidação da escola como espaço privilegiado para afirmação da cultura letrada e inserção nela das futuras gerações ocorreu entre tensões e conflitos. Em meio a este processo, os agentes propagadores do método intuitivo fizeram uso de diferentes estratégias, desde às normativas até as editoriais, para que o método intuitivo e das Lições de Coisas pudesse se constituir em elemento decisivo na consolidação da forma escolar, seja como instrumento de normatização para construção de saberes e práticas; seja como ferramenta de formação identitária do corpo de especialistas — os professores/as (comunidade imaginada); ou ainda como dispositivo de construção de escolas de formação de professores primários.

### Notas sobre los autores

MARIA RITA DE ALMEIDA TOLEDO (IN MEMORIAM) foi professora de História da Educação e Ensino de História no Brasil. Possuía graduação licenciatura

e bacharelado - em História pela Universidade de São Paulo (1991); Mestrado e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio doutoral na École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris) (2001); foi Livre Docente em História /História da Educação e Ensino de História, pela Universidade Federal de São Paulo (2013). Foi professora Associada da Universidade Federal de São Paulo -Departamento de História. Foi Docente do Bacharelado e da Licenciatura em História; do PPG História e do PPG Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória (Núcleo Unifesp). Foi fundadora e coordenadora do Centro de Memória e Pesquisa Histórica do Departamento de História. Desenvolveu projetos de pesquisa sobre a História do Impresso e da Leitura; História dos Intelectuais; e Formação Docente. Organiza o Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional.

PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO é Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Especialista em Relações entre sociedade e cultura e os diferentes pela USP. Bacharel e Licenciado em História pela USP. Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos. Docente adjunto no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR - UEPG, onde atua como professor de Estágio Supervisionado em História e Prática de Ensino na graduação e Professor no Mestrado Profissional em Ensino de História. Atuou no MEC no Plano de Ações Articuladas -PAR e na política de materiais didáticos para a EJA e diversidade. Foi coordenador nacional do GT de Ensino de História e Educação, segundo secretário e atuou como editor da *Revista História Hoje* da Associação Nacional de História - ANPUH. Desenvolve pesquisas, produções e orientações na área de currículo, livro didático, formação de professores, história do ensino de história e Educação de Jovens e Adultos. Líder do Laboratório de Estudos sobre Formação de Professores e Ensino de História- LEFOPEH (CNPq).

## REFERÊNCIAS

Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. (São Paulo: Companhia das Letras, 2008).

- Auras, Gladys. «M.T. CALKINS, N.A. Primeiras lições de coisas — manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Tradução de Rui Barbosa. Obras Completas, v. XIII, tomo 1, Rio de Janeiro, 1950. 573 pp.». *Educar*, no. 21 (2003): 311-314.
- Barbosa, Etienne e Gizele Souza. «Dossiê - A inspeção da instrução pública no século XIX: seus sujeitos e as propostas para o ensino», *Revista Linhas*, 18 (36) (2017).
- Bastos, Maria Helena Camara. «Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas no Brasil, 1870-1900». *Revista História da Educação*, 4, no. 8 (2000): 79-109.
- Bastos, Maria Helena Câmara. *Manual para os jardins de infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira (1882)*. (Porto Alegre: Redes Editora, 2011).
- Bastos, Maria Helena Camara. «Método Intuitivo e Lições de Coisas Por Ferdinand Buisson.» *História da Educação* 17, no. 39 (2013): 231-253.
- Bastos, Maria Helena Camara. *Pro pátria laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1887)*. (Bragança Paulista: USF, 2002).
- Bastos, Maria Helena Camara. «Menezes Vieira e Rui Barbosa: parceiros no projeto de modernização da educação brasileira». *Pesquisa em História da Educação. Perspectivas de análise. Objetos e Fontes* (1999): 45-68.
- Bastos, Maria Helena Câmara e Luciano Mendes Faria Filho (org.). *A escola elementar no século XIX: o método minitorial/mútuo*. (Passo Fundo, RS: Ediuup, 1999).
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes «Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar». Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- Brasil, «Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império». Em Rui Barbosa, *Reforma do ensino secundário e superior*, 273-303. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.
- Cardoso, Tereza Maria Levy. «As luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro. 1759-1834». Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. (Bragança Paulista: EDUSF, 1998)
- Carvalho, Marta Maria Chagas de. «Notas Para Uma Reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930)». *Cadernos de Pesquisa*, 66, n. 8 (1988): 4-11.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de. «O Novo, O Velho, O Perigoso: Relendo A Cultura Brasileira». *Cadernos de Pesquisa*, 71, no. 8 (1989): 29-35.



- Carvalho, Marta Maria Chagas de. «Escola, Memória, Historiografia: A Produção do Vazio». *São Paulo em Perspectiva*, 7, no. 1 (1993): 10-15.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de. «L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline». *Paedagogica Historica*, Belgica, 36, no. 3 (2000): 909-933.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de, e Mirian Jorge Warde. «Política e Cultura na produção da história da educação no Brasil». *Contemporaneidade e Educação*, no.7 (2000): 9-33.
- Carvalho, Marta Maria Chagas e Maria Rita de Almeida Toledo. «Fontes para o estudo da cultura escolar: o caso da imprensa periódica educacional paulista e suas estratégias textuais de ordenamento da profissão docente, 1893-1927», *Revista de fontes*, 8 (15) (2021): 11-30.
- Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano*. (Vol. 1). (Petrópolis, RJ: Vozes, 1998).
- Chaloub, Sidney. *Visões da liberdade*. (São Paulo: Companhia da Letras, 2011).
- Chauí, Marilena, «Percurso de Marilena Chaui: filosofia, política e educação». *Educação e Pesquisa*. 42 (2016):
- Costa, Carina Martins. «Visitas ao Museu Histórico Nacional: registros de memória e ficção», *Anais do Museu Histórico Nacional*, 57 (2023): 1-21.
- Dionísio, Ângela Paiva; Kazumi Munakata e Márcia de Paula Gregório Razzini. *O livro didático e a formação de professores*. (Rio de Janeiro: Lucerna, 2001).
- Dussel, Inês e Marcelo Caruso. *La invención del aula. Una genealogia de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Faria Filho, Luciano Mendes de. «A tradução como negócio: Rui Barbosa tradutor do livro». Em *Leitura, história e história da leitura*, organizado por Marcia Abreu, 595-610. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- Fleiss, Max e Basílio de Magalhães. *Quadros de História Pátria: para uso das escolas*. (Rio de Janeiro: A. J. Castilho, 1918).
- Gontijo, Cláudia Maria Mendes. «O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas». *Educação & Sociedade*, 32 (2011): 103-120.
- Haidar, Maria de Lourdes. *O ensino secundário no império brasileiro*. (São Paulo, SP: Edusp/Grijalbo, 1972).
- Hamilton, David. *Towards a teory of schooling*. (London: The Falmer Press, 1989).
- Hebrard, Jean. «Escolarização dos saberes elementares na época moderna». *Teoria & Educação*, 2 (1990): 65-110.
- Lourenço Filho, Manoel B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. 4 ed. (Brasília: INEP, 2001).
- Machado, Diego Ramon Silva. «A “lição de coisas”: o Museu Paraense e o ensino da história natural (1889-1900)». Dissertação de Mestrado, UFPA, 2010.
- Machado, Maria Cristina Gomes, Cristiane Silva Melo e Najla Mehanna Mormul. «Rui Barbosa e a educação: as Lições de Coisas e o ensino da cultura moral e cívica», *Educação Unisinos*, 18 (2014): 320-330.



- Medina, Camila Beltrão. «Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945): a história da educação pela clivagem do impresso». Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2012, 251.
- Miglioranza, Cristiane Indiará Vernes e Zita Rosane Possamai. «“De acordo com a moderna pedagogia”: as lições, as coisas e a materialidade na instrução pública gaúcha, 1891-1928». *Cadernos de História da Educação*, 19, n. 2 (2020): 513-534.
- Munakata, Kazumi. «Livro didático como indício da cultura escolar». *História da Educação (on line)*, 20 (2016): 119-138.
- Munakata, Kazumi. «Os padrões dos livros de lições de coisas», *Educação e Fronteiras*, 7 (20) (2017): 91-103.
- Munakata, Kazumi. «Os padrões de linguagem nas lições de coisas». Em *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales: XIX Coloquio de Historia de la Educación*. Fundación General de la Universidad de Alcalá (2017): pp. 283-285.
- Petrucci, Armand. «Ler por ler: um futuro para a leitura». Em *História da Leitura o mundo ocidental*, organizado por Guglielmo Cavallo e Roger Chartier, 206-207. (São Paulo: Ática, 2002).
- Possamai, Zita Rosane Possamai. «“Lição de Coisas” no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX». *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (2012): 1-13.
- Ré, Henrique Antonio. «A revogação do Bill Aberdeen e a Lei do Ventre Livre: um acordo antiescravista internacional 1864-1872», *Revista de História (São Paulo)*, 178 (2019): 4-35.
- Santos, Ane Luise Silva Mecnas e Cristiano Ferronato. Sob o falso prestígio do maravilhoso: o ensino de história nos pareceres da Instrução Pública de 1883. *História & Ensino*, 25(2) (2019): 115-137.
- Schelbauer, Analete Regina. «Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX» Em *Navegando pela história da educação brasileira*, organizado por HISTEDBR, 1-23. (Campinas, SP: Gráfica FE: Histdebr, 2006).
- Schneider, Omar e Maria Rita de Almeida Toledo. «Circulação e apropriação de modelos pedagógicos: Inglês de Sousa e os debates sobre o modelo escolar de formação de professores na Província de São Paulo». *Horizontes*, 26 (2000): 9-19.
- Schneider, Omar, Amarílio Ferreira Neto, and Jeizibel Alves Alvarenga. «A escolarização e a sua obrigatoriedade: debates na província do Espírito Santo (1870-1880)». *Educação em Revista* 28, 2 (Junho 2012): 175-202.
- Silva, Camila Marchi de. «Museus escolares no Estado de São Paulo, 1879-1942». Dissertação de Mestrado. EHPS/PUC-SP, 2015.

- Silva, Maria Célia Leme da e Wagner Rodrigues Valente. «Uma breve história do ensinar e aprender matemática nos anos iniciais: uma contribuição para a formação». *Educação Matemática Pesquisa*, 15 (2013): 857-871.
- Silva, Rodrigo Pereira dos Anjos da Silva e Maria Rita de Almeida Toledo. «A Revista Escolar como espaço de disputa e legitimação do discurso: convergência na divergência de ideias». *Revista Brasileira de História da Educação*, 23 (2023): 1-29.
- Souza, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo, 1890-1910*. (São Paulo: Editora da Unesp, 1998).
- Souza, Rosa Fátima de. «Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil». *Cadernos Cedes*, 51 (2000): 9-28.
- Vieira, Menezes. *Quadros de História do Brasil*. (Biblioteca Paulo Borrould, FEUSP, 1885).
- Vieira, Menezes. *Treze anos de magistério no Rio de Janeiro: 1875 a 1887*. Rio de Janeiro: Læmmert & Cia., 1887.
- Valdemarin, Vera Teresa. «Método intuitivo: Os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado». Em *O legado educacional do século XIX*, organizado por R.F. Souza; V.T. Valdemarin e J.S Almeida, 63-106. Araraquara, SP: FCL/Unesp, 1998.
- Valdemarin, Vera Teresa. «Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido», *Educar em Revista* (2001): 157-182.
- Valdemarin, Vera Teresa. *Estudando lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo*. Campinas, SP: Fapesp/Autores Associados, 2004.
- Valdemarin, Vera Teresa e Adriana Aparecida Pinto. «Das formas de ensinar e conhecer o mundo: lições de coisas e método de ensino intuitivo na imprensa periódica educacional do século XIX». *Revista Educação em questão*, 39, no. 25 (2010): p. 163-187.
- Valente, Wagner Rodrigues e Nara Vilma Lima Pinheiro. «Chega de decorar a tabuada! As cartas de Parker e a árvore do cálculo na ruptura de uma tradição». *Educação Matemática Em Revista — RS*, 1 (16) (2055): 22-37.
- Villela, Heloisa. «Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional, 1868-1876». Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire e Daniel Thin. «Sobre a história e a teoria da forma escolar». *Educação em Revista*, 33 (2001): 7-47.
- Warde, Mirian Jorge e Fernando Rodrigues de Oliveira. «Quackenbos como antídoto a Ortiz & Pardal: o ensino da gramática da língua portuguesa no parecer de Ruy Barbosa, 1882». *Educação em Revista*, 37 (2021): 1-20.

# LA DIFUSIÓN DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA Y LAS «LECCIONES DE COSAS» EN ESPAÑA (1800-1936). BALANCE HISTORIOGRÁFICO Y ASPECTOS PENDIENTES EN LA INVESTIGACIÓN\*

*The diffusion of intuitive teaching and «object lessons» in Spain  
(1800-1936). State of the art and pending research*

Gabriela Ossenbach<sup>α</sup>, Cecilia Valbuena<sup>β</sup>, Andra Santisteban<sup>γ</sup>  
y Ana Badanelli<sup>δ</sup>

Fecha de recepción: 17/06/2024 • Fecha de aceptación: 24/09/2024


**Resumen.** La influencia más relevante de la pedagogía pestalozziana en la educación popular del siglo XIX fue la introducción de la enseñanza intuitiva, destacando las «lecciones de cosas» como un método fundamental basado en la intuición, que alcanzó bastante popularidad en la época. Este estudio examina cómo la historiografía española reciente ha tratado la difusión de este método, identificando vacíos en la investigación y relacionando entre sí estudios que han contribuido con distintas miradas al avance en este tema. Partiendo de los estudios iniciales que centraron sobre todo la atención en la figura de Pablo Montesino, se analizan los trabajos que han

---

\* Este artículo es un resultado del proyecto GLOTREC (Global Textbook Resource Center), coordinado por el Leibniz Institute for Educational Media / Georg Eckert Institute (Braunschweig, Alemania).

<sup>α</sup> Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. C. Juan del Rosal, 14, 28040, Madrid, España. gossenbach@edu.uned.es,  <https://orcid.org/0000-0001-6524-7360>.

<sup>β</sup> Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. C. Juan del Rosal, 14, 28040, Madrid, España. cvalbuena@edu.uned.es,  <https://orcid.org/0000-0002-9434-5557>.

<sup>γ</sup> Investigadora en formación. Dpto. de Estudios Educativos, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. C. Rector Royo Villanova, s.n, 28040, Madrid, España. andrasan@ucm.es,  <https://orcid.org/0000-0003-3188-5502>.

<sup>δ</sup> Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. C. Juan del Rosal, 14, 28040, Madrid, España. abadanelli@edu.uned.es,  <https://orcid.org/0000-0001-5720-5531>.

**Cómo citar este artículo:** Ossenbach, Gabriela; Valbuena, Cecilia; Santisteban, Andra y Badanelli, Ana. «La difusión de la enseñanza intuitiva y las “Lecciones de Cosas” en España (1800-1936). Balance historiográfico y aspectos pendientes en la investigación». *Historia y Memoria de la Educación* 21 (enero-junio 2025): 57-99

abordado la cuestión a través del análisis de los manuales de Pedagogía, así como en los debates que se produjeron en los Congresos de Pedagogía a lo largo del siglo XIX. Igualmente, se destacan las aportaciones hechas al tema desde el campo de la historia de las disciplinas escolares y del currículum, para centrarse finalmente en el estudio e interpretación de la amplia difusión de los textos escolares de lecciones de cosas, destinados para maestros y para alumnos, que proliferaron entre finales del siglo XIX y principios del XX, apoyados por la expansión de la industria editorial española en la época. La pérdida de fuerza del debate sobre el método intuitivo a favor de un interés predominante por el conocimiento psicopedagógico del niño en el primer tercio del siglo XX queda enunciada como un importante asunto pendiente de investigación.

**Palabras clave:** Método intuitivo; Lecciones de cosas; Textos escolares; Pestalozzi; Historiografía.

**Abstract.** *The most relevant influence of Pestalozzian pedagogy on nineteenth-century popular education was the introduction of intuitive teaching, particularly the «object lessons» as a fundamental method based on intuition, which became quite popular at the time. This paper examines how recent Spanish historiography has dealt with the dissemination of this method, identifying research shortcomings and linking together studies that have contributed different approaches to the advancement of this topic. Starting from the initial studies that focused mainly on the figure of Pablo Montesiño, the paper analyses the works that have dealt with the issue through the analysis of the pedagogical handbooks that were used in the training of teachers, as well as the debates that took place in the Pedagogical Congresses throughout the 19th century. It also highlights the contributions made to the subject from the field of the history of school disciplines and the curriculum, to finally focus on the study and interpretation of the wide dissemination of school textbooks on object lessons, intended for teachers and students, which proliferated between the late nineteenth and early twentieth centuries, supported by the expansion of the Spanish publishing industry at the time. The loss of strength of the debate on intuitive teaching in favor of a predominant interest in the psycho-pedagogical knowledge of the child in the first third of the 20th century is stated as an important pending research issue.*

**Keywords:** *Intuitive teaching; Object lessons; School textbooks; Pestalozzi; Historiography.*

## INTRODUCCION

La enseñanza intuitiva se ha considerado la más importante aportación de la pedagogía pestalozziana al proceso de conformación de la educación popular en el mundo occidental a partir del inicio del siglo XIX.<sup>1</sup> En este artículo nos proponemos indagar cómo se ha tratado en la reciente historiografía española la difusión de este modelo de enseñanza a partir del origen del sistema educativo, intentando identificar lagunas en la investigación y, por otra parte, poniendo en relación estudios que, desde diferentes enfoques como la historia de las disciplinas escolares o la manualística escolar, han contribuido notablemente al avance en este tema de investigación. Centraremos nuestro estudio de manera especial en cómo se ha tratado la difusión en España de las llamadas «lecciones de cosas», no solo para interpretar su difusión como un método de enseñanza que propuso utilizar la intuición como fundamento, sino también por su importancia como un género específico de textos escolares que tuvieron una enorme expansión a partir del último tercio del siglo XIX.

## UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA RECEPCIÓN DE LA PEDAGOGÍA PESTALOZZIANA EN ESPAÑA

La conmemoración del 250 aniversario del nacimiento de Juan Enrique Pestalozzi en 1996 fue motivo para hacer un repaso a la recepción de la pedagogía pestalozziana en España. En ese año se organizó, bajo la dirección del profesor Julio Ruiz Berrio en la Universidad Complutense de Madrid, un coloquio en el que participaron numerosos especialistas en el tema, y a partir del cual se editó una obra colectiva que nos sirve de punto de partida y referencia para analizar cómo se han interpretado desde el ámbito de la Historia de la Educación española las distintas vías de influencia de la enseñanza intuitiva de origen pestalozziano en el país. Como afirmó el profesor Ruiz Berrio en la introducción a dicha obra, en aquel momento era necesario revisar enfoques anteriores que se habían hecho sobre el pedagogo suizo, ya que desde hacía unos setenta años se había estancado el análisis de su obra en España.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vid. Daniel Tröhler, *Pestalozzi y la educacionalización del mundo* (Barcelona: Octaedro, 2014).

<sup>2</sup> Julio Ruiz Berrio et al. (eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (Madrid: Endymion, 1997), 8.

Al hacer un análisis de conjunto de aquel volumen conmemorativo nos encontramos con que de forma prácticamente generalizada los diversos autores que participan en la obra coinciden en la centralidad de la figura de Pablo Montesino, que conoció durante su exilio en Inglaterra (1823-1834) las experiencias llevadas a cabo en aquel país por los discípulos y seguidores de Pestalozzi. Esta importante vía de recepción en España de la pedagogía pestalozziana estuvo precedida por la corta vida del Instituto Militar Pestalozziano de Madrid fundado en 1806,<sup>3</sup> con escasa continuidad entre ambos momentos.<sup>4</sup>

El protagonismo de la figura de Pablo Montesino se reforzó en esos mismos años con la conmemoración del 150 aniversario de la creación de la primera Escuela Normal en España en 1839, que fue motivo para la celebración en Zamora —provincia natal de Montesino— de unas *Jornadas sobre Pablo Montesino y la educación contemporánea*, así como para la publicación de un volumen titulado *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, aparecido en 1998 y coordinado por Leoncio Vega Gil.<sup>5</sup>

Las referencias a Montesino en estas obras son en su gran mayoría deudoras del trabajo seminal de Bernat Sureda, *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*,<sup>6</sup> publicado en 1984, del cual se han derivado

<sup>3</sup> Sobre este tema ver también Bernat Sureda García, «Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 4 (1985): 35-62. Julio Mateos considera que el Instituto Militar Pestalozziano, «circunscrito a medios militares, aislado de las escuelas populares, no puede considerarse una vía de introducción eficiente de la pedagogía del suizo en España. Aunque la propaganda que entonces generó dejase un depósito que posteriormente es aprovechado por los reformadores del liberalismo». Vid. Julio Mateos Montero, *Genealogía de un saber escolar. El código pedagógico del entorno* (Barcelona: Octaedro, 2011): 54-55.

<sup>4</sup> Marcelo Caruso demuestra alguna continuidad en la recepción de Pestalozzi, al estudiar algunas críticas que se produjeron entre los años 1818 y 1822 a la pedagogía pestalozziana por parte de Vicente Naharro en el ámbito de la enseñanza de la lectura, o de José Mariano Vallejo en relación con la aritmética. Argumenta que la recepción de Pestalozzi en España se limitó, también en Montesino, a procedimientos o métodos específicos de enseñanza, ignorando sus consideraciones generales sobre la formación integral del sujeto infantil. Marcelo Caruso, «Rezeption als Performanz: die "Pestalozzische Methode" in Spanien (1800-1857)», *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 11, Heft 1 (2005): 8-16.

<sup>5</sup> Leoncio Vega Gil (coord.), *Pablo Montesino y la modernización educativa en España* (Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo», 1998).

<sup>6</sup> Bernat Sureda García, *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España* (Mallorca: Prensa Universitaria, 1984).



otras importantes aportaciones del mismo autor, sin duda el mejor conocedor de la obra de Montesino en España.<sup>7</sup> A los trabajos de Bernat Sureda hay que añadir la contribución de Anastasio Martínez Navarro, editor en 1988 de un manuscrito inédito de Montesino titulado **Curso de Educación y Métodos de Enseñanza y Pedagogía**, que abrió nuevas vías para el estudio de este personaje.<sup>8</sup>

No cabe duda de la importancia de Pablo Montesino en la historia de la educación española de la primera mitad del siglo XIX, no solo por la publicación en 1840 de su *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*,<sup>9</sup> de gran difusión en su época, sino también por los cargos que ocupó en la administración y en los círculos de interés educativo de su tiempo, por su papel en la fundación de la primera escuela de párvulos y de la Escuela Normal Central, y por su influencia en los distintos proyectos y disposiciones legales que rigieron la educación popular y la formación de los maestros en el inicio del régimen liberal. No obstante, teniendo en cuenta la importante difusión de su método a través de sus enseñanzas en la Escuela Normal Central, donde Montesino tuvo numerosos discípulos, resulta sorprendente que en el momento de aquellas conmemoraciones que dieron pie al estudio de la recepción de la pedagogía pestalozziana en España se dejara de lado el análisis de la obra de sus continuadores, entre ellos Mariano Carderera, Joaquín Avendaño o Julián López Catalán, que tuvieron también una importante influencia en la formación de los maestros de su tiempo. Igualmente, llamativa

<sup>7</sup> Ver, entre otros, Bernat Sureda García, «La influencia de Pestalozzi entre los maestros españoles en el siglo XIX», en *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, ed. Julio Ruiz Berrio et al. (Madrid: Endymion, 1997), 235-249; Bernat Sureda García, «La recepción en España de las ideas pedagógicas extranjeras a través de Pablo Montesino», en *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, ed. Leoncio Vega Gil (Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo», 1998), 59-69. Sureda editó una selección de artículos de Montesino publicados en el *Boletín de Instrucción Pública*, en Pablo Montesino, *Liberalismo y educación del pueblo*, edición y estudio introductorio de Bernat Sureda García (Madrid: Biblioteca Nueva, 2006), aunque incluye escasos artículos que traten el tema del método intuitivo. Julia Melcón analiza también el *Boletín*, destacando los artículos en los que Montesino se refirió a pedagogos extranjeros, algunos seguidores de Pestalozzi, y también a la cuestión del método intuitivo, las lecciones de cosas y sus aplicaciones. Ver Julia Melcón Beltrán, *Renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea* (Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1995), 117-132.

<sup>8</sup> Pablo Montesino, *Curso de Educación y Métodos de Enseñanza y Pedagogía*, edición, estudio preliminar y notas de Anastasio Martínez Navarro (Madrid: MEC, 1988). Ver también Carmen Sanchidrián Blanco, «Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino: repercusiones en la educación española decimonónica», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 4 (1985): 63-71.

<sup>9</sup> Pablo Montesino, *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos* (Madrid: Imprenta Nacional, 1840).



resulta la ausencia de alusiones al pedagogo Pedro Alcántara García,<sup>10</sup> quizás uno de los más importantes difusores en España de la educación intuitiva en la segunda mitad del siglo XIX, cuyos manuales para la formación de maestros trascendieron incluso al ámbito hispanoamericano.<sup>11</sup>

Por tanto, con el propósito de visualizar alguna continuidad en el proceso de recepción de la enseñanza intuitiva impulsado por la obra y acción de Pablo Montesino, nos proponemos en las páginas siguientes indagar en otros trabajos que han tratado el tema. Coincidimos con Julia Melcón en la necesidad de establecer una línea de continuidad en el pensamiento pedagógico español del siglo XIX, y no tratar solamente algunas figuras aisladas.<sup>12</sup>

## LA DIFUSIÓN DEL MÉTODO INTUITIVO Y LAS LECCIONES DE COSAS A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

En primer lugar, indagaremos cómo, más allá de la obra de Montesino, el método intuitivo, y en particular las llamadas «lecciones de cosas», se difundieron a través de la formación de los maestros. Para ello hemos recurrido a los trabajos que han estudiado los manuales de Pedagogía que fueron utilizados en las Escuelas Normales a partir de 1839. La obra de Teresa Rabazas *Los manuales de Pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)* ha sido un importante punto de partida para rastrear este proceso.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Debemos aclarar que el nombre correcto de este pedagogo es Pedro de Alcántara García Navarro, siendo Pedro de Alcántara su nombre de pila, y García Navarro sus apellidos. No obstante, la historiografía de la educación lo ha citado de forma generalizada como Pedro Alcántara García, tomando Alcántara como primer apellido. Por nuestra parte, hemos optado por citarle como Alcántara García, alfabetizando su nombre por «Alcántara», para no crear equívocos, ya que es la forma más usual de referenciarle. Una muestra del equívoco existente en torno a su nombre es que, si bien el catálogo de autoridades de la Biblioteca Nacional de España le incluye como «García, Pedro de Alcántara», en el catálogo de la Red de Bibliotecas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) se le incluye como «Alcántara García, Pedro».

<sup>11</sup> Vid. Gabriela Ossensbach, «Pedro Alcántara García y las relaciones pedagógicas entre España e Hispanoamérica a finales del siglo XIX», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 11 (1992): 125-142, así como Gabriela Ossensbach, «Andaluces célebres y andaluces anónimos en la educación hispanoamericana del siglo XIX», en *Primeras Jornadas de Historia de la Educación en Andalucía*. Vol. II, ed. M. N. Gómez García y M. I. Corts Giner (Sevilla: Fundación El Monte, 2004), 137-150.

<sup>12</sup> Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 111.

<sup>13</sup> Teresa Rabazas Romero, *Los manuales de Pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)* (Madrid: UNED, 2001).

Rabazas introduce su estudio con el análisis del *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos* de Montesino, indicando que fue el primer texto que se autorizó de forma oficial en el Seminario Central de Maestros —nombre dado originalmente a la Escuela Normal Central— y que fue la «influencia pedagógica más importante» desde la creación de la Escuela Normal hasta el fallecimiento de su autor en 1848.<sup>14</sup> En este manual Montesino pone el ejercicio de los sentidos en estrecha relación con el inicio de la actividad intelectual y se muestra partidario de comenzar por la enseñanza de los objetos que rodean al niño. Para ello acude a las «lecciones sobre objetos», basándose en el método del inglés Charles Mayo, creador junto con su hermana Elizabeth en Londres de una escuela según el sistema pestalozziano, que muy probablemente conoció Montesino durante su exilio.<sup>15</sup> El autor selecciona ejemplos de diferentes objetos para llevar a cabo ejercicios de intuición, a los que añade la posibilidad del uso de estampas o pinturas, por medio de las cuales «se dan también a conocer los objetos materiales, los instrumentos y operaciones de algunas artes y oficios, y algunos sucesos notables de la historia sagrada o profana».<sup>16</sup> Montesino insiste en la necesidad de fomentar la instrucción de los hijos de los pobres, y por ello recomienda la enseñanza de los conocimientos útiles, a los que relaciona con las lecciones de cosas.<sup>17</sup>

A partir de la obra de Montesino, Teresa Rabazas estudia los manuales de Pedagogía utilizados en las Escuelas Normales a lo largo del siglo

<sup>14</sup> Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 35 y 91.

<sup>15</sup> Elizabeth Mayo fue la autora, en torno a 1830, de uno de los primeros libros sobre lecciones de cosas, que se tradujo al castellano precisamente por el hijo de Pablo Montesino, Cipriano Segundo Montesino: C. Mayo, *Lecciones sobre objetos destinadas para niños de cinco a ocho años* (Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1849). Aunque en España se suele atribuir la obra a Charles Mayo, según la British Library la autora es Elizabeth Mayo, hermana de Charles; el prólogo aparece firmado por C. Mayo. En la versión española aparece como autor C. Mayo, tanto en la portada como en el prólogo «del autor».

<sup>16</sup> Montesino, *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*, 102-103.

<sup>17</sup> Según Julia Melcón, el pensamiento de Montesino enlaza con el movimiento de la escuela industrial que, a finales del siglo XVIII, surgió en diversos países europeos para paliar la depauperación de la gran masa de la población que iba en aumento, en la línea de la escuela de Neuhoof creada por Pestalozzi. Melcón relaciona así las «lecciones sobre objetos» con el movimiento *The Science of Common Things* que se popularizó en la Inglaterra de la industrialización que conoció Montesino durante su exilio. Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 118; Julia Melcón Beltrán, «Currículo escolar y lecciones de cosas», en *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, ed. Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: UNED, 2000), 139-148.

XIX, explicando que de una u otra forma el método intuitivo de Pestalozzi y su ejercicio a través de las llamadas lecciones de cosas estuvo siempre presente en la formación de los maestros, a través de obras españolas y traducidas, oficiales y no oficiales. También Leoncio Vega Gil, en un trabajo anterior, comprobó que Pestalozzi fue con diferencia el autor más citado, estando presente en casi todos los manuales.<sup>18</sup>

Centrando nuestra atención en los manuales estudiados por Teresa Rabazas que tuvieron mayor impacto y difusión, es preciso detenerse en primer lugar en uno de los que mayor número de veces fue autorizado y editado en el periodo que nos ocupa: el *Curso elemental de Pedagogía* (1850) de Joaquín Avendaño y Mariano Carderera, que alcanzó un total de diez ediciones en la segunda mitad del siglo XIX.<sup>19</sup> En él sus autores —discípulos de Montesino— defienden el método intuitivo y aluden a que «la enseñanza de los conocimientos por medio de la percepción real del objeto, o de imágenes e ilustraciones, provoca el aprendizaje de las ideas a través de los sentidos». No obstante, se trata de una aceptación con reservas de la enseñanza intuitiva pestalozziana, cuya utilidad se limita a la educación infantil.<sup>20</sup>

Junto al célebre manual de Avendaño y Carderera, Teresa Rabazas señala también otro manual de Mariano Carderera, *Principios de educación y métodos de enseñanza*, aprobado en 1861, 1864 y 1867.<sup>21</sup> En él diferencia dos formas de enseñanza: la exterior y la interior, siendo esta última la que «resulta del desarrollo de las primeras facultades en la primera infancia, como son la percepción, observación, atención...» que «encuentran su fundamentación en el principio de intuición preconizado por Pestalozzi y se favorece a través del método interrogativo y de la aplicación del

<sup>18</sup> Leoncio Vega Gil, «Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del XIX», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 4 (1985): 119-138. Ver también <sup>a</sup> Ángeles Soler Balada, «Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las Escuelas Normales desde su creación hasta 1868», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 2 (1983): 87-95.

<sup>19</sup> Joaquín Avendaño y Mariano Carderera, *Curso Elemental de Pedagogía* (Madrid: Est. Tip. de A. Vicente, 1850). Vid. Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 102.

<sup>20</sup> Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 107-108.

<sup>21</sup> Mariano Carderera, *Principios de educación y métodos de enseñanza*. 2ª ed. (Madrid: Imprenta de D. Ramón Campuzano, 1865). Vid. Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 356. Melcón afirma que hasta 1881 se hicieron seis ediciones de esta obra. Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 134.

análisis».<sup>22</sup> A este manual hay que añadir otro del mismo autor, que tiene gran interés para el tema que nos ocupa, *Pedagogía práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas*, editado en 1874,<sup>23</sup> en el que Carderera insiste, además de en el uso del método intuitivo, en que la escuela «está obligada a concurrir en la medida de sus fuerzas a la obra de la instrucción del pueblo, y si no alcanza a difundir los elementos de las ciencias, puede enseñar importantes aplicaciones de las mismas».<sup>24</sup>

Sobre la obra de Carderera contamos también con un trabajo de María Jesús Vicén Ferrando, «Influencias de J. E. Pestalozzi en la pedagogía de Mariano Carderera y Potó», que muestra cómo Carderera llegó a Pestalozzi no solo por la influencia recibida de Montesino, sino también gracias a los viajes que realizó por Europa, que le permitieron establecer contactos personales con algunos de los exalumnos del pedagogo suizo.<sup>25</sup> Según Vicén, en su célebre *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza* publicado en 1855,<sup>26</sup> Carderera le dedicó 24 páginas al método intuitivo, además de las 32 páginas sobre Pestalozzi que aparecen repartidas en tres artículos.<sup>27</sup> Hay que tener en cuenta que además de sus obras y de su *Diccionario*, la gran cantidad de cargos que ocupó Carderera en la administración educativa y en la formación de los maestros le convirtieron en el pedagogo de más impacto entre los maestros de la segunda mitad del siglo XIX.<sup>28</sup>

A pesar de que Pestalozzi y su método fueran introducidos en la formación del magisterio a través de los manuales de Pedagogía, no podemos decir que el pedagogo suizo fuera estudiado en profundidad por los

<sup>22</sup> Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 120.

<sup>23</sup> Mariano Carderera, *Pedagogía práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas. Tomo I: La enseñanza y el niño* (Madrid: Imprenta de G. Hernando, 1874). Citado en Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 135.

<sup>24</sup> Carderera, *Pedagogía práctica*, 143.

<sup>25</sup> M<sup>a</sup> Jesús Vicén Ferrando, «Influencias de J. E. Pestalozzi en la pedagogía de Mariano Carderera y Potó», *Revista Complutense de Educación* 9, no. 1 (1998): 209-223. Véase también M<sup>a</sup> Jesús Vicén Ferrando, *Mariano Carderera y Potó. Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico* (Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 1999).

<sup>26</sup> Mariano Carderera, *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza* (Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1855).

<sup>27</sup> Vicén Ferrando, «Influencias de J. E. Pestalozzi», 209.

<sup>28</sup> Vid. José Mariano Bernal Martínez, *Renovación pedagógica y enseñanza de las Ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2001), 40-41.

aspirantes al magisterio. Para Julia Melcón, la causa principal de ello fue el fracaso de las Escuelas Normales como instituciones responsables de la formación de los maestros.<sup>29</sup> Las obras originales de Pestalozzi no se tradujeron al español hasta finales de siglo y, a pesar de que se publicaran, «no se puede decir que tengamos una constancia real de su utilización», sino que más bien formaban un elenco de «obras de consulta o referencia que se aconsejaba tener en las bibliotecas de las Escuelas Normales».<sup>30</sup> Tampoco existieron apenas obras monográficas sobre Pestalozzi, exceptuando dos provenientes de Francia: *Exposición del sistema de educación de Pestalozzi*, de Jullien de París (1862),<sup>31</sup> y *Vida y obra de Pestalozzi* de Pierre Philibert Pompée (1862).<sup>32</sup>

Otro autor de manuales de Pedagogía que interesa especialmente para nuestro estudio es Pedro Alcántara García, que fue profesor en las dos Escuelas Normales Centrales en Madrid —en 1858 se había creado la Escuela Normal Central de Maestras—. Teresa Rabazas considera a Alcántara como precursor de la Pedagogía moderna en España,<sup>33</sup> y menciona la importancia de su *Compendio de Pedagogía teórico-práctica* (1891), destinado a los opositores a escuelas y a los maestros en ejercicio, que llegó a conseguir seis ediciones.<sup>34</sup> En ella el autor reconoce «la intuición o enseñanza a través de los sentidos» como una de las formas de enseñanza generales que puede utilizar el maestro, junto con las lecciones de cosas, excursiones y lecciones de memoria, entre otras. Además, se muestra a favor de la viva voz del maestro y se opone a los libros de texto, que no propician un aprendizaje activo. Para Alcántara las lecciones de cosas son «ejercicios

<sup>29</sup> Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 132. Véase igualmente Julia Melcón Beltrán, *La formación del profesorado en España (1837-1914)* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992).

<sup>30</sup> Vid. Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 58.

<sup>31</sup> M. A. Jullien de París, *Exposición del sistema de educación de Pestalozzi*. Traducida y anotada por D. F. Merino Ballesteros (Madrid: Imp. de D.L. Palacios, 1862). Vid. Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 137.

<sup>32</sup> D. P. Pompée, *Vida y obra de Pestalozzi* (Madrid: Imprenta de Victoriano Hernando, 1862). Vid. Francisco Canes Garrido, «La presencia de Pestalozzi en la literatura pedagógica española de la segunda mitad del siglo XIX», en *La recepción de la Pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, ed. Julio Ruiz Berrio *et al.* (Madrid: Endymion, 1997), 180.

<sup>33</sup> Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 222.

<sup>34</sup> Pedro de Alcántara García, *Compendio de Pedagogía teórico-práctica* (Madrid: Impr. y lib. de la Vda. de Hernando y C<sup>a</sup>, 1891). La obra fue reeditada en 1896, 1903, 1909, 1913 y 1919. Vid. Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 82.

de pensamiento, lecciones intuitivas y orales, en donde se despierta el espíritu del niño a la inteligencia», para las cuales «pueden ser muy útiles las colecciones, los museos escolares, las láminas, cajas, etc.», relacionando las lecciones de cosas con el método activo.<sup>35</sup>

Rabazas menciona otras obras de Pedro Alcántara utilizadas como «libros de consulta» en las Escuelas Normales, entre las que incluye «dos obritas sobre el método activo y la educación intuitiva», que comenta brevemente. En este caso se está refiriendo a *El método activo en la enseñanza* (1891) y a *Educación intuitiva y lecciones de cosas* (1881), pero esta última obra no se cita a pie de página ni en la bibliografía que se incluye al final de la obra.<sup>36</sup> La poca atención prestada a *Educación intuitiva y lecciones de cosas* resulta llamativa, pues esta obra parece haber circulado abundantemente dentro y fuera de España, volviéndose a editar en 1902 con el título ampliado de *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*.<sup>37</sup>

En general, podemos afirmar que, al menos en el tema que nos concierne, la obra de Pedro Alcántara García no ha recibido en la historiografía de la educación española la atención que merece,<sup>38</sup> a pesar de que, según Julia Melcón, se trata de «uno de los principales sistematizadores, acaso el único» de la pedagogía institucionista de base krausista, especialmente en la formación de los maestros.<sup>39</sup>

<sup>35</sup> Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 226-228.

<sup>36</sup> Pedro Alcántara García, *El método activo en la enseñanza* (Barcelona: Imp. de Antonio Bastinos, 1891); Pedro de Alcántara García, *Educación intuitiva y lecciones de cosas* (Madrid: Gras y Compañía, Editores, 1881). Vid. Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*, 239 y 244-45.

<sup>37</sup> Pedro de Alcántara García, *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*. 2ª ed. notablemente reformada y aumentada (Madrid: Librería de Perlado, Páez y Cª, 1902). Nos consta que existen ejemplares de esta obra en varias bibliotecas históricas mexicanas, así como en la Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras de Buenos Aires (Argentina).

<sup>38</sup> Pedro Alcántara sigue siendo de alguna forma «un pedagogo olvidado», como lo define Julia Melcón en *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 168. Carmen Colmenar ha estudiado el papel de Alcántara como introductor de la pedagogía de Froebel a través de su *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel* (Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos, 1879). Ver Carmen Colmenar Orzaes, «La introducción de los Jardines de la Infancia en España. Aportaciones de Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo», en *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*, ed. Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio (Barcelona: Graó, 2010), 133-152.

<sup>39</sup> Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 168. Entre otros argumentos para considerar la adscripción krausista de Pedro Alcántara García, Melcón se refiere en esta misma obra (pp. 156-157) a su adaptación a España del pensamiento de Froebel.



Julia Melcón es precisamente quien más en profundidad ha estudiado el manual de Pedro Alcántara *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*, si bien lo identifica con la edición de 1881 de *Educación intuitiva y lecciones de cosas*, sin percatarse de las importantes diferencias que existen entre ambas ediciones.<sup>40</sup> Por nuestra parte hemos cotejado ambas versiones, identificando una atención mucho mayor a las excursiones escolares en la edición de 1902, con el añadido de varios capítulos específicos y ejemplos prácticos sobre las excursiones, que en la edición de 1881 solo aparecían como «medios auxiliares» para las lecciones de cosas. Según Melcón, Pedro Alcántara explicita con claridad la dimensión de la intuición y su relación con la enseñanza activa, coincidiendo aquí también con los principios educativos krausistas. Destaca que Alcántara considera el método intuitivo como un procedimiento general aplicable a todas las enseñanzas, dentro del cual se inscriben las excursiones escolares y las lecciones de cosas, pero Melcón advierte que las lecciones de cosas que propone Pedro Alcántara diferían de las propuestas por Pablo Montesino, al convertir las lecciones de cosas en un estudio de carácter científico, siguiendo en este sentido las orientaciones del inglés Alexander Bain.<sup>41</sup> Además, Alcántara propone como medio para la enseñanza intuitiva que el maestro utilice la forma interrogativa que denomina *socrática*, que contrapone a la interrogación catequística destinada a la memorización, la repetición o el examen. Defiende una interrogación «de investigación o de invención» para estimular a los niños a pensar y provocar en ellos la verdadera acción, el pensamiento individual y la formación del lenguaje.<sup>42</sup>

A pesar de la importante atención que le presta Julia Melcón a Pedro Alcántara, está pendiente un estudio mucho más detallado de su obra *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*. Entre otras cosas, esta obra nos permite identificar con claridad otras fuentes que han sido poco valoradas a la hora de analizar la difusión de la educación intuitiva en España, que proceden no solo del conocimiento que

<sup>40</sup> Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 185-191.

<sup>41</sup> Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 186-187.

<sup>42</sup> Alcántara García, *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*, 99-110. En este sentido, en las pp. 45-46 y 78, Alcántara hace una crítica a las erróneas aplicaciones del propio sistema de Pestalozzi —y al propio Pestalozzi— que podrían convertir a la interrogación en ejercicios áridos y mecánicos que no enseñan nada nuevo a los niños.



Alcántara tenía de la pedagogía de Froebel, sino también de una importante influencia francesa, con citas frecuentes a Buisson, Compayré, Madame Pape-Carpentier, o Charles Delón,<sup>43</sup> entre otros, junto a una recepción del positivismo inglés, sobre todo de Alexander Bain. No parece casual que algunos de los primeros textos escolares de lecciones de cosas que circularon en España destinados al uso de los alumnos fueran traducciones de textos franceses, como los de A. Pellissier, Jean Bedel o G. Colomb.<sup>44</sup>

Con relación a la cuestión del método intuitivo también hace falta un análisis de la revista *La Escuela Moderna* fundada en 1891 por Pedro Alcántara García, la cual estuvo muy vinculada al magisterio primario. En la clasificación de los artículos de esta revista que llevó a cabo Soledad Montes no se dedica un descriptor específico al método intuitivo —aunque sí a las lecciones de cosas—, con lo cual es necesario revisar otros criterios de clasificación utilizados por la autora para encontrar referencias a la intuición.<sup>45</sup>

Ya en el primer tercio del siglo XX la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, creada en 1909 para la formación del profesorado de Escuelas Normales y de los inspectores de enseñanza primaria, fue más

<sup>43</sup> Alcántara cita a C. Delon. *La leçon de choses. Théorie et pratique* (París: lib. Hachette, 1887) y afirma que «es el libro más completo y mejor que conocemos de lo que pudiéramos llamar la “Pedagogía de las lecciones de cosas”». Alcántara García, *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*, 68.

<sup>44</sup> Pellissier, A. *La gimnástica del espíritu (Método Maternal). Primera parte. Observación de las cosas y de los seres. Modelos y asuntos de ejercicios orales y escritos para los niños de ambos sexos* [¿primera edición francesa de 1873?]. Declarada de texto por R.O. de 4 de febrero de 1892. Hemos podido consultar la 12ª ed. castellana, Valencia: Librería de Pascual M. Villalba, 1925; Jean Bedel, *El año infantil de lecciones de cosas*, adaptación castellana por Luis G. León (París: Librería de Armand Colin, [s.f.]) [primera edición francesa en 1899]; G. Colomb, *Lecciones de cosas en 650 grabados*, adaptación hispano-americana por Luis G. León. 4ª ed. corregida y aumentada (Barcelona: Gustavo Gili, [c.a.1910]) [primera edición francesa de 1895]. Tenemos conocimiento de otra obra francesa de Prudent Néel. *Método Néel. Lectura - Escritura - Lecciones de cosas - Primeras nociones. Libro primero* (París: Tip. de Armand & Cia, [s.f.]) [primera edición francesa de 1873], pero no tenemos constancia de que haya circulado en España. Los textos de Bedel y Colomb fueron traducidos al castellano por el mexicano Luis G. León, lo que nos permite comprobar la circulación internacional de este tipo de textos escolares, que circularon también en México, donde fue notoria la influencia francesa desde finales del siglo XIX. De hecho, ambas traducciones tienen algunas adaptaciones al contexto mexicano, y a pesar de ello circularon en España. Vid. Lucía Martínez Moctezuma, «Retrato de una élite: autores de libros escolares en México (1890-1920)», en *Lecturas y lectores en la historia de México*, ed. Carmen Castañeda et al. (México: CIESAS/El Colegio de Michoacán/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004), 129.

<sup>45</sup> Soledad Montes Moreno, *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispano-americana (1891-1934). La construcción del conocimiento pedagógico en España* (Barcelona-México: Ediciones Pomares, 2003).

bien un «centro avanzado de divulgación de las ideas y experiencias europeas contemporáneas de carácter psicopedagógico», y el método intuitivo o las lecciones de cosas ya no aparecen como temas prioritarios en la formación ni en las Memorias de Fin de Carrera realizadas por sus alumnos.<sup>46</sup> Tampoco la *Revista de Pedagogía*, de gran difusión a partir de 1922, dedicó especial atención al tema, centrando más bien sus intereses en el movimiento de la Escuela Nueva y las reformas de la enseñanza de la época, sobre todo en la cuestión de la escuela única.<sup>47</sup> No obstante, en *La Escuela Moderna*, que dirigió Eugenio Bartolomé y Mingo después del fallecimiento de Pedro Alcántara, figuran muchos artículos sobre experiencias de excursiones escolares y lecciones de cosas dirigidas a los maestros.<sup>48</sup>

En general, las revistas profesionales del magisterio, que abundaron durante el periodo de nuestro análisis a nivel nacional y local,<sup>49</sup> serían sin duda fuentes muy importantes que deberían analizarse a fondo para conocer con mayor precisión la difusión entre los maestros del método intuitivo y de la práctica de las lecciones de cosas.

## EL DEBATE SOBRE EL MÉTODO INTUITIVO EN LOS CONGRESOS PEDAGÓGICOS

Otro importante aspecto relacionado con la difusión de la enseñanza intuitiva en España es el debate que se produjo sobre el asunto en los Congresos Pedagógicos de finales del siglo XIX. Aunque la importancia de los congresos es mencionada en diversos trabajos, solo contamos con una obra que los haya tratado en exclusividad. Nos referimos al trabajo

<sup>46</sup> Antonio Molero y María del Mar del Pozo (eds.), *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)* (Alcalá de Henares: Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá, 1989), 70 y 123-140.

<sup>47</sup> Eloísa Mérida-Nicolich, *Una alternativa de reforma pedagógica: la Revista de Pedagogía (1922-1936)* (Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1983).

<sup>48</sup> Antonio Molero Pintado, *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo* (Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1999), 110-139.

<sup>49</sup> Existe un importante censo de la prensa pedagógica de la época en Antonio Checa Godoy, *Historia de la prensa pedagógica en España* (Sevilla: Universidad de Sevilla, 2002). En la Universidad de Salamanca el profesor José María Hernández Díaz llevó a cabo varios encuentros sobre la prensa pedagógica española, de los cuales han derivado algunos volúmenes compilatorios. Véase, entre otros, José María Hernández Díaz (ed.), *Prensa Pedagógica y Patrimonio Histórico-Educativo* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013).

de Luis Batanaz Palomares, *La educación española en la crisis de fin de siglo. Los Congresos Pedagógicos del siglo XIX*, publicado en 1982.<sup>50</sup> También contamos con un número monográfico de la revista *Bordón*, que en 1980 se dedicó al tema de los Congresos de Pedagogía, incluyendo varios artículos sobre algunos congresos celebrados en el siglo XIX.<sup>51</sup>

Entre 1882 y 1903 llegaron a celebrarse un total de 16 congresos y asambleas de carácter pedagógico, aunque solo dos de ellos trataron directamente el tema de la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas: el celebrado en Madrid en 1882 y el de Pontevedra, en 1887.<sup>52</sup> Nos parece relevante destacar el hecho de que Pedro Alcántara García estuviera presente en casi todos ellos.<sup>53</sup>

En el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, cuyo secretario fue precisamente Pedro Alcántara,<sup>54</sup> se produjo un intenso debate en torno a la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas, que estuvo protagonizado por los seguidores de los postulados de la ILE y sus opositores, fundamentalmente maestros.<sup>55</sup> Entre los institucionistas intervinieron Joaquín Costa, Germán Flórez y el propio Francisco Giner de los Ríos, quienes alabaron las ventajas de la enseñanza intuitiva y exaltaron las bondades de las lecciones de cosas y las excursiones escolares «como medios prácticos para ejercitar la intuición».<sup>56</sup> Destaca por su interés la

<sup>50</sup> Luis Batanaz Palomares, *La educación española en la crisis de fin de siglo. Los Congresos Pedagógicos del siglo XIX* (Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Excma. Diputación Provincial de Córdoba, 1982).

<sup>51</sup> *Bordón*, 234 (1980), monográfico «Los Congresos de Pedagogía».

<sup>52</sup> Vid. Julio Ruiz Berrio, «Los Congresos Pedagógicos en la Restauración», *Bordón* 234 (1980), monográfico: «Los Congresos de Pedagogía», 402 y 404, y Batanaz, *La educación española en la crisis de fin de siglo*, 66-67.

<sup>53</sup> Julio Ruiz Berrio, «Los Congresos Pedagógicos», 402-403 y 407.

<sup>54</sup> Melcón, «Currículo escolar y lecciones de cosas», 153. Batanaz afirma que la relación de los temas que se trataron en el Congreso de 1882 delata la intervención en la elaboración del programa de la ILE. Batanaz, *La educación española en la crisis de fin de siglo*, 189.

<sup>55</sup> El tema a tratar se denominó «De la intuición en las escuelas primarias, exponiendo cuál deba ser su alcance respecto de la educación. Procedimientos y medios que para aplicarla a toda ésta pueden ponerse en práctica según las necesidades y los recursos de las escuelas, y fijándose especialmente en las lecciones de cosas, los museos escolares y las excursiones instructivas». Vid Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 181. Una descripción detallada de este debate, con abundantes citas de las intervenciones de los participantes extraídas de las Actas del Congreso, en Batanaz, *La educación española en la crisis de fin de siglo*, 187-202.

<sup>56</sup> Batanaz, *La educación española en la crisis de fin de siglo*, 200.

intervención de Germán Flórez, quien negó que para llevar a cabo las lecciones de cosas «fuera necesario aumentar el material de enseñanza existente en la escuela», sino que bastaba con recurrir a los objetos más usuales para los niños, aquellos que estaban presentes en su vida cotidiana y que podían reunir en su día a día o en las excursiones escolares. Sobre este parecer se pronunció también Giner de los Ríos para añadir que el material didáctico empleado para las lecciones de cosas, como láminas u objetos de museo, que no eran adquiridos por los propios niños, solo tenían sentido si se trataba de lecciones sobre objetos o fenómenos que se encontraban en un lugar lejano, no en el entorno más próximo.<sup>57</sup>

Del otro lado del debate estaban los maestros que miraban con reservas las propuestas de la ILE por su falta de adecuación a las distintas materias de enseñanza, así como a la precaria realidad de la escuela rural, mayoritaria en España. Se resaltó la ineficacia de enseñar a leer mediante el método intuitivo y también la imposibilidad de enseñar conceptos o ideas que no se podían llevar a la escuela o poner en presencia de los niños.<sup>58</sup>

Las referencias de Julia Melcón a este congreso de 1882 son algo distintas, pues personaliza el debate en «los partidarios de Pablo Montesino, a quien se consideraba el genuino introductor de las *lecciones de cosas* en España, y los miembros de la Institución Libre de Enseñanza», que asociaban la enseñanza intuitiva «a la práctica de *excursiones* y a la formación de *museos escolares*, vinculada al estudio de las ciencias físico-naturales en la línea de las escuelas activas».<sup>59</sup> Hay que tener en cuenta que Mariano Carderera presidió el Congreso, mientras que el presidente de honor fue nada menos que Claudio Moyano; y participaron también otras personalidades como Jacinto Sarrasí, director en ese momento de la Escuela Normal Central de Maestros, antiguo discípulo de Montesino, «pedagogos que vendrían a representar la continuidad del modo de educación tradicional con mejoras moderadas».<sup>60</sup>

<sup>57</sup> Vid. Batanaz, *La educación española en la crisis de fin de siglo*, 208-209.

<sup>58</sup> Vid. Batanaz, *La educación española en la crisis de fin de siglo*, 190-191. Julio Mateos destaca que el magisterio asistente al congreso, aproximadamente dos mil maestros y maestras, no tuvo precisamente una presencia pasiva en el congreso. Mateos, *Genealogía de un saber escolar*, 62.

<sup>59</sup> Melcón, «Currículo escolar y lecciones de cosas», 153.

<sup>60</sup> Mateos, *Genealogía de un saber escolar*, 62. Véase también Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 181.

Para corroborar la importancia de las influencias francesas, resulta de interés la mención que hace Julia Melcón a la participación en este congreso de un maestro de Palafruguel (Gerona), destacado no solo por ser «partidario de introducir las lecciones de cosas como materia en el currículo escolar», sino también y especialmente porque había visitado las escuelas municipales de París y conocido directamente cómo se practicaba en ellas la enseñanza de las lecciones de cosas. A su vez, en la memoria presentada al congreso este maestro mencionaba obras principalmente francesas sobre el tema. Según Melcón, fue a partir del Congreso de 1882 «cuando se comenzaron a publicar obras españolas con esta denominación, figurando entre ellas las *Lecciones de cosas* de Purificación Feltrer, editada en 1883, y otras semejantes».<sup>61</sup>

Podemos concluir que el Congreso Pedagógico de 1882 actuó como verdadero impulsor de las lecciones de cosas y las excursiones escolares, como instrumentos al servicio de la enseñanza intuitiva. Es notorio que a lo largo del congreso las lecciones de cosas y las excursiones escolares se presentaran siempre de forma asociada, tal como lo haría también Pedro Alcántara García en su libro *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares* en 1902, añadiendo precisamente las excursiones escolares al título y al contenido de su obra original *Educación intuitiva y lecciones de cosas*, que había aparecido en 1881. Para Julio Mateos, el Congreso de 1882 supone el inicio de un nuevo discurso, que alumbraría la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX, según el cual «la escuela ha de abrir sus puertas a la vida y a la naturaleza para ver en ellas el principio del conocimiento científico y de la vida social, y no necesariamente los conocimientos útiles para una rústica existencia». Es decir, se consideraron las excursiones instructivas y los museos escolares «como prácticas pedagógicamente superiores a las tradicionales lecciones de cosas».<sup>62</sup>

En el caso del congreso celebrado en Pontevedra en 1887, solo Ruiz Berrio y Batanaz Palomares hacen mención del tema dedicado a la intuición, siendo el segundo el que más profundiza sobre el mismo, al

<sup>61</sup> Melcón, «Currículo escolar y lecciones de cosas», 153-154. Melcón se refiere a la obra de Purificación Feltrer y Muntión, *Lecciones de cosas sobre primeras materias industriales. Obra escrita para uso de las escuelas* (Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, 1883).

<sup>62</sup> Mateos, *Genealogía de un saber escolar*, 64-65.

concretar que en los temas tercero y cuarto del congreso se trató de «la intuición, su fundamento e importancia; empleo que debe hacerse de ella en las escuelas y procedimientos intuitivos que se pondrán en práctica» y de si debía limitarse la intuición a la enseñanza primaria. Batanaz resume las conclusiones que fueron votadas en este congreso, expresando «la conveniencia de aplicar la intuición en todas las materias del programa escolar y de extenderla a otros niveles de enseñanza».<sup>63</sup>

## APORTACIONES AL ESTUDIO DE LA DIFUSIÓN DEL MÉTODO INTUITIVO Y LAS LECCIONES DE COSAS DESDE LA HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Es necesario poner también de relieve algunas de las aportaciones que se han hecho a nuestro tema desde el enfoque de la historia de las disciplinas escolares. La aparición de este tipo de investigaciones revela cómo desde la década de 1990 —e incluso antes— en la historiografía de la educación española en buena medida se dejó de cultivar la historia del pensamiento pedagógico, desde la cual se había estudiado tradicionalmente la recepción de la pedagogía pestalozziana en España, abriéndose en su lugar nuevas perspectivas de estudio desde el amplio campo de la historia del currículo.

En términos generales, las investigaciones que vinculan el origen de las disciplinas de la enseñanza primaria como la Geografía o las Ciencias Naturales con la difusión del método intuitivo y las lecciones de cosas parten de la problemática que supuso la inexistencia de dichas enseñanzas en los planes de estudio de la escuela primaria hasta 1901. De ahí que esas disciplinas se ubicaran a lo largo del siglo XIX en el amplio espectro de las lecciones de cosas o los conocimientos útiles, hasta que pudieron adquirir una identidad propia. Un factor determinante para ello fue la discusión que se produjo en los Congresos Pedagógicos de 1882, 1888 y 1892 —que también fue protagonizada por los miembros de la ILE— acerca de la necesaria ampliación de los programas de la educación primaria para combatir la ignorancia.<sup>64</sup> Este debate sería el

<sup>63</sup> Batanaz, *La educación española en la crisis de fin de siglo*, 66-68.

<sup>64</sup> Según Mariano Bernal, algunos maestros opusieron a esta idea el argumento de que en las circunstancias del momento en la escuela primaria no cabía más que la enseñanza de la religión, la lectura, la gramática, la escritura y el cálculo, dejando la impartición de otras enseñanzas si fuera

antecedente para la reorganización del plan de estudios que llevaría a cabo el Ministro de Instrucción Pública Romanones en 1901, que suprimía de las escuelas primarias «las arcaicas nociones de agricultura, industria y comercio, siendo sustituidas por otras materias como la geografía y las ciencias físicas, químicas y naturales».<sup>65</sup>

En primer lugar, debemos mencionar las investigaciones de Julia Melcón sobre la historia de la enseñanza de la Geografía, que surgieron en el seno del equipo del geógrafo Horacio Capel, pionero en el campo de la historia de las disciplinas escolares en España —en este caso, de la Geografía— desde los años 1980 en la Universidad de Barcelona. En la obra de Melcón que destacamos aquí, *Renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea* (1995), la autora hace un estudio de las aportaciones que, tomando como norma el método intuitivo y las lecciones de cosas, realizaron Pablo Montesino, Mariano Carderera y Pedro Alcántara García a la configuración de la Geografía como disciplina de la escuela primaria. Para estos pedagogos la Geografía era una enseñanza de gran utilidad para los escolares, incluso en las escuelas de párvulos, que debía partir de lo próximo a lo lejano y de lo conocido a lo desconocido —empezando por la geografía local o del país natal—, introduciendo el trazado de planos o mapas a partir de las observaciones del alumno, dando importancia a la orientación en los puntos cardinales, e incorporando los paseos escolares como uno de los métodos para la enseñanza de las disciplinas. Julia Melcón añade que la enseñanza de la Geografía era valorada por estos pedagogos por su contribución a la creación de sentimientos patrióticos.<sup>66</sup>

Otras aportaciones de interés en el campo de la historia de las disciplinas escolares proceden del equipo creado por Antonio Viñao en la Universidad de Murcia.<sup>67</sup> Por su interés para el tema de la difusión del método intuitivo y las lecciones de cosas destacamos especialmente la

---

posible o quedara algún tiempo libre. Bernal Martínez, *Renovación pedagógica y enseñanza de las Ciencias*, 36-38. Ver también Melcón, «Currículo escolar y lecciones de cosas», 152-155.

<sup>65</sup> Melcón, «Currículo escolar y lecciones de cosas», 155.

<sup>66</sup> Melcón. *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 125-132; 139-146; 194-203.

<sup>67</sup> Sobre la importancia del grupo de la Universidad de Murcia en el campo de la historia de las disciplinas escolares, ver Gabriela Ossenbach, «Historia de las disciplinas y manualística escolar», en *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 133-165.



obra de José Mariano Bernal Martínez, *Renovación pedagógica y enseñanza de las Ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*, aparecida en 2001. En esta investigación Bernal indica algunos rasgos importantes que aparecen en el proceso de configuración de las Ciencias Naturales como disciplina escolar, resaltando que a lo largo del siglo XIX las lecciones de cosas se propusieron como hilo conductor de la enseñanza primaria en general, pero muy especialmente de la enseñanza de las Ciencias Naturales. Al asumir las indicaciones de la educación intuitiva, se hacía obligado poner al alumno en contacto con la realidad del mundo natural y de su entorno más próximo. Por otra parte, Bernal señala que en las lecciones de cosas aparecieron siempre de forma destacada el carácter práctico y útil que deben tener las ciencias, al menos en lo que concierne a la instrucción primaria.<sup>68</sup>

Finalmente, queremos referirnos al trabajo de Julio Mateos Montero, *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno* (2011), en el que se vincula la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas con el origen de la disciplina «Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural», que se introdujo en el currículo de la escuela primaria en España en una fecha relativamente reciente, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Mateos se refiere a ella como «pedagogía del entorno» —el medio circundante colocado en el centro de la educación—, que a diferencia de otras materias escolares no tiene un referente preciso y definido en unas disciplinas científicas, por mucho que se trasluzcan en la enseñanza del entorno la geografía, las ciencias experimentales o la tecnología. La «asignaturización» de esa pedagogía del entorno, según Mateos, hizo que perdiera bastantes de sus ingredientes reformistas teóricos, convirtiéndose en una asignatura libresca, desvitalizada y memorística. En el análisis de la génesis de ese proceso, Mateos habla de una tradición discursiva que se remonta a Comenio y su *Orbis Sensualium Pictus*, pasando por Pestalozzi, las lecciones de cosas, Froebel, o su aplicación en la enseñanza de la «patria chica» o *Heimatkunde* alemana —que también se recibió en España—, y

<sup>68</sup> Bernal Martínez, *Renovación pedagógica y enseñanza de las Ciencias*, 60-61. En el grupo de la Universidad de Murcia se han llevado a cabo también algunos trabajos sobre el método intuitivo y la enseñanza de las matemáticas en el siglo XIX. Véase, entre otros, Dolores Carrillo-Gallego, Antonio Maurandi-López, y Pilar Olivares-Carrillo, «From Pestalozzi's Intuition Principle to Classrooms: The Counting Frame and Innovations in the Teaching of Mathematics (Spain, Nineteenth Century)», *Paedagogica Historica* 59, no. 3 (2023): 407-427.

que contiene «una familia de principios metodológicos presididos por el proceder de lo cercano a lo lejano, el intuicionismo y la enseñanza natural». Esta tradición discursiva fue configurando «un conjunto de *verdades* característico de todas las propuestas educativas que parten del medio local (familiar, próximo, tangible, visible, abarcable por la experiencia infantil, etc.)», un modelo «destinado a escuelas populares donde se enseñarían cosas reales, sensibles, útiles en la vida cotidiana».<sup>69</sup>

## LAS LECCIONES DE COSAS EN EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA PRIMARIA

A pesar de que las lecciones de cosas han sido objeto de algunos estudios de importancia, centrados fundamentalmente en la circulación de manuales destinados a su enseñanza, apenas nada sabemos sobre su integración en el currículo de la escuela primaria, más allá de las propuestas para su utilización hechas por los autores de manuales de Pedagogía o la prensa pedagógica del siglo XIX.

Así como en algunos países las lecciones de cosas y otras modalidades de la enseñanza del entorno llegaron a constituir una disciplina específica del currículo de la escuela primaria, en España no existió a lo largo del siglo XIX una disciplina con tal denominación, ya que se entendió más bien como un método de enseñanza. Así lo expresó Mariano Carderera en su manual de *Pedagogía Práctica*:

En rigor [las lecciones de cosas] no constituyen una enseñanza que forme parte del programa, pues no tanto se trata del conocimiento de materias determinadas, cuanto, de fortalecer la atención del niño, de acostumbrarle a observar, a hacer el análisis de sus impresiones y observaciones, para darse cuenta de ellas, y a expresarlas de viva voz con sencillez y claridad.<sup>70</sup>

Como ha observado Julio Mateos, en la legislación española de la primera mitad del siglo XIX el conocimiento escolar se estableció «en los angostos límites de leer, escribir y calcular, amén de una catequística

<sup>69</sup> Mateos, *Genealogía de un saber escolar*, 9-77. Las citas textuales en las páginas 25 y 44.

<sup>70</sup> Carderera, *Pedagogía práctica*, 135. Sin embargo, en esta misma obra Carderera sugiere la creación de una asignatura con la denominación de *Conocimientos útiles* (pp. 141-147).

formación religiosa, moral y cívica». <sup>71</sup> El Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838, inspirado por el propio Montesino, no incluye referencias al método intuitivo, a las lecciones de cosas o a los conocimientos útiles, mientras que el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de 1843 preveía que los maestros conocieran algunas materias aplicadas a «los usos comunes de la vida». Por su parte, la Ley Moyano de 1857 incorpora algunas disciplinas de carácter aplicado —sistema legal de medidas, pesas, y monedas; nociones de agricultura, industria y comercio— y alude a la conveniencia de utilizar, para la enseñanza de la lectura, libros que introduzcan los conocimientos científicos e industriales de aplicación y utilidad para la vida:

Se señalarán libros de texto para ejercicio de lectura en la primera enseñanza. El Gobierno cuidará de que en las Escuelas se adopten, además de aquellos que sean propios para formar el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales, otros que los familiaricen con los conocimientos científicos e industriales más sencillos y de más general aplicación a los usos de la vida, teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad. <sup>72</sup>

Sin embargo, a finales del siglo XIX, cuando ya los planteamientos institucionistas se empezaron a hacer sentir en las esferas oficiales, en el programa para el ejercicio escrito de oposiciones para maestros de 1897 se establecía «que los maestros acreditasen conocimientos sobre la educación de los sentidos y lecciones sobre los objetos, la intuición y sus aplicaciones a la enseñanza [...] los paseos y excursiones escolares». <sup>73</sup>

Por su parte, el plan de estudios de primera enseñanza decretado por el Conde de Romanones en 1901 consolidó como disciplinas la geografía, las ciencias o los trabajos manuales tradicionalmente integradas en las lecciones de cosas, aunque en 1902 el propio Romanones sometió a la deliberación de las Cortes un proyecto de Ley de Bases de reorganización de la enseñanza, que en su opinión debía «dar a la enseñanza en todos sus ramos el carácter esencialmente práctico que reclaman las

<sup>71</sup> Mateos, *Genealogía de un saber escolar*, 56.

<sup>72</sup> *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857, Artículo 89.

<sup>73</sup> Citado en Melcón, *Renovación de la enseñanza de la Geografía*, 193.

condiciones de la vida moderna». Para la enseñanza primaria este proyecto incluía entre las materias a impartir «Lecciones de cosas, dadas oral y prácticamente», aunque el proyecto no llegó a ejecutarse antes de que el ministro dejara su cargo ese mismo año de 1902.<sup>74</sup> No contamos con otros estudios que hayan tratado la incorporación del método intuitivo, las lecciones de cosas o las excursiones escolares en el currículo prescrito por la legislación del primer tercio del siglo XX.

Mucho menos contamos con estudios que hayan abordado el tema de la aplicación práctica de estos métodos en las escuelas a lo largo de todo el periodo de nuestro estudio. Como afirma Bernat Sureda, la falta de documentos o su dispersión dificultan el estudio de esta cuestión, pero contamos con diversos estudios sobre la enseñanza primaria en diferentes regiones o localidades de España en el siglo XIX que demuestran que en la práctica la educación elemental durante dicho siglo «continuaba anclada en los métodos rutinarios, memorísticos y verbalistas que tanto criticó Pestalozzi».<sup>75</sup> Un interesante trabajo, que concluye con resultados algo más positivos, es el de Rufino Cano y Clara Revuelta, quienes estudiaron la extensión del método de Pestalozzi en las escuelas de párvulos, analizando para ello los informes solicitados por el Patronato General de Escuelas de Párvulos en 1882, que recoge datos de 331 escuelas de 47 provincias. A la pregunta por los métodos empleados por los maestros, dichos informes muestran que la presencia de los métodos derivados de la influencia pestalozziana era «significativa en alto grado en la época, aun cuando sea cierto que lo que quedaba de esa influencia era “lo más visual y mecánico”».<sup>76</sup>

Julio Mateos afirma que «las lecciones de cosas pertenecen sin confusión a la escuela de primeras letras, donde cumplirán una función marginal, como sencillo agregado para introducir una ciencia aplicada

<sup>74</sup> Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, «Real Decreto», *Gaceta de Madrid* no. 309 de 5 de noviembre de 1902, 419-421. Debemos esta información a la tesis de Álvaro Ruiz Guijarro, «La educación primaria pública en el distrito electoral del Conde de Romanones» (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, 2022), 575.

<sup>75</sup> Sureda García, «La influencia de Pestalozzi», 236.

<sup>76</sup> Rufino Cano González y Clara Revuelta Guerrero, «Los principios y el método de Pestalozzi en las escuelas de párvulos durante la primera etapa de la Restauración borbónica», en *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, ed. Julio Ruiz Berrio et al. (Madrid: Endymion, 1997), 274.

a los menesteres de los grupos sociales subalternos». Aunque la ILE propuso un nuevo discurso que entendió el método intuitivo como el principio del conocimiento científico, que concebía a la infancia abstracta, sin clase social, que poco a poco se convierte en objeto de conocimiento psicopedagógico, «las lecciones de cosas, materializadas en libros, no acabaron de superar en España los arcaicos rasgos de una lectura instructiva y utilitarista» y no consiguieron «desprenderse de su cautiverio en el ámbito del trabajo manual».<sup>77</sup>

## LOS MANUALES DE LECCIONES DE COSAS PARA USO DE LOS MAESTROS

Las lecciones de cosas dieron lugar a la publicación de una buena cantidad de libros destinados a los maestros como guías para su aplicación. Entre ellos debemos hacer una diferenciación entre aquellos que se referían a las lecciones de cosas mediante el uso de colecciones o cajas de objetos, y aquellos que se referían a las lecciones de cosas ponderando más bien las excursiones o la creación de museos escolares.

Entre los primeros es preciso citar el manual de Elizabeth Mayo, traducido en 1849 por el hijo de Pablo Montesino.<sup>78</sup> Tenemos constancia de su uso en España a través del propio Pablo Montesino, que adaptó expresamente las lecciones de cosas de Mayo para las escuelas de párvulos, así como por el manual de Julián López Catalán, *Guía de la caja enciclopédica*, que prácticamente no ha sido tenido en cuenta en la investigación sobre el tema. En este manual López Catalán afirma que al introducir en la educación de los párvulos las lecciones de cosas de Mayo tuvo

la necesidad de introducir algunas modificaciones, y en cuya colección de objetos he debido hacer alguna variación, ya porque los niños de cuatro a siete años no se ven impresionados por iguales ideas que los de mayor edad, ya porque en España no es igualmente interesante el estudio de los objetos que reúnen tal circunstancia en Inglaterra.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Mateos, *Genealogía de un saber escolar*, 44 y 64-65.

<sup>78</sup> C. Mayo, *Lecciones sobre objetos destinadas para niños de cinco a ocho años*.

<sup>79</sup> Julián López Catalán, *Lecciones sobre objetos para los alumnos de las escuelas de párvulos. Guía de la caja enciclopédica*, 2ª ed. (Barcelona: J. Bastinos é hijo, 1874), 6.

Carmen Sanchidrián realizó un estudio de la obra de Mayo, afirmando que este manual «de algún modo abre, a través de Montesino, el género de las lecciones de cosas en nuestro país», sin entrar en mayores detalles sobre la difusión de la traducción de la obra de Mayo en España.<sup>80</sup> Teresa Rabazas no lo menciona en su estudio sobre los manuales de Pedagogía utilizados en las Escuelas Normales, de manera que solo contamos con pocos datos para conocer la difusión de la obra de Mayo. José Luis Villalaín recoge la fecha de su aprobación en 1856, y Julia Melcón afirma que su difusión «debió ser notable».<sup>81</sup> También Mariano Carderera y Pedro Alcántara García citan el manual de Mayo en sus manuales, pero de forma meramente testimonial, dando cuenta de su importancia, pero sin entrar en detalles.<sup>82</sup>

Por su parte, Federico Gómez R. de Castro insiste más bien en la importante influencia en España de la obra de E. A. Sheldon, *Lecciones de Cosas*, publicada en español en 1885,<sup>83</sup> cuya imitación, según Gómez R. de Castro, «yace latente en los libros [escolares] que se publican en España».<sup>84</sup> Sin embargo, Gómez R. de Castro no menciona en absoluto la traducción castellana de la obra de E. Mayo, a pesar de que la obra de

<sup>80</sup> Carmen Sanchidrián Blanco, «Las lecciones de cosas: una aplicación práctica del concepto de intuición pestalozziano», en *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, ed. Julio Ruiz Berrio et al. (Madrid: Endymion, 1997), 335. Ver también Carmen Sanchidrián Blanco, «De las lecciones de cosas al aprendizaje a partir de objetos. Nuevas lecturas de Pestalozzi», en *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016), 203-214.

<sup>81</sup> José Luis Villalaín Benito, *Manuales escolares en España. Tomo II: Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)* (Madrid: UNED, 1999), 338 y Melcón, «Currículo escolar y lecciones de cosas», 151-152.

<sup>82</sup> Carderera, *Pedagogía práctica*, 136; Alcántara García, *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*, 45.

<sup>83</sup> E. A. Sheldon, *Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes* (Nueva York: D. Appleton y Compañía, 1885).

<sup>84</sup> Gómez R. de Castro, «Lecciones de cosas y centros de interés», 454. Véanse también José Miguel Somoza Rodríguez, Ana María Badanelli Rubio y Federico Gómez Rodríguez de Castro, «Los manuales de Lecciones de Cosas», en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Burgos: SEDHE/Universidad de Burgos, 2003), 377-388, así como Federico Gómez R. de Castro, «La introducción de los conocimientos científicos en el currículo escolar de la enseñanza primaria», en *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, ed. Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: UNED, 2000), 200-207. En este último artículo (p. 203) Gómez R. de Castro afirma erróneamente que el libro de Sheldon andaba en 1855 por la 14ª edición, pues no advierte que se trata en ese caso de la edición inglesa que se menciona en el prólogo, mientras que la traducción española de Appleton es probablemente de 1885, según datos de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.

Sheldon es una emulación del manual de la obra inglesa y lleva un prefacio de la propia Elizabeth Mayo. Por nuestra parte, ponemos en duda el papel tan relevante que Gómez R. de Castro atribuye a la obra de Sheldon, publicada por la editorial D. Appleton y Compañía de Nueva York, una editorial que publicó textos sobre educación y pedagogía para el mercado de habla hispana, especialmente para Hispanoamérica. No cabe duda de que el libro de Sheldon se conoció en España, pues hemos encontrado menciones del mismo como bibliografía recomendada en el *Compendio de Pedagogía Teórico Práctica* de Alcántara García —pero no en su *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*—, así como en alguna fuente citada por Julia Melcón.<sup>85</sup> También se menciona en el prólogo un texto escolar de José Dalmau Carles en 1903, en el que se sugiere el libro de Sheldon, junto a otros como el de Pedro Alcántara, como libro de consulta para los maestros.<sup>86</sup> Carecemos de evidencias más claras de la difusión de esta obra en España, y llama la atención que el libro no aparezca citado, por ejemplo, en los manuales de Pedagogía de Carderera, ni en la relación de libros de texto autorizados en España entre 1833 y 1939 elaborada por J. L. Villalaín.<sup>87</sup>

Otro interesante ejemplo de manual dirigido a los maestros es el de Luis Alabart Ballesteros, maestro del Grupo Escolar Baixeras de Barcelona, *Preparación y desarrollo de lecciones de cosas*, publicado en 1926, aunque desconocemos la difusión que esta obra pudo tener en su momento.<sup>88</sup> En este manual Alabart alude a la necesidad de trabajar directamente con los objetos, tal como lo proponían Mayo y Sheldon, o el

<sup>85</sup> Alcántara, *Compendio de Pedagogía teórico-práctica* (9ª ed. de 1919), 338 y 387. Melcón, «Currículo escolar y lecciones de cosas», 154.

<sup>86</sup> José Dalmau Carles, *Infancia. Libro segundo del Método completo de lectura. Lectura corriente, lecciones de cosas, escritura, 284 grabados* (Barcelona, Madrid y Gerona: Dalmau Carles Pla, 1903), 8.

<sup>87</sup> Villalaín, *Manuales escolares en España. Tomo II*; José Luis Villalaín Benito, *Manuales escolares en España. Tomo III: Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)* (Madrid: UNED, 2002). Tampoco aparece en la relación de manuales recopilados por Rabazas, *Los manuales de Pedagogía*. La única edición que se puede encontrar de la obra de Sheldon en el catálogo de la Biblioteca Nacional de España es de 1928, cuando la primera edición en castellano de esta obra en la editorial Appleton data aparentemente de 1885.

<sup>88</sup> Luis Alabart Ballesteros, *Preparación y desarrollo de lecciones de cosas. Comprende seis series. Objetos usuales, animales, vegetales, minerales, productos industriales y experimentos* (Barcelona: J. Ruiz Romero Librero, 1926).



propio Museo Pedagógico Nacional,<sup>89</sup> y organiza las lecciones en «series» o grupos, dentro de los cuales quedan comprendidas «todas aquellas lecciones que pueden darse en la escuela primaria echando mano del material de que pueda en ella disponerse».<sup>90</sup>

Finalmente, entre los libros dirigidos a los maestros que abordan las lecciones de cosas sobre todo mediante las excursiones escolares, o a través de la creación por parte de los alumnos de colecciones y museos escolares, ya dentro del espíritu institucionista que se había puesto de manifiesto a partir del Congreso Pedagógico de 1882, está el de Pedro Alcántara García, *Educación intuitiva y lecciones de cosas* de 1881, y *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*, «notablemente reformada y aumentada» de 1902. A ambas obras ya nos hemos referido anteriormente, indicando la necesidad de un estudio más detallado de las mismas, y las diferencias existentes entre sus dos ediciones. Aunque tenemos constancia de la difusión de estos manuales en Hispanoamérica, faltan datos para valorar su circulación y uso en España.

### «LAS LECCIONES DE COSAS» MATERIALIZADAS EN LIBROS

Para concluir este balance historiográfico es obligado referirse a los textos escolares de lecciones de cosas, destinados al uso de los alumnos, que pretendieron sustituir la presencia inmediata de los objetos mediante la descripción de ellos en manuales profusamente ilustrados. Es lo que Julio Mateos ha llamado «las lecciones de cosas materializadas en libros», o el «encierro escolar» de lo que debía ser un contacto con la naturaleza, que no pudo resistir la tradicional simbiosis del libro y el aula.<sup>91</sup> La pregunta sobre cómo sucedió a partir de finales del siglo XIX esa transformación del estudio y contacto directo con los objetos a través de la intuición, a la proliferación de textos escolares de lecciones de cosas, es una cuestión todavía no totalmente resuelta por la historiografía de la educación en España. Como veremos, es precisamente en el momento en que el debate pedagógico del Congreso Pedagógico de 1882

<sup>89</sup> En el Real Decreto de creación del Museo de Instrucción Primaria —luego Museo Pedagógico Nacional—, de 6 de mayo de 1882, estaba previsto que se adquirieran, entre otros materiales destinados a primera enseñanza, «colecciones de objetos empleados en las lecciones de cosas».

<sup>90</sup> Alabart, *Preparación y desarrollo de lecciones de cosas*, 16.

<sup>91</sup> Mateos, *Genealogía de un saber escolar*, 32, 38 y 64.

puso sobre la mesa que las lecciones de cosas no podían aprenderse en los libros ni en las láminas, sino que debían consistir en excursiones escolares y en la exploración del entorno cercano, cuando estos textos escolares se comienzan a editar masivamente —con abundantes reediciones—. Una de las causas para la profusión de este tipo de textos escolares pudo ser la imitación de los modelos franceses que, como ya indicamos más arriba, fueron de los primeros libros de lecciones de cosas que, traducidos al castellano, circularon en España. Por ejemplo, en su manual de lecciones de cosas Purificación Feltre advirtió en 1883 que «abundantes en el extranjero obras de esta clase, no lo son tanto en España, por desgracia nuestra, y en esto nos fundamos al confiar en la utilidad de la presente».<sup>92</sup>

No obstante, creemos que esta posible causa no explica suficientemente la masiva publicación de textos de lecciones de cosas que se produjo en España en la época. Para encontrar una respuesta a esta cuestión partimos de la premisa, ya defendida por Federico Gómez R. de Castro, de que los libros de lecciones de cosas eran, en realidad, libros de lectura.<sup>93</sup> Como principal argumento que da soporte a esta idea, hemos recurrido a la clasificación de libros de lectura que realizó Castro Legua en 1893—y que también cita Gómez R. de Castro—, que establece ocho tipos de libros de lectura, siendo el tercero de ellos los libros de «cosas», a los que define como «todos aquellos que tengan por objeto dar al niño, mediante la lectura, ideas o conocimientos variados de cosas que puedan ser presentadas a su vista, realmente, o por medio de láminas», aunque «las cosas ha de conocerlas y estudiarlas el niño *objetivamente*, y no escritas en libros».<sup>94</sup> No podemos perder de vista que hasta la implantación generalizada de la escuela graduada en España, que traería consigo la aparición de libros de texto de todas las materias, la lectura fue la actividad central en la escuela, entre otras razones porque, más allá del aprendizaje instrumental, permitía transmitir múltiples conocimientos con un solo libro.<sup>95</sup>

<sup>92</sup> Feltre y Muntión, *Lecciones de cosas sobre primeras materias industriales*, 1.

<sup>93</sup> En palabras de Gómez R. de Castro, «las lecciones de cosas entran en la actividad escolar por el socorrido portillo de las lecturas». Gómez R. de Castro, «Lecciones de cosas y centros de interés», 449.

<sup>94</sup> Vid. Vicente Castro Legua, *Medios de Instruir* (Madrid: Librería de la viuda de Hernando y C<sup>a</sup>, 1893), 206. La cursiva es del original.

<sup>95</sup> Alejandro Tiana Ferrer, «Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico. El Quijote en la escuela. Las gramáticas escolares», en *Historia ilustrada del libro escolar en España*.

La publicación masiva de libros de lectura, y de lecciones de cosas en particular, coincide con el *boom* editorial que tuvo lugar entre los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, el cual vino motivado por la incorporación de la producción editorial a los modos industriales que «permitieron una importante reducción de los costes de producción, así como un notable incremento de las tiradas, lo que facilitó el acceso de los hijos de las clases populares a los manuales de enseñanza».<sup>96</sup> Surgieron grandes editoriales, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y la producción comenzó a ser más cuantiosa, en especial precisamente la de los libros de lectura.<sup>97</sup>

Aunque la investigación ha venido dando por sentada la fundamentación de los textos escolares de lecciones de cosas en el método intuitivo, en el análisis que hemos realizado de una muestra de 26 libros de lecciones de cosas constatamos que son muy pocos los que mencionan el método intuitivo de forma explícita, siendo los que citan a Pestalozzi muy minoritarios, e inexistentes las referencias a las excursiones escolares.<sup>98</sup> Por el contrario, cerca del 60 % anuncian su finalidad para el ejercicio de la lectura y para la adquisición de conocimientos útiles.<sup>99</sup> El siguiente ejemplo extraído del manual de G. Bruño, *Tesoro de conocimientos útiles. Lecturas científicas amenas dispuestas para servir como lecciones de*

---

*Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997), 272.

<sup>96</sup> Agustín Escolano Benito, «El libro escolar en la Restauración», en *La edición moderna. Siglos XIX y XX*, dir. Hipólito Escolar (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996), 364.

<sup>97</sup> Vid. Bernat Sureda García, «La producción y difusión de los manuales escolares», en *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997), 92-94; Antonio Viñao Frago, «El libro escolar», en *Historia de la edición en España 1836-1936*, dir. Jesús A. Martínez Martín (Madrid: Marcial Pons, 2001), 321; Tiana Ferrer, «Los libros de lectura extensiva», 270.

<sup>98</sup> A pesar de no mencionar el método intuitivo, muchos autores aluden a las lecciones de cosas como un método específico que se basa en la observación directa, dando a entender que la finalidad del libro es poner en marcha los sentidos y ejercitar la observación como puerta de entrada del conocimiento. Algunos autores, no obstante, reconocen que las lecciones de cosas tendrían como una de sus demandas fundamentales la presencia del objeto, y por tanto limitan su objetivo a servir de apoyo a las lecciones de cosas en aquellos casos en que el objeto no puede estar presente: «cuando a eso no se llegue, servirán al menos a los niños para ejercicios de lectura, como fuente de útiles y variados conocimientos, y como asuntos de escritura al dictado». Ezequiel Solana, *Lecciones de Cosas*, 2ª ed. (Madrid: El Magisterio Español, [c.a.1921]), 5.

<sup>99</sup> Sobre los contenidos útiles en los libros de lecciones de cosas, vid. Julia Melcón Beltrán, «Ciencia aplicada y educación popular», en *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, ed. Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: UNED, 2000), 161-199.

*cosas*, muestra ya desde su título y aclara en su prefacio esta doble intención:

El leer bien es cosa que se adquiere más fácilmente con la práctica, que no dando multitud de reglas y consejos; por eso precisa que el niño se ejercite diariamente, pues cuanto más lea, tanto mejor lo hará, con más soltura, expresión, fluidez y gracia.

Conviene, sin embargo, que la lectura ejerza atractivos para el niño, de modo que no constituya un ejercicio ingrato, insulso o fastidioso, antes, al contrario, le interese y distraiga; por otro lado, es preciso que no resulte un mero pasatiempo que recrea, [...].

Este es el doble objeto que nos hemos propuesto en este modesto trabajo. En el encontrará el joven lector la noción de gran número de conocimientos útiles que ilustrarán su tierna inteligencia, disponiéndola para estudios más serios y complejos de las ciencias.<sup>100</sup>

Como propone Munakata, en estos textos se pueden identificar dos modalidades discursivas, diferenciadas por la presencia o ausencia de la narrativa, es decir, los que explican las «cosas» mediante «elementos de ficción» —que muchas veces incluían juicios de valor, morales o estéticos— y que sin duda serían más apropiados para los ejercicios de lectura y no para la aplicación del método intuitivo,<sup>101</sup> y los libros *sin narrativa*, en los que se dificultan esos comentarios de carácter moral o cristiano, y que serían más adecuados para los ejercicios de intuición y no tanto para la práctica de la lectura extensiva.<sup>102</sup> A continuación, mostramos dos ejemplos de esta diferenciación. El primero corresponde a lo que

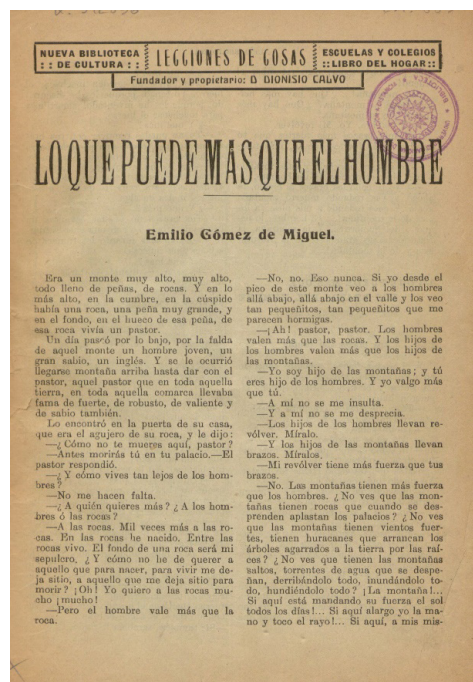
---

<sup>100</sup> G.M. Bruño, *Tesoro de conocimientos útiles. Lecturas científicas amenas dispuestas para servir como lecciones de cosas* (Barcelona, Madrid, París: Administración Bruño, 1913), 5.

<sup>101</sup> Castro Legua establece una diferencia fundamental entre los libros de lectura que denomina «misceláneas» y los de «cosas». Los libros de «cosas» solo deberían comprender «el estudio de aquellos objetos que pueden ser apreciados por los niños, mediante los sentidos corporales», y no otras cuestiones de tipo intelectual o moral que sí comprenden los primeros. Castro Legua, *Medios de Instruir*, 206.

<sup>102</sup> Kazumi Munakata, «Os padrões dos livros de lições de coisas», *Educação e Fronteiras On-Line* 7, no. 19 (2017): 93.

Munakata denominaría modalidad con narrativa, y el segundo a la modalidad sin narrativa.



**Figura 1.** Emilio Gómez de Miguel. *Lo que puede más que el hombre*. Tomo I. Madrid: Nueva Biblioteca de Cultura, [s.n.], [s.f.].



**Figura 2.** A. R. López del Arco. *De todo un poco*. Álbum de lecciones de cosas. Lecturas gráficas, instructivas y amenas de conocimientos útiles. Madrid: Imprenta de Montalvo y Cía., [c.a.1910].

Un dato que corrobora la finalidad de los textos de lecciones de cosas para la práctica de la lectura es que algunos de estos libros pertenecen a series graduadas de libros de lectura, como por ejemplo el *Método completo de lectura* de Dalmau Carles, de la que forman parte los libros *El camarada*,<sup>103</sup> *Infancia*,<sup>104</sup> y *Lecciones de cosas*,<sup>105</sup> o la serie de Saturnino Calleja *El pensamiento infantil*. *Método de lectura conforme con la inteligencia de los*

<sup>103</sup> José Dalmau Carles, *El camarada*. Libro primero del *Método completo de lectura*. Lectura, escritura, lecciones de cosas, 100 grabados, Nueva ed. (Barcelona, Madrid y Gerona: Dalmau Carles Pla, 1914).

<sup>104</sup> José Dalmau Carles, *Infancia*. Libro segundo del *Método completo de lectura*. Lectura corriente, lecciones de cosas, escritura.

<sup>105</sup> José Dalmau Carles, *Lecciones de cosas*. Libro tercero del *Método completo de lectura*. Lectura, escritura, ejercicios de reflexión y lenguaje, 180 grabados, Nueva ed. ampliada y mejoradísima (Gerona: Dalmau Carles Pla, 1929).



niños.<sup>106</sup> La consideración de los libros de lecciones de cosas como libros de lectura se refuerza también porque muchos autores destacan que los conocimientos útiles hacen la lectura más amena y menos fatigosa

Observamos, sin embargo, que la mayoría de estos libros incluyen al final de cada lección una serie de preguntas que pueden considerarse como un recurso característico para la aplicación del método intuitivo, que facilita el diálogo «socrático» acerca de los objetos entre el maestro y el alumno.<sup>107</sup> No obstante, no podemos asegurar que los maestros utilizaran este recurso para llevar a cabo una verdadera lección de cosas, ya que también las preguntas podrían utilizarse como simples actividades de escritura o deberes por parte de los alumnos, en su concepción más tradicional. Por ejemplo, Purificación Feltrer, en sus *Lecciones de cosas sobre primeras materias industriales*, al incluir las preguntas al final de cada lección no alude al método intuitivo, sino que indica que «al final de cada lección hemos puesto un pequeño interrogatorio, con el objeto de que el profesor pueda fácilmente averiguar el caudal de conocimientos de los niños, y por tanto el mejor o peor resultado de sus lecturas».<sup>108</sup>

El siguiente ejemplo muestra cómo se formulan las preguntas, en este caso en una lección que trata sobre los mamíferos dañinos.

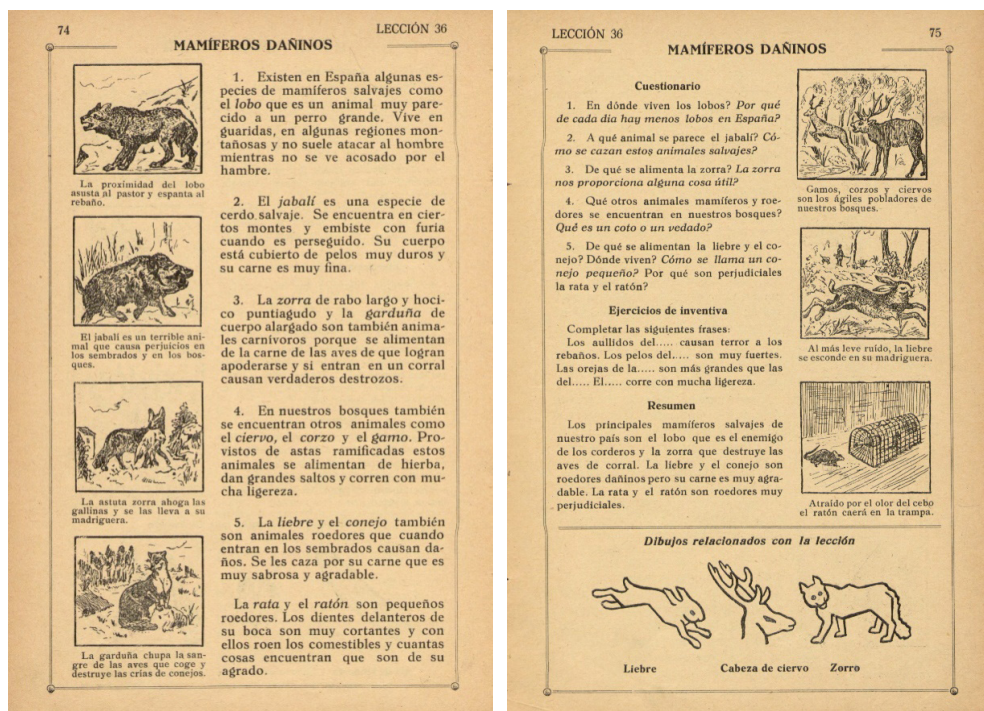
En definitiva, teniendo en cuenta la resistencia mostrada por los maestros a las ideas renovadoras sobre las excursiones y los museos escolares para la práctica de las lecciones de cosas, su escasa formación y su apego al libro escolar y a la práctica de la lectura como base de sus enseñanzas, así como las precarias condiciones de la gran mayoría de la escuelas de la época, unitarias en su mayoría, parece lógico pensar que el mercado editorial se amoldara a la situación, editando libros de lectura que incorporaran, sin embargo, algunas de las innovaciones que se debatían en el momento. Es así como llegamos a un libro que se caracterizaría, entre otras cosas, por la mayor presencia de ilustraciones y por

<sup>106</sup> Saturnino Calleja Fernández, *El gráfico. Trabajos manuales y lecciones de cosas sobre ciencias, artes y oficios. Sexta parte de El pensamiento infantil. Método de lectura conforme con la inteligencia de los niños*, 2ª ed. (Madrid: Saturnino Calleja editor, [ca. 1900]).

<sup>107</sup> Vid. Gómez R. de Castro, «Lecciones de cosas y centros de interés», 457.

<sup>108</sup> Feltrer y Muntión, *Lecciones de cosas sobre primeras materias industriales*, 4.

la inclusión de elementos o cuestiones que reclamaran la participación del lector.<sup>109</sup> Hay que señalar, además, que la larga tradición de las enseñanzas de carácter práctico para la escuela primaria a lo largo del siglo XIX dio lugar también a una importante producción de textos escolares con lecturas sobre conocimientos útiles, que no se presentaron como lecciones de cosas, pero que compartían muchas de sus características, no solo relacionadas con su temática, sino también, entre otras cosas, con el abundante uso de imágenes.



**Figura 3.** Fernando Porcel, *Lecciones de cosas*. Grado elemental del curso completo de enseñanza primaria por el método cíclico, 3ª ed. Palma de Mallorca: Tipografía Porcel, 1935, 74-75.

<sup>109</sup> Vid. Raquel Sánchez García, «Diversas formas para nuevos públicos», en *Historia de la edición en España 1836-1936*, dir. Jesús A. Martínez Martín (Madrid: Marcial Pons, 2001), 242. A pesar de la gran cantidad de imágenes que contienen los libros de lecciones de cosas, y su importancia a la hora de considerar a estos textos escolares como tales, el análisis iconográfico de los mismos se reduce prácticamente al estudio de Ana Badanelli, «Representing two worlds: illustrations in Spanish textbooks for the teaching of religion and object lessons (1900-1970)», *History of Education* 41, no. 3 (2012): 303-338.



Podemos concluir, finalmente, que un tema pendiente de investigación, que requiere de nuevas fuentes de difícil acceso, es el del uso efectivo de todos estos libros de conocimientos útiles y de lecciones de cosas, así como el de las prácticas de lectura y trabajo escolar a las que dieron lugar. Las numerosas ediciones y reediciones de los que fueron objeto, y el deterioro con que muchos de ellos han llegado a nuestras manos son, sin duda, una muestra de su abundante utilización.

## A MODO DE CIERRE

La realización de un balance de las aportaciones que se han hecho a la investigación sobre la difusión del método intuitivo y las lecciones de cosas en España nos ha permitido visualizar cierta línea de continuidad del relato desde la primera recepción de Pestalozzi en España a principios del siglo XIX, hasta el primer tercio del siglo XX. De paso, hemos podido señalar algunos de los temas que requieren, a nuestro parecer, de una mayor atención por parte de los investigadores. Entre estas carencias figura el estudio en profundidad de la extensa obra de pedagogos como Mariano Carderera y especialmente Pedro Alcántara García, objetivo que se ve obstaculizado por el escaso cultivo de la historia del pensamiento pedagógico entre los investigadores españoles en la actualidad. El renovado enfoque de la investigación transnacional podría contribuir desde otra óptica al estudio de estos pedagogos, pues hemos podido comprobar que tradicionalmente se venía situando a Inglaterra como casi única sociedad de referencia para la recepción de la enseñanza intuitiva en España, descuidando las influencias de la *Heimatkunde* alemana o la fuerte influencia francesa, tanto a través de la obra de Pedro Alcántara García como de las traducciones de textos escolares franceses de lecciones de cosas que circularon en España a finales del siglo XIX. Es necesario también valorar en su justa medida la influencia inglesa, no solo la que supuso la introducción en España de la obra de Charles y Elizabeth Mayo a través de Pablo Montesino o del manual de E. A. Sheldon, sino especialmente la significación de Alexander Bain, entre otros intelectuales positivistas ingleses que tuvieron gran impacto en la forma de entender las lecciones de cosas.

Queda también un extenso campo de indagación abierto, que preocupa especialmente a los investigadores del campo de la manualística

escolar. Nos referimos a la necesidad de conocer mejor la difusión y usos de los textos escolares, y de las prácticas escolares en general. Este enfoque más etnográfico, al que se han acercado algunos autores que han abordado la historia de las disciplinas escolares y de la cultura escolar, requiere sin duda de fuentes de difícil acceso.

Finalmente, uno de los aspectos que ha quedado relativamente claro a través de este balance historiográfico es el punto de inflexión que se produjo en el discurso pedagógico acerca del método intuitivo a raíz del Congreso Pedagógico de 1882, en el que el círculo en torno a la ILE puso en cuestión la forma tradicional de entender el método intuitivo, defendiendo su importancia para introducir a los alumnos en el método científico de observación, la enseñanza activa y las excursiones escolares. Las investigaciones sobre el discurso pedagógico del primer tercio del siglo XX no nos han dado pistas suficientes acerca de la posible continuidad del debate sobre el método intuitivo que se había producido a raíz del congreso de 1882. Los estudios que hemos podido consultar sobre dicho periodo afirman el dominio en esa época de un interés predominante por el conocimiento psicopedagógico que circulaba entonces en Europa. Este nuevo enfoque discursivo contrasta, como hemos querido mostrar, con la paralela difusión de libros escolares de lecciones de cosas, que en buena parte daban continuidad a la escuela libresca del siglo XIX, al predominio de las prácticas tradicionales de lectura y a la difusión de conocimientos útiles para las clases populares. Ello no fue ajeno a la realidad de una escuela primaria con grandes carencias, especialmente en el mundo rural, y mayoritariamente unitaria, con las dificultades que ello suponía para el trabajo en el aula.

### Notas sobre los autores

GABRIELA OSSENBACH es licenciada en Pedagogía y en Historia de América (Universidad Complutense de Madrid) y Doctora en Ciencias de la Educación (UNED). Es Catedrática emérita en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada (Facultad de Educación) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid. Ha dirigido el Centro de Investigación sobre manuales escolares MANES, que tiene su sede en la UNED, y desde el que se han promovido investigaciones sobre los textos escolares en España, Portugal y América

Latina en los dos últimos siglos. Fue Presidenta de la Sociedad Española de Historia de la Educación en el periodo 2013-2017. Su investigación se ha centrado en el origen y evolución de los sistemas públicos de enseñanza en los siglos XIX y XX desde una perspectiva comparada, con un énfasis especial en América Latina, así como en la historia de la cultura escolar (textos escolares; estudio y conservación del patrimonio histórico-educativo, etc.).

CECILIA VALBUENA es profesora ayudante doctora del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de Facultad de Educación de la UNED, universidad en la que también obtuvo su doctorado en 2023. Es miembro del Centro de Investigación sobre manuales escolares MANES desde 2013 y de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Su investigación se ha centrado en el análisis del concepto de trabajo que se transmitió en la escuela española durante el primer franquismo. Sus principales fuentes documentales son los libros de texto. También ha estudiado la concepción educativa del trabajo que se introdujo en España durante el primer tercio del siglo XX, principalmente a través de la figura de Félix Martí Alpera y la difusión de la Escuela de Trabajo de George Kerschensteiner realizada en España por la *Revista de Pedagogía*.

ANDRA SANTISTEBAN es investigadora predoctoral en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre la represión del magisterio de Primera Enseñanza en la provincia de Madrid, con el objetivo de analizar la memoria y el olvido en tiempos de Franco, desde la guerra civil hasta el periodo de posguerra. Forma parte del Grupo de Investigación Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades (CLAVES, UCM). Ha participado en proyectos de innovación docente enfocados en la enseñanza de la Historia de la Educación como miembro del equipo. Además, es miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), así como de la German Educational Research Association (GERA).

ANA BADANELLI es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, febrero 2004. Es

profesora contratada doctora del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la UNED. Es directora del Centro de Investigación sobre manuales escolares MANES desde 2024. Su experiencia investigadora se ha centrado en el campo de la historia del currículo y de la cultura escolar, campos que se han consolidado como parte de la renovación de la Historia de la Educación en las últimas décadas. Sus estudios se centran fundamentalmente en dos fuentes: manuales escolares y cuadernos escolares, fuentes que favorecen la comprensión de la historia de la escuela.

## REFERENCIAS

### Manuales escolares analizados

#### *Manuales de Lecciones de Cosas para maestros*

- Alabart Ballesteros, Luis. *Preparación y desarrollo de lecciones de cosas. Comprende seis series. Objetos usuales, animales, vegetales, minerales, productos industriales y experimentos*. Barcelona: J. Ruiz Romero Librero, 1926.
- Alcántara García, Pedro. *Educación intuitiva y lecciones de cosas*. Madrid: Gras y Compañía, Editores, 1881.
- Alcántara García, Pedro. *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*, 2ª ed. notablemente reformada y aumentada. Madrid: Librería de Perlado, Páez y Cª, 1902.
- Mayo, C. *Lecciones sobre objetos destinadas para niños de cinco a ocho años*. Traducidas del original inglés. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1849.
- López Catalán, Julián. *Lecciones sobre objetos para los alumnos de las escuelas de párvulos. Guía de la caja enciclopédica*. 2ª ed. Barcelona: J. Bastinos é hijo, 1874.
- Sheldon, E. A. *Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes*. Nueva York: D. Appleton y Compañía, 1885.

#### *Manuales de Lecciones de Cosas para alumnos*

- Bedel, Jean. *El año infantil de las lecciones de cosas*, adaptación castellana por Luis G. León. París: Librería de Armand Colin, [s.f.].
- Bruño, G. M. *Tesoro de conocimientos útiles. Lecturas científicas amenas dispuestas para servir como lecciones de cosas*. Barcelona, Madrid, París: Administración Bruño, 1913.

- Bueno, Ángel. *La educación por la vista*. Burgos: Imprenta y librería Hijos de Santiago Rodríguez, 1907.
- Calleja Fernández, Saturnino. *El gráfico. Trabajos manuales y lecciones de cosas sobre ciencias, artes y oficios. Sexta parte de El pensamiento infantil. Método de lectura conforme con la inteligencia de los niños*. 2ª ed. Madrid: Saturnino Calleja editor, [ca. 1900].
- Colomb, G. *Lecciones de cosas en 650 grabados*, adaptación hispano-americana por Luis G. León. 4ª ed. corregida y aumentada. Barcelona: Gustavo Gili editor, [ca. 1910].
- Dalmau Carles, José. *El Camarada. Libro primero del Método completo de lectura. Lectura, escritura, lecciones de cosas, 100 grabados*. Nueva ed. Barcelona, Madrid y Gerona: Dalmau Carles Pla, 1914.
- Dalmau Carles, José. *Infancia. Libro segundo del Método completo de lectura. Lectura corriente, lecciones de cosas, escritura, 284 grabados*. Barcelona, Madrid y Gerona: Dalmau Carles Pla, 1903.
- Dalmau Carles, José. *Lecciones de cosas. Libro tercero del Método completo de lectura. Lectura, escritura, ejercicios de reflexión y lenguaje, 180 grabados*. Nueva ed. ampliada y mejoradísima. Gerona: Dalmau Carles Pla, 1929.
- Dalmau Carles, José. *El primer manuscrito. Método completo de lectura*. Nueva ed. Gerona: Dalmau Carles Pla, 1932.
- Feltre y Muntión, Purificación. *Lecciones de cosas sobre primeras materias industriales. Obra escrita para uso de las escuelas*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, 1883.
- Gómez de Miguel, Emilio. *Lo que puede más que el hombre. Lecciones de cosas para escuelas y colegios. Cultura general Física. Serie Nueva Biblioteca de cultura, Física Tomo I. Libro del hogar profundo y sencillo*. Madrid: [s.n.], [s.f.].
- Guillén de la Torre, Miguel María. *Paseos instructivos (lecciones sobre objetos)*. 4ª ed. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando, 1920.
- Llorca García, Ángel. *Más lecciones de cosas*. Gerona: Dalmau Carles & Comp<sup>a</sup> editores, 1912.
- López del Arco, A.R. *De todo un poco. Álbum de lecciones de cosas. Lecturas gráficas, instructivas y amenas de conocimientos útiles*. Madrid: Imprenta de Montalvo y Cía., [c.a.1910].
- Marinel-Lo, Manuel. *El mundo exterior. Lecciones de cosas*. 3ª ed. Barcelona: Imprenta Elzeviriana y Librería Camí, [s.f.].
- Marinel-Lo, Manuel. *Lo que nos rodea. 50 lecciones de cosas*. Barcelona: Sucesores de Blas Camí, 1910.
- Marinel-Lo, Manuel. *La mano del hombre. Lecciones de cosas acerca de las transformaciones principales de las primeras materias*. 4ª ed. Barcelona: Imprenta Elzeviriana y Librería Camí, 1933.

- Néel, Prudent. *Método Néel. Lectura – Escritura – Lecciones de cosas – Primeras nociones. Libro primero*. París: Tip. De Armand & Cía, [s.f.].
- Nualart, C. B. *Lecciones de cosas. Libro primero*. Barcelona: I.G. Seix & Barral Herms, editores, 1921.
- Nualart, C. B. *Lecciones de cosas. Libro segundo*. Barcelona: I.G. Seix & Barral Herms, editores, 1921.
- Nualart, C. B. *Lecciones de cosas. Libro tercero*. 3ª ed. Barcelona: I.G. Seix & Barral Hnos. editores, 1929.
- Pellisier, A. *La Gimnástica del Espíritu (método maternal). Primera parte. Observación de las cosas y de los seres. Modelos y asuntos de ejercicios orales y escritos para los niños de ambos sexos*. Trad. Carmelo Vila García. Declarada de texto por R.O. de 4 de febrero de 1892. 12ª ed. Valencia: Librería de Pascual M. Villalba, 1925.
- Pla Cargol, Joaquín. *Otras lecciones de cosas. Lecturas científicas*. 5ª ed. notablemente mejorada. Gerona: Dalmáu Carles, Pla, editores, 1921.
- Porcel, Fernando. *Lecciones de cosas. Grado elemental del curso completo de enseñanza primaria por el método cíclico*. 3ª ed. Palma de Mallorca: Tipografía Porcel, 1935.
- Solana, Ezequiel. *Lecciones de cosas*. 2ª ed. Madrid: El Magisterio Español, [c.a.1921].
- Toro y Gómez, Miguel de. *La tierra (lecciones de cosas). Libro de lectura para las escuelas*. París: Adolfo Lussy editor, 1905.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badanelli Rubio, Ana María. «Representing Two Worlds: Illustrations in Spanish Textbooks for the Teaching of Religion and Object Lessons (1900–1970)». *History of Education* 41, no. 3 (2012): 303-338.
- Batanaz Palomares, Luis. *La educación española en la crisis de fin de siglo. Los Congresos Pedagógicos del siglo XIX*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Excma. Diputación Provincial de Córdoba, 1982.
- Bernal Martínez, José Mariano. *Renovación pedagógica y enseñanza de las Ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- Canes Garrido, Francisco. «La presencia de Pestalozzi en la literatura pedagógica española de la segunda mitad del siglo XIX». En *La recepción de la Pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, editado por Julio Ruiz Berrio et al., 177-195. Madrid: Endymion, 1997.
- Cano González, Rufino y Clara Revuelta Guerrero. «Los principios y el método de Pestalozzi en las escuelas de párvulos durante la primera etapa de la Restauración borbónica». En *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las*

- sociedades latinas*, editado por Julio Ruiz Berrio *et al.*, 266-277. Madrid: Endymion, 1997.
- Carrillo-Gallego, Dolores, Antonio Maurandi-López, y Pilar Olivares-Carrillo. «From Pestalozzi's Intuition Principle to Classrooms: The Counting Frame and Innovations in the Teaching of Mathematics (Spain, Nineteenth Century)». *Paedagogica Historica* 59, no. 3 (2023): 407-427.
- Caruso, Marcelo. «Rezeption als Performanz: die «Pestalozzische Methode» in Spanien (1800-1857)». *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 11, Heft 1 (2005): 8-16.
- Checa Godoy, Antonio. *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2002.
- Colmenar Orzaes, Carmen. «La introducción de los Jardines de la Infancia en España. Aportaciones de Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo». En *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*, editado por Carmen Sanchidrián Blanco y Julio Ruiz Berrio, 133-152. Barcelona: Graó, 2010.
- Escolano Benito, Agustín. «El libro escolar en la Restauración». En *La edición moderna. Siglos XIX y XX*, editado por Hipólito Escolar Sobrino, 345-369. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.
- Gómez R. de Castro, Federico. «La introducción de los conocimientos científicos en el currículo escolar de la Enseñanza Primaria». En *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, editado por Alejandro Tiana Ferrer, 200-207. Madrid: UNED, 2000.
- Gómez R. de Castro, Federico. «Lecciones de cosas y centros de interés». En *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, editado por Agustín Escolano Benito, 449-466. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Hernández Díaz, José María (ed.). *Prensa Pedagógica y Patrimonio Histórico-Educativo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- Luis Gómez, Alberto, y Jesús Romero Morante. *Escuela para todos. Conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007.
- Martínez Moctezuma, Lucía. «Retrato de una élite: autores de libros escolares en México (1890-1920)». En *Lecturas y lectores en la historia de México*, editado por Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma, 115-142. México: CIESAS/ El Colegio de Michoacán/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004.
- Mateos Montero, Julio. *Genealogía de un saber escolar. El código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro, 2011.



- Melcón Beltrán, Julia. «Currículo escolar y lecciones de cosas». En *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, editado por Alejandro Tiana Ferrer, 135-160. Madrid: UNED, 2000.
- Melcón Beltrán, Julia. «Ciencia aplicada y educación popular». En *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, editado por Alejandro. Tiana Ferrer, 161-199. Madrid: UNED, 2000.
- Melcón Beltrán, Julia. *Renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1995.
- Melcón Beltrán, Julia. *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Mérida-Nicolich, Eloísa. *Una alternativa de reforma pedagógica: la Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1983.
- Molero Pintado, Antonio. *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1999.
- Molero Pintado, Antonio y María del Mar del Pozo Andrés (eds.). *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Alcalá de Henares: Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá, 1989.
- Montes Moreno, Soledad. *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispano-americana (1891-1934). La construcción del conocimiento pedagógico en España*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, 2003.
- Montesino, Pablo. *Liberalismo y educación del pueblo*. Edición y estudio introductorio de Bernat Sureda García. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- Montesino, Pablo. *Curso de Educación y Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. Edición, estudio preliminar y notas de Anastasio Martínez Navarro. Madrid: MEC, 1988.
- Munakata, Kazumi. «Os padrões dos livros de lições de coisas». *Educação e Fronteiras On-Line* 7, no. 19 (2017): 91-103.
- Ossenbach, Gabriela. «Historia de las disciplinas y manualística escolar». En *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, editado por Pedro Luis Moreno Martínez, 133-165. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.
- Ossenbach, Gabriela. «Andaluces célebres y andaluces anónimos en la educación hispanoamericana del siglo XIX». En *Primeras Jornadas de Historia de la Educación en Andalucía. Vol. II*, editado por M. N. Gómez García y M.I. Corts Giner, 137-150. Sevilla: Fundación El Monte, 2004.
- Ossenbach, Gabriela. «Pedro Alcántara García y las relaciones pedagógicas entre España e Hispanoamérica a finales del siglo XIX». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 11 (1992): 125-142.

- Rabazas Romero, Teresa. *Los manuales de Pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*. Madrid: UNED, 2001.
- Ruiz Berrio, Julio et al. *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion, 1997.
- Ruiz Berrio, Julio. «Los Congresos Pedagógicos en la Restauración». *Bordón* 234 (1980), monográfico: «Los Congresos de Pedagogía», 401-421.
- Ruiz Guijarro, Álvaro. «La educación primaria pública en el distrito electoral del Conde de Romanones». PhD diss., Universidad de Alcalá, 2022.
- Sánchez García, Raquel. «Diversas formas para nuevos públicos». En *Historia de la edición en España 1836-1936*, editado por Jesús Antonio Martínez Martín, 241-268. Madrid: Marcial Pons, 2001.
- Sanchidrián Blanco, Carmen. «De las lecciones de cosas al aprendizaje a partir de objetos. Nuevas lecturas de Pestalozzi». En *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*, editado por José María Hernández Díaz, 203-214. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.
- Sanchidrián Blanco, Carmen. «Las lecciones de cosas: una aplicación práctica del concepto de intuición pestalozziano». En *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, editado por Julio Ruiz Berrio et al., 323-340. Madrid: Endymion, 1997.
- Sanchidrián Blanco, Carmen. «Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino: repercusiones en la educación española decimonónica». *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 4 (1985): 63-71.
- Soler Balada, María Ángeles. «Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las Escuelas Normales desde su creación hasta 1868». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 2 (1983): 87-95.
- Somoza Rodríguez, José Miguel, Ana María Badanelli Rubio y Federico Gómez Rodríguez de Castro. «Los manuales de Lecciones de Cosas». En *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, 377-388. Burgos: SEDHE/Universidad de Burgos, 2003.
- Sureda García, Bernat. «La recepción en España de las ideas pedagógicas extranjeras a través de Pablo Montesino». En *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, editado por Leoncio Vega Gil, 59-69. Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo», 1998.
- Sureda García, Bernat. «La influencia de Pestalozzi entre los maestros españoles en el siglo XIX». En *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, editado por Julio Ruiz Berrio et al., 235-249. Madrid: Endymion, 1997.
- Sureda García, Bernat. «La producción y difusión de los manuales escolares». En *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, editado por Agustín Escolano Benito, 69-100. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

- Sureda García, Bernat. «Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 4 (1985): 35-62.
- Sureda García, Bernat. *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Mallorca: Prensa Universitaria, 1984.
- Tiana Ferrer, Alejandro. «Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico. El Quijote en la escuela. Las gramáticas escolares». En *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, editado por Agustín Escolano Benito, 255-289. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Tröhler, Daniel. *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro, 2014.
- Vega Gil, Leoncio (coord.). *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*. Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo», 1998.
- Vega Gil, Leoncio. «Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del XIX». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 4 (1985): 119-138.
- Vicén Ferrando, María Jesús. *Mariano Carderera y Potó. Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 1999.
- Vicén Ferrando, María Jesús. «Influencias de J. E. Pestalozzi en la pedagogía de Mariano Carderera y Potó». *Revista Complutense de Educación* 9, no. 1 (1998): 209-223.
- Villalaín Benito, José Luis. *Manuales escolares en España. Tomo II: Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*. Madrid: UNED, 1999.
- Villalaín Benito, José Luis. *Manuales escolares en España. Tomo III: Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid: UNED, 2002.
- Viñao Frago, Antonio. «El libro escolar». En *Historia de la edición en España 1836-1936*, editado por Jesús Antonio Martínez Martín, 309-336. Madrid: Marcial Pons, 2001.



## LA EDUCACIÓN DE LAS COSAS EN ITALIA. PROGRAMAS, LIBROS Y AUTORES

*The Education of Things in Italy. Programs, Books, and Authors*

Paolo Bianchini<sup>α</sup>, Francesco Pongiluppi<sup>β</sup> y Paula Serrao<sup>×</sup>

Fecha de recepción: 02/06/2023 • Fecha de aceptación: 13/11/2023

**Resumen:** Este artículo analiza la difusión, transformaciones, apropiación y traducción italiana de las «lecciones de cosas» entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Partiendo del análisis de las bases pedagógicas y filosóficas de las «lecciones de cosas», el trabajo rastrea su introducción en la península a través del estudio de las reformas y de los programas escolares italianos del periodo. Se observa que en los programas de 1888 las «lecciones de cosas» eran consideradas herramientas operativas del método objetivo, utilizadas principalmente para la enseñanza del idioma italiano. Los programas de 1894 mantuvieron este enfoque, pero incorporaron una nueva materia denominada «Nociones varias». Si bien preservaba parte del contenido de los programas lingüísticos de 1888, la nueva materia utilizaba los «objetos» presentados en los silabarios, enriquecidos ahora por libros de nomenclatura publicados en esos años, que abordaban temas como objetos domésticos, herramientas educativas, elementos naturales, avances tecnológicos e industriales. En los programas de 1905, las lecciones de cosas se convirtieron en una materia formal para los primeros y segundos grados, mientras que para los terceros y cuartos grados fueron reemplazadas por las «Nociones varias», que también incluían contenidos de historia y geografía. Además, el artículo analiza obras y autores clave en el ámbito de las «lecciones de cosas» en Italia. Finalmente, se sugieren futuras líneas de investigación, ya que el estudio de este fenómeno en Italia todavía presenta pocos trabajos específicos.

**Palabras clave:** Lecciones de cosas, Italia, Método intuitivo, Libros escolares, Positivismo.

---

<sup>α</sup> Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Turín, via Verdi 8 - 10124 Torino. Mail: paolo.bianchini@unito.it

<sup>β</sup> Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Turín, via Verdi 8 - 10124 Torino. Mail: francesco.pongiluppi@unito.it

<sup>×</sup> Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Turín, via Verdi 8 - 10124 Torino. Mail: paulalaejandra.serrao@unito.it

**Abstract:** *This article analyzes the transformations, dissemination, appropriation, and Italian translation of the “object lessons” between the late 19th and early 20th centuries. Beginning with an analysis of the pedagogical and philosophical roots of the “object lessons”, the paper traces their introduction to the Peninsula through the study of Italian educational reforms and programs of the period. It is observed that in the 1888 programs, the “object lessons” were considered operational tools of the objective method, primarily used for teaching the Italian language. The 1894 programs maintained this approach but incorporated a new subject called “Various Notions.” While preserving part of the content from the 1888 language programs, the new subject utilized the “objects” presented in the spelling books, now enriched by nomenclature books published during those years, which addressed topics such as household items, educational tools, natural elements, and technological and industrial advancements. In the 1905 programs, “object lessons” became a formal subject for the first and second grades, while for the third and fourth grades, they were replaced by “Various Notions”, which also included content from history and geography. Additionally, the article analyzes key works and authors in the field of “object lessons” in Italy. Finally, future lines of research are suggested, as the study of this phenomenon in Italy still presents few specific works.*

**Keywords:** *Object lessons, Italy, Intuitive Method, Schoolbooks, Positivism.*

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza objetiva, caracterizada por un enfoque pedagógico basado en la observación directa y la experiencia concreta, comenzó a difundirse en Italia a partir de la unificación del país en 1861. Este método, también conocido como «lecciones de cosas», fue promovido para fomentar un aprendizaje más activo y participativo, en contraposición a la enseñanza tradicional basada principalmente en la memorización y el metodismo. En Italia, la adopción de esta metodología representó un paso importante hacia la experimentación de una pedagogía más moderna y científica, más atenta al alumnado y a su desarrollo intelectual y emocional. Aunque la enseñanza objetiva ha tenido un impacto significativo en los sistemas educativos europeos y americanos, la historiografía educativa italiana ha mostrado poco interés en analizar la apropiación de conceptos como «intuición» y «enseñanza objetiva» en la historia de la pedagogía italiana.

Este artículo propone una primera panorámica sobre la difusión, transformaciones, apropiación y traducción italiana de las «lecciones de cosas» a través del estudio de algunos autores y el análisis de las reformas y programas escolares que afectaron al sistema educativo italiano entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. A pesar de la abundante literatura contemporánea sobre este tipo de enseñanza, en los estudios histórico-educativos el interés por las «lecciones de cosas» se limita en su mayoría a algunos autores y propuestas pedagógicas. Entre los investigadores y las investigadoras que recientemente han abordado estos temas se destacan Ferrari, Morandi y Platé por el texto *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*.<sup>1</sup> Este trabajo, resultado de la colaboración entre el «Centro di ricerca interdipartimentale» de la Universidad de Pavia y la Municipalidad de Mantova, examina las experiencias educativas relacionadas con el uso de objetos e imágenes en la enseñanza escolar desde el siglo XIX hasta la actualidad. En otros autores, como Pruneri, Marazzi, D'Ascenzo, Chiosso y Pizzigoni, la enseñanza objetiva y las «lecciones de cosas» se abordan en relación con otras teorías educativas y prácticas pedagógicas.<sup>2</sup> Estas investigaciones han proporcionado valiosas indicaciones sobre cómo los métodos de enseñanza objetiva y el enfoque de las «lecciones de cosas» se han utilizado para promover un ambiente de aprendizaje más interactivo y práctico en las escuelas italianas, y cómo el énfasis en la enseñanza sensorial y experiencial ha

<sup>1</sup> Ferrari, Monica Morandi, Matteo y Platé, Enrico. *Lezioni di cose, lezioni di immagini: studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo* (Parma: Junior, 2011).

<sup>2</sup> Pruneri, Fabio. «Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948», *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea: Scuola e società in Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento*, 34 (2, 2018): 1-25; Marazzi, Elisa. «Pasquale Fornari (1837-1923). Un poligrafo al servizio della «parola viva»», *Italiano LinguaDue* 11 (2, 2019): 633-642; Marazzi, Elisa. «Gli editori postunitari e la didattica dell'italiano tra cartelloni e manuali», *Italiano LinguaDue*, 10 (1, 2018): 122-146; d'Ascenzo, Mirella. *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento* (Torino: Società Editrice Internazionale, 2013); D'Ascenzo, Mirella y Vignoli, Roberto. *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento* (Bologna: Clueb, 2008); Chiosso, Giorgio. «La vita scolastica in Italia tra l'Unità e la Riforma Gentile», en Ascenzi, Anna y Sani, Roberto. *L'Innovazione Pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al Secondo dopoguerra* (Roma: Edizioni Studium, 2022), 19-40; Francesca Davida, «Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco», *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3 (15, 2015), 142-158; Pizzigoni Francesca Davida, Pizzigoni. «La riscoperta della funzione didattica di un dispositivo ottocentesco: il museo scolastico», *History of Education and Children's Literature*, XVII (2, 2022): 597-608.



caracterizado la escuela italiana entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

## LAS BASES FILOSÓFICAS Y EDUCATIVAS DE LAS «LECCIONES DE COSAS»

La noción de que los objetos constituyen una poderosa herramienta educativa es ancestral. Ya Aristóteles subrayaba la importancia de la vista en la formación del juicio, especialmente durante la infancia, cuando el cerebro, aún en desarrollo y por ende distinto al de los adultos, requiere de la visión para adquirir conocimiento. En efecto, la vista permite trascender la inestabilidad característica de la niñez, utilizando la imagen como ancla para consolidar conceptos en la memoria y así edificar de manera gradual una capacidad de juicio que se completará en la adultez, gracias a una educación adecuada. Como señala Mónica Ferrari,

La educación visual y la didáctica icónica relacionada con ella provienen, en resumen, de lejos. Como valioso recurso de la memoria y medio eficaz para alcanzar a todos, incluso a quienes no saben leer, la estratagema icónica adquiere significados inéditos entre los siglos XVI y XVII, en el contexto de una renovación pedagógica que, a partir de los principios y las élites, progresivamente logrará desarrollar otros proyectos.<sup>3</sup>

En este sentido, es importante destacar la figura de Comenio y su obra *Orbis sensualium pictus* (1658). Sucesivamente, en el siglo XVIII, esta renovación se cruzaría con un conocimiento diferente y más profundo de la infancia, debido principalmente a los filósofos que se ocupan del nacimiento y desarrollo del conocimiento. La consolidación de una concepción renovada de las facultades cognitivas del ser humano gracias a investigaciones sobre el origen de las ideas, como las de John Locke (*An Essay Concerning Human Understanding*, 1689), David Hume (*Philosophical Essays concerning Human Understanding*, 1748) y Etienne Bonnot de Condillac (*Essai sur l'origine des connaissances humaines*, 1746; *Traité des sensations*, 1754) liberaron a las ciencias humanas del innatismo, para identificar la fuente del conocimiento en la experiencia y en las capacidades intelectuales del individuo. Esta nueva perspectiva

---

<sup>3</sup> Ferrari, Morandi y Platé. *Lezioni di cose, lezioni di immagini*, 10.

abrió nuevas e inesperadas posibilidades para la educación: naciendo sin ningún conocimiento, pero dotado de los sentidos y la razón, el ser humano necesitaba aprender a utilizarlos de la mejor manera. Por lo tanto, se abrieron nuevas reflexiones sobre la forma de aprender y sobre la naturaleza del conocimiento de la niñez, contribuyendo a hacerla más comprensible y a captar sus diferencias con respecto a la adultez. La conciencia de la importancia de la realidad para estimular las «primeras ideas» alimentó la variada investigación en la era de la Ilustración de nuevos métodos y herramientas educativas para favorecer el aprendizaje en la niñez utilizando la relación con lo concreto.

Las teorías y métodos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) se insertan precisamente en el hilo de las investigaciones y experimentos iluministas, que el pedagogo suizo enriqueció con una atención original hacia el aspecto emocional y casi psicológico, ante-litteram. Pestalozzi recuperó la clásica tripartición de la educación en moral, intelectual y cognitiva, rediseñándola de manera original en educación del corazón, de la mente y de la mano, dedicando un lugar especial al sentimiento, que también debería ser animado y ejercitado gracias al amor materno, capaz de despertar en la niñez el amor eterno y su propia naturaleza divina. De la misma manera, Pestalozzi contribuyó a hacer más articulado e interesante desde el punto de vista educativo el proceso cognitivo, especialmente profundizando en el concepto de «intuición», entendida como la capacidad, innata en el ser humano, pero que debe ser desarrollada con gran atención por parte de los educadores, de elaborar lo que se experimenta internamente a través de los estímulos provenientes del mundo real y transformarlo en aprendizajes, pensamientos y palabras.

De ahí deriva el método intuitivo, que se basa en la idea de que la educación formal debe partir de la intuición para fomentar la tendencia instintiva del ser humano a comprender las leyes objetivas de la naturaleza. Dado que en la niñez la fuerza del intelecto se manifiesta en forma de percepción sensorial, el objetivo principal de la educación es pasar de sensaciones confusas a conceptos claros utilizando precisamente la intuición. Por lo tanto, el papel del educador es ayudar a los y las niñas a reconocer los elementos de la realidad a partir de la observación directa para convertirlos en conocimientos y adquirir un método de aprendizaje «natural» de manera espontánea.

Según el método pestalozziano, la enseñanza intuitiva parecería concretarse en las «lecciones de cosas», concebidas como instrucción objetiva y real. El objeto y su representación constituyen el punto de partida de todos los ejercicios. Para su creador, las lecciones de cosas representan un método «natural y materno», ya que involucran a los sentidos del alumnado al ponerlos en contacto directo con los objetos, fomentando la observación y promoviendo la reflexión.<sup>4</sup> Según Pestalozzi, las lecciones de cosas constituyen el ejercicio más adecuado para despertar el espíritu, formar el lenguaje y sentar las bases del conocimiento futuro. A través de ellas, se pueden abordar todas las materias de la educación primaria y de los niveles posteriores.

Las lecciones consisten en llamar la atención del alumnado sobre un objeto o su representación gráfica, hacer algunas observaciones simples sobre él, y luego plantear preguntas simples y graduales que fomenten la observación, análisis, comparación, discernimiento, formación de juicio y atención hacia otros objetos, sus cualidades, propiedades y acciones. Para lograr esto, los docentes debían emplear el método de enseñanza llamado «socrático», basado en la dialéctica, en lugar del descriptivo, que estaba siendo criticado a finales del siglo XVIII y principios del XIX.

Las teorías y herramientas elaboradas por Pestalozzi tuvieron un éxito extraordinario en Europa y en el continente americano gracias al trabajo de difusión y reelaboración realizado tempranamente por algunos seguidores del educador suizo. Entre ellos, es necesario recordar a los británicos Elizabeth y Charles Mayo. Charles, colaborador del pedagogo suizo, al regresar a su país luego de la experiencia helvética, fundó junto a su hermana, la primera mujer inglesa que se dedicó a la formación de maestros, la *Home and Colonial School Society*, una sociedad anglicana comprometida con la difusión del pensamiento pestalozziano. Fueron las publicaciones de algunos textos de Elizabeth, como el exitoso *Lessons On Objects: Their Origin, Nature, and Uses* (1839), las que introdujeron las bases para una reelaboración didáctica —y nacional— de la observación directa tanto en la formación de docentes como en la educación del alumnado británico.

En la versión de los hermanos Mayo, las lecciones de cosas requerían que el alumnado investigara activamente el objeto elegido por los

<sup>4</sup> Pestalozzi, Johann Heinrich. *Schwanengesang*, (Stuttgart-Tübingen: Cotta, 1826).

docentes a través de una serie de ejercicios sensoriales, es decir, tocándolo, observándolo y oliéndolo para comprender su forma, tamaño y transparencia. Guiados en sus investigaciones por las preguntas de los docentes, el alumnado debía experimentar y describir el mundo material y el entorno circundante. La labor pionera de educadores como los Mayo abrió el camino para la transformación de la pedagogía pestalozziana en los diferentes sistemas escolares nacionales, de modo que, a lo largo del siglo XIX y hasta principios del siglo XX, la enseñanza intuitiva se extendió en las escuelas de gran parte del planeta adquiriendo características y significados diferentes.<sup>5</sup> La propuesta de Pestalozzi de un aprendizaje basado en los sentidos y el contacto con la naturaleza, destinado a favorecer el desarrollo espontáneo y natural de las facultades del alumnado, facilitó la circulación a nivel internacional del método intuitivo, con importantes repercusiones en los sistemas escolares de muchos países. Esto se demuestra no solo por el gran número de textos metodológicos y manuales escolares, como señaló Roldán Vera,<sup>6</sup> sino también por las referencias explícitas a las lecciones de cosas presentes en las leyes y los programas educativos entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

## LAS LECCIONES DE COSAS EN LOS PROGRAMAS ESCOLARES ITALIANOS ENTRE LOS SIGLOS XIX Y XX

Los programas ministeriales redactados en 1888 por el pedagogo Aristide Gabelli, exponente del positivismo italiano y defensor del método experimental,<sup>7</sup> y firmados por el ministro de Instrucción Pública Paolo Boselli, ponen especial atención en el método objetivo, señalado como un método gradual, basado en los sentidos, que va de lo concreto a lo

<sup>5</sup> Ossenbach, Gabriela. «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: Introducción», en Julio Ruiz Berrio, Anastasio Martínez Navarro, Juan Antonio García Fraile y Teresa Rabazas Romero, *La Recepción de la Pedagogía Pestalozziana en las Sociedades Latinas* (Madrid: Ed. Endymion, 1997), 353-366.

<sup>6</sup> Roldán Vera, Eugenia. «¿Enseñanza intuitiva, 'enseñanza objetiva' o 'lecciones de cosas'? derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX», Comunicación presentada a las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación (San Miguel de Tucumán: octubre de 2012).

<sup>7</sup> Gabelli, Aristide. *Educazione positiva e riforma della società. Antologia di scritti educativi* (Firenze: La Nuova Italia, 1972); Gabelli, Aristide. *Sul riordinamento della scuola dell'istruzione elementare in Italia: relazione della commissione nominata con decreto del 28 marzo 1887 dal ministero della pubblica istruzione* (Padova: Drucher e Sinigaglia, 1888).

abstracto, de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general y que puede ser aplicado a todas las materias, como la lengua italiana, la geografía, la física y el dibujo.<sup>8</sup>

En la sección dedicada a las «Instrucciones generales», las lecciones de cosas no se presentan como una «materia», sino más bien como una herramienta del método objetivo. Según los programas de 1888, los docentes debían acostumbrar al alumnado a observar los objetos presentes en su ambiente cotidiano, favoreciendo un aprendizaje de tipo sensorial capaz de combinar ideas con palabras para no crear una escuela «dogmática [...] vacía, compuesta de sonidos, infructuosa y empalagosa a la vez, que desanima del estudio, desperdicia los cerebros y contribuye tanto a hacer nacer y mantener la funesta costumbre de atribuir tanta importancia a las palabras, como poca a las ideas y a las cosas».<sup>9</sup>

Detenerse desde una temprana edad en la forma de los objetos, su color, su origen, su utilidad, ya sea un trozo de madera o papel, era concebido como una práctica educativa propedéutica para el conocimiento de la naturaleza y la industria, en la cual la tarea de los docentes era fomentar la curiosidad e interés del estudiantado hacia el mundo real. De ahí la necesidad de dotar a la escuela de una colección de objetos para poner al alumnado en contacto con el mundo de las cosas «ya que este mundo está por todas partes y en él vivimos».<sup>10</sup>

Tanto los insectos, las plantas, las flores, las frutas o los productos industriales, como los pupitres, las pizarras, el tiza, el lápiz o la esponja eran, según los programas de 1888, los instrumentos educativos a través de los cuales los docentes transmitiría al alumnado diversos y útiles conocimientos, siempre y cuando este tipo de enseñanza fuera ocasional «como fue ocasional, por no decir accidental, lo que dio la primera instrucción al niño, antes de que él entrara en la escuela, y como será casi siempre ocasional y accidental lo que continuará ampliando su mente después».<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Regio Decreto n. 5274, «Istruzioni e programmi didattici per le scuole elementari del Regno», 25 settembre 1888 (*Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, n. 252, 25 ottobre 1888).

<sup>9</sup> Regio Decreto, 25 settembre 1888, n.5724, Istruzioni, *Istruzioni Generali*.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

Por lo tanto, las lecciones de cosas no se presentan como una materia específica, sino más bien como una metodología destinada a generar en el alumnado un hábito cognitivo y una forma de pensamiento, en otras palabras, una educación para la observación del mundo real. Así, en la sección denominada «Instrucciones especiales», dedicada a la enseñanza de la lengua italiana, se recomienda a los docentes prestar especial atención en la elección de los temas a desarrollar en los ensayos y «obligar» al alumnado a escribir sobre cosas que conozcan por experiencia directa porque «nada es más repugnante para el método que se recomienda en estos programas que una descripción del mar hecha por quien siempre ha vivido en las montañas, o de una de las montañas por quien creció en la playa».<sup>12</sup>

Siguiendo estas indicaciones, el programa para el «Curso elemental inferior» preveía para el primer grado la enseñanza objetiva dentro del marco de la enseñanza de la lengua italiana: se debían enseñar el nombre y las cualidades de los objetos encontrados y observados en la escuela y en la casa, como las partes del cuerpo, los animales domésticos y la división del tiempo. En el tercer grado, la enseñanza objetiva se centraba en disciplinas donde se aprendían los diferentes tipos de madera, metales y piedras de uso frecuente, junto con «hechos comúnmente observables que revelan algunas propiedades de los cuerpos», los «fenómenos naturales: el viento, la lluvia, el rocío, la escarcha, la nieve» y, finalmente, la «medición de la temperatura mostrada con el termómetro».<sup>13</sup>

También en el programa de la «Escuela única» (rural), la enseñanza objetiva y los ejercicios de observación resultaban ser, en cuanto al método, los mismos que en la escuela urbana, con una mayor libertad para los docentes de adaptar los contenidos a las necesidades del campo y a los usos locales.

El método de la enseñanza objetiva también caracterizaría los programas educativos aprobados por el Real decreto del 29 de noviembre de 1894,<sup>14</sup> cuyos criterios y métodos fueron expuestos por el ministro de

<sup>12</sup> Regio Decreto, 25 settembre 1888, n.5724, Istruzioni, *Istruzioni Speciali*.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> «Riforma dei Programmi per le scuole elementari, emanati con Regio Decreto 29 novembre 1894, n. 525», en *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*, XXI, vol. II, n. 49, (1888), 1888-1916.

Instrucción Guido Bacelli ante la Cámara de Diputados en la fórmula «instruir al pueblo lo suficiente, educarlo tanto como se pueda».<sup>15</sup> Las modificaciones introducidas no fueron sustanciales, sino principalmente relacionadas con la nueva distribución de las materias entre los cinco grados de la escuela primaria. Los programas de 1888, inspirados en la «condena del dogmatismo en la enseñanza», expresada con las «sugerencias de la avanzada ciencia pedagógica», habían tratado de introducir un sistema educativo a través del cual «hacer derivar el conocimiento de la observación y la experiencia de los alumnos, adecuadamente promovidas y dirigidas a un propósito provechoso del educador».<sup>16</sup> Sin embargo, según la opinión del ministro Bacelli, aunque la reforma anterior había sido motivada por el deseo de fortalecer y dar importancia a la escuela, la ampliación de las disciplinas a estudiar y, en consecuencia, la cantidad de ejercicios a realizar en la escuela y en casa, habían trastocado los criterios pedagógicos asignando así, a niños de seis o siete años, materias de estudio y exámenes deseados por el legislador pero totalmente inadecuados para la preparación de los maestros y la capacidad de los alumnos para elaborar «abstrusos razonamientos».<sup>17</sup> Para erradicar los daños causados por una educación excesivamente extensa en contenidos, no esenciales para la formación de futuros trabajadores alfabetizados, la reforma de 1894 tuvo como objetivo principal reducir el número de materias en los programas educativos y adecuar los exámenes a un mínimo indispensable de conocimientos y habilidades necesarios en la escuela primaria.<sup>18</sup>

Con el objetivo declarado de fortalecer la educación de la lengua italiana, a la cual se le reservaba el primer lugar entre las materias, los contenidos de aritmética fueron recortados a favor de una enseñanza más orientada a la práctica y a los asuntos de la vida cotidiana;<sup>19</sup> la caligrafía se redujo solo al cursivo; la enseñanza de las materias historia, geografía y derecho, a las que se añadió «los derechos del ciudadano»,

<sup>15</sup> Bacelli, Guido. *Relazione a Sua Maestà il Re*, en Regio Decreto n. 525, 29 novembre 1894, 1888.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ivi*, 1889.

<sup>18</sup> Roberto Sani y Angelino Tedde, *Maestri e Istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento* (Milano: Vita e Pensiero, 2003), 177-178.

<sup>19</sup> Anna Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento* (Milano: Vita e Pensiero, 2004), 106.



fueron agrupadas en una disciplina única con el objetivo de «hacer conocer y amar la patria, despertar la conciencia y hacer entrar en calor el sentimiento de italianidad».<sup>20</sup> Ninguna referencia se hacía en los nuevos programas a la enseñanza de la moral; la misma estaría presente de manera transversal en todas las materias y por lo tanto ya no sería objeto de un programa específico o de un examen final.

En la enseñanza objetiva se dejó facultad a los docentes para determinar formas y extensión de las llamadas lecciones de cosas, en modo de «educar los ojos y las manos de los niños a las proporciones correctas y guiarlos hacia la representación gráfica de las cosas observadas, a medida que se amplía el conocimiento del mundo exterior y se vuelve determinado y preciso en su intelecto».<sup>21</sup> La reforma de 1894, al reducir las materias de los programas «a aquel mínimo de conocimientos útiles y de actitudes seguras que cada niño debe adquirir gradualmente en la escuela primaria», tuvo como objetivo principal formar estudiantes capaces de «leer, escribir, hacer cuentas, convertirse en un hombre de bien trabajador».<sup>22</sup>

La sección de la reforma titulada «Instrucciones generales» indicaba precisamente que la escuela no debía desviarse de la vida con un formalismo ambicioso, sino que, por el contrario, debía poner en manos del estudiante «el instrumento, con el cual él pueda, a través de la experiencia diaria, adquirir poco a poco otros y convertirse en el maestro de sí mismo».<sup>23</sup> Para lograr esto, el docente debía «acostumbrar a los alumnos a observar de forma precisa las cosas en medio de las cuales viven, haciéndoles comprender el valioso aprendizaje que pueden obtener con su propia cabeza de todo lo que los rodea».<sup>24</sup> En las intenciones de los redactores de la ley, por lo tanto, se debía fomentar el aprendizaje de los sentidos desde el primer grado para no interrumpir ese tipo de educación que los estudiantes «recibieron de la naturaleza antes de

<sup>20</sup> Bacelli, G. *Relazione a Sua Maestà il Re*, en Regio Decreto n. 525 29 novembre 1894, 1889.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> *Ivi*, 1890.

<sup>23</sup> «Riforma dei Programmi per le scuole elementari, emanati con Regio Decreto 29 novembre 1894, n. 525», en *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*, XXI, vol. II, n. 49, (1888), 1888-1916.

<sup>24</sup> Regio Decreto 29 novembre 1894, n. 525 Istruzioni e programmi, *Istruzioni Generali*.

poner un pie en la escuela».<sup>25</sup> Conocer el mundo real a través de la observación de la forma de los objetos, su color, la utilidad de las cosas, la madera o el carbón, la seda o el papel, permitiría a la escuela despertar desde una edad temprana la curiosidad de los estudiantes por el mundo de la naturaleza y la industria.

La enseñanza, para ser menos teórica y general pero más sustancial que aparente, debía ser respaldada por una colección de objetos con el fin de «poner al alumno, por así decirlo, en contacto con el mundo de las cosas».<sup>26</sup> El docente, por lo tanto, podría llevar insectos, plantas, flores, frutas o productos industriales a la clase para transmitir a los estudiantes —respaldado en su trabajo por herramientas didácticas como tizas, lápices, esponjas y papel—, diversos y útiles conocimientos para que el aprendizaje surgiera espontáneamente a través de la observación de cosas y hechos. Al proceder de esta manera, los estudiantes «se educarán para mirar a su alrededor y hacerse cargo de la experiencia, y en esto residirá una gran parte de sus beneficios».<sup>27</sup>

En el párrafo VI, relativo a las «Nociones varias» de las «Instrucciones especiales» de la reforma de 1894 se trata precisamente de la observación «de las cosas» entendida como «ciencia de la vida», que se manifiesta en el individuo en diferentes lugares y a lo largo del camino «que conduce hacia la civilización».<sup>28</sup> La curiosidad de los niños, siendo intrínseca en la naturaleza del ser humano, «obliga así a la madre como al maestro a comenzar y a continuar sin interrupción la enseñanza de las cosas, y al mismo tiempo les señala el único método que puede dar buenos frutos, aquel que obliga a ver, tocar y hacer para aprender».<sup>29</sup>

La enseñanza objetiva, según las líneas indicadas en las «Nociones varias», sería una consecuencia directa de una metodología didáctica pragmática, basada en el sentido común, en la fuerza de la evidencia y en la capacidad humana de captar la parte más importante de un objeto.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Riforma dei Programmi per le scuole elementari, emanati con Regio Decreto 29 novembre 1894, n. 525», en *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*, XXI, vol. II, n. 49, (1888), 1895.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> *Ivi*, 1907.

<sup>29</sup> *Ivi*, 1908

Esta enseñanza debía complementarse con salidas educativas dedicadas a la observación y estudio de la naturaleza, de las artes y de las industrias porque «ninguna obra literaria potencia el lenguaje como el espectáculo de la naturaleza; ninguna poesía habla vívidamente a la imaginación y al corazón como aquella que surge espontáneamente de los monumentos y narra los sufrimientos y las glorias de los antepasados».<sup>30</sup>

A la luz de las indicaciones y aclaraciones expresadas en las instrucciones escritas por Bacelli, las líneas programáticas de las «Nociones varias» indicaban temas y contenidos para los diferentes grados, reservando a los docentes la decisión sobre la cantidad de horas a dedicar a esta parte especial del programa:

1. Nombre y uso de los objetos más comunes
2. División del tiempo
3. Cuerpo humano y cuidados higiénicos
4. Alimentos, vestimenta, vivienda y normas higiénicas
5. Animales, plantas y minerales
6. Propiedades físicas de los cuerpos
7. Fenómenos más comunes relacionados con el aire, el agua, la luz, el calor, el sonido
8. Artes, industrias, herramientas de trabajo
9. Medios de comunicación y de transporte<sup>31</sup>

Los cambios ocurridos en la política italiana a principios de siglo llevaron a la promulgación del Real Decreto del 29 de enero de 1905 (n. 45), mediante el cual se modificaron nuevamente los programas de las escuelas primarias.<sup>32</sup> Estos, elaborados por el filósofo realista Francesco Orestano, fueron precedidos por otra normativa escolar: la Ley n. 407 del 8 de julio de 1904 del ministro de Educación Vittorio Emanuele Orlando.<sup>33</sup> Tal

<sup>30</sup> Ivi, 1909.

<sup>31</sup> Ivi, 1908.

<sup>32</sup> Regio Decreto 29 gennaio 1905, n. 45.

<sup>33</sup> Legge n. 407 «Concernente provvedimenti per la scuola e pei maestri elementari», en *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 182, 4 agosto 1904, 3933-3937.

ley extendía la obligatoriedad escolar hasta los doce años, organizándola en un primer ciclo de cuatro años y un segundo ciclo, dividido en un «curso popular» para aquellos destinados a trabajos manuales, y una «escuela media» para aquellos que, después de pasar el examen, quisieran continuar con sus estudios. Según las «Instrucciones» de la nueva ley, el principal límite de los programas abrogados era la falta de claridad y precisión en la definición de los contenidos de enseñanza, que dejaban al docente una amplia libertad e incertidumbre. Con el fin de corregir esta indeterminación en la planificación de las materias, el principio pedagógico adoptado por los nuevos programas partía del supuesto de que la observación directa debía reemplazar las «nociones verbales de cosas remotas» para que los niños pudieran «ver su mundo, analizarlo, experimentar con sus sentidos y su intelecto, enriquecer su conocimiento siempre con un método positivo, adquirir representaciones vivas y concretas de la realidad». <sup>34</sup> Por lo tanto, la enseñanza objetiva a través de las lecciones de cosas se convertía en tema de lecturas, composiciones, ejercicios de aritmética y dibujo con el objetivo de crear una escuela capaz de reproducir y servir a la vida misma y al pueblo, «sobre el cual la presión de las necesidades es más urgente». <sup>35</sup>

Para el primer y el segundo grado se incluyeron como materia las «lecciones de cosas», que se desarrollarían mediante la observación directa de los objetos presentados a los sentidos del alumnado para enriquecer su vocabulario. Según las indicaciones, para el primer grado la observación no se limitaría solo a la vista acompañada del estudio de la nomenclatura, sino que, para desarrollar la capacidad de análisis, el docente estimularía la capacidad del alumnado de asociar ideas diferentes, mostrando conexiones y similitudes. En el segundo grado, las «Lecciones de cosas» incluirían la observación de fenómenos naturales y el estudio de los reinos animal, vegetal y mineral. Por su parte, el Ministerio se comprometería a otorgar reconocimientos escolares a aquellos docentes capaces de «reunir un pequeño museo de clase, que contenga los objetos de los que se habla con más frecuencia» <sup>36</sup> y organizar una pequeña biblioteca para uso de los estudiantes. Finalmente, en

<sup>34</sup> Regio Decreto 29 gennaio 1905, n. 45, *Istruzioni*.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

tercero y cuarto grado, las «Lecciones de cosas» se incluyeron en la disciplina de «Nociones varias», donde a la observación directa de las «cosas» se añadían contenidos de historia y geografía. Según las indicaciones programáticas enunciadas en la sección de «Lecciones Varias», los docentes podían hacer referencia a las diversas partes del cuerpo humano haciendo que el alumnado observara e investigara algunas funciones del organismo, como la dilatación del pecho al respirar, para luego abordar cuestiones más específicas, como las relacionadas con la higiene, la salud y el clima. El objetivo declarado en los programas era acostumbrar «al niño»:

a observar bien y a integrar posteriormente el conocimiento de las cosas que ve; este aprendizaje le servirá como una mejor introducción al mundo y lo hará más apto para adaptarse incluso a relaciones de vida completamente diferentes de las originales.<sup>37</sup>

En resumen, la enseñanza objetiva fue parte integral de los programas de las escuelas primarias, elaborados en menos de veinte años: mientras que en los programas de 1888 las «lecciones de cosas» eran consideradas una especie de herramienta operativa del método objetivo, aplicable a diferentes materias, pero sobre todo vinculado a la enseñanza del idioma italiano, los programas de 1894 retomaron este enfoque, pero añadiendo una materia, «Nociones varias», que conservaba parte de los contenidos de los programas lingüísticos de 1888, utilizando las «cosas» presentadas en los silabarios, enriquecidas sin embargo por los libros de nomenclatura, editados precisamente en esos años, que hablaban de objetos domésticos, herramientas educativas, elementos naturales, avances tecnológicos e industrias. Finalmente, en los programas de 1905, las lecciones sobre las cosas fueron consideradas una materia propiamente dicha para el primer y segundo grado, mientras que para el tercero y cuarto fueron reemplazadas por las «Nociones varias», que también incluían nociones de historia y geografía.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

## LA LITERATURA ESCOLAR SOBRE LAS «LECCIONES DE COSAS» Y EL MÉTODO INTUITIVO EN ITALIA

El estudio de los libros inspirados en las «lecciones de cosas», producidos en Italia entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, revela interesantes reelaboraciones y adaptaciones de la enseñanza objetiva e intuitiva, así como también una abundante producción local. Del análisis del caso italiano, aún poco explorado por la historiografía educativa, emerge la hipótesis de una apropiación original de las «lecciones de cosas», evidenciada en la producción de libros de texto, manuales para docentes, libros de lectura y material didáctico de diversas materias.

Aunque la «educación de las cosas» ya estaba presente «in nuce» en la obra de Ferranti Aporti, fue con la llegada del positivismo que el método objetivo de origen pestalozziano se difundió en las escuelas. Sin embargo, el positivismo en Italia tuvo una vida breve, tanto porque no era del agrado de gran parte del mundo católico, como porque pronto fue superado por el neoidealismo de raíz hegeliana, que moldearía la cultura italiana durante gran parte del siglo XX. Ciertamente, el método intuitivo y su aplicación práctica en las «lecciones de cosas» no podían dejar de atraer a los positivistas: partir del conocimiento de la realidad a través del método racional era uno de los fundamentos epistemológicos del Positivismo, que también abogaba por la necesidad de ampliar la base de la población escolarizada en un momento en el que la carrera hacia la «modernización» del Estado no podía descuidar la educación de su «capital humano», cuyo valor ya no se expresaba solo en términos demográficos, sino también en términos de educación.

Es importante señalar que no solo fueron los y las docentes y los y las pedagogos de raíz positivista los que se dedicaron al estudio y aplicación del método intuitivo. Se trató de un interés mucho más generalizado, que reunió a pensadores y docentes con convicciones políticas y filosóficas divergentes, pero unidos por la convicción de que era necesario actualizar los métodos de enseñanza en la recién nacida escuela italiana. Cabe recordar que la Unificación de Italia se llevó a cabo entre 1861 y 1871 y uno de los problemas más urgentes era precisamente establecer un sistema educativo unificado en un país que hasta entonces se caracterizaba por situaciones muy heterogéneas tanto en términos de organización como en cuanto a la cantidad de ciudadanos educados.

Es en este contexto que, al menos a partir de la década de 1870, en la península comenzaron a publicarse manuales y tratados para docentes explícitamente inspirados en el método pestalozziano. Sin pretender ofrecer un análisis exhaustivo, Edisco, la base de datos electrónica que cataloga los libros para la escuela y la instrucción publicados en Italia<sup>38</sup> (<https://www.edisco.unito.it>), registra alrededor de cien manuales y tratados inspirados en el método intuitivo publicados entre finales de la década de 1850 y la década de 1920. La publicación de los textos se concentra principalmente en las últimas dos décadas del siglo XIX, coincidiendo con los primeros programas ministeriales que introdujeron oficialmente las «lecciones de cosas» en las escuelas italianas. Durante todo este amplio arco cronológico los manuales de lecciones de cosas oscilaron entre un enfoque inspirado en la concepción holística del aprendizaje de Pestalozzi y propuestas que transformaban ese método ofreciendo instrumentos concretos para la enseñanza-aprendizaje de una determinada materia de estudio.

En realidad, algunos manuales que hacían referencia explícita a las «lecciones de cosas» comenzaron a aparecer en las librerías a finales de la década de 1850. Este es el caso, por ejemplo, del anónimo *Insegnamento intuitivo applicato ad alcune nozioni elementari di geografia*,<sup>39</sup> dedicado al alumnado. Con el objetivo de «suplir de alguna manera la falta de un libro general y elemental de geografía que estuviera realmente adaptado a la inteligencia de los niños»,<sup>40</sup> el desconocido autor utilizaba metáforas muy simples y referencias a objetos y situaciones extremadamente comunes para introducir al alumnado en el estudio de la geografía, que en ese momento tenía un enfoque más humano y económico. Por ejemplo, al introducir el estudio de la Tierra en las primeras páginas, la comparaba con un «objeto común que a menudo ven, es decir, una naranja. Aquí tienen una de estas buenas frutas, que, por otra parte, conocen muy bien porque la han comido en muchas ocasiones. —Vean, la divido a la mitad para luego sacar los gajos, y luego vuelvo a juntar las

<sup>38</sup> Fondo Edisco, «Banca dati italiana sul libro d'istruzione», Università di Torino. <https://www.edisco.unito.it> (accessed June 02, 2024).

<sup>39</sup> *Insegnamento intuitivo applicato ad alcune nozioni elementari di geografia. Operetta proposta da un maestro elementare ai direttori d'istituti di educazione, ai maestri di scuole e ai padri di famiglia* (Trieste, Tipografia de Colombo Coen, 1858).

<sup>40</sup> *Ivi*, 3.



cáscaras que quedan. Este cuerpo que así obtenemos puede darles una idea, más o menos, de la forma de la tierra».<sup>41</sup> El libro compensaba la total falta de ilustraciones con referencias precisas a lo que se podía encontrar en un aula escolar, además de extensas descripciones de los temas tratados, reforzando la idea de que «hay dos maneras de formarnos una idea de los objetos: viéndolos o viendo un dibujo exacto de ellos. Y se puede añadir una tercera forma, aunque no tan precisa, que es escuchar descripciones hechas por personas sabias y veraces».<sup>42</sup>

En las décadas siguientes, los manuales de «lecciones de cosas» a menudo se enriquecerían con material iconográfico, precisamente para poner en contacto al estudiantado con la imagen de los objetos en todos los casos en los que no fuera posible acceder a los objetos reales. Esto probablemente se debió no tanto a una mayor atención al componente iconográfico, sino más bien a las nuevas tecnologías editoriales, que facilitaban la producción de imágenes a costos accesibles, incluso para un género editorial humilde como el del manual escolar.

Como se mencionó anteriormente, en las siguientes décadas, la producción de libros escolares y materiales didácticos inspirados en las «lecciones de cosas» se extendió por gran parte de la península, involucrando a autores muy diversos, desde pedagogos de raíz positivista como Fernando Agabiti,<sup>43</sup> hasta maestras y escritoras de cierta fama, como Virginia Staurenghi Consiglio, autora de la exitosa *Lezione di cose secondo l'ordine naturale intuitivo per le scuole elementari*,<sup>44</sup> hasta mujeres y hombres de la escuela interesados en plasmar en papel los contenidos de sus lecciones, con el fin de facilitar su consulta por parte de sus estudiantes.

También es interesante notar que hubo muchas editoriales que se dirigieron al mercado de las «lecciones de cosas». Desde editoriales escolares de nivel nacional, como Paravia de Turín, Sandron de Palermo y

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> Fernando Agabiti, *Il metodo intuitivo nell'insegnamento elementare* (Pavía: Sucesores Bizzoni, 1880).

<sup>44</sup> Virginia Staurenghi Consiglio, *Lezione di cose secondo l'ordine naturale intuitivo per le scuole elementari* (Turín, Paravia, 1890).

Trevisini de Milán, hasta otras no especializadas y ubicadas en ciudades periféricas, como el Establecimiento Tipográfico Mura en Copparo, la Tipografía y Papelería Ghezzi en Monza o la Tipografía de San Lorenzo en Aversa.<sup>45</sup> Precisamente a esta última se le atribuye la temprana traducción al italiano, que data de 1875, del texto de Karl Schubert, *Materiali per l'insegnamento intuitivo nelle classi elementari inferiori*, dirigido a docentes y publicado por primera vez en Viena en 1869 por Sallmayer y Kamp.

De hecho, hay que destacar que la traducción al italiano de obras extranjeras también fue una estrategia editorial adoptada a menudo entre las décadas de 1870 y 1890. En esta categoría se incluye, por ejemplo, el texto dirigido a docentes del escritor y pedagogo francés Charles Dehon, *La lezione di cose, teoria e pratica. Con un'appendice sulla lettura spiegata*, traducido por Marrone y Giacalone-Patti, y publicado en Palermo por Sandron en 1890.

Más relevante desde el punto de vista educativo y cultural fue sin duda la traducción del *Manuale di lezione di cose*, dirigido a los y las docentes y escrito por Abraham Park, miembro de la institución educativa escocesa, traducido por Alice Wallner y publicado en italiano en 1896 por la Società Dante Alighieri de Roma.<sup>46</sup> La mano de la traductora se percibe principalmente en el trabajo de adaptación en relación con los programas de 1894, especialmente en la elección dejada al profesorado en cuanto a la selección de los temas de las lecciones. En el manual de Park, el desarrollo de los sentidos de la niñez es central en las «lecciones de cosas»:

Diré, mientras tanto, que la obra inteligente del maestro, durante los primeros siete años de la vida infantil, consiste en el desarrollo de los sentidos. Este período se distingue, desde el punto de vista intelectual, por dos rasgos característicos especiales. En primer lugar, el niño es puramente sensitivo; su mundo es el mundo de los sentidos y, en segundo lugar, él tiene ansias de expresar los resultados de sus observaciones o los sentimientos que estas suscitan. De esto se deducen las leyes que deben regular la acción del

<sup>45</sup> Giorgio Chiosso, «La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento», *Revista História da Educação*, 2019, 23 (2019): 45.

<sup>46</sup> Abraham Park, *Manuale di lezioni di cose. Traduzione autorizzata dall'autore ed adattata alle Scuole italiane per cura di Alice Wallner* (Roma: Società Dante Alighieri: 1896).

maestro en sus relaciones con el niño. En cada lección objetiva, se deben evitar los términos abstractos y procurar que cualquier cosa que se presente al niño sea tal que se dirija a sus sentidos. Por lo tanto, el maestro, al elegir su lección, debería preguntarse: ¿Puede el niño sentir o ver la cosa de la que hablaré, o ya la ha visto o sentido, o ha visto una cosa similar?<sup>47</sup>

Según el autor, la enseñanza objetiva es el método que puede formar pensamientos y opiniones en la mente de los niños y las niñas. El manual desarrollado por Park y adaptado en Italia por Wallner se presentaba como un esquema de lecciones a seguir, rico en ilustraciones, y como una herramienta para dar eficacia educativa a una metodología que se estaba codificando a nivel nacional. Desde este punto de vista, el manual concebía el método de enseñanza basado en las «lecciones de cosas» de manera similar a la propuesta por Aristide Gabelli: a través del principio de que los docentes nunca mencionarían objetos lejanos al estudiantado, sino que partiría solo de objetos materiales observables, conocidos y claros para toda la clase. Por lo tanto, los docentes no solo describían y definían, sino que también trabajarían a través de los sentidos, permitiendo al estudiantado tocar y experimentar el objeto en cuestión «para aumentar la fuerza de la mente, es muy importante el examen real del objeto. [...] El gran objetivo que persigue la lección de cosas, tanto para los alumnos más jóvenes como para los mayores, es ayudarles a formarse en la mente pensamientos y opiniones».<sup>48</sup>

El interés por la enseñanza objetiva de aquellos años está evidenciado tanto por el desarrollo de una editorial especializada, como en el debate pedagógico sobre los métodos experimentales. La publicación de artículos y la organización de conferencias y congresos sobre los procesos relacionados con la aplicación y difusión de las «lecciones de cosas» en las escuelas habían generado un gran interés en la pedagogía italiana, que se esforzaba por llevar a cabo una transformación radical de los métodos de enseñanza. Un panorama general del creciente debate sobre la enseñanza objetiva puede encontrarse en «Patria e Famiglia. Giornale dei Congressi Pedagogici», el órgano de prensa de la «Società Pedagogica Italiana», fundada en Milán en 1862 por Giuseppe Sacchi. La revista

<sup>47</sup> *Ivi*, VI-VII.

<sup>48</sup> *Ivi*, VII.

logró destacarse en esos años por su constante labor de sensibilización sobre temas educativos y escolares de tipo experimental. Ya en 1873, según la revista pedagógica milanesa, el método objetivo se aplicaba en algunas escuelas del país, gracias a la iniciativa de algunos maestros, inspectores y municipios. Sin embargo, la «Società Pedagogica Italiana» denunciaba la falta de objetos visibles en los primeros grados de la escuela primaria y la escasez de manuales de calidad, es decir, de repertorios capaces de ofrecer a los docentes modelos didácticos para sus lecciones.<sup>49</sup>

En respuesta a la creciente necesidad docente de manuales y textos para la enseñanza objetiva, a partir de finales de los años setenta, educadores como el piamontés Pasquale Fornari comenzaron a publicar diversas obras ilustradas para niños y niñas que, por su contenido, imágenes y metodología, representaban una importante novedad para el género editorial escolar de la época. Fornari, director de la «Scuola di metodo» del «Reale Istituto di Sordomuti» de Milán, puede ser considerado uno de los principales autores italianos de manuales, textos y láminas para la enseñanza objetiva en las escuelas.<sup>50</sup> Él es el responsable de la exitosa obra dirigida a niños y niñas, destinada a ser utilizada con la mediación de los adultos, *Il Mondo dipinto. Quadri cromolitografici al naturale per l'insegnamento oggettivo ai bambini nelle scuole, nelle famiglie e negli asili d'infanzia*, publicada en 1877 por Hoepli.<sup>51</sup> La editorial milanesa se destacó en esos años en el mercado italiano de la editorial escolar e infantil por haber introducido modelos y contenidos procedentes del extranjero, principalmente de Suiza y Alemania.<sup>52</sup> A pesar de que las tablas cromolitográficas eran de origen suizo, los contenidos del texto, como epígrafes, historias breves, «bocetos de historia natural y geografía», poemas y acertijos eran obra del autor piamontés. Publicado en cuatro volúmenes, vendibles también por separado, Fornari presentaba *Il Mondo dipinto* al público italiano «no solo para servir como pasatiempo en la primera edad, sino expresamente para la más temprana instrucción, según

<sup>49</sup> *Patria e famiglia giornale dei congressi pedagogici italiani e della Società nazionale per l'istruzione popolare pubblicato per cura della Società pedagogica italiana residente in Milano*, 13 (1873): 418-431.

<sup>50</sup> Marazzi, Elisa. «Pasquale Fornari (1837-1923)», 633-642.

<sup>51</sup> *Catalogo Cronologico delle Edizioni Ulrico Hoepli estratto dall'opera L'Arte, l'Industria e la Meccanica all'Esposizione di Parigi del 1878*, p. 4.

<sup>52</sup> Decleva, Enrico. *Ulrico Hoepli 1847-1935 editore e libraio*, (Milano: Ulrico Hoepli Editore, 2001), 43.

un nuevo método ya muy difundido en Alemania, en Francia, en Suiza y en Inglaterra, bajo el nombre de enseñanza objetiva».<sup>53</sup> El anuncio publicitario publicado en el *Giornale dell'Associazione «Tipografico-Libreria Italiana»* en diciembre de 1877, dirigido a un público de padres escolarizados (un nicho en un país donde, en la década de 1871-1881, las tasas de analfabetismo oscilaban entre el 40% y el 80% de la población)<sup>54</sup> elogiaba la obra por su capacidad de «abrir y mantener las mentes a las nociones más elementales, despertando en ellas esa curiosidad infantil que, al crecer, se va transformando lentamente en puro deseo de instrucción».<sup>55</sup> Los cuatro volúmenes, acompañados por numerosas ilustraciones (97 en la primera edición, 100 en las reediciones posteriores), serían el mejor regalo de Navidad de 1877, porque

cada niño querrá su *Mondo dipinto*, se sentará tranquilo al lado de su papá y de su mamá, preguntando y obteniendo explicaciones sobre mil objetos diversos e interesantes, enriqueciendo su mente con una variedad de conocimientos que, aunque elementales, formarán la base de una educación adecuada que recibirá a medida que pasen los años.<sup>56</sup>

Como señaló Marazzi, *Il mondo dipinto* se configuraba como un típico ejemplo de esa atención didáctico-educativa presente en cierto tipo de libros pensados para una exclusiva categoría de pequeños lectores, es decir, los hijos e hijas de la alta burguesía italiana.<sup>57</sup>

Fue necesario esperar algunos años para poder notar los efectos de la Ley Coppino del 15 de julio de 1877 en la editorial escolar y en la literatura infantil.<sup>58</sup> De hecho, junto con el aumento de la población escolar, debido al aumento de la obligatoriedad escolar y la construcción de

<sup>53</sup> «Edizioni di Ulrico Hoepli 1873-1877», en *Catalogo collettivo della libreria italiana 1878*, (Milano: ATLI, 1878), 68.

<sup>54</sup> Amati, Amato. *L'analfabetismo in Italia. Studio Statistico*, (Novara: Stabilimento Tipo-Litografico dei Fratelli Miglio, 1888), 11-13.

<sup>55</sup> *Bibliografia italiana Giornale dell'Associazione Tipografico-Libreria Italiana compilato sui documenti comunicati dal Ministero dell'Istruzione Pubblica*, Anno XI, (Milano: Associazione Tipografico-Libreria Italiana, 1877), 184.

<sup>56</sup> Ivi, *Regalo per Natale*, p. 184.

<sup>57</sup> Marazzi, Elisa. «Gli editori postunitari», 29.

<sup>58</sup> d'Ascenzo, Mirella. *Col libro in mano*.

nuevas escuelas, entre finales de los años setenta y principios de los años ochenta, se registró una mayor producción de textos ilustrados, silabarios y nomenclaturas para lectores y docentes de escuelas para niñas, rurales y para adultos. Imaginando la escuela como «una continua palestra de preguntas y respuestas»,<sup>59</sup> Fornari adaptó el estilo y el contenido de libros ya publicados años antes: es el caso, por ejemplo, del libro de lectura *Buon Giannetto educato ed istruito. Libro di lettura e di lingua pel popolo e per le scuole popolari*, publicado por Gnocchi de Milán por primera vez en 1874. El manual de Fornari retomaba y actualizaba el famosísimo *Giannetto* de Luigi Alessandro Parravicini, publicado por primera vez en 1837 y reeditado en decenas y decenas de veces hasta principios del siglo XX, convirtiéndose en uno de los libros escolares más longevos y exitosos de todo el siglo XIX.<sup>60</sup>

Las ediciones de los años ochenta y noventa del manual de Fornari reflejaron los cambios en la escuela italiana y las reformas en los programas. El texto de 1891, en su decimosexta edición, publicado por Vallardi de Milán, fue presentado con el «curso de lectura con método objetivo»; en 1896, salieron por la misma editorial las versiones para los diferentes grados escolares conformes a los programas de 1894, junto con la reedición del *Il buon Giannetto rurale*, pensado para las escuelas rurales, publicado por primera vez en 1880 con el título *Il buon Giannettino: primo passo alla lettura: libretto per la classe prima*.<sup>61</sup> Lo mismo ocurrió con las ediciones de *La Buona Giannina*, la versión editorial pensada para las escuelas para niñas.<sup>62</sup>

<sup>59</sup> Fornari, Pasquale. *Il buon Giannetto rurale. Libro di lettura per la Sezione inferire e mèdia delle scuòle di campagna*, (Milano: Giovanni Gnocchi, 1891-1892.), 1.

<sup>60</sup> El título hace referencia al best-seller *Giannetto* del pedagogo Luigi Alessandro Parravicini, publicado por primera vez en 1837 y reimpresso anualmente hasta principios del siglo XX. Alessandro Parravicini, Luigi. *Giannetto. Opera che ottenne in Firenze il premio promesso all'autore del più bel libro di letteratura morale ad uso de' fanciulli*, (Bologna: Per i Tipi di Iacopo Marsigli, 1836).

<sup>61</sup> Fornari, Pasquale. *Il buon Giannetto rurale: Libro di Lettura per la seconda classe, conforme ai programmi 29 novembre 1894*, (Milano: Tip. Di Antonio Vallardi Editore, 1896).

<sup>62</sup> Sanmarco Bande, Maria Teresa. «Pasquale Fornari nel contesto della Manualistica scolastica dell'Ottocento», en ed. Pedro Luis Ladrón de Guevara Mellado, María Belén Hernández González y Zosi Zografidou *Las huellas del pasado en la cultura italiana contemporánea: tracce del passato nella cultura italiana contemporanea*, (Murcia: Editum, 2013), 277-283; Sanmarco Bande, María Teresa. «Origen y adaptaciones de La buena Juanita, libro de lectura para niñas» en Félix San Vicente y Luisa Calero (eds.), *Discurso de género y didáctica. Relato de una inquietud*, (Bologna: CLUEB - Córdoba: Universidad de Córdoba, 2012), 179-192.

Al circular por las escuelas de todo el país, las ediciones de *Il buon Giannetto* y de *La buona Giannina* se convirtieron en uno de los más importantes medios de difusión del método objetivo entre los y las docentes. Durante las décadas en las que las «lecciones de cosas» tuvieron éxito en Italia, Fornari se convirtió en el principal autor del género, tanto por el número de ediciones —varias decenas—, como por la variedad de las obras producidas, como lo demuestran también las obras pioneras sobre la didáctica de las «lecciones de cosas» publicadas por Hoepli en 1884: la *Guida pratica per l'insegnamento oggettivo* e *Il Libriccino*, un texto con lecturas para «lecciones de cosas».<sup>63</sup>

Junto con Fornari, fueron varios los autores italianos que, entre los programas de 1888 y 1905, produjeron textos y manuales sobre las «lecciones de cosas»: entre ellos se destacan los trabajos de Bettini,<sup>64</sup> Bombici,<sup>65</sup> Collodi,<sup>66</sup> Galizzi,<sup>67</sup> Silvestri,<sup>68</sup> Villani<sup>69</sup> y Zeno<sup>70</sup>. En esos mismos años, también circulaban manuales de autores extranjeros traducidos y adaptados para su uso en las escuelas italianas.

## CONCLUSIONES

En general, la experiencia italiana de las «lecciones de cosas» puede ser vista como un intento de renovar las prácticas educativas en un

<sup>63</sup> Fornari, Pasquale. *Guida pratica per l'insegnamento oggettivo congiunto alla scrittura, alla lettura ed alla composizione* (Milano: Hoepli, 1884); Fornari, Pasquale. *Il Libriccino. Primiissime letture per l'insegnamento oggettivo* (Milano: Hoepli, 1884).

<sup>64</sup> Bettini, Lorenzo. *La Scuola Pratica secondo il metodo naturale. Raccolta di temi per tutti i giorni dell'anno scolastico ad uso dei maestri e delle maestre Elementari. Illustrati con incisioni, parte 2°, 2° elementare* (Milano: Enrico Trevisini Libraio, 1884).

<sup>65</sup> Bombici, Luigi. *Descrizione di novanta piccole collezioni circolanti per l'insegnamento oggettivo, occasionale nelle scuole elementari con novanta prospetti sinottici per guida ed inventario* (Bologna: Tipografia Mareggiani, 1898).

<sup>66</sup> Collodi, Carlo. *Libro di lezioni per la seconda elementare secondo gli ultimi programmi* (Firenze: Felice Paggi Libraio-Editore, 1889).

<sup>67</sup> Galizzi, Giangiacomo. *Lezioni sulle cose / esposte in modo graduato per uso dei maestri di seconda elementare da G. G. Galizzi*, (Torino: G. Tarizzo, 1889).

<sup>68</sup> Silvestri, Giuseppe. *La Geografia insegnata con metodo naturale nelle scuole primarie del Regno secondo i programmi governativi ed i più recenti dati statistici* (Torino: G.B. Paravia, 1884).

<sup>69</sup> Villani, Luigi. *Insegnamento oggettivo per scuole elementari* (Parma: Ferrari e Pellegrini, 1889).

<sup>70</sup> Zeno, Raffaello. *Il primo anno d'insegnamento oggettivo*, Firenze: Bemporad, 1893).



contexto histórico, político y social de grandes transformaciones. El análisis de los libros sugiere que la aplicación del método cambió a lo largo de las décadas: la transformación más evidente es que los manuales terminaron renunciando a la observación y al uso de los sentidos, inicialmente considerados indispensables, sustituyendo las «lecciones de cosas» por lecciones basadas en la lectura de descripciones escritas «sobre las cosas» y en ejercicios con preguntas y respuestas bastante mecánicas. En algunos manuales, como *Primi esercizi di lingua secondo il metodo intuitivo* de Pietro Cervetti y Giuseppe Silvestri,<sup>71</sup> este último director del periódico «L'Unione dei maestri elementari d'Italia» y de la editorial homónima de Turín, no hay instrucciones para docentes y estudiantes sobre cómo usar, observar o experimentar «las cosas», ni hay necesariamente dibujos o apoyos visuales.

A la luz de estos límites, como sugiere Morandi,<sup>72</sup> la enseñanza objetiva terminó por volverse rígida, convirtiéndose en lecciones sistemáticas que no encontraron el consenso esperado por parte de los docentes.<sup>73</sup> Las «lecciones de cosas» lograron solo parcialmente el objetivo de introducir métodos experimentales en la escuela italiana, aún demasiado anclada en el metodismo y el enciclopedismo. Sin embargo, se debe reconocer el papel que esta metodología tuvo en estimular a los editores italianos a introducir recursos y láminas, que revolucionaron con colores e ilustraciones manuales y silabarios. De la misma manera, las «lecciones de cosas» introdujeron la referencia a la realidad y el uso de objetos en la cotidianidad de docentes y estudiantes, favoreciendo, entre otras cosas, ese cambio que llevó a la gradual creación de museos escolares.<sup>74</sup>

A pesar de los avances presentados en este artículo, la investigación historiográfica sobre las lecciones de cosas en Italia aún tiene un amplio terreno por explorar. Dentro de las posibles líneas de investigación, es crucial analizar las biografías profesionales de los y las autoras de los

<sup>71</sup> Cervetti, Pietro y Silvestri, Giuseppe. *Primi esercizi di lingua secondo il metodo intuitivo come primo avviamento al comporre ossia temi e sunti di lezioni di cose* (Torino: Tipografia Fina, 1883).

<sup>72</sup> Morandi, Matteo. «La lezione delle cose in prospettiva ermeneutica», en Andrea Bobbio y Andrea Traverso (Eds) *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche* (Pisa: Ets, 2016), 41.

<sup>73</sup> Chiosso, Giorgio. «La vita scolastica in Italia tra l'Unità e la Riforma Gentile», 28-29.

<sup>74</sup> Pizzigoni, Francesca. «Imparare a imparare attraverso il museo scolastico», 142-158.

libros de lecciones de cosas, así como también sus diferentes enfoques y sensibilidades educativas. Los diversos abordajes didácticos de estos libros constituyen otra temática para profundizar, que podría enriquecerse del análisis textual e iconográfico de las obras. Además, sería interesante estudiar la evolución del debate sobre los objetivos y la aplicación del método intuitivo y las «lecciones de cosas» en las revistas pedagógicas y en aquellas dirigidas a los y las docentes, muy numerosas y leídas en Italia entre los siglos XIX y XX siglos. Finalmente, aunque las fuentes no sean demasiado abundantes, también es válido preguntarse cómo fueron concretamente usados estos manuales en las aulas italianas. En relación con esto, tal vez valga la pena articular la pregunta con el análisis del lugar dado a las lecciones de cosas en los institutos de formación docente.

### Notas sobre los autores

PAOLO BIANCHINI es profesor titular de Historia de la Pedagogía en la Universidad de Turín. Trabaja temáticas vinculadas a la historia de la educación y a las prácticas de difusión de la cultura en Europa entre los siglos XVIII y XIX. Ha sido profesor visitante en universidades europeas y americanas. Es autor de monografías y ensayos en italiano, inglés, francés, español y portugués, entre los que se encuentran *Educare all'obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra antico regime e restaurazione* (SEI, Turín, 2008) y *Educazione di un gesuita. La giovinezza di Augustin Barruel e le origini del pensiero reazionario* (Utet Università, Turín, 2018). Es director de la escuela de doctorado en Ciencias pedagógicas, psicológicas y antropológicas de la Universidad de Turín. Durante una década, ejerció como juez honorario en la Corte de Apelación del Tribunal de Menores de Turín. Elabora y supervisa proyectos educativos y socioasistenciales en colaboración con servicios públicos y del sector social privado en Turín y en otras ciudades italianas.

FRANCESCO PONGILUPPI, doctor en Historia de Europa con una tesis sobre la comunidad italo-levantina de Turquía, es tecnólogo de investigación en el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Turín. En la misma universidad, es profesor contratado de Historia de los modelos pedagógicos y de las instituciones de asistencia, así

como de Historia de la pedagogía. Autor de ensayos y artículos sobre historia social, educación de adultos, instituciones culturales y la presencia italiana en el Mediterráneo, es miembro del comité técnico científico del Máster «Experto en procesos de inclusión escolar» de la Universidad de Turín.

PAULA SERRAO es investigadora y profesora a contrato de Historia de la Pedagogía en la Universidad de Turín. Ha obtenido varios títulos académicos en Argentina, entre los cuales se encuentran «Profesora en Historia» y «Magíster en Ciencias Sociales». En Italia, ha obtenido una licenciatura en Historia y un doctorado en Educación. Su principal línea de investigación se vincula a los intercambios educativos entre Argentina e Italia. Entre sus últimas publicaciones se encuentra *Le origini delle scuole italiane a Buenos Aires in prospettiva transnazionale: un'iniziativa educativa tra bisogno sociale, strumentalizzazione politica e idealità risorgimentale (1867)*, en «History of Education and Children's Literature», vol. XIX, n. 1, 2024, pp. 533-554 y *Echi della riforma Gentile in Argentina. La riorganizzazione delle scuole italiane a Buenos Aires durante gli anni Venti*. In Bertagna, Giuseppe, *Giovanni Gentile e la sua riforma*, Edizioni Studium S.r.l., 2024, pp. 481-510.

## REFERENCIAS

- Agabiti, Fernando. *Il metodo intuitivo nell'insegnamento elementare*. Pavía: Succesores Bizzoni, 1880.
- Amati, Amato. *L'analfabetismo in Italia*. Studio Statistico. Novara: Stabilimento Tipo-Litografico dei Fratelli Miglio, 1888.
- Ascenzi, Anna. *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. Milano: Vita e Pensiero, 2004.
- Bettini, Lorenzo. *La Scuola Pratica secondo il metodo naturale. Raccolta di temi per tutti i giorni dell'anno scolastico ad uso dei maestri e delle maestre Elementari. Illustrati con incisioni, parte 2°, 2° elementare*. Milano: Enrico Trevisini Libraio, 1884.
- Bettini, Lorenzo. *Le Lezioni di Cose e l'insegnamento della Lingua materna nelle scuole elementari*. Venezia: Tip. C. Ferrari, 1906.

- Bombici, Luigi. *Descrizione di novanta piccole collezioni circolanti per l'insegnamento oggettivo, occasionale nelle scuole elementari con novanta prospetti sinottici per guida ed inventario*. Bologna: Tipografia Mareggiani, 1898.
- Cervetti, Pietro y Silvestri, Giuseppe. *Primi esercizi di lingua secondo il metodo intuitivo come primo avviamento al comporre ossia temi e sunti di lezioni di cose*. Torino: Tipografia Fina, 1883.
- Chiosso, Giorgio. «La vita scolastica in Italia tra l'Unità e la Riforma Gentile». En *L'Innovazione Pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al Secondo dopoguerra*, editado por Anna Ascenzi y Roberto Sani, 19-40. Roma: Edizioni Studium, 2022.
- Collodi, Carlo. *Libro di lezioi per la seconda elementare secondo gli ultimi programmi*. Firenze: Felice Paggi Libraio-Editore, 1889.
- D'Ascenzo, Mirella. *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*. Torino: Società Editrice Internazionale, 2013.
- Decleva, Enrico. *Ulrico Hoepli 1847-1935 editore e libraio*. Milano: Ulrico Hoepli Editore, 2001.
- Ferrari, Monica y Morandi, Matteo. *Lezioni di cose, lezioni di immagini: studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XX secolo*. Parma: Junior-Spaggiari, 2011.
- Ferrari, Monica y Morandi, Matteo. *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*. Mantova: Comune di Mantova, 2017.
- Fornari, Pasquale. *Guida pratica per l'insegnamento oggettivo congiunto alla scrittura, alla lettura ed alla composizione*. Milano: Hoepli, 1884.
- Fornari, Pasquale. *Il buon Giannetto rurale: Libro di Lettura per la seconda classe, conforme ai programmi 29 novembre 1894*. Milano: Tip. Di Antonio Vallardi Editore, 1896.
- Fornari, Pasquale. *Il buon Giannetto rurale. Libro di lettura per la Sezione inferiore e mèdia delle scuole di campagna*, Milano: Giovanni Gnocchi, 1891-1892.
- Fornari, Pasquale. *Il Libriccino. Primissime letture per l'insegnamento oggettivo*. Milano: Hoepli, 1884.
- Gabelli, Aristide. *Educazione positiva e riforma della società. Antologia di scritti educativi*. Firenze: La Nuova Italia, 1972.
- Gabelli, Aristide. *Sul riordinamento della scuola dell'istruzione elementare in Italia: relazione della commissione nominata con decreto del 28 marzo 1887 dal ministero della pubblica istruzione*. Padova: Drucher e Sinigaglia, 1888.
- Galizzi, Giangiacomo. *Lezioni sulle cose / esposte in modo graduato per uso dei maestri di seconda elementare da G. G. Galizzi*. Torino: G. Tarizzo, 1889.
- Marazzi, Elisa. «Gli editori postunitari e la didattica dell'italiano tra cartelloni e manuali», *Italiano LinguaDue*, 10 (1, 2018): 122-146.
- Marazzi, Elisa. «Pasquale Fornari (1837-1923). Un poligrafo al servizio della «parola viva»», *Italiano LinguaDue* 11, no. 2 (2019): 633-642.

- Morandi, Matteo. «La lezione delle cose in prospettiva ermeneutica», en *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, editado por Andrea Bobbio y Andrea Traverso, 35-48. Pisa: Ets, 2016.
- Ossenbach, Gabriela. «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: Introducción», en *La Recepción de la Pedagogía Pestalozziana en las Sociedades Latinas*, editado por Berrio Julio Ruiz, Martinez Navarro Anastasio, Garcia Fraile Juan Antonio y Rabazas Romero Teresa, 353-366. Madrid: Ed. Endymion 1997.
- Park, Abraham. *Manuale di lezioni di cose. Traduzione autorizzata dall'autore ed adattata alle Scuole italiane per cura di Alice Wallner*. Roma: Società Dante Alighieri: 1896.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. *Schwanengesang*, Stuttgart-Tübingen: Cotta, 1826.
- Pizzigoni, Francesca. «Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco», *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3, no. 15 (2015), 142-158.
- Sanmarco Bande, Maria Teresa. «Origen y adaptaciones de La buena Juanita, libro de lectura para niñas» en *Discurso de género y didáctica. Relato de una inquietud*, editado por Félix San Vicente y Luisa Calero, 179-192. Bologna: CLUEB - Córdoba: Universidad de Córdoba, 2012.
- Sanmarco Bande, Maria Teresa. «Pasquale Fornari nel contesto della Manualistica scolastica dell'Ottocento», en *Las huellas del pasado en la cultura italiana contemporánea: tracce del passato nella cultura italiana contemporanea*, editado por Pedro Luis Ladrón de Guevara Mellado, Maria Belén Hernández Gonzalez y Zosi Zografidou, 277-283. Murcia: Editum, 2013.
- Silvestri, Giuseppe. *La Geografia insegnata con metodo naturale nelle scuole primarie del Regno secondo i programmi governativi ed i più recenti dati statistici*. Torino: G.B. Paravia, 1884.
- Staurenghi Consiglio, Virginia. *Lezione di cose secondo l'ordine naturale intuitivo per le scuole elementari*. Turín, Paravia, 1890.
- Villani, Luigi. *Insegnamento oggettivo per scuole elementari*. Parma: Ferrari e Pellegrini, 1889.
- Zeno, Raffaello. *Il primo anno d'insegnamento oggettivo*. Firenze: Bemporad, 1893.



# UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA INTUITIVA EN EL RÍO DE LA PLATA (CA.1880-1930)\*

*An approach to intuitive teaching in the río de la plata  
(ca.1880-1930)*

Mariana Alcobre<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 28/05/2024 • Fecha de aceptación: 19/11/2024

**Resumen:** «Lecciones de cosas», también llamadas de «objetos», renovaron la pedagogía hacia mediados del siglo XIX. Este sistema se basaba en el aprendizaje mediante la observación del entorno cotidiano y la naturaleza usando los sentidos. En nuestro trabajo, haremos un recorrido historiográfico sobre las producciones que trabajaron este método en el Río de la Plata a través de los libros escolares, pautas de consumo, circulación y producción de ideas compartidas en Argentina, encontrando puntos en común con la República Oriental del Uruguay.

Hemos articulado este trabajo en dos secciones: en la primera, examinamos el papel que jugaron «las lecciones de cosas» en la consolidación del sistema educativo argentino. En el segundo apartado, analizaremos la historiografía de la enseñanza intuitiva en el Río de la Plata, recalando en el aula, observando el método desde todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la formación docente, observando los recursos didácticos como el texto escolar.

---

\* Este artículo es un resultado del proyecto GLOTREC (Global Textbook Resource Center), coordinado por el Leibniz Institute for Educational Media / Georg Eckert Institute (Braunschweig, Alemania). Este artículo se inscribe en el marco del proyecto colectivo que estudia los libros de lecciones de cosas que circularon en España, Italia, Argentina, Brasil y México entre 1870 y 1920: «La difusión de la enseñanza intuitiva a través de los manuales escolares en Europa y América Latina, ca. 1880-1930», coordinado por Gabriela Ossensbach, Eugenia Roldán Vera y Rosalía Menéndez Martínez. El proyecto se desarrolla en el marco del Global Textbook Resource Center (GLOTREC) que forma parte del Leibniz Institute for Educational Media / Georg Eckert Institute, Braunschweig, Alemania. Agradezco la colaboración de Amparo Tirado y de Lautaro León como también la lectura atenta de Eugenia Roldán Vera.

<sup>a</sup> Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Universidad de Flores. Pedernera 275, C1406EEE, CABA, Argentina. Biblioteca Nacional de Maestros, Pizzurno 953, C1020ACA, CABA, Argentina. mariana.alcobre@educacion.gob.ar



A través de estos recorridos, observaremos la recepción que tuvieron las «lecciones de cosas» y la manera en que se generó la necesidad de contar con ediciones locales del método para uso de maestros y estudiantes; así, se mostrará cómo este método se transformó en un medio para propagar las nuevas ideas educativas.

**Palabras clave:** Lecciones de cosas; Método intuitivo; Libros didácticos; Argentina; República Oriental del Uruguay.

**Abstract:** *«Objects lessons» also known as «objects» revitalized pedagogy in the mid-19th century. This system emphasized learning through the observation of everyday environments and nature, engaging the senses. In this work, we present a historiographical exploration of the applications of this method in the Río de la Plata region through schoolbooks, patterns of consumption, circulation, and the shared production of ideas in Argentina, highlighting connections with Uruguay.*

*The study is structured in two sections: the first examines the role that «lessons of things» played in the consolidation of the Argentine educational system. The second section analyzes the historiography of intuitive teaching in the Río de la Plata, focusing on classroom practices and examining the method across all levels of the educational system, including teacher training, and exploring didactic resources such as school textbooks.*

*Through these explorations, we analyze the reception of «lessons of things» and the growing demand for locally produced editions of the method for teachers and students. This will demonstrate how the method became a vehicle for disseminating new educational ideas.*

**Keywords:** *object lessons; Intuitive method; Textbooks; Argentine; Uruguay.*

## INTRODUCCIÓN

Las «lecciones de cosas», también llamadas de «objetos», renovaron la pedagogía hacia mediados del siglo XIX. El sistema se basaba en el aprendizaje mediante la observación del entorno cotidiano y la naturaleza a través de los sentidos. Los fundamentos de esta forma de enseñar se remontan a la filosofía de la naturaleza —cuyos principales exponentes fueron Francis Bacon (1561-1626) y Alexander von Humboldt (1769-1859)— que intentaba construir una ciencia holística sobre bases racionales y empíricas. Friedrich Schiller (1759-1805) consideró importante el juego y la aplicación activa con el entorno, mientras que Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) recomendaba una educación naturalista. «Las

lecciones de cosas», propiamente dichas, se atribuyen a Johann Heinrich Pestalozzi y a su discípulo Friedrich Froebel (1782-1852).

La historiografía señala que las «lecciones de cosas» comenzaron a enseñarse en las escuelas normales de Prusia, por las décadas de 1830 y 1840. Pero es a partir de su apropiación anglosajona que comenzó su expansión por el mundo. El soporte más común de circulación de estas ideas fueron los textos escolares y, en especial, las producciones norteamericanas que fueron las que llegaron al Río de la Plata.

En nuestro trabajo haremos un recorrido historiográfico sobre las producciones que trabajaron las ideas de este método centrándonos en la difusión de estas ideas mediante textos escolares y museos escolares en Argentina. Sin embargo, nos parece importante remarcar la existencia de libros escolares, pautas de consumo, circulación y producción de ideas compartidas con la República Oriental del Uruguay. En este sentido, la proximidad geográfica, acompañada del uso común del Río de la Plata y las rutas comerciales que conectaban el puerto porteño y montevideano con Europa y otros centros editoriales, nos lleva a establecer la importancia y necesidad de estudiar ambos espacios en conjunto, en vez de disociados. Por ello, si bien nos enfocaremos en algunos elementos y legislaciones argentinas con mayor detalle, no dejaremos de lado este eje atlántico, ya que los estudios realizados hasta el momento comparten este recorte geográfico para sus análisis.

Hemos articulado este trabajo en dos secciones: en la primera examinamos el papel que jugaron las «lecciones de cosas» en la consolidación del sistema educativo argentino. En el segundo apartado analizaremos la historiografía de la enseñanza intuitiva en el Río de la Plata, recalando en el aula, observando el método desde todos los niveles del sistema educativo, incluyendo a la formación docente. De esta manera, observaremos los recursos didácticos como el texto escolar, los museos escolares o las láminas didácticas utilizadas para la implementación de la enseñanza intuitiva. Por último, haremos un relevamiento de las personalidades más destacadas que, dentro de la educación, incentivaron la enseñanza intuitiva en la región.

A través de estos recorridos observaremos la recepción que tuvieron las «lecciones de cosas», y cómo se generó la necesidad de contar con

ediciones locales del método que permitieran hacer más cercanas estas lecciones a los estudiantes. Veremos cómo los progresos escolares no solo se dieron desde el crecimiento del número de escuelas, sino también a través de los conocimientos que se impartían tomando como base estas lecciones de cosas. A su vez, analizaremos de qué manera este método se hizo parte de la formación docente, de la perdurabilidad explícita e implícita que tuvo en la formación de maestros y cómo se transformó en un medio para propagar las nuevas ideas educativas, a fin de implementar una reforma educativa destinada al crecimiento educativo de la sociedad.

Antes de avanzar en nuestros ejes de trabajo, nos gustaría recalcar sintéticamente en los sistemas educativos de cada espacio geográfico, en especial en el argentino, para tener un telón de fondo que permita reflexionar sobre la circulación del método didáctico en las aulas.

### **Las «lecciones de cosas» en la consolidación del sistema educativo argentino**

El sistema educativo argentino tiene raíces en la época colonial, pero su consolidación y desarrollo se pueden situar a partir de la segunda mitad del siglo XIX de manera paralela a la consolidación del Estado Nación. Podemos señalar que entre la primera mitad del siglo XIX y los comienzos del siglo XX, comenzaron a circular nuevas ideas en la educación. Los viajes de estudio por el exterior de los llamados «hombres de Mayo» que participaron de los primeros movimientos independentistas, así como la difusión de literatura o publicaciones periódicas recibidas desde Europa en forma legal e ilegal (por medio del contrabando de ediciones extranjeras), fueron permeando la educación de ideas innovadoras.

La educación se centró en un aprendizaje utilitario y en el conocimiento de las nociones básicas de matemática y lengua. En las aulas argentinas, a partir de la segunda década del siglo XIX, se implantó el método lancasteriano que ya acreditaba una experiencia exitosa en Londres.

La historiografía de la educación ha establecido que la carencia de estabilidad política no permitió implementar un sistema educativo nacional. Por eso, la sanción de la Constitución Nacional de 1853, herramienta

fundamental para concretar este ideal, junto con la aprobación de los códigos civiles y la organización de los poderes públicos y el ejército profesional, se pudieron encarar proyectos pedagógicos.<sup>1</sup> A su vez, el crecimiento del mercado interno, de la producción pampeana y de los sectores vinculados al comercio, ampliaron la circulación de productos y la articulación con el mercado mundial, contribuyendo así al fortalecimiento del Estado. El fuerte crecimiento económico de esta etapa favoreció la inmigración y, por ende, la conformación de una sociedad heterogénea y móvil.

El sistema educativo fue un engranaje fundamental para la formación y consolidación del Estado Nacional Argentino. En este contexto, la Constitución Nacional de 1853 estableció el derecho a educar y enseñar como una responsabilidad atribuida a los gobiernos provinciales. Las primeras experiencias se realizaron en la provincia de Buenos Aires, e inmediatamente después de consolidado el poder central, con la presidencia del general Roca, se aprobó una Ley de Educación Común de 1875.

A partir de 1880, advertimos la incidencia del Estado Nacional en esas áreas. Junto a un orden conservador en lo político, se impulsó un programa liberal para la sociedad y la economía. Así, la producción cerealera y ganadera de la pampa permitió el crecimiento del país y de los recursos aduaneros, a cuyas puertas llegaban las recientes vías del ferrocarril.

La educación tuvo un papel medular en la constitución de la Nación y ello quedó comprobado a partir de la sanción de la Ley de Educación Común n° 1420, que se constituyó en la piedra basal del sistema educativo nacional. Dicha ley se aprobó el 8 de julio de 1884, después de fuertes debates en el Congreso Nacional y en la prensa. La promulgación de la ley estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual.

Para el Estado Nacional, la ley representó una condición central para hacer de la Argentina una república ciudadana y civilizada, aunque en este proceso el sistema excluyó a numerosos ciudadanos de la escuela. Por ello, el sistema educativo fue uno de los primeros andamiajes que construyó el todavía débil Estado Nacional. Por otra parte, este impulso

---

<sup>1</sup> J. C. Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)* (CEAL, 1982). Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina* (AZ Editora, 1995).

que dio el Estado a la educación pública universal estaba en contradicción con un sistema político restrictivo. Las consecuencias de esta tensión estallaron en las primeras décadas del siglo XX, cuando los nuevos sectores medios en expansión pusieron fin al régimen conservador.<sup>2</sup>

Por último, nos gustaría recordar que el sistema educativo uruguayo comparte un origen común con el argentino: también se formó durante el periodo colonial, aunque su organización política se consolidó más rápidamente, a partir de la sanción de la Constitución Nacional, el 18 de julio de 1830. Sin embargo, en Uruguay se comenzó a trabajar en la estructuración de su sistema educativo recién con la Ley de Educación Común n° 1350 de 1877. Esta ley es considerada como uno de los hitos más importantes en la historia del sistema educativo uruguayo, puesto que estableció la educación primaria gratuita, obligatoria y laica en el país. Fue una reforma significativa que buscaba garantizar el acceso a la educación básica para todos los niños y las niñas.

#### *Normativa educativa relevante para el periodo estudiado en la Argentina*

La historia de la expansión de «las lecciones de cosas» y la pedagogía basada en la observación crítica de objetos es parte integral de la historia de la formalización del sistema educativo argentino. Durante sus estudios en torno a la historia de la pedagogía de la lectura, Berta Braslavsky elabora una periodización en la cual distingue el periodo comprendido entre 1849 y 1910, cuando se produce una fuerte innovación y ruptura con el sistema existente.<sup>3</sup> Esto se explica a partir de las transformaciones y cambios profundos que enfrentó la estructura social y económica argentina en este periodo. Como destaca José Luis Romero, el afianzamiento del Estado argentino dio lugar por primera vez a la sanción de una serie de leyes que sistematizaron y ordenaron el territorio nacional de forma coherente y cohesiva.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Tedesco, *Educación y sociedad*. Natalio R. Botana. *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916* (Buenos Aires: Hyspamérica, 1985).

<sup>3</sup> Berta Braslavsky, «Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?» *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 18, no. 4 (1997).

<sup>4</sup> José Luis Romero, *Las ideas en la Argentina del siglo XX* (Ediciones Nuevo País, 1987).

La incorporación de una inmigración numerosa (y la consecuente transformación social que esta implicó) dio lugar a la creación de un corpus de leyes y ordenanzas en el campo educativo con la finalidad de integrar a estos nuevos sectores. Para Adriana Puiggrós, este impulso abre camino a lo que reconoce como la «fragua del sistema educativo moderno».<sup>5</sup> Como bien comenta Berta Braslavsky, por la sanción de la Ley de Educación Primaria en 1875, el Congreso Pedagógico de 1882 (del que hablaremos en el próximo apartado) y la Ley 1420 de Educación Común.<sup>6</sup>

A partir de esta triada de leyes y congresos se fueron imbricando y desenvolviendo los debates educativos y pedagógicos en los cuales participarán los impulsores de las lecciones de cosas en la Argentina. Al mismo tiempo, siguiendo las investigaciones de Roberto Marengo, puede advertirse cómo la creación de comisiones de trabajo y la sistematización en la formación de inspectores técnicos del Consejo Nacional de Educación, reglamentado en 1887, dieron lugar a la propagación del método intuitivo en las escuelas argentinas.<sup>7</sup> Por eso múltiples investigaciones marcan este momento como fundamental, en tanto esta expansión solo fue posible gracias a la estructuración de un sistema nacional de instrucción pública con un aparato burocrático centralizado, desde el cual se impulsa la homogeneización y normalización de las prácticas escolares y educativas de las distintas provincias y regiones del país.<sup>8</sup>

### *El Congreso Pedagógico de 1882: una vidriera para las lecciones de cosas*

El Congreso Pedagógico Internacional se desarrolló en Buenos Aires durante los meses de abril y mayo de 1882, en el marco de la «Exposición Continental de la Industria». Concurrieron más de 250 delegados y

<sup>5</sup> Adriana Puiggrós, *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado* (Ediciones Colihue, 2017).

<sup>6</sup> Braslavsky, Berta, «Para una historia de la pedagogía».

<sup>7</sup> Roberto Marengo, «Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación», en *Historia de la Educación Argentina II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, ed. A. Puiggrós. (Editorial Galerna, 1991.), 71-176.

<sup>8</sup> Tedesco, *Educación y sociedad*. Lidia Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (Fondo de Cultura Económica, 2001). Susana V. García, «Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX», *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 14, no. 1 (2007).

participaron las figuras más importantes del elenco político e intelectual de la época. Fue convocado por el ministro de Educación Manuel Dídimo Pizarro y por Domingo Faustino Sarmiento, quienes discreparon sobre su composición y metas. Al inaugurarse sus sesiones ocupaba el ministerio Eduardo Wilde, joven integrante de la generación liberal. El Congreso debatió acerca de las ideas y principios que debían regir la educación pública. Sus resoluciones suelen considerarse un antecedente de la legislación escolar nacional (ley N° 1420) y el hito que le dio legitimidad.

Los delegados fueron convocados para discutir sobre el estado de la educación, los medios para impulsar su progreso, el influjo de los poderes públicos en su desarrollo y el estudio de la legislación educativa. Así planteados parecen poco polémicos, pero existieron tres áreas de duro debate: la intención de secularizar la educación, el papel adjudicado a la sociedad civil, al Estado Nacional y a las provincias en la dirección del sistema educativo y las orientaciones pedagógicas. Poco después de inaugurado el Congreso, se votó por aclamación una propuesta para eliminar de la agenda el tema más álgido: la enseñanza de la religión en la escuela. No obstante, pocos días más tarde, la cuestión volvió a emerger y un grupo de congresales católicos se retiró del Congreso. Ciertamente, los debates acerca de la secularización de la educación eran ineludibles y serán más adelante el núcleo más fuerte de enfrentamiento entre liberales y católicos.<sup>9</sup>

Las conclusiones del Congreso Pedagógico señalaron la importancia de la enseñanza gratuita en las escuelas comunes y la necesidad de establecer contenidos mínimos para la instrucción de los niños entre seis y catorce años. También propusieron la enseñanza conjunta de varones y mujeres y la administración propia de los recursos económicos de cada escuela.

En este marco, podemos observar la participación de la delegación de la República Oriental del Uruguay, conformada por Calos María de Pena, Carlos María Ramírez, Jacobo Adrián Varela, Alfredo Vázquez Acevedo y Francisco Berra, personalidades sobre las que más adelante

<sup>9</sup> Néstor Tomás Auza, *Católicos y liberales en la generación del ochenta* (Culturales Argentinas, 1975). Luis Jorge Zanotti, *Etapas Históricas de la política argentina* (Eudeba, 1981). Eduardo Zimmermann, *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916* (Editorial Sudamericana, 1995). Loris Zanatta, *Del estado liberal a la nación católica* (UNQ, 1996). Ignacio Rossi, «El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo», *Revista de Educación*, no. 23 (2021): 57-76.



nos detendremos. Es este grupo el que introdujo el tema de «las lecciones de cosas» en la sesión del 29 de abril de 1882, bajo la presidencia de Jacobo Varela. Cada uno de los representantes fue abordando el tema desde diferentes aristas: Carlos María de Pena marcará el «Proyecto de resolución (sobre la pedagogía basada en la observación de objetos)», Wenceslao Escalante, señalará el «Proyecto de resolución sobre el tema, necesidad de atender a la educación práctica de la voluntad en los niños», y cerrará las presentaciones Alfredo Vázquez Acevedo, con su disertación «Las lecciones sobre objetos» donde señala:

He elegido para tema de mi disertación las Lecciones sobre objetos. No sé si juzgaréis feliz y oportuno el asunto; pero su importancia no es a mi juicio menor que la de muchos otros de los que han sido tratados en este Congreso, si no por sus dificultades, al menos por la influencia que puede ejercer sobre el progreso de la educación.<sup>10</sup>

Como lo ha analizado Delio Machado, fue gracias a las presentaciones de los delegados uruguayos que las lecciones de objetos adquirieron un lugar preponderante en el Congreso Pedagógico de Buenos Aires.<sup>11</sup> Podríamos sumar la mirada de las ediciones de los textos escolares que circularon durante este periodo y la recepción que tuvieron los mismos en la masa de los estudiantes, pero excede a los objetivos de este artículo. En un futuro, sería interesante establecer un recorrido sobre las repercusiones que presentaron estas propuestas en el espacio argentino, luego de las intervenciones marcadas, analizando si esta propuesta fue acogida o no en las aulas argentinas.

### **La enseñanza intuitiva en la historiografía de la educación rioplatense**

Para adentrarnos en este apartado, partimos de la palabra en primera persona de José Pedro Varela (1845-1879), el pedagogo uruguayo conocido por ser una de las figuras fundamentales en la reforma educativa

<sup>10</sup> Alfredo Vázquez Acevedo, *El monitor de la educación común*, año 2 no. 34 (1883): 491.

<sup>11</sup> Luis María Delio Machado, «En enseñanza intuitiva y lecciones de objetos en el primer sistema público de enseñanza en Uruguay», *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, no. 44 (2019).

de Uruguay en el siglo XIX. Varela fue influenciado por las ideas educativas del positivismo y de pedagogos europeos como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel y Horace Mann. En su obra y praxis, introdujo varios principios educativos que fueron revolucionarios para la época, uno de los más destacados fue la **«enseñanza intuitiva»** o **«lecciones de objetos»**. Justamente, desde su obra *«La Educación del pueblo»*, subrayó la importancia de utilizar métodos didácticos que conectaran la enseñanza con la vida cotidiana y el entorno de los estudiantes, de allí que pusiera en valor el método intuitivo y que tratara de implantarlo en el Río de la Plata:

[...] estamos convencidos de que no es solo en la República Oriental, sino en todos los pueblos de habla española, donde las Lecciones sobre Objetos no se practicaban, absolutamente, hace muy poco. Últimamente la Sociedad de amigos de la Educación Popular de Montevideo publicó, bajo sus auspicios, el “Manual de Lecciones sobre Objetos” escrito en inglés por Mr. Clakins y vertido al castellano por el Sr. D. Emilio Romero y por nosotros. La edición de 2000 ejemplares que se hizo, se agotó en breve, gracias a la suscripción de los gobiernos Oriental y Argentino, y de la Municipalidad de Buenos Aires. Adoptado como texto en las escuelas de la vecina República, y repartido en las de nuestro país, es de esperar que empiece a ponerse en práctica y a vulgarizarse la enseñanza de las Lecciones sobre Objetos..<sup>12</sup>

Así, varios trabajos sobre la enseñanza intuitiva han tomado como marco de referencia el área rioplatense. De especial relevancia son las investigaciones *«Enseñanza intuitiva y lecciones de objetos en el primer sistema público de enseñanza en Uruguay»* de Luis María Delio Machado y *«Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)»* de Marcelo David Coll Cárdenas.<sup>13</sup> Yendo más lejos, en *«Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)»*, María Cristina Linares revela la existencia una serie de libros de *«lecciones de cosas»*, entre los cuales se destacan las traducciones del afamado

<sup>12</sup> José Pedro Varela, *La educación del pueblo* (Tipografía de La Democracia, 1874): 208-209.

<sup>13</sup> Delio Machado, *«En enseñanza intuitiva»* 2019. Marcelo D. Coll Cárdenas, *«Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)»*, *Anuario del Instituto de Historia Argentina*; no. 9 (2009): 43-58.

manual de Calkins realizadas por Juana Manso y otro de Emilio Romero y José Pedro Varela.<sup>14</sup> La autora resalta que estas publicaciones tendrían una amplia circulación, volviéndose parte de los programas de estudio en ambos países.

En esos estudios e investigaciones los autores dan cuenta de la conexión en común de ciertas ideas y publicaciones relacionadas con las «lecciones de cosas» a ambas orillas del Río de la Plata. Destacan figuras impulsoras y autores claves compartidos en la conformación de sus sistemas educativos, entre los que se cuenta Francisco Berra, que abordaremos más adelante.

Ya definido el recorte espacial y temporal, haremos una sistematización de las obras y autores más relevantes que han trabajado estas temáticas.

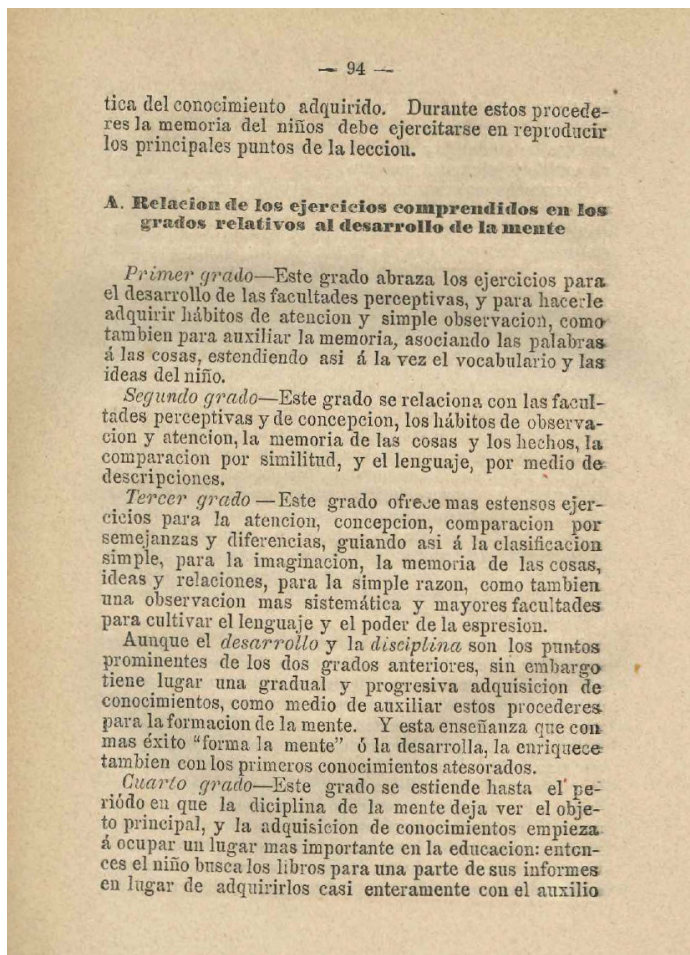
### *Práctica de aula y formación docente en las «lecciones cosas»*

Una de las primeras menciones a las «lecciones de cosas» en Argentina aparece en el año 1873 en la «Circular de la Comisión Nacional de Escuelas a los Directores de la Educación Común», un documento de circulación entre las escuelas realizado por Onésimo Leguizamón, Pedro Quiroga, Victorino de la Plaza, Eduardo Wilde, José O. Machado y Leopoldo del Campo, a pedido del gobierno nacional. En un apartado de esa circular aparece la recomendación del «sistema de lecciones sobre objetos»:

Hemos recomendado la introducción en nuestras escuelas, del sistema de lecciones sobre objetos, y hemos citado como guía para la dirección de esta especie de instrucción económica y eficazísima a la vez, el Manual de lecciones sobre objetos del distinguido profesor Calkins, y parece conveniente dar una idea de este moderno y excelente sistema que comprende todos los principios sentados por Enrique Pestalozzi, el padre del sistema moderno de educación, tan en boga en los Estados Unidos, en Alemania y otros países de Europa.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> María C. Linares «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)», *Del Prudente Saber y El Máximo Posible De Sabor*, no. 7 (2012): 8-26.

<sup>15</sup> Onésimo Leguizamón et. al. *Circular de la Comisión Nacional de Escuelas a los Directores de la Educación Común* (1873): 92.



Se pueden observar las recomendaciones otorgadas a los docentes sobre el método de Calkins en relación al desarrollo intelectual de cada estudiante según el grado que curse.

Por otro lado, en Uruguay podemos ver la publicación realizada en 1882 por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo: «Curso graduado de instrucción y manual de métodos para uso de los maestros», escrito por Enrique Kiddle, Tomás Harrison y N.A. Calkins, con la traducción de Joaquina Acevedo junto a A. Vázquez Acevedo y Emilio Romero. En sus palabras preliminares, se puede observar que el mercado al que apunta la publicación no solo es Uruguay sino también Argentina. Los autores se preguntan: «¿tienen las Repúblicas Oriental y

Argentina el número de agentes idóneos que los trabajos escolares necesitan? Evidentemente no. La mayoría de los maestros pertenecen a la antigua escuela: sus conocimientos, sus aficiones, sus hábitos, y hasta su carácter, no convienen con los principios de la enseñanza moderna.»<sup>16</sup>

Es Cristina Linares quien indaga sobre la pregunta planteada anteriormente. En su trabajo realiza un recorrido sobre el método en los programas de estudio de las escuelas normales y marca cómo incorporaron la enseñanza del método intuitivo.<sup>17</sup> En dicho recorrido llega hasta el Centenario de la Revolución de Mayo (1910), fecha en la que, con la puesta en marcha del Plan de Estudios y Programas para las escuelas de la Capital, se observa que el método sigue vigente pero que desaparece como asignatura. A su vez, también observa cómo en la práctica de aula se vincula la enseñanza de las «lecciones de cosas» con las nociones de historia natural enumerando cuestiones en torno al mundo animal y vegetal.<sup>18</sup>

Por su parte, Gabriela Ossenbach, en su estudio de la recepción del método intuitivo en las sociedades latinoamericanas, también toca el tema de la presencia de los maestros españoles en la formación de la escuela normal.<sup>19</sup> Tal fue el caso de José María Torres, de cuyo «Curso de Pedagogía» Ossenbach dice que se limita a realizar una mención a «las lecciones de cosas», pero que se aboca más a conceptos pestalozzianos.<sup>20</sup>

Coll Cárdenas rescata la figura de Francisco Berra, en especial por su libro «Apuntes de pedagogía» que abrió una mirada novedosa sobre el método intuitivo en las aulas rioplatenses.<sup>21</sup>

<sup>16</sup> Henry Kiddle, Thomas F. Harrison y Norman A. Calkins, *Cómo se debe enseñar: Curso graduado de instrucción y manual de métodos para uso de los maestros*, (Publicación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo, 1882): 5.

<sup>17</sup> Linares, «Posibles itinerarios y recepciones».

<sup>18</sup> Linares, «Posibles itinerarios y recepciones». Silvina Gvirtz, *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias* (Novedades Educativas, 1963).

<sup>19</sup> Gabriela Ossenbach, «La Recepción de Pestalozzi en las Sociedades Latinas», *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 5, no. 15 (1997): 191-204.

<sup>20</sup> José María Torres, *Primeros elementos de educación* (Imprenta de Martín Biedma, 1887).

<sup>21</sup> Francisco A. Berra, *Apuntes para un curso de pedagogía* (Establecimiento Tipográfico de La Nación, 1878).

Otra referencia para considerar en la formación docente es la importancia que adquirirán las sociedades de educación que se conformaron en el área de la educación, con el objeto de difundir este método. Podemos señalar que, en la ciudad de Montevideo, hemos podido localizar la «Sociedad de Amigos de la Educación Popular», una institución fundada en 1868, a fin de fomentar la educación popular, cuya sede se radicó en la «Escuela y Liceo Elbio Fernández», donde se encuentra actualmente. Así nos acerca esta observación el historiador de la educación Agapo Palomeque, quien nos recuerda que:

La Sociedad de Amigos también modificó el modo de enseñanza de la lectura, comenzándose por identificar palabras en lugar de proceder según la engorrosa práctica tradicional de hacerles aprender previamente centenares de sílabas salteadas. En concordancia con lo anterior, se introdujo un mecanismo considerado fundamental por los reformistas: la enseñanza de las «Lecciones sobre Objetos». Como lo enfatizara Alfredo Vásquez Acevedo en un informe presentado en el Congreso de Pedagogía de 1882 en Buenos Aires, la finalidad predominante de las Lecciones sobre Objetos, era «ejercitar los poderes mentales [del niño], despertar poco a poco la inteligencia y cultivar sus diferentes fases de observación, concepción y gusto».<sup>22</sup>

En el caso de Argentina, es interesante el caso presentado por Vera de Flachs en su estudio sobre la pedagoga Rosario Vera Peñaloza, donde informa sobre la creación de Sociedades Populares de Educación, destacándose junto a Vera Peñaloza, entre otros, Carlos Vergara y Elvira Rawson de Dellepiane y Alicia Moreau de Justo.<sup>23</sup> Se puede decir que estas asociaciones, que también han sido trabajadas por Sandra Carli, se dedicaron a profundizar sobre los métodos trabajados en las aulas del Río de la Plata.<sup>24</sup> Sería interesante indagar sobre las actividades de estas

<sup>22</sup> Agapo L. Palomeque, «La “Sociedad de Amigos de la Educación Popular”, primera etapa del proceso reformista de la escuela pública», *Anales del Instituto de Profesores «Artigas»* 4 (2010-12): 246.

<sup>23</sup> María Cristina Vera de Flachs, «Rosario Vera Peñaloza. Una maestra que dejó huella en la historia de la educación de la Argentina» *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14 no. 18 (2012): 19-38.

<sup>24</sup> Sandra Carli, «Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación» en *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, editado por Puiggrós Adriana, Editorial Galerna (1991).



sociedades para observar la difusión y recepción que tuvo el método intuitivo en el mundo educativo.

*Los «objetos» y la «intuición» en los recursos didácticos*

En nuestro periodo de estudio los recursos didácticos y los métodos de enseñanza estaban orientados hacia lo concreto, especialmente a través de las lecciones de objetos o lecciones de cosas. Como bien afirma Gómez Rodríguez de Castro:

Las lecciones de cosas entran en la actividad escolar por el socorrido portillo de las lecturas. El núcleo del currículo de la instrucción elemental primaria está constituido por la lectura, la escritura y el cálculo: atendiendo a otro tipo de presiones más o menos perentorias, según las épocas, se incluyen el catecismo, la historia sagrada, o bien las lecciones de historia general y geografía y algunas otras como agrimensura o agricultura.<sup>25</sup>

Es así como el uso de los objetos como recurso didáctico y la intuición como herramienta pedagógica permiten ampliar el horizonte de los niños, llevándolos más allá del aprendizaje teórico hacia una comprensión más profunda y significativa del mundo.

En lugar de memorizar pasajes o definiciones, los estudiantes se enfrentaban a la realidad a través de objetos tangibles y experiencias sensoriales, desarrollando una comprensión más holística y práctica del conocimiento. Y así en la educación argentina se va reafirmar a partir de la sanción de la ley N° 1420 de educación común, gratuita, laica y obligatoria que hemos marcado previamente, dio lugar a una serie de debates en torno a la forma en que debía darse esa enseñanza primaria. Estas discusiones fueron protagonizadas por muchos de los y las maestras que tomaron un papel activo a la hora de desplegar sus argumentos en torno a qué métodos, materiales y currícula debía impulsarse. Andrea Alliaud afirma que, ante la búsqueda de un personal idóneo para garantizar la puesta en marcha de este sistema de enseñanza, se avanzó

<sup>25</sup> Federico Gómez Rodríguez de Castro, «Lecciones de cosas y centros de interés», en *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, ed. A. Escolano Benito (Fundación Germán Sánchez Ruipérez 1997): 449-450.



en la profesionalización del magisterio, lo cual requeriría la construcción de un corpus bibliográfico para la formación docente.<sup>26</sup>

En relación con eso, Lucía Lionetti asevera que muchos maestros y maestras tenían aspiraciones intelectuales y políticas, por lo que participaban activamente en estos espacios de disputa.<sup>27</sup> Así, una forma de construcción y apuntalamiento de los argumentos de estos agentes era la difusión y traducción de obras europeas a la lengua castellana. Las «lecciones de cosas» se encontraban en el corazón de esta uniformización y, como producto directo de ello, se encontraron también en el centro del esfuerzo editorial nacional.

Lejos de transpolarlos de forma automática, Braslavsky muestra cómo los nuevos conceptos del método intuitivo, que entraron de forma tan polémica a través de José Pedro Varela y los integrantes de la Sociedad de Amigos de la Educación de Montevideo, fueron readaptados para dar lugar a nuevas formas de enseñar escritura y lectura.<sup>28</sup> Romero y Varela, con el auspicio de la Sociedad de Amigos de la Educación de Montevideo, realizaron una traducción del libro «Lecciones de Cosas» de Norman Calkins, que se publicaría en 1872 y que se transformaría en la base para dos modelos diferentes de enseñanza. Por un lado, el impulsado por Varela, quien más tarde llegaría a presidente de la República Oriental del Uruguay, y por otro, una síntesis más local y nacionalista de Francisco Berra, quien además elaboraría un tratado de clasificación de métodos.

Investigaciones como la de Susana García nos permiten advertir que, en la región rioplatense, los manuales de lecciones de cosas fueron inicialmente difundidos en sus versiones angloamericanas, principalmente mediante los textos de Appleton y manuales de pedagogos estadounidenses.<sup>29</sup> Entre ellos, el de Calkins fue uno de los más importantes, no solo por la cantidad de volúmenes impresos sino por volverse el centro

---

<sup>26</sup> Andrea Alliaud, *El maestro como categoría social: génesis y desarrollo en Argentina (1880-1915)* (CEAL, 1993).

<sup>27</sup> Lucía Lionetti, «Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo argentino de principios del siglo XX», *Revista Prohistoria* año X, no. 10 (2006): 93-112.

<sup>28</sup> Braslavsky, «Para una historia de la pedagogía».

<sup>29</sup> García, «Museos escolares».

del esfuerzo de la traducción de maestros y maestras. Su texto «*Primary object lessons for a graduated course of development, a manual for teachers and parents with lessons for the proper training of the faculties of children*» (1861) fue tempranamente traducido por la educadora Juana Manso entre 1869 y 1871. A esta se le sumaría el trabajo previamente mencionado de José Pedro Varela y Emilio Romero que, según Clara Brafman, tendría una amplia circulación y sería objeto de varias reediciones en Montevideo.<sup>30</sup>

En la Argentina, varias versiones del texto «Enseñanza Objetiva», así como las series de ilustraciones de colores, botánica, zoología, mineralogía y lecciones de cosas de Calkins, fueron distribuidas ampliamente por el Consejo Nacional de Educación entre las escuelas públicas del país, según los archivos de esta entidad.<sup>31</sup>

Este fenómeno de crecimiento de circulación de elaboración de traducciones y textos locales del método intuitivo se vio favorecido por la consolidación de editoriales de textos de enseñanza de gran tirada en el territorio americano. Podgorny marca cómo la casa de Estrada y Cía., hacia fines del siglo XIX, se volvió no solo una importante empresa introductora de elementos didácticos y pedagógicos europeos, sino también la proveedora favorita del Consejo Nacional de Educación y de colegios estatales.<sup>32</sup> Esta editorial, y otras más, tuvieron una fuerte influencia en la difusión de sus productos entre los cuales se contaban libros de «lecciones de cosas» y el método intuitivo.

Por otro lado, este despliegue editorial de publicaciones y traducciones se enmarca en debates, acerca de las ideas de Sarmiento y de la generación del '80, sobre la construcción de la nacionalidad argentina. Por ejemplo, Rajschmir menciona que el profesor italiano Pedro Scalabrini, radicado en la provincia de Entre Ríos, conformaría una serie de muestrarios con objetos naturales del paisaje local y los promocionaría con el título de «Museo Escolar Argentino», aplicando el método de «lecciones

<sup>30</sup> Clara Brafman, «La ciencia, lo científico y lo moderno en los libros de lectura de la escuela primaria», en *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, ed. Silvina Gvirtz, (Novedades Educativas, 2000).

<sup>31</sup> García, Susana V. «Museos escolares».

<sup>32</sup> Irina Podgorny, *Arqueología de la educación: textos, indicios, monumentos* (Sociedad Argentina de Antropología, 1999).

de cosas», pero a partir del entorno natural argentino.<sup>33</sup> En última instancia, se trataba de una serie de objetos naturales, geológicos: huesos, fósiles, maderas, minerales y otros elementos del litoral argentino que se volvían, cada uno de ellos, una lección de historia natural. Así, según Susana García, al igual que hacían las láminas e imágenes que integraban los libros de lecciones de cosas europeos, se buscaba confrontar al alumno con el objeto de estudio a partir de la observación o el «descubrimiento», y avanzar en la aplicación de interrogantes y procedimientos inductivos y analíticos que iba acompañado del «nombrar» e «identificar» el artefacto natural.<sup>34</sup>

La prueba piloto de Scalabrini que buscaba readaptar el método intuitivo al panorama local fue continuada por uno de sus alumnos, Víctor Mercante, sobre todo a partir de la publicación de su libro «Museos Escolares Argentinos», en 1893. Consideramos que la buena intención de dar mayor visibilidad al universo y paisaje local estaba presente aún en las críticas que se realizaron a este primer aproximamiento.

Por ello, si bien se reconocía el valor didáctico del método intuitivo y de las lecciones de cosas extranjeras, múltiples inspectores escolares criticaban su uso por ser incompletas o por no adaptarse a la enseñanza nacional. Por ende, en los debates del periodo e informes de estos, se marcaba que «esos elementos correspondían a muestras “extranjeras” y en idiomas extranjeros que solo daban idea de los paisajes, las construcciones o las industrias europeas, pero no representaban la naturaleza “pródiga” de la República Argentina».<sup>35</sup> Este peligro de «extranjerismo»<sup>36</sup> era patente y era remarcado incluso por figuras partidarias del método inductivo en Argentina como Víctor Mercante, quien afirmaba:

[...] no representan una planta, una flor, un fruto argentino. Las telas ilustrativas, en Europa son hechas y a Europa retrata; las

<sup>33</sup> Cinthia Rajschmir, «Los museos escolares argentinos: de la enseñanza de las ciencias a la construcción de lo nacional» en *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, ed. Silvina Gvirtz, (Novedades Educativas, 2000): 149-175.

<sup>34</sup> Susana V. García, «Lesiones “objetivadas” y museos escolares en la Argentina del centenario», *Revista Museologia & Interdisciplinaridade* 3, no. 5 (2014): 75-93.

<sup>35</sup> Honorio Senet, «Museos escolares. Apuntes sobre la manera de formarlos» *Revista de Educación* 20, no. 116 (1891): 5-17.

<sup>36</sup> García, «Museos escolares».

colecciones mineralógicas, de productos agrícolas, las cajas enciclopédicas (por otra parte muy deficientes) cuando no vienen de Francia, son de Alemania. ¿Pero somos franceses o argentinos? [...] no se conoce ni se ama la patria solo venerando a San Martín y a Moreno y tomando un fusil cuando se está en peligro, no. No es extraño que conozcamos antes los bosques que tiene Francia que las inmensas selvas argentinas [...] el Museo escolar de que es provisto oficialmente cada establecimiento de educación se compone de maderas del Canadá o de los Alpes, hierro de Hanz, pirita, de Elba; carbón de Inglaterra, caliza de América; mármol de Carrara y todo aquello que los franceses han tenido a bien mandarnos.<sup>37</sup>

En este punto, nos parece interesante traer el aporte de Anne Marie Chartier, quien afirma que «la escuela no es entonces la simple correa de transmisión de “conocimientos sabios”, elaborados fuera de ella que se limita a transmitirles un “lubricante pedagógico”». <sup>38</sup> En conjunto con los alumnos, los mismos maestros de este periodo y la escuela en su conjunto, se transforman en un espacio donde se genera saber, y en este caso en particular se da una apropiación y resignificación del método intuitivo con una dinámica y selección nacional.<sup>39</sup> Es a partir de estos fragmentos que se debe analizar la amplia recepción del método intuitivo y las lecciones de cosas, pero sin dejar de lado el esfuerzo de traducción, adecuación y uso crítico desde el espacio americano. Linares también hace referencia a esta crítica que realizan Víctor Mercante y Rodolfo Senet, señalando la ausencia de materiales nacionales para la enseñanza de este método.<sup>40</sup>

Por otro lado, podemos señalar que las investigaciones de Susana García marcan que la expansión de la educación científica de las llamadas «lecciones de cosas» y la pedagogía basada en la observación de objetos fue retroalimentada tanto por los catálogos y cartillas de las

<sup>37</sup> Víctor Mercante, *Museos Escolares Argentinos y la Escuela Moderna* (Imprenta de Juan Alsina, 1893): 15-16

<sup>38</sup> Anne Marie Chartier, «¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?» *Historia de la educación*, no. 9, (2009): 31.

<sup>39</sup> F. Terigi, «Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar» *Las formas de lo escolar*, ed. R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Del Estante Editorial, 2007): 99-118.

<sup>40</sup> Linares, María. C. «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)», *Del Prudente Saber y El Máximo Posible De Sabor*, no. 7 (2012): 8-26.

casas proveedores de materiales como por funcionarios escolares y docentes, quienes bajo el lema de una «enseñanza nacional» promovieron sus versiones locales de modelos de colecciones y otras innovaciones didácticas.<sup>41</sup>

Es por eso que, al observar esta falencia, podemos abrir un nuevo tópico para futuras investigaciones que podremos denominar «lecciones de cosas nacionales», ya que fueron realizadas por autores locales como lo fue la escrita por Marcos Sastre en 1886 y publicada en la editorial «Igon Hermanos» bajo el título de «Lecciones sobre objetos comunes y educación: para guía de las maestras y madres de familia». Este libro tendría una amplia circulación y se volvería bibliografía central en el colegio.

En el ámbito de otras asignaturas y disciplinas, Esteban Lamadrid y Andrés Ferreyra publicaron en 1892 «El cálculo Infantil: aritmética objetiva», expandiendo la producción disponible para las escuelas. En esta misma línea, en Montevideo, en 1904, Martínez Vázquez publicaría «*Simple apuntes de lecciones sobre industrias: con arreglo a la asignatura "Lecciones sobre cosas" correspondiente al cuarto año de estudios, según el programa oficial vigente y precedidos de un curso completo y ampliado del de tercer año*».<sup>42</sup>

Estos libros vinieron a sumarse al corpus de traducciones elaboradas por maestros y maestras, enriqueciendo la diversidad de manuales nacionales e internacionales disponibles para trabajar en las aulas de colegios a lo largo del territorio nacional.

### *Algunas obras especiales*

Sabemos que, en los últimos años, la historia cultural, y la historia del libro y la lectura (Chartier, 1992), abrieron un espacio para la historia del libro escolar que dio visibilidad a los textos usados en las escuelas.<sup>43</sup> La

<sup>41</sup> García, «Lesiones "objetivadas"».

<sup>42</sup> Francisco Martínez Vázquez, *Simple apuntes de lecciones sobre industrias: Con arreglo á la asignatura 'Lecciones sobre cosas' correspondiente al cuarto año de estudios, según el programa oficial vigente y precedidos de un curso completo y ampliado del de tercer año* (s.n. 1904).

<sup>43</sup> Robert Darnton, *O beijo de Lamourette*. (Cía das Letras, 1990). Henri-Jean Martin, Roger Chartier y Jean-Pierre Vivet, «Histoire de l'édition française» *Promodis*, vol. 4 (1986). Hipólito Escolar

historia de la educación, la historia social, la historia cultural, la sociología de la educación, junto con otras áreas de conocimiento, pusieron en valor estas fuentes y objetos en los estudios de la historia de la educación, como son los estudios de la llamada «cultura escolar» y «forma escolar».<sup>44</sup> A partir de esta relectura, el libro didáctico pasó a ser considerado como fuente y objeto privilegiado para la contextualización de las prácticas escolares y para la recuperación de la memoria educativa, lo cual contribuyó a la reconstrucción de la historia de las disciplinas y la historia del currículum. El libro didáctico funciona como un «espacio de la memoria», en la medida que materializa las prácticas educativas.

Ahora bien, como sabemos, los libros de lectura, escritos para enseñar a leer, son medios para difundir contenidos, formas de pensar y sentir. Esos contenidos revelan ideas, valores y pautas de comportamiento que los autores, editores y, generalmente, las autoridades educativas, consideran conveniente enseñar a las niñas y los niños. Es por eso que los libros de lectura tienen la propiedad de reflejar los cambios en las ideas y concepciones privilegiadas por las políticas educativas, a lo largo del tiempo.

Esos libros transmiten formas de ver el mundo que trascienden a los propios autores, sirviendo de testimonio de experiencias recortadas sobre la sensibilidad social de su tiempo.

Entre esos dos extremos —transmitir el orden que se quiere para la sociedad o reflejar la sensibilidad de una época— existen múltiples matices: la autonomía y creatividad del autor, la permeabilidad de los editores a los deseos o expectativas del público, y el acto de la lectura que involucra plenamente al lector, su universo cultural y su capacidad reflexiva.

---

Sobrino, *Historia ilustrada del libro español* vol. 3 (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993-1996). Jacques Michon y Jean-Yves Mollier, *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000* (Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan., 2001). Roger Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (Gedisa, 1992).

<sup>44</sup> Dominique Julia, «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 1 (2001): 9-43. Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin, «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire» *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, ed. Guy Vincent (Presses, 1994).

En el caso de las «lecciones de cosas», el método reflejado se puede ver diverso y, a la vez, acotado. Y lo afirmamos porque existe una fórmula predeterminada para establecer la lectura, pero en forma diversa, ya que la temática puede ser abordada desde diferentes contenidos. Desde allí, nos podemos detener para realizar un análisis de estas obras. Como señala el investigador Kazumi Munakata:

El libro didáctico (y similares: libro de texto, libro de lectura, manuales escolares, etc.) han sido considerados como una fuente privilegiada para el estudio de la historia de las disciplinas escolares, en la medida en que se constituyen en la expresión casi canónica de la vulgata [...]. Es cada vez más frecuente que el libro didáctico presente una estructura que ya organiza los contenidos en unidades que simulan una clase, con sus respectivas actividades, ejercicios y evaluaciones. Seguir la lectura de las sucesivas ediciones de libros didácticos posibilita, entonces, trazar la evolución de las disciplinas escolares. Además, de examinar las disciplinas escolares mediante libros didácticos significa reconocer que la vulgata también se determina en esferas poco consideradas, que son el ámbito de la edición y de la distribución de esos libros y los sujetos ahí involucrados, desde autores, editores, divulgadores, hasta cuando existieron aquellos encargados de evaluar los libros.<sup>45 46</sup>

A partir de allí podemos señalar que en Argentina y Uruguay no solo se desplegó un esfuerzo de traducción de obras europeas, sino que también se produjo una fuerte expansión y producción local, con la finalidad de contar con materiales para las escuelas del territorio. Por ello, a la hora de observar algunas obras de importancia relacionadas al método intuitivo, producidas en el espacio rioplatense, podemos encontrar una amplia variedad de autores que se suman al corpus previamente mencionado.

<sup>45</sup> Kazumi Munakata, «Produzindo livros didáticos e paradidáticos» (Tesis doctoral, Pontificia Universidade Católica/EHPS, 1997): 121. Traducción propia.

<sup>46</sup> Sobre el término «vulgata», que emplea el autor, inferimos que se refiere a la acepción que marca Chervel como un saber que se transmite de una disciplina, homogéneo en líneas generales en cada nivel, con idénticos conceptos, lenguajes, sistemas de ordenación de contenidos entre otros. En pocas palabras sería una reducción de la cultura materializada en los límites espaciales del manual. André Chervel, «Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación* no. 295 (1991): 59-111.



Uno de los primeros tratados elaborados, y que tuvo una amplia circulación, fue el de Vicente R. Ferrer. El «Programa de lecciones sobre objetos o Tratado de lecciones sobre objetos» fue publicado en 1876 y contó con múltiples reediciones, recorriendo las imprentas de varias editoriales como Pedro Igon o la Imprenta del Courier de La Plata. Ferrer, el sub-inspector de la sección de Buenos Aires, no sería el único en emprender este camino de producción y adecuación. Por ejemplo, Arturo Montoya publicaría en 1921, con el aval de Ernesto Nelson, inspector general de enseñanza secundaria, el libro «Castellano intuitivo para la enseñanza primaria».

Una de las obras más importantes fue sin lugar a duda la escrita por Marcos Sastre en 1886 y publicada en Igon Hermanos, bajo el título de «Lecciones sobre objetos comunes y educación: para guía de las maestras y madres de familia». Este libro tendría una amplia circulación y se volvería bibliografía central en el colegio. Anteriormente hemos vinculado a esta obra con la necesidad de generar un canon de escritura nacional en torno a las lecciones de cosas. Es interesante observar cómo Sastre, a través de sus lecciones, motiva a los estudiantes, familiarizándolos con el medio que los rodea, desde las explicaciones fáciles de elementos como el trigo, la sal, la manteca, el almidón, entre otros, trabajando con objetos que se encuentran en el entorno de los alumnos.

En el ámbito de otras asignaturas y disciplinas, Esteban Lamadrid y Andrés Ferreyra publicaron, en 1892, «El cálculo Infantil: aritmética objetiva», expandiendo la producción disponible para las escuelas. En esta misma línea, en Montevideo, en 1904, Martínez Vázquez publicaría «Simples apuntes de lecciones sobre industrias: con arreglo a la asignatura “Lecciones sobre cosas”, correspondiente al cuarto año de estudios, según el programa oficial vigente y precedidos de un curso completo y ampliado del de tercer año».

Estos libros vinieron a sumarse al corpus de traducciones elaboradas por maestros y maestras, enriqueciendo la diversidad de manuales nacionales e internacionales disponibles, para trabajar en las aulas de colegios, a lo largo del territorio nacional.

Justamente, este corpus de textos escolares presentados puede convertirse en motivo de análisis para futuras investigaciones, a fin de poder

observar la práctica de aula, desde el libro de texto y la llegada que tuvo en los estudiantes rioplatenses.

*Personajes y figuras claves para la enseñanza intuitiva en el Río de la Plata*

Observamos que, cuando vamos a rastrear a los protagonistas de la puesta en práctica en las aulas de la enseñanza intuitiva, encontramos algunos vacíos, puesto que hay recortes que nos señalan determinada participación del personaje en cuestión, quedando desdibujado su accionar. Por eso consideramos importante acercarnos a aquellas vidas, porque desde su construcción podemos leer el contexto sociocultural, como así también explorar las formaciones, sociabilidades, interacciones institucionales, participaciones en publicaciones periódicas y distintas formas de intervención pública de esos hombres, confiados en aplicar un método didáctico para el crecimiento social.<sup>47</sup>

A la hora de escribir sobre el método intuitivo y lecciones de las cosas, durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, se destacan algunas figuras como impulsoras de las mismas. Algunas de ellas ya se han visto plasmadas en anteriores apartados de este escrito, a pesar de lo cual nos proponemos retomarlas para trazar un breve esbozo biográfico que permita comprender mejor sus motivaciones, influencias y contextos de producción. Es oportuno observar que el acercamiento de estos autores al método intuitivo se produjo en determinado tramo de sus vidas y que luego fueron mutando sus puntos de vista, al compás de los cambios producidos en el ámbito educativo.

Con relación al Uruguay, podemos identificar a Francisco Berra (1844-1906), fue miembro de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y colaboró de forma estrecha con José Pedro Varela. Siguiendo lo postulado por Marcelo Coll Cárdenas, Berra adoptó prontamente el ideario liberal y se introdujo en los debates pedagógicos de conformación de los nuevos diseños educativos de la República Oriental del Uruguay.<sup>48</sup> Ya en 1882, durante su participación en la Exposición Continental

<sup>47</sup> Paula Bruno, *Pioneros Culturales de la Argentina. Biografía de una época, 1860-1910* (Siglo XXI Editores, 2011)

<sup>48</sup> Marcelo David Coll Cárdenas, «Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)» *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, no. 9 (2009): 43-58.

de Buenos Aires, Berra expuso su defensa del método intuitivo en una ponencia titulada «Los Métodos». Allí resalta la importancia de que el maestro deba «[...] dirigir de tal modo la enseñanza que el alumno aplique estos métodos: a) El intuitivo (percepción directa por los sentidos) al conocimiento de fenómenos simples (un sonido, un color, un olor); b) El comparativo, al conocimiento de las relaciones directas o inmediatas de los fenómenos [...]».<sup>49</sup> Su obra central, que remarcaba la necesidad de la expansión de las lecciones de cosas y el método intuitivo, sería publicada en 1883 con el título de «Lecciones de Pedagogía» y tendría un fuerte impacto, llevándolo al cargo de Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires en 1894, desde donde intentaría aplicar las ideas pregonadas previamente.

José Pedro Varela (1845-1879) fue uno de los primeros en introducir las ideas positivistas en materia educativa en Uruguay, las cuales encarnaron en su proyecto de Ley de Educación Común 1877 que se volvería ley en 1878. En 1868 creó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, organización que lideraría y que se volvería receptora de múltiples pedagogos y educadores abocados a la difusión del método intuitivo a partir de la elaboración de tratados, libros y traducciones. Delio Machado se acerca a la figura de Varela, vinculándolo a la expansión de las lecciones de cosas en el Uruguay, desde una postura positivista anglosajona spenceriana.<sup>50</sup> Y por último señalamos a la figura de Carlos María de Pena (1852-1918) tuvo activa participación en la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y en el Ateneo de Montevideo. Se destacó su participación en el Congreso Pedagógico de 1882, celebrado en Buenos Aires, donde se lo recuerda por la presentación realizada durante las sesiones del Congreso, recomendando el uso del método intuitivo, a través del texto escolar de las lecciones de cosas. Durante esa presentación señaló las ventajas que se obtendrían en los resultados de la educación a través de dicho método. Delio Machado lo menciona y precisa que el pedagogo remarca la influencia del método en tiempo de Berra y Varela. Murió en los Estados Unidos, en 1918, mientras se desempeñaba como embajador.<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Coll Cárdenas, «Francisco Berra», 49.

<sup>50</sup> Delio Machado, «Enseñanza intuitiva».

<sup>51</sup> Delio Machado, «Enseñanza intuitiva».

Y en el caso argentino, observamos la presencia de las mujeres como Juana Manso y Rosario Vera Peñaloza que jugaron un papel fundamental en la adaptación y promoción de métodos pedagógicos modernos, destacándose por su innovación en un contexto donde el rol femenino en educación estaba limitado. Juana Manso (1819-1875) fue una de las primeras defensoras de los principios de Pestalozzi y Froebel, adaptándose a la realidad local, continuando su esfuerzo a partir de sus traducciones del francés al castellano de obras como «Lecciones de Cosas» de Norman Calkins que tuvieron una amplia circulación en el Río de la Plata.<sup>52</sup> Fue directora de la Escuela Normal Mixta N.º 1 y llegó a convertirse en la primera mujer vocal del Departamento de Escuelas y, posteriormente, de la Comisión Nacional de Escuelas mientras que Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) fue una pedagoga argentina, innovadora en la práctica docente, aplicó diferentes métodos a lo largo de su carrera:

Familiarizar al niño con las llamadas propiedades de la materia, comprende esa serie de lecciones objetivas que llevan el nombre de lecciones de cosas, cuando se busca la ejercitación del tacto, en sus impresiones de contacto, doloríficas y térmicas; de color, cuando se ejercita la vista en la apreciación; la forma, cuando se propugna que el niño se familiarice con la diferencia visto- tacto- muscular de la forma en sus dimensiones y extensión; de número, cuando distingue y compara cantidades; y finalmente, de lugar, cuando se ejercita su orientación en fijar la ubicación de los objetos.<sup>53</sup>

Eso proponía en un artículo de la publicación periódica «El Monitor de la Educación Común», en 1916. Como también se sabe, se asoció a Carlos María Biedma en el emprendimiento de la creación de la escuela privada «Escuela Argentina Modelo», y fundó el «Museo Argentino» en el Instituto Félix Bernasconi. Como señala Vera de Flachs, años más tarde adherirá a los postulados de la «Escuela Nueva».<sup>54</sup>

Por otro lado, podemos destacar en el universo masculino, educadores como José Manuel Estrada, Pedro Scalabrini, Víctor Mercante y

<sup>52</sup> Linares, «Posibles itinerarios y recepciones».

<sup>53</sup> *El monitor de la educación común*, año 34 no. 525 (1916): 178

<sup>54</sup> Vera de Flachs, «Rosario Vera Peñaloza».

Carlos María Biedma, entre otros, que cumplieron un rol fundamental en la defensa de un desarrollo del método intuitiva en las aulas argentinas.

Pedro Scalabrini (1848-1916) fue un maestro y pedagogo nacido en Italia que emigró a los 20 años por motivos políticos para radicarse en Paraná, provincia de Entre Ríos. Fue un férreo defensor del positivismo y el introductor de dichas ideas en la Escuela Normal de Paraná.<sup>55</sup> Su influencia puede rastrearse en algunos de sus alumnos que formarían parte de los debates educativos más importantes de principios del siglo XX y del centenario de la nación. Entre ellos se destacan: Víctor Mercante, Angel C. Bassi y Jose Alfredo Ferreira. En la búsqueda de extender el interés científico y natural en el alumnado argentino, impulsa la creación de museos escolares nacionales. Estas colecciones de objetos naturales locales eran una síntesis propia del método de lección de cosas europeo, aplicado a la formación del ciudadano argentino. Estas preocupaciones le otorgaron el cargo de director del Museo Provincial de Entre Ríos y un lugar en el Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Desde su libro «Cartas Científicas» (1887) y sus frecuentes publicaciones en la revista «La Escuela Positiva», a fines de la década de 1880, despliega la adecuación del método intuitivo al contexto nacional. Junto con su discípulo Víctor Mercante, Linares lo considera un propulsor del método intuitivo desde el positivismo de orientación biológica y evolucionista anti mecanicista.<sup>56</sup>

Podemos destacar a otra figura de la educación argentina como José Manuel Estrada (1842-1894) fue un profesor, escritor y político argentino. Fue Director General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires (1865); escribió textos escolares, en especial, «Lecciones de historia argentina» que fue usado como texto escolar a lo largo de sus reiteradas ediciones:

Es verdad que los niños que ingresan a las escuelas van ya enriquecidos con un cúmulo de nociones primitivas y fragmentarias. Pero el educador discreto, debe esclarecer y perfeccionar esas mismas; tomarlas en seguida como punto de partida para

<sup>55</sup> Educ.ar Portal «Pedro Scalabrini», Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina. <https://www.educ.ar/recursos/70952/pedro-scalabrini-1848-1916> (consultado el 20-11-2024).

<sup>56</sup> Linares, «Posibles itinerarios y recepciones».

ensanchar la información, y proporcionar los medios artísticos a los procedimientos naturales, en cuya virtud pudo el niño adquirir las ideas que sirven de base a sus trabajos [...]. El niño toca, ve, percibe, concibe, entiende: luego expresa: más tarde, obra.<sup>57</sup>

Allí se ve reflejado su cercanía al método intuitivo; justamente Carlos Torrendell, en un estudio preliminar que realiza a la obra del pedagogo, «Memoria sobre la Educación Común», de 1870, señala que allí se realiza un diagnóstico y una propuesta teórica-práctica para el desarrollo de la enseñanza primaria, donde se incluye un programa basado en la enseñanza intuitiva, desarrollado en la provincia de Buenos Aires, en 1870, referenciado en los planes de Nueva York, Chicago y Boston.<sup>58</sup>

Otro educador argentino digno de mencionar es Víctor Mercante (1870-1934). Este pedagogo argentino se cuenta entre los impulsores de una síntesis nacional del método intuitivo en el sur del continente americano. Alumno de Pedro Scalabrini en el magisterio en Paraná, en la provincia de Entre Ríos, Mercante abogó fuertemente por un método basado en la observación y la experimentación directa sobre objetos.<sup>59</sup> Según Lucía Lionetti, fue uno de los impulsores de la reforma educativa de la segunda década del siglo XX, desarrollando una síntesis justificativa de la misma en la que sería su obra cúlmine: «La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas» de 1918.<sup>60</sup> Así, se volvió un referente del movimiento educativo normalista de este periodo, abogando por la profesionalización, en tanto, para él, la enseñanza debía «primero corregir y luego formar» lo que volvía aún más importante una metodología que enseñara al docente cómo debe enseñar.<sup>61</sup> Para ello, Mercante impulsó en sus escritos un método intuitivo que formaba la capacidad profesional para garantizar la agudeza de observación, razonamiento, comprensión y prontitud para asociar, habilidad para imaginar y destreza para hacer. Con esa

<sup>57</sup> José Manuel Estrada, *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires* (UNIPÉ Editorial Universitaria, 2011): 109.

<sup>58</sup> Estrada, *Memoria*.

<sup>59</sup> García, «Lesiones “objetivadas”».

<sup>60</sup> Lionetti, «Víctor Mercante».

<sup>61</sup> Hugo Vezzetti, *El nacimiento de la psicología en la Argentina. Pensamiento psicológico y positivismo* (Punto Sur Editores, 1988).

enseñanza, se pretendía desarrollar el intelecto, a partir de la organización del conocimiento desde los centros de percepción.<sup>62</sup> Es interesante trabajar las producciones que la publicación periódica «Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines», donde introduce al mundo de la pedagogía con relación a la enseñanza intuitiva.<sup>63</sup>

Carlos María Biedma (1878-1946) fue un pedagogo argentino, autor de textos escolares y otros que se utilizaron para la formación docente. Se inició en la docencia como suplente de la cátedra de historia de la civilización en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Por su iniciativa, el Consejo Nacional de Educación creó el Museo Histórico Escolar; ideó una mesa gradual para recrear los espacios geográficos o el desarrollo de hechos históricos, a la que se la conoce como la «Mesa Biedma». Se vinculó con Rosario Vera Peñaloza, teniendo varios proyectos educativos en conjunto, uno de ellos la creación de la Escuela Argentina Modelo en Buenos Aires, que aún subsiste. Susana García hace referencia a la figura del pedagogo vinculando las lecciones de cosas al museo escolar Sarmiento, definiendo al mismo, al igual que a la Biblioteca Nacional de Maestros, como un «consultorio pedagógico», un espacio que ofrece el préstamo de materiales didácticos, manuales y otros útiles escolares.<sup>64</sup>

Estos nombres propios argentinos y uruguayos contribuyeron significativamente al desarrollo de la enseñanza intuitiva en el Río de la Plata, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, influyendo en las prácticas educativas y sentando las bases para el desarrollo de la educación moderna en el Río de la Plata.

## CONCLUSIONES

A través de estos recorridos hemos podido observar que en torno a la enseñanza intuitiva quedan diversidad de aristas para ahondar.

<sup>62</sup> Lionetti, «Víctor Mercante».

<sup>63</sup> La revista fue fundada en 1906 por el maestro y pedagogo Víctor Mercante. La publicación fue el órgano de difusión de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata que luego en 1915 se transformó en la primera Facultad de Ciencias de la Educación del país.

<sup>64</sup> García, «Museos escolares».



Consideramos como imprescindibles, como punto de partida, los trabajos sobre la enseñanza intuitiva de Ossenbach, Linares y Roldán que nos dan un marco de referencia para abrir nuevos recorridos, desde las historias de vida de los pedagogos que pusieron en práctica la enseñanza intuitiva, como así también observamos trabajos que se detuvieron en los planes de estudio o en la recepción de los textos escolares en las prácticas de aula.<sup>65</sup>

A partir de esas lecturas, hemos podido avanzar en nuevas líneas de investigación. Es por eso que sería interesante continuar este recorrido indagando sobre las actividades que desarrollaron las Sociedades de educación, en especial, las instaladas en Montevideo para observar la difusión y recepción que tuvo el método intuitivo en el mundo educativo.

También nos focalizamos en el estudio de un corpus seleccionado de obras referidas al texto escolar y al texto de formación docente que nos permitió observar la práctica de aula, desde el libro de texto y la llegada que tuvo en los estudiantes rioplatenses. Y a partir de esas obras verificamos la importancia que tuvieron las ediciones de las producciones extranjeras, el esfuerzo de traducción, adecuación y uso crítico desde el espacio americano. Debemos señalar también la apertura de un nuevo tópico para futuras investigaciones que podremos denominar «lecciones de cosas nacionales», con relación a la obra de Marcos Sastre.<sup>66</sup>

La implementación de estas ideas en el Río de la Plata enfrentó fuertes desafíos; algunos educadores rioplatenses adoptaron enfoques más intuitivos en sus prácticas educativas, promoviendo el aprendizaje activo y la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos esfuerzos contribuyeron a sentar las bases para el desarrollo de métodos pedagógicos más modernos y centrados en el estudiante, dentro del sistema educativo.

Por esta razón, el método intuitivo y las «lecciones de cosas» se convirtieron en un texto de formación, en sentido global, de la ciudadanía,

<sup>65</sup> Ossenbach, «La Recepción de Pestalozzi». Linares, «Posibles itinerarios y recepciones». Vera E. Roldán, «¿Enseñanza intuitiva», «enseñanza objetiva» o «lecciones de cosas»? derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX» *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación* (2012).

<sup>66</sup> Marcos Sastre, *Lecciones sobre objetos comunes y educación: Para guía de las maestras y de las madres de familia* (Igon Hermanos, 1886).

tanto en Argentina como en Uruguay, hacia finales del siglo XIX, permitiéndonos analizar los libros de lectura y los textos escolares como dispositivos que muchas veces son piezas fundamentales para reconstruir el currículum escolar de cada época y de esa forma acercarnos, desde los márgenes, a poder observar y recrear las prácticas de aula realizadas en la escuela, accediendo desde otro lugar a la historia de la educación.

### **Nota sobre la autora**

MARIANA ALCOBRE es magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación — FLACSO (Argentina). Cuenta con una especialización en Educación: Constructivismo y Educación — FLACSO (Argentina), una especialización en Investigación Histórica — Universidad de San Andrés — UDESA y licenciada en educación y profesora de historia. Coordinó la carrera de Formación Docente en la Fundación Centro de Estudios Brasileiros (FUNCEB). Ha llevado a cabo el planeamiento, organización y conducción de jornadas de capacitación docente en numerosas escuelas primarias, secundarias e institutos de formación del país. Cuenta con experiencias en el diseño, planificación y gestión de proyectos bibliotecológicos, archivísticos y museísticos. Ha tenido experiencia en la curación de exposiciones de libros entre las que figuran: *Doscientos años de textos escolares en la escuela argentina: Bicentenario Educativo* y *El oficio de Educar* y ha trabajado en la organización de los fondos documentales del historiador argentino Ricardo Levene, de la educadora Berta Braslavsky, entre otros. Coordina y realiza contenidos para cursos de grado para universidades argentinas (UFLO/UM). Es investigadora en el Proyecto GLOTREC (catálogo global de textos escolares) del Instituto Georg Eckert de Alemania. Actualmente coordina el Programa Memoria e Historia de la Educación Argentina (MHEDAR) de la Biblioteca Nacional de Maestros, Secretaría de Educación y es titular de la cátedra de Historia social y política de la educación argentina y latinoamericana y de Pedagogía (UFLO). Es autora de artículos vinculados a la historia del libro y de la educación, como también es coordinadora de textos escolares de historia en editoriales argentinas.

## REFERENCIAS

- Alliaud, Andrea. *El maestro como categoría social: génesis y desarrollo en Argentina (1880-1915)*. CEAL, 1993.
- Auza, Néstor Tomás. *Católicos y liberales en la generación del ochenta*. Culturales Argentinas, 1975.
- Berra, Francisco A. *Apuntes para un curso de pedagogía*. Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo. Establecimiento Tipográfico de La Nación, 1878.
- Bertoni, Lidia. *Patriotas, Cosmopolitas y Nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Botana, Natalio R. *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1985.
- Brafman, Clara. «La ciencia, lo científico y lo moderno en los libros de lectura de la escuela primaria». En *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, editado por S. Gvirtz, 177-204. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- Braslavsky, Berta. «Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* año 18, no. 4 (1997): s.p. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n4/18\\_04\\_Barrientos.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n4/18_04_Barrientos.pdf/view)
- Bruno, Paula. *Pioneros Culturales de la Argentina. Biografía de una época, 1860-1910*. Siglo XXI Editores, 2011.
- Carli, Sandra. «Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación». En *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, editado por Adriana Puigros, 13-46. Editorial Galerna, 1991.
- Chartier, Anne Marie. «¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?». *Historia de la educación*, no. 9 (2009): 15-38.
- Chartier, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa, 1992.
- Coll Cárdenas, Marcelo David. «Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882)». *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, no. 9 (2009): 43-58.
- Darnton, Robert. *O beijo de Lamourette*. Cía. das Letras, 1990.
- Delio Machado, Luis. «Enseñanza intuitiva y lecciones de objetos en el primer sistema público de enseñanza en Uruguay» *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, no. 44 (2019).
- Educ.ar Portal. «Pedro Scalabrini». Secretaría de Educación, Ministerio de Capital Humano, Argentina. Última modificación: 29 de abril de 2015

- (consultado el 20-11-2024). <https://www.educ.ar/recursos/70952/pedro-sca-labrini-1848-1916>.
- Escolar Sobrino, Hipólito. *Historia ilustrada del libro español*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993-1996.
- Estrada, José Manuel. *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*. UNIPÉ Editorial Universitaria, 2011.
- Ferrer, Vicente R. *Programa de lecciones sobre cosas*. Pedro Igon y cía. editores, 1890.
- García, Susana V. «Lesiones “objetivadas” y museos escolares en la Argentina del centenario». *Revista Museologia & Interdisciplinaridades* 3, no. 5 (2014): 75-93.
- García, Susana V. «Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX». *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 14, no 1 (2007): 173-196.
- Gómez Rodríguez de Castro, Federico. «Lecciones de cosas y centros de interés». En: *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, editado por Agustín Escolano Benito. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Gvirtz, Silvina. *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Novedades Educativas, 1963.
- Julia, Dominique. «A cultura escolar como objeto histórico». *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 1, (2001): 9-43.
- Kiddle, Enrique, Tomas F. Harrison y Norman A. Calkins, *Cómo se debe enseñar: Curso graduado de instrucción y manual de métodos para uso de los maestros*. Publicación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo, 1882.
- Lamadrid, Esteban y Andrés Ferreyra. *El cálculo infantil: aritmética objetiva. Primer libro*. Felix Chavez Paz Ediciones, 1892.
- Linares, María Cristina. «Museos». En *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, editado por Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, 243-246. UNIPÉ Editorial Universitaria, 2019.
- Linares, María. Cristina. «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)». *Del Prudente Saber y El Máximo Posible De Sabor* 7 (2012): 8-26.
- Lionetti, Lucía. «Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo argentino de principios del siglo XX». *Revista Prohistoria* 10, no. 10 (2006): 93-112.
- Marengo, Roberto. «Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación». En *Historia de la Educación Argentina II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, editado por Adriana Puiggrós, 71-176. Galerna, 1991.

- Martin, Henri-Jean, Roger Chartier y Jean-Pierre Vivet. *Histoire de l'édition française*. Promodis, 1983-1986.
- Martínez Vázquez, Francisco. *Simples apuntes de lecciones sobre industrias: Con arreglo á la asignatura 'Lecciones sobre cosas' correspondiente al cuarto año de estudios, según el programa oficial vigente y precedidos de un curso completo y ampliado del de tercer año*. n.p., 1904.
- Mercante, Víctor. *Museos Escolares Argentinos y la Escuela Moderna*. Imprenta de Juan Alsina, 1893.
- Michon, Jacques y Jean-Yves Mollier. *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000*. Les Presses de l'Université Laval, 2001.
- Montoya, Arturo. *Castellano intuitivo para la enseñanza primaria: con un juicio favorable del Sr. Dr. D. Ernesto Nelson, ex-inspector general de enseñanza secundaria i especial de la República Argentina*. Sanmartí y Ca., 1921.
- Munakata, Kazumi. «Produzindo livros didáticos e paradidáticos». PhD diss., Pontifícia Universidade Católica, 1997.
- Ossenbach, Gabriela. «La Recepción de Pestalozzi en las Sociedades Latinas». *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 5, no. 15 (1997): 191-204.
- Palomeque, Agapo L. «La "Sociedad de Amigos de la Educación Popular", primera etapa del proceso reformista de la escuela pública». *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, no 4 (2010-12): 241-247.
- Podgorny, Irina. *Arqueología de la educación: textos, indicios, monumentos*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología, 1999.
- Puiggrós, Adriana. *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Ediciones Colihue, 2017.
- Puiggrós, Adriana. *Historia de la Educación Argentina*. Editorial Galerna, 1990-1991.
- Rajschmir, Cinthia. «Los museos escolares argentinos: de la enseñanza de las ciencias a la construcción de lo nacional». En *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias* editado por S. Gvirtz, 149-175. Novedades Educativas, 2000.
- Roldán Vera, Eugenia. «"¿Enseñanza intuitiva", "enseñanza objetiva" o "lecciones de cosas"?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX». En *actas del XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. San Miguel de Tucumán, 17 al 19 de octubre de 2012.
- Romero, José Luis. *Las ideas en la Argentina del siglo XX*. Ediciones Nuevo País, 1987.
- Rossi, I. «El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo». *Revista de Educación*, no. 23 (2021): 57-76. Recuperado: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/5087](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5087)

- Sastre, Marcos. *Lecciones sobre objetos comunes y educación: Para guía de las maestras y de las madres de familia*. Igon Hermanos, 1886.
- Senet, Honorio. «Museos escolares. Apuntes sobre la manera de formarlos». *Revista de Educación* 20, no. 116 (1891): 5-17.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en Argentina (1880-1900)*. CEAL, 1982.
- Terigi, Flavia. «Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar». En *Las formas de lo escolar*, editado por R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio, 99-118. Del Estante Editorial, 2007.
- Torres, José María. *Primeros elementos de educación*. Imprenta de Martín Biedma, 1887.
- Varela, José Pedro. *La educación del pueblo*. Tipografía de La Democracia, 1874.
- Vázquez Acevedo, Alfredo. *El monitor de la educación común*. Año 2 No. 34 (1883): 491.
- Vera de Flachs, María Cristina. «Rosario Vera Peñaloza. Una maestra que dejó huella en la historia de la educación de la Argentina». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, no. 18 (2012): 19-38.
- Vezzetti, Hugo. *El nacimiento de la psicología en la Argentina. Pensamiento psicológico y positivismo*. Punto Sur Editores, 1988.
- Vincent, Guy; Bernard Lahire y Daniel Thin. «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire». En *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* editado por Guy Vincent, Presses Universitaires de Lyon, 1994.
- Zanatta, Loris. *Del estado liberal a la nación católica*. Editorial UNQ, 1996.
- Zimmermann, Eduardo. *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916*. Editorial Sudamericana, 1995.





# LA CIRCULACIÓN DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA EN MÉXICO: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

*The circulation of intuitive teaching in Mexico: a state of the art*

Eugenia Roldán Vera<sup>a</sup> y Rosalía Menéndez Martínez<sup>b</sup>


Fecha de recepción: 01/06/2024 • Fecha de aceptación: 22/10/2024


**Resumen:** Este artículo constituye un estado de la cuestión sobre la introducción y circulación de la enseñanza intuitiva en México a finales del siglo XIX. Se considera lo que se ha escrito en torno a personajes, formación de maestros y maestras, congresos pedagógicos, sociedades de referencia, manuales, y prácticas escolares. Se muestra cómo el tema ha sido tratado de manera tangencial por la historiografía, que lo cuenta como parte de la modernización educativa de ese periodo. Se argumenta que prevalece una visión que atribuye a las ideas pedagógicas y a la normativa educativa la capacidad de transformar las prácticas educativas, visión que podría ser relativizada por otras perspectivas de la historia de la educación. Se sugieren líneas de investigación a futuro que tomen en cuenta la historia de las disciplinas escolares y la configuración histórica de la cultura escolar.

**Palabras clave:** Enseñanza intuitiva; Enseñanza objetiva; Manuales escolares; Pestalozzi; Lecciones de cosas.

**Abstract:** *This article constitutes a state of the art on the introduction and circulation of intuitive teaching in Mexico at the end of the 19th century. It considers what has been written about characters, teacher training, pedagogical congresses, reference societies, manuals, and school practices. It shows how the subject has been treated in a tangential way by historiography, which counts it as part of the educational modernization of that period. It is*

---

<sup>a</sup> Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Calzada de los Tenorios 235, Colonia Granjas Coapa, Tlalpan, C.P. 14330, CDMX. eroldan@cinvestav.mx  <https://orcid.org/0000-0003-2049-6464>

<sup>b</sup> Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Carr. Picacho-Ajusco 24, Equipamiento Periférico Picacho Ajusco Canal 13, Tlalpan, 14110 Ciudad de México, CDMX. rmenendez@upn.mx  <https://orcid.org/0000-0002-4952-0205>

*argued that a view of history prevails that considers pedagogical ideas and regulations as the factor that transforms educational practices, a view that could be relativized by means of other perspectives of the history of education. Future lines of research are suggested that consider the history of school disciplines and the historical configuration of school culture.*

**Keywords:** *Intuitive teaching; Object teaching; Textbooks; Pestalozzi; Object lessons.*

## INTRODUCCIÓN: ¿ENSEÑANZA INTUITIVA O ENSEÑANZA OBJETIVA?<sup>1</sup>

El propósito de este trabajo es hacer un balance de lo que se ha escrito sobre la introducción, circulación e implementación de la llamada «enseñanza intuitiva» en México entre ca. 1870 y 1920. Al tiempo que presentamos los hitos y rasgos principales del tema, valoramos la manera como ha sido tratado en la historiografía, señalamos lo que no se ha estudiado y sugerimos vetas de investigación para futuros estudios. Salvo en la sección de «referencias internacionales», en este artículo no revisamos la literatura referida a la dimensión transnacional de la difusión de la enseñanza intuitiva, ya que eso se trata en la introducción a este volumen colectivo y se revisa en detalle en el resto de los trabajos que lo integran.

La circulación transnacional de ideas, modelos y métodos de la llamada «pedagogía moderna» del último tercio de finales del siglo XIX generó variaciones en la denominación de algunas de esas propuestas. Así, lo que en otros países se llamó «enseñanza intuitiva», en México se conoce sobre todo como «enseñanza objetiva». En la prensa pedagógica, manuales y normativa del periodo, las expresiones «enseñanza intuitiva», «método intuitivo», «método objetivo» y «enseñanza objetiva» se emplean a menudo como sinónimos. Hubo debates sobre su significado, pero el adjetivo que predominó en las fuentes secundarias fue el de «objetivo»/«objetiva»; de ahí que en este trabajo enseñanza intuitiva y enseñanza objetiva se usen de manera intercambiable. Lo «objetivo» o «intuitivo» se refiere a una forma de enseñanza que parte de la percepción sensible de objetos concretos antes que de la memorización de las

<sup>1</sup> Agradecemos a Socorro Miranda (Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav), Carmen de los Reyes (Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav) y Gemma Avilés Contreras (Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco), el apoyo brindado para la búsqueda y análisis de fuentes primarias y secundarias para la elaboración de este artículo.

palabras que los definen, y fomenta el desarrollo gradual de las facultades de observación, descripción, comparación, clasificación y abstracción; pretende que los niños avancen en el aprendizaje de lo más cercano y particular hacia lo más lejano y general.

Las fuentes primarias y secundarias tienden a ubicar esta forma de enseñanza en el educador suizo Johann Heinrich Pestalozzi, quien denominó «intuición» (*Anschauung*) a la percepción sensible de las cosas, la cual involucraba todos los sentidos y no solo el de la vista; las referencias a Pestalozzi ocasionalmente se complementan con menciones a Locke, Rousseau, Fröbel, o Spencer. Sin embargo, no fue primariamente a partir de la obra de Pestalozzi que esa forma de enseñanza se difundió en México, sino a través de numerosas referencias a ella en impresos y de las clases impartidas en las escuelas normales por profesores procedentes sobre todo de Alemania. Entre las fuentes impresas se pueden enumerar tratados pedagógicos publicados en Estados Unidos o en otros países latinoamericanos; artículos en prensa pedagógica mexicana escritos por educadores y educadoras locales o extranjeras; reseñas de los debates de los congresos nacionales de instrucción, así como manuales escolares y guías para docentes publicados en México o en el exterior. Quienes se formaron en las escuelas normales aprendieron las pedagogías modernas ahí; las y los maestros en servicio pudieron hacerlo en los modelos de «lecciones objetivas» o «lecciones de cosas» que aparecían en la prensa pedagógica. En ellos se mostraba una clase ideal con las preguntas que debía formular el magisterio a las y los alumnos sobre objetos comunes expuestos ante ellos —una puerta, una escalera, la chimenea, una mesa, el tintero—, las respuestas esperadas de los niños y la forma de conducir la conversación por la o el maestro hasta llegar a ciertos conocimientos esperados.

En las siguientes páginas trataremos, primero, de los hitos en la normativa y los programas de las escuelas mexicanas que permiten identificar la introducción de la enseñanza intuitiva u objetiva. Enseguida analizaremos las miradas historiográficas que han predominado sobre este fenómeno, para luego revisar qué se ha escrito sobre la enseñanza intuitiva en relación con los personajes que participaron en la formación de docentes, la escritura en prensa pedagógica y la toma de decisiones, así como con respecto a los congresos pedagógicos, los manuales escolares, las sociedades de referencia y las prácticas escolares de ese periodo.

Mencionaremos también temas que no han sido estudiados y posibles vetas de investigación. Por razones de espacio, nos centraremos fundamentalmente en la enseñanza intuitiva/objetiva en relación con la educación primaria, ya que la literatura referida a la recepción de Fröbel (discípulo de Pestalozzi) y el desarrollo del *Kindergarten* merecería un estudio específico. Argumentaremos que la historiografía ha tocado esta temática de manera tangencial, identificándola con la modernización de la educación que tuvo lugar hacia finales del siglo XIX y enfocándose en temáticas como el papel de ciertas personas educadoras notables, la formación de docentes, la conformación de un incipiente sistema educativo, los contenidos de las revistas pedagógicas, y los debates que tuvieron lugar en torno a ella en los congresos pedagógicos, pero dejando aún vetas por explorar: las continuidades en la conformación de las culturas escolares, el tratamiento de la introducción y cambios en la enseñanza intuitiva/objetiva dentro de la historia de las disciplinas escolares en la larga duración, y la mirada transnacional de circulación de lo educativo.

## LA INTRODUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA/OBJETIVA EN MÉXICO

La enseñanza intuitiva/objetiva fue introducida en México en el último tercio del siglo XIX y la primera década del XX, sobre todo durante el gobierno de Porfirio Díaz (1876-1880, 1884-1910), que fue un periodo de estabilidad política, industrialización y modernización de la vida pública. En materia educativa ocurrió una progresiva centralización de la gestión escolar, la emisión de leyes de obligatoriedad y laicidad de la educación primaria, la introducción de la escuela graduada y el impulso a la profesionalización del magisterio con la fundación de escuelas normales en muchas partes del país. No se puede hablar de la gestación de un «sistema educativo nacional» porque la educación seguía siendo potestad de los distintos estados que componían la federación y no existía un ministerio de educación con jurisdicción nacional; con todo, se construyeron consensos en torno a la unificación de niveles, organización escolar, métodos y contenidos en la enseñanza primaria y formación del profesorado, que se plasmaron en las normativas escolares estatales.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Una visión panorámica de la educación durante el porfiriato es la de Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*. 7ª ed. (México: El Colegio de México, 2006).

Las nociones sobre la enseñanza intuitiva/objetiva empezaron a circular en México después de 1867, año que marca el triunfo del partido liberal sobre el conservador y el inicio del proceso de separación de la Iglesia y el Estado, fundante del México moderno. Tal vez la primera referencia a la innovación pestalozziana, según Leticia Moreno, fuera la publicación de *La exposición del sistema de Pestalozzi* de Marc Antoine de Jullien en los talleres Tipográficos de la Casa de Niños Expósitos de la Ciudad de México en 1867.<sup>3</sup> Moreno reporta que, antes que terminara esa década, la escuela *La Esperanza* del puerto de Veracruz estaba poniendo en práctica los principios de la enseñanza objetiva, como hicieron también algunos colegios particulares de la ciudad de México iniciando la década siguiente.<sup>4</sup> A partir de 1870 proliferaron exposiciones sobre el tema en la prensa pedagógica y se empezó a codificar en la normativa. Durante las décadas de 1870 y 1880 se debatía si la enseñanza intuitiva era un método, un principio o una asignatura, y no fue sino hasta los congresos pedagógicos de 1889-1890 y 1890-1891 que se estableció que la enseñanza objetiva o intuitiva sería un principio de toda la educación primaria (partir de la percepción sensible de los objetos) y las «lecciones de cosas» constituirían un ramo de enseñanza específico del curriculum. Las lecciones de cosas, una asignatura novedosa frente a las tradicionales de lectura, escritura, aritmética, gimnasia e historia patria, fueron también entendidas como un método para enseñar otras asignaturas como la lengua o la geografía (la religión dejó de ser asignatura regular en las escuelas públicas a partir de 1867).

En la siguiente cronología de la presencia de la enseñanza intuitiva en la normativa escolar de la ciudad de México se aprecia que sus principios y métodos empiezan a prescribirse en la década de 1870; la asignatura específica correspondiente —llamada «enseñanza intuitiva», «lecciones de cosas» o «conocimientos elementales intuitivos»— solo aparece en los planes de 1878 a 1914.

- 1873: el Ministerio de Instrucción Pública del Distrito Federal y Territorios Federales, introduce el «Sistema de Lecciones de Cosas»

<sup>3</sup> Se trataba de la reimpresión de una edición española de 1862, traducida de la original francesa de 1812. Irma Leticia Moreno Gutiérrez, «Albores de la enseñanza objetiva en México: 1870-1889», *Memoria, Conocimiento y Utopía* 3, no. 3 (2007): 55-74. <https://doi.org/10.29351/mcyu.v3i3.548>.

<sup>4</sup> Moreno, «Albores de la enseñanza objetiva», 59.

en las escuelas primarias como un método de enseñanza y nombra a un maestro de «enseñanza objetiva» para cada una de las escuelas de la capital del país.

- 1878: en el Reglamento para las escuelas de niñas del Distrito Federal (y en 1879 en el reglamento equivalente para las escuelas de niños) aparece la asignatura nueva de «Nociones de ciencia física y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos», que no tenía ningún precedente y que prefigura lo que serán las lecciones de cosas.
- 1879: En el Reglamento de las Escuelas Primarias Nacionales del Distrito y Territorios Federales aparece el principio de la *intuición* y la *enseñanza objetiva* como base para enseñar a los niños.
- 1882: En el Congreso Higiénico-Pedagógico se concluye que en los primeros años de la enseñanza la educación intelectual «se hará exclusivamente por el método objetivo y más tarde es posible el empleo del método representativo».<sup>5</sup>
- 1884: En el Plan de Estudios de las Escuelas Primarias Federales aparece la asignatura «Lecciones sobre cosas».
- 1887: La materia «Lecciones de cosas y metodología de su enseñanza» aparece en el tercer año de formación de la Escuela Normal de Profesores.
- 1889-1891: En los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública celebrados en 1889-90 y 1890-91 se concluye que las *Lecciones de Cosas* son un ramo especial de la primaria en los primeros años y que la *enseñanza intuitiva* es un principio general de toda la enseñanza.
- 1891: La Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California del 21 de marzo de 1891 establece la asignatura «Lecciones de cosas» en los

---

<sup>5</sup> Cit. en Carlos García y Lizette Ramos, «Cuatro lecciones de lecciones de cosas», ponencia presentada en *XIII Encuentro internacional de historia de la educación Entre lo local y lo global Actores, saberes e instituciones en la historia educativa* (México: SOMEHIDE y Universidad Autónoma de Zacatecas, 2012), 1-9. <https://somehide.org/wp-content/uploads/2021/05/107.pdf>

4 años de la primaria elemental. Esto se replica en las leyes de los diferentes estados de la federación.

- 1891: El Reglamento Interior de las Escuelas Oficiales de Enseñanza Primaria Elemental del 31 mayo 1891 prescribe que la asignatura de «Lecciones de cosas» se enseñará sin libros de texto. En consecuencia, en esa década se producen numerosas guías para docentes para la conducción de la clase en esa asignatura. A partir de 1900 se vuelven a encontrar libros de lecciones de cosas dirigidas a los niños.
- 1909: En la Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales la asignatura «Lecciones de Cosas» cambia de nombre a: «Conocimientos elementales intuitivos y coordinados, de las cosas, los seres y los fenómenos que estén más al alcance de los niños». Sin embargo, en las leyes educativas de los estados conserva el nombre de «lecciones de cosas» o «enseñanza intuitiva».<sup>6</sup>
- 1914: En el plan de estudios de las primarias del Distrito y Territorios Federales la asignatura «Conocimientos elementales intuitivos» cambia de nombre a «Conocimiento de cosas, seres y fenómenos».

Después de 1914 no se encuentran asignaturas en la primaria ni en las normales de la ciudad de México denominadas enseñanza intuitiva o las lecciones de cosas. En la siguiente década empiezan a aparecer las «ciencias naturales» en la primaria, asignatura referida a la naturaleza que, con cambios de nombre, se ha mantenido vigente hasta nuestros días. No hay estudios que analicen cómo ocurrió esa caída en desuso de la enseñanza intuitiva y de qué manera quedó integrada en las propuestas de la escuela activa que se popularizaron en la década de 1920 tras la ruptura provocada por la revolución y la creación de una nueva Secretaría de Educación Pública. Hay evidencia de que, al menos durante un tiempo, los libros de lecciones de cosas publicados en el Porfiriato se utilizaban en la nueva asignatura de ciencias naturales.<sup>7</sup> En todo caso,

<sup>6</sup> Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, 69.

<sup>7</sup> Por ejemplo, los libros de lecciones de cosas de Luis G. León para los 4 grados de la primaria elemental aparecían en la lista de «Libros de Texto y de Consulta aprobados por el Superior Gobierno del Estado [de Oaxaca] para el año escolar de 1920» para la asignatura de «Ciencias Naturales». *Periódico Oficial del Estado de Oaxaca*, 8 enero 1920, p. 1,12.



algunos elementos de los procedimientos intuitivos, tales como comenzar una lección a partir de cuestiones cercanas a los niños o hacer preguntas para estimular la observación de objetos concretos, dejaron una impronta en la forma de enseñar que terminaría integrándose en las reformas constructivistas de la enseñanza de las ciencias del último tercio del siglo XX.<sup>8</sup> Al mismo tiempo, críticas contemporáneas a la enseñanza de las ciencias en preescolar y primaria «a la manera de lecciones de cosas», juzgándolas de «anecdóticas», carentes de fundamentación teórica y desconectadas la una de la otra, refuerzan la idea de que esa forma de enseñanza quedó arraigada en la cultura escolar de todo un siglo.<sup>9</sup>

## MIRADAS HISTORIOGRÁFICAS

La historiografía de la educación en México ha mirado la enseñanza objetiva como la dimensión pedagógica de la modernización educativa de finales del siglo XIX. Es decir, dicha modernización habría implicado reformas no solo a nivel de la expansión, centralización, secularización y uniformización del sistema escolar, sino también en términos de las formas de enseñar: a partir de un cambio en la comprensión de la educación como el desarrollo gradual de las facultades de los niños y no como la mera transmisión de conocimientos, la enseñanza comenzaría a poner énfasis en las prácticas de observación y el raciocinio por encima de la memorización de conceptos abstractos en los primeros grados de la primaria. Sin embargo, se pueden detectar dos perspectivas principales en la manera de abordar la modernización de la enseñanza, las cuales no son mutuamente excluyentes:

En primer lugar, existe una perspectiva idealista que considera que la modernización educativa que tuvo lugar en México en el último tercio del siglo XIX y la primera década del siglo XX está íntimamente relacionada con la teorización pedagógica que iniciaba en ese periodo. Esta

<sup>8</sup> Antonia Candela, «Los libros de texto gratuitos de ciencias naturales para educación primaria: fundamentos de la reforma de 1973», *Conferencia magistral en el Simposio sobre Libros de Texto Gratuito: Historia, procesos y tendencias*, 17 abril 2024. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav: <https://www.youtube.com/watch?v=epLIO6Tp9E>.

<sup>9</sup> Mercé Izquierdo, Neus Sanmartí y Josep Lluís Estaña, «Actividad química escolar: modelización metacognitiva del cambio químico», en *Investigar en la enseñanza de la química. Nuevos horizontes: contextualizar y modelizar*, ed. Mercé Izquierdo, Aureli Caamaño y Mario Quintanilla (Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2007), 141-163.

perspectiva comenzó en relatos de educadores contemporáneos a los hechos analizados, empezando por Vicente H. Alcaraz en la «Introducción» a su compilación *Lecciones sobre cosas* publicada en 1884, retomada y ampliada por Abraham Castellanos en la sección «Ligero estudio del desarrollo de la Pedagogía en México» de su tratado *Pedagogía Rébsamen*, publicado en 1905. Ambos educadores conciben que «el desenvolvimiento» de los «principios pedagógicos» — en este caso los de la enseñanza objetiva — eventualmente se expresa en las políticas que organizan la realidad educativa;<sup>10</sup> que «las ideas marchan», «avanzan», «ganan adeptos» y «muy poco a poco» van «infiltrándose en todos los ánimos el sentimiento de su necesidad».<sup>11</sup> Esta visión sería refrendada unas décadas más tarde por el pedagogo y formador de docentes Francisco Larroyo en su influyente *Historia comparada de la educación en México* de 1947 (reeditada casi 20 veces hasta 1986), para quien las políticas y prácticas educativas serían «realizaciones» de las teorías pedagógicas. Tal perspectiva, que toma en cuenta la pedagogía, la normativa y los «malentendidos» o «desviaciones» en la implementación y en la práctica de la teoría (lo que explicaría, en parte, el fracaso de las reformas educativas), ha seguido más o menos vigente, atenuando su idealismo, para destacar cómo «la teoría pedagógica» dio «racionalidad, coherencia y sustento a la labor educativa».<sup>12</sup> Se encuentra en numerosas historias de las tendencias educativas del Porfiriato,<sup>13</sup> la vida y obra de personas pedagogos y educadoras que participaron en las reformas

<sup>10</sup> Abraham Castellanos, *Pedagogía Rébsamen, Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria y compilados por el Profesor Abraham Castellanos, con un ligero estudio sobre el desarrollo de la pedagogía en México* (México: Libr. de la Vda. de Ch. Bouret, 1905), 41-42.

<sup>11</sup> Vicente Alcaraz, *La Educación Moderna, segunda serie. Lecciones sobre cosas Tomo I* (México: Tip. De Aguilar é Hijos, 1984), 19.

<sup>12</sup> Carlos Escalante Fernández, «Reflexiones pedagógicas: Manuel Flores y Luis E. Ruiz», en *La ardua tarea de educar en el siglo XIX: orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México. Colección Horizontes alternativos para los docentes*, Carlos Escalante Fernández y Antonio Padilla Arroyo (Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, 1998), 71-82.

<sup>13</sup> Ernesto Meneses Morales (coord.), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911* (2a ed.) (México: Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana); Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*; Alicia Muñoz, «El caso de la educación primaria: ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el porfiriato», *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 223 (2005): 44-66. <https://www.revistauniversitaria.uady.mx/pdf/233/ru2335.pdf> (2005).

escolares de ese tiempo y en la formación de maestros y maestras,<sup>14</sup> los contenidos de la prensa pedagógica<sup>15</sup> y los debates en los congresos de instrucción pública de la época.

Una segunda mirada historiográfica, más común a partir de la década de 1980, aceptando el mismo paradigma de la enseñanza intuitiva como parte de la modernización de la educación, concibe lo escolar no como expresión de las ideas pedagógicas, sino como producto de la confluencia de diversas cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales. En esta perspectiva predominan los trabajos que enfatizan el papel del Estado en el avance de la educación moderna: para autores como Ducoing, Bazant o Menéndez la consolidación del Estado nacional habría implicado un aumento de las atribuciones educativas en el Estado mismo, en un contexto en que la búsqueda de alternativas pedagógicas para organizar y normar lo educativo conllevó la deslegitimación de métodos y paradigmas de enseñanza anteriores. Desde su mirada, la educación moderna está indisolublemente ligada con la modernización del Estado y abarca cuestiones de normativa, de ideas pedagógicas, de profesionalización de las y los maestros como agentes del Estado y de unificación de curriculum y métodos de enseñanza.<sup>16</sup> Algunos estudios prestan más atención a las influencias internacionales, sobre todo a los educadores extranjeros que se establecieron en México y fueron clave en el diseño de las reformas o a la circulación de conceptos y nociones transnacionales típicos de procesos de cambio educativo que ocurrieron

<sup>14</sup> Irma Leticia Moreno Gutiérrez, «Los maestros intelectuales educativos 1889-1910», *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Historia e Historiografía de la Educación* (México: 2011) [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_09/0414.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0414.pdf); Rosalía Menéndez, «La formación del magisterio mexicano. El caso de la Normal de la Ciudad de México (1887-1911)», *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18 (2023): 158-174.

<sup>15</sup> Morelos Torres Aguilar, «Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 15, no. 20 (2013): 245-273.

<sup>16</sup> Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*; Patricia Ducoing Watty, «Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México», *Perfiles Educativos* 35, no. 140 (2013): 149-168. Rosalía Menéndez, *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana* (México: Universidad Pedagógica Nacional, 2013); María Eugenia Chaoul Pereyra, *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919* (México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora: 2014); Guillermo Villavicencio Aldama, «Legislación educativa como práctica de gubernamentalidad disciplinal en educación primaria y la constitución de subjetividades pedagógicas 1888-1908» (Tesis de maestría en desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2013).

de manera simultánea en diversos contextos.<sup>17</sup> Son recientes y poco numerosos los trabajos que consideran la relación de la modernización de la enseñanza con la materialidad de los medios que la construyeron: la prensa pedagógica,<sup>18</sup> los libros escolares<sup>19</sup> o las colecciones de objetos en la configuración de una nueva cultura escolar.<sup>20</sup> De esta visión no está ausente la noción de «fracaso» en la implementación de ciertos principios modernos de la pedagogía, pero se atribuye generalmente a falta de recursos económicos, a limitaciones en la capacidad del Estado o a inestabilidad política.

La historiografía se ha referido mucho más a la introducción de la enseñanza intuitiva en el último tercio del siglo XIX —reproduciendo las narrativas de la época que enfatizaban lo radical de la novedad pedagógica— que a las continuidades con lo anterior o a su desaparición

<sup>17</sup> Alan Emmanuel Pérez Barajas, «La influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX» (Tesis de maestría en pedagogía, Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, México, 2005); María de los Ángeles Rodríguez Álvarez y Sara Griselda Martínez Covarrubias, «En el umbral de la pedagogía mexicana: José Manuel Guillé, 1845-1886», *Revista mexicana de investigación educativa* 10, no. 26 (2005): 931-950; Eugenia Roldán, «¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? Derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX», *Memoria electrónica de las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación: “La investigación en la historia de la educación transitando el bicentenario: a 200 años de la batalla de Tucumán”* (Argentina, 2012); Lucía Martínez Moctezuma, «Paseando con la ciencia: los libros de “Lecciones de cosas”, 1889-1921», en *Las disciplinas escolares y sus libros*, coord. Luz Elena Galván y Lucía Martínez (México, Ediciones mínimas, 2010), 185-213.

<sup>18</sup> Modesto Lujano Castillo, «Hacia la construcción de una nueva cultura escolar. Una lectura de la revista *La Enseñanza Normal* (1904-1910)» (Tesis de doctorado en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, 2014); Juan Pedro Galván Gómez, (2013), «Testimonio de un saber sobre la educación: tres periódicos pedagógicos decimonónicos». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 1, no. 1 (2013): 59-83. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.12>; Juan Pedro Galván Gómez «La prensa pedagógica (1871-1901): indicios de un nuevo discurso» (Tesis de licenciatura en historia, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009), <http://132.248.9.195/ptd2009/septiembre/0649262/0649262.pdf>.

<sup>19</sup> Lucía Martínez Moctezuma, «Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el porfiriato». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7, no. 15 (2002): 279-302; García y Ramos «Cuatro lecciones de lecciones de cosas»; José David Vargas, «Didáctica de la imagen en libros de tercer año de lecciones de cosas de 1906 y 1913 de educación primaria» (Tesis de licenciatura en pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, 2017). Kenya Bello, «El siglo de la alfabetización. La enseñanza de la lectura y la escritura (1919-1976)», en *El libro multiplicado: prácticas editoriales y de lectura en el México del siglo XIX*, coord. Kenya Bello y Marina Garone Gravier, (México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2020), 404-469.

<sup>20</sup> María Eugenia Chaoul Pereyra, «El espacio de la naturaleza en el aula y los museos escolares en las escuelas primarias de la ciudad de México, 1867-1911», en *En distintos espacios, la cultura: Ciudad de México, siglo XIX*, ed. Laura Suárez de la Torre (México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2020), 263-286.

de los planes de estudio de primarias y normales después de la revolución mexicana. El inicio del porfiriato (1876), la fase armada de los movimientos revolucionarios (1910-1921) y la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 siguen operando como parteaguas historiográficos y los objetos de estudio se construyen a partir de rupturas con el pasado. Entre las excepciones se puede mencionar el trabajo de Eugenia Roldán y Rosalía Menéndez sobre las formas de enseñar la naturaleza desde la Ilustración hasta la implementación de las lecciones de cosas,<sup>21</sup> así como el de Elsie Rockwell sobre la persistencia de prácticas escolares relacionadas con la enseñanza intuitiva en la configuración de las culturas escolares en la larga duración.<sup>22</sup>

La historiografía de la educación relativa a estos temas se fundamenta en un corpus sólido de fuentes primarias: archivos de las secretarías de instrucción pública de los distintos estados, boletines de los ministerios de instrucción, prensa pedagógica, tratados, obras sueltas de personas educadoras, actas de los congresos pedagógicos, entre otras. Existen además compilaciones de fuentes primarias que dan pistas sobre la circulación de la enseñanza intuitiva pero que aún han sido poco trabajadas en ese sentido: las antologías de artículos de educadores prominentes como Enrique Rébsamen, Abraham Castellanos y Carlos A. Carrillo,<sup>23</sup> y las actas de los congresos pedagógicos de la época.<sup>24</sup>

<sup>21</sup> Eugenia Roldán y Rosalía Menéndez, «La enseñanza de la naturaleza en los manuales escolares del siglo XIX en el mundo hispanoamericano: del enciclopedismo ilustrado a las lecciones de cosas», *Encounters in Theory and History of Education* 24 (2023), 154-177. <https://doi.org/10.24908/encounters.v24i0.16675>

<sup>22</sup> Elsie Rockwell, «Huellas del pasado en las culturas escolares», *Revista de antropología social* 16 (2017): 175-212.

<sup>23</sup> Ángel Hermida Ruiz (comp.), *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, 10 vols. (México, Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz, 2001); Carlos A. Carrillo, *Artículos Pedagógicos, coleccionados y clasificados por Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo* (México: Herrero Hermanos, 1907); Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*; Norman Calkins, «El método objetivo», en *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología Histórica)*, ed. Gilberto Guevara (México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México Secretaría de Educación Pública, 2011), 83-97.

<sup>24</sup> *Memorias del primer Congreso Higiénico-Pedagógico en México el año de 1882* (México: Imp. del Gobierno, en Palacio, 1883). *Primer Congreso Nacional de Instrucción: informes y resoluciones 1889-1890* (México: Imp. del Partido Liberal, 1891). *Segundo Congreso Nacional de Instrucción: informes y resoluciones* (México, Imp. de Francisco Díaz de León, 1891).

## PROMOTORES DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA: ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EDICIÓN DE REVISTAS PEDAGÓGICAS

La historiografía sobre la enseñanza intuitiva ha mirado, sobre todo, a los hombres y —en menor medida— a las mujeres que la promovieron tanto en su calidad de personas docentes y formadoras de docentes como en la de autoras o traductoras de tratados, manuales escolares o revistas pedagógicas. Algunos hombres fueron también tomadores de decisiones en materia educativa estando al frente del ministerio de Justicia e Instrucción Pública, la dirección de escuelas normales y como delegados en los congresos de instrucción. Muchos procedían de otros países como Alemania, España y Cuba. Entre los estudios de estas personas en conjunto destacan los trabajos de Leticia Moreno,<sup>25</sup> María de los Ángeles Rodríguez y Griselda Martínez,<sup>26</sup> así como la obra general coordinada por Ernesto Meneses;<sup>27</sup> otros tratan de algunos de ellos de manera individual. En las últimas décadas se han publicado además numerosas tesis y artículos dedicados a analizar revistas pedagógicas desde la perspectiva de la cultura escrita, descentrando la mirada respecto de los autores.

Tres ministros de Instrucción Pública del Distrito Federal, según el relato fundante de Castellanos,<sup>28</sup> habrían sido decisivos en la introducción de la enseñanza objetiva a finales de la década de 1860 y durante la de 1870: Antonio Martínez de Castro (1867-1868), primer propagador del «realismo pedagógico»,<sup>29</sup> José Díaz Covarrubias (1872-1876), quien introdujo la figura de profesores de enseñanza objetiva en las escuelas

<sup>25</sup> Moreno, «Albores de la enseñanza objetiva»; Moreno, «Los maestros intelectuales»; Irma Leticia Moreno Gutiérrez, «La prensa pedagógica en el siglo XIX», en *Diccionario de Historia de la Educación en México*, coord. Luz Elena Galván Lafarga (México: CONACyT-CIESAS, 2002); Irma Leticia Moreno Gutiérrez, «Enrique Laubscher Berr, de Baviera a México 1837-1889», *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación: Entre lo local y lo global Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación* (México, 2012), <http://somehide.org/wpcontent/uploads/2021/05/6.pdf>

<sup>26</sup> Rodríguez y Martínez, «En el umbral de la pedagogía mexicana».

<sup>27</sup> Ernesto Meneses Morales (coord.), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911* (México: Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1998).

<sup>28</sup> Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 41-42.

<sup>29</sup> Rodríguez y Martínez, «En el umbral de la pedagogía mexicana», 249.



del Distrito Federal y Territorios, y Protasio Pérez de Tagle (1877-1879), «dándole un impulso frente al profesorado en el mismo camino».<sup>30</sup>

Las decisiones que tomaron estos primeros propagadores adolecieron de «desviaciones» de las ideas «correctas». Una aseveración que se repite con frecuencia en los relatos de Alcaraz, Castellanos, Larroyo, Meneses, así como Rodríguez y Martínez, es que el ministro Díaz Covarrubias nombró en 1873, a partir de una comprensión «equivocada» de la teoría, un profesor de enseñanza objetiva para cada una de las escuelas del Distrito Federal, que debía estar dos horas por día en cada escuela. Con ello convirtió en una «materia» lo que debía ser un «método», creando la figura de un profesor equivalente al de inglés o al de derecho.<sup>31</sup> Los nombramientos de estas personas profesoras, que se creía debían dominar todo tipo de materias (desde zoología hasta química y comercio), recayeron en médicos e ingenieros, especialistas que no eran docentes de formación y eso generó descontento entre las y los maestros de primaria. De acuerdo con el relato repetido en las fuentes, fue al calor de ese descontento que, en ese mismo año, los profesores José Manuel Guillé y Vicente Hugo Alcaraz organizaron una jornada pedagógica en el *Liceo Hidalgo* donde explicaron en qué consistía la enseñanza objetiva. Según Larroyo, «En las discusiones intervinieron, además de los mencionados, Manuel Cervantes Ímaz y José Miguel Rodríguez Cos [quienes] señalaron que la enseñanza objetiva no era una materia o grupo de asignaturas, sino un procedimiento didáctico que se podía aplicar a cualquier materia, un método susceptible de ponerse en práctica en un proceso integral de aprendizaje».<sup>32</sup>

Algunos de ellos continuaron la divulgación de la enseñanza objetiva en las dos décadas siguientes. En su tratado *La enseñanza elemental: guía teórica práctica para la instrucción primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética* (1877), Guillé intentó implementar el

<sup>30</sup> Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 43.

<sup>31</sup> Vicente Alcaraz, *La Educación Moderna, segunda serie. Lecciones sobre cosas, Tomo I* (México: Tip. De Aguilar é Hijos, 1984), 19; Meneses (coord.), *Tendencias educativas oficiales*, 250; Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 52.

<sup>32</sup> Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México* (México: Porrúa, 1984), 295-296.



método objetivo en la enseñanza de la lectura y la escritura, adaptándolo a las circunstancias mexicanas.<sup>33</sup> Cervantes Imaz fue el redactor de *El Educador Mexicano* (1874), un «periódico destinado a desarrollar en México la enseñanza objetiva», misma que presentó y defendió en los congresos pedagógicos de 1882, 1889-1890 y 1890-1891, así como en la Academia Nacional de Profesores y como profesor de pedagogía en la Escuela Normal de Profesores.<sup>34</sup> Siendo director de una escuela en la ciudad de México, incluyó una sala de párvulos en la que ponía en práctica la enseñanza objetiva entre los más pequeños. Alcaraz, también maestro y miembro de la Academia Nacional de Profesores, compiló en 1884 la obra *Lecciones sobre cosas* dentro de su serie «La Educación Moderna», dirigida a docentes, en la que, además de valorar la forma como se había ido implementando la enseñanza intuitiva en México y señalar las equivocaciones que se habían cometido al hacerlo, reunía textos sobre la enseñanza intuitiva y ejemplos de lecciones de cosas escritos por especialistas de otras latitudes.<sup>35</sup>

Otros autores de obras dirigidas a docentes fueron Antonio P. Castilla, editor de *La Voz de la Instrucción* (1871), Ildefonso Estrada y Zenea, autor del manual *La enseñanza objetiva. Manual para profesores y guía para el uso de las cajas enciclopédicas* (1876) y Manuel Quezada, director del semanario *La Enseñanza Objetiva* (1879-1883). Castilla nació en España, donde fue profesor de primaria y de escuela normal para luego trasladarse a México. J. M. Villalpando lo ha descrito como «el primero en México que se ocupa de la teoría pedagógica»,<sup>36</sup> tanto en su semanario como en varios libros de texto en los que promovía la enseñanza intuitiva.<sup>37</sup> Sobre Quezada no conocemos ninguna investigación. Estrada y Zenea fue un profesor cubano que llegó a México a mediados del siglo;

<sup>33</sup> Rodríguez y Martínez, «En el umbral de la pedagogía mexicana».

<sup>34</sup> Galván, «La prensa pedagógica», 100-101.

<sup>35</sup> Alcaraz, *La Educación Moderna*.

<sup>36</sup> José Manuel Villalpando, «El nacimiento de la pedagogía en México», en *Historia de la Educación en México* (México: Porrúa, 2009), 258-259.

<sup>37</sup> Tales como *El Método racional de Lectura*, que proponía un método alternativo al del silabeo, *La Perla de la Juventud o Lecciones de Religión y Moral y el Catecismo de Gramática con Nociones de Retórica y Poética*. Los orígenes de la teoría pedagógica en México. (febrero, 2007). Consultado el 20 de marzo de 2024 en <https://danirahistoriadelpedagogiaenmexico.blogspot.com/2007/02/antonio-p-castilla-y-la-discusin-en.html>.

se sabe que proyectó la creación de una «escuela normal objetiva», la cual presumiblemente no fructificó.<sup>38</sup>

En las décadas de 1870 y 1880 el problema de definición de la enseñanza objetiva como una asignatura o como un principio subyacente a todas las asignaturas se complejizó con la discusión sobre el sentido de las lecciones de cosas, sobre las cuales empezaron a aparecer manuales escolares: ¿consistían en enseñar conocimientos sobre el mundo o en desarrollar facultades de observación y categorización, o ambas cosas?<sup>39</sup>

Como se mencionó, este periodo fue fundamental para la profesionalización del magisterio en México, con la fundación o refundación de normales en varios estados del país —Xalapa, Ciudad de México, Estado de México, Oaxaca, Jalisco, Guanajuato— y la regulación de la necesidad de título para ejercer la docencia. Un puñado de educadores de origen germánico que trabajó en dichas instituciones se considera clave para la introducción de la enseñanza objetiva en México, sobre todo en los estados de Veracruz y Puebla.

Enrique Laubscher (1837-1890) fue un pedagogo bávaro, formado en la escuela normal de Kaiserslautern, que llegó a México en 1871. Según Moreno, junto con su esposa y otros familiares fundó en Santiago Tuxtla, Veracruz, la *Escuela Real* bajo métodos modernos que introdujeron los principios de enseñanza objetiva; después dirigió (1879) la escuela *La Esperanza* en el puerto de Veracruz, que incluía una sala de párvulos donde utilizaba los «dones» de Fröbel. En 1880 publicó en el periódico *La Enseñanza Objetiva* un «Manual teórico-práctico para la enseñanza objetiva», en fascículos. En 1883 el gobernador del estado de Veracruz le encomendó la creación de la *Escuela Modelo de Orizaba*, espacio donde puso en práctica los principios modernos de la enseñanza objetiva, para luego pasar, a dirigir la primaria Anexa a la Normal de la ciudad de México en 1883. Poco después se trasladó a Chihuahua a supervisar las escuelas municipales del estado y dirigir la Escuela Oficial para niñas número 137.<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Moreno, «Albores de la enseñanza objetiva», 63.

<sup>39</sup> Las diversas formas de entender el sentido de las lecciones de cosas en la década de 1880 se pueden apreciar en la introducción de la obra de Alcaraz, *La educación moderna*, tomo I.

<sup>40</sup> Moreno, «Enrique Laubscher Berr».

Enrique Conrado Rébsamen (1857-1904) es el personaje más estudiado en relación con el tema que nos ocupa.<sup>41</sup> Nació en Kreuzlingen, Suiza, realizó sus estudios de Pedagogía en la universidad de Zúrich y obtuvo el grado de profesor de educación secundaria en 1879. Llegó a México en 1883 contratado como educador privado de los hijos de una familia acaudalada. Tras un tiempo en la Ciudad de México, en 1885 pasó a Orizaba, invitado por Laubscher, para organizar los cursos teóricos de la Academia de Cursos Normales. Un año más tarde fundó la Escuela Normal de Xalapa, donde introdujo los principios de la enseñanza intuitiva. A partir de entonces el gobierno de Porfirio Díaz le encomendó sucesivamente la organización de las escuelas normales de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato; en la de la ciudad de México trabajó de 1901 a 1904. Desde la normal de Xalapa, Rébsamen dirigió la revista *México intelectual* (1889), dirigida al magisterio. Rébsamen fue clave en las discusiones en los congresos nacionales de instrucción que llevaron al establecimiento del principio de la intuición como base de la enseñanza.

Otros dos maestros alemanes han sido señalados como fundamentales en la difusión y práctica de la enseñanza objetiva.<sup>42</sup> Hugo Topf, oriundo de Gräfenenthal, con formación en ciencias físicas, trabajó en las escuelas normales de Puebla y de Xalapa (1888); en esta última colaboró con Rébsamen. Impartió cursos de ciencias naturales, inglés y francés, botánica, geografía e historia y escribió en *México Intelectual*. Cercano a él trabajó Gustavo Pedro Marh (1832-1896), pedagogo e ingeniero nacido en Würzburg, quien llegó a México en el ejército austrohúngaro de Maximiliano de Habsburgo y se estableció en la ciudad de Córdoba, Veracruz, donde fundó una escuela. Participó en la creación de varias escuelas primarias en Puebla y fue profesor en el Colegio del Estado. En la década de 1870 daba clases gratuitas dominicales para artesanos en la Escuela de San Carlos. Mahr participó en la elaboración de la legislación escolar poblana desde la década de 1860. En 1873 formó la Academia de Profesores de Instrucción Pública y luego fue director de la

<sup>41</sup> Ducoing, «Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales»; Martha Curiel, Margarita Ruiz y Salvador Moreno, *Rébsamen y la Revista México Intelectual* (México, Universidad Pedagógica Nacional, 1988).

<sup>42</sup> Moreno, «Los maestros intelectuales».

Escuela Normal de Puebla, donde implementó las nociones de la enseñanza objetiva.<sup>43</sup>

En las décadas de 1880 y 1890 otros personajes sacaron a la luz tratados y publicaciones periódicas que abonaron a la difusión de las ideas en torno la enseñanza objetiva. Carlos A. Carrillo, profesor veracruzano discípulo de Rébsamen, editaba la revista *La reforma de la escuela elemental* (1885) bajo los preceptos de la pedagogía moderna, en el mismo sentido que hacía la revista *La Escuela Moderna* (1889-1900) que se publicaba en la Ciudad de México y otras más que no hay espacio para tratar en detalle.<sup>44</sup>

Entre los tratados escritos para escuelas normales destacan los de Manuel Flores y Luis E. Ruiz, ambos titulados *Tratado elemental de pedagogía*, publicados en 1887 y 1890 respectivamente. En ellos se exponían las bases filosóficas de la enseñanza objetiva y se presentaban ejemplos concretos de lecciones para ser implementados por el magisterio. Dichos autores han sido estudiados por la manera como fueron configurando la disciplina de la pedagogía en México, pero no específicamente como mediadores de la enseñanza intuitiva.<sup>45</sup>

En la revisión de los planes de estudio de algunas normales que aparece en el libro coordinado por Meneses se aprecia la introducción de materias relacionadas con la enseñanza intuitiva y la metodología de las lecciones de cosas en la década de 1880, así como su desaparición en la década de 1910.<sup>46</sup> Estudios sobre la formación de docentes en este periodo, como el de Concepción Jiménez Alarcón García C. y Ramos L.<sup>47</sup>

<sup>43</sup> Lucía Salazar, «Una propuesta para reformar el sistema educativo en Puebla: el pensamiento de Gustavo P. Mahr», *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación: Entre lo local y lo global Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación*, (México, 2012) 2-3, <https://somehide.org/wp-content/uploads/2021/05/20.pdf>

<sup>44</sup> Véanse los estudios generales de Galván, «La prensa pedagógica»; Luz Elena Galván Lafarga, «Creación del ciudadano: los intelectuales y la prensa infantil, 1870-1900», *Historia y Grafía* 23 (2004): 217-264.

<sup>45</sup> Luis Héctor Santiago Alzueta, *El dilema de la pedagogía: ¿arte o ciencia? Un análisis epistemológico del debate mexicano sobre el estatuto de la pedagogía a fines del siglo XIX* (México: Universidad Pedagógica Nacional, 2000).

<sup>46</sup> Meneses (coord.), *Tendencias educativas oficiales*.

<sup>47</sup> García y Ramos, «Cuatro lecciones de lecciones de cosas»; Concepción Jiménez Alarcón *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes* (México: Secretaría de Educación Pública, 1987).

enumeran los autores que eran más leídos por los normalistas en sus clases, entre los que se incluyen Comenio, Fröbel, Pestalozzi, Rousseau, Herbart y Spencer. No está claro si se leían sus obras directamente, en compilaciones como las de Alcaraz o en artículos de revistas pedagógicas. Investigaciones sobre las tesis de las y los profesores egresados de la Normal de Xalapa prometen dar indicios sobre el sentido que las y los maestros daban a lo aprendido.<sup>48</sup>

En la década de 1900 resulta fundamental la obra de Abraham Castellanos, profesor de metodología en la Escuela Normal de la Ciudad de México y divulgador de la obra de Rébsamen, así como la de Gregorio Torres Quintero. Este último dirigió la revista *La Enseñanza Primaria* (1901-1910), avalada por el Colegio de Profesores de la Ciudad de México, en la que se publicaron numerosos artículos sobre la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas. También publicó en 1904 dos libros específicos con estas temáticas: *38 Cuadros de Lecciones de cosas sobre vegetales y animales* y *Lecturas intuitivas sobre vegetales útiles: agricultura e industria*. Semejante a *La Enseñanza Primaria*, *La Enseñanza Normal* (1904-1910) fue una publicación de la Escuela Normal de Profesores que difundió la enseñanza objetiva.<sup>49</sup>

Muy importante fue el impulso que dio Justo Sierra, ministro de instrucción de 1905 a 1911, a la enseñanza objetiva en la primaria. Como delegado en el Primer Congreso Nacional de Instrucción (1889-1890) y presidente del Segundo (1890-1891), apoyó plenamente el método objetivo y los cambios que lo acompañaban en el curriculum de primaria, la formación del profesorado, los materiales escolares y los libros de texto, e impulsó la normatividad que consolidó tales cambios, como la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria de 1891 que fue replicada en varios estados.

La gestión de Sierra como Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública (1901-1905) y luego como Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905-1911) favoreció el desarrollo de los *Kindergärten*,

<sup>48</sup> Diana Karent Sáenz Díaz, «Principios pedagógicos y metodológicos de la enseñanza objetiva 1890-1911. Un recuento desde las voces del profesorado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa», en *Las disertaciones: certificar y titular al alumnado de la escuela normal primaria de Xalapa, 1890-1911. Una ventana a la cultura escolar*, coord. Ana María del Socorro García, Julieta Arcos Chigo y Diana Karent Sáenz Díaz (México: Universidad Veracruzana, 2022), 28-41. <https://www.uv.mx/bdh/files/2022/04/Libro-Lasdisertaciones.pdf>

<sup>49</sup> Lujano, «Hacia la construcción de una nueva cultura escolar».

escuelas para niños pequeños que evolucionaron de las antiguas escuelas de párvulos, donde los principios de la enseñanza objetiva ganaron ímpetu. En este ámbito fueron importantes las referencias a la obra de Fröbel y Pestalozzi, aunque la implementación de sus principios ha sido poco estudiada.<sup>50</sup>

Pese a que desde la fundación de las escuelas normales del porfiriato la participación de las mujeres en el magisterio creció exponencialmente —como docentes, directoras de primarias, autoras de libros de texto, profesoras de las escuelas normales, miembros del Consejo Superior de Educación Pública—, la historiografía ha mirado sobre todo su trabajo en el nivel del *Kindergarten*, ámbito donde tenían exclusividad. Trabajos recientes han estudiado la vida y obra de algunas maestras pioneras de esta innovación, como Estefanía Castañeda, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura Zapata, Silvina Jardón Tuñón y Carmen Ramos del Río.<sup>51</sup>

## CONGRESOS PEDAGÓGICOS

Ante la ausencia de un ministerio educativo con jurisdicción nacional, el mecanismo para hacer efectiva la pretensión del gobierno porfiriano de uniformar la gestión escolar, el curriculum y los métodos de la

<sup>50</sup> Elida Lucila Campos Alba, *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. (México: El Colegio Mexiquense A. C., 2013); Elida Lucila Campos Alba, «Federico Froebel y la educación en México», *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (México, COMIE, 2011). [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_09/1306.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1306.pdf); Adriana Alejandra García Serrano, «Espacios para el cuidado y educación de niños menores de 6 años: construcción de una materialidad escolar en la ciudad de México, 1880-1942» (Tesis de doctorado en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2024).

<sup>51</sup> Candelario Reyes, *Estefanía Castañeda: la vida y sus obras de una gran kindergartner* (México: Talleres Linotipográficos, 1948); Lucía Martínez Moctezuma, «La educación de párvulos y la misión pedagógica: un contacto cultural entre México y Estados Unidos, 1883-1910», *Revista Colombiana de Educación*, 82 (2021): 281-299, <https://www.redalyc.org/journal/4136/413672173010/html/>; Míladra Bazant, «Laura Méndez de Cuenca: “Gloria de su sexo”», en *Las maestras de México*. Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa y Zapata, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura Zapata (México: Secretaría de Educación Pública: Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre las Revoluciones de México, 2015): 89-138; Rosa María González Jiménez y María Mercedes Palencia Villa, «Rosaura Zapata: genealogía de una profesión», en *Las maestras de México*: 139-184; M.<sup>a</sup> Eugenia Reyes Jiménez, «Estefanía Castañeda Núñez de Cáceres (1872-1937)», en *Educadoras y Maestras* (México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Secretaría de Educación Pública, 2016): 63-102; Elida Lucila Campos Alba, «Silvia Jardón Tuñón. Pionera de la educación preescolar en el Estado de México», en *Educadoras y Maestras*: 103-137; Leticia Cárdenas Aparicio, «Carmen Ramos del Río (1882-1957)», en *Educadoras y Maestras*: 139-171.



Desde el congreso higiénico-pedagógico de 1882 se estableció que «el único método racional, el único que siguiendo los preceptos de la pedagogía, observa las reglas de la higiene, es el objetivo».<sup>53</sup> Por método objetivo entendían «la contemplación de los objetos naturales en la forma concreta en que se presentan, para ser conocidos, obligan al ejercicio de todas las facultades, supuesto que tienen propiedades de número, de extensión, de figura, de resistencia, de color, de peso, de sonido, etc., y en muchos cuerpos además, de locomoción, de sensibilidad, de fonación, de olor, etc.»<sup>54</sup> Los delegados al congreso concluyeron que «El método objetivo ó representativo, es aplicable á todos los ramos de la enseñanza primaria elemental en todas las escuelas». En la primaria «la ciencia no se daría en toda su extensión, ni de un modo profundo, sino que la escuela debe limitarse á dar *nociones científicas y de carácter práctico*».<sup>55</sup>

En el Primer Congreso Nacional de Instrucción (1889-1890) se atendió de manera especial el tema de los métodos y procedimientos para la enseñanza. Roldán ha estudiado los debates en torno a la enseñanza intuitiva.<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Roldán, «¿“Enseñanza intuitiva”...?..».



Entre otras cosas, se discutió cuál debía ser la denominación adecuada del método de la educación moderna: ¿«lecciones de cosas», «ejercicios intuitivos» o «enseñanza intuitiva»? Rébsamen, que presidía la comisión de enseñanza obligatoria, se inclinaba por las dos últimas denominaciones, pues consideraba que la de «lecciones de cosas» enfatizaba las cosas mismas como el objeto de la asignatura y no su representación. Con todo, aceptó que ese término, de origen anglosajón, se usara en la normativa por ser «el tecnicismo pedagógico dominante en el país». También se debatió si las lecciones de cosas eran una materia vinculada a un saber específico —las ciencias físicas y naturales— o un procedimiento. Rébsamen determinó que las lecciones de cosas constituyen «lecciones tan sencillas», «ejercicios verdaderamente educativos» con el objeto de «cultivar la atención, la inspección, la memoria, la imaginación, el juicio, el raciocinio, la instrucción y la razón», que «no caben dentro de la denominación de nociones elementales de ciencias físicas y naturales». <sup>57</sup>

En el congreso se discutió también si la enseñanza intuitiva debía ser una asignatura o un ramo de la enseñanza, algo que, como señaló Carrillo, era una discusión internacional. Se concluyó, a partir de intervenciones como las de Carrillo y Rébsamen, que la enseñanza intuitiva podía ser sinónimo de enseñanza objetiva, que esta constituiría un «principio regulador de la enseñanza» y que las «lecciones de cosas» serían un ramo especial, por lo menos en los dos primeros años de la escuela elemental. En los siguientes dos años se impartirían «nociones de ciencias físicas y naturales». <sup>58</sup>

En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-1891) los debates giraron en torno a los materiales educativos y los libros de texto que debían usarse en las escuelas elementales. Lucía Martínez ha estudiado lo que se resolvió en relación con los útiles, libros y métodos de la asignatura de lecciones de cosas. <sup>59</sup> Destaca la resolución de que las asignaturas en 1º y 2º de primaria, a excepción de la de lengua, no se enseñarían con libros de texto, lo cual incluía a las lecciones de cosas. Además, se indicó con toda precisión cuáles serían los útiles para la enseñanza primaria

<sup>57</sup> Hermida, (comp.), *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*.

<sup>58</sup> Roldán, «¿“Enseñanza intuitiva”...?», 12.

<sup>59</sup> Martínez, «Paseando con la ciencia».

elemental; entre ellos, una colección de materias primas y manufacturadas, plantas y minerales de la comarca que iría formando el mismo docente junto con sus estudiantes, en los paseos y excursiones escolares. También se debería tener una colección de cuadros murales para ejercicios de lenguaje y enseñanza intuitiva y se sugerían algunos aparatos y sustancias para las lecciones de física y química, conforme al programa y según los recursos de cada localidad.<sup>60</sup> Estos acuerdos se codificaron unos meses después en la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California del 21 de marzo de 1891 y se replicaron en leyes estatales.

## REFERENCIAS INTERNACIONALES

Los debates que hubo en México sobre la forma correcta de llamar esta enseñanza —¿intuitiva u objetiva?— sugieren que en su circulación confluyeron fuentes y tradiciones pedagógicas de distintos países. Eugenia Roldán sostiene que, mientras que la expresión «enseñanza intuitiva» remite a la noción alemana de *Anschauungsunterricht*, las referencias al método objetivo, enseñanza objetiva, lecciones de objetos y lecciones de cosas derivan de la circulación de las ideas de *object teaching* y *object lessons* norteamericanas.

Gabriela Ossenbach y Antonio Nóvoa, entre otros autores, han hablado de Alemania como una sociedad de referencia en temas educativos para muchos países durante la segunda mitad del siglo XIX.<sup>61</sup> En México la circulación de referentes alemanes tuvo lugar principalmente a partir del bagaje de los numerosos formadores de docentes alemanes o suizos de los que ya se habló anteriormente, como lo ha estudiado Emmanuel Pérez Barajas.<sup>62</sup> Tal vez la única obra que se leyó referida a la educación alemana fue la traducción

<sup>60</sup> Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 29; Roldán «¿“Enseñanza intuitiva”...?».

<sup>61</sup> Gabriela Ossenbach Sauter, «Influencias alemanas en la consolidación de los sistemas educativos en América Latina (1870-1914)», en *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, coord. José María Hernández Díaz (Valladolid: Castilla, 2011), 115-133; Antonio Nóvoa, «Influencias alemanas en la educación portuguesa contemporánea», en *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica*, 17-29.

<sup>62</sup> Alan Emmanuel Pérez Barajas, «La influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México» (Tesis de maestría en pedagogía, Universidad de Colima, 2005). <https://docplayer.es/17178089-Facultad-de-pedagogia-influencia-alemana-en-la-pedagogia-mexicana-del-siglo-xix-en-mexico-1875-1900.html>

del trabajo comisionado en Francia a J. M. Baudouin sobre la educación en Alemania, que bajo el título «La enseñanza primaria y especial en Alemania», traducido en la compilación de Alcaraz. Las nociones pestalozzianas que llegaron a México pasaron por múltiples procesos de mediación, operacionalización, adaptación y reformulación, tanto en Alemania mismo como en España, Francia, Inglaterra, Estados Unidos y otros países latinoamericanos, mediaciones que hasta ahora han sido poco estudiadas. En esta sección nos centraremos en las referencias que circularon de manera impresa, ya que los estudios sobre los personajes fueron mencionados anteriormente.

Mientras la mayoría de los autores hacen menciones anecdóticas a los pedagogos y pedagogas extranjeros cuyas producciones circulaban en México, solo algunos —entre ellos Lucía Martínez, Eugenia Roldán, Emmanuel Pérez Barajas y Leticia Moreno— han tematizado la relación entre la renovación pedagógica local y la esfera transnacional, sobre todo en estudios de cultura impresa. Esos autores han usado explícitamente el concepto de «apropiación», común en la historiografía social de la educación, para referirse a la manera como las ideas de la enseñanza intuitiva fueron adoptadas y en algunos casos— adaptadas a la realidad mexicana, aunque no han estudiado claramente la forma en que tales ideas fueron transformadas o no. Sus trabajos muestran que, aunque sí hubo en este periodo dos ediciones locales del clásico de Pestalozzi *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, una en 1889 (reimpresión de una de Chile) y otra en 1900 (México, L. Fernández), prácticamente todo lo que se leía sobre enseñanza intuitiva procedente del extranjero eran apropiaciones de la obra pestalozziana o froebeliana en forma de fragmentos de tratados pedagógicos, guías para docentes, ejemplos operativos de lecciones de cosas o artículos de prensa. Algunas de estas obras fueron traducidas localmente y otras fueron reimpresiones de traducciones hechas en otros países latinoamericanos. Moreno ha estudiado los cuatro volúmenes de «La educación moderna» que publicó Vicente H. Alcaraz, dentro de la cual el tomo *Lecciones sobre cosas* era una compilación de textos que Alcaraz mismo agrupó por países: de España, Pedro Alcántara García; de Francia, Eugène Rendu, Fanny Delon y Charles Delon; de Inglaterra, Thomas Morrison y David Stow; de Irlanda, Thomas Urry Young; de Escocia, James Currie), y de Alemania, J.M. Baoudouin y R. Arendt.<sup>63</sup>

<sup>63</sup> Alcaraz, *La Educación Moderna, segunda serie. Lecciones sobre cosas*.

Los trabajos del español Pedro Alcántara García sobre la enseñanza intuitiva circularon ampliamente en México y se usaron en la formación docente, a juzgar por la existencia de varios ejemplares de su *Compendio de pedagogía teórico-práctica* (1891), su *Educación intuitiva y lecciones de cosas* (1881, 1902), *La educación estética* (1888), los *Prolegómenos a la antropología pedagógica* (1880) y el tratado *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza* (1879) en bibliotecas de escuelas normales. Además, fragmentos de sus textos se reimprimían en la prensa pedagógica mexicana. Por otra parte, uno de los manuales escolares españoles más exitosos de la editorial Seix Barral, las *Lecciones de Cosas* de C. B. Nualart, para diferentes grados, circuló en las décadas de 1920 a 1940, cuando esa asignatura ya no existía oficialmente en las escuelas mexicanas.

Francia fue otra sociedad de referencia importante en todo lo relacionado con la pedagogía moderna. El *Manuel de l'enseignement primaire* de Eugène Rendu (1861), que incluía una sección sobre las lecciones de cosas, fue publicado en español en 1868, y fragmentos de él fueron transcritos en la obra de Guillé y en la compilación de Alcaraz. En México circularon las obras de Mme. Pape-Carpentier, a quien se conoce por popularizar las *leçons de choses* en Francia bajo la influencia de las *object lessons* anglosajonas. Sus conferencias fueron publicadas en español en México en 1870,<sup>64</sup> y poco después se tradujeron varios de sus manuales para maestras de párvulos o del primer año de la primaria: *Elementos de geografía y dibujo* (1878), *Pequeñas nociones de aritmética: geometría y sistema métrico* (1881) y *Geografía: primeras nociones sobre algunos fenómenos naturales* (1885). Obras de Charles y Fanny Delon, basadas en los métodos de Pape-Carpentier, también circularon en México, como su *Aritmética* para niños (publicada en Coatepec, 1883). Lucía Martínez ha registrado la circulación de otros manuales franceses de lecciones de cosas.<sup>65</sup>

Estados Unidos fue la principal referencia en términos de «enseñanza objetiva» para México. Este país, que para el último tercio del siglo XIX ya era una potencia editorial, fue fundamental en la transformación de las ideas de Pestalozzi en una asignatura escolar y en una teoría

<sup>64</sup> Marie-Olinde Pape-Carpantier, *Conferencias sobre la introducción del método de las salas de asilo en la enseñanza primaria: presentadas en la Sorbonne de París, ante la junta general de profesores de Francia, con ocasión de la exposición universal de 1867* (México: Imp. del Gobierno, en Palacio, 1870).

<sup>65</sup> Martínez, «Paseando con la ciencia».

pedagógica conocida como *object teaching*. Como ha sistematizado Carter, la operacionalización de Pestalozzi en el mundo anglosajón inició con la publicación en Inglaterra del libro *Lessons on Objects* en 1830, de Elizabeth Mayo, hermana de Charles Mayo quien fue colaborador de educador suizo en su escuela de Yverdon.<sup>66</sup> El libro de Mayo pretendía ser una guía para docentes sobre cómo iniciar la enseñanza de las ciencias naturales a los niños a partir de la observación de objetos sobre los cuales se iban haciendo preguntas, para luego desarrollar asociaciones y razonamientos. Además de tener múltiples ediciones en Inglaterra, en Estados Unidos el libro siguió su propia historia: en 1831 John Frost lo publicó bajo el título de *Lessons on Common Things*, agregándole grabados (1835), a partir de lo cual el libro empezó a ser usado también por estudiantes. John Sheldon, fundador de la Escuela Normal de Oswego, en Nueva York, lo reeditó en 1863, con variaciones, como *Lessons on Objects, Graduated Series*. Un colaborador de la Normal de Oswego, Norman A. Calkins, escribió un manual más elaborado que el de Sheldon, *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development* (1861), al que siguió, veinte años después, su *Manual of Object Teaching* (1881).<sup>67</sup>

Las obras de Sheldon y Calkins fueron sumamente influyentes en México. La primera referencia a Calkins la encontramos en la obra del ministro Díaz Covarrubias en 1875.<sup>68</sup> La editorial Appleton, con sede en Nueva York, publicó en 1870, dentro de un conjunto de obras en español dirigidas al mercado Hispanoamericano, el periódico *La Enseñanza*, en el que se difundían nociones de la enseñanza objetiva.<sup>69</sup> Poco después la misma editorial publicó varias ediciones castellanas del *Manual de enseñanza objetiva* de Calkins (1879, 1890, 1903) y las *Lecciones de cosas en series graduadas* de Sheldon (1885, 1897, 1928). En México se reimprimieron las ediciones de Appleton de Calkins y Sheldon en 1880 y 1892 respectivamente.

<sup>66</sup> Sarah Anne Carter, *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. (Oxford: Oxford University Press, 2018).

<sup>67</sup> Roldán, «¿“Enseñanza intuitiva”...?..».

<sup>68</sup> José Díaz Covarrubias, *La Instrucción Pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados, mejoras que deben introducirse* (México: Imp. del Gobierno, en Palacio, 1875).

<sup>69</sup> Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 37-38.

## TEXTOS ESCOLARES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La normativa de 1891 estableció que las lecciones de cosas —como la mayoría de las asignaturas en los primeros años— deberían enseñarse sin libros, solo con objetos. Esto se correspondía con nuevas propuestas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Como ha reseñado Kenya Bello, Rébsamen proponía que los niños no tuvieran contacto con material impreso durante los tres primeros años de la primaria, «sino con la escritura del maestro en el pizarrón o en algún otro soporte»,<sup>70</sup> con el fin de que fueran aprendiendo la lectura y la escritura de manera simultánea.

Ante la restricción de usar libros de lecciones de cosas, algunos profesores se dieron a la tarea de preparar «guías» con lecciones modelo y recomendaciones para que otros docentes pudieran impartir la materia y determinar qué preguntar a sus estudiantes en los exámenes.<sup>71</sup> Estas guías posiblemente fueron utilizadas también en los salones de clase,<sup>72</sup> sobre todo las que tenían ilustraciones de los distintos objetos y productos de la naturaleza. Destacan las guías de los profesores normalistas Manuel Villaseñor, Julio Hernández, Jesús Sánchez y Luis G. León. Las imágenes en guías y en la prensa pedagógica destinadas a la enseñanza intuitiva han sido objeto de unos cuantos estudios, como las tesis de Roberto Mandeur y José David Vargas.<sup>73</sup>

<sup>70</sup> Bello, «El siglo de la alfabetización», 414.

<sup>71</sup> Rosalía Menéndez. «Los profesores normalistas. Publicaciones de una élite educativa: los libros de texto, 1891-1911», en *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*, coord. Ana María del Socorro García García y J. Arcos Chigo (México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 2022): 135-161. (Colección Historia de la educación en México, vol. 4).

<sup>72</sup> Eugenia Roldán, «The introduction of intuitive teaching in late 19th century Mexico», 44<sup>th</sup> *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE): Histories of Education and Reform: Traditions, Tensions and Transitions* (Budapest: Hungría, 2023).

<sup>73</sup> Roberto Mandeur, «Educación, representaciones y mundo editorial: hacia una historia de la imagen impresa como medio de enseñanza. Del *Orbis sensualium pictus* de Comenio (1658) a la enseñanza objetiva en México» (Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2013); José David Vargas, *Didáctica de la imagen*.



Figura 1. Manuel Villaseñor, *Lecciones de Cosas*. Cuarto año elemental (México: Herrero Hermanos, Sucesores, 1907).

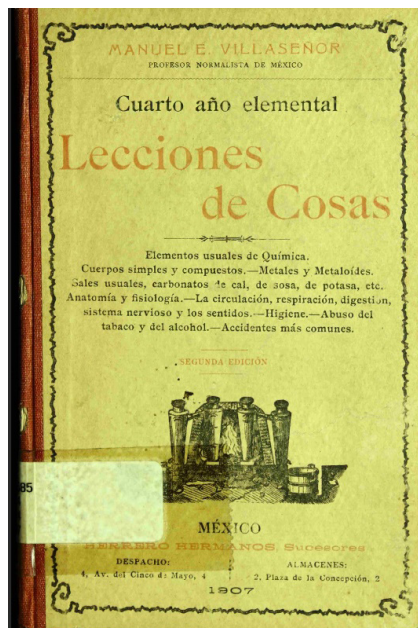


Figura 2. Luis G. León, *Conocimientos Elementales de las cosas, los seres y los fenómenos, para los alumnos del primer año elemental* (México: Viuda de Bouret, 1909).

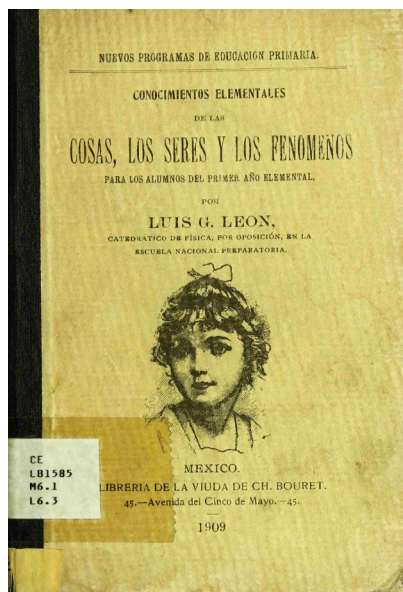
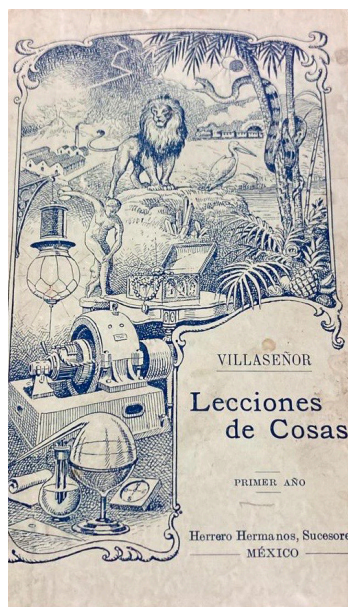




Figura 3. Manuel Villaseñor, *Lecciones de Cosas. Primer Año* (México: Herrero Hermanos, Sucesores, 1913).



Según Martínez, las editoriales fueron entonces las que reclutaron a maestros y maestras para escribir libros de lecciones de cosas para uso de otros docentes o para el alumnado, diferenciados por grado, aunque no hubo un libro de la materia dictaminado oficialmente previo a 1905.<sup>74</sup> Esto sugiere, justamente, que no había una única posición en torno a que las lecciones de cosas se enseñaran con el apoyo de libros de texto, o si dichos libros eran para uso del magisterio —como guía— y/o de los niños y niñas —como apoyos visuales y para la memorización de resúmenes de contenidos—. La tradición del libro de texto en preguntas y respuestas había acompañado la enseñanza escolar a lo largo del siglo XIX y era algo a lo que docentes y editoriales estaban acostumbrados.<sup>75</sup> Las evidencias sugieren que la transformación de una enseñanza como la transmisión de resúmenes de contenidos para memorizar hacia una que buscaba que los niños desarrollaran la comprensión y el raciocinio en su relación con la observación directa de los objetos provocó tensiones con las tradiciones editoriales y las maneras habituales de dar clase.

<sup>74</sup> Martínez, «Paseando con la ciencia», 190.

<sup>75</sup> Roldán y Menéndez, «La enseñanza de la naturaleza».

Figura 4. Luis G. León, *Tercer Año de Lecciones de Cosas. Tal como lo pide la ley de Instrucción obligatoria vigente en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y la Baja California* (México: Viuda de C. Bouret, 1913).

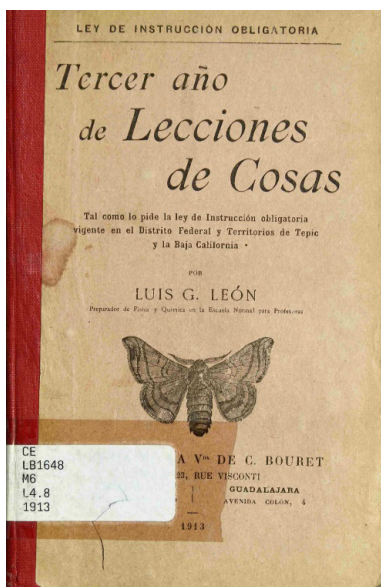
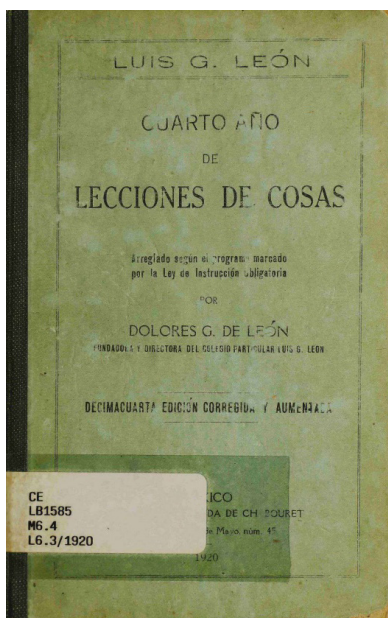


Figura 5. Luis G. León, *Cuarto año de lecciones de cosas. Arreglado según el programa marcado por la Ley de Instrucción Obligatoria por Dolores G. León*, 14 ed. corregida y aumentada (México: Viuda de Ch. Bouret, 1920).



Esta tensión es detectada por Lucía Martínez en su revisión de varios manuales de lecciones de cosas, algunos producidos en México y otros traducidos del francés:<sup>76</sup> Gastón M. Bonnier, Julio S. Hernández, Luis G. León, Colomb (*Lecciones de Cosas en 650 grabados*),<sup>77</sup> Manuel Villaseñor, Lucio Tapia (*Viaje a través de México por dos niños huérfanos*),<sup>78</sup> Toribio Velasco y Trigo. Martínez destaca que los contenidos no concordaban necesariamente con los del programa escolar, en parte porque algunos de los libros eran traducciones.

El sentimiento nacional es un tema presente en los libros de lecciones de cosas. A través de algunos contenidos los libros presentaban elementos de identidad nacional, como por ejemplo el estudio de las plantas de cultivo, las venenosas de la comunidad o región, los animales, los alimentos, las bebidas. Lucio Tapia calificó a su obra *Viaje a través de México por dos niños huérfanos* (1907), no como «un calidoscopio» ni como «una enciclopedia», sino como un curso de lectura corriente que abordaba diversos temas sistematizados bajo un solo argumento: «el conocimiento de la Patria mexicana».<sup>79</sup> Con todo, las fuentes no sugieren que en México haya habido un exhorto generalizado por «nacionalizar» las colecciones de objetos o las imágenes sobre la naturaleza que se usaban en la escuela, como sí lo hubo en Argentina.

Las prácticas de enseñanza de la enseñanza intuitiva o las lecciones de cosas se han estudiado muy poco. García Alcaraz y Oropeza han rastreado la apropiación e implementación de la enseñanza objetiva por un profesor de Jalisco, José Vicente Negrete.<sup>80</sup> Bazant, Chaoul y Menéndez<sup>81</sup>

<sup>76</sup> Martínez, «Paseando con la ciencia».

<sup>77</sup> Publicado en francés por primera vez en 1895 y en español en 1904, reeditado más de 30 veces hasta 1966.

<sup>78</sup> Lucio Tapia, *Viaje a través de México por dos niños huérfanos: escenas y pasajes del México antiguo y del México actual. Libro de lectura corriente para uso de los alumnos del cuarto y quinto año de las escuelas primarias* (México: Herrero Hermanos, Sucesores, 1906). Este libro imitaba la estructura del libro *Tour de la France par deux enfants*, de 1877.

<sup>79</sup> Martínez, «Paseando con la ciencia», 206-207.

<sup>80</sup> Guadalupe García Alcaraz, y Luciano Oropeza Sandoval, «Circulación y producción de saberes desde lo local: José Vicente Negrete y la enseñanza objetiva, 1890- 1940», *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local* 14, no. 30 (2022): 114-143. <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v14n30/2145-132X-histo-14-30-114.pdf>

<sup>81</sup> Cit. en Rosalía Menéndez, «Memorias de un salón de clase en la ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911)», *Foro de Educación* 10 (2008): 245-263.

han identificado inventarios de modestos objetos que tenían las escuelas de diversas ciudades para la asignatura de lecciones de cosas, así como las constantes peticiones insatisfechas de las escuelas de otro tipo de materiales más sofisticados. Por sus trabajos sabemos que muchas escuelas contaron con mapas, láminas de gran formato y cromos de objetos que eran colocados en las paredes de los salones de clase, cuyos temas principales eran los sentidos (olfato, oído, el gusto y el tacto), plantas, minerales, animales y el figuras del cuerpo humano, destacando el tema de la digestión y los alimentos; varias de estas láminas y cromos era publicitados en los libros de texto de autores que promovían las lecciones de cosas, por lo general en las últimas páginas.

Por su parte, Rockwell brinda algunas pistas sobre las formas de practicar la enseñanza objetiva en las escuelas del estado de Tlaxcala a principios del siglo XX con base en una combinación de fuentes de archivo de la época y observación etnográfica en las mismas escuelas en la década de 1980.<sup>82</sup> En su estudio muestra cómo pervivía el método interrogativo de la enseñanza objetiva en coexistencia con géneros memorísticos tradicionales mucho más antiguos.

La investigación sobre las prácticas de la enseñanza objetiva y el uso de los libros de lecciones de cosas, tan poco desarrollada hasta ahora, es un buen punto de partida para reflexionar sobre cómo se introducen las reformas educativas, de qué manera reemplazan, sucumben o coexisten con otras prácticas o bien dan lugar a nuevas formas no esperadas de enseñanza.

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta revisión hemos constatado que, pese a la abundancia de trabajos sobre la educación en el Porfiriato, la introducción e implementación de la enseñanza intuitiva ha sido tratada de manera tangencial y quedan muchos temas por explorar. Se ha investigado sobre los pedagogos y pedagogas, maestros y maestras reformadoras, con énfasis en sus trayectorias de vida y su papel como personas tomadoras de decisiones. El rescate reciente de las vidas de numerosas educadoras es muy significativo, aunque hay aún poca discusión sobre la manera en

<sup>82</sup> Rockwell, «Huellas del pasado».

que se apropiaron de las nuevas técnicas y materialidades para proponer nuevas formas de enseñanza en todos los niveles en que trabajaron. Sobre los escritos de educadores y educadoras en la prensa periódica, así como su participación en congresos pedagógicos hay también cada vez más estudios especializados.

En términos de las perspectivas empleadas por la historiografía analizada, es importante señalar que el hecho de que en México se escribiera sobre la introducción de la enseñanza intuitiva de manera contemporánea a las reformas que la implementaron propició que el relato histórico fundante sobre este tema quedara vinculado con el discurso legitimador de la «pedagogía moderna». Buena parte de la historiografía posterior no ha logrado desprenderse de esa vinculación, lo que ha tenido consecuencias tanto en la forma de explicar el pasado como en la construcción de los objetos de estudio: al otorgarse un papel fundamental a las ideas pedagógicas o a la regulación del Estado como el ente que transforma las prácticas de enseñanza, se ha prestado menos atención a los procesos de apropiación de la nueva pedagogía en las aulas, se ha enfatizado lo disruptivo de las reformas y se han reproducido juicios de valor que en su momento fueron instrumentales para invalidar formas de enseñanza anteriores y legitimar las nuevas. Este sesgo se atenúa cuando se centra la mirada en la configuración histórica de la cultura escolar y la historia de las disciplinas escolares.

A partir de esta revisión, y a la luz del desarrollo de la historiografía de la educación general en tiempos recientes, sugerimos algunas líneas de profundización sobre el tema. En primer lugar, consideramos que, aunque hay investigación copiosa sobre la prensa pedagógica del periodo, vale la pena empezar a prestar atención a los argumentos que utilizaron los actores de la época en la introducción de estas reformas para que logremos tomar distancia de ellos en una mirada de más larga duración, relativizando lo disruptivo y prestando atención a las continuidades en las prácticas de enseñanza. A partir de la noción de cultura escolar, conviene plantearse preguntas diferentes: ¿Qué tan novedosa era la enseñanza objetiva? ¿Sobre qué tradiciones se montaba? ¿Hasta qué punto acabó con la memorización? ¿Cómo se adaptaron los docentes a los cambios que les imponía la normativa? ¿Cómo podemos ubicar las lecciones de cosas en la historia de las disciplinas escolares?

En segundo lugar, el análisis indica que sería fructífero dejar de considerar la enseñanza intuitiva como la puesta en práctica de las ideas de Pestalozzi y estudiar las transformaciones que se dieron en los distintos procesos de mediación de sus obras a lo largo de todo el siglo XIX. Dichas mediaciones son de carácter transnacional y multidireccional: la pedagogía intuitiva no solo se difundió de Europa a México, sino en el entrecruzamiento de publicaciones y viajes de educadores entre Alemania, Francia, Suiza, Inglaterra, Estados Unidos, España y entre los países latinoamericanos. En esas mediaciones se transformaron significados, se crearon nuevos conceptos *-intuición, enseñanza objetiva-* y se dieron nuevos sentidos a prácticas de enseñanza. De ahí que estudiar los debates entre los distintos actores de la época al respecto de tales significados, conceptos y sentidos, procurando evitar asociaciones automáticas con conceptos del presente pueda arrojar luz sobre los procesos de apropiación. En ese sentido, conviene prestar atención a la materialidad de la reforma para considerar todas las dimensiones de la circulación de conocimiento: el carácter transnacional, las traducciones, adaptaciones, nacionalizaciones, transformaciones y la agencia de los libros y las colecciones de objetos en la producción de personas educadoras y educandas. Hace falta una indagación bibliográfica profunda sobre la procedencia de los manuales de lecciones de cosas, las relaciones entre unos y otros, su relación o no con los programas oficiales, sus usos o no en el aula: ¿los usaban docentes, estudiantes o ambos?

Por último, la investigación sugiere que hay que ampliar la comprensión de las lecciones de cosas no solo como asignatura sino también como método: ¿de qué manera se planteaban las lecciones de cosas como un método para la enseñanza de la lectoescritura? ¿o la aritmética? ¿la historia?

Para avanzar en estas tres dimensiones, la comparación con estudios sobre la enseñanza intuitiva en otras latitudes, como los que se presentan en este volumen, es fundamental. El marco analítico nacional necesario se ha tornado insuficiente para estudiar esta propuesta pedagógica. En lugar de ver los distintos países como «casos» en los que tal propuesta fue implementada, pensamos que es tiempo de mirar cómo fue configurada en el proceso de circulación de personas, libros y objetos que movilizaban nociones, significados y valores sobre lo educativo.



## Notas sobre las autoras

EUGENIA ROLDÁN VERA es investigadora y encargada de la jefatura del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México. Es licenciada en historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Discurso y Métodos Históricos por la Universidad de Warwick (Reino Unido) y doctora por el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Cambridge (Reino Unido). Fue investigadora posdoctoral en el Centro de Educación Comparada de la Universidad Humboldt de Berlín (2002-2009). Sus líneas de investigación son la historia de los libros escolares, la historia transnacional de la educación y la historia de conceptos educativos en los siglos XIX y XX. Entre sus publicaciones recientes se cuentan: *Libros negocios y educación: la empresa editorial de Rudolph Ackermann para Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX* (2022), y *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*, coeditado con Eckhardt Fuchs (2019). Es miembro de los comités editoriales de revistas de historia de la educación de prestigio internacional tales como: *Paedagogica Historica*, *Encounters in Theory and History of Education*, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, *Historia de la Educación. Anuario* (Argentina) e *Historia Caribe*. Dirigió la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (2016-2019). Es miembro del comité directivo del *Global Textbook Resource Center* (GLOTREC) del Leibniz Institute for Educational Media / Georg-Eckert Institute (Braunschweig, Alemania). Ha sido profesora invitada en universidades de Estados Unidos, Alemania, Chile, Colombia y Argentina.

ROSALÍA MENÍNDEZ es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. México. Obtuvo su Doctorado en Historia en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, y realizó una estancia posdoctoral en la Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Universidad Complutense de Madrid (2008-2009). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología. Nivel I. Es Miembro del Global Textbook Research Center. Instituto Georg Eckert de Investigación sobre Textos Escolares. Braunschweig, Alemania. Co-coordinadora del Proyecto. The diffusion of intuitive teaching through textbook publishing in Europe and Latin America, 1880-1930. Instituto Georg Eckert- UPN-Ajusco. DIE,



CINVESTAV, Universidad de Educación a Distancia, España. Líneas de investigación: historia de la educación en los siglos XIX y XX, los libros de texto mexicanos y las publicaciones periódicas dirigidas a la formación de profesores. Publicaciones recientes:- Menéndez, R. (2023). «La formación del magisterio mexicano. El caso de la Normal de la Ciudad de México». *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18, Santiago de Chile, Universidad de O'Higgins., Roldan, E. & Menéndez, R. (2023). «La enseñanza de la naturaleza en los manuales escolares del siglo XIX en el mundo hispanoamericano: del enciclopedismo ilustrado a las lecciones de cosas». *Encounters in Theory and History of Education, Journal of the Theory and History of Education International Research Group, Queen's University, Canada*, (2021). *Los libros de texto mexicanos: Un largo camino siglos XIX al XXI. La investigación en y desde los acervos de la Universidad Pedagógica Nacional*, UPN, México.

## REFERENCIAS

- Alcaraz, Vicente. *La Educación Moderna, segunda serie. Lecciones sobre cosas. Tomo. I*. México: Tip. de Aguilar e Hijos, 1884.
- Ballín Rodríguez, Rebeca. «Los congresos nacionales de instrucción pública 1889-1991. La base de la educación moderna». Tesis de licenciatura en historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.
- Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. 7ª ed. México: El Colegio de México, 2006.
- Bello, Kenya. «El siglo de la alfabetización. La enseñanza de la lectura y la escritura (1919-1976)». En *El libro multiplicado: prácticas editoriales y de lectura en el México del siglo XIX*, coord. Kenya Bello y Marina Garone Gravier, 404-469. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2020.
- Calkins, Norman. «El método objetivo», en *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología Histórica)*, ed. Gilberto Guevara, 83-97. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Campos Alba, Elida Lucila. «Federico Froebel y la educación en México». En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, COMIE, 2011. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_09/1306.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1306.pdf)
- Campos Alba, Elida Lucila. *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. México: El Colegio Mexiquense A. C., 2013.

- Candela, Antonia. «Los libros de texto gratuitos de ciencias naturales para educación primaria: fundamentos de la reforma de 1973». *Conferencia magistral en el Simposio sobre Libros de Texto Gratuito: Historia, procesos y tendencias*, 17 abril 2024. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav: <https://www.youtube.com/watch?v=epLIO6Tp9E>
- Carrillo, Carlos A. *Artículos Pedagógicos, coleccionados y clasificados por Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo*. México: Herrero Hermanos, 1907.
- Carter, Sarah Anne. *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- Castellanos, Abraham. *Pedagogía Rébsamen, Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria y compilados por el Profesor Abraham Castellanos, con un ligero estudio sobre el desarrollo de la pedagogía en México*. México: Libr. de la Vda. de Ch. Bouret, 1905.
- Castilla, Antonio. *La Voz de la Instrucción, o sea el libro primero del maestro. Semanario destinado al progreso de la enseñanza y a la defensa de los intereses materiales y morales del profesorado mexicano, Tomo 1*. México: Imp. y Libr. de la Enciclopedia de Instrucción Primaria, 1871.
- Curiel, Martha, Margarita Ruiz y Salvador Moreno. *Rébsamen y la Revista México Intelectual*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1988.
- Chaoul Pereyra, María Eugenia. «El espacio de la naturaleza en el aula y los museos escolares en las escuelas primarias de la ciudad de México, 1867-1911». En *distintos espacios, la cultura: Ciudad de México, siglo XIX*, ed. Laura Suárez de la Torre, 263-286. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2020.
- Chaoul Pereyra, María Eugenia. *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2014.
- Díaz Covarrubias José. *La Instrucción Pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados, mejoras que deben introducirse*. México: Imp. del Gobierno, en Palacio, 1875.
- Ducoin Watty, Patricia. «Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México». *Perfiles Educativos* 35, no. 140 (2013): 149-168.
- Educadoras y maestras*. México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Secretaría de Educación Pública, 2016. (Colección Las Maestras de México, 2).
- Escalante Fernández, Carlos. «Reflexiones pedagógicas: Manuel Flores y Luis E. Ruiz». En *La ardua tarea de educar en el siglo XIX: orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México. Colección Horizontes alternativos*

- para los docentes*, Carlos Escalante Fernández y Antonio Padilla Arroyo, 71-82. Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, 1998.
- Flores, Manuel. *Tratado elemental de pedagogía*. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1997.
- Galván Gómez, Juan Pedro. «Testimonio de un saber sobre la educación: tres periódicos pedagógicos decimonónicos». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 1, no. 1 (2013): 59-83. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.12>
- Galván Gómez, Juan Pedro. «La prensa pedagógica (1871-1901): indicios de un nuevo discurso». Tesis de licenciatura en historia, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009, <http://132.248.9.195/ptd2009/septiembre/0649262/0649262.pdf>
- Galván Lafarga, Luz Elena. «Creación del ciudadano: los intelectuales y la prensa infantil, 1870-1900». *Historia y Grafía* 23 (2004): 217-264.
- García, Carlos y Lizette Ramos. «Cuatro lecciones de lecciones de cosas», *XIII Encuentro internacional de historia de la educación Entre lo local y lo global Actores, saberes e instituciones en la historia educativa*. México: SOMEHIDE y Universidad Autónoma de Zacatecas, 2012. <https://somehide.org/wp-content/uploads/2021/05/107.pdf>
- García Alcaraz, Guadalupe y Luciano Oropeza Sandoval. «Circulación y producción de saberes desde lo local: José Vicente Negrete y la enseñanza objetiva, 1890- 1940». *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local* 14, no. 30 (2022): 114-143. <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v14n30/2145-132X-histo-14-30-114.pdf>
- García Serrano, Adriana Alejandra. «Espacios para el cuidado y educación de niños menores de 6 años: construcción de una materialidad escolar en la ciudad de México, 1880-1942». Tesis de doctorado en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2024.
- González y Lobo, María Guadalupe. *Los pilares de la educación nacional (tres congresos decimonónicos)*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
- Guillé, J. Manuel. *Enseñanza Elemental. Guía teórico práctica para la instrucción primaria*. México: Tipografía Literaria, 1877.
- Hermida Ruiz, Ángel (comp.). *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, 10 vols. México: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz, 2001.
- Jiménez Alarcón, Concepción. *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Secretaría de Educación Pública, 1987.
- Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa, 1984.

- Lujano Castillo, Modesto, «Hacia la construcción de una nueva cultura escolar. Una lectura de la revista *La Enseñanza Normal* (1904-1910)». Tesis de doctorado en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.
- Las maestras de México*. Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa y Zapata, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura Zapata. México: Secretaría de Educación Pública: Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre las Revoluciones de México, 2015.
- Mandeur, Roberto. «Educación, representaciones y mundo editorial: hacia una historia de la imagen impresa como medio de enseñanza. Del *Orbis sensualium pictus* de Comenio (1658) a la enseñanza objetiva en México». Tesis de maestría en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2013.
- Martínez Moctezuma, Lucía. «Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el porfiriato». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7, no. 15 (2002): 279-302.
- Martínez Moctezuma, Lucía. «Paseando con la ciencia: los libros de “Lecciones de cosas”, 1889-1921». En *Las disciplinas escolares y sus libros*, coord. Luz Elena Galván y Lucía Martínez, 185-213. México: Ediciones mínimas, 2010.
- Martínez Moctezuma, Lucía. «La educación de párvulos y la misión pedagógica: un contacto cultural entre México y Estados Unidos, 1883-1910». *Revista Colombiana de Educación* 82 (2021): 281-299. <https://www.redalyc.org/journal/4136/413672173010/html/>
- Memorias del primer Congreso Higiénico-Pedagógico en México el año de 1882*. México: Imp. del Gobierno, en Palacio, 1883.
- Meneses Morales, Ernesto (coord.). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1998.
- Menéndez, Rosalía. «La formación del magisterio mexicano. El caso de la Normal de la Ciudad de México (1887-1911)». *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 18 (2023): 158-174.
- Menéndez, Rosalía. «Memorias de un salón de clase en la ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911)». *Foro de Educación* 10 (2008): 245-263.
- Menéndez, Rosalía. *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2013.
- Menéndez, Rosalía. «Los profesores normalistas. Publicaciones de una élite educativa: los libros de texto, 1891-1911». En *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*, coord. Ana María del Socorro García García y J. Arcos Chigo, 135-161. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 2022. (Colección Historia de la educación en México, vol. 4).

- Mercé Izquierdo, Neus Sanmartí y Josep Lluís Estaña. «Actividad química escolar: modelización metacognitiva del cambio químico». *Investigar en la enseñanza de la química. Nuevos horizontes: contextualizar y modelizar*, ed. Mercé Izquierdo, Aureli Caamaño y Mario Quintanilla, 141- 163. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2007.
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia. «La prensa pedagógica en el siglo XIX». En *Diccionario de Historia de la Educación en México*, coord. Luz Elena Galván Lafarga. México: CONACyT-CIESAS, 2002. [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_23.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_23.htm)
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia. «Los maestros intelectuales educativos 1889-1910». En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Historia e Historiografía de la Educación*. México: COMIE, 2011. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_09/0414.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0414.pdf)
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia. «Albores de la enseñanza objetiva en México: 1870-1889». *Memoria, Conocimiento y Utopía*, 3 (3), (2007): 55-74. <https://doi.org/10.29351/mcyu.v3i3.548>
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia. «Enrique Laubscher Berr, de Baviera a México 1837-1889». En *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación: Entre lo local y lo global Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación*, México, 2012. <http://somehide.org/wpcontent/uploads/2021/05/6.pdf>
- Muñoz, Alicia. «El caso de la educación primaria: ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el porfiriato». *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán* 223 (2005): 44-66. <https://www.revistauniversitaria.uady.mx/pdf/233/ru2335.pdf>
- Ossenbach Sauter, Gabriela. «Influencias alemanas en la consolidación de los sistemas educativos en América Latina (1870-1914)». En *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, coord. José María Hernández Díaz, 115-133. Valladolid: Castilla, 2011.
- Pape-Carpantier, Marie-Olinde. *Conferencias sobre la introducción del método de las salas de asilo en la enseñanza primaria: presentadas en la Sorbonne de París, ante la junta general de profesores de Francia, con ocasión de la exposición universal de 1867*. México: Imp. del Gobierno, en Palacio, 1870.
- Pérez Barajas, Alan Emmanuel. «La influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México». Tesis de maestría en pedagogía, Universidad de Colima, 2005. <https://docplayer.es/17178089-Facultad-de-pedagogia-influencia-alemana-en-la-pedagogia-mexicana-del-siglo-xix-en-mexico-1875-1900.html>
- Primer Congreso Nacional de Instrucción: informes y resoluciones 1889-1890*. México: Imp. del Partido Liberal, 1891.
- Rendu, Eugène. *Manual de enseñanza primaria para uso de los instructores*. Trad. Maximiliano Baz. México: Imp. del Tecpan, 1868.

- Reyes, Candelario. *Estefanía Castañeda: la vida y sus obras de una gran kindergarten*. México: Talleres Linotipográficos, 1948.
- Rockwell, Elsie. «Huellas del pasado en las culturas escolares». *Revista de antropología social* 16 (2007): 175-212.
- Rodríguez Álvarez, María de los Ángeles y Sara Griselda Martínez Covarrubias. «En el umbral de la pedagogía mexicana: José Manuel Guillé, 1845-1886». *Revista mexicana de investigación educativa* 10, no. 26 (2005): 931-950.
- Roldán Vera, Eugenia. «¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX». En *Memoria electrónica de las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación: “La investigación en la historia de la educación transitando el bicentenario: a 200 años de la batalla de Tucumán”*, Argentina, 2012.
- Roldán Vera, Eugenia y Rosalía Menéndez. «La enseñanza de la naturaleza en los manuales escolares del siglo XIX en el mundo hispanoamericano: del enciclopedismo ilustrado a las lecciones de cosas». *Encounters in Theory and History of Education* 24 (2023): 154-177. <https://doi.org/10.24908/encounters.v24i0.16675>
- Roldán Vera, Eugenia. «The Introduction of Intuitive Teaching in late 19th Century Mexico». 44<sup>th</sup> *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE): Histories of Education and Reform: Traditions, Tensions and Transitions*. Budapest: Hungría, 2023.
- Ruiz, Luis E. *Tratado elemental de pedagogía*. México: Tipografía de la Secretaría de Fomento, 1890.
- Sáenz Díaz, Diana Karent. «Principios pedagógicos y metodológicos de la enseñanza objetiva 1890-1911. Un recuento desde las voces del profesorado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa». En *Las disertaciones: certificar y titular al alumnado de la escuela normal primaria de Xalapa, 1890-1911. Una ventana a la cultura escolar*, coord. Ana María del Socorro García, Julieta Arcos Chigo y Diana Karent Sáenz Díaz, 28-41. México: Universidad Veracruzana, 2022. <https://www.uv.mx/bdh/files/2022/04/Libro-Lasdisertaciones.pdf>
- Salazar, Lucía. «Una propuesta para reformar el sistema educativo en Puebla: el pensamiento de Gustavo P. Mahr». *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación: Entre lo local y lo global Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación*. México, 2012. <https://somehide.org/wp-content/uploads/2021/05/20.pdf>
- Santiago Alzueta, Luis Héctor. *El dilema de la pedagogía: ¿arte o ciencia? Un análisis epistemológico del debate mexicano sobre el estatuto de la pedagogía a fines del siglo XIX*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informes y resoluciones*. México, Imp. de Francisco Díaz de León, 1891.



- Tapia, Lucio. *Viaje a través de México por dos niños huérfanos: escenas y pasajes del México antiguo y del México actual. Libro de lectura corriente para uso de los alumnos del cuarto y quinto año de las escuelas primarias*. México: Herro Hermanos, Sucesores, 1906.
- Torres Aguilar, Morelos. «Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 15, no. 20 (2013): 245-273.
- Vargas, José David. «Didáctica de la imagen en libros de tercer año de lecciones de cosas de 1906 y 1913 de educación primaria». Tesis de licenciatura en pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, 2017.
- Villalpando, José Manuel. «El nacimiento de la pedagogía en México». En *Historia de la Educación en México*, 258-259. México: Porrúa, 2009.
- Villavicencio Aldama, Guillermo. «Legislación educativa como práctica de gubernamentalidad disciplinal en educación primaria y la constitución de subjetividades pedagógicas 1888-1908». Tesis de maestría en desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2013.



# HISTORIOGRAFÍA Y FUENTES HISTÓRICAS SOBRE LA RECEPCIÓN DE PESTALOZZI EN CUBA (1807-1948)

*Historiography and historical sources on the reception  
of pestalozzi in cuba (1807-1948)*


Yoel Cordoví Núñez<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 03/06/2024 • Fecha de aceptación: 25/11/2024

**Resumen:** El texto tiene como objetivo principal explorar la recepción y las vías de circulación del método intuitivo en Cuba, y de la pedagogía de Pestalozzi, entre 1807 y 1948, tema prácticamente desconocido por la historiografía. El marco temporal comprende desde la entrada de los primeros referentes del ideario pestalozziano en la colonia antillana, hasta la muerte de Alfredo Miguel Aguayo, el pedagogo que más aportó en Cuba al conocimiento del método de Pestalozzi. En la concepción del artículo se parte de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las posibles fuentes históricas disponibles para hacer un análisis acerca de la difusión de las concepciones pestalozzianas en la Isla? En los diferentes tópicos del texto se presentan las principales instituciones y los autores cuyas obras hacen referencia a la filosofía pestalozziana. En particular se destaca el interés de la Sociedad Económica de Amigos del País, fundada en La Habana en 1793, por la introducción y promoción del método de Pestalozzi y las concepciones que al respecto sostienen los pedagogos José de la Luz y Caballero (1800-1862), Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914) y Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948). Asimismo, se advierte la importancia de los documentos normativos que, en los diferentes contextos, prescribían la adecuación del método a los escenarios escolares insulares, tanto durante la etapa colonial (1807-1898), en el transcurso de la ocupación militar estadounidense (1899-1902) y en los años que siguieron al establecimiento de la república hasta la muerte de Aguayo (1902-1948).

**Palabras claves:** Pestalozzi; Método intuitivo; Lecciones de cosas; Método explicativo; Enseñanza objetiva.

---

<sup>a</sup> Instituto de Historia de la Cuba. Calle Centro Habana, Cuba. 10200, La Habana, Cuba. ycordovi1971@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-2671-6106>.

**Abstract:** *The aim of this text is to explore the reception and circulation of the intuitive method in Cuba, and of Pestalozzi's pedagogy, between 1807 and 1958 – a subject virtually untouched by Cuban historical research. The time frame spans from the entrance of the first references to the Pestalozzian proposals in the Antillean colony, to the death of Alfredo Miguel Aguayo, the pedagogue who contributed most in Cuba to the knowledge of Pestalozzi's method. The central question is: What are the possible historical sources available to analyze the dissemination of the Pestalozzian pedagogical proposals in Cuba? The article touches upon the main institutions and authors whose works refer to the Pestalozzian pedagogical philosophy. In particular, the article highlights the role of the Sociedad Económica de Amigos del País (Economic Society of Friends of the Country), founded in Havana in 1793, in the introduction and promotion of Pestalozzi's method. It also examines the pedagogical ideas of influential educators such as José de la Luz y Caballero (1800-1862), Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914) and Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948). Moreover, it considers the normative documents that, in the different contexts, prescribed the adaptation of the method to the Cuban school scenarios -namely, the colonial period (1807-1898), the US-military occupation (1899-1902), and after the establishment of the republic (1902-1958).*

**Keywords:** *Pestalozzi; Intuitive method; Object lessons; Explanatory method; Objective teaching.*

## INTRODUCCIÓN

En 1996, a propósito de cumplirse el 250 aniversario del natalicio de Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), la historiadora Gabriela Ossensbach advertía que, a excepción de Colombia, no conocía otra nación de la región iberoamericana en la que se planteara como tema de investigación la recepción de las ideas del eminente pedagogo y reformador social suizo.<sup>1</sup> Desde entonces y hasta la fecha otros países como Argentina, México, Chile y Brasil muestran resultados alentadores en esta línea de investigación. No sucede así en Cuba. Hasta la fecha no podemos referir la existencia de títulos donde esta problemática aparezca como objeto de estudio específico, sin que desconozcamos la presencia de alusiones colaterales a la figura del educador suizo dentro de los sistemas pedagógicos concebidos en la Isla.

<sup>1</sup> Gabriela Ossensbach, «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas», en *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, eds. J. Ruiz Berrio, et al. (Madrid: Endymion, 1997), 353-354.

Consciente de los desafíos metodológicos que originan tales vacíos e insuficiencias, en el texto se procura revelar la existencia de fuentes que permiten avanzar en la comprensión de los modos en que se concibieron el pensamiento y la praxis del educador suizo en Cuba.

El marco temporal de este itinerario comprende la compleja trama de influencias e intercambios pedagógicos que acontecieron a partir de 1807, año en que se produjo el primer contacto de la pedagogía insular con las ideas pestalozzianas y las primeras recepciones de su método en la entonces colonia hispana. El texto culmina en 1948, coincidente con el fallecimiento de Alfredo Miguel Aguayo, el pedagogo cubano que más aportara al conocimiento de las fuentes históricas relacionadas con la pedagogía de Pestalozzi en Cuba, y a la propia sistematicidad del método intuitivo durante la primera mitad del siglo XX.

## LA HISTORIOGRAFÍA SOBRE LA INTRODUCCIÓN Y RECEPCIÓN DEL MÉTODO DE PESTALOZZI EN CUBA

El primer autor que se refirió a la introducción del método pestalozziano en Cuba fue el pedagogo puertorriqueño-cubano Alfredo Miguel Aguayo en un artículo publicado en la revista *La Escuela Cubana*, el 18 de noviembre de 1899, bajo el título «Pestalozzi en La Habana».<sup>2</sup> Sin mencionar fuentes, el intelectual advirtió que el influjo de esta pedagogía en Cuba tuvo su punto de partida en la misión que la Real Sociedad Económica de Amigos del País (SEAP), dirigida por el ilustrado obispo Juan José Díaz de Espada y Fernández de Landa, le encomendara al joven sacerdote santiaguero Juan Bernardo O’Gavan (1792-1838) de asistir, en plan de discípulo-observante, al Real Instituto Pestalozziano de Madrid, creado a finales de 1806.<sup>3</sup>

La referencia a esta primera recepción de Pestalozzi en La Habana a principios del siglo XIX no vuelve a presentarse en la historiografía sino hasta 1945, cuando la pedagoga Emma Pérez publicó en forma de libro las denominadas «conferencias de curso», dictadas a sus estudiantes de la Facultad de Educación. Al informar sobre la designación de O’Gavan, como parte de las mejoras de la enseñanza en los primeros años del siglo

<sup>2</sup> Alfredo Miguel Aguayo, “Filosofía de Pestalozzi”, *Revista de Instrucción Pública*, 3 (1927).

<sup>3</sup> Posteriormente recibirá el nombre de Real Instituto Militar Pestalozziano.

XIX, se limitó a exponer: «[...] y hasta se pensó en implantar en Cuba el método Pestalozzi que se estaba poniendo en práctica en Europa, pero que al fracasar en España no llegó a establecerse aquí».<sup>4</sup>

El tratamiento más detenido de los acontecimientos que giraron alrededor de la presencia del comisionado criollo en la institución madrileña apareció en el quinto tomo de la *Historia de la Educación en Cuba*, en 2005, a cargo de los historiadores Enrique Sosa y Alejandrina Penabad. Estos autores, al referirse al papel desempeñado por la SEAP en el surgimiento y desarrollo de la instrucción pública en la colonia insular, expusieron, a manera de epígrafe, lo que denominaron «intento fallido» por introducir el método de Pestalozzi en la Isla.<sup>5</sup> En modo alguno buscaban profundizar en el hecho; no era ese el objetivo que perseguían en los diez enjundiosos volúmenes que integran la colección. No obstante, la revisión del órgano periodístico habanero *El Aviso*, y de las Memorias de la SEAP, les permitió adentrarse, con mayor información, en este primer intento de promoción del ideario pestalozziano en la Isla. En rigor, Sosa y Penabad, abundaron mucho más en la experiencia pedagógica en Madrid, sobre todo a partir de los *Documentos para la historia escolar de España*, que publicara el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga,<sup>6</sup> que en la propia presencia de O’Gavan en la Península.

La remisión de Sosa y Penabad a la obra de Luzuriaga es importante, en tanto permite contextualizar el escenario en que se produce la estancia del comisionado insular en la capital, hasta 1808, año en que el primer ministro de Carlos IV, Manuel Godoy, ordena la clausura de la institución.

Ahora bien, la contextualización de esta experiencia no debe permanecer circunscrita al escenario español. Existen fuentes históricas importantes que, aunque citadas por Sosa y Penabad, pudieran ser empleadas con mayor amplitud y rigor; en particular las Memorias de la SEAP, las cuales pueden localizarse tanto en la Biblioteca del Instituto de

<sup>4</sup> Emma Pérez Téllez, *Historia de la pedagogía en Cuba. Desde los orígenes hasta la guerra de independencia*, (La Habana: Cultural, S.A., 1945), 53.

<sup>5</sup> Alejandrina Penabad Félix y Enrique Sosa Rodríguez, *Historia de la educación en Cuba*, t. V (La Habana: Ediciones Boloña, 2005), 38.

<sup>6</sup> Lorenzo Luzuriaga, *Documentos para la historia escolar de España*, t. II (Madrid: Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas, 1916).

Literatura y Lingüística de La Habana como en la Colección Cubana de la Biblioteca Nacional José Martí. Este valioso material posibilita ahondar en todo el proceso que abarcó la corta estancia del sacerdote en España, sus impresiones acerca de los modos en que se enseñaba el método de Pestalozzi en la institución madrileña, y en la reacción que suscitaron las declaraciones del comisionado tras su regreso a Cuba. Para las aproximaciones a este último tópico resulta revelador el documento «Representación justificativa del Ldo. Pbro. Juan Bernardo O’Gavan dirigida a la Real Sociedad Patriótica de La Habana sobre la censura del Sto. Oficio de Méjico», el cual fue recogido, años después, en las memorias de los meses julio-agosto de 1894.

Según el informe de O’Gavan a la SEAP, solo pudo permanecer escasos meses «observando las salas del Instituto de Madrid», muy poco tiempo, «para dirigir mi atención a los diversos ramos que abrazaban».<sup>7</sup> Reconocía que no había llegado a comprender bien la enseñanza del pedagogo europeo, y así lo expuso a la Sociedad Económica en la junta general de 12 de diciembre de 1808. En ese cónclave advirtió que en el establecimiento madrileño se hicieron algunas innovaciones que obstaban los efectos del método analítico, «el fundamento del pestalozziano»:

[...] se agregaron ciertos juegos gimnásticos para desenvolver las facultades físicas de la juventud al paso que se desarrollaban las intelectuales y morales; y como en su ejecución se violentaban demasiado los órganos delicados de los niños, resultaron algunas desgracias que sirvieron de motivo a los desafectos para desacreditar al instituto, atribuyendo a la doctrina el vicio accidental y extrínseco.<sup>8</sup>

Añadía que, al extenderse las materias impartidas en el instituto, «como si Pestalozzi se hubiera propuesto formar enciclopedistas», se incrementaba la demanda de maestros con las consecuentes cargas al erario por concepto de salarios. En efecto, el currículo abultado de la real institución pedagógica comprendía Cálculo, Medida y Número, Historia y Geografía, Geometría, Español, Francés, Inglés, Gimnasia,

<sup>7</sup> Sociedad Económica de Amigos del País, «Informe de O’Gavan a la SEAP», diciembre, 1808, Colección Manuscritos, Biblioteca Nacional José Martí, 35.

<sup>8</sup> SEAP, 36.

Dibujo y Religión, lo cual exigió de un nuevo ayudante, además de Schmeller, nombrado Ayudante Primero.<sup>9</sup> O’Gavan encontró en esta concepción curricular el principal problema para la adaptación del sistema en La Habana, «en atención a los grandes fondos que serían necesarios para dotar el inmenso número de maestros».<sup>10</sup>

El hecho de que estas impresiones partan de una apreciación crítica de los modos en que se impartía el método en la institución madrileña evidencia la existencia previa de un conocimiento del magisterio del pedagogo suizo, al menos por parte del comisionado. De ahí la importancia de complementar la información disponible con otros resultados de investigaciones que aportan claves interpretativas sobre las publicaciones de las primeras obras de Pestalozzi y la recepción de estas en los países de habla hispana.

Al respecto, resulta importante el estudio de la historiadora mexicana Eugenia Roldán sobre las primeras traducciones de la obra del intelectual suizo en los inicios del siglo XIX. La atención a las mediaciones entre la concepción original del libro por parte del autor y el producto definitivo con vistas a su circulación y consumo, proceso en el que ha insistido Roger Chartier, complejiza los enfoques en materia de recepción de los contenidos entre las comunidades de lectores con sus respectivas tradiciones de lecturas.<sup>11</sup> Roldán, en tal sentido, analiza los títulos en castellanos que circulaban en España hacia 1807; a saber, la *Doctrina de la visión de las relaciones de los números* y *El ABC de la visión intuitiva*. En ese mismo contexto, refiere la historiadora, se daba a conocer el texto del neogranadino Francisco Zea, *Noticia de la providencia tomada por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi*, en el cual resumía los principios de la pedagogía pestalozziana.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> María Consolación Calderón España, María Isabel Corts Giner, «Pestalozzi y su incidencia en España: La llegada de sus ideas y su repercusión en la educación», en *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, 167.

<sup>10</sup> SEAP, 36.

<sup>11</sup> Roger Chartier, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural* (Barcelona: Editorial Gedisa S.A, 1992), 51.

<sup>12</sup> Eugenia Roldán Vera, «¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? de: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX,» (San Miguel de Tucumán: XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 2012), 14.

## LA RECEPCIÓN DE PESTALOZZI EN LA OBRA DE JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO

El propio Aguayo en su referido artículo publicado en *La Escuela Cubana* de 1899, advirtió que, después del intento frustrado de introducir las lecciones de Pestalozzi en la Isla, «durante muchas décadas no se habló nada o casi nada entre nosotros de las doctrinas del maestro de Iverdón». <sup>13</sup> En su opinión, ese vacío duró todo el siglo XIX, hasta la recuperación del método intuitivo de Pestalozzi al calor del surgimiento del sistema de instrucción pública durante la ocupación militar de Estados Unidos (1899-1902). Desconocía o, al menos no ponderó, los aportes del pedagogo y maestro habanero José de la Luz y Caballero a la recepción del pensamiento pestalozziano en Cuba.

Luz y Caballero fue un reformador de los métodos de enseñanza en la colonia hispana en la primera mitad del siglo XIX, abocado a su modernización, y en ese empeño los conocimientos que pudo adquirir sobre la pedagogía pestalozziana, junto con otros sistemas y modelos pedagógicos, le permitieron definir mejor la armazón teórica de sus concepciones educativas.

Entre finales de la década de 1820 e inicios del decenio de 1830, Luz y Caballero, por prescripción facultativa, emprendió un intenso periplo por Estados Unidos y Europa, que incluyó estancias en Inglaterra, Francia, Suiza y Alemania. Este recorrido le permitió entrar en contacto con los más importantes avances de la pedagogía de su época, incorporándolos a su regreso al Colegio de San Cristóbal de La Habana o Carraguan, en donde fungió primero como director literario del plantel y después como su director.

La amplia producción historiográfica que trata la obra de Luz y Caballero coincide en destacar el significado de lo que sería su gran aporte en materia de metodología: la introducción del método explicativo en la «clase de composición», dándole continuidad a la obra iniciada por su maestro Félix Varela en el nivel medio. Sin embargo, a excepción de Conde Rodríguez, quien en su introducción a los escritos educativos de Luz y Caballero, apunta que el pedagogo cubano consideró la relaciones que el método del maestro escocés John Wood tenía “con el método

<sup>13</sup> Alfredo M. Aguayo, “Pestalozzi en La Habana”, *La Escuela cubana*, (1899): 2.



intuitivo de Pestalozzi, el cual comparte”,<sup>14</sup> apenas se alude y mucho menos se sistematiza en la experiencia formadora de Luz y Caballero en Suiza. Más bien la historiografía se centra en el influjo que recibiera de Wood.<sup>15</sup> Este maestro de Edimburgo fue quien introdujo el método explicativo en oposición al «sistema de memoria de palabras», el cual convertía al estudiante en «maquinita repetidora».<sup>16</sup>

El maestro de Carraguao, empero, debió conocer o escuchar acerca de los aclamados institutos de Hofwyl —cerca de Berna— fundados por Phillip Emanuel von Fellenberg, quien se valió de los servicios de otro educador insigne, Johann Jakob Wehrli para la aplicación del método pestalozziano. La idea de educar por medio de la acción y del trabajo productivo presidía ese experimento filantrópico materializado en una escuela técnica agronómica, a la que más tarde se añadieron escuelas normales secundarias para varones y mujeres. Es decir, en Hofwyl convergieron dos de los grandes proyectos que acaparaban la atención de la ilustrada SEAP habanera: la enseñanza agronómica para la cual se había aprobado por Real Orden del 22 de abril de 1829 la constitución de una Institución Agrónoma y Escuela Práctica de Agricultura para los hijos de los labradores, y la fundación de las inexistentes escuelas formadoras de maestros en la Isla, a lo que Luz y Caballero le dedicaría parte importante de su quehacer intelectual.

¿Qué ambiente intelectual y pedagógico encontró Luz y Caballero a su paso por Suiza?, esta interrogante no forma parte de los objetivos de los biógrafos y estudiosos de su quehacer educativo. Sin embargo, es esencial para entender las posibles vías a través de las cuales el educador recibió las influencias de Pestalozzi, máxime si tenemos en cuenta que fue el único pedagogo cubano que en su época visitó las instituciones escolares suizas. En aquel escenario, el método de Pestalozzi coexistía junto a un conjunto de sistemas que se ensayaban en los cantones de la Comunidad Helvética. Aquel laboratorio pedagógico, según palabras del

<sup>14</sup> Alicia Conde Rodríguez, «Presentación», *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, t. II (La Habana: Imagen Contemporánea, 2001), VI

<sup>15</sup> Justo A. Chávez Rodríguez, *Del ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero (1800-1862)* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992), 39.

<sup>16</sup> José de la Luz y Caballero, «Sobre educación secundaria», 6 de noviembre de 1832, *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, 49.

escritor francés Marc-Antoine Jullien de Paris, citadas por Noah W. Sobe, mostraba: «[...] una infinita variedad de instituciones y sistemas educativos, que reproducen todas las formas posibles de educación que se conocen, ya sea antigua o moderna, o compuesta de una mezcla de formas tradicionales y de cambios introducidos en nuestra época».<sup>17</sup>

Desde luego, quien le dedicara un estudio al *Sistema de Pestalozzi*, (traducido por Merino Ballesteros), no podía menos que detenerse en testimoniar su experiencia en Iverdon tras su visita en 1810, y destacar la articulación entre las actividades manuales e intelectuales que imperaba en esa escuela. Según Marc-Antoine Jullien, en cita que seleccionara el filósofo italiano Abbagnano en su *Historia de la Pedagogía*:

El método [de Pestalozzi] se funda en la acción, tanto porque el niño encuentra por sí solo los diversos elementos del saber al igual que los desarrollos sucesivos, como porque se ve obligado, a través de signos representativos o construcciones, a hacer visible y sensible lo que ha conseguido.

Este principio en virtud del cual el niño sustituye el libro con su experiencia personal, las imágenes con la naturaleza y los objetos, los razonamientos y las abstracciones con ejercicios y hechos, se aplica en cada momento de la instrucción y a todos los ramos del saber [...] Se recurre a la acción en todas sus modalidades y formas. El niño observa, investiga, recoge materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que aprende [...].<sup>18</sup>

Ahora bien, la profusa documentación de escritos educativos y aforismos del pedagogo cubano, compilada en varias ediciones, permite al investigador acercarse a sus reflexiones en relación con el método intuitivo al relacionarlo con el método explicativo. En efecto, existían puntos de convergencias. Ambos modelos se oponían a la enseñanza memorística al uso en los establecimientos escolares; reconocían, por tanto, la

<sup>17</sup> Noah W. Sobe, «El viaje, las ciencias sociales y la formación de las naciones en la educación comparada de principios del siglo XIX», en *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, eds. Marcelo Caruso, Heinz-Elmar Tenorth (Buenos Aires: Ediciones Gránica S.A., 2011), 288.

<sup>18</sup> Nicolás Abbagnano, A. Visalbergui, *Historia de la pedagogía* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1995), 325.

importancia de que el estudiante comprendiera las materias recibidas. Este ejercicio implicaba que el maestro concibiera sus programas de estudio atendiendo a un orden en la construcción del conocimiento, es decir, que el aprendizaje transcurriera de las materias conocidas hasta llegar a las desconocidas. Así, por ejemplo en su Informe sobre la Escuela Náutica, texto compilado en sus escritos educativos, dejaba así lo entendía cuando aludía a la importancia del método explicativo en las clases de escritura:

[...] si en vez de proponer [...] asuntos abstractos a la consideración de los jóvenes [...] se les ofrecen para principiar materias con las cuales está perfectamente familiarizados o que a muy corto apremio se pongan a su alcance, como las descripciones de objetos materiales o aun de los morales dentro de su esfera, veremos con nuestros propios ojos, si escribir es otra cosa que hablar con la pluma en lugar de hablar con la lengua.<sup>19</sup>

Empero, lo más significativo en los postulados de esos métodos consistía en la reivindicación de la aprehensión sensible de los objetos reales o sus representaciones, según Pestalozzi, y de la explicación mediante la lectura, de acuerdo con Luz y Caballero, como formas de incentivar el razonamiento. Lejos de asumirse como un ser pasivo, el estudiante se entendía en sus capacidades de aprender de manera activa su realidad, siempre y cuando el método y su aplicación por los maestros así lo propiciara.

He aquí un punto de inflexión importante entre el método de Pestalozzi y el aplicado por Luz y Caballero en Cuba. Con el método intuitivo el escolar en los primeros grados de la enseñanza elemental debía sustituir el libro por la observación de los objetos reales, en el supuesto pestalozziano de que «debemos enseñar por *cosas* más que por *palabras*»,<sup>20</sup> propuesta comeniana retomada por el pedagogo alemán Johann B. Basedow con su *Sachunterricht* (enseñanza de las cosas), en el siglo XVIII, y sistematizada posteriormente por Pestalozzi.

<sup>19</sup> Luz, «Informe sobre la Escuela Náutica», 11 de diciembre de 1833, *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos* (La Habana: Imagen Contemporánea, 2001), 170.

<sup>20</sup> Enrique Pestalozzi, *Cartas sobre la educación de los niños. Cartas de Pestalozzi a J.P. Greaves 1818-1820, traducidas al inglés y publicadas por el destinatario en Londres, Inglaterra, en 1827* (México: Porrúa, 1976), 202.

El método explicativo, adoptado por el pedagogo cubano, en cambio, mantenía el valor de la enseñanza por la lectura, pero desde una perspectiva relacional aplicable solo en grados superiores de la primaria. La complejidad de ese sistema salía a relucir en las «Instrucciones a los maestros para practicar el método explicativo», que redactara José de la Luz con el propósito de contribuir a fomentar habilidades en el estudiante. Baste citar las siguientes: exigirle procedencia, derivaciones y composición de palabras, epítetos que acompañan a los sustantivos, agruparlas por especies subordinadas a un género, distinguir lo principal de lo accesorio, lo absoluto de lo relativo o subordinado en los conceptos.<sup>21</sup>

En un informe presentado a la SEAP a propósito de un proyecto de escuela a cargo del oficial Ramón Carpegna, en San Juan de Puerto Rico, Luz y Caballero fijaba entre los principios del método explicativo o relacional, «el raciocinio sobre cuantos objetos se les presenten» a los discípulos. Y concluía: «[...] bajo este punto de vista, el método intuitivo de Pestalozzi es una ramificación del mismo sistema explicativo, siendo así que se reduce a clasificar las ideas que nos vienen de los objetos directamente a los ojos, y no por el intermedio de los libros».<sup>22</sup>

A pesar de la centralidad del método explicativo en los enfoques de Luz, en sus escritos se reconoce la importancia del pedagogo suizo en la concepción del método intuitivo. Pudiera citarse, en la propia traducción que hiciera el intelectual cubano del informe anual de la escuela normal católica de Brühl, en Prusia, el empleo del *Libro de la madre* en los «Ejercicios para el entendimiento», mientras que en la institución normalista de Potsdam se recomendaban las *Tablas de números enteros y quebrados* para las clases de aritmética, enseñanza que experimentó un interés marcado en la segunda mitad del siglo XVIII y en la cual el sistema pestalozziano aplicado al cálculo mostraba importantes resultados.

<sup>21</sup> Luz, «Instrucciones a los maestros para practicar el método explicativo», 1833, *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, t. II (La Habana: Imagen Contemporánea, 2001), 125.

<sup>22</sup> Luz, «Informe presentado a la clase de educación de la Real Sociedad Económica sobre el establecimiento de educación fundado por Don Ramón Carpegna en San Juan de Puerto Rico», 11 de junio de 1835, *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, t. II (La Habana: Imagen Contemporánea, 2001), 321.

Asimismo, advertía como en la normal de Brühl este texto no gozó de buena acogida. La enseñanza en el plantel católico se efectuaba por el sistema de Schuhmacher y José Schmidt, «para evitar la ineficaz y demasiado artificial aritmética de Pestalozzi y convertir la aritmética misma en un ejercicio del lenguaje».<sup>23</sup>

No obstante, Luz y Caballero mostraba en sus enfoques una visión más completa del método de Pestalozzi, al afirmar que «implicaba una relación entre los sentidos internos y externos con las cosas de la naturaleza y la importancia de la excitación de la conciencia producida por las sensaciones».<sup>24</sup> Esta recepción temprana y coherente del método intuitivo por parte del maestro y pedagogo que mayor influencia ejerció en la primera mitad del siglo XIX en Cuba debió influir en la concepción más extendida en la Isla que lo aumiría como método general y no como materia curricular. De tal suerte, se tomaría distancia de aquellas propuestas que lo circunscribían prácticamente a su dimensión sensualista: percibir los objetos con los sentidos del tacto y la vista.

## PESTALOZZI DESDE LA PEDAGOGÍA DE MANUEL VALDÉS RODRÍGUEZ

Ni siquiera durante la firma del Concordato del 16 de marzo de 1851, dispuesto entre la reina Isabel II y el papado, y el correspondiente fortalecimiento del conservadurismo católico en la enseñanza y de la oposición a la filosofía moderna en Cuba, pudiera hablarse de un olvido de Pestalozzi en Cuba, por más que el perfeccionamiento del método de enseñanza mutua continuara imponiéndose como piedra angular del discurso pedagógico dirigido al muy endeble sector de la instrucción pública.

La efímera revista *La Idea* (1866-1867), primera publicación de perfil pedagógico en la colonia insular, aglutinó a un grupo imponente de educadores y escritores interesado en la modernización de la educación

<sup>23</sup> Luz, «Extracto del informe de Cousin sobre instrucción pública en Prusia, en la parte relativa a Escuelas Normales», 30 de enero de 1840, *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, t. II (La Habana: Imagen Contemporánea, 2001), 356.

<sup>24</sup> Luz, «Extracto del informe de Cousin sobre instrucción pública en Prusia, en la parte relativa a Escuelas Normales», 30 de enero de 1840, 356.

pública. En más de una ocasión el nombre del intelectual suizo salió a relucir, junto al de Rousseau, Basedow y Jean J. Jacotot. Mientras a este último se le justipreciaba por abrazar la filosofía racionalista, el sensualismo de Pestalozzi ocupaba las planas de quienes, como el poeta y periodista Gines Escanaverino, valoraban la importancia de su método intuitivo, «pues se concretaba á presentar á la vista del educando los objetos reales, y hacerlos examinar bajo todos sus aspectos y propiedades, estudiando las partes de que se componen y su afinidad ó relaciones que las unen».<sup>25</sup>

Otros autores, sin dejar de reconocer tales aportes, llamaron a la moderación en su puesta en práctica, pues «progresivamente se van desarrollando nuevas facultades, que es preciso cultivar, y que, llegado este caso, debe ceder su puesto el método de intuición al de reflexión».<sup>26</sup>

No obstante, fue en el último tercio del siglo XIX cuando las reflexiones acerca del método pestalozziano alcanzaron su mayor rigor conceptual por relevantes pedagogos nucleados en torno a la revista *El profesorado de Cuba*, órgano oficial de la Asociación de Profesores de la Isla de Cuba, fundada en 1882, y dirigida por el pedagogo matancero Manuel Valdés Rodríguez. La referida asociación formaba parte de una tendencia asociacionista legalizada por la metrópoli española entre 1879, luego de finalizada la primera fase del ciclo independentista o Guerra de los Diez Años, y el reinicio de la guerra anticolonialista, en 1895, disposición que favoreció el intercambio y la divulgación de las ideas e inquietudes pedagógicas, muchas de las cuales ya venían debatiéndose por pedagogos cubanos, dentro y fuera de la Isla. La temprana celebración del primer Congreso Pedagógico de Cuba, en la ciudad de Matanzas, en 1884, así lo evidenció. En esa reunión se analizaron diversos asuntos, como la higiene en los planteles escolares, el laicismo, la coeducación, la formación magisterial, los métodos de enseñanza, la educación popular, algunos de estos temas tratados apenas dos años antes en el Congreso Higiénico-Pedagógico celebrado en México.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Gines Escanaverino de Linares, «Importancia de la educación», *La Idea. Revista de Instrucción Pública*, 33 (1867): 370.

<sup>26</sup> «Educación», *La Idea. Revista de Instrucción Pública*, 35 (1867): 347.

<sup>27</sup> Ariadna Acevedo Rodrigo, «Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910», *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo*

Entre las personalidades cimeras en esos intercambios estaba Manuel Valdés Rodríguez, junto con otros exponentes importantes de la pedagogía insular a finales del siglo XIX. A pesar de la trascendencia de su pensamiento y magisterio, apenas encontramos resultados de investigación que centren su estudio en esta figura. De aquí se deriva que las concepciones del director de la Institución Zapata (1877-1885) y posteriormente del Colegio Hoyo y Junco, relativas a la pedagogía pestalozziana, tampoco sean objeto de análisis, a pesar de que, al igual que José de la Luz y Caballero, le dedicara espacios importantes al pensamiento del educador suizo.

En cuanto a la importancia de acercarse al quehacer intelectual de Valdés Rodríguez, resulta sugerente su relación de amistad con el exiliado cubano Néstor Ponce de León, quien estuvo a cargo de la traducción del *Manual de enseñanza objetiva o instrucción elemental para padres y maestros*, la obra más divulgada en Cuba de Norman A. Calkins. Esta edición estuvo a cargo de Appleton en Nueva York, y como bien afirma la historiadora María Cristina Linares, se introdujo en la Argentina por la casa Ángel Estrada y Cía.<sup>28</sup> Calkins fue colaborador en la Escuela Normal de Oswego en Nueva York, el centro más importante de desarrollo de la metodología de las Lecciones de objetos en los Estados Unidos, y del que se nutrieron importantes reformadores de la educación latinoamericana como el uruguayo José Pedro Varela y el argentino Domingo Faustino Sarmiento. De Calkins serían también las influyentes *Lecciones sobre objetos*, obra traducida al castellano en Montevideo, en 1874. De amplia circulación, estos manuales formaban parte de esa “galaxia Pestalozzi”, a la que se refería Oscar Saldarriaga, compuesta por constelaciones de manuales y cartillas elaborados en el decurso del siglo XIX. Los textos de Saldarriaga, referidos a la divulgación de Calkins en Colombia,<sup>29</sup> los aportes de Linares; en Argentina, Munakata;<sup>30</sup> en Brasil, y

---

latinoamericano, siglos XIX y XX, eds. Alicia Civera Cerecedo, Juan Alfonseca Giner de los Ríos, Carlos Escalante Fernández (México: El Colegio Mexiquense, A.C., Miguel Ángel Porrúa), 78.

<sup>28</sup> María Cristina Linares, «Posibles itinerarios y recepciones de método intuitivo en la Argentina (1880-1910)», *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*, 7 (2012): 15. <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/prudente/article/view/20>

<sup>29</sup> Oscar Saldarriaga Vélez, «La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930», *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, 473-492.

<sup>30</sup> Kazumi Munakata, “Livro didático como indício da cultura escolar”, *História da Educação*, Porto Alegre, 50 (2016): 119-138. <https://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>



de Ossenbach, a manera de síntesis, para todo el ámbito latinoamericano, son expresiones del interés historiográfico en el gran impacto de estos manuales en la región.

Estas relaciones de amistad del pedagogo cubano con el traductor de obras de Calkins, pudieran devenir posibles líneas de investigación para el entendimiento de los circuitos de entrada en Cuba de las diversas interpretaciones del método pestalozziano.

Ahora bien, los propios títulos de Valdés Rodríguez, en particular lo que ven la luz en forma de compilación de ensayos y conferencias: *El problema de la educación* (1891), *Ensayos sobre la educación teórico-práctica y experimental* en dos tomos (1898), y *El maestro y la educación popular* (1950), le posibilitan al investigador adentrarse en sus tesis principales con relación al método intuitivo. A diferencia de Luz y Caballero, el considerado precursor de la pedagogía científica en Cuba encuentra sus principales referentes, no en Europa, sino en Estados Unidos, país que visita en dos oportunidades (1885, 1892), en la última ocasión para asistir al Congreso de Educación de Chicago.<sup>31</sup>

En la obra de este autor cubano es apreciable la crítica a Pestalozzi, sin que llegara a figurar entre sus detractores acérrimos. Eso sí, entendía que el maestro de Iverdon «no era filósofo»; consideraba que la teoría del conocimiento por los sentidos o la percepción se presentaba en extremo limitada para entender las actividades reflexivas que operaban hacia el interior del organismo: «De vez en cuando las instituciones de su alma apasionada le permitían lanzar destellos de hermosa luz; pero jamás dio fórmulas conocidas respecto a la modalidad y mecanismos de las facultades».<sup>32</sup> Era la versión prevaleciente en el campo intelectual estadounidense, con el que había interactuado de manera directa, la cual traducía las expresiones alemanas *Anschauung* y *Anschauungserkenntnis* como «conocimiento por la visión» o «por los sentidos»

<sup>31</sup> Manuel Valdés Rodríguez había interactuado de manera directa con los problemas educativos debatidos en los Estados Unidos, sobre todo en materia de métodos aplicados a la educación popular, un área donde eran reconocidos los aportes indudables del maestro suizo. En 1885, visitó las escuelas públicas de Nueva York, con motivo de la instalación de su colegio San Manuel y San Francisco y representó a la Sociedad Económica de Amigos del País en el Congreso de Educación celebrado en Chicago en 1893.

<sup>32</sup> Manuel Valdés Rodríguez, «La educación popular en Cuba», *El maestro y la educación popular* (La Habana: Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 1950), 110.

–acción externa– y la identificaba en una de sus variantes con las Lecciones de cosas.<sup>33</sup>

Esta traducción que llegó a América Latina en la segunda mitad del siglo XIX, y que, como bien ha expuesto Ossenbach, era la propuesta anglosajona del método intuitivo, «vulgarización» de la versión original pestalozziana,<sup>34</sup> anclaba su corolario en las denominadas «lecciones de cosas» o «lecciones sobre objetos».

¿Cómo Valdés Rodríguez concibió el método pestalozziano? En *El problema de la educación*, al sostener la validez del sistema objetivo de enseñanza, precisaba la relación de este con el método intuitivo. El sistema no se limitaba al método de intuición, cuyas leyes «se aplican desde los primeros años del niño en el regazo materno hasta las más vigorosas manifestaciones del pensamiento humano».<sup>35</sup> También lo deslindaba de las Lecciones de cosas como asignatura, en tanto «no se circunscribe a presentar un objeto, manifestar sus cualidades e ingerir determinados conocimientos en la mente, sino que, provocando una verdadera gimnasia para el espíritu, enseñan el secreto de hacer despertar las facultades por medio del exterior».<sup>36</sup>

De ahí sus argumentos contrarios a los opositores del sistema objetivo, quienes lo reducían de manera notable al punto de circunscribirlo a las Lecciones de cosas, mientras que estas eran «simplemente un capítulo o aplicación del método aludido».<sup>37</sup>

En modo alguno se trataba de reducir el aprendizaje por la percepción sensorial –sentidos externos– sin atender esa «gimnasia para el espíritu» –sentidos internos–. Los referentes de Valdés Rodríguez para la aplicación de las lecciones de cosas, los encontraba en los museos y las colecciones naturales; con experiencias como el museo de Charles Saffray, el agrícola de Pierre Denis, los modelos de museos zoológicos

<sup>33</sup> Roldán, «¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”?», 12.

<sup>34</sup> Ossenbach, «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas», 355.

<sup>35</sup> Manuel Valdés Rodríguez, *El problema de la educación* (La Habana: Imprenta y Papelería de A. Álvarez y Co., 1891), 42.

<sup>36</sup> Valdés, *El problema de la educación*, 43.

<sup>37</sup> Valdés, *El problema de la educación*, 40.

dirigidos por Filippon. Pero entre los disímiles referentes, el pedagogo destacaba el valor de las colecciones de láminas de las casas Hachette y Co. y de Ch. Delagrave, debidas a Marie Pape-Carpantier, responsable de divulgar las *leçons de choses* en Francia y quien fuera premiada en la Exposición Universal de París de 1867, «en que hizo una exposición del sistema objetivo en relación directa con las escuelas de párvulos».<sup>38</sup>

Por consiguiente, en la colonia insular, desde el último tercio del siglo XIX y luego de instituida la república en 1902, se estableció, con muy escasas variaciones, el concepto de intuición como fundamento del sistema de enseñanza objetivo. Este último regía el proceso de aprendizaje en su transitar de lo conocido a lo desconocido y abstracto, de lo singular a las generalidades, pero circunscrito al ámbito de la educación escolarizada. Las lecciones de cosas, por su parte, se asumían como procedimientos concebidos para los primeros años escolares, susceptibles de aplicarse en todas las asignaturas, aunque con mayor énfasis en aquellas relacionadas con las ciencias naturales.

## PESTALOZZI DESDE LA NUEVA EDUCACIÓN. APORTES DE ALFREDO MIGUEL AGUAYO

La producción historiográfica en materia de historia de la educación del siglo XX en Cuba, en comparación con la existente en la centuria anterior, es mucho más reducida y fraccionada, sin dejar de tener en cuenta que importantes contribuciones al conocimiento del pensamiento pedagógico son resultados de tesis de postgrados, todavía sin publicar. No obstante, el estudio exploratorio realizado, que incluyó títulos inéditos, arrojó un vacío ostensible en lo que a la recepción de Pestalozzi en el ideario pedagógico cubano respecta. Los autores que en el decurso del siglo XX aluden al educador suizo, no lo hacen desde una perspectiva historiográfica, sino pedagógica, en tanto son maestros o formadores de docentes cuyos textos se conciben como reflexiones teóricas acerca de un método que consideran válido dentro del universo de modelos y experiencias consustanciales al aprendizaje activo. De ahí la importancia de asumir los ensayos y manuales de estos autores como fuentes indispensables para entender los modos en que la filosofía de la educación

<sup>38</sup> Valdés, *El problema de la educación*, 40.

pestalozziana fue asumida dentro del campo intelectual pedagógico en Cuba, mediada o no por las traducciones de sus epígonos.

Otras fuentes de información significativas son los cursos de estudio que rigieron la instrucción pública en Cuba en el decurso de la primera mitad del siglo XX (1901, 1904, 1914, 1922, 1927, 1934, 1944), los manuales pedagógicos, las secciones metodológicas de la prensa especializada, las actas de los congresos pedagógicos y las introducciones de los libros de texto. De igual modo, son registros que posibilitan establecer puntos de comparaciones en cuanto a la incorporación del método intuitivo en los diseños programáticos de los diferentes sistemas de instrucción.

Así, por ejemplo, en Argentina, entre 1887 y el plan de estudio de 1910, según las pesquisas de Linares, se impartían las asignaturas Ejercicios intuitivos y Lecciones de cosas en los primeros grados, y solo a partir del tercero aparecían las nuevas materias: Elementos de Ciencias Naturales, Historia y Geografía.<sup>39</sup> En Cuba, por su parte, la Junta de Superintendentes durante la ocupación militar estadounidense, en 1901, y en los años sucesivos aprobó que las asignaturas Geografía, Enseñanza de la naturaleza, Fisiología e higiene y la Enseñanza manual formaran parte del curriculum desde los primeros grados y que solo la Historia comenzara a impartirse en el tercero.

En todos los casos –incluida la Historia– se orientaba la aplicación del método intuitivo, mientras las lecciones de cosas eran aconsejadas –en la misma línea trazada por Valdés Rodríguez– como procedimientos apropiados para la Enseñanza de la naturaleza en los dos primeros grados, «pues las mismas lecciones sobre plantas y animales y las primeras ideas sobre las ciencias físicas que se indican en el programa, deben revestir el carácter de lecciones de cosas y en manera alguna el de estudios sistemáticos que irá adquiriendo en los cursos sucesivos»,<sup>40</sup> evitando en todo momento la desnaturalización del procedimiento: «Debe proceder-se constantemente de lo conocido a lo desconocido, para lo cual es necesario dirigir algunas preguntas a los alumnos a fin de saber el grado de

<sup>39</sup> Linares, «Posibles itinerarios», 21.

<sup>40</sup> Junta de Superintendentes de la Isla de Cuba, *Cursos de Estudios. Métodos de enseñanza para las escuelas públicas* (La Habana, 1901), 88.

sus conocimientos sobre aquella materia”, evitándose la “disgregación a la que se prestaban las lecciones de cosas». <sup>41</sup>

En los grados superiores, la Junta prescribía el uso de un libro con numerosos grabados y explicaciones claras y sencillas, «pero no se abandonará por eso el método intuitivo o experimental».

Por otra parte, la revisión de los cursos a cargo de la Junta de Superintendentes revela cómo el método intuitivo, si bien se presentaba apropiado para su empleo en la Enseñanza de la naturaleza, así como de la Fisiología e Higiene y la Geografía, no quedó circunscrito a esas ni a ninguna otra materia en específico, sino que transversalizó la malla curricular. En los cursos de estudio de Historia se recomendaban nociones similares a las de Geografía, según las cuales el escolar:

[...] antes de estudiar la historia de una comarca o de un país debe saber algo de las tradiciones de su propia familia y la biografía, aunque no sea sino muy doméstica, de sus hermanos mayores, de sus padres, sobre todo si han muerto, y la de sus abuelos [...] El maestro debe indicar al niño la importancia de conocer la historia de su casa. <sup>42</sup>

A diferencia de los planteamientos del curso de estudio de 1901, en los que no aparecen los referentes teóricos que aportaban a los fundamentos pedagógicos relativos a la intuición, en la monumental obra *Pedagogía* (1905), escrita por Alfredo Miguel Aguayo, formado al calor de la experimentación de Valdés Rodríguez, se abunda al respecto. En este manual, el pedagogo puertorriqueño-cubano reconocía en las figuras de Comenio, Francke y Rousseau a importantes inspiradores del método, pero cifraba en el sistema pestalozziano los aportes más sistemáticos: «[...] fue, empero, el gran maestro Enrique Pestalozzi, quien enseñó a dirigir y robustecer en los niños el hábito de observar [...] la superioridad de su método se hizo sentir en breve tiempo, advirtiéndose que despertaba la atención del niño y que excitaba su interés». <sup>43</sup>

<sup>41</sup> Junta, 88.

<sup>42</sup> Junta, 96.

<sup>43</sup> Alfredo Miguel Aguayo, *Pedagogía* (La Habana: La Moderna Poesía, 1905), 218.

El hecho de que insistiera en el interés, en tanto elemento consustancial a la lógica intuitiva pestalozziana, explica la incorporación que hiciera Aguayo de la intuición entre los métodos de la escuela activa, junto con el socrático o de interrogación y el método de proyecto y de cuentos, y su rechazo a la aprobación de los ejercicios intuitivos y las lecciones de cosas como materias curriculares singulares: «No deben darse clases especiales de observación. Toda lección, cualquiera que sea su naturaleza, debe ser en lo posible una lección de cosas».<sup>44</sup>

Las concepciones psicopedagógicas de Aguayo y su papel como introductor de las teorías pedagógicas de la Escuela Nueva, a las que me he acercado en otros artículos,<sup>45</sup> no eran las de un pedagogo más dentro del universo de profesionales cubanos dedicados a la teoría educativa. Estamos en presencia de uno de los más destacados representantes del movimiento de la nueva educación dentro y fuera de Cuba, redactor y director de diversos periódicos y revistas especializados, artífice y fundador de las escuelas normales en el país, asesor de numerosas tesis doctorales, además de participar en la redacción de los cursos de estudio a partir de los años de 1930, y de interactuar de manera directa con la profusa literatura pedagógica y psicopedagógica germanas y anglosajonas, debido a sus amplios conocimientos del alemán y el inglés. De ahí que sus enfoques sobre el método intuitivo expuestos en el libro *Pedagogía*, reeditado en múltiples ocasiones, fueran referencias de numerosos maestros y pedagogos en tesis, artículos y libros durante la primera mitad de la pasada centuria.

Estas son algunas de las credenciales que permiten entender su influjo en la formación metodológica de las diversas hornadas de maestros y maestras cubanos, y en particular en la divulgación del método intuitivo, tanto en la versión de Pestalozzi, como en las de sus seguidores, desde «el fatigoso y árido» Augusto Lüben al más circunspecto y original Federico Junge, ambos especializados en las ciencias naturales.

La consulta de su amplia obra intelectual evidencia la importancia que le concedía al método inductivo, a su entender fundamento de la

<sup>44</sup> Aguayo, *Pedagogía*, 218.

<sup>45</sup> Yoel Cordoví Núñez, La «disciplina autónoma» desde la psicología del aprendizaje de Alfredo Miguel Aguayo”, *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 6 (2016).

enseñanza objetiva, en las diferentes asignaturas, aunque advertía sus potencialidades mayores en la Enseñanza de la naturaleza. Este razonamiento condujo a que comenzaran a publicarse en la prensa pedagógica diversas propuestas orientadoras acerca de la implementación del método en esa materia. A modo de ejemplo, pudiera citarse el «Bosquejo de la lección de Estudios de la Naturaleza», publicado en *La voz del maestro* en 1928:

Tipo de clase: Lección de observación y de información.

Asunto: Estudio de una planta.

Finalidad instructiva: Conocer el aspecto externo de la planta y deducir del mismo sus utilidades.

Finalidad educativa: Ejercitar el poder de observación, la memoria, el razonamiento inductivo y el poder de expresión.

Proceso metodológico general: No puede señalarse uno determinado, pero se transmitirá el conocimiento usando la intuición y de un modo analítico.

Método particular: Intuitivo.

Medios auxiliares: La planta, láminas, pizarrón, tiza, etcétera.<sup>46</sup>

Pero el aporte más importante de Aguayo a la comprensión del pensamiento de Pestalozzi consistió en contemplar en su ideario lo que muchas de las versiones omitían desde las primeras traducciones de su obra al castellano a inicios del siglo XIX: la relación de los sentidos externos e internos en el acto de percibir por los sentidos del tacto y de la vista los objetos de la naturaleza. El texto más significativo al respecto lo publicó a propósito del centenario de la muerte del maestro suizo en el número especial que le dedicara la *Revista de Instrucción Pública*. En el análisis de la filosofía pestalozziana rechazaba las afirmaciones de quienes —incluido su maestro Valdés Rodríguez— al referirse al método del «solitario de Neuhaus», advertían la inexistencia de una unidad lógica en su pensamiento. Reconocía la falta de claridad y precisión en la presentación de sus ideas, pero advertía que en modo alguno esa forma obstaba

<sup>46</sup> «Metodología práctica», *La voz del maestro*, 2 (1928): 4.



el basamento psicológico que sostenía su labor empírica, y que sostenía su método intuitivo:

Para Pestalozzi, el problema básico de la vida mental del hombre, problema del cual depende toda la obra de la instrucción, es el paso de las intuiciones oscuras a las ideas claras. Por intuición entiende todo contenido de nuestra experiencia, y por idea todo fenómeno mental relacionado con la naturaleza invariable de una realidad.<sup>47</sup>

Y con esta imbricación intuición-idea, el pedagogo cubano apelaba al contenido de la novena y décima cartas del maestro suizo a Gessner, que integraban su obra cumbre *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Llegado a este punto, Aguayo echó por tierra las tesis reduccionistas que circunscribían su pensamiento al mero hecho sensorial, externo. Razonomiento que lo llevaba a advertir la unidad existente en la lógica del autor del *Canto del cisne*: «Hay pues en el conocimiento algo nuevo y esencial que no corresponde a la sensación, algo que constituye una creación del espíritu humano. Este elemento nuevo, esta esencial del pensamiento, es la abstracción».<sup>48</sup>

En esa misma línea de análisis se incluía en el referido número especial de la revista pedagógica el artículo «Sistema pedagógico de Pestalozzi», de Uchitel, quien se oponía a los que declaraban «con injusticia y ligereza» que la mayor gloria del maestro de Zúrich consistía en no tener ningún método. Este autor partía por definir la esencia de la intuición pestalozziana: «El método de Pestalozzi consiste en disponer los conocimientos en series graduadas, comenzando por los más sencillos, para irlos presentando poco a poco, de modo que el niño pase insensiblemente de los más fáciles y conocidos a los más remotos y difíciles, siguiendo un proceso continuo y sin lagunas». Luego, coincidiendo con el pedagogo y filósofo neokantiano Paul Natorp, Uchitel aportaba una versión diferente del concepto pestalozziano de intuición: «Por intuición entendía Pestalozzi, no la percepción sensorial, sino la experiencia del educando, o como afirma el Dr. Natorp, el carácter activo de su desarrollo autónomo».<sup>49</sup>

<sup>47</sup> Alfredo Miguel Aguayo, «Filosofía de Pestalozzi», *Revista de Instrucción Pública*, 3 (1927): 121-122.

<sup>48</sup> Aguayo, «Filosofía de Pestalozzi», 122.

<sup>49</sup> Uchitel, «Sistema pedagógico de Pestalozzi», *Revista de Instrucción Pública*, 3 (1927): 128.

Otros textos conmemorativos estuvieron dedicados a variados temas de la influencia de Pestalozzi en los artífices de la escuela activa: la disciplina escolar, la didáctica, etc., para concluir con una selección de la bibliografía pestalozziana, pasiva y activa, a cargo de Luciano de Acevedo.

Aguayo no estuvo al margen de la internacionalización de los homenajes por el centenario de Pestalozzi, y compartió su «Filosofía de Pestalozzi», junto con autores españoles del prestigio de Domingo Barnés, José Mallart y Elisa López Velasco, maestra del grupo escolar “Cervantes” de Madrid, en las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* entre los meses de febrero y abril de 1927.<sup>50</sup> Al mismo tiempo que la *Revista de Pedagogía*, muy conocida entre los pedagogos cubanos, sacaba a la luz una «Bibliografía pestalozziana», a cargo del influyente Lorenzo Luzuriaga,<sup>51</sup> entre los principales reivindicadores de las teorías pedagógicas del maestro suizo.

Este rigor en los modos de asumir el cuerpo doctrinal e instrumental de Pestalozzi, en modo alguno debe desligarse de la tradición analítica de la pedagogía renovadora en Cuba, tendiente siempre a sopesar de manera crítica los aportes, insuficiencias y posibilidades de adaptación de los más variados sistemas y modelos erigidos a contrapelo del tradicionalismo pedagógico.

## LOS LIBROS DE TEXTO: DESAFÍOS METODOLÓGICOS

El análisis de la introducción del método en los textos escolares en Cuba, a falta de una asignatura y, por consiguiente, de un libro sobre Lecciones de cosas o de objetos, se complejiza. Explicable si tenemos en cuenta que no basta con la existencia de ilustraciones que representen objetos para afirmar la existencia de una obra de esta naturaleza. Por otra parte, la articulación del método intuitivo con el universo de propuestas didácticas de la escuela activa, coloca la dimensión experimental a través de la observación en un plano que suele rebasar el libro de texto, al plasmarse en otros formatos: laminarios, boletines, cartelones,

<sup>50</sup> Aguayo, «Filosofía de Pestalozzi», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 805 (1927). [https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=2000496374](https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496374)

<sup>51</sup> Antonio Viñao Frago, «La recepción de Pestalozzi en España (1900-1936)», en *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, 137.

e incluso experimentarse en espacios extraescolares en los que el libro pierde su centralidad: excursiones al aire libre, visitas a museos, etc.

Otra interrogante con mayor nivel de complejidad radica, de acuerdo con Escolano, en cómo leer ese conjunto de objetos que componen el material de enseñanza,<sup>52</sup> máxime cuando existen lecturas plurales «desde abajo» que tampoco aparecen plasmadas en los libros. Se trata de los objetos que debían construir o recolectar los propios escolares como parte del «método constructivo», tal como lo recomendaba Aguayo:

En toda lección intuitiva el maestro ha de servirse, hasta donde sea posible, de las cosas mismas que han de estudiarse. Para esto son necesarias colecciones de objetos naturales y artificiales, como piedras, plantas, insectos, conchas, productos de la industria humana, etc. Debe tenerse presente que las mejores colecciones son las hechas o recogidas por los mismos niños, bajo la dirección del maestro.<sup>53</sup>

Fueron estas las normativas que rigieron los cursos de estudio para las escuelas públicas de Cuba de 1934 y 1944. A partir de entonces comenzaron a proliferar series y colecciones de libros dispuestos según las orientaciones oficiales y acorde con los presupuestos de la Escuela Nueva,<sup>54</sup> movimiento de renovación pedagógica que, en su naturaleza experimental fundada en la observación, identificó en Pestalozzi a uno de sus precursores más importantes.

Es cierto que los textos aprobados para las asignaturas de Lectura e Historia perfeccionaron su composición tipográfica, al tiempo que el elemento icónico alcanzó una posición importante en la armazón pedagógica del libro escolar sobre todo en los manuales de Moral y Cívica; no obstante, el énfasis mayor en el valor didáctico de la imagen en el material impreso escolar estuvo en las disciplinas asociadas a las ciencias naturales: Estudios de la naturaleza, Geografía, Fisiología e Higiene,

<sup>52</sup> Agustín Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007* (Berlaga de Duero: Junta de Castilla y León, Fundación Germán Sánchez), 2007.

<sup>53</sup> Aguayo, *Pedagogía*, 219.

<sup>54</sup> Las series de libros escolares más destacadas fueron: Colección Senderos de la Ciencia, Serie de libros para la Escuela Activa, Serie El Sembrador y Nuestro Mundo.

Dibujo y Agricultura. En la incorporación progresiva de la fotografía en los manuales se destacaba el hecho de no responder a criterios estéticos-formalistas, sino al esfuerzo por alcanzar representaciones más directas y verosímiles de los objetos de la naturaleza.

Escasos fueron los autores que publicaron libros sobre estas materias en comparación con el listado profuso de títulos relacionados con la Historia y la Lectura, la mayoría imbuidos de referentes europeos como el español Enrique Rioja Lo Bianco, biólogo español especializado en la didáctica de las ciencias naturales, y con gran influencia en la región, sobre todo en México, el también biólogo alemán Franz Otto Schmeil y el pedagogo danés Vilhelm Rasmussen, autor del libro *El estudio de la naturaleza en la escuela*. Muchas de las fotografías incorporadas en los libros de ciencias naturales que se elaboraron en Cuba procedían de estos referentes, las que coexistían con obras de dibujantes contratados por los autores de los manuales, quienes les exigían el mayor apego a las formas de los objetos descritos en las lecciones.

Los apartados de orientaciones metodológicas de estos libros, en ocasiones extensos, no aludían al método intuitivo, ni tampoco mencionaban la impronta de Pestalozzi entre los principales referentes, más bien remitían a los métodos de aprendizaje activo de la nueva educación, entre los que Aguayo citaba el «método de observación», junto con el analítico-sintético, el constructivo y el de proyectos, enfatizando en la importancia de este último. De ahí que, de acuerdo con las prescripciones del pedagogo, además de los «cuadernos de trabajo», ampliamente ilustrados, se recomendaba el uso de los «cuadernos auxiliares» con láminas y fotografías recopiladas por los propios estudiantes.

En esa misma lógica de análisis, se inscriben los cambios en la tradicional denominación de «lecciones» en los manuales; en algunos pasó a denominarse «problemas»,<sup>55</sup> aunque en la mayoría se adoptó el vocablo «unidad», de acuerdo con la concepción del método globalizado, con el cual se intentaba desdibujar las fronteras entre las disciplinas que formaban la malla curricular, al tiempo que se reforzaba el empleo de las imágenes a través de los laminarios y de la denominada «página lámina-narración». Esta última «representa un incidente que en su

<sup>55</sup> Jorge Amador Sanabria, *A través de la naturaleza* (La Habana: Imprenta P. Fernández y Cía., 1943), VII.

sucesión ordenada cuenta una historia». El maestro normalista Arrechea concibió una guía para maestros en la que ejemplificaba la metodología que debía emplearse por cada unidad, a partir de un grupo de actividades signadas por la experimentación del escolar y las orientaciones del docente, tal como puede apreciarse en la unidad «alimentos»:

Usar láminas para conocer alimentos de procedencia animal.

Coleccionar productos alimenticios.

Observar y comparar alimentos.

Recortar figuras, dibujos, etiquetas, etc., de animales que producen alimentos.

Redibujar algunos animales que producen alimentos.

Visitar granjas o fincas.

Jugar, imitando las actividades del lechero.<sup>56</sup>

Las láminas-narración, de acuerdo con esta concepción globalizada, no responden al diseño de libros de lecciones de cosas «con narración» al uso en Brasil y otras naciones, según los estudios del historiador Munakata. Este autor reconoce en la obra de Pape-Carpantier un referente importante de estos materiales,<sup>57</sup> por lo general basados en explicaciones detalladas de objetos o animales concernientes a los contenidos de las ciencias naturales y biológicas. De acuerdo con Arrechea, empero, la textualidad a partir de la iconografía se construía por los propios estudiantes, en tanto ejercicio de interpretación de dibujos o fotografías que debía efectuarse de izquierda a derecha, «desarrollando una orientación direccional a la página impresa de lectura».<sup>58</sup> Era el principio de la actividad infantil, consustancial a la nueva educación, el que regía los procedimientos metodológicos prescritos en la mayoría de los manuales y, al efecto, la intuición pestalozziana no sería la más socorrida: «Mientras

---

<sup>56</sup> Elio Arrechea Rodríguez, *Nuestro mundo. Estudio de la naturaleza. Guía para el maestro* (La Habana: Cultural S.A.), 12.

<sup>57</sup> Kazumi Munakata, “Os padrões dos livros de lições de coisas”, *Educação e Fronteiras* 20, (2017). <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/7429>.

<sup>58</sup> Arrechea, *Nuestro mundo*, 8.

Rousseau defendía la preparación de los muchachos para las vocaciones y Pestalozzi usaba la percepción sensual, Froebel destacaba la concepción del trabajo manual, lo que venía a constituir una verdadera expresión individual del desarrollo de las fuerzas creadoras del niño». <sup>59</sup>

Ciertamente, la percepción directa y experimental de los objetos a través de los sentidos, y luego de la conciencia, estaba en la base del pensamiento de Pestalozzi, pero resulta difícil determinar, dentro del amplio espectro referencial y de internacionalización de la Escuela Nueva a mediados del siglo XX, las posibles influencias del pedagogo suizo en los autores de manuales escolares. La crítica a la centralidad de los libros de texto en los procesos de aprendizaje activos, aún los de ciencias naturales, sería una constante en las obras de Aguayo, quien solía retomar a Federico Junge, autor del libro *La laguna de la aldea como comunidad de vida*: «Junge quiere que el niño observe por sí mismo ¡Fuera los herbarios, los libros y las láminas! El único procedimiento eficaz para el estudio de las ciencias naturales es la lectura en el gran libro de la creación». <sup>60</sup> El hecho de que la mayoría de los autores apelaran a las normativas metodológicas de los cursos de estudio —hasta el de 1944— y a la pedagogía de Aguayo, permite explicar, en parte, la continuidad en los modos de asumir el método intuitivo de Pestalozzi en Cuba y la invariable ausencia de asignaturas y manuales relacionados con las lecciones de cosas.

## CONCLUSIONES

Un balance historiográfico en materia de historia de la educación y de la pedagogía en Cuba permite apreciar la ausencia de estudios que centren su objeto de investigación en la recepción de la pedagogía de Pestalozzi en la Mayor de las Antillas.

A excepción de Alfredo Miguel Aguayo, entre los más preclaros exponentes de la Escuela Nueva en la primera mitad del siglo XX, pero también interesado en plasmar pasajes de la historia de la educación en el país, y, más recientemente, de los historiadores Alejandrina Penabad y

<sup>59</sup> Evelio Pentón, *Metodología de los estudios de la naturaleza y la agricultura* (La Habana: Información Universitaria José M. Fadruga, 1950), 6.

<sup>60</sup> Aguayo, *Pedagogía*, 426.

Enrique Sosa, no existen otras referencias, mucho menos aparecen sistematizaciones sobre el tema. Tanto el artículo de Aguayo, publicado en la revista *La Escuela Cubana* (1899), como las referencias de Penabad y Sosa en el quinto tomo (2005) de la voluminosa *Historia de la educación en Cuba*, se circunscriben a narrar la presencia directa de un comisionado de la Sociedad Económica de Amigos del País en el Instituto Central Pestalozziano de Madrid en 1807, sin que los resultados se extiendan a las influencias del maestro de Iverdon en otros exponentes y sistemas de ideas entre el decurso del siglo XIX y la siguiente centuria.

Las obras de José de la Luz y Caballero, Manuel Valdés Rodríguez y Alfredo Miguel Aguayo, en sus diferentes contextos históricos, devienen fuentes históricas importantes para el estudio de la recepción del método intuitivo en Cuba. Bien a través de disímiles referentes conceptuales, modelos pedagógicos y manuales en los que se vierten múltiples maneras de interpretar el legado del maestro suizo, pero también a partir de un tácito interés por conocer de manera directa el magisterio y hasta la tan cuestionada filosofía pedagógica de Pestalozzi.

Los contenidos de los cursos de estudios, programas, libros y otros materiales escolares en diversos formatos, constituyen también fuentes importantes para emprender el estudio de las vías de recepción del ideario de Pestalozzi, identificando las lógicas de pensamiento que particularizan este hecho en Cuba con relación a los procesos que operan en otros países.

### Nota sobre el autor

YOEL CORDOVÍ NÚÑEZ es presidente del Instituto de Historia de Cuba. Doctor en Ciencias Históricas por la Universidad de La Habana y Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas de La Habana. Es investigador y profesor Titular. Entre sus libros individuales se encuentran *Liberalismo, crisis e independencia en Cuba, 1880-1904*, *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba, 1899-1920* (Premio de la Academia de Ciencias de Cuba 2013), *En diagonal con Clío. Debates por la Historia y En defensa del cuerpo. Dispositivos de control escolares en Cuba, 1793-1958* (Premio de la Academia de Ciencias de Cuba, 2024). Es autor de una veintena de artículos y capítulos de



libros en publicaciones de Cuba, España, Italia, Estados Unidos, México, Colombia, Brasil, Argentina, Chile y Costa Rica. Es miembro de Número de la Academia de la Historia de Cuba, miembro de Mérito de la Academia de Ciencias de Cuba, se desempeña como presidente de la subcomisión de Planes y Programas de Estudio del Ministerio de Educación (MINED). Integra la Red de Sociología de la Educación de Cuba y los proyectos «Manuales Escolares» (MANES), del Centro MANES de la UNED, Madrid, y el «Global Textbook Resource Center» (GLOTREC), del Leibniz Institute for Educational Media / Georg-Eckert Institute (GEI), Alemania.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, Nicolás y A. Visalbergui. *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna. «Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910». En *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, editado por Alicia Civera Cerecedo, Juan Alfonseca Giner de los Ríos, Carlos Escalante Fernández, 73-105. México: El Colegio Mexiquense, A.C., Miguel Ángel Porrúa, 2011.
- Aguayo, Alfredo Miguel. «Filosofía de Pestalozzi». *Revista de Instrucción Pública*, 2 (1927): 121-122.
- Aguayo, Alfredo Miguel. «Filosofía de Pestalozzi». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, no. 805 (1927): 99-103, [https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=2000496374](https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496374). Consultado el 19 de enero de 2023.
- Aguayo, Alfredo Miguel. «Pestalozzi en La Habana». *La Escuela Cubana*, (1899): 3-4.
- Aguayo, Alfredo Miguel. *Pedagogía*, La Habana: La Moderna Poesía, 1905.
- Amador Sanabria, Jorge. *A través de la naturaleza*, La Habana: Imprenta P. Fernández y Cía., 1943.
- Arrechea Rodríguez, Elio. *Nuestro mundo. Estudio de la naturaleza. Guía para el maestro*. La Habana: Cultural S.A., [s/a].
- Calderón España, María Consolación, María Isabel Corts Giner. «Pestalozzi y su incidencia en España: La llegada de sus ideas y su repercusión en la educación». En *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, editado por J. Ruiz Berrio *et al.*, 164-176. Madrid: Ediciones Endymion, 1997.
- Conde Rodríguez, Alicia. «Presentación». En *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, III-X. La Habana: Imagen Contemporánea, 2001.

- Cordoví Núñez, Yoel. La «disciplina autónoma» desde la psicología del aprendizaje de Alfredo Miguel Aguayo”. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 6 (2016): 60-82.
- Chartier, Roger. *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A, 1992.
- Chávez Rodríguez, Justo A. *Del ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero (1800-1862)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
- «Educación». *La Idea. Revista de Instrucción Pública*, 35 (1867): 347-348.
- Escanaverino de Linares, Gines. «Importancia de la educación». *La Idea. Revista de Instrucción Pública*, 33 (1867): 369-370.
- Escolano Benito, Agustín (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero: Junta de Castilla y León, Fundación Germán Sánchez, 2007.
- Junta de Superintendentes de la Isla de Cuba. *Cursos de Estudios. Métodos de enseñanza para las escuelas públicas*. La Habana, 1901.
- Linares, María Cristina. «Posibles itinerarios y recepciones de método intuitivo en la Argentina (1880-1910)». *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*, 7 (2012): 8-26, <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/prudente/article/view/20>. Consultado el 6 de enero de 2023.
- Luz y Caballero, José de la. «Informe presentado a la clase de educación de la Real Sociedad Económica sobre el establecimiento de educación fundado por Don Ramón Carpegna en San Juan de Puerto Rico», 11 de junio de 1835. En *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, 294-325. La Habana: Imagen Contemporánea, 2001.
- Luz y Caballero, José de la. «Informe sobre la Escuela Náutica», 11 de diciembre de 1833. En *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, 152-256. La Habana: Imagen Contemporánea, 2001.
- Luz y Caballero, José de la. «Instrucciones a los maestros para practicar el método explicativo». En *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, 125-131. La Habana: Imagen Contemporánea, 2001.
- Luz y Caballero, José de la. «Extracto del informe de Cousin sobre instrucción pública en Prusia, en la parte relativa a Escuelas Normales», 30 de enero de 1840. En *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, 326-396. La Habana: Imagen Contemporánea, 2001.
- Luz y Caballero, José de la. «Sobre educación secundaria», 6 de noviembre de 1832. En *José de la Luz y Caballero. Obras. Escritos educativos*, 43-60. La Habana: Imagen Contemporánea, 2001.
- Luzuriaga Medina, Lorenzo. *Documentos para la historia escolar de España*. Madrid: Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas, 1916.
- «Metodología práctica», *La voz del maestro*, 2 (1928): 3-4.

- Munakata, Kazumi. «Livro didático como indício da cultura escolar», *História da Educação*, Porto Alegre, 50, (2016): 119-138, <https://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Consultado el 2 de febrero de 2023.
- Munakata, Kazumi. «Os padrões dos livros de lições de coisas», *Educação e Fronteiras*, 20 (2017): 91-103, <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/7429> Consultado el 2 de febrero de 2023.
- Ossenbach, Gabriela. «La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas». En *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, editado por J. Ruiz Berrio *et al.*, 353-366. Madrid: Endymion, 1997.
- Penabad Félix, Alejandrina y Enrique Sosa Rodríguez. *Historia de la educación en Cuba*, t. V. La Habana: Ediciones Boloña, 2005.
- Pentón, Evelio. *Metodología de los estudios de la naturaleza y la agricultura*. La Habana: Información Universitaria José M. Fadruga, 1950.
- Pérez Téllez, Emma. *Historia de la pedagogía en Cuba. Desde los orígenes hasta la guerra de independencia*. La Habana: Cultural, S.A., 1945.
- Pestalozzi, Enrique. *Cartas sobre la educación de los niños. Cartas de Pestalozzi a J.P. Greaves 1818-1820, traducidas al inglés y publicadas por el destinatario en Londres, Inglaterra, en 1827*. México: Porrúa, 1976.
- Roldán Vera, Eugenia. «¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”?»: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX», XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, San Miguel de Tucumán, 2012.
- Saldarriaga Vélez, Oscar. «La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930». En *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, editado por J. Ruiz Berrio *et al.*, 473-492. Madrid: Endymion, 1997.
- Sobe, Noah W. «El viaje, las ciencias sociales y la formación de las naciones en la educación comparada de principios del siglo XIX». En *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, editado por Marcelo Caruso, Heinz-Elmar Tenorth, 263-295. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A., 2011.
- Sociedad Económica de Amigos del País. «Informe de O’Gavan a la SEAP», diciembre, 1808, Colección Manuscritos, Biblioteca Nacional José Martí (BNJM).
- Uchitel. «Sistema pedagógico de Pestalozzi». *Revista de Instrucción Pública*, 3 (1927): 127-128.
- Valdés Rodríguez, Manuel. «La educación popular en Cuba». En *El maestro y la educación popular*. La Habana: Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 1950.
- Valdés Rodríguez, Manuel. *El problema de la educación*. La Habana: Imprenta y Papelería de A. Álvarez y Co., 1891.

Valdés Rodríguez, Manuel. *Ensayos sobre la educación teórico-práctica y experimental*. La Habana: El Fígaro, 1898.

Viñao Frago, Antonio. «La recepción de Pestalozzi en España (1900-1936)». En *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, editado por J. Ruiz Berrio *et al.*, 127-163. Madrid: Endymion, 1997.

# INVESTIGACIONES HISTÓRICAS



# ¿QUÉ RETRATAN? LOS MODELOS DE GÉNERO EN LOS DIBUJOS INFANTILES DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA\*

*What do they portray? Gender models in children's drawings from the Spanish Civil War*

Sergio Valero Gómez<sup>α</sup> y Mélanie Ibáñez Domingo<sup>β</sup>

Fecha de recepción: 14/04/2023 • Fecha de aceptación: 07/11/2023


**Resumen:** La Segunda República, tanto en periodo de paz como durante el contexto bélico posterior, fue un contexto de transformaciones para las mujeres y las relaciones de género. La historiografía especializada ha analizado estos cambios remarcando la necesidad de atender a la doble dinámica de cambios-avances y límites-continuidades.


El objetivo de este texto es observar los modelos de género proyectados en los dibujos elaborados por los niños y las niñas evacuados a las colonias infantiles de la retaguardia republicana durante la Guerra Civil Española, como principal forma de expresión y comprensión de estos menores.

Se atiende especialmente a los modelos femeninos desde un enfoque cualitativo. Para ello, se ha seleccionado una muestra para su análisis interpretativo procedente de tres repositorios: la Biblioteca Nacional de España, la Universidad de California-San Diego y la Universidad de Columbia. Este análisis se estructura con la clasificación de los dibujos en tres grandes categorías: juegos, guerra y cotidianidad.

---

\* Los autores son miembros del Grupo de Investigación de Excelencia Prometeo de la Generalitat Valenciana *Grup d'Estudis Històrics sobre les Transicions i la Democràcia* (GEHTID, GVPrometeo2020/050), el grupo de investigación de la Universitat de València GIUV2013-060 y el proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación «El antifascismo socialista en el periodo de entreguerras. Municipalismo, reformismo y nación en el sur de Europa» (PID2020-114379GA-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

<sup>α</sup> Dpt. d'Història Moderna i Contemporània, Facultat de Geografia i Història, Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 28, 46010, Valencia, España. sergio.valero@uv.es  <https://orcid.org/0000-0001-7354-9289>

<sup>β</sup> Dpt. d'Història Moderna i Contemporània, Facultat de Geografia i Història, Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 28, 46010, Valencia, España. melanie.ibanez@uv.es  <https://orcid.org/0000-0003-1212-8899>



La principal conclusión es que el mensaje que nos transmiten estos dibujos infantiles es de límites-continuidades, con diferenciación de esferas, roles y estereotipos en función del género masculino o femenino de las figuras representadas en ellos.

**Palabras clave:** Dibujos; Guerra Civil Española; Segunda República; Mujeres; Género.

**Abstract:** *During the Spanish Second Republic —both at peace and at war— there were many transformations for women and gender relations. Specialized historiography has analysed these changes, stressing the need to attend to the double dynamics of changes-advances and limits-continuities.*

*The objective of this text is to observe the gender models projected in the drawings made by the boys and girls evacuated to the children's colonies of the Republican rear guard during the Spanish Civil War, as the main form of expression and understanding of these minors.*

*Special attention is paid to female models from a qualitative approach. For this, a sample has been selected for its interpretive analysis from three repositories: the Biblioteca Nacional de España, the University of California-San Diego and Columbia University. This analysis is structured with the classification of the drawings into three main categories: games, war and everyday life.*

*The main conclusion is that the message that these children's drawings transmit to us is one of limits-continuities, with differentiation of spheres, roles and stereotypes depending on the masculine or feminine gender of the figures represented in them.*

**Keywords:** Drawings; Spanish Civil War; Spanish Second Republic; Women; Genre.

## INTRODUCCIÓN

El ámbito escolar debe entenderse como uno de los principales lugares en los que las identidades de niños y niñas van moldeándose a lo largo de su crecimiento: adquieren e interiorizan valores, principios, costumbres.<sup>1</sup> También asumen los roles de género que la escuela difunde,

<sup>1</sup> Alejandro Mayordomo, *Socialización, educación y clases populares* (València: PUV, 1995). Juan Manuel Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política. España, 1931-1970* (València: Tirant lo Blanch, 1998). M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000). Alejandro Mayordomo y Juan Manuel Fernández Soria, *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España* (València: Tirant lo Blanch, 2008).

representa y prioriza.<sup>2</sup> Esta cuestión, general para todo el periodo contemporáneo, adquiere una importancia más relevante si cabe durante la Segunda República y la Guerra Civil Española (1931-1939), cuando hubo intentos de romper los modelos de género imperantes desde el final del Antiguo Régimen.

Durante el conflicto bélico, el gobierno republicano desplegó múltiples iniciativas para asegurar la salvaguarda y escolaridad de niños y niñas.<sup>3</sup> La vida de estos menores en los centros es bien conocida gracias a todo tipo de fuentes: documentación oficial, memorias de maestros, manuales, cuadernos o cartas.<sup>4</sup> También los dibujos de los propios escolares han servido para analizar diferentes aspectos de sus experiencias en este periodo: la cotidianeidad en el centro escolar, la evacuación, los bombardeos, o, incluso, sus sentimientos o su politización.<sup>5</sup>

Sin embargo, ha sido menos habitual utilizarlos como reflejo o proyección de los modelos de género que iban interiorizando y expresaban. Modelos a los que, en buena medida, los conducían los adultos,

<sup>2</sup> Marina Subirats, «Entorn de la discriminació sexista a l'escola», *Papers: revista de sociologia*, 9 (1978): 33-53; véase especialmente pp. 40-46. Pilar Ballarín, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* (Madrid: Síntesis, 2001).

<sup>3</sup> Juan Manuel Fernández Soria, *Educación y cultura en la Guerra Civil (1936-1939)* (Valencia: Nau Llibres, 1984). Juan Manuel Fernández Soria, «La asistencia a la infancia en la Guerra Civil: las colonias escolares», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 6 (1987): 83-128. Juan Manuel Fernández Soria y Alejandro Mayordomo (eds.), *Educación, guerra y revolución, Valencia, 1936-1939* (Valencia: PUV, 2007). Rosalía Crego, «Las colonias escolares durante la Guerra Civil», *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea*, 2 (1989): 299-338. Alicia Alted, «Las consecuencias de la Guerra Civil en los niños de la República: de la dispersión al exilio», *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea*, 9 (1996): 207-228. Carlos Salinas, «Lugares de memoria de la guerra civil. Las colonias infantiles en la provincia de Alicante», *CLIO. History and History teaching*, 40 (2014).

<sup>4</sup> Verónica Sierra y M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, «Desde el “paraíso” soviético. Cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil Española», *História da Educação*, 28 (2009): 187-238. M<sup>a</sup> del Mar del Pozo y Sara Ramos, «Ir a la escuela en guerra: el reflejo de la cotidianeidad en los cuadernos escolares», *Cultura escrita y Sociedad*, 4 (2007): 129-170. Verónica Sierra, *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil* (Madrid: Taurus, 2009).

<sup>5</sup> Alicia Alted y Roger González, *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños* (Madrid: Biblioteca Nacional, 2006); especialmente pp. 27-39. Núria Padrós et al., «The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time», *Paedagogica Historica*, 51-4 (2015): 478-495. Ed. Rose Duroux y Catherine Milkovitch-Rioux, *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner* (Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011). Juri Meda, «Propaganda a mano libera. I disegni dei bambini spagnoli durante la Guerra Civile», *Storie in Movimento. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 10 (2006): 74-81. Sergio Valero, «Educación republicana y politización: los dibujos infantiles durante la Guerra Civil», *Historia social*, 94 (2019): 97-113.

incluyendo sus maestros y maestras. Dibujaban las manos de los niños, pero los adultos no dejaron de estar presentes: tanto en su elaboración —los animaban al dibujo e influían en los mensajes a plasmar—; como en su valorización, pues de inmediato fueron utilizados para fines político-propagandísticos o investigación pedagógica y psicológica.

El objetivo de este texto es observar los modelos de género proyectados en estos dibujos infantiles, especialmente los modelos femeninos, desde un enfoque cualitativo. Con ello, reflexionar sobre los discursos y prácticas de género que los más pequeños de la retaguardia republicana veían a su alrededor y expresaban a través de sus trazos. E indagar si la escuela pudo funcionar, durante un periodo de importancia esencial para el cuestionamiento de los roles de género tradicionales, como un mecanismo de reforzamiento de códigos de conducta y modelos de masculinidad y feminidad o si coadyuvó a transformar dichos modelos en un sentido diferente. Si, como señala Pilar Ballarín, la educación es «un instrumento fundamental en la transformación de las relaciones entre los sexos»,<sup>6</sup> los dibujos nos ayudarán a comprobar cómo dicho instrumento funcionó durante un periodo de importancia esencial también para el cuestionamiento de los roles de género tradicionales.

Los niños y niñas no incorporan estos modelos únicamente en la escuela —de ahí la importancia de no olvidar el contexto político y social—, pero esta tampoco es solo transmisora de discursos ya existentes en su entorno. Por ello, con los propios trazos de los menores, trataremos de constatar el posible papel transgresor o no de las aulas. Así, a los análisis ya realizados a partir de otros productos oficiales y escolares, sumaremos una perspectiva más para la reconstrucción de la trayectoria de la cultura escolar en la retaguardia republicana.

## MUJERES Y EDUCACIÓN: DE LA SEGREGACIÓN AL INTENTO DE LA COEDUCACIÓN

Desde la creación de los sistemas nacionales de educación en el cambio del siglo XVIII al XIX, junto a la difusión de valores políticos, como la ciudadanía o la nacionalidad, se impuso la función de irradiar principios de

<sup>6</sup> Pilar Ballarín, «La educación de la mujer española en el siglo XIX», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 8 (1989): 245.

ordenación social anejos a los anteriores. El ideal de género no fue menos. Ya en ese momento se impuso que la escuela fuera un espacio masculino. Las mujeres tendrían un modelo de educación doméstica, en el que «las niñas aprenderán junto a su madre los deberes de su sexo», enfocados al hogar y la vida privada.<sup>7</sup> En el caso español el Informe Quintana (1813) remarcó esta división: «La junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene que sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica».<sup>8</sup>

Durante el siglo XIX la escolarización fue creciendo, pero con un sistema segregado y desigual: las niñas aprenderían contenidos diferentes y en lugares separados. Y los principios religiosos tendrían mayor presencia en su proceso formativo, para, como señaló Jovellanos en 1809, «formar buenas y virtuosas madres de familia».<sup>9</sup> Esta escolarización se planteó primero en la legislación como una posibilidad. Tal es el caso del Proyecto de Decreto de 1814, del Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza de 1822, o de la Ley de 1838. Finalmente, con la Ley Moyano de 1857 llegó la obligatoriedad. Pero el objetivo no era difundir conocimientos y saberes, como en el caso masculino, sino lograr la «legitimación escolar del modelo de utilidad doméstica».<sup>10</sup>

Desde mediados del siglo XIX, las mujeres europeas comenzaron a lograr una mejor formación, si bien solo a través de iniciativas privadas y sin reducir los niveles de desigualdad. En el caso español destacó la Institución Libre de Enseñanza (ILE), aunque en su seno convivieron tendencias favorables al mantenimiento de los roles tradicionales femeninos con otras partidarias de elevar las cotas de igualdad entre hombres

<sup>7</sup> Françoise Mayeur, «La educación de las niñas: el modelo laico», in ed. Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, vol. 4. *El siglo XIX* (Madrid: Taurus, 1993), 279.

<sup>8</sup> Pilar Ballarín, «La construcción de un modelo educativo de utilidad “doméstica”», in ed. Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, vol. 4. *El siglo XIX* (Madrid: Taurus, 1993), 625. Pilar Ballarín, «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007), 154.

<sup>9</sup> Pilar Folguera, «Las mujeres en la España contemporánea», in ed. Elisa Garrido, *Historia de las mujeres en España* (Madrid: Síntesis, 1997), 429.

<sup>10</sup> Pilar Ballarín, «La escuela de niñas», 153. También Consuelo Flecha, «Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español», *Bordón*, 65 (2013): 75-89. Irene Palacio Lis, *Mujeres ignorantes: madres culpables: adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX* (València, PUV, 2003). Irene Palacio Lis, «Mujeres aleccionando a mujeres. Discursos sobre la maternidad en el siglo XIX», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007): 111-142.

y mujeres. Asimismo, deben tenerse en cuenta iniciativas educativas del movimiento obrero, volcado en la difusión de modelos más igualitarios, especialmente en el caso del anarquismo.

En el último cuarto del XIX se cuestionó esta asimetría y se extendieron las reclamaciones de convertir en una realidad los espacios educativos igualitarios. Voces como la de Emilia Pardo Bazán en 1892 se alzaban para señalar que «desgraciadamente en España, la disposición que autoriza a la mujer para recibir igual enseñanza que el varón [...] es letra muerta en las costumbres».<sup>11</sup> Fueron esas iniciativas privadas anteriormente mencionadas las que, con el nuevo siglo, caminaron más rápidamente hacia el tratamiento igualitario de niños y niñas, con aulas mixtas y programas idénticos. Incluso algunas de ellas llegaron a plantear modelos coeducativos, como hizo la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia.<sup>12</sup>

En esos mismos años se pusieron en marcha nuevos proyectos que llevaron a una paulatina y lenta eliminación de los obstáculos para la igualdad educativa de niños y niñas en la escuela pública. En 1901 se aprobó un nuevo Plan de Enseñanza Primaria que establecía programas comunes para ellos y ellas.<sup>13</sup> Sin embargo, la diferenciación de roles y objetivos no desapareció —por ejemplo, continuaron las clases de labores para las niñas—. Poco después, en 1911, el Gobierno permitió la creación de aulas mixtas donde hubiera escuelas de niños y escuelas de niñas, debido, sobre todo, a su interés por extender al máximo la escuela graduada. En todo caso, dejaba la decisión final a las juntas locales de primera enseñanza, inspectores y maestros, lo que hizo que, en la práctica, la extensión de la medida acabara siendo limitada.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Folguera, «Las mujeres en la España contemporánea», 464.

<sup>12</sup> Victoria Robles, «Dos siglos de conquistas por la igualdad. La educación de las mujeres en los siglos XIX y XX», *Andalucía en la historia*, 3 (2015): 14-17.

<sup>13</sup> Al respecto, Geraldine M. Scanlon, «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 6 (1987): 193-208. Folguera, «Las mujeres en la España contemporánea». Laura Sánchez Blanco, «La educación femenina en el sistema educativo español», *El futuro del pasado*, 3 (2012): 255-281.

<sup>14</sup> Decreto de 25 de febrero de 1911, *Gaceta de Madrid*, 28 de febrero de 1911. Pilar Ballarín y Ana Iglesias, «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 37 (2018): 37-67. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu2018373767>

En la educación secundaria las aulas mixtas, sobre papel, fueron una realidad más temprana. Primero forzada porque la llegada de las primeras estudiantes no se correspondió con la construcción de institutos segregados, salvo la breve experiencia de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). Después, por voluntad política: la Segunda República eliminó en 1931 la segregación que había sido aprobada en 1929 y todos los institutos volvieron a ser mixtos.

El periodo republicano —y la Guerra Civil en retaguardia republicana— fue crucial para el mundo educativo, así como también para las mujeres y las relaciones de género. Sin embargo, deben evitarse exposiciones no problematizadoras y/o mitificadoras. El análisis de su significado para con ellas implica atender a una doble dinámica y oscilar entre los parámetros de cambios-avances y límites-continuidades. Además, deben tenerse en cuenta factores como la heterogeneidad de los diversos colectivos femeninos, con pluralidad de experiencias y percepciones; o el corto periodo del contexto republicano, que hace destacar dichos avances, pero impide cambios en procesos largos como las mentalidades.<sup>15</sup>

La Segunda República mostró desde su proclamación una particular preocupación o sensibilidad igualitaria y la mejora de la situación de las mujeres se erigió en cuestión prioritaria e ineludible. Muchas demandas igualitarias se tradujeron en reformas legislativas: supuso la consecución del sufragio femenino por primera vez en España, así como nueva legislación en materia de derechos civiles y libertades individuales que revertiría al menos parcialmente su situación de desigualdad jurídica y laboral.

Por ejemplo, en el ámbito privado, la Segunda República conllevó cambios importantes en relación con la familia, con legislación específica que regulaba la institución familiar y el contrato matrimonial. La propia Constitución, establecía un modelo de matrimonio civil, laico e igualitario; la igualdad entre los hijos legítimos y los considerados ilegítimos, la responsabilidad conjunta sobre bienes e hijos o el divorcio.

<sup>15</sup> Ana Aguado y M<sup>a</sup> Dolores Ramos, *La modernización de España (1917-1939): cultura y vida cotidiana* (Madrid: Síntesis, 2002). Mary Nash, «Republicanas en la Guerra Civil: el compromiso antifascista», in ed. Isabel Morant, *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XX a los umbrales del XXI* (Madrid: Cátedra, 2006). Y en la misma obra dirigida por Isabel Morant: Mercedes Yusta, «La Segunda República: significado para las mujeres».



Otras medidas fueron, en el ámbito laboral, la prohibición de la rescisión de contrato por matrimonio o el seguro de maternidad —baja maternal retribuida y garantía de reintegración posterior a la empresa—. Igualmente, el nuevo contexto favoreció su visibilidad en el espacio público y un proceso de politización y movilización, de ejercicio de la ciudadanía, de participación en «lo público», especialmente a través de publicaciones y asociaciones femeninas, cuyo máximo exponente se alcanzó tras el golpe de estado de julio de 1936.

Estos cambios-avances tuvieron límites-continuidades. Por un lado, en la propia legislación: para el caso de la regulación del matrimonio y la familia, por ejemplo, se mantuvo la autoridad del marido como representante legal de la esposa o la necesidad de una autorización marital para poder realizar un contrato laboral a una mujer casada —una situación que fue denunciada constantemente por las organizaciones de mujeres—. Más allá de la ley, el paternalismo envolvía buena parte de los discursos y prácticas legislativas y políticas, florecieron las resistencias —entre otros, al igualitarismo en el mundo laboral—, o su presencia continuó siendo minoritaria en las organizaciones políticas, y aún más en los cargos directivos y públicos.

También cambiaron poco las prácticas familiares, la valoración jerarquizada de la masculinidad y la feminidad y las normas morales construidas desde diversos ámbitos —legislación, educación, religión, ciencia o medicina—, de referentes ideológicos patriarcales fuertemente enraizados. Así, se posibilitaron cambios en las pautas relativas a la intimidad, la vida privada o las relaciones afectivas, pero, en la práctica los modelos alternativos de familia, sexualidad y amor eran minoritarios, casi excepcionales. Lo predominante era una nueva moral laica diferente a la moral católica, pero el referente seguía siendo el de la familia tradicional, sin cuestionarse las relaciones asimétricas que comportaba.<sup>16</sup>

Por su parte, como se ha referido, el periodo republicano también fue crucial para el mundo educativo, con multitud de medidas como

<sup>16</sup> Aguado y Ramos, *La modernización de España*. Ana Aguado, «Familia e identidades de género. Representaciones y prácticas (1889-1970)», in ed. Francisco Chacón y Joan Bestard (dir.), *Familias: historia de la sociedad española: del final de la Edad Media a nuestros días* (Madrid: Cátedra, 2011), 743-808. Mary Nash, *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)* (Barcelona: Anthropos, 1983). Nash, «Republicanas en la Guerra Civil». Yusta, «La Segunda República: significado para las mujeres».



construcciones escolares, contratación de nuevos docentes o mejora de su formación. Estas medidas favorecieron a las niñas igual que a los niños. Sin embargo, más allá de la ya referida eliminación de la segregación en la educación secundaria, los cambios orientados específicamente a una educación igualitaria fueron escasos respecto al periodo anterior. Hubo un mayor impulso institucional a las aulas mixtas, pero nunca plasmado en una normativa que obligara a su implantación. Así, la escuela mixta coeducativa fue considerada aplazable. También se produjo un gran aumento de las estudiantes de bachillerato, debido, entre otras razones, a la obligatoriedad de dicho título para el acceso a profesiones en ese momento feminizadas como Magisterio —desde 1931— o Practicantes y Matronas —desde 1926—. <sup>17</sup>

En cuanto a la Guerra Civil, esta, como en general los contextos bélicos como situaciones excepcionales, constituyó una coyuntura específica de alteración de la cotidianeidad —con el ingrediente añadido en este caso del horizonte de revolución social en la retaguardia republicana—. Las aportaciones y debates en torno al papel y experiencias de las mujeres en las guerras o a su significado para las relaciones de género cuentan ya con una larga trayectoria de análisis. Un ejemplo paradigmático es el debate en torno a la Primera Guerra Mundial, que además ofrece numerosos puntos de encuentro con los análisis de la Guerra Civil española en retaguardia republicana desde una perspectiva de historia de las mujeres y del género.

Para la Gran Guerra, Françoise Thébaud expone como esta constituyó una experiencia de libertad y responsabilidad sin precedentes para las mujeres: vivir sola, salir sola o asumir responsabilidades familiares sola eran realidades hasta el momento aparentemente imposibles y peligrosas. El contexto les ofrece nuevas oportunidades, sobre todo profesionales y de formación, así como la valorización de su labor. Paralelamente, toman conciencia de sus capacidades y estiman su nueva independencia económica.

Sin embargo, los cambios producidos por la guerra están limitados por el mantenimiento de los roles sexuales tradicionales. Con declinaciones nacionales, la guerra total se libra en dos frentes: el frente, casi

---

<sup>17</sup> Consuelo Flecha, «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 269-294.

exclusivamente masculino; y la retaguardia, mayoritariamente femenino. Además de la distinción, toda una simbología otorga al frente, masculino, una prioridad económica, social y cultural. Asimismo, cabe subrayar la fuerza de la resistencia de los roles en ámbitos como el laboral, o como la sexualidad femenina queda encerrada en la alternativa de madre o prostituta. Finalmente, a ello se suma la gran variedad de experiencias individuales y la menor memoria pública del sufrimiento femenino.<sup>18</sup>

En líneas similares, la Guerra Civil actuó como catalizadora de los cambios en las relaciones entre los sexos y en la identidad cultural de las mujeres. El tiempo histórico se aceleró y las transformaciones se profundizaron en lo relativo a la movilización de las mujeres y la presencia femenina en lo público, modificándose costumbres, normas y comportamientos.

Entre otros, ocuparon espacios laborales antes prohibidos o impensables; y desarrollaron actividades de todo tipo —sanitarias, asistenciales, educativas o periodísticas—. En este sentido, el contexto bélico ahondó la irrupción y visibilidad femenina en el espacio público, con una movilización masiva y el desarrollo de una intensa actividad por parte de las organizaciones femeninas, entre las que destacaron la Agrupación de Mujeres Antifascistas y Mujeres Libres.<sup>19</sup> Además, se desdibujó el límite público-privado y se produjo un «reajuste en las posiciones frente a la mujer y la configuración de su papel social»: su papel clásico de madre y ama de casa adquirió una nueva dimensión pública, proyectándose sobre toda la población civil; y se reconoció socialmente la importancia de su labor, que gozó de estimación pública y las dotó de identidad.<sup>20</sup>

Sin embargo, en esa doble dinámica, los modelos de género tradicionales permanecieron, especialmente en el terreno simbólico. Un ejemplo paradigmático de esta relación cambios-avances y límites-continuidades es la rápida evolución de la representación simbólica de las mujeres de la retaguardia republicana. En un primer momento se

<sup>18</sup> Françoise Thébaud, «La Primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?», in ed. Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, vol. 5. *El siglo XX* (Madrid: Taurus, 1993), 31-90.

<sup>19</sup> Mónica Moreno, «Republicanas y República en la guerra civil: encuentros y desencuentros», *Ayer*, 60 (2006). Mary Nash, *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil* (Madrid: Taurus, 1999).

<sup>20</sup> Nash, «Republicanas en la Guerra Civil», 125.

propagó la imagen de la luchadora antifascista, de la miliciana con fusil al hombro. Este mito inicial fue desapareciendo desde el otoño de 1936 y el gobierno republicano decretó su retirada del frente por razones de eficacia militar, pero también apeló a argumentos sexistas de descalificación y condena moral.

Su presencia en el frente se cargó rápidamente de connotaciones negativas. Y el modelo de la miliciana viró muy pronto a la figura de la madre combativa de la retaguardia. Como se ha referido anteriormente, la maternidad adquirió una nueva función y reconocimiento público. Pero las mujeres fueron más madres que nunca y esta imagen se divulgó en carteles y proclamas, como contrapuesto al anterior y peligroso modelo de la miliciana.<sup>21</sup>

Tal y como había sucedido en la Gran Guerra, triunfó la división de roles —hombres en el frente, mujeres en la retaguardia—, y su labor se centró especialmente en tareas asistenciales, acordes con las características atribuidas a la feminidad: asistencia social, recogida de alimentos y colectas, cocina, limpieza o confección de ropa. Pese a la insistencia de las organizaciones femeninas, pervivieron las resistencias de partidos políticos y sindicatos a su acceso completo al ámbito laboral. De hecho, cuando participaron en trabajos masculinizados, como la construcción de refugios o la conducción, se expusieron a la mofa.<sup>22</sup>

En el plano educativo, la República en guerra fue más allá en procesos que ya habían preocupado en los años anteriores. Por ejemplo, la mejora de los niveles educativos y culturales de la población, sobre todo de aquella aún no alfabetizada (Milicias de la Cultura, Brigadas Volantes, escuelas para soldados, en el frente y en los hospitales de heridos).<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Al respecto, puede verse Nash, «Republicanas en la Guerra Civil», 142-148. Más ampliamente, de la misma autora: Nash, *Rojas*, especialmente pp. 61-71 y 109-132. Una obra general sobre la función de las milicianas en la contienda bélica: Lisa Margaret Lines, *Milicianas: women in combat in the Spanish Civil War* (Lanham: Lexington Books, 2012).

<sup>22</sup> Ejemplos en Antonio Calzado y Bernat Martí, *Revolució i guerra a Gandia* (València: Edicions La Xara, 2017).

<sup>23</sup> Téngase en cuenta que, en 1930, un año antes de la proclamación de la Segunda República, los porcentajes de analfabetismo en España ascendían a un 36'92% en el caso de los hombres y un 47'51% entre las mujeres (en una provincia como Valencia los términos relativos son similares: 38'45% de hombres analfabetos, 49'64% mujeres). Luis Miguel Lázaro, «Las universidades populares de la FUE como modelo de educación popular en la España republicana (1932-1938)», in ed. Javier

También cabe destacar el aumento de construcciones escolares, la contratación de más maestros o la puesta en marcha de colonias escolares. Eran iniciativas llevadas a cabo tanto por el Gobierno como por la sociedad civil: partidos, sindicatos u organizaciones femeninas, juveniles y estudiantiles.<sup>24</sup>

Entre estas iniciativas educativas, las dirigidas a la alfabetización y formación de las mujeres se extendieron por toda la retaguardia. Las organizaciones femeninas se movilizaron intensamente en una fuerte ofensiva contra el analfabetismo femenino, con campañas especialmente dirigidas a las mujeres adultas. Se consideraba prioritario formarlas cultural y políticamente y capacitarlas profesionalmente.<sup>25</sup> Pero, de nuevo en esa doble dinámica, los modelos de maternidad y domesticidad se mantenían intactos tras los esfuerzos formativos y profesionalizadores, asentando más si cabe su rol asistencial y secundario, frente al protagonismo heroico de los varones.

En cuanto a los menores, el Gobierno mostró una doble preocupación. Por un lado, asegurar la continuidad del aparato escolar en aquellos lugares más alejados del enfrentamiento bélico. Por otro, salvaguardar la seguridad quienes se encontraban en los lugares más peligrosos, evacuándolos a zonas más seguras.

La primera preocupación supuso la continuidad en el funcionamiento de las escuelas. En este sentido, el Gobierno decidió seguir con las aperturas, reestructuraciones y construcciones de edificios; con la oferta de plazas escolares, sobre todo en el ámbito rural; o con la ocupación de las vacantes de plazas de maestros, consecuencia tanto de las necesidades creadas debido a la mayor infraestructura escolar y nuevas iniciativas educativas, como de la propia movilización militar. Incluso, en octubre de 1936, se aprobó la implantación, en aquellas localidades

---

Navarro y Sergio Valero, *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020), 97-98.

<sup>24</sup> Al respecto puede verse Fernández Soria, *Educación y cultura*.

<sup>25</sup> Ed. Carmen Agulló, *Educación en temps de guerra (II). Conferències, relatories i homenajes* (València: Tirant lo Blanch, 2018). Sara Ramos, «La educación de la mujer durante la Guerra Civil en contextos rurales y urbanos», *Sarmiento*, 7 (2003): 99-128. Laura Sánchez Blanco, «Free Women in the Spanish Civil War. Cultural and Professional Training in the Region of Catalonia», *HSE-Social and Educational History*, vol. 6, 3 (2017): 290-313. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2940>.

donde la creación de escuelas fuera dificultosa, de «un doble turno en los locales-escuelas ya existentes», de forma que «entre ambos se duplique la asistencia de la población infantil escolar».<sup>26</sup>

Por su parte, la segunda preocupación, la evacuación infantil, conllevó el traslado y reubicación de miles de menores a la retaguardia leal, a las conocidas como colonias escolares. Aunque resulta complicado establecer cifras globales, las fuentes señalan entre 30.000 y 50.000 niños evacuados a más de 500 colonias. A estos habría que sumar aquellos que habían sido llevados a otros países como Francia, Bélgica, Inglaterra, Dinamarca, México o la URSS, unos 15.000.<sup>27</sup>

Los menores podían ser desplazados a colonias en régimen familiar o de residencia colectiva. En el primer caso vivían con familias que los acogían, supervisados por los maestros encargados del grupo de niños evacuados. En el segundo caso alumnado y maestros convivían en instituciones donde también continuaba su escolarización.<sup>28</sup> Para ello, «la colonia ha de ser la casa del niño en su más estricto sentido, donde en una atmósfera familiar, el pequeño colono encuentre en el profesor el trato afectuoso y paternal junto con su competencia técnica».<sup>29</sup>

En este contexto, las educadoras dieron un paso al frente para hacerse cargo de las escuelas, las colonias escolares, la inspección educativa y las tareas alfabetizadoras; tanto desde sus puestos habituales como desde las vacantes por la movilización militar masculina. Pero, en todo caso, el discurso de género no varió en las instituciones educativas. De hecho, aunque el Gobierno republicano en guerra aprobó en septiembre de 1937 la obligatoriedad de las aulas mixtas y la implantación de la

<sup>26</sup> Decreto de 14 de octubre de 1936. En *Gaceta de Madrid*, 15 de octubre de 1936.

<sup>27</sup> Alted, «Las consecuencias de la Guerra Civil». José Ignacio Cruz, «Valencia, capital de la infancia evacuada», in ed. Javier Navarro y Sergio Valero, *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020), 47-69. M<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés, «La infancia en peligro: Las colonias escolares en Valencia (1936-1939)», in ed. Manuel Aznar, Josep L. Barona y Javier Navarro, *Valencia capital cultural de la República* (València: PUV, 2008), 514. Antonio Ballesteros Usano, «Instrucción pública», en *Labor educativa de la República Española durante la guerra* (València: Gráficas Vives Mora, 1937), 581.

<sup>28</sup> Salinas, «Lugares de memoria». Fernández Soria, «La asistencia a la infancia».

<sup>29</sup> Fernández Soria, «La asistencia a la infancia», 102.

coeducación,<sup>30</sup> el Decreto remarcaba la necesidad de prever las diferenciaciones metodológicas, de procedimiento y vocacionales por razón de sexo. En este sentido, no se cuestionó el papel social de la maternidad y continuó la formación doméstica como formación complementaria específica para ellas, para proporcionarles los recursos que habían falta para ser amas de casa, además de profesionales. Así, la enseñanza de la costura, solo para chicas, continuó vigente.<sup>31</sup>

## LOS DIBUJOS COMO EXPRESIÓN INFANTIL Y COMO FUENTE HISTÓRICA

El uso del dibujo en las aulas forma parte de la cultura escolar desde principios del siglo XX. Su uso originario se extendió al conjunto del sistema escolar vinculado a las nuevas tendencias y prácticas puestas en marcha por algunos representantes de la escuela nueva como John Dewey.<sup>32</sup> En unos casos, era defendido y utilizado como parte del fomento de la creatividad y libertad de los estudiantes. En otros, como complemento del aprendizaje teórico que serviría también para mostrar cómo se había asentado dicho conocimiento en sus mentes —por ello, no era extraño encontrar un dibujo ilustrativo junto a las explicaciones teóricas—.

En España, el uso más paradigmático lo encontramos en la Institución Libre de Enseñanza. Su método de trabajo, sin libros ni manuales, hacía un énfasis especial en la presencia del dibujo en los apuntes que cada alumno debía elaborar. A finales de los años treinta su presencia ya no era una novedad. Durante la Guerra Civil esta importancia continuó, e incluso se oficializó en las instrucciones dadas desde el propio Ministerio para su utilización dentro de las aulas.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> En Cataluña se había aprobado con anterioridad, en octubre de 1936. Véase Esther Cortada Andreu, «De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad», *Cuadernos de Pedagogía*, 286 (1999), 43-47.

<sup>31</sup> Ana Aguado, M<sup>a</sup> Carmen Agulló y Luz Sanfeliu, «Mujeres y Guerra Civil: política, cultura y educación en la Valencia capital de la República», in ed. Javier Navarro y Sergio Valero, *Y Valencia fue capital de España. Vol 1. La vida en la capital del antifascismo (1937-1937)* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020), 129-151.

<sup>32</sup> Ana Hernández Merino, «Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor», *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 1 (2006): 82.

<sup>33</sup> Cristina Escrivá y Rafael Maestre, *De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonias escolares, 1936-1939* (Tavernes Blanques, Valencia: Eixam Edicions, 2011), 94-95.

Así, el dibujo no solo ha formado parte del juego —a través del cual han expresado sus sentimientos, deseos y opiniones—, sino que también lo encontramos dentro de las tradiciones pedagógicas más preocupadas por su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ellos se les han podido inculcar ciertas prácticas, valores y principios, además de observar su interior e interpretar qué hay en ellos sin necesidad de que utilicen las palabras.<sup>34</sup> Si, de acuerdo con algunas corrientes de estudio, para los niños y niñas dibujar puede ser una forma de exteriorizar hechos marcadamente singulares o traumas y propiciar su aceptación;<sup>35</sup> a nosotros nos muestran su mundo y los discursos que los rodean. Por ello, el dibujo es un instrumento de gran utilidad para poder aproximarnos a los universos y entornos infantiles, en este caso en relación con el orden de género.

Ahora bien, los dibujos nunca fueron realizaciones espontáneas: se realizaron en un contexto concreto, fundamentalmente escolar, y bajo la petición y supervisión de un adulto, quien a veces también daba instrucciones para su realización. Toda esta formalidad se puede ver en los rasgos externos: nombre, edad, fecha, lugar de realización. Incluso tratándose de dibujos sobre el hogar, la vida cotidiana o la experiencia de la guerra sin politización explícita, no debemos olvidar que, como ya se ha apuntado para las redacciones y las composiciones infantiles «las opiniones, sensaciones e ideas de los adultos están presentes».<sup>36</sup>

Estas necesarias prevenciones no invalidan los dibujos como fuente histórica. Por el contrario, el uso de fuentes iconográficas —fotografías, pinturas- o audiovisuales—cine- para el estudio del pasado es totalmente habitual y está reconocido y consolidado en la investigación histórica. Pero, como toda fuente histórica, los dibujos deben ser sometidos a crítica y aplicar precauciones.<sup>37</sup>

<sup>34</sup> David Widlöcher, *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica* (Barcelona: Herder, 1988).

<sup>35</sup> Véase el referido trabajo de Widlöcher. David Widlöcher, *Los dibujos de los niños*.

<sup>36</sup> Sierra y del Pozo, «Desde el “paraíso” soviético», 233. Véase también Sierra, *Palabras huérfanas*. Del Pozo y Ramos, «Ir a la escuela en guerra».

<sup>37</sup> Manon Pignot, «Postface. Le dessin, source incontournable pour renouveler l'histoire de l'enfance en guerre», in ed. Rose Duroux y Catherine Milkovitch-Rioux, *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner* (Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011), 147-150. Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica,



Debe atenderse al objetivo del autor/a y evitar caer en la trampa de la espontaneidad.<sup>38</sup> No ser ingenuos y no observar los dibujos como meras producciones infantiles, surgidas de unas manos limpias e incorruptas que van a reflejar el mundo pasado de manera más directa y veraz que las manos intencionadas de un adulto. Por el contrario, debemos tener en cuenta, como se ha comentado, la interferencia adulta, la institución donde se realizaron o si el producto elaborado era autónomo, solicitado o impuesto.

Para el presente estudio, se han consultado los dibujos conservados en la Biblioteca Nacional de España (1.171),<sup>39</sup> la Universidad de California-San Diego (632)<sup>40</sup> y la Universidad de Columbia (153).<sup>41</sup> El volumen total asciende a casi 2.000 dibujos, de los que se ha seleccionado una muestra de 267 para su análisis interpretativo: 144 de la Biblioteca Nacional de España, 80 de la Universidad de California-San Diego, y 43 de la Universidad de Columbia. No se ha buscado priorizar un perfil concreto de autoría —edad, sexo— o institución de procedencia. Por el contrario, el objetivo era obtener una muestra, que podría definirse como de tipo variable, con diversidad de edad y procedencia y relación equilibrada de sexos para una aproximación más global.

---

2001). Ian Grosvenor, «On Visualising Past Classrooms», in ed. Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere, *Silences & Images: The Social History of the Classroom* (New York: Peter Lang, 1999), 83-104. Sjaak Braster y M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal», *Paedagogica Historica*, 51-4 (2015): 455-477. Juri Meda, «Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili», *History of Education & Children's Literature*, II-1 (2007): 349-372.

<sup>38</sup> Burke, *Visto y no visto*. Rose Duroux, «Dibujar en tiempos de guerra y exilio», in ed. Carmen Agulló, *Educación en tiempos de guerra (II). Conferències, relatories i homenajes* (València: Tirant lo Blanch, 2018). Rose Duroux, «El dibujo infantil en las guerras del siglo XX», *Travaux et Documents Hispaniques — TDH*, 7 (2016).

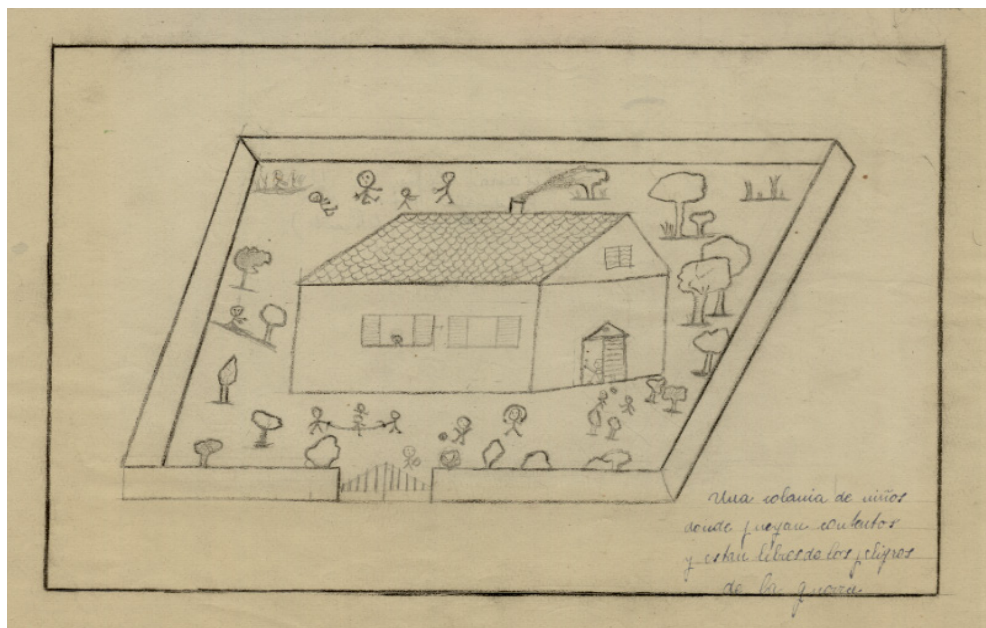
<sup>39</sup> En adelante BNE. Referencia completa del fondo: Colección Dibujos de los niños de la guerra. Cuando se consultaron, los dibujos solo podían visualizarse en las salas habilitadas del centro. Pero, actualmente, el fondo está online: <http://bdh.bne.es/bne/search/Search.do?destacadas1=Dibujos+de+los+ni%C3%B1os+de+la+Guerra&home=true> (último acceso septiembre 2023).

<sup>40</sup> En adelante UCSD. Referencia completa del fondo: Southworth Spanish Civil War Collection: *They Still Draw Pictures*, Mandeville Special Collections Library. Consulta online: <https://library.ucsd.edu/speccoll/tsdp/frame.html> (último acceso junio 2024).

<sup>41</sup> En adelante UC. Referencia completa del fondo: Colección *Children's Drawing of the Spanish Civil War*, Avery Architectural & Fine Arts Library, Columbia University. Consulta online: <https://exhibitions.library.columbia.edu/exhibits/show/children/collection> (último acceso junio 2024).

La extracción y organización de la muestra del total de dibujos consultados se ha realizado en tres fases. En la primera fase se visualizaron el total de dibujos de los tres repositorios y se separaron todas las imágenes en las que puede distinguirse fehacientemente una figura humana generizada. En consecuencia, se excluyeron de la muestra tres tipos de composiciones. En primer lugar, aquellas en las que no aparecen figuras humanas. En segundo lugar, las que representan personajes fantásticos —esencialmente procedentes de cuentos— o alegorías —como la República encarnada en una figura femenina—. Finalmente, en tercer lugar, se excluyeron los dibujos en los que aparecen figuras humanas sin elementos generizadores y, por tanto, no puede determinarse el sexo-género que el autor/a les atribuye debido a la forma del dibujo. Este último conjunto es minoritario y suele tratarse de representaciones menos depuradas, monigotes sin elementos añadidos —apenas un círculo y líneas—.

Imagen 1. Ejemplo de monigotes



Juana López, «Una colonia de niños donde juegan contentos y están libres de los peligros de la guerra»<sup>42</sup>

<sup>42</sup> BNE, DIB/19/1/56, 1937.

En la segunda fase de compilación de la muestra se seleccionaron todas las imágenes en las que aparece al menos una figura humana femenina, de acuerdo con la atención específica a los modelos femeninos. Estas figuras pueden aparecer en solitario, con otras figuras femeninas o bien en relación a figuras masculinas. A estas se han añadido de manera selectiva un conjunto de imágenes en las que figuran hombres o niños en materias o temas recurrentes, con un fin comparativo que enriquezca el análisis.

En esta segunda fase se temió que la variable dibujante niño o niña pudiera viciar la muestra porque ellas dibujaban en mayor medida figuras femeninas y viceversa. Sin embargo, la relación equilibrada de dibujantes en cuanto a sexo ha sido un elemento menos complejo de lo esperado en un primer momento, sin que haya sido necesario aplicar correctores. El equilibrio se ha mantenido por los dibujos que relacionan figuras masculinas-femeninas y la adición del conjunto de imágenes-tipo con figuras únicamente masculinas. Así, la muestra se compone de 129 dibujos de niñas (48'31%), 120 de niños (44'94%) y 18 sin determinar (6'74%). Estos últimos son dibujos de autoría anónima o desconocida, en los que aparece una inicial seguida de los apellidos o el nombre no permite determinar el sexo del autor o autora.

Finalmente, en una tercera fase, los dibujos seleccionados que han formado la muestra se han clasificado para su análisis en tres categorías atendiendo al tipo de escena o contenido temático, en ocasiones de límites porosos o que pueden superponerse. La primera categoría, la más importante en términos cuantitativos, es la que engloba genéricamente los juegos. En ocasiones, estos juegos forman parte de un dibujo dedicado a escenas cotidianas dentro o fuera de la vida en las colonias. Sin embargo, su relevancia numérica, cómo los niños y niñas los destacan en sus pinturas y su importancia para la infancia han implicado separarlos como un tipo/categoría propia.<sup>43</sup>

<sup>43</sup> Los juegos son una característica fundamental del mundo infantil y se encuentran integrados en su educación desde finales del siglo XIX. Al respecto véase Andrés Payá, «Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007): 299-325.

La segunda categoría la conforman las escenas bélicas, esto es, aquellos dibujos cuyo motivo principal es la guerra. Por un lado, se incluyen las imágenes que evocan batallas o el frente, de las que los niños y niñas no han podido ser testigos directos. Por otro, las escenas de retaguardia, las que aluden esencialmente a los efectos de la guerra sobre la población civil.

La tercera y última categoría se refiere a la cotidianidad, excluyendo los tipos anteriores. Son dibujos más heterogéneos, aunque todos relacionados con la vida diaria y la cotidianidad dentro y fuera de las colonias —que evocan su vida cotidiana antes del conflicto o el entorno de las propias colonias—. Tres esferas cobran relevancia: el mundo del trabajo, el hogar y la familia, y el ocio. Precisamente, su diversidad puede ser útil para adentrarnos en cómo plasman dichos mundos desde una perspectiva de género.

## LOS MODELOS DE GÉNERO A TRAVÉS DE LOS DIBUJOS

Antes de atender al análisis por categorías, debemos resaltar la generización de las figuras a través de la ropa como una dinámica recurrente. Autores y autoras buscan explícitamente remarcar la diferencia sexual a partir de la indumentaria, que se convierte en el principal mecanismo para distinguir niños/niñas u hombres/mujeres, por encima incluso del cabello. Faldas/vestidos y pantalones son constantemente utilizados como vía de clasificación.<sup>44</sup> En ocasiones, especialmente en dibujos de niñas, se destacan las faldas o vestidos, se insiste en esta prenda, con ornamentos especiales —volantes— o con decoración y colores llamativos.<sup>45</sup> Solo excepcionalmente, los dibujos muestran una niña o mujer con pantalones.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> Véanse las figuras 4, 5, 6, 8, 9 o 10.

<sup>45</sup> Figura 2. También Teresa Vergara, «Niña», BNE, DIB/19/1/768, 1937. En otros casos, se quiere remarcar tanto que son mujeres que se dibujan los monigotes con faldas pintadas. Pilar Bonet, «Mercado», BNE, DIB/19/1/654, 1937.

<sup>46</sup> Véase, por ejemplo, Anónimo, «Instituto de Segunda Enseñanza Calderón de la Barca», BNE, DIB/19/1/588, 1938, donde puede verse una figura femenina en una escena urbana; y Rosario, «Niña», BNE, DIB/19/1/987, 1937, en el que se retrata a una niña en el campo con pantalones.

Imagen 2. Falda



*Domingo Chamón, «Mujer con pájaro»<sup>47</sup>*

Imagen 3. Monigotes con lazos en el cabello



*Luis Martínez<sup>48</sup>*

<sup>47</sup> BNE, DIB/19/1/495, 1938.

<sup>48</sup> Sin título, sin fecha. Residencia Infantil de El Alba (Ontinyent), UC, n.130. Sobre el cabello como símbolo de feminidad a lo largo de la historia puede verse Michelle Perrot, *Mi historia de las mujeres* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008), especialmente pp. 40 y 42.

En relación con estas prendas de ropa, destacan también los lazos del cabello, que se pintan incluso sobre trazos de monigotes como único recurso para señalar la distinción de géneros, en lugar del característico pelo largo como símbolo de la feminidad<sup>49</sup>.

## Juegos generizados

Cuando los juegos de niños y niñas protagonizan la escena, destacan dos circunstancias repetidas, con un factor común: el reflejo del juego como instrumento de construcción y reproducción de roles y esferas diferenciadas desde la infancia. La primera circunstancia repetida es la separación física entre niños y niñas. Aun cuando aparecen en el mismo dibujo compartiendo espacios, se enfatiza esta separación y la ausencia de interacción.<sup>50</sup> Son dos mundos separados de juegos distintos, y solo excepcionalmente los dibujos reflejan niños y niñas compartiendo juegos e interactuando.<sup>51</sup>

La segunda circunstancia muestra la generización de juegos y juguetes. La pelota, y especialmente el fútbol, es el juego masculino más repetido. Solo en dos ocasiones se ha localizado una representación de dos niñas con un balón, casualmente de la misma autora.<sup>52</sup> Por el contrario, el principal juego con el que ellas aparecen asociadas es la comba.

Además, aparecen otros juguetes también diferenciados por género y con mucha mayor diversidad para ellos. En este sentido, los juegos masculinos suelen ser más activos y estar relacionados con el mundo del deporte y la actividad física. Los niños se divierten con canicas, bolos, flechas, peonzas, patín/monopatín o aro y palo. Juegan al «pilla-pilla», al «caballito» o al billar; corren en el campo/bosque, trepan a los árboles, se bañan y practican deportes como el boxeo, el

<sup>49</sup> Véase figura 3.

<sup>50</sup> Véase figuras 3 y 4.

<sup>51</sup> Por ejemplo, un niño y una niña juegan al tenis o aparecen juntos en una escena de playa, con cubos y palas en la arena. Ángeles Elizalde, «Vida en la colonia», BNE, DIB/19/1/971, 1937; y Paquita Serra, «Niños en la playa», BNE, DIB/19/1/927, 1937.

<sup>52</sup> Conchita Muñoz Jiménez, s.f., Centro Español Cerbère, UCSD; ídem, «Niñas jugando», BNE, DIB/19/1/945, 1937.



potro, la jabalina o el frontón. Mientras, los juegos de niñas son mucho menos diversos y activos. Excepto la rayuela/sambori o la comba, se relacionan con la estética —flores— y la maternidad —muñecas y carritos de bebés—.<sup>53</sup> En ocasiones, aparecen también en un balancín o en la piscina.<sup>54</sup>

Imagen 4. Juegos diferenciados



Pedro del Rincón, «niños jugando»<sup>55</sup>

## La guerra no es para mujeres

En la segunda categoría los dibujos muestran nuevamente una clara separación de espacios y roles en función del género. Así, reflejan la distinción frente-retaguardia en términos de género apuntada por la

<sup>53</sup> Sobre esta generización de los juegos, véase también las figuras 3 y 4.

<sup>54</sup> Domiciana Cabezon Camarero, s.f., Centro Español Cerbère, UC, n. 93; Miguel Gómez, «Playing billiards», s.f., Masarrochos (sic), UCSD; Ana María Ruiz, «Colonia y juegos», BNE, DIB/19/1/823, 1937; Pedro del Rincón Palé, «Niños jugando», BNE, DIB/19/1/961, 1937; y Francisco García, «Juegos en la colonia», BNE, DIB/19/1/776, 1937.

<sup>55</sup> BNE, DIB/19/1/961, 1937.



historiografía sobre la Gran Guerra o la Guerra Civil Española.<sup>56</sup> El frente es un espacio de y para hombres, masculino y masculinizado: ocupado casi exclusivamente por hombres, con representaciones de batallas y armas, con soldados o milicianos varones como protagonistas. Excepcionalmente los hombres aparecen en el frente realizando labores como cocinar o preparar el fuego.<sup>57</sup>

La aparición de personajes femeninos en el frente es esporádica. Cuando aparecen, están asociados a la condición de víctimas —heridas o muertas—; o con un único papel activo: las enfermeras. Un rol, en todo caso, de asistencia dentro de la división de funciones de la ciencia médica, en consonancia con los rasgos de una feminidad asociada a la ética del cuidado.<sup>58</sup>

Por el contrario, la retaguardia es el espacio mayoritariamente femenino, de las mujeres, junto a los propios niños y niñas. Los motivos de estas escenas son muy diversos, retratan los efectos de la guerra sobre la población civil y el rol de sus personajes es habitualmente pasivo. Son escenas de evacuaciones, bombardeos o destrucciones en las que mujeres y niños son las víctimas y/o corren hacia los refugios, o se pintan escenas de evacuación.<sup>59</sup> También destacan las largas colas en establecimientos de alimentación donde los protagonistas indiscutibles, en este caso sí con un papel activo, son niños y niñas sin distinción de género.<sup>60</sup> Frente a esta habitual condición pasiva de mujeres y niños, se han localizado imágenes donde son los hombres los que activamente afrontan los efectos de la guerra: aparecen reconstruyendo desperfectos y edificios tras un bombardeo.<sup>61</sup>

<sup>56</sup> Nash, *Rojas*. Nash, «Republicanas en la Guerra Civil». Thébaud, «La Primera Guerra Mundial».

<sup>57</sup> Pilar Marcos, «Campamento de milicianos», BNE, DIB/19/1/576, 1938.

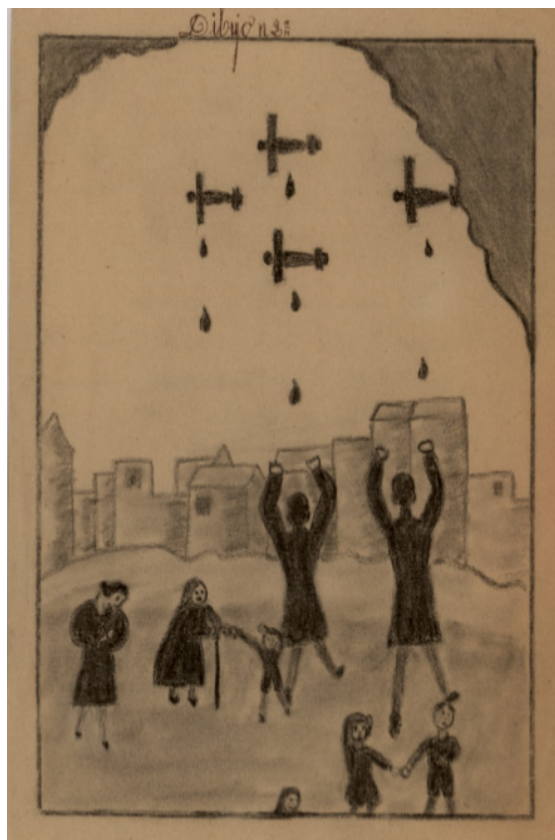
<sup>58</sup> Aguado, «Familia e identidades de género», especialmente p. 769. Amparito Montalbán, s.f (Alcira), UC, n. 112; Lucía García Núñez, «Evacuación de heridos», BNE, DIB/19/1/574, 1938; Anónimo, «Evacuación de heridos», BNE, DIB/19/1/587, 1938; Inés Millán, «Escena en el frente», BNE, DIB/19/1/876, 1937.

<sup>59</sup> Un ejemplo en figura 5.

<sup>60</sup> Dos ejemplos en: Antonio Prat Ocariz, s.f., Colonia Mas-Eloi (Francia), UC, n. 75; y Anónimo, «Refuge in case of bombings, 2nd», s.f, s.l., UCSD.

<sup>61</sup> Pedro del Rincón Pials, s.f., Centro Español Cerbère, UCSD.

Imagen 5. Escena de bombardeo



Mercedes Comellas, «bombardeo»<sup>62</sup>

Finalmente, una representación se repite como alegoría o símbolo de la guerra. La guerra se escenifica con dos personajes: uno masculino, representado como un soldado o miliciano muerto, un héroe mártir; y otro femenino, proyectado como una madre que llora la pérdida del hijo. Los niños y niñas llegan a expresar en el propio dibujo que las «consecuencias de la guerra» son la «muerte de un héroe y dolor de madre». Además, los mismos personajes pueden aparecer en escenas sensiblemente distintas: la madre que despide al hijo que marcha al frente.<sup>63</sup>

<sup>62</sup> BNE, DIB/19/1/881, 1937.

<sup>63</sup> Véase figura 6. También Félix Sánchez del Amo, s.f., Escuela Hogar (Antella, Valencia), UC, n. 107. Julio Barniol, «Paisaje con casa», BNE, DIB/19/1/479, 1937.

Imagen 6. Símbolo-alegoría de guerra



Concepción Rodríguez, «Consequences of the war, death of a hero and the pain of a mother»<sup>64</sup>

Aunque en ocasiones los niños y niñas pudieron ser testigos directos, posiblemente en muchos casos se trata de composiciones guiadas por adultos que cumplen una intencionalidad política/propagandística, con representaciones muy similares a otras iconografías como la cartelera.<sup>65</sup> En este sentido, son dibujos fantásticos o alegorías, un tipo de composición que, como se ha referido anteriormente, habría sido excluida del análisis. Sin embargo, en este caso concreto, se ha considerado pertinente su inclusión por la excepcional potencia del imaginario generizado del contexto bélico que subyace en estas alegorías: frente-retaguardia, acción-víctima, madre-hijo. Así, estas composiciones condensan la permanencia de los modelos y roles de género tradicionales.

## Cotidianidad

Como se ha referido anteriormente, la tercera y última categoría la conforman dibujos más heterogéneos en sus composiciones, aunque todos relacionados con la cotidianidad, con tres ámbitos relevantes: el mundo del trabajo, el hogar y la familia, y el ocio.

<sup>64</sup> Sin fecha. Massarrochos (sic) nº11, UCSD.

<sup>65</sup> Véase al respecto Valero, «Educación republicana y politización».

En el primer caso, el mundo laboral aparece muy relacionado con el escolar de estos menores. Para aquellos que estaban en colonias, allí confluían el trabajo de los adultos con el aprendizaje de los menores. Y, en estas escenas, en no pocas ocasiones las figuras son masculinas o femeninas según la actividad/tarea desarrollada. Las niñas aparecen en talleres de costura, junto a sus maestras o se dibujan mujeres cocinando.<sup>66</sup> Por su parte, los niños y hombres son los protagonistas de talleres de carpintería o alfarería.<sup>67</sup>

Esta distinción por género de las actividades representadas se repite en otros dibujos donde los protagonistas son los adultos. Generalmente, las maestras son mujeres. O con el título «escenas de la vida en la residencia» aparece un hombre dedicado a la construcción y una mujer con una máquina de escribir en la oficina.<sup>68</sup> Además, únicamente se han localizado dibujos en los que aparecen niñas en tareas de limpieza con escobas o cubos.<sup>69</sup>

Imagen 7. La vida en las colonias



Pilar Marcos, «Escenas de la vida en la Residencia Infantil de Bellús»<sup>70</sup>

<sup>66</sup> María Pascual Valladolid, s.f., Colonia Lobosillo (Murcia), UC, n. 13; Anita Ayestarán, s.f., Colonia infantil de Bayona, UCSD; Francisca Bravo Gómez, «Cosiendo en la colonia», BNE, DIB/19/1/657, 1937; Manolita Gurruchaga, «En mi taller de modistas», BNE, DIB/19/1/660, 1937; Gloria Boada, «Madre planchando», BNE, DIB/19/1/840, 1937.

<sup>67</sup> Alfonso González, «Después de la guerra», s.f., Massarrochos (sic) y Miguel Solana, «Our pottery workshop», s.f., s.l., UCSD; Pompeyo Menéndez, «Los niños trabajan», BNE, DIB/19/1/533, 1937.

<sup>68</sup> Véase figura 7.

<sup>69</sup> Asunción Acín y Pilar Muro, s.f., Colonia Escolar Estadilla (Huesca), UC, n. 23 y 40.

<sup>70</sup> BNE, DIB/19/1/579, 1938.

Sin embargo, a diferencia de las escenas cuyo eje son los juegos, la separación física y la distinción de roles no es predominante. Es más habitual que niños y niñas compartan el espacio y la actividad representada. Por ejemplo, en las representaciones de las aulas, donde aparecen dos pupitres con un niño y una niña; en excursiones al campo o en retratos de jardín cuidando las plantas o portando pozales de agua.<sup>71</sup>

A este respecto, Mary Nash incide en que la asistencia infantil era un campo en el que se podían haber introducido nuevos modelos. Sin embargo, a pesar de que se crearon hogares mixtos, la socialización y educación de los niños siguió pautas tradicionales y cumplió con los roles de género, reforzando normas de conducta y valores sociales tradicionales. La autora pone precisamente como ejemplo la división sexual de roles que se observa en reportajes del momento y documentos gráficos, con chicas desempeñando labores domésticas y chicos realizando trabajos manuales.<sup>72</sup>

El reflejo del mundo laboral en los dibujos no se circunscribe únicamente al interior de las colonias, sino que los menores también reflejan lo que observaban fuera de ellas o el entorno en el que habían vivido antes de la evacuación. Destacan cuantitativamente las escenas de trabajos propios del campo, relacionadas con la agricultura y la ganadería.<sup>73</sup> En estas, las labores aparecen claramente delimitadas en función del género.

El motivo más representado es la figura del campesino arando el campo.<sup>74</sup> Dentro de la misma composición o en otras escenas, aparecen también hombres sembrando, podando árboles, recogiendo aceitunas o

<sup>71</sup> Para las excursiones, Carmen Horcajada Rojas, s.f, Residencia Infantil nº 3 de Villajoyosa (Alicante), UCSD. Las escuelas en Jorge Planas y M<sup>a</sup> Teresa Lloveras Trébol, s.f, Centro Español Cerbère, UCSD; y Victoria del Rosario, «Escuela», BNE, DIB/19/1/1145, 1937. Las escenas de jardín en Eufemia Rincón «Jardín», BNE, DIB/19/1/533, 1938.

<sup>72</sup> Mary Nash, *Rojas*, especialmente p. 156.

<sup>73</sup> Una parte de estas imágenes plasmaba el espacio que rodeaba a las colonias en las que vivían los escolares. Por eso, son frecuentes los paisajes agrícolas y arquitectónicos típicos de la costa mediterránea. Antonio Esteban, «Barracas de la huerta», BNE, DIB/19/1/533, 1937; y F. Bodeguero, «Cosas que veo en El Perelló», BNE, DIB/19/1/687, 1937. Únicamente se ha localizado una imagen de pesca. Manuel López, «Pescadores», BNE, DIB/19/1/671, 1937.

<sup>74</sup> Algunos ejemplos: Plácido Ruiz, «Vida en el pueblo», BNE, DIB/19/1/677, 1937; Luis Bermejo, «Preparando la tierra», BNE, DIB/19/1/129, 1937; Pepita Casado Gauderats, s.f, Colonia Familiar Grupo Alfredo Calderón de Madrid, Chirivella (Valencia), Juan Verdager, s.f., Centro Español

en campos de arroz y huertas. Otras tareas agrícolas desarrolladas por hombres en los dibujos infantiles son la preparación de leña (talar, partir, transportar) o, en menor medida, el pastoreo.<sup>75</sup>

Por su parte, mujeres y niñas se ocupan de alimentar a los animales, una tarea complementaria y asociada al mundo de lo doméstico. En ocasiones, los propios dibujos enfatizan esta condición de labor doméstica, asociándola explícitamente con otras referencias —que aparezca ropa tendida al fondo—; o insertándola en un espacio de la casa —dentro, en un patio o corral— o cercano a la misma.<sup>76</sup>

Imagen 8. Alimentando pollos



Carmen Viñals Llorella. Fuente: UCSD<sup>77</sup>

Cerbère, y Pablo Márquez Martínez, s.f., Colonia Lobosillo (Murcia), UC, n. 103, 88 y 46; y Alejandro Chilian, «In times of peace», s.f., Instituto-Escuela de Valencia, UCSD.

<sup>75</sup> Eugenio Gurruchaga, «Trabajando en la huerta», BNE, DIB/19/1/1083,1937; Ramón Martínez, «Poda de árboles», BNE, DIB/19/1/121,1937; Carmen Sierra, «Hombre con leña», BNE, DIB/19/1/23,1937; Justo Antigüedad, «Preparándose para el invierno», BNE, DIB/19/1/128,1937; y Manolita Gurruchaga, «The rice-fields», s.f, Massarrochos (sic), UCSD.

<sup>76</sup> Véase figura 8. Manolita Moreno, s.f., Colonia Infantil de Bayona, UCSD; Manolo Moreno, «La masía», BNE, DIB/19/1/1120, 1937; Ángeles Arnáiz, «Corral», BNE, DIB/19/1/879,1937; Fermina Díaz, «Niña con vaca», BNE, DIB/19/1/476,1937.

<sup>77</sup> Sin título, sin fecha. Centro Español Cerbère, UCSD.



La subversión de estos roles de género es anecdótica en términos cuantitativos. Pero existe y permite observar la porosidad entre lo masculino y lo femenino, los límites más difusos en el trabajo del mundo rural. Así, por ejemplo, podemos ver representadas una pastora con tres ovejas, un chico dando de comer a los animales mientras una mujer cose, o una mujer transportando leña con una mula cargada de sarmientos en las alforjas.<sup>78</sup> De este modo, se contempla una imagen quizás más verosímil del trabajo en el mundo rural, más cercana a aquello que pudieron experimentar los menores, en el que hombres, mujeres y niños podían realizar la misma tarea según el momento del día o del año, u otras complementarias, vinculadas y relacionadas. De hecho, la presencia femenina en los momentos de mayor carga de trabajo —por ejemplo, la recolección— era bastante habitual.<sup>79</sup>

Por su parte, en el mundo urbano la división del trabajo aparece aún más marcada. Los hombres son conductores de autobuses, albañiles o trabajan en hornos de carbón.<sup>80</sup> Mientras, las mujeres son vendedoras —ambulantes y en mercados— o trabajan en talleres de ropa. Cuando aparecen como secretarias u oficinistas, suele haber a su lado una figura masculina, distinguida, con la que se remarca su subordinación.<sup>81</sup>

Además, los trabajos desempeñados por figuras femeninas —mujeres o niñas— más repetidos son tareas domésticas. Un conjunto de actividades adscritas al ámbito del hogar, al mundo de lo doméstico y, por tanto, propias de mujeres y de lo femenino. Estas actividades no estaban

<sup>78</sup> Adela Márquez, «Pastora», BNE, DIB/19/1/511, 1937; Juan Miragall, «Barracas valencianas», BNE, DIB/19/1/815, 1938; Marcos Domínguez, «Mujer con caballo», BNE, DIB/19/1/1068, 1937.

<sup>79</sup> Teresa M<sup>a</sup> Ortega, «¡No vayáis a la ciudad!». El éxodo rural femenino en España (1900-1930): Aproximación a sus causas y a sus consecuencias», in ed. Teresa M<sup>a</sup> Ortega, *Jornaleras, campesinas y agricultoras: la historia agraria desde una perspectiva de género* (Zaragoza: PUZ, 2015), 171-214. Sin embargo, es excepcional la aparición de una figura femenina en una escena de recolección y cosecha. En este sentido, se puede destacar la imagen de un campesino varón (con pantalones) que recoge el fruto de los árboles, junto a una figura femenina (con vestido y pelo largo) que aparece sujetando una naranja encima de una caja. Es difícil delimitar si se trata de una chica que también está recolectando o simplemente ha ido a ver la tarea, pudiendo ser la propia dibujante. Maruja Barrera, «Orange harvest», s.f, Massarrochos (sic), UCSD.

<sup>80</sup> José López, «Un horno de carbón», BNE, DIB/19/1/782, 1937; Manuel Ferrer, «Altos hornos en Bilbao», BNE, DIB/19/1/986, 1937.

<sup>81</sup> Juan Ezquerro, s.f, Residencia Infantil de Onteniente (Valencia), UC, n. 144; Conchita Rodríguez, «El trabajo de la mujer en la retaguardia», BNE, DIB/19/1/662, 1937; y Luisa García, «Vendedoras ambulantes», BNE, DIB/19/1/1075, 1937.



reconocidas como trabajo cuando se desarrollaban en el seno de la familia. Y, cuando se desarrollaban fuera del propio hogar, se caracterizaban por su eventualidad y precariedad, por la acumulación de varias de estas ocupaciones a tiempo parcial, por la ausencia de reconocimiento como profesión y por su percepción de complemento, un suplemento al jornal aportado por el varón.<sup>82</sup>

Así, los dibujos recogen numerosas escenas de mujeres, también niñas, que, sobre todo, lavan, tienden y planchan ropa. O que cogen agua del pozo o fuentes y la transportan.<sup>83</sup> De nuevo, como en las tareas agrícolas desarrolladas por figuras femeninas, en ocasiones se enfatiza su adscripción doméstica insertando la escena en el patio de una casa o en un balcón, o acompañándola de otros elementos —una casa al fondo o cercana, otra actividad—.

Imagen 9. Mujer y hogar



Eduardo Vicente<sup>84</sup>

<sup>82</sup> Nash, *Mujer, familia y trabajo*. Eider de Dios, «Abnegadas, monárquicas, intelectuales, sindicalistas y deladoras. Las trabajadoras del servicio doméstico, sus representaciones y movilizaciones», *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 18 (2020): 517-550. Teresa M<sup>a</sup> Ortega y Ana Cabana, «Haberlas, haylas»: campesinas en la historia de España en el siglo XX (Madrid: Marcial Pons, 2021).

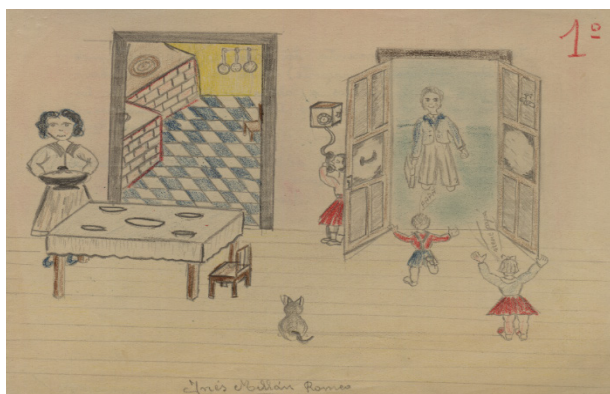
<sup>83</sup> Véase figura 9. María Sánchez Ruiz, 19/1/1938, Instituto de Segunda Enseñanza Lagasca (Madrid) y Arcadio Selma, enero de 1938, Valencia, UCSD; Luis Castro, «Casa rural», BNE, DIB/19/1/1055, 1937; Pilar Marcos, «La vida en la Residencia Infantil de Bellús», BNE, DIB/19/1/578, 1938; Antonia Terra, «Niña tendiendo ropa», BNE, DIB/19/1/929, 1937.

<sup>84</sup> Sin título, sin fecha, sin identificación de espacio. UCSD. Otros ejemplos en: María Durán, «Mujer lavando ropa», BNE, DIB/19/1/955, 1937; y M<sup>a</sup> Luz Escudero, «Pueblo», BNE, DIB/19/1/21, 1937.

Igualmente, la asociación de las mujeres a la maternidad y la atención a la infancia es directa. Los dibujos repiten el momento de entrada-salida, ir o volver, de escuelas e institutos, con los niños y niñas siempre acompañados por mujeres.<sup>85</sup> También son mujeres las que empujan carritos de bebé o llevan a los menores cogidos de la mano.<sup>86</sup>

Esta distinción de roles culmina en las representaciones de la familia en su conjunto. En el interior del hogar familiar las composiciones distinguen tres tipos de figuras, con roles diferenciados: los hombres, que vuelven de trabajar o descansan leyendo el periódico; los niños y niñas, que juegan; y las mujeres, que ponen la comida en la mesa, barren o cocinan.<sup>87</sup> La misma diferenciación observamos en las escenas de la familia fuera de casa. Por ejemplo, en las escenas de campo los hombres descansan o beben, mientras las mujeres preparan la comida o se ocupan de los menores.<sup>88</sup>

Imagen 10. División de tareas



Inés Millán Romeo, «Vida antes de la guerra»<sup>89</sup>

<sup>85</sup> Miren Gárate, s.f, Colonia infantil de Bayona, UCSD; Antonio Domínguez, «Edición de mi vida antes de la guerra», BNE, DIB/19/1/729, 1937.

<sup>86</sup> Guillermo García Montaña, s.f, Bellús (Valencia), UC, n. 143; F. Pozo, enero de 1938, Valencia; Adoración de Alba, 14 de octubre de 1937, Guarderías Infantiles del Socorro Rojo; José Ayestarán, s.f, Colonia infantil de Bayona; y M<sup>a</sup> Dolores Sanz, s.f, Centro Español Cerbère, todos ellos en UCSD; y Carlos Sanz Herranz, «Evacuación en tren», BNE, DIB/19/1/581, 1938.

<sup>87</sup> Véase figura 10. Manolita Ruvio (sic), s.f., Guarderías Infantiles del Socorro Rojo, Cuenca, UCSD; Magdalena García Hernández, «Labores domésticas», BNE, DIB/19/1/959, 1937; Ricardo Prat, «Mi madre la mañana de mi evacuación», BNE, DIB/19/1/976, 1938.

<sup>88</sup> Rafaela López Mora, «Comida en el campo», BNE, DIB/19/1/665, 1937. Alejandro Manjón, «La familia pasa la tarde en el campo», BNE, DIB/19/1/537, 1937.

<sup>89</sup> BNE, DIB/19/1/874, 1937.

Finalmente, esta tónica general tiene una única excepción cuando los menores dibujan escenas de ocio en la ciudad, donde no se aprecia generización explícita de espacios o roles. Hombres, mujeres, niños y niñas acuden al cine o a un espectáculo musical o teatral todos juntos. El único elemento empleado para la distinción por géneros es el vestuario, como señalábamos al inicio de este apartado.<sup>90</sup>

## CONCLUSIONES

Los dibujos continúan siendo la principal forma de expresión y comprensión infantil. Los niños y niñas los utilizan para mostrar su mundo interior, sus gustos, deseos o preferencias. Y a los adultos les sirven tanto para comprender mejor a dichos menores como para hacer que estos asienten determinadas concepciones que se les quiere inculcar. Por ello, esos mismos dibujos son una fuente histórica de gran importancia. Por un lado, para indagar en las visiones, deseos e interferencias adultas en los menores. Por otro, para analizar el mundo que rodeaba a dichos menores y que ellos se encargan de representar.

En este caso, los dibujos han permitido observar y reflexionar sobre el orden de género que niños y niñas proyectan: qué roles y estereotipos reproducen o si hay una distinción de esferas masculina-femenina. Aunque muestran una menor intervención adulta que en otros casos, nos hacen ver una imagen concreta del mundo infantil: aquella que los adultos demandan y en la que los niños y niñas imprimen tanto su voluntad como su deseo de agradar a dichos adultos. Por ello, constituyen una vía óptima tanto para observar una realidad de separación de esferas en la que viven, como para analizar cómo estos menores interiorizan y reproducen los estereotipos de géneros que los rodean, aprenden y les influyen.

La Segunda República posibilitó una serie de tendencias que constituían condiciones necesarias, pero insuficientes, para un amplio y profundo cambio en las relaciones de género. Las transformaciones dieron lugar a un marco más igualitario de acción política y social, pero no fueron suficientes para asentar los cambios de las estructuras mentales.

<sup>90</sup> Juan Ezquerro, s.f, Residencia Infantil de Onteniente (Valencia), UC, n. 144; Julián Rodríguez, s.f, Bayona (Francia), UC, n. 148; Pilar Marcos, «Banda de música en el parque», BNE, DIB/19/1/577, 1938.

Posteriormente, el conflicto bélico actuó de catalizador. La República en guerra fue un momento de aceleración de cambios, incluso rupturas, en las relaciones sociales, incluidas las de género. Pero también podemos observar incluso más resistencia y menor presencia de los esquemas alternativos a los tradicionales, apoyados estos últimos por los principales actores de la retaguardia republicana.

Los frutos de este esfuerzo por mantener el orden de género se traducen en la casi ausencia de dibujos que reflejen dichas alternativas, que sí estuvieron presentes, aunque de manera muy minoritaria, tanto en la cartelística como en la fotografía. Así, a pesar de los cambios legales y políticos, el mensaje que nos transmiten los dibujos infantiles elaborados durante la Guerra Civil es de límites-continuidades: los modelos y su representación no se habían modificado sustancialmente.

En este sentido, una ausencia llamativa es la imagen por antonomasia de la ruptura de los estereotipos tradicionales al comienzo de la Guerra Civil: la miliciana. Su figura es representativa de la revolución en la retaguardia republicana tras el golpe de Estado desde varios puntos de vista, fue magnificada por la propaganda y estaba omnipresente en publicaciones y fotografías —tanto de aquellos que la apoyaban como de sus detractores—. Por ello, parece verosímil que una de las imágenes que los niños de la guerra pudieran tener del conflicto era el de estas mujeres soldado.

Pero no aparecen en los dibujos consultados. Los niños y niñas no retrataron milicianas, lo que hace pensar en la voluntad de ocultación de dichas imágenes subversivas desde un punto de vista de género. Y, frente al argumento de que no todos podrían llegar a ver una, debe confrontarse que se debió más a la voluntad de los adultos, pues tampoco presenciaron buena parte de las escenas o armas de guerra que sí reproducen —tuvieron que ver imágenes y fotografías de los mismos para poder llegar a dibujarlas—.

A esta ausencia, se añaden otros elementos apuntados en el análisis como la generización de juegos y juguetes, la imagen de una mujer pasiva y víctima de la guerra o la distinción por género de las actividades representadas para la vida diaria. En la misma línea, es llamativa la ausencia de referencias a la movilización y al importante papel de las

mujeres en el esfuerzo bélico desde la retaguardia, reconocido política y socialmente desde el propio contexto bélico. No se han localizado en los dibujos alusiones ni intentos de reforzar la imagen de una mujer activa, necesaria para el trabajo, la guerra y la victoria.

En definitiva, los dibujos nos permiten seguir observando y reflexionando sobre esa doble dinámica ya apuntada por la historiografía: aunque una de las características fundamentales de la Segunda República fueron los cambios que implicó para las mujeres y las relaciones de género, las permanencias en las concepciones sociales de la masculinidad y la feminidad y otros límites frenaron los avances. Y en ello la escuela pudo funcionar como mecanismo de reproducción de los roles y estereotipos tradicionales, de los límites y continuidades; más que de cambio, subversión o transgresión. Así, los dibujos infantiles analizados apuntan a que ni siquiera en un contexto de cambio generalizado y de rupturas sociales, políticas, económicas y culturales respecto al pasado fue posible el cuestionamiento de dichos modelos; ni parece que se dio cabida a esas nuevas formas de feminidad y masculinidad dentro del aparato escolar.

### Notas sobre los autores

SERGIO VALERO GÓMEZ es profesor titular del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universitat de València. Su investigación se ha centrado en el socialismo español y valenciano durante la década de 1930, especialmente sobre su radicalización, sus conflictos internos y sus relaciones con la democracia y el reformismo, incluyendo el educativo. De su producción cabría destacar los libros *Republicanos con la Monarquía, socialistas con la República. La Federación Socialista Valenciana durante la Segunda República y la Guerra Civil* (PUV, 2015) y *Ni contigo ni sin ti. Socialismo y republicanismo histórico en la Valencia de los años treinta* (Alfons el Magnànim, 2015). Es, además, editor de varias obras colectivas y autor de numerosos artículos en revistas científicas, como *Historia del Presente*, *Historia Social*, *Ayer*, *Pasado y memoria: revista de historia contemporánea* y *European History Quarterly*, y capítulos de libro. Actualmente dirige, junto al Dr. Aurelio Martí Bataller, el proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación *El antifascismo socialista en el periodo de entre-guerras: municipalismo, reformismo y nación en el sur de Europa*.

MÉLANIE IBÁÑEZ DOMINGO es profesora ayudante doctora en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Valencia. Sus trabajos se han ocupado de la represión de posguerra desde una perspectiva de género. En concreto, se ha focalizado en analizar la aplicación de la Ley de Responsabilidades Políticas sobre y a partir de las mujeres afectadas en la provincia de Valencia. Además del libro *Seguimos siendo culpables: la Ley de responsabilidades políticas contra las mujeres en Valencia (1939-c.1948)* (PUV, 2021), sus trabajos han sido publicados en revistas como *Vínculos de Historia*, *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, *Studia Historica. Historia Contemporánea*, y *Arenal: Revista de historia de las mujeres*. Recientemente se ha interesado también por el control moral cotidiano y la persecución de identidades y prácticas sexuales consideradas reprobables, y punibles, por la dictadura franquista.

## REFERENCIAS

- Aguado, Ana, y M<sup>a</sup> Dolores Ramos, *La modernización de España (1917-1939): cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis, 2002.
- Aguado, Ana, «Familia e identidades de género. Representaciones y prácticas (1889-1970)». En *Familias: historia de la sociedad española: del final de la Edad Media a nuestros días*, editado por Francisco Chacón y Joan Bestard, 743-808. Madrid: Cátedra, 2011.
- Aguado, Ana, M<sup>a</sup> Carmen Agulló y Luz Sanfeliu, «Mujeres y Guerra Civil: política, cultura y educación en la Valencia capital de la República». En *Y Valencia fue capital de España. Vol 1. La vida en la capital del antifascismo (1937-1937)*, editado por Javier Navarro y Sergio Valero, 129-151. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020.
- Agulló, Carmen (ed.), *Educuar en temps de guerra (II). Conferències, relatories i homenatges*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2018.
- Alted, Alicia, «Las consecuencias de la Guerra Civil en los niños de la República: de la dispersión al exilio». *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea* 9 (1996): 207-228.
- Alted, Alicia, y Roger González, *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños*. Madrid: Biblioteca Nacional, 2006.
- Ballarín, Pilar, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis, 2001.
- Ballarín, Pilar, «La educación de la mujer española en el siglo XIX». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 8 (1989): 245-260.



- Ballarín, Pilar, «La construcción de un modelo educativo de utilidad «doméstica»». En *Historia de las mujeres en Occidente*, vol. 4, El siglo XIX, dirigida por Georges Duby y Michelle Perrot, 599-612. Madrid: Taurus, 1993.
- Ballarín, Pilar, «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 26 (2007): 143-168.
- Ballarín, Pilar, y Ana Iglesias, «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 37 (2018): 37-67.
- Ballesteros Usano, Antonio, «Instrucción pública», *Labor educativa de la República Española durante la guerra*. Valencia: Gráficas Vives Mora, 1937.
- Braster, Sjaak, y M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal». *Paedagogica Historica*, 51-4 (2015): 455-477.
- Burke, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001.
- Calzado, Antonio y Bernat Martí: *Revolució i guerra a Gandia*. Simat de la Vallidigna: La Xara, 2017.
- Cortada Andreu, Esther, «De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad». *Cuadernos de Pedagogía* 286 (1999): 43-47.
- Cruz, José Ignacio, «Valencia, capital de la infancia evacuada». En *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura*, editada por Javier Navarro y Sergio Valero, 47-69. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020.
- Crego, Rosalía, «Las colonias escolares durante la Guerra Civil». *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea* 2 (1989): 299-338.
- De Dios, Eider, «Abnegadas, monárquicas, intelectuales, sindicalistas y delatoras. Las trabajadoras del servicio doméstico, sus representaciones y movilizaciones». *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea* 18 (2020): 517-550.
- Del Pozo, M<sup>a</sup> del Mar, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Del Pozo, M<sup>a</sup> del Mar, y Sara Ramos, «Ir a la escuela en guerra: el reflejo de la cotidianidad en los cuadernos escolares». *Cultura escrita y Sociedad* 4 (2007): 129-170.
- Del Pozo, M<sup>a</sup> del Mar, «La infancia en peligro: Las colonias escolares en Valencia (1936-1939)». En *Valencia capital cultural de la República*, editado por Manuel Aznar, Josep Lluís Barona y Javier Navarro, 507-542. Valencia: PUV, 2008.
- Duroux, Rose, y Catherine Milkovitch-Rioux, *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011.



- Duroux, Rose, «Dibujar en tiempos de guerra y exilio». En *Educar en temps de guerra (II). Conferències, relatories i homenatges*, editado por Carmen Aguiló, 49-77. Valencia: Tirant lo Blanch, 2018.
- Duroux, Rose, «El dibujo infantil en las guerras del siglo XX». *Travaux et Documents Hispaniques, TDH*, 7 (2016).
- Escrivá, Cristina, y Rafael Maestre, *De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonias escolares, 1936-1939*. Tavernes Blanques: Eixam Edicions, 2011.
- Fernández Soria, Juan Manuel, *Educación y cultura en la Guerra Civil (1936-1939)*. Valencia: Nau Llibres, 1984.
- Fernández Soria, Juan Manuel, «La asistencia a la infancia en la Guerra Civil: las colonias escolares». *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 6 (1987): 83-128.
- Fernández Soria, Juan Manuel, *Educación, socialización y legitimación política. España, 1931-1970*. Valencia: Tirant lo Blanch, 1998.
- Fernández Soria, Juan Manuel, y Alejandro Mayordomo (eds.), *Educación, guerra y revolución, Valencia, 1936-1939*. Valencia: PUV, 2007.
- Flecha, Consuelo, «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)». *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 269-294.
- Flecha, Consuelo, «Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español». *Bordón* 65 (2013): 75-89.
- Folguera, Pilar, «Las mujeres en la España contemporánea». En *Historia de las mujeres en España*, editado por Elisa Garrido, 417-525. Madrid: Síntesis, 1997.
- Grosvenor, Ian, «On Visualising Past Classrooms». En *Silences & Images: The Social History of the Classroom*, editado por Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere, 83-104. Nueva York: Peter Lang, 1999.
- Hernández Merino, Ana, «Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor». *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 1 (2006): 79-96.
- Lázaro, Luis Miguel, «Las universidades populares de la FUE como modelo de educación popular en la España republicana (1932-1938)». En *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura*, editado por Javier Navarro y Sergio Valero, 97-120. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020.
- Lines, Lisa Margaret, *Milicianas: women in combat in the Spanish Civil War*. Lanham: Lexington Books, 2012.
- Mayeur, Françoise, «La educación de las niñas: el modelo laico». En *Historia de las mujeres en Occidente, vol. 4. El siglo XIX*, dirigido por Georges Duby y Michelle Perrot, 253-270. Taurus, Madrid, 1993.
- Mayordomo, Alejandro, *Socialización, educación y clases populares*. Valencia: Universidad de Valencia, 1995.

- Mayordomo, Alejandro, y Juan Manuel Fernández Soria, *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2008.
- Meda, Juri, «Propaganda a mano libera. I disegni dei bambini spagnoli durante la Guerra Civile». *Storie in Movimento. Rivista di storia della conflittualità sociale* 10 (2006): 74-81.
- Meda, Juri, «Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili». *History of Education & Children's Literature* II-1 (2007): 349-372.
- Moreno, Mónica, «Republicanas y República en la guerra civil: encuentros y desencuentros». *Ayer* 60 (2006): 165-195.
- Mary, Nash, *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*. Madrid: Taurus, 1999.
- Nash, Mary, «Republicanas en la Guerra Civil: el compromiso antifascista». En *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XX a los umbrales del XXI*, dirigido por Isabel Morant. Madrid: Cátedra, 2006.
- Mary, Nash, *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*. Barcelona: Anthropos, 1983.
- Ortega, Teresa M<sup>a</sup>, «¡No vayáis a la ciudad!». El éxodo rural femenino en España (1900-1930): Aproximación a sus causas y a sus consecuencias». En *Jornaleras, campesinas y agricultoras: la historia agraria desde una perspectiva de género*, editado por Teresa M<sup>a</sup> Ortega, 171-214. Zaragoza: PUZ, 2015.
- Ortega, Teresa M<sup>a</sup>, y Ana Cabana, «Haberlas, haylas»: *campesinas en la historia de España en el siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2021.
- Padrós Núria, et al., «The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time». *Paedagogica Historica* 51-4 (2015): 478-495.
- Palacio Lis, Irene, *Mujeres ignorantes: madres culpables: adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*. Valencia: Universitat de València, 2003.
- Palacio Lis, Irene, «Mujeres aleccionando a mujeres. Discursos sobre la maternidad en el siglo XIX». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 26 (2007): 111-142.
- Payá, Andrés, «Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 26 (2007): 299-325.
- Perrot, Michelle, *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Pignot, Manon, «Postface. Le dessin, source incontournable pour renouveler l'histoire de l'enfance en guerre». En *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner*, editado por Rose Duroux y Catherine Milkovitch-Rioux, 147-150. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011.

- Ramos, Sara, «La educación de la mujer durante la Guerra Civil en contextos rurales y urbanos». *Sarmiento* 7 (2003): 99-128.
- Robles, Victoria, «Dos siglos de conquistas por la igualdad. La educación de las mujeres en los siglos XIX y XX». *Andalucía en la historia* 3 (2015): 14-17.
- Salinas, Carlos, «Lugares de memoria de la guerra civil. Las colonias infantiles en la provincia de Alicante». *CLIO. History and History teaching* 40 (2014).
- Sánchez Blanco, Laura, «La educación femenina en el sistema educativo español», *El futuro del pasado* 3 (2012): 255-281.
- Sánchez Blanco, Laura, «Free Women in the Spanish Civil War. Cultural and Professional Training in the Region of Catalonia». *HSE-Social and Educational History* 6, 3 (2017): 290-313.
- Scanlon, Geraldine M., «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 6 (1987): 193-208.
- Sierra, Verónica, *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*. Madrid: Taurus, 2009.
- Sierra, Verónica, y M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, «Desde el 'paraíso' soviético. Cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil Española». *História da Educação* 28 (2009): 187-238.
- Subirats, Marina, «Entorn de la discriminación sexista a l'escola». *Papers: revista de sociologia* 9 (1978): 33-53.
- Thébaud, Françoise, «La Primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?». En *Historia de las mujeres en Occidente*, vol. 5, dirigida por Georges Duby y Michelle Perrot, 31-90. Madrid: Taurus, 1993.
- Valero, Sergio, «Educación republicana y politización: los dibujos infantiles durante la Guerra Civil». *Historia social* 94 (2019): 97-113.
- Widlöcher, David, *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder, 1988.
- Yusta, Mercedes, «La Segunda República: significado para las mujeres». En *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XX a los umbrales del XXI*, dirigida por Isabel Morant. Madrid: Cátedra, 2006.



## WHAT DO THEY PORTRAY? GENDER MODELS IN CHILDREN'S DRAWINGS FROM THE SPANISH CIVIL WAR \*

*¿Qué retratan? Los modelos de género en los dibujo infantiles de la Guerra Civil Española*

Sergio Valero Gómez<sup>a</sup> y Mélanie Ibáñez Domingo<sup>ß</sup>

Fecha de recepción: 14/02/2023 • Fecha de aceptación: 07/11/2023

**Abstract:** During the Spanish Second Republic, there were significant changes in women's roles and gender relations, in peace and in war. Specialist historiography has analysed these changes, emphasising the importance of considering the dual dynamics of changes-advances and limits-continuities.

The purpose of this text is to analyse the gender models represented in the drawings made by boys and girls who were evacuated to the children's colonies in the Republican rearguard during the Spanish Civil War. These drawings serve as a primary form of expression and understanding for these minors. From a qualitative point of view, particular attention is paid to female models.

To achieve this, we have selected a sample for interpretive analysis from three repositories: the Biblioteca Nacional de España, the University of California-San Diego, and Columbia University. The analysis is structured by classifying the drawings into three main categories: games, war and everyday life.

The principal conclusion is that the children's drawings convey a message of limits-continuities, highlighting the differentiation of spheres,

---

\* This work was supported by the Generalitat Valenciana GVPrometeo [2020/050], the University of Valencia [GIUV2013] and the Ministerio de Ciencia e Innovación of Spain "El antifascismo socialista en el período de entreguerras. Municipalismo, reformismo y nación en el sur de Europa" [PID2020-114379GA-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033].

<sup>a</sup> Dpt. d'Història Moderna i Contemporània, Facultat de Geografia i Història, Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 28, 46010, Valencia, España. sergio.valero@uv.es ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7354-9289>

<sup>ß</sup> Dpt. d'Història Moderna i Contemporània, Facultat de Geografia i Història, Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 28, 46010, Valencia, España. melanie.ibanez@uv.es ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1212-8899>

roles, and stereotypes based on the masculine or feminine gender of the figures depicted.

**Keywords:** Drawings; Spanish Civil War; Spanish Second Republic; Women; Genre.

**Resumen:** *La Segunda República, tanto en periodo de paz como durante el contexto bélico posterior, fue un contexto de transformaciones para las mujeres y las relaciones de género. La historiografía especializada ha analizado estos cambios remarcando la necesidad de atender a la doble dinámica de cambios-avances y límites-continuidades.*

*El objetivo de este texto es observar los modelos de género proyectados en los dibujos elaborados por los niños y las niñas evacuados a las colonias infantiles de la retaguardia republicana durante la Guerra Civil Española, como principal forma de expresión y comprensión de estos menores.*

*Se atiende especialmente a los modelos femeninos desde un enfoque cualitativo. Para ello, se ha seleccionado una muestra para su análisis interpretativo procedente de tres repositorios: la Biblioteca Nacional de España, la Universidad de California-San Diego y la Universidad de Columbia. Este análisis se estructura con la clasificación de los dibujos en tres grandes categorías: juegos, guerra y cotidianidad.*

*La principal conclusión es que el mensaje que nos transmiten estos dibujos infantiles es de límites-continuidades, con diferenciación de esferas, roles y estereotipos en función del género masculino o femenino de las figuras representadas en ellos.*

**Palabras clave:** Dibujos; Guerra Civil Española; Segunda República; mujeres; género.

## INTRODUCTION

The school environment plays a pivotal role in the formation of gender identities during childhood and adolescence. Here, boys and girls learn and internalise values, principles, and customs,<sup>1</sup> as well as assume the gender roles that the school disseminates, represents, and prioritises.<sup>2</sup> This

<sup>1</sup> Alejandro Mayordomo, *Socialización, educación y clases populares* (València: PUV, 1995). Juan Manuel Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política. España, 1931-1970* (València: Tirant lo Blanch, 1998). M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000). Alejandro Mayordomo and Juan Manuel Fernández Soria, *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España* (València: Tirant lo Blanch, 2008).

<sup>2</sup> Marina Subirats, «Entorn de la discriminació sexista a l'escola», *Papers: revista de sociologia*, 9 (1978): 33-53; in particular pp. 40-46. Pilar Ballarín, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* (Madrid: Síntesis, 2001).

issue is pertinent throughout the contemporary period, and it became even more significant during the Second Spanish Republic and the Spanish Civil War (1931-1939). During this period, efforts were made to challenge the long-standing gender norms that had been in place since the end of the Ancien Régime.

The Republican government implemented various initiatives during the war to protect and educate both boys and girls.<sup>3</sup> The experiences of these children in the centres have been well-documented through official records, teachers' memoirs, manuals, notebooks, and letters.<sup>4</sup> Furthermore, their drawings have been utilised to analyse various aspects of their time in the school, including daily life, evacuation, bombings, feelings, and politicisation.<sup>5</sup>

However, it has been less common to use these drawings as a reflection or projection of the gender models they were internalising and expressing. Adults, including their teachers, largely influenced the models. Although the children were the ones drawing, adults were also present. They not only encouraged the children to draw and influenced the messages being conveyed, but also used the drawings for political-propagandistic purposes or for pedagogical and psychological research.

<sup>3</sup> Juan Manuel Fernández Soria, *Educación y cultura en la Guerra Civil (1936-1939)* (València: Nau Llibres, 1984). Juan Manuel Fernández Soria, «La asistencia a la infancia en la Guerra Civil: las colonias escolares», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 6 (1987): 83-128. Juan Manuel Fernández Soria and Alejandro Mayordomo (eds.), *Educación, guerra y revolución, Valencia, 1936-1939* (València: PUV, 2007). Rosalía Crego, «Las colonias escolares durante la Guerra Civil», *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea*, 2 (1989): 299-338. Alicia Alted, «Las consecuencias de la Guerra Civil en los niños de la República: de la dispersión al exilio», *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea*, 9 (1996): 207-228. Carlos Salinas, «Lugares de memoria de la guerra civil. Las colonias infantiles en la provincia de Alicante», *CLIO. History and History teaching*, 40 (2014).

<sup>4</sup> Verónica Sierra and M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, «Desde el "paraíso" soviético. Cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil Española», *História da Educação*, 28 (2009): 187-238. M<sup>a</sup> del Mar del Pozo and Sara Ramos, «Ir a la escuela en guerra: el reflejo de la cotidianeidad en los cuadernos escolares», *Cultura escrita y Sociedad*, 4 (2007): 129-170. Verónica Sierra, *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil* (Madrid: Taurus, 2009).

<sup>5</sup> Alicia Alted and Roger González, *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños* (Madrid: Biblioteca Nacional, 2006); in particular pp. 27-39. Núria Padrós et al., «The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time», *Paedagogica Historica*, 51-4 (2015): 478-495. Ed. Rose Duroux and Catherine Milkovitch-Rioux, *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner* (Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011). Juri Meda, «Propaganda a mano libera. I disegni dei bambini spagnoli durante la Guerra Civile», *Storie in Movimento. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 10 (2006): 74-81. Sergio Valero, «Educación republicana y politicización: los dibujos infantiles durante la Guerra Civil», *Historia social*, 94 (2019): 97-113.



The purpose of this text is to analyse the gender representations depicted in children's drawings, with a particular focus on female models, using a qualitative approach. The goal is to reflect on the gender discourses and practices prevalent among the youngest children of the Republican rearguard, as expressed through their artwork. The aim is to determine whether schools, during a crucial period for questioning traditional gender roles, reinforce codes of conduct and models of masculinity and femininity, or contribute to transforming them. According to Pilar Ballarín, education is "a crucial tool for transforming gender relations".<sup>6</sup> The drawings offer insight into how this tool was used during a significant period for challenging traditional gender roles.

Children do not only adopt these models at school, which highlights the importance of considering the political and social context. The school is not merely a transmitter of pre-existing discourses in their environment. By examining the children's strokes, we can assess the potential transgressive role of the classrooms and provide an additional perspective to reconstruct the trajectory of school culture in the Republican rearguard. This will complement the analyses already conducted using other official and school-related materials.

## WOMEN AND EDUCATION: FROM SEGREGATION TO ATTEMPTS AT COEDUCATION

Since the late 18<sup>th</sup> to early 19<sup>th</sup> century, when national education systems were established and political values such as citizenship and nationality spread, the task of promoting principles of social order inherent to the previous ones was imposed. Gender ideals were no exception. It was already established during that period that schools were to be male-dominated spaces. This included a model of domestic education for girls, in which they "would learn the duties of their gender, alongside their mothers", focused on home and private life.<sup>7</sup> In Spain, the Quintana Report (1813) emphasised this division: "The Board understands that

<sup>6</sup> Pilar Ballarín, «La educación de la mujer española en el siglo XIX», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 8 (1989): 245.

<sup>7</sup> Françoise Mayeur, «La educación de las niñas: el modelo laico», in ed. Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, vol. 4. *El siglo XIX* (Madrid: Taurus, 1993), 279.

the education of men should be public, while the education of women should be private and household-centred".<sup>8</sup>

During the 19<sup>th</sup> century, schooling expanded, but it was a segregated and unequal system. Girls were taught different content in separate locations, and religious principles significantly impacted on their education. As Jovellanos noted in 1809, the goal was to "form good and virtuous mothers of the family".<sup>9</sup> However, this type of schooling was only proposed as a potential option in legislation. The Draft Decree of 1814, the Draft General Regulations for Primary Education of 1822, and the Law of 1838 are clear examples of the historical context. However, the Moyano Law of 1857 made education compulsory, but did not prioritise promoting knowledge and learning among women. Instead, it aimed to "legitimise the household-centred model through schooling".<sup>10</sup>

Since the mid-19<sup>th</sup> century, European women have been receiving better education through private initiatives, without reducing levels of inequality. The Institución Libre de Enseñanza (ILE, Institution for Independent Teaching) in Spain is a notable example of progress, showcasing the coexistence of maintaining traditional female roles and increasing gender equality. It is essential to recognise the educational efforts of the workers' movement, as it promoted more egalitarian models, particularly in the context of anarchism.

In the late 19<sup>th</sup> century, there was a growing demand for equal educational opportunities, challenging the existing asymmetry. In 1892, Emilia Pardo Bazán confidently pointed out that "unfortunately, in Spain, the provision that authorises women to receive the same education as

<sup>8</sup> Pilar Ballarín, «La construcción de un modelo educativo de utilidad "doméstica"», in ed. Georges Duby and Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, vol. 4. *El siglo XIX* (Madrid: Taurus, 1993), 625. Pilar Ballarín, «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007), 154.

<sup>9</sup> Pilar Folguera, «Las mujeres en la España contemporánea», in ed. Elisa Garrido, *Historia de las mujeres en España* (Madrid: Síntesis, 1997), 429.

<sup>10</sup> Pilar Ballarín, «La escuela de niñas», 153. Also Consuelo Flecha, «Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español», *Bordón*, 65 (2013): 75-89. Irene Palacio Lis, *Mujeres ignorantes: madres culpables: adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX* (València, PUV, 2003). Irene Palacio Lis, «Mujeres aleccionando a mujeres. Discursos sobre la maternidad en el siglo XIX», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007): 111-142.

men [...] is a dead letter in customs".<sup>11</sup> In the new century, private initiatives rapidly adopted equal treatment of boys and girls, with mixed classrooms and identical programs. Some even proposed coeducational models, such as the Escuela Moderna (Modern School) funded by Francisco Ferrer.<sup>12</sup>

New initiatives were implemented to gradually eliminate obstacles and promote educational equality between boys and girls in public schools. In 1901, a new Primary Education Plan was approved, establishing common programs for both genders.<sup>13</sup> However, differentiation in roles and objectives persisted, with girls continuing to receive classes in household chores. In 1911, the government allowed mixed-gender classrooms to expand graded schooling. The responsibility of implementing this policy fell on local boards of education, inspectors, and teachers, which in practice limited the extension of the measure.<sup>14</sup>

In secondary education, mixed-gender classrooms became a reality earlier on paper. Initially, this occurred out of necessity due to the arrival of the first female students. The construction of segregated high schools did not align with this development, except for the brief experience during the Dictatorship of Primo de Rivera (1923-1930). Later, due to political will, the Second Spanish Republic eliminated segregation in 1931, which had been approved in 1929. As a result, all institutes returned to being coeducational.

The Republican period, including the Civil War in the Republican rearguard, was a crucial time for education, as well as for women and gender relations. However, it is important to avoid presenting non-problematizing or mythologizing explanations. Comprehending their significance for women involves addressing dual and oscillating dynamics of

<sup>11</sup> Folguera, «Las mujeres en la España contemporánea», 464.

<sup>12</sup> Victoria Robles, «Dos siglos de conquistas por la igualdad. La educación de las mujeres en los siglos XIX y XX», *Andalucía en la historia*, 3 (2015): 14-17.

<sup>13</sup> On the subject, Geraldine M. Scanlon, «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 6 (1987): 193-208. Folguera, «Las mujeres en la España contemporánea». Laura Sánchez Blanco, «La educación femenina en el sistema educativo español», *El futuro del pasado*, 3 (2012): 255-281.

<sup>14</sup> Decree of 25 February 1911, *Gaceta de Madrid*, 28 February 1911. Pilar Ballarín and Ana Iglesias, «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 37 (2018): 37-67. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu2018373767>

changes-advances and limits-continuities. Additionally, it is important to consider factors such as the heterogeneity of female collectives, which encompass a range of experiences and perceptions. Furthermore, the short period of the republican context, while highlighting these advances, may not allow for changes in long-term processes such as mentalities.<sup>15</sup>

Since its establishment, the Second Spanish Republic has been committed to promoting equality and addressing women's rights issues. This commitment can be seen in various legislative reforms, including the granting of women's suffrage for the first time in Spain's history. Moreover, the government introduced new laws related to civil rights and individual liberties, which helped to partially reverse the prevailing situation of legal and labour-related inequalities faced by women.

For instance, the Second Republic introduced significant changes regarding the family in the private sphere. Specific legislation was enacted to regulate the family institution and the marriage contract. The Constitution established a model of civil, secular, and egalitarian marriage, ensuring equality between legitimate and illegitimate children, joint responsibility for property and children, and divorce.

In the field of employment, additional measures were implemented, including prohibiting termination of contracts due to marriage or maternity, providing paid maternity leave, and guaranteeing reintegration into the company. Likewise, the new context increased women's visibility in the public sphere and led to a process of politicisation, mobilisation, and participation in public affairs, particularly through women's publications and associations. This reached its peak after the July 1936 coup d'état.

These changes-advances had limits-continuities. The legislation retained the husband's authority as the wife's legal representative in matters of marriage and family regulation. It also required married women to obtain permission from their husbands to enter into employment

<sup>15</sup> Ana Aguado and M<sup>a</sup> Dolores Ramos, *La modernización de España (1917-1939): cultura y vida cotidiana* (Madrid: Síntesis, 2002). Mary Nash, «Republicanas en la Guerra Civil: el compromiso antifascista», in ed. Isabel Morant, *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XX a los umbrales del XXI* (Madrid: Cátedra, 2006). And in the same work directed by Isabel Morant: Mercedes Yusta, «La Segunda República: significado para las mujeres».

contracts, a fact that was consistently criticised by women's advocacy groups. The discourse and the legislative and political practices were permeated by paternalism that went beyond mere legislation. Despite these conditions, resistance flourished, including opposition to egalitarianism in the workplace. Furthermore, women remained a minority in political organisations, especially in executive and public positions.

There were also few changes in family practices, in the hierarchical valuation of masculinity and femininity, and in the moral norms constructed from various spheres such as legislation, education, religion, science, or medicine, with deeply rooted patriarchal ideological references. This has made it possible to change patterns of intimacy, privacy, or affective relationships. In practice, however, alternative models of family, sexuality, and love were in the minority and almost exceptional. The dominant moral position was a new secular morality, distinct from Catholic morality, but the traditional family remained the reference point, with asymmetrical relationships not being challenged.<sup>16</sup>

Similarly, as previously stated, the Republican period was also crucial for education. It implemented numerous measures, such as building schools, hiring new teachers, and improving their training, which benefited both girls and boys. However, the period did not prioritise achieving equal education compared to the previous era, despite the elimination of segregation in secondary education. Although there was a greater institutional push for mixed-gender classrooms, it was never mandated by law. Therefore, coeducational schooling was considered to be postponed. Additionally, the number of female students in high school increased significantly during this period. This increase was partly due to the mandatory requirement of a diploma for entry into feminised professions such as teaching (since 1931) or nursing and midwifery (since 1926).<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Aguado and Ramos, *La modernización de España*. Ana Aguado, «Familia e identidades de género. Representaciones y prácticas (1889-1970)», in ed. Francisco Chacón and Joan Bestard (dir.), *Familias: historia de la sociedad española: del final de la Edad Media a nuestros días* (Madrid: Cátedra, 2011), 743-808. Mary Nash, *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)* (Barcelona: Anthropos, 1983). Nash, «Republicanas en la Guerra Civil». Yusta, «La Segunda República: significado para las mujeres».

<sup>17</sup> Consuelo Flecha, «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 269-294.

The Spanish Civil War, like any conflict, caused a significant disruption to everyday life. However, it also presented the prospect of social revolution in the Republican rearguard. The role and experiences of women in war, and their impact on gender relations, have been extensively researched and debated. The First World War, for instance, and the Spanish Civil War share similarities in terms of women's and gender history, especially in the analysis of the Republican rearguard.

Françoise Thébaud posits that the Great War afforded women an experience of unprecedented freedom and responsibility. They were able to live independently, venture out alone, and assume familial responsibilities that had been previously deemed impossible and dangerous. This context offered them new opportunities, particularly in terms of profession and education, as well as the recognition of their work. At the same time, they became aware of their capabilities and appreciated their new-found economic independence.

Despite the changes brought about by the war, traditional gender roles persisted. With national nuances, the total war unfolded on two fronts: the predominantly male front line and the mostly female rearguard. Moreover, the male-dominated front line was bestowed with economic, social, and cultural primacy through entrenched symbolism. Gender norms remained strong, particularly in workplaces. Furthermore, women often found their sexuality confined to narrow roles as either mothers or prostitutes. The issue is further complicated by the fact that individual experiences varied greatly, and female suffering was often disregarded in public memory.<sup>18</sup>

Similarly, the Spanish Civil War precipitated changes in gender relations and the cultural identity of women. The historical time accelerated, and profound transformations occurred regarding the mobilisation of women and their presence in the public sphere, thereby reshaping customs, norms, and behaviours.

In addition to these activities, women also occupied previously forbidden or unthinkable workplaces and engaged in a wide range of

<sup>18</sup> Françoise Thébaud, «La Primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?», in ed. Georges Duby and Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, vol. 5. *El siglo XX* (Madrid: Taurus, 1993), 31-90.

activities, including healthcare, assistance, education, and journalism. In this context, the wartime context intensified the visibility and presence of women in the public sphere, with a significant mobilisation and the development of intense activity by women's organisations, of which the Agrupación de Mujeres Fascistas (Antifascist Women's Group) and Mujeres Libres (Free Women) were particularly noteworthy.<sup>19</sup> Furthermore, the distinction between the public and private spheres became less distinct, resulting in a "shift in attitudes towards women and the social roles they were expected to fulfil". Their traditional roles as mothers and homemakers took on a new public dimension, projecting themselves onto the entire civilian population; and the value of their work was increasingly recognised by society, which bestowed upon them a sense of public esteem and identity.<sup>20</sup>

In this double dynamic, however, traditional gender models persisted, especially in the symbolic realm. A paradigmatic example of this relationship between change-advances and limits-continuities is the rapid evolution of the symbolic representation of women in the Republican rearguard. Initially, the image of the anti-fascist female fighter, the militia woman with a rifle on her shoulder, was propagated. This initial myth gradually disappeared in the autumn of 1936, and the Republican government ordered their withdrawal from the front for reasons of military efficiency, while also resorting to sexist arguments of disqualification and moral condemnation.

Their presence at the front quickly took on negative connotations, and the model of the militia woman soon changed to that of the fighting mother in the rearguard. As mentioned earlier, motherhood was given a new function and public recognition, and women were portrayed as mothers more than ever before. This image was disseminated through posters and proclamations, in contrast to the previous dangerous image of the militia woman.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Mónica Moreno, «Republicanas y República en la guerra civil: encuentros y desencuentros», *Ayer*, 60 (2006). Mary Nash, *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil* (Madrid: Taurus, 1999).

<sup>20</sup> Nash, «Republicanas en la Guerra Civil», 125.

<sup>21</sup> On this subject, see Nash, «Republicanas en la Guerra Civil», 142-148. More extensively, by the same author: Nash, *Rojas*, in particular pp. 61-71 y 109-132. A general work on the role of the militia women in the war: Lisa Margaret Lines, *Milicianas: women in combat in the Spanish Civil War* (Lanham: Lexington Books, 2012).



As in the First World War, there was a division of roles — men at the front, women in the rearguard — and women's work focused mainly on helping tasks, in line with the characteristics attributed to femininity: social assistance, collecting and distributing food, cooking, cleaning, and making clothes. Despite the insistence of women's organisations, resistance from political parties and trade unions continued to oppose their full access to the labour market. In fact, they were ridiculed when they took part in masculinised jobs such as building shelters or driving.<sup>22</sup>

In the field of education, the wartime Republic continued the processes that had already begun in previous years. For example, efforts were made to improve the educational and cultural level of the population, especially those who were still illiterate (Milicias de la Cultura [Cultural Militias], Brigadas Volantes [Flying Brigades], schools for soldiers at the front and in hospitals for the wounded).<sup>23</sup> The government and civil society, including political parties, trade unions, women's, youth, and student organisations,<sup>24</sup> took initiatives to achieve this goal. These initiatives included increasing the number of school buildings, recruiting more teachers and creating school colonies.

Among the educational initiatives, efforts to promote women's literacy and training were widespread in the rearguard. Women's organisations mobilised intensively in a strong offensive against female illiteracy and ran campaigns aimed at adult women. Educating them culturally and politically, as well as providing professional training, was considered a priority.<sup>25</sup> However, despite these efforts, the traditional models of motherhood and domesticity persisted, reinforcing the supportive and

<sup>22</sup> Examples in Antonio Calzado and Bernat Martí, *Revolució i guerra a Gandia* (València: Edicions La Xara, 2017).

<sup>23</sup> In 1930, a year prior to the proclamation of the Spanish Second Republic, the illiteracy rate in Spain was 36.92% for men and 47.51% for women (in a province such as Valencia, the relative figures are comparable: 38.45% of illiterate men, 49.64% of illiterate women). Luis Miguel Lázaro, «Las universidades populares de la FUE como modelo de educación popular en la España republicana (1932-1938)», in ed. Javier Navarro and Sergio Valero, *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020), 97-98.

<sup>24</sup> See Fernández Soria, *Educación y cultura*.

<sup>25</sup> Ed. Carmen Agulló, *Educación en tiempos de guerra (II). Conferencias, relatorios i homenajes* (València: Tirant lo Blanch, 2018). Sara Ramos, «La educación de la mujer durante la Guerra Civil en contextos rurales y urbanos», *Sarmiento*, 7 (2003): 99-128. Laura Sánchez Blanco, «Free Women in the Spanish Civil War. Cultural and Professional Training in the Region of Catalonia», *HSE-Social and Educational History*, vol. 6, 3 (2017): 290-313. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2940>.

secondary role of women in society compared to the heroic prominence of men.

The government had two main concerns regarding minors. Firstly, ensuring the continuity of the school system in areas far from the conflict. Secondly, guaranteeing the safety of minors in the most dangerous places by evacuating them to safer areas.

The government's first concern involved ensuring the continuity of school operations. To achieve this, it decided to proceed with school openings, restructurings, and constructions; to expand the availability of school places, particularly in rural areas; and to fill teaching vacancies. These vacancies arose from increased school infrastructure and new educational initiatives, as well as from military mobilisation. In October 1936, the approval of implementing "a double shift in existing school premises" was granted in areas where establishing new schools was challenging. The initiative aimed to "double the attendance of school-age children" by accommodating two shifts in the same school facilities.<sup>26</sup>

The second concern involved the evacuation of children, which required transferring and relocating thousands of minors to loyalist rear-guard areas, known as school colonies. Although exact figures are difficult to establish, sources indicate that between 30,000 and 50,000 children were evacuated to over 500 colonies. Additionally, around 15,000 children were taken to other countries, such as France, Belgium, England, Denmark, Mexico, and the USSR.<sup>27</sup>

Minors could be relocated to colonies either with host families or in collective residences. The teachers responsible for the group of evacuated children supervised the host families. In collective residences, pupils and teachers lived together and continued their schooling.<sup>28</sup> For this,

<sup>26</sup> Decree of 14 October 1936, *Gaceta de Madrid*, 15 October 1936

<sup>27</sup> Altet, «Las consecuencias de la Guerra Civil». José Ignacio Cruz, «Valencia, capital de la infancia evacuada», in ed. Javier Navarro and Sergio Valero, *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020), 47-69. M<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés, «La infancia en peligro: Las colonias escolares en Valencia (1936-1939)», in ed. Manuel Aznar, Josep L. Barona and Javier Navarro, *Valencia capital cultural de la República* (València: PUV, 2008), 514. Antonio Ballesteros Usano, «Instrucción pública», en *Labor educativa de la República Española durante la guerra* (València: Gráficas Vives Mora, 1937), 581.

<sup>28</sup> Salinas, «Lugares de memoria». Fernández Soria, «La asistencia a la infancia».

“the colony must be the child’s home in the strictest sense, providing a family atmosphere where the young resident receives affectionate and paternal care from the teacher, along with their technical competence”.<sup>29</sup>

In this context, women educators took charge of schools, school colonies, educational inspection, and literacy tasks. They did so from their usual positions and from vacancies created by the military mobilisation of men. However, the gender discourse remained unchanged in educational institutions. Although the Republican Government at war approved the compulsory nature of mixed classes and the implementation of coeducation in September 1937,<sup>30</sup> the Decree highlighted the need to consider methodological, procedural, and vocational differences based on gender. In this regard, the social role of motherhood was not questioned, and domestic training, as a specific complementary education for women, provided them with the resources they needed to be both homemakers and professionals. Therefore, sewing instruction, exclusively for girls, persisted.<sup>31</sup>

## DRAWINGS AS CHILDREN'S EXPRESSION AND AS A HISTORICAL SOURCE

Drawing has been a part of social culture since the early 20<sup>th</sup> century. Initially, it was used in specific contexts, but later it was adopted throughout the school system as a part of new educational trends and practices advocated by some representatives of the progressive education movement, such as John Dewey.<sup>32</sup> In some cases, it was promoted to foster students’ creativity and freedom, while in others, it was used to enhance theoretical learning and demonstrate the students’ comprehension. Illustrative drawings were often included alongside the theoretical explanations.

<sup>29</sup> Fernández Soria, «La asistencia a la infancia», 102.

<sup>30</sup> In Catalonia, it had been approved earlier, in October 1936. See Esther Cortada Andreu, «De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad», *Cuadernos de Pedagogía*, 286 (1999), 43-47.

<sup>31</sup> Ana Aguado, M<sup>a</sup> Carmen Agulló and Luz Sanfeliu, «Mujeres y Guerra Civil: política, cultura y educación en la Valencia capital de la República», in ed. Javier Navarro and Sergio Valero, *Y Valencia fue capital de España. Vol 1. La vida en la capital del antifascismo (1937-1937)* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020), 129-151.

<sup>32</sup> Ana Hernández Merino, «Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor», *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 1 (2006): 82.

In Spain, the most notable use of this method can be found in the Institución Libre de Enseñanza. Their teaching approach, which did not rely on books or manuals, emphasised incorporating drawings into the notes that each student had to prepare. By the late 1930s, this approach was no longer considered innovative. During the Spanish Civil War, the significance of this method persisted and was even officially endorsed by the Ministry of Education for classroom use.<sup>33</sup>

Thus, drawing has always been an essential aspect of play for children, enabling them to express their emotions, desires, and opinions. It is also a fundamental element of pedagogical traditions that promote active participation in the teaching-learning process. Through drawing, children can acquire valuable skills, values, and principles, while gaining insight into their inner selves without relying solely on verbal communication.<sup>34</sup> Studies suggest that drawing can assist children in externalising singular events or traumas and fostering acceptance.<sup>35</sup> Additionally, it allows children to express their world and the discourses that surround them. Therefore, drawing is an excellent tool for comprehending children's universes and environments, particularly concerning gender roles.

However, the drawings were never spontaneous. They were made in a specific context, mainly at school, under the supervision of an adult who sometimes provided instructions. This formality is apparent in the external features, such as the name, age, date, and place of production. Even when depicting home life, daily routines, or war experiences without explicit political commentary, it is crucial to remember that, as previously mentioned in the case of children's compositions and essays, "the opinions, feelings, and ideas of adults are present".<sup>36</sup>

These necessary precautions do not invalidate drawings as a historical source. On the contrary, using iconographic sources such as photographs and paintings, or audio-visual sources like cinema, for studying

<sup>33</sup> Cristina Escrivá and Rafael Maestre, *De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonias escolares, 1936-1939* (Tavernes Blanques, Valencia: Eixam Edicions, 2011), 94-95.

<sup>34</sup> David Widlöcher, *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica* (Barcelona: Herder, 1988).

<sup>35</sup> See the aforementioned work by Widlöcher. David Widlöcher, *Los dibujos de los niños*.

<sup>36</sup> Sierra and del Pozo, «Desde el "paraíso" soviético», 233. Véase también Sierra, *Palabras huérfanas*. Del Pozo and Ramos, «Ir a la escuela en guerra».

the past is quite common and recognised in historical research. However, like all historical sources, drawings must be subjected to criticism, and precautions must be applied.<sup>37</sup>

It is important to understand the author's objective and not assume that drawings are spontaneous,<sup>38</sup> or the result of a child's clean and uncorrupted mind, which reflects the past world more directly and truthfully than intentional adult creations. Instead, we should consider adult interference, as well as the institution where drawings were made, as mentioned earlier, and whether the product was autonomous, requested, or imposed.

For this study, we consulted the drawings held at the Biblioteca Nacional de España (1,171),<sup>39</sup> the University of California-San Diego (632),<sup>40</sup> and Columbia University (153).<sup>41</sup> The total number of drawings amounts to almost 2,000, from which we selected a sample of 267 for interpretative analysis. This sample includes 144 drawings from the Biblioteca Nacional de España, 80 from the University of California-San Diego, and 43 from Columbia University. We did not prioritise any specific profile of authorship based on age, gender, or institution of origin. We aimed to obtain a diverse sample of authors, including individuals of

<sup>37</sup> Manon Pignot, «Postface. Le dessin, source incontournable pour renouveler l'histoire de l'enfance en guerre», in ed. Rose Duroux and Catherine Milkovitch-Riou, *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner* (Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011), 147-150. Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2001). Ian Grosvenor, «On Visualising Past Classrooms», in ed. Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere, *Silences & Images: The Social History of the Classroom* (New York: Peter Lang, 1999), 83-104. Sjaak Braster and M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal», *Paedagogica Historica*, 51-4 (2015): 455-477. Juri Meda, «Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili», *History of Education & Children's Literature*, II-1 (2007): 349-372.

<sup>38</sup> Burke, *Visto y no visto*. Rose Duroux, «Dibujar en tiempos de guerra y exilio», in ed. Carmen Agulló, *Educar en temps de guerra (II). Conferències, relatories i homenatges* (València: Tirant lo Blanch, 2018). Rose Duroux, «El dibujo infantil en las guerras del siglo XX», *Travaux et Documents Hispaniques - TDH*, 7 (2016).

<sup>39</sup> Hereinafter BNE. Complete reference of the collection: Colección Dibujos de los niños de la guerra. Upon consultation, the drawings could only be viewed in the centre's room. However, the collection is now available online via the following link: <http://bdh.bne.es/bne/search/Search.do?destacadas1=Dibujos+de+los+ni%C3%B1os+de+la+Guerra&home=true> (last access September 2023)

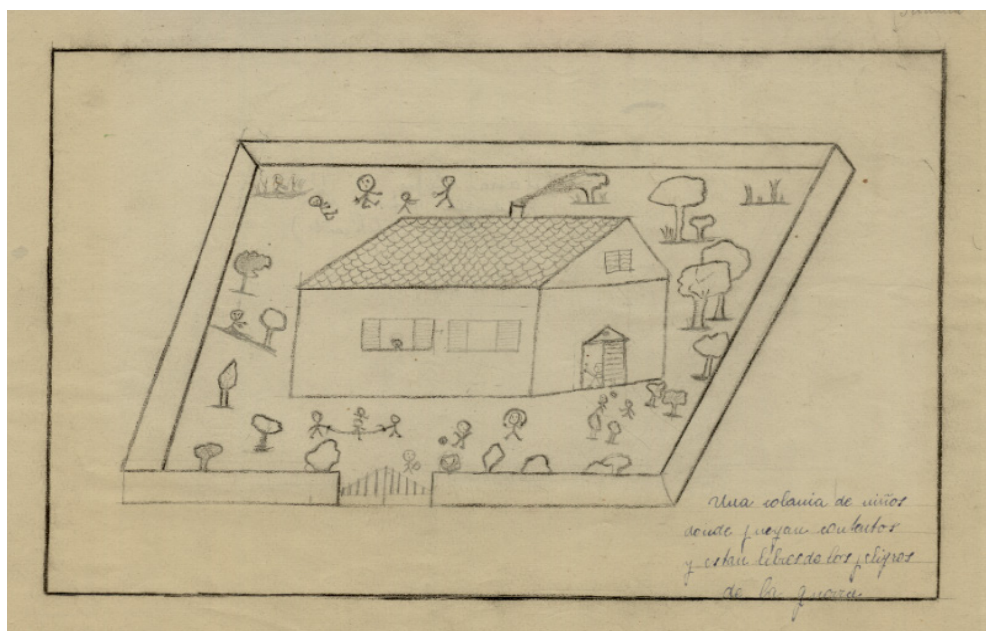
<sup>40</sup> Hereinafter UCSD. Complete reference of the collection: Southworth Spanish Civil War Collection: *They Still Draw Pictures*, Mandeville Special Collections Library. Online consultation: <https://library.ucsd.edu/speccoll/tsdp/frame.html> (last access June 2024).

<sup>41</sup> Hereinafter UC. Complete reference of the collection: Colección *Children's Drawing of the Spanish Civil War*, Avery Architectural & Fine Arts Library, Columbia University. Online consultation: <https://exhibitions.library.columbia.edu/exhibits/show/children/collection> (Last access June 2024).

varying ages and backgrounds, and a balanced gender ratio for a more comprehensive approach.

The sample was extracted and organised from all consulted drawings in three phases. In the first phase, we reviewed drawings from the three repositories and separated images containing clearly identifiable gendered human figures. Consequently, we excluded three types of compositions. Firstly, those lacking human figures. Secondly, drawings depicting fantastical characters, often found in tales or allegories, such as the Republic represented by a female figure. Lastly, drawings featuring human figures without gender-indicating elements, making it impossible to determine the sex-gender attributed to them by the author due to the simplicity of the drawing. This category is a minority and typically consists of less detailed stick figures, composed of a few lines and a circle.

Image 1. Example of stick figures



Juana López, "A colony of children where they play joyfully and are safe from the dangers of war"<sup>42</sup>

During the second phase of compiling the sample, we selected all images featuring at least one female human figure, in line with our

<sup>42</sup> BNE, DIB/19/1/56, 1937.



specific focus on female models. These figures may appear alone, with other female figures, or with male figures. We also added a selective set of images featuring men or boys in recurring subjects or themes for comparative purposes to enrich the analysis.

In this second phase, there was a concern that the gender of the drawer might bias the sample. This was because girls tended to draw more female figures, and vice versa. However, it was found that the balance between male and female drawers was less complex than initially expected, and no corrections were necessary. The balance was maintained through the drawings that depicted both male and female figures, as well as the inclusion of a set of standard images featuring only male figures. Thus, the sample comprised 129 drawings by girls (48.1%), 120 by boys (44.94%), and 18 of undetermined authorship (6.74%). The latter are anonymous or by unknown authorship, indicated only by an initial followed by a surname or a name that does not reveal the author's gender.

During the third phase, we classified the selected drawings into three categories based on their scene or thematic content, which sometimes had porous or overlapping limits. The first and most important category is games, which are sometimes depicted in drawings of everyday life in or outside the colony. Despite their numerical significance and importance for childhood development, they have been classified as a distinct type/category.<sup>43</sup>

The second category comprises war scenes, which are drawings depicting battles or the front, neither of which the children have witnessed firsthand. Additionally, there are rearguard scenes that allude to the effects of war on the civilian population.

The third and final category pertains to everyday life, excluding the previous types. These drawings are more diverse, although they relate to daily life inside and outside the colonies. They evoke daily routines before the conflict or the environment of the colonies, highlighting three spheres: the world of work, home and family, and leisure. This diversity helps to understand how these worlds are portrayed from a gender perspective.

<sup>43</sup> Games are a fundamental reading of the world of children and have been integrated into their education since the end of the 19<sup>th</sup> century. For further reading, see Andrés Payá, «Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007): 299-325.



## GENDER MODELS THROUGH DRAWINGS

Before analysing the categories, it is important to note that clothing is often used to differentiate between genders. The authors aim to emphasise sexual differences through clothing, which is more significant than hair in distinguishing between boys/girls or men/women. Skirts, dresses and trousers are frequently used for classification.<sup>44</sup> In some cases, particularly in depictions of females, skirts or dresses may be accentuated with embellishments (frills), decorations, or bright colours.<sup>45</sup> It is rare for the illustrations to feature a female wearing trousers.<sup>46</sup>

Image 2. Skirt



*Domingo Chamón, "Woman with a bird"*<sup>47</sup>

<sup>44</sup> See Figures 4, 5, 6, 8, 9 and 10.

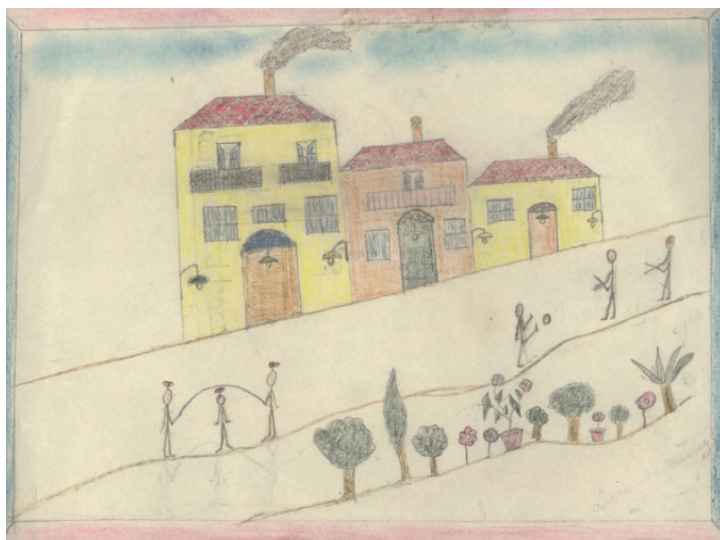
<sup>45</sup> Figure 2. Also Teresa Vergara, «Niña», BNE, DIB/19/1/768, 1937. In other cases, the emphasis is so much on the fact that they are women that the stick figures are drawn with painted skirts. Pilar Bonet, «Mercado», BNE, DIB/19/1/654, 1937.

<sup>46</sup> For instance, in Anonymous, «Instituto de Segunda Enseñanza Calderón de la Barca», BNE, DIB/19/1/588, 1938, a female figure can be observed in an urban setting. Similarly, Rosario, «Niña», BNE, DIB/19/1/987, 1937, a girl is depicted in a rural setting, wearing trousers.

<sup>47</sup> BNE, DIB/19/1/495, 1938.

Regarding these clothing items, the hair bows are also noteworthy. They are even painted on stick figures to indicate gender, instead of relying on long hair as a symbol of femininity.<sup>48</sup>

Image 3. Stick figures with hair bows



Luis Martínez<sup>49</sup>

## Gendered Games

During children's playtime, two situations commonly arise that reflect how play is used to construct and reproduce gender roles and separate spheres from an early age. The first situation involves physically separating boys and girls, even when they are depicted in the same drawing sharing spaces. This separation and lack of interaction are emphasised.<sup>50</sup> The drawings typically depict two separate worlds of distinct play, with boys and girls rarely sharing games or interacting.<sup>51</sup>

<sup>48</sup> See Figure 3.

<sup>49</sup> Untitled, undated. Residencia Infantil de El Alba (Ontinyent), UC, n. 130. For further reading on the symbolism of hair a marker of femininity throughout history, see Michelle Perrot, *Mi historia de las mujeres* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008), in particular pp. 40 and 42.

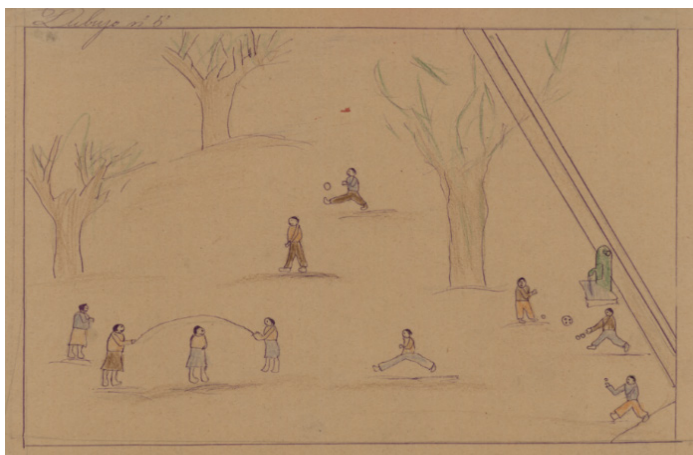
<sup>50</sup> See Figures 3 and 4.

<sup>51</sup> For example, a boy and a girl play tennis or appear in a beach scene, with buckets and shovels in the sand. Ángeles Elizalde, «Vida en la colonia», BNE, DIB/19/1/971, 1937; and Paquita Serra, «Niños en la playa», BNE, DIB/19/1/927, 1937.

The second situation highlights the gendering of games and toys. Soccer, in particular, is the most commonly depicted male game. Only twice has a representation been found of two girls with a ball, coincidentally from the same female author.<sup>52</sup> In contrast, jump rope is the primary game associated with girls.

Furthermore, other toys are also gendered and offer greater diversity. Male games are typically more active and related to sports and physical activity. Boys enjoy playing with marbles, arrows, skateboards, hoops, sticks, bowling, spinning tops. They also play tag, “horsey”, or billiards, run in fields or forests, climb trees, swim, and participate in sports such as boxing, vaulting, javelin throwing, or handball. Meanwhile, girls’ games are less diverse and active than those played by boys. Except for hopscotch and jump rope, they often involve aesthetics (flowers) or motherhood (dolls and baby carriages)<sup>53</sup>. Occasionally, girls may also play on a seesaw or in a pool.<sup>54</sup>

Image 4. Differentiated games



Pedro del Rincón, “Children playing”<sup>55</sup>

<sup>52</sup> Conchita Muñoz Jiménez, n.d., Centro Español Cerbère, UCSD; ídem, «Niñas jugando», BNE, DIB/19/1/945, 1937.

<sup>53</sup> On this genderization of games, see also Figures 3 and 4.

<sup>54</sup> Domiciana Cabezón Camarero, n.d., Centro Español Cerbère, UC, n. 93; Miguel Gómez, «Playing billiards», n.d., Masarrochos (sic), UCSD; Ana María Ruiz, «Colonia y juegos», BNE, DIB/19/1/823, 1937; Pedro del Rincón Palé, «Niños jugando», BNE, DIB/19/1/961, 1937; and Francisco García, «Juegos en la colonia», BNE, DIB/19/1/776, 1937.

<sup>55</sup> BNE, DIB/19/1/961, 1937.

## War is Not for Women

In the second category, the drawings once again show a clear separation of spaces and roles based on gender. They reflect the gendered distinction between the frontline and the rearguard, as highlighted in the historiography of the Great War or the Spanish Civil War.<sup>56</sup> The front is a male space, masculine and masculinised, and is occupied almost exclusively by male soldiers or militiamen, with depictions of battles and weapons at the forefront. Occasionally, men are depicted at the front performing tasks such as cooking or making fire.<sup>57</sup>

Female characters are rarely shown on the front line, and when they are, they are often portrayed as victims, either wounded or dead. Alternatively, they are shown in the role of nurses, assisting in the medical department. This portrayal is in keeping with traditional gender roles that associate femininity with the ethic of care.<sup>58</sup>

On the contrary, the rearguard is mainly occupied by women and children. The scenes depicted in these drawings are very varied and show the effects of war on the civilian population, with the figures typically playing a passive role. They show evacuations, bombings, or destruction, with women and children as victims or fleeing to shelters. Scenes of evacuation are also depicted.<sup>59</sup> Long queues for food are common, with children of both sexes playing an active role here.<sup>60</sup> In contrast to the usual passive role of women and children, there are images of men actively confronting the effects of war, appearing to rebuild damaged buildings after a bombing.<sup>61</sup>

<sup>56</sup> Nash, *Rojas*. Nash, «Republicanas en la Guerra Civil». Thébaud, «La Primera Guerra Mundial».

<sup>57</sup> Pilar Marcos, «Campamento de milicianos», BNE, DIB/19/1/576, 1938.

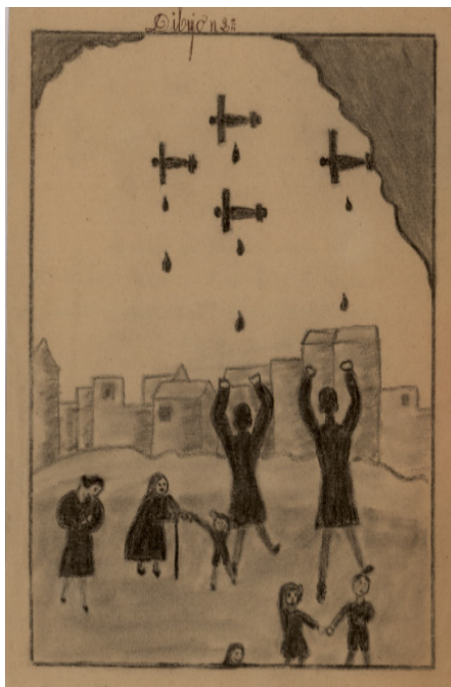
<sup>58</sup> Aguado, «Familia e identidades de género», especialmente p. 769. Amparito Montalbán, n.d (Alcira), UC, n. 112; Lucía García Núñez, «Evacuación de heridos», BNE, DIB/19/1/574, 1938; Anonymous, «Evacuación de heridos», BNE, DIB/19/1/587, 1938; Inés Millán, «Escena en el frente», BNE, DIB/19/1/876, 1937.

<sup>59</sup> An example in Figure 5.

<sup>60</sup> Two examples in: Antonio Prat Ocariz, n.d., Colonia Mas-Eloi (Francia), UC, n. 75; y Anonymous, «Refuge in case of bombings, 2nd», n.d., n.p., UCSD.

<sup>61</sup> Pedro del Rincón Pials, s.f., Centro Español Cerbère, UCSD.

Image 5. Bombing Scene



*Mercedes Comellas, "Bombing"*<sup>62</sup>

Finally, a common representation of war is the use of two figures as an allegory or symbol: a man, depicted as a dead soldier or militiaman, a martyred hero; and a woman, depicted as a mother mourning the loss of her son. In the drawing, the children express that the “consequences of war” are the “death of a hero and the pain of a mother”. Furthermore, identical figures can appear in very different settings. For example, a mother saying goodbye to her son as he leaves for the battlefield.<sup>63</sup>

<sup>62</sup> BNE, DIB/19/1/881, 1937.

<sup>63</sup> See Figure 6. Also Félix Sánchez del Amo, n.d., Escuela Hogar (Antella, Valencia), UC, n. 107. Julio Barniol, «Paisaje con casa», BNE, DIB/19/1/479, 1937.

Image 6. Symbol-Allegory of War



*Concepción Rodríguez, "Consequences of the War, Death of a Hero and the Pain of a Mother"*<sup>64</sup>

Although some children may have been direct witnesses to certain events, many of the drawings are likely to have been guided compositions by adults with political or propagandistic intentions. As a result, they bear a striking resemblance to other iconographies, such as posters.<sup>65</sup> Therefore, they can be considered as fantastical drawings or allegories, which, as mentioned above, would have been excluded from the analysis. In this case, however, their inclusion is relevant because of the strongly gendered imagery of the war context underlying these allegories: frontline-rearguard, action-victim, mother-son. As such, these compositions encapsulate the persistence of traditional gender models and roles.

### Everyday Life

As already mentioned, the third and final category consists of drawings with more varied compositions, all related to everyday life, and focusing on three significant areas: the world of work, the home and family, and leisure.

<sup>64</sup> Undated. Massarrochos (sic) n. 11, UCSD.

<sup>65</sup> On this regard, see Valero, «Educación republicana y politización».



In the first case, the world of work is closely linked to the school environment of children. In the colonies, the work of adults was combined with the learning of minors. In these scenes, figures are often depicted as either male or female, depending on the activity or task being performed. Girls are shown in sewing workshops with their teachers or alongside women cooking,<sup>66</sup> while boys and men are the main figures in carpentry or pottery workshops.<sup>67</sup>

This gender difference in the activities depicted is also present in other drawings where adults are the protagonists. The teachers are usually female. For example, in the section entitled “Scenes from Life in the Residence”, a man is shown working on a building site, while a woman is depicted working at a typewriter in an office.<sup>68</sup> In addition, the only drawings found are of girls cleaning with brooms or buckets.<sup>69</sup>

Image 7. Life in the Colonies



Pilar Marcos, “Scenes from Life at the Children’s Residence in Bellús”<sup>70</sup>

<sup>66</sup> María Pascual Valladolid, n.d., Colonia Lobosillo (Murcia), UC, n. 13; Anita Ayestarán, n.d., Colonia infantil de Bayona, UCSD; Francisca Bravo Gómez, «Cosiendo en la colonia», BNE, DIB/19/1/657, 1937; Manolita Gurruchaga, «En mi taller de modistas», BNE, DIB/19/1/660, 1937; Gloria Boada, «Madre planchando», BNE, DIB/19/1/840, 1937.

<sup>67</sup> Alfonso González, «Después de la guerra», n.d., Massarrochos (sic) and Miguel Solana, «Our pottery workshop», n.d, n.p., UCSD; Pompeyo Menéndez, «Los niños trabajan», BNE, DIB/19/1/533, 1937.

<sup>68</sup> See Figure 7.

<sup>69</sup> Asunción Acín and Pilar Muro, n.d., Colonia Escolar Estadilla (Huesca), UC, n. 23 and 40.

<sup>70</sup> BNE, DIB/19/1/579, 1938.



However, unlike in play scenes, physical segregation and role distinctions are not predominant. It is more common for boys and girls to share the same space and activities. For example, depictions of classrooms show both genders sitting together at desks. Similarly, in outdoor settings, boys and girls are often shown working together in gardens or carrying buckets of water on field trips.<sup>71</sup>

Mary Nash emphasises that childcare was an area where new models could have been introduced. However, despite the creation of mixed homes, the socialisation and education of children followed traditional patterns and adhered to gender roles, reinforcing behavioural norms and traditional social values. The author cites the gender division of roles reported in documents and graphics of the time, where girls were assigned domestic tasks and boys were assigned manual labour.<sup>72</sup>

As well as depicting the work inside the colonies, the drawings also reflect the children's observations of the world outside, or their previous living environment before the evacuation. Scenes depicting agricultural work, related to animal husbandry are quantitatively prominent.<sup>73</sup> These scenes clearly show the gender division of labour.

The most common image is that of a farmer ploughing a field.<sup>74</sup> Men are shown sowing, pruning trees, picking olives, or working in rice fields and vegetable gardens. Men in children's drawings also perform other agricultural tasks such as preparing firewood (felling, splitting,

<sup>71</sup> For the excursions, Carmen Horcajada Rojas, n.d., Residencia Infantil n. 3 in Villajoyosa (Alicante), UCSD. Schools in Jorge Planas and M<sup>a</sup> Teresa Lloveras Trébol, n.d., Centro Español Cerbère, UCSD; and Victoria del Rosario, «Escuela», BNE, DIB/19/1/1145, 1937. Garden scenes in Eufemia Rincón «Jardín», BNE, DIB/19/1/533, 1938.

<sup>72</sup> Mary Nash, *Rojas*, in particular p. 156.

<sup>73</sup> Some of the images depict the surrounding area of the colonies where the schoolchildren lived. Consequently, the agricultural and architectural landscapes typical of the Mediterranean coast are frequently depicted. Antonio Esteban, «Barracas de la huerta», BNE, DIB/19/1/533, 1937; and F. Bodeguero, «Cosas que veo en El Perelló», BNE, DIB/19/1/687, 1937. Only one image of fishing has been identified. Manuel López, «Pescadores», BNE, DIB/19/1/671, 1937.

<sup>74</sup> Some examples: Plácido Ruiz, «Vida en el pueblo», BNE, DIB/19/1/677, 1937; Luis Bermejo, «Preparando la tierra», BNE, DIB/19/1/129, 1937; Pepita Casado Gauderats, n.d., Colonia Familiar Grupo Alfredo Calderón de Madrid, Chirivella (Valencia), Juan Verdaguer, n.d., Centro Español Cerbère, and Pablo Márquez Martínez, n.d., Colonia Lobosillo (Murcia), UC, n. 103, 88 and 46; and Alejandro Chilian, «In times of peace», n.d., Instituto-Escuela de Valencia, UCSD.

transporting), and, to a lesser extent, shepherding in both the same and other scenes.<sup>75</sup>

Conversely, women and girls are responsible for feeding animals, which is a complementary task associated with the domestic sphere. The drawings often emphasise this domestic work, either by explicitly associating it with other household tasks, such as laundry hanging in the background, or by depicting it in a domestic setting (indoors, or in a courtyard or farmyard) or adjacent to the house.<sup>76</sup>

Image 8. Feeding Chickens



Carmen Viñals Llorella Fuente, UCSD<sup>77</sup>

The reversal of gender roles in the rural world is anecdotal in quantitative terms. However, it does exist and allows us to observe the porosity between masculine and the feminine, which are the most diffuse

<sup>75</sup> Eugenio Gurruchaga, «Trabajando en la huerta», BNE, DIB/19/1/1083,1937; Ramón Martínez, «Poda de árboles», BNE, DIB/19/1/121,1937; Carmen Sierra, «Hombre con leña», BNE, DIB/19/1/23,1937; Justo Antigüedad, «Preparándose para el invierno», BNE, DIB/19/1/128,1937; and Manolita Gurruchaga, «The rice-fields», n.d., Massarrochos (sic), UCSD.

<sup>76</sup> See Figure 8. Manolita Moreno, n.d., Colonia Infantil de Bayona, UCSD; Manolo Moreno, «La masía», BNE, DIB/19/1/1120, 1937; Ángeles Arnáiz, «Corral», BNE, DIB/19/1/879,1937; Fermina Díaz, «Niña con vaca», BNE, DIB/19/1/476,1937.

<sup>77</sup> Untitled, undated. Centro Español Cerbère, UCSD.

boundaries in this context. For example, we can see a shepherdess with three sheep, a boy feeding the animals while a woman sews, or a woman carrying firewood with a mule loaded with branches in its saddlebags.<sup>78</sup> This is perhaps a more realistic image of rural work, closer to what the children may have experienced, where men, women and children could perform the same task depending on the time of day or year, or other complementary, linked, and related tasks. In fact, the presence of women at times of peak workload — for example, during the harvest — was quite common.<sup>79</sup>

In urban areas, the division of labour is even more pronounced. Men tend to work as bus drivers, bricklayers, or in coal furnaces,<sup>80</sup> while women are often employed as street or market vendors, or in garment workshops. Women who work as secretaries or clerks are often accompanied by a male supervisor, emphasising their subordinate position.<sup>81</sup>

In addition, female figures, whether women or girls, are often depicted performing domestic tasks, traditionally associated with the household, the domestic sphere, and considered feminine. Historically, these activities were not recognised as work when performed within the family. When undertaken outside the home, these activities were often temporary and precarious, involving multiple part-time jobs and not recognised as professions. They were perceived as supplementing men's wages.<sup>82</sup>

<sup>78</sup> Adela Márquez, «Pastora», BNE, DIB/19/1/511, 1937; Juan Miragall, «Barracas valencianas», BNE, DIB/19/1/815, 1938; Marcos Domínguez, «Mujer con caballo», BNE, DIB/19/1/1068, 1937.

<sup>79</sup> Teresa M<sup>a</sup> Ortega, «¡No vayáis a la ciudad!». El éxodo rural femenino en España (1900-1930): Aproximación a sus causas y a sus consecuencias», in ed. Teresa M<sup>a</sup> Ortega, *Jornaleras, campesinas y agricultoras: la historia agraria desde una perspectiva de género* (Zaragoza: PUZ, 2015), 171-214. However, the appearance of a female figure in a harvest scene is anecdotal. In this regard, the image of a male peasant (wearing trousers) picking fruit from the trees, next to a female figure (wearing a dress and with long hair) holding an orange on a box, is particularly noteworthy. It is difficult to tell if the female figure is also picking fruit or if she is just watching the work, and could be the drawer herself. Maruja Barrera, «Orange Harvest», n.d., Massarrochos (sic), UCSD.

<sup>80</sup> José López, «Un horno de carbón», BNE, DIB/19/1/782, 1937; Manuel Ferrer, «Altos hornos en Bilbao», BNE, DIB/19/1/986, 1937.

<sup>81</sup> Juan Ezquerro, n.d., Residencia Infantil de Onteniente (Valencia), UC, n. 144; Conchita Rodríguez, «El trabajo de la mujer en la retaguardia», BNE, DIB/19/1/662, 1937; y Luisa García, «Vendedoras ambulantes», BNE, DIB/19/1/1075, 1937.

<sup>82</sup> Nash, *Mujer, familia y trabajo*. Eider de Dios, «Abnegadas, monárquicas, intelectuales, sindicalistas y deladoras. Las trabajadoras del servicio doméstico, sus representaciones y movilizaciones», *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 18 (2020): 517-550. Teresa M<sup>a</sup> Ortega and Ana Cabana, «Haberlas, haylas»: *campesinas en la historia de España en el siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2021).

The drawings show many scenes of women, including girls, mainly engaged in washing, hanging, and ironing clothes, as well as fetching and carrying water from wells or springs.<sup>83</sup> As with the agricultural tasks performed by the female figures, the domestic aspect is sometimes emphasised by placing the scene in a courtyard or on a balcony, or by including other elements such as a house in the background or nearby, or some other activity.

Image 9. Woman and Home



Eduardo Vicente<sup>84</sup>

The association of women with motherhood and childcare is also direct. The drawings repeat the moment of entering and leaving schools and institutes, going to and returning from them, with children always accompanied by women.<sup>85</sup> It is also women who push prams or hold children by the hand.<sup>86</sup>

<sup>83</sup> See Figure 9. María Sánchez Ruiz, 19/1/1938, Instituto de Segunda Enseñanza Lagasca (Madrid) and Arcadio Selma, January 1938, Valencia, UCSD; Luis Castro, «Casa rural», BNE, DIB/19/1/1055, 1937; Pilar Marcos, «La vida en la Residencia Infantil de Bellús», BNE, DIB/19/1/578, 1938; Antonia Terra, «Niña tendiendo ropa», BNE, DIB/19/1/929, 1937.

<sup>84</sup> Untitled, undated, unplaced. UCSD. Other examples in: María Durán, «Mujer lavando ropa», BNE, DIB/19/1/955, 1937; and M<sup>a</sup> Luz Escudero, «Pueblo», BNE, DIB/19/1/21, 1937.

<sup>85</sup> Miren Gárate, n.d., Colonia infantil de Bayona, UCSD; Antonio Domínguez, «Edición de mi vida antes de la guerra», BNE, DIB/19/1/729, 1937.

<sup>86</sup> Guillermo García Montaña, n.d., Bellús (Valencia), UC, n. 143; F. Pozo, January 1938, Valencia; Adoración de Alba, 14 October 1937, Guarderías Infantiles del Socorro Rojo; José Ayestarán, n.d.,

This division of roles culminates in the depiction of the family as a whole. Inside the family home, the compositions distinguish three types of figures with differentiated roles: the men returning from work or resting while reading the newspaper; the boys and girls playing; and the women putting food on the table, sweeping or cooking.<sup>87</sup> The same differentiation can be seen in scenes of the family outside the home. In scenes set in the countryside, for example, the men are resting or drinking, while the women are preparing food or looking after the children.<sup>88</sup>

Image 10. Division of Tasks



*Inés Millán Romero, "Life before the War"*<sup>89</sup>

Finally, the one exception to this general trend is when children draw leisure scenes in the city, where there is no explicit gendering of spaces or roles. Men, women, boys and girls all go to the cinema or to a musical or theatre performance together. The only element used to differentiate between the sexes is clothing, as mentioned at the beginning of this section.<sup>90</sup>

Colonia infantil de Bayona; and M<sup>a</sup> Dolores Sanz, n.d., Centro Español Cerbère, all of them in UCSD; and Carlos Sanz Herranz, «Evacuación en tren», BNE, DIB/19/1/581, 1938.

<sup>87</sup> See Figure 10. Manolita Ruvio (sic), n.d., Guarderías Infantiles del Socorro Rojo, Cuenca, UCSD; Magdalena García Hernández, «Labores domésticas», BNE, DIB/19/1/959, 1937; Ricardo Prat, «Mi madre la mañana de mi evacuación», BNE, DIB/19/1/976, 1938.

<sup>88</sup> Rafaela López Mora, «Comida en el campo», BNE, DIB/19/1/665, 1937. Alejandro Manjón, «La familia pasa la tarde en el campo», BNE, DIB/19/1/537, 1937.

<sup>89</sup> BNE, DIB/19/1/874, 1937.

<sup>90</sup> Juan Ezquerro, n.d., Residencia Infantil de Onteniente (Valencia), UC, n. 144; Julián Rodríguez, n.d., Bayona (Francia), UC, n. 148; Pilar Marcos, «Banda de música en el parque», BNE, DIB/19/1/577, 1938.



## CONCLUSIONS

Drawings remain the primary means of expression and understanding for children. They use them to reveal their inner world, their likes, desires, and preferences. Adults use these drawings both to gain a deeper understanding of these children and to teach them certain concepts or ideas. For this reason, these drawings are a historical source of great importance. They allow us not only to explore the perspectives, desires, and influences of adults on children, but also to analyse the world that surrounds these children and which they depict.

In this case, the drawings have allowed us to observe and reflect on the gender order that boys and girls project: what roles and stereotypes they reproduce, or whether there is a distinction between masculine and feminine spheres. Although they show less adult intervention than in other cases, they provide us with a specific image of children's world: that which adults demand and on which children imprint both their will and their desire to please those adults. For this reason, they are an excellent way of both observing the reality of the separate spheres in which they live and analysing how these children internalise and reproduce the gender stereotypes that surround them, that they learn from and that influence them.

The Second Spanish Republic facilitated certain trends that were necessary but not sufficient conditions for a significant change in gender relations. This transformation led to a more egalitarian framework for political and social action, but it did not bring about changes in mental structures. The war acted as a catalyst, accelerating changes and even ruptures in social relations, including gender relations. However, the main actors in the republican rearguard primarily supported traditional patterns, while alternative patterns were conspicuously absent.

The effort to maintain the gender order is reflected in the virtual absence of drawings reflecting alternatives, which were present to a lesser extent in both posters and photographs. Despite legal and political changes, the message conveyed by the children's drawings produced during the Spanish Civil War is one of limits-continuities: the models and their representation had not been substantially altered.

In this sense, the quintessential image of the breaking of traditional stereotypes at the beginning of the Civil War, the militia woman, is conspicuously absent. Her image embodied the revolution in the Republican rearguard after the coup d'état from different perspectives and was reinforced by propaganda, appearing frequently in publications and photographs by both supporters and opponents.

Children of the war may have had an image of female soldiers as part of the conflict. However, they do not appear in the drawings studied. The children did not draw militia women, suggesting a desire to hide these subversive images from a gender perspective. In response to the argument that not everyone could see them, it must be argued that this was more due to the will of the adults, who did not witness many of the scenes or weapons of war that they reproduced — they had to see images and photographs of them in order to be able to draw them.

In addition to this absence, the analysis identifies other elements, such as the gendering of games and toys, the portrayal of women as passive victims of war, or the gender differentiation of activities represented in everyday life. Also noteworthy is the lack of recognition of the mobilisation and the significant contribution of women to the war effort from the rearguard, which was politically and socially recognised by the war context itself. The drawings made no allusions or attempts to reinforce the idea of active women as indispensable to work, war, and victory.

In conclusion, the drawings allow us to continue to observe and reflect on the double dynamic already pointed out by historiography: although one of the fundamental characteristics of the Second Republic was the changes it brought about for women and gender relations, the persistence of social conceptions of masculinity and femininity and other limits held back progress. In this respect, the school could function as a mechanism for reproducing traditional roles and stereotypes, perpetuating boundaries and continuities, rather than fostering change, subversion or transgression. Thus, the children's drawings analysed suggest that even in a context of widespread change and social, political, economic and cultural ruptures with the past, it was not possible to challenge these models; nor did it seem that these new forms of femininity and masculinity were accommodated within the school system.



## About the authors

SERGIO VALERO GÓMEZ is Associated Professor of the Departament d'Història Moderna i Contemporània at the Universitat de València (Spain). His research has focused on Spanish and Valencian socialism during the 1930s, especially on its radicalization, its internal conflicts and its relations with democracy and reformism, including education. From his production it is worth mentioning the books *Republicanos con la Monarquía, socialistas con la República. La Federación Socialista Valenciana durante la Segunda República y la Guerra Civil* (PUV, 2015) and *Ni contigo ni sin ti. Socialismo y republicanismo histórico en la Valencia de los años treinta* (Alfons el Magnànim, 2015). He is also editor of several collective works and author of numerous articles in scientific journals, such as *Historia del Presente*, *Historia Social*, *Ayer*, *Pasado y memoria: revista de historia contemporánea* and *European History Quarterly*, and book chapters. He currently directs, together with Dr. Aurelio Martí Battaller, research project *El antifascismo socialista en el periodo de entreguerras: municipalismo, reformismo y nación en el sur de Europa*, funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation.

MÉLANIE IBÁÑEZ DOMINGO is Assistant Professor of the Departament d'Història Moderna i Contemporània at the Universitat de València (Spain). Her work has dealt with post-war repression from a gender perspective. Specifically, she has focused on analyzing the application of the Law of Political Responsibilities on and from the women affected in the province of Valencia. In addition to the book *Seguimos siendo culpables: la Ley de responsabilidades políticas contra las mujeres en Valencia, (1939-c.1948)* (PUV, 2021), her work has been published in journals such as *Vínculos de Historia*, *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, *Studia Historica. Historia Contemporánea*, and *Arenal: Revista de historia de las mujeres*. Recently she has also been interested in the everyday moral control and persecution of sexual identities and practices considered reprehensible and punishable by the Franco dictatorship.

## REFERENCES

- Aguado, Ana, and M<sup>a</sup> Dolores Ramos, *La modernización de España (1917-1939): cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis, 2002.
- Aguado, Ana, «Familia e identidades de género. Representaciones y prácticas (1889-1970)». En *Familias: historia de la sociedad española: del final de la Edad Media a nuestros días*, editado por Francisco Chacón y Joan Bestard, 743-808. Madrid: Cátedra, 2011.
- Aguado, Ana, M<sup>a</sup> Carmen Agulló and Luz Sanfeliu, «Mujeres y Guerra Civil: política, cultura y educación en la Valencia capital de la República». En *Y Valencia fue capital de España. Vol 1. La vida en la capital del antifascismo (1937-1937)*, edited by Javier Navarro and Sergio Valero, 129-151. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020.
- Agulló, Carmen (ed.), *Educuar en temps de guerra (II). Conferències, relatories i homenatges*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2018.
- Alted, Alicia, «Las consecuencias de la Guerra Civil en los niños de la República: de la dispersión al exilio». *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea* 9 (1996): 207-228.
- Alted, Alicia, y Roger González, *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños*. Madrid: Biblioteca Nacional, 2006.
- Ballarín, Pilar, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis, 2001.
- Ballarín, Pilar, «La educación de la mujer española en el siglo XIX». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 8 (1989): 245-260.
- Ballarín, Pilar, «La construcción de un modelo educativo de utilidad “doméstica”». En *Historia de las mujeres en Occidente*, vol. 4, *El siglo XIX*, directed by Georges Duby and Michelle Perrot, 599-612. Madrid: Taurus, 1993.
- Ballarín, Pilar, «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 26 (2007): 143-168.
- Ballarín, Pilar, and Ana Iglesias, «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 37 (2018): 37-67.
- Ballesteros Usano, Antonio, «Instrucción pública», *Labor educativa de la República Española durante la guerra*. Valencia: Gráficas Vives Mora, 1937.
- Braster, Sjaak, and M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal». *Paedagogica Historica*, 51-4 (2015): 455-477.
- Burke, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001.

- Calzado, Antonio, and Bernat Martí: *Revolució i guerra a Gandia*. Simat de la Vallidigna: La Xara, 2017.
- Cortada Andreu, Esther, «De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad». *Cuadernos de Pedagogía* 286 (1999): 43-47.
- Cruz, José Ignacio, «Valencia, capital de la infancia evacuada». In *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura*, edited by Javier Navarro y Sergio Valero, 47-69. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020.
- Crego, Rosalía, «Las colonias escolares durante la Guerra Civil». *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea* 2 (1989): 299-338.
- De Dios, Eider, «Abnegadas, monárquicas, intelectuales, sindicalistas y delatoras. Las trabajadoras del servicio doméstico, sus representaciones y movilizaciones». *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea* 18 (2020): 517-550.
- Del Pozo, M<sup>a</sup> del Mar, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Del Pozo, M<sup>a</sup> del Mar, and Sara Ramos, «Ir a la escuela en guerra: el reflejo de la cotidianidad en los cuadernos escolares». *Cultura escrita y Sociedad* 4 (2007): 129-170.
- Del Pozo, M<sup>a</sup> del Mar, «La infancia en peligro: Las colonias escolares en Valencia (1936-1939)». En *Valencia capital cultural de la República*, editado por Manuel Aznar, Josep Lluís Barona y Javier Navarro, 507-542. Valencia: PUV, 2008.
- Duroux, Rose, and Catherine Milkovitch-Rioux, *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011.
- Duroux, Rose, «Dibujar en tiempos de guerra y exilio». En *Educación en tiempos de guerra (II). Conferències, relatories i homenatges*, edited by Carmen Agulló, 49-77. Valencia: Tirant lo Blanch, 2018.
- Duroux, Rose, «El dibujo infantil en las guerras del siglo XX». *Travaux et Documents Hispaniques, TDH*, 7 (2016).
- Escrivá, Cristina, and Rafael Maestre, *De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonias escolares, 1936-1939*. Tavernes Blanques: Eixam Edicions, 2011.
- Fernández Soria, Juan Manuel, *Educación y cultura en la Guerra Civil (1936-1939)*. Valencia: Nau Llibres, 1984.
- Fernández Soria, Juan Manuel, «La asistencia a la infancia en la Guerra Civil: las colonias escolares». *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 6 (1987): 83-128.
- Fernández Soria, Juan Manuel, *Educación, socialización y legitimación política. España, 1931-1970*. Valencia: Tirant lo Blanch, 1998.

- Fernández Soria, Juan Manuel, y Alejandro Mayordomo (eds.), *Educación, guerra y revolución, Valencia, 1936-1939*. Valencia: PUV, 2007.
- Flecha, Consuelo, «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)». *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 269-294.
- Flecha, Consuelo, «Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español». *Bordón* 65 (2013): 75-89.
- Folguera, Pilar, «Las mujeres en la España contemporánea». En *Historia de las mujeres en España*, edited by Elisa Garrido, 417-525. Madrid: Síntesis, 1997.
- Grosvenor, Ian, «On Visualising Past Classrooms». En *Silences & Images: The Social History of the Classroom*, edited by Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere, 83-104. Nueva York: Peter Lang, 1999.
- Hernández Merino, Ana, «Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor». *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 1 (2006): 79-96.
- Lázaro, Luis Miguel, «Las universidades populares de la FUE como modelo de educación popular en la España republicana (1932-1938)». In *Y Valencia fue capital de España. Vol 2. La ciudad de los sabios. Valencia, capital de la educación y la cultura*, edited by Javier Navarro and Sergio Valero, 97-120. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020.
- Lines, Lisa Margaret, *Milicianas: women in combat in the Spanish Civil War*. Lanham: Lexington Books, 2012.
- Mayeur, Françoise, «La educación de las niñas: el modelo laico». En *Historia de las mujeres en Occidente, vol. 4. El siglo XIX*, directed by Georges Duby and Michelle Perrot, 253-270. Taurus, Madrid, 1993.
- Mayordomo, Alejandro, *Socialización, educación y clases populares*. Valencia: Universidad de Valencia, 1995.
- Mayordomo, Alejandro, y Juan Manuel Fernández Soria, *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2008.
- Meda, Juri, «Propaganda a mano libera. I disegni dei bambini spagnoli durante la Guerra Civile». *Storie in Movimento. Rivista di storia della conflittualità sociale* 10 (2006): 74-81.
- Meda, Juri, «Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili». *History of Education & Children's Literature* II-1 (2007): 349-372.
- Moreno, Mónica, «Republicanas y República en la guerra civil: encuentros y desencuentros». *Ayer* 60 (2006): 165-195.
- Nash, Mary, *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*. Madrid: Taurus, 1999.

- Nash, Mary, «Republicanas en la Guerra Civil: el compromiso antifascista». En *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XX a los umbrales del XXI*, dirigido por Isabel Morant. Madrid: Cátedra, 2006.
- Nash, Mary, *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*. Barcelona: Anthropos, 1983.
- Ortega, Teresa M<sup>a</sup>, «¡No vayáis a la ciudad!». El éxodo rural femenino en España (1900-1930): Aproximación a sus causas y a sus consecuencias». En *Jornaleras, campesinas y agricultoras: la historia agraria desde una perspectiva de género*, editado por Teresa M<sup>a</sup> Ortega, 171-214. Zaragoza: PUZ, 2015.
- Ortega, Teresa M<sup>a</sup>, and Ana Cabana, «Haberlas, haylas»: *campesinas en la historia de España en el siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2021.
- Padrós, Núria, et al., «The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time». *Paedagogica Historica* 51-4 (2015): 478-495.
- Palacio Lis, Irene, *Mujeres ignorantes: madres culpables: adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*. Valencia: Universitat de València, 2003.
- Palacio Lis, Irene, «Mujeres aleccionando a mujeres. Discursos sobre la maternidad en el siglo XIX». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 26 (2007): 111-142.
- Payá, Andrés, «Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 26 (2007): 299-325.
- Perrot, Michelle, *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Pignot, Manon, «Postface. Le dessin, source incontournable pour renouveler l'histoire de l'enfance en guerre». In *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner*, edited by Rose Duroux y Catherine Milkovitch-Rioux, 147-150. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011.
- Ramos, Sara, «La educación de la mujer durante la Guerra Civil en contextos rurales y urbanos». *Sarmiento* 7 (2003): 99-128.
- Robles, Victoria, «Dos siglos de conquistas por la igualdad. La educación de las mujeres en los siglos XIX y XX». *Andalucía en la historia* 3 (2015): 14-17.
- Salinas, Carlos, «Lugares de memoria de la guerra civil. Las colonias infantiles en la provincia de Alicante». *CLIO. History and History teaching* 40 (2014).
- Sánchez Blanco, Laura, «La educación femenina en el sistema educativo español», *El futuro del pasado* 3 (2012): 255-281.
- Sánchez Blanco, Laura, «Free Women in the Spanish Civil War. Cultural and Professional Training in the Region of Catalonia». *HSE-Social and Educational History* 6, 3 (2017): 290-313.

- Scanlon, Geraldine M., «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 6 (1987): 193-208.
- Sierra, Verónica, *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*. Madrid: Taurus, 2009.
- Sierra, Verónica, and M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, «Desde el 'paraíso' soviético. Cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil Española». *História da Educação* 28 (2009): 187-238.
- Subirats, Marina, «Entorn de la discriminación sexista a l'escola». *Papers: revista de sociologia* 9 (1978): 33-53.
- Thébaud, Françoise, «La Primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?». En *Historia de las mujeres en Occidente*, vol. 5, directed by Georges Duby and Michelle Perrot, 31-90. Madrid: Taurus, 1993.
- Valero, Sergio, «Educación republicana y politización: los dibujos infantiles durante la Guerra Civil». *Historia social* 94 (2019): 97-113.
- Widlöcher, David, *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder, 1988.
- Yusta, Mercedes, «La Segunda República: significado para las mujeres». En *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XX a los umbrales del XXI*, directed by Isabel Morant. Madrid: Cátedra, 2006.





# UNA APROXIMACIÓN A LOS PRIMEROS ENSAYOS DE CONSTRUCCIÓN DE UN MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EUROPEO: EL CONGRESO ESTUDIANTIL DE LIEJA (1865)\*

*An approach to the first essays of construction of a European  
student movement: The Student Congress of Liège (1865)*

Pablo Buchbinder<sup>a</sup>


Fecha de recepción: 06/02/2023 • Fecha de aceptación: 24/01/2024

**Resumen:** El objetivo del artículo es analizar los debates que tuvieron lugar en el Congreso internacional de estudiantes celebrado en la ciudad belga de Lieja en 1865. El artículo se divide en tres partes dedicadas al estudio de las discusiones sobre la política europea, sobre la educación primaria y sobre la enseñanza universitaria. Se intenta mostrar como las diferencias políticas sobre todo entre integrantes de las delegaciones belga y francesa impidieron que se cumpliese el objetivo del congreso que era debatir solo aspectos relativos a la enseñanza. Esas diferencias políticas impidieron también la conformación de una federación de estudiantes europeos que era otro de los propósitos del encuentro.

Se analizan en el texto las discusiones entre los asistentes sobre el positivismo y el espiritualismo, sobre la libertad de enseñanza, sobre la herencia de la revolución francesa y el nacionalismo y sobre la educación primaria. También se estudian las discusiones sobre la relación entre enseñanza primaria y sufragio universal. Se analizan las opiniones sobre el modelo alemán de enseñanza universitaria y sobre la enseñanza universitaria en Bélgica. También se analiza el papel de la delegación francesa en el congreso.

---

\* Este texto fue elaborado en el marco de las actividades correspondientes al ejercicio de la titularidad de la cátedra de Historia Social General de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>a</sup> Instituto E. Ravignani. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. 25 de Mayo 217, 1002, CABA, Argentina. pbuchbinder@cbc.uba.ar.  <https://orcid.org/0000-0002-8874-1756>

La fuente principal sobre la que se basa el artículo es el acta del congreso publicada en enero de 1866.

**Palabras clave:** Congreso; Lieja; Universidad; Educación Primaria; Nacionalismo; Revolución.

**Abstract:** *The objective of the article is to analyze the debates that took place at the international student congress held in the Belgian city of Liège in 1865. The article is divided into three parts dedicated to the study of the discussions on European politics, on primary education and about university teaching. It attempts to show how the political differences, especially between members of the Belgian and French delegations, prevented the objective of the Congress, which was to discuss only aspects related to education. These political differences also prevented the formation of a federation of European students, which was another of the central objectives of the meeting.*

*The discussions between the students on positivism and spiritualism, on freedom of education, on the heritage of the French revolution and nationalism and on primary education are analyzed in the text. Discussions about the relationship between primary education and universal suffrage are also studied. Opinions on the German model of university education and on university education in Belgium are analysed. The role of the French delegation in the congress is also analyzed.*

*The main source on which the article is based is the congressional record published in January 1866.*

**Keywords:** Congress; Liège; University; Primary Education; Nationalism; Revolution.

## INTRODUCCIÓN

Entre el 29 de octubre y el 1 de noviembre de 1865, alrededor de 1400 universitarios europeos se reunieron en la ciudad belga de Lieja con el propósito de llevar a cabo un primer congreso internacional y constituir, a partir de este encuentro, una organización que los agrupase a nivel continental. 1230 eran estudiantes y el resto graduados de diferentes universidades. 750, aproximadamente, provenían de la casa de altos estudios anfitrión, 95 eran originarios de Gante y 190 de Bruselas. La delegación francesa, la más numerosa de las extranjeras estaba compuesta por 72 integrantes. Había, además, 20 holandeses, cuatro provenían de diferentes estados alemanes y dos venían de España. También se hicieron presentes otros contingentes menores, originarios de distintas regiones de Europa. Los estudiantes rumanos, que seguían cursos en

diferentes universidades europeas, estuvieron representados como también los polacos y los rusos. La lengua oficial del Congreso fue el francés. De todos modos, el complejo estudiantil franco-belga estuvo en el centro de la organización y protagonizó la mayor parte de las discusiones que conmovieron el encuentro. La escasa presencia de estudiantes alemanes es llamativa ya que el sistema universitario germano fue invocado en los debates como modelo para los jóvenes estudiantes del continente en varias oportunidades y por distintos participantes. Las organizaciones estudiantiles europeas contaban ya con una larga y rica historia que se remonta a los mismos orígenes de las universidades. Desde el inicio del periodo revolucionario a principios del siglo XIX, su número se había ampliado protagonizando y liderando, en algunos casos, los movimientos contra el absolutismo y las iniciativas a favor de la construcción estatal nacional como sucedía en los espacios alemán e italiano. En el primero de los casos, las corporaciones estudiantiles (*Bursenschaften*) habían resurgido con fuerza luego del retiro de las tropas napoleónicas y habían ejercido un notable protagonismo en las revoluciones de 1848. Sin embargo, los contactos, más allá de las fronteras eran aún limitados y se hacía sentir la ausencia de una organización internacional que los agrupase. Afrontar ese desafío era una de las tareas centrales que se propusieron los organizadores del evento.

Las actas de la reunión fueron publicadas cuatro meses después.<sup>1</sup> Este trabajo está centrado en el análisis de los debates y discusiones que tuvieron lugar entonces. A través de este estudio proponemos una primera aproximación a los problemas y discusiones que circundaron los tempranos intentos de conformar un movimiento estudiantil que trascendiese los marcos nacionales. Nos interesa, en este contexto, examinar las tensiones y límites que encontraron estos esfuerzos en el marco de la Europa de la década de 1860.

Sorprendentemente, a pesar de su importancia en la historia universitaria del siglo XIX, el Congreso ha sido escasamente estudiado habiendo recibido una atención limitada en los análisis sobre los estudiantes durante esa centuria. Diversos trabajos lo han interrogado a partir de las

<sup>1</sup> *Congrès International des Étudiants. Compte rendu officiel et intégral de la Première Session tenue à Liège les 29, 30, 31 et 1. Novembre 1865. Publié par les soins de la Commission Permanente des Étudiants de Liège* (Bruselas: Imprimerie Bauvais et Cie, Rue Allard, 20, 1866).

preocupaciones vinculadas con la construcción de movimientos revolucionarios de la segunda mitad del siglo XIX y sobre todo de los debates que allí tuvieron lugar entre espiritualistas, positivistas y materialistas. Tal vez sea justamente el carácter internacional del episodio el que lo ha alejado de los intereses de los especialistas en el marco de una historiografía, todavía hoy, a pesar del desarrollo de la historia global, constreñida por los límites nacionales. El trabajo, probablemente más completo sobre el tema, es aún el de León-Ernest Halkin publicado en el marco de un estudio mayor sobre la Historia de la Universidad de Lieja. Halkin subrayó que el Congreso había constituido una manifestación universitaria de relevantes dimensiones y de notable impacto internacional. Afirmó que había gozado de una enorme audiencia y provocado un escándalo sin precedentes y con repercusiones más allá de Bélgica. Destacó además, y en forma especial, el modo en que la prensa católica había denunciado la complicidad de los liberales en relación con las fuertes denuncias o cuestionamientos producidos durante las sesiones contra la Religión y la Iglesia. Subrayó, además, que era posible advertir allí la influencia creciente entre los estudiantes del anticlericalismo, de las tendencias positivistas y materialistas y sobre todo del pensamiento de Proudhon y Blanqui. Puso especial énfasis, finalmente, en la relación del Congreso con las vertientes revolucionarias y sus organizaciones de carácter internacional surgidas en la década de 1860.<sup>2</sup> Una perspectiva similar caracterizó la aproximación de John Bartier que analizó al Congreso de Lieja junto a los posteriores, pero de menor repercusión, celebrados en Bruselas en 1867 y en Gante un año después.<sup>3</sup> Más recientemente, Pierre Moulinier dedicó en su libro *La naissance de l'étudiant moderne (XIXe siècle)* un breve apartado al evento reseñando, sobre todo, las perspectivas que caracterizaron la intervención de la delegación francesa.<sup>4</sup> De todos modos, menciones suscintas al Congreso han sido habituales en diversos textos de referencia dedicados a los sistemas universitarios y a los estudiantes del siglo XIX.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Léon-Ernest Halkin, «Le Premier Congrès International des Étudiants», en *Chronique de l'Université de Liège*, eds. Marcel Florin y León Halkin (Liège: Université, 1967), 296-317.

<sup>3</sup> Jean Bartier, «Étudiants et mouvements révolutionnaires au temps de la Première Internationale», en *Mélanges offerts à G. Jacquemyns* (Bruxelles: Institut de Sociologie- Université libre de Bruxelles, 1968), 37-60.

<sup>4</sup> Pierre Moulinier, *La naissance de l'Étudiant Moderne (XIX siècle)* (Paris: Éditions Belin, 2002).

<sup>5</sup> Lieve Gevers y Louis Vos, «Student Movements», en *A History of the University in Europe*, vol. III (1800-1945), ed. Walter Riegger (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), 269-361.

Sin embargo, como ya destacamos, se hace sentir aún la ausencia de una investigación que analice el curso de las discusiones y el modo en que los participantes en el evento reflexionaron y debatieron, particularmente, sobre los problemas más generales de la educación en la Europa del siglo XIX, objeto central del Congreso. El análisis de las actas ofrece una ventana interesante para aproximarse a otros aspectos como la situación y estado de la enseñanza universitaria a mediados de esa centuria, las perspectivas sobre la evolución de los otros niveles educativos, sobre todo el primario y el modo en que los estudiantes percibían las diferencias de la situación política y educativa en los distintos estados europeos. También permite advertir el modo en que pensaban la relación entre la coyuntura política de cada uno de los países y las posibilidades que esa misma coyuntura abría a los cambios universitarios.

## BÉLGICA EN EL CONTEXTO POLÍTICO EUROPEO

Por otra parte, cabe destacar que no fue casual que el Congreso tuviese lugar en una ciudad universitaria belga. Desde su independencia en 1830, el país había experimentado un acelerado desarrollo industrial y gozaba de un grado de estabilidad política envidiado por otros estados del continente. La Constitución sancionada en 1831 había asegurado la libertad de culto y cierta neutralidad estatal en términos religiosos, aun cuando, en base al principio de la libertad de enseñanza, la Iglesia Católica había logrado construir una vasta red de establecimientos escolares. Una ley sancionada en 1842 había fortalecido esta presencia eclesiástica en el mundo educativo. De todas formas, desde su independencia en 1830, Bélgica se había destacado, en el contexto europeo, por la orientación constitucional y liberal de sus gobiernos. En 1831, el gobierno provisorio sancionó una constitución que consagró las libertades de culto, conciencia y prensa y que, además, como ya señalamos, garantizó la libertad de enseñanza. Bélgica se presentó ante Europa y sobre todo ante sus cuadros revolucionarios como un modelo de democracia parlamentaria. Los liberales belgas sostuvieron con fuerza la necesidad de separar el dominio espiritual de las cuestiones temporales y el apartamiento de las autoridades religiosas de la gestión de los negocios públicos. Cuando, casi treinta años después de la Independencia de los Países Bajos, Leopoldo II llegó al trono, justamente durante el año del Congreso buscó, además, incrementar la reputación e influencia internacional de su

país. Ya unos años antes una nueva generación de jóvenes políticos liberales había comenzado cobrar protagonismo y a animar el debate público. Algunos de ellos se caracterizaban por su profundo anticlericalismo expresado a través de organizaciones como *La Libre Pensée* fundada en 1863 o la *Ligue de l'Enseignement*. Bélgica se convirtió así, nuevamente, y sobre todo durante los años comprendidos entre 1857 y 1870 en los que gobernó el partido liberal, en un refugio para los disidentes políticos de todo el continente y, fundamentalmente, para los franceses hostigados por el régimen de Napoleón III. Durante estos años se organizó, además, el movimiento obrero. En 1866 se levantó la llamada prohibición de coalición y, a partir de entonces, se permitió a los trabajadores formar asociaciones y organizar huelgas para defender sus intereses. Dos años después, la Asociación Internacional de los Trabajadores celebró su Primera Conferencia fuera de Suiza, justamente, en Bruselas.

Pero la política belga estuvo surcada también por fuertes tensiones ya desde su independencia. Los católicos conservaron un papel central en la vida pública cuestionando el orden surgido desde la independencia. Su oposición estuvo fundada en la postura crítica de la política moderna expresada en el tono acusatorio que surgía, entre otros documentos de la encíclica *Mirari vos* que dio a conocer el Papa Gregorio XVI en 1832 y del *Syllabus* del Papa Pío IX de 1864. Las luchas entre liberales y católicos le dieron también un tono particular al reinado de Leopoldo II. El Partido Católico cobró particular influencia bajo su reinado y durante estos años, pero sobre todo en la década posterior, los enfrentamientos con los liberales fueron particularmente álgidos y uno de los temas centrales de controversia estuvo vinculado con la enseñanza religiosa en el sistema de educación público.

Por otra parte, en el nivel universitario, cierta diversidad de opciones estaba asegurada por la existencia de las cuatro universidades que el país conservaba a mediados de siglo: las estatales de Gante y Lieja, la católica de Lovaina y la más reciente libre de Bruselas. Las luchas entre católicos y liberales encontraron también un escenario privilegiado en el mundo universitario. Lieja y Gante mantenían una estrecha dependencia del Estado. Habían sido fundadas en 1817 por iniciativa del gobierno junto a otra en la ciudad de Lovaina. En 1834, los obispos aprovecharon el artículo 17 de la Constitución de febrero de 1831 para refundar la antigua Universidad Católica de aquella última ciudad que —creada en el

siglo XV— había sido suprimida por la República francesa en 1797. Inicialmente se inauguró en 1834 en Malinas, pero al año siguiente la trasladaron a Lovaina donde sustituyó a la universidad del estado. Ese mismo año se fundó la Universidad Libre de Bélgica denominada más tarde Universidad Libre de Bruselas. Fue concebida en sus orígenes como una institución que albergaría al libre pensamiento frente al cerrado dominio católico en el campo educativo. La vinculación de los fundadores de la Universidad libre con el movimiento político liberal era estrecha. Varios de ellos, eran, además, figuras destacadas de la masonería. La Universidad libre constituyó en términos generales una reacción contra la iniciativa católica sobre la enseñanza.<sup>6</sup>

Gracias a su neutralidad en los conflictos europeos de mediados del siglo XIX y el tono liberal que había caracterizado a sus gobiernos desde la década de 1830, Bélgica fue, con creciente frecuencia, sede de varios congresos internacionales, algunos de ellos impulsados por organizaciones abiertamente revolucionarias como también refugio de perseguidos políticos. Esos años fueron particularmente favorables para el internacionalismo y el territorio belga fue escenario de algunos de sus capítulos más relevantes. En 1856 tuvo lugar allí el Primer Congreso de Caridad, Corrección y Filantropía, en 1862 el de la Asociación Internacional para el Progreso de las Ciencias y, más tarde, el ya mencionado de la Asociación Internacional de los Trabajadores. Fue, además, fue sobre todo su condición de país neutral el que la convirtió en un sitio particularmente favorable para este tipo de encuentros.<sup>7</sup>

No fue casual entonces que el primer intento de constituir una organización internacional estudiantil tuviese lugar en Bélgica y en la década de 1860. En 1860, bajo la protección del estado, se había conformado en el país una «Association Générale des Étudiants». Fue en el seno de esta asociación donde tomó forma la idea de convocar al Congreso. Luego del de Lieja, se celebraron otros dos, en Bruselas, en abril de 1867

<sup>6</sup> Micheline Zanatta, *La laïcité en Belgique. Les Études de L'IHOES* N° 1, en <http://ihoes.be/publications/etudes/> (consultado el 18-1-2022). Véase también Hervé Hasquin (dir.), *Histoire de Laïcité principalement en Belgique et en France* (Bruselas, La Renaissance du Livre, 1979).

<sup>7</sup> Jean Puissant, «La AIT en Bélgica (1865-1875)», en «*Arise Ye Wretched of the Earth*»: *The First International in a Global Perspective*, eds. Fabrice Bensimon et al <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctvbqs569> (consultado el 25-2-2022).



y en Gante, en diciembre de 1868.<sup>8</sup> Por otra parte, esos años presenciaron un renacimiento de los movimientos revolucionarios del continente luego de la reacción conservadora que acompañó a la derrota de los movimientos de 1848. La política democrática parecía entonces florecer en Europa junto al avance del Constitucionalismo liberal. Esto permitió, a su vez, un nuevo crecimiento de las agrupaciones socialistas. Finalmente, el principio del estado nacional había recibido un impulso significativo, como ya señalamos, con la constitución de los estados italiano, primero y unos años más tarde del alemán. No llama la atención entonces que la relación entre educación y democracia, o educación y cuestión nacional constituyesen algunos de los ejes centrales de los debates que tuvieron lugar en el marco del encuentro.<sup>9</sup>

## LA DEFINICIÓN DE LA AGENDA DEL CONGRESO: ENTRE LA POLÍTICA Y LAS AULAS

Uno de los objetivos del Congreso era que sirviese como base para la creación de una gran federación estudiantil europea. Se preveía que contribuyese a ese propósito y que, de este modo, de la iniciativa original, surgiese una organización permanente. La reunión se llevó a cabo bajo la idea o el concepto de la existencia de una juventud universitaria europea, de una fraternidad juvenil cimentada en la realidad de una patria intelectual que no reconocía límites nacionales.<sup>10</sup>

Sin embargo, a pesar de estas declaraciones de principios, las tensiones internas afloraron de modo permanente a lo largo de los cuatro días en los que transcurrieron las reuniones. Las disidencias surgieron con la

<sup>8</sup> Bartier, «Étudiants», 37-60.

<sup>9</sup> N. Hoffschmidt, un graduado de origen belga, fue electo presidente del Congreso. Sería más adelante un reconocido autor de trabajos sobre diferentes aspectos de la vida universitaria. Por otra parte, los estudiantes invitaron a un conjunto de personalidades de la vida científica, universitaria, de las letras y la política europea a participar del Congreso. Pero casi todas declinaron la invitación, aunque agradecieron y saludaron la iniciativa. Fue el caso del profesor francés Jules Simon, del escritor francés Víctor Hugo quien apoyó fervientemente a los organizadores, de A. Thiers y de F. Guizot quien se excusó por su edad y estado de salud.

<sup>10</sup> Un estudiante francés, de activa participación en los debates, apellidado Rey sostenía aludiendo a lo consignado en el programa del Congreso: «Voici ce que j'y lis "Nous appartenons à une grande patrie intellectuelle qui ne s'arrête ni aux mers, ni aux montagnes et qui est partout où il y a des hommes qui pensent ou des hommes qui souffrent". Ainsi, M.M, entre nous, point de délimitation, point de nationalités, et personne de vous n'a le droit de demander à ses condisciples a quelles nations ils appartiennent». *Congrès*, 167.

misma definición de los temas que debía atender la reunión. Sobre la cuestión ya se habían pronunciado tempranamente los anfitriones, los estudiantes de Lieja. El dilema consistía en si el Congreso debía concentrarse en las cuestiones sociales y políticas o si tenía que limitarse solo al tratamiento de los aspectos relativos a la enseñanza. La segunda de las opciones fue la elegida por 526 votos contra 37 y sobre ella se llevó a cabo la convocatoria a los estudiantes del continente.<sup>11</sup>

Sin embargo, las controversias políticas afloraron de manera continua durante los cuatro días en los que transcurrieron las reuniones y fueron particularmente agudas cuando se discutió su estatuto. Los distintos colectivos nacionales estudiantiles se enfrentaban en sus países a problemas diferentes y tenían vínculos disímiles también con las autoridades de sus propios estados. En más de un caso denunciaron de modo público a sus propios gobiernos en las reuniones plenarias del Congreso. Esto alteró de modo permanente el objetivo inicial de los organizadores en el sentido de relegar la cuestión política de las discusiones. Fueron sobre todo los estudiantes y diplomados franceses —que mantenían un conflicto abierto con las autoridades del II Imperio— quienes cuestionaron justamente ese intento de desplazar los debates políticos de las sesiones.<sup>12</sup> Parecían aún más agudos los conflictos que los estudiantes españoles o rusos mantenían con los gobiernos de sus países. También ellos se manifestaron en el Congreso. Pocos meses antes había tenido lugar en España la llamado noche de San Daniel en la que los estudiantes habían protagonizado fuertes protestas a raíz de la prohibición ministerial de expresar ideas contrarias a la monarquía y el concordato. Los estudiantes reaccionaron entonces contra la agresión al fuero universitario.<sup>13</sup> También los reclamos políticos fueron elevados por los asistentes rusos y polacos, estos últimos, por entonces bajo dominación del Imperio Ruso. Por el contrario, la perspectiva más

<sup>11</sup> «Deux programmes étaient en présence: l'un, comprenant les questions sociales, l'enseignement, la politique, - l'autre l'enseignement seul. Le dernier fut préféré par 526 voix contre 37, et 23 abstentions». *Congrès*, 10.

<sup>12</sup> Los estudiantes franceses —siguiendo rituales y prácticas propias de sus tradiciones corporativas de origen medieval— ingresaron al recinto portando una bandera negra que simbolizaba la pérdida de las libertades en Francia. Cabe destacar también que varios de ellos, luego de asistir al Congreso y regresar a su país fueron detenidos y puestos en prisión.

<sup>13</sup> Eduardo González Calleja, «Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones estudiantiles en España», *Ayer*, 59 (2005): 21-49.

moderada y que aspiraba a generar una solidaridad centrada en las discusiones de los problemas educativos y desde una perspectiva concreta y práctica en los tres niveles de enseñanza fue la que se expresó a través de los belgas.

Cabe destacar, en este contexto, que el Congreso constituyó también un escenario en el que figuras destacadas de la vida profesional, académica, pero sobre todo política hicieron públicas y difundieron sus ideas. La vinculación con la Primera Internacional de muchos de los protagonistas de los debates es notoria. Entre otros era el caso del belga León Fontaine que cumplió un papel central en el movimiento revolucionario de su país como editor de periódicos y como organizador de la sección de esta organización o el de Antoni Marsal i Anglora, un catalán que introdujo a la organización internacional en España y que concurrió a Lieja bajo el seudónimo de Sarro Magallán. Por supuesto un ejemplo citado a menudo es el de Paul Lafargue, por entonces ya ligado directamente a J. Proudhon y luego a Karl Marx de quien fue yerno. Luego de asistir a Lieja, ya no pudo seguir su carrera en París trasladándose a Londres. También participaron otros personajes quizás menos conocidos como el abogado Eugène Protot, férreo opositor por entonces al gobierno de Napoleón III y que llegaría a ser Ministro de Justicia en tiempos de la Comuna de París.

Así, más allá de los postulados sostenidos por los estudiantes de Lieja en el sentido de que el Congreso debería abocarse al tratamiento de las cuestiones educativas relegando las relativas a la política, estas últimas se introdujeron de modo permanente a lo largo de los cuatro días de sesión. Como ya señalamos, las perspectivas más díscolas y disruptivas provinieron, por lo general y como era previsible, de los integrantes de la delegación francesa, donde se nuclearon los sectores que apoyaban las posturas radicalizadas o revolucionarias, aunque, tampoco entre estos últimos, las posiciones políticas eran unánimes. En este sentido, cabe destacar que varios miembros destacados de la delegación francesa se preocuparon por hacer pública e insistieron en definir su identidad, no solo en materia universitaria sino también política. Esto incluía, a menudo, también juicios contundentes en términos religiosos y teñidos de una profunda impronta anticatólica. Varios estudiantes franceses proclamaron, en más de una oportunidad, su cerrada identificación con

los valores revolucionarios y denunciaron la falta de libertad en su país.<sup>14</sup> Paul Lafargue, en una de sus intervenciones defendió con vehemencia al materialismo y proclamó la solidaridad y hermandad entre los estudiantes contraponiendo en este marco la igualdad a la idea de la «aristocracia de la inteligencia». Pero junto a los franceses, hubo delegados de otras naciones que usaron la tribuna del Congreso para denunciar a los gobiernos de su país, sobre todo, por suprimir o atentar contra las libertades públicas.

Así, las controversias desnudaron las diferentes perspectivas con que se disponían a tratar los problemas educativos las distintas delegaciones respondiendo también a la situación en cada uno de los estados y al predominio, en cada caso, de diversas adscripciones políticas e ideológicas. Los debates y discusiones que tuvieron lugar en el Congreso muestran las dificultades para definir y luego imponer, con límites precisos, su temática y su agenda. Si bien, como señalamos, predominó entre los organizadores la idea de privilegiar las cuestiones relativas a la enseñanza —primaria, secundaria y universitaria—, relegando las temáticas más generales de la política, tempranamente se presentó la pregunta en torno a si aquellas cuestiones podían ser tratadas con abstracción justamente de las dimensiones políticas, religiosas y filosóficas. Esta tensión recorrió prácticamente todas las sesiones. A menudo, varios de los participantes que, además, tenían responsabilidades evidentes en la organización del evento, instaron a los expositores a concentrarse en aspectos concretos y prácticos relativos al tema de la enseñanza dejando de lado las discusiones políticas e incluso filosóficas que conservaban un tono más abstracto. Pero las respuestas negativas sobre el tema aparecen de modo permanente. ¿Era posible pensar en la libertad de enseñanza en estados donde se limitaba la libertad de prensa, la de asociación o la de reunión, o los derechos políticos en términos generales? ¿Cómo podía asegurarse la libertad en términos educativos sin discutir los recursos que los estados concedían a las diferentes confesiones religiosas? ¿Era viable analizar las cuestiones relativas a la educación sin explorar simultáneamente la cuestión social? Pero, además —y en referencia directa al nivel superior—, ¿era posible pensar las transformaciones que requería

<sup>14</sup> Un antiguo estudiante de Derecho de origen francés y de apellido Casse señaló: «En Belgique, on ne doit pas laisser croire que nous avons en France des facilités pour nous réunir librement». *Congrès*, 101.

este nivel sin reflexionar sobre los principios filosóficos básicos sobre los que debía asentarse? Todas estas preguntas se suscitaron con intensidad a lo largo del encuentro y las respuestas fueron diversas.

De todas formas, cabe destacar que las ya mencionadas denuncias de franceses, españoles o rusos sobre la situación política en sus países fueron expuestas en el Congreso sin que mediaran objeciones sustantivas. En este sentido, las intervenciones muestran fuertes consensos en torno a determinados valores y principios. La defensa de la libertad política y la tolerancia, tanto en términos políticos como religiosos, fueron principios sostenidos y reiterados, en particular por los integrantes de la delegación belga. En repetidas oportunidades, se presentó la moción que en el evento no se admitirían actitudes intolerantes. Al mismo tiempo, cierto consenso implícito parecía inclinarse hacia la defensa del principio republicano de gobierno.

Sin embargo, en relación con otras dimensiones de la política europea, las diferencias parecían ser más profundas. Quizás, la principal disidencia fuese la que se revelaba en relación con la perspectiva y valoración de la idea de nación. Los estudiantes de Lieja esperaban que el Congreso tratase los problemas de los diferentes niveles educativos con prescindencia del origen nacional de los estudiantes. La idea conllevaba una cierta distancia con el nacionalismo cada vez más en boga en diferentes núcleos del estudiantado europeo. Sin embargo, los primeros intercambios mostraron los límites que se oponían a la construcción de una organización que trascendiese a esos mismos orígenes nacionales. En la Asamblea del 31 de octubre, las discrepancias en relación con esta cuestión se expresaron de modo contundente. Un abogado oriundo de la ciudad francesa de Valenciennes, de apellido Legrand y que fue uno de los participantes de mayor protagonismo en el Congreso, propuso que los expositores fueran distribuidos a partir de su «nacionalidad». Sostuvo con vehemencia la idea de que las naciones representaban personalidades distintas y debían conservar su individualidad. Defendía así la idea de que la nacionalidad respondía a un sentimiento indestructible.<sup>15</sup> Pero fueron sobre todo los estudiantes que representaban a los colectivos

<sup>15</sup> Sostenía entonces: «L'idée de nationalité répond à un sentiment juste, indestructible, à des affinités de races et de tendances qu'elle serait puérile d'attaquer e inutile de vouloir détruire». *Congrès*, 166.

del este europeo, quienes sostuvieron las posturas nacionalistas más firmes revelando la sensibilidad ante la cuestión que dominaba entre los académicos de esa región del continente. Alphonse Przewlocki, delegado de la sociedad literaria polaca en París optó por referirse justamente a la función del espíritu nacional en la educación. El amor por la patria, sostuvo, era la fuerza misteriosa que impulsaba a los pueblos y la lengua era la primera condición de una educación verdaderamente nacional, como lo era también el conocimiento de la historia del país. Afirmó entonces que para que el niño se convirtiese en ciudadano era necesario desarrollar en él, desde los primeros años, los sentimientos de adhesión a la nación. Denunció seguidamente como la educación en Polonia, en ese entonces bajo dominación rusa, había sido objeto de una sistemática persecución durante años.<sup>16</sup> El representante de los estudiantes rumanos, por su parte, defendió, en el transcurso de los debates el principio de la conservación e inviolabilidad de las nacionalidades y la independencia de los pueblos.<sup>17</sup> Sostuvo entonces la necesidad de que los principios de la fraternidad entre las «naciones» se situasen en el centro de los programas de educación primaria. Pero estas expresiones de defensa de la nacionalidad encontraron una fuerte oposición entre otros participantes, sobre todo entre los locales. Adelm Burke, estudiante de Lieja, advirtió sobre los peligros de la «fiebre patriótica», pero incluso antes, en los inicios de las deliberaciones, como ya hemos señalado, el estudiante francés, de apellido Rey se había opuesto a nociones de esta naturaleza afirmando con vehemencia la idea de que los estudiantes pertenecían a una gran patria intelectual, que no se detenía ante «los mares y las montañas». La ignorancia y el orden tenían una patria, sostuvo, pero no la libertad.

De este modo, el contraste entre las ideas revolucionarias, adscriptas a las tradiciones materialistas y socialistas e imbuidas de un primitivo

<sup>16</sup> «Je ne veux que constater un fait, c'est que l'enseignement national dans la Pologne a été toujours l'objet d'une systématique persecution», *Congrès*, 227. Téngase en cuenta que, solo dos años antes del Congreso, las autoridades rusas habían impulsado la rusificación forzada de la red escolar polaca. Véase al respecto Víctor Karady, «La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940», *Actes de la recherche en sciences sociales* 145 (2002): 47-60.

<sup>17</sup> Señalaba el representante rumano apellidado Gallinesco: «Moi, je n'hésite pas à dire que, pour donner à la société sa véritable expression philosophique, on doit la considérer comme un système de corps pondérables, les peuples, gravitant autour d'un centre commun, la fraternité, mais, obéissant à des attractions vers des centres spéciaux, tels que la conservation et inviolabilité des nationalités et de l'indépendance des divers peuples». *Congrès*, 116.

internacionalismo, por un lado, y las impregnadas por los ideales nacionalistas se hizo notar a lo largo de las sesiones. En este sentido, cabe recordar que durante la década de 1850, el nacionalismo había comenzado a resurgir lentamente. Como ha señalado R. Evans, la unificación de Italia, en 1861, le había otorgado un nuevo impulso a la idea del «Estado-Nación», en todo el continente. El nacionalismo se convirtió en una fuerza motriz cada vez más decisiva en la política europea durante los años en que tuvieron lugar los congresos estudiantiles en Bélgica. Un tono particularmente intenso adquirió en el este del continente, en particular en Polonia, Hungría o Rumania.<sup>18</sup>

La posición frente a la herencia de la Revolución Francesa fue otro aspecto que animó las discusiones entre los universitarios reunidos en Lieja reflejando como la cuestión seguía estando presente en el horizonte de las inquietudes de una parte relevante de los jóvenes. El modo de posicionarse frente a la herencia revolucionaria de 1789 constituyó uno de los temas de frecuente debate. De manera algunas veces implícita y en otras explícitas, los asistentes reconocieron la fuerza de la tradición revolucionaria francesa. Recuperaron así, los mitos revolucionarios de origen galo. Como ha recordado Sergio Luzzatto, en los acontecimientos de 1789, se personificaba «la historia y la leyenda revolucionaria del continente».<sup>19</sup>

Como era previsible, fueron los franceses quienes, con mayor frecuencia, se pronunciaron sobre el tema, pero también lo hicieron los representantes de las delegaciones belgas mostrando que ya se trataba de un episodio que no era percibido como un acontecimiento francés sino esencialmente europeo. Una abierta defensa de la Revolución llevó a cabo el ya mencionado escritor belga León Fontaine, director de *La Rive Gauche*, quien se definió como materialista y seguidor de Proudhon. Otro asistente de la misma nacionalidad, apellidado Arnold sostuvo que, todavía, la vida política europea se inspiraba en la revolución de 1789. Un congresista de origen francés, A. Armingaud, de frecuente intervención en distintas sesiones, defendió la herencia revolucionaria en la política contemporánea y la vigencia de sus valores. Sin embargo,

<sup>18</sup> Richard Evans, *La Lucha por el Poder: Europa 1815-1914* (Barcelona: Crítica, 2017).

<sup>19</sup> Sergio Luzzatto, «Jóvenes rebeldes y revolucionarios (1789-1917)», en *Historia de los Jóvenes*, eds. Giovanni Levi y Jean C. Schmitt (Madrid: Taurus, 1996), 239-310.



mientras mostraba su adhesión a los procesos de 1789 rechazaba de plano los de 1793. Para Armingaud, Revolución significaba, en 1865, separación de la Iglesia y el Estado, incompatibilidad entre la esfera intelectual y religiosa y supresión del presupuesto eclesiástico.<sup>20</sup>

En definitiva, y a pesar de la intención original de los estudiantes de Lieja, la dimensión política interfirió de modo permanente durante los cuatro días de sesión en las discusiones sobre los temas educativos. De todas formas, la lectura de las actas muestra también que ninguna de las delegaciones logró atribuirse un papel rector o hacer que sus propias visiones o definiciones terminaran constituyendo la voz oficial del Congreso.

### La educación primaria

Los estudiantes reunidos en Lieja invirtieron una parte considerable de sus intercambios al tratamiento de aspectos vinculados con la educación primaria y popular mostrando el particular interés que los delegados de los diversos países tenían sobre el tema. Incluso, en el cierre del Congreso, se estipuló que el siguiente encuentro tendría como tema principal la instrucción de las clases populares. La relación entre el progreso en términos políticos y los avances educativos sostuvieron las perspectivas de la mayoría de quienes intervinieron en las discusiones. Era necesario, para la mayoría de los asistentes, mejorar la enseñanza popular, transformar sus bases y situarla a la altura de los progresos de la vida moderna. Este era considerado el mejor camino para combatir la ignorancia, el fanatismo y la tiranía. Los participantes franceses se remitieron, en este sentido, en más de una oportunidad, a los principios expuestos en la Constitución de 1791 que había postulado la creación de una instrucción pública común a todos los ciudadanos y gratuita con respecto a las partes de la enseñanza «indispensable a todos los hombres». Afirieron que todos los seres humanos tenían derecho a la ciencia universal y el deber de sus semejantes era respetar ese derecho. Sostuvieron también la

<sup>20</sup> «Seulement, je dis que le mot révolution n'a plus le même sens qu'en 1789. Il signifiait alors: démolition, abolition, destruction du pays féodal, aujourd'hui, il signifie: séparation complète de l'Église et de l'État, séparation des corps enseignants et de l'État, incompatibilité reconnue du pouvoir matériel et du pouvoir intellectuel et moral, suppression du budget ecclésiastique-suppression du budget universitaire. Et bien, M.M, nous pouvons obtenir ces réformes urgentes sans faire intervenir les violences matérielles, sans bouleverser l'ordre social du jour au lendemain et sans un radicalisme négatif-Il suffit de persuader l'État qu'il doit se borner à protéger l'ordre matériel». *Congrès*, 256-257.

idea de que la instrucción del individuo era útil a la familia, a la patria y contribuía a estabilizar el orden social cuestionando en este sentido aquellas nociones que afirmaban que, por el contrario, lo alteraba de modo sustantivo. De este modo, defendieron el concepto según la cual el desarrollo de las facultades humanas otorgaba siempre ventajas al hombre individualmente pero también a la sociedad en su conjunto. Establecieron además una relación estrecha entre los progresos de la instrucción y la universalización del sufragio. Fue quizás, una vez más, un estudiante de origen belga, E. Robert, quien pronunció las palabras más elocuentes en defensa de la instrucción primaria obligatoria. De modo vehemente afirmó que la educación básica era un derecho y la vinculó estrechamente con los procesos de ampliación del sufragio, considerado asimismo un derecho. En este contexto, destacó que, junto al debate sobre la pobreza en términos sociales había que situar la discusión sobre la misma en términos intelectuales.<sup>21</sup>

La educación primaria fue proclamada entonces por la mayor parte de los universitarios presentes en Lieja como un derecho y, en este contexto, se presentó el debate sobre la gratuidad defendida por la mayoría de los asistentes pero cuestionada en los últimos tramos del encuentro por E. Protot, un abogado parisino al que ya hemos aludido quien, desde una perspectiva crítica del orden social, rechazó el principio de la educación gratuita en base a un análisis cuidadoso de sus modos de sostenimiento. Se trataba de una transferencia de recursos a los sectores privilegiados ya que, debido a las condiciones sociales a las que estaban sometidos, los hijos de los sectores populares no podían acceder a la educación primaria. Su discurso, impregnado de ataques contra la burguesía y el clero concluía señalando que solo la revolución haría realidad el principio de la educación obligatoria. Finalmente, en este marco también se postuló como necesaria la intervención del estado para evitar que la escolarización afectase de modo sustantivo los «intereses materiales» de las familias.

Pero, sin duda, donde se postularon los cuestionamientos más álgidos fue en los aspectos relacionados con la influencia de la Iglesia en la educación. La hostilidad hacia la religión católica y su jerarquía

<sup>21</sup> Señalaba entonces un estudiante belga de activa participación en los debates: «L'instruction est un droit, ce n'est pas une richesse qui doive appartenir seulement à quelques-uns, c'est le droit de tous». *Congrès*, 276-277.

institucional fue un aspecto en el que coincidieron públicamente la mayoría de los participantes en el Congreso provocando un gran escándalo entre la prensa cercana a la Iglesia. La crítica al predominio de la moral católica en la enseñanza constituyó un motivo sobre el que existía un abierto consenso entre los asistentes. En este sentido, es particularmente significativo el debate que se suscitó en relación con la ley de educación primaria de Bélgica de 1842. Una extensa exposición de uno de los congresistas sostuvo el carácter inconstitucional de dicha norma en la medida en que disponía que los maestros debían profesar la religión católica. Esto conllevaba, señalaba el expositor, una violación del principio de igualdad ante la ley. Una situación similar, afirmaba, se presentaba en varios estados alemanes. En la educación primaria, finalizaba en su exposición, era fundamental preservar la libertad individual y terminar con la superposición entre la autoridad civil y la religiosa.<sup>22</sup>

Aunque con menor intensidad, los congresistas también discutieron en torno a los contenidos de la enseñanza primaria. Se cuestionó, en este marco, su carácter autoritario. En este sentido, se planteó el problema en torno a si las bases sobre las que se sostenía la expansión de la enseñanza básica en la Europa del siglo XIX —leer, escribir y contar— eran suficientes para asegurar la instrucción popular. Uno de los participantes propuso comprometer a los jóvenes universitarios en el dictado de conferencias abiertas para los sectores populares. Estas deberían permitir divulgar masivamente sus derechos. Difundir nociones de Historia y Derecho aparecía así como un deber de los jóvenes universitarios.<sup>23</sup> De este modo, los estudiantes comenzaban a plantear la perspectiva de la Universidad popular que se generalizaría en el continente sobre todo

<sup>22</sup> Afirmaba en relación a la mencionada ley el estudiante de Bruselas E. Scailquin: «La loi de 1842 stipule par un de ses articles que l'autorité ecclésiastique a un droit d'intervention presque complète dans l'enseignement primaire. C'est-à-dire qu'en ce qui concerne l'enseignement de la morale et la religion, elle a le droit de pénétrer dans l'école, d'approuver et de contrôler les livres de lecture qui sont mis entre les mains des élèves, de faire des rapports sur la manière dont l'instituteur nommé par la commune, enseigne la morale et la religion.

Je viens soutenir à cette tribune que cette loi est anti-constitutionnelle, qu'elle fait tache au milieu de nos libérales institutions et qu'au nom de la liberté, une partie de l'opinion publique réclame à juste titre que "elle disparaisse de notre législation" (Applaudissements prolongés).

En effet, M.M, elle viole les plus précieuses de nos libertés, elle viole la liberté d'instituteur; le principe de l'égalité des citoyens devant la loi». *Congrès*, 260.

<sup>23</sup> Señalaba entonces Legrand en relación con las conferencias para trabajadores «les étudiants déjà expérimentés viendraient exposer devant les ouvriers certaines matières qu'ils auraient plus particulièrement approfondies». *Congrès*, 96.

desde finales del siglo XIX y principios del XX. En alguna medida, esta inquietud revela el papel de liderazgo que los universitarios se atribuían en el proceso de educación de los sectores populares. Finalmente, los debates de esta sección mostraron la escasa atención que los estudiantes prestaron a la dimensión de género, aun cuando la instrucción de las niñas había constituido uno de los problemas que se debían tratar en las sesiones de acuerdo con el programa original.

### **Los debates sobre la enseñanza universitaria**

Como era previsible, las cuestiones relativas a la enseñanza universitaria constituyeron el tema central del congreso y acapararon el grueso del tiempo de los debates. En las sesiones generales se trataron aspectos básicos de la educación superior. Luego, al finalizar aquellas, los asistentes se dividieron en grupos para discutir temas específicos de la enseñanza de las diferentes áreas disciplinarias.

La preocupación por las bases filosóficas sobre las cuales debía estructurarse la enseñanza universitaria constituyó uno de los ejes sobre el que los estudiantes organizaron sus intercambios al tratar el tema de las reformas que requería el nivel superior. Fue un debate apasionado y de hecho se trata posiblemente del aspecto del Congreso que más atención suscitó entre quienes lo estudiaron. Las controversias estuvieron surcadas por la oposición de asistentes que sostenían en principio posturas irreconciliables. Incluso, las autoridades del encuentro debieron intervenir y solicitar a los expositores que se moderaran en sus palabras. La intensidad del debate mostró la importancia que los estudiantes otorgaban a la necesidad de renovación de la enseñanza y, en alguna medida también, reveló el grado de atención que prestaban a las novedades y discusiones que signaban la vida intelectual y científica europea. También mostró la influencia creciente tanto del espiritualismo como del positivismo francés en el país anfitrión.

La iniciativa en el debate la tomó una vez más el estudiante de Lieja, Adelm Burke quien llevó a cabo un elogio ferviente del método positivo. Afirmó que en política todos adoptaban ese método, aún sin saberlo. Su defensa del positivismo contemplaba también una dimensión moral ya que, sostenía, aquellos que hubiesen recibido una educación positiva, fuesen cuales fuesen sus posiciones individuales, sabrían, al menos, que

los hombres habían conquistado sus derechos sobre las cosas por el trabajo y este último convertía, en definitiva, en legítimo ese mismo derecho. Por la comprensión de sus derechos, sostenía, el hombre había conquistado el respeto de su propia dignidad.

Las palabras de A. Burke generaron la réplica del francés Foucher de Careil quien anunció su voluntad de diferenciarse radicalmente de aquel en su orientación positivista. Advirtió, seguidamente, sobre las dificultades para llevar a cabo una auténtica reforma de la enseñanza debido al espíritu conservador que imperaba tradicionalmente en las casas de estudios. Llevó a cabo, luego, un ferviente elogio de la transformación universitaria que había impulsado la Revolución Francesa ya que había estado inspirada en una noción del Derecho y la Justicia fundada a su vez en la libertad, la fraternidad y el amor. La Reforma que requería la Universidad europea, sostenía Foucher de Careil, no podía basarse en las ideas del positivismo ya que este no podría dar cuenta de todas las ciencias ni de su progreso. Tampoco era viable si no estaba fundada en una determinada idea de Dios.<sup>24</sup> Era necesario, sostenía, fundar esa Reforma sobre una base que comprendiese, además, todas las ciencias, las relaciones entre ellas y los métodos de enseñanza.

Pero otros asistentes pronunciaron críticas aún más vehementes a la orientación positivista. El estudiante belga de apellido Robert, quien se confesó espiritualista, les enrostró a quienes habían defendido el método positivo que con este no contarían nunca ni con una moral ni con una libertad verdadera. En esta discusión intervino finalmente Paul Lafargue quien sostuvo que había una única moral en el mundo: la materialista.

El debate no terminó de saldarse durante la reunión. La discusión, que se inició a partir de diferencias sobre el método científico, derivó en otra en torno a las bases morales de la enseñanza, pero la controversia adquirió ribetes de violencia verbal tan intensas que llevó a los organizadores a exigirles a los expositores que no se agrediesen de modo personal ya que estaban allí para comprenderse mutuamente y no para enfrentarse.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Señalaba Foucher de Careil: «Or, une réforme de l'enseignement ou l'idée de Dieu manque au sommet est, selon moi, une réforme manquée». *Congrès*, 129.

<sup>25</sup> Sostenía uno de los participantes en la reunión cuestionando a uno de los expositores en esta sección de los debates: «Un mot a été dit par M. Fontaine: "Nous sommes ici pour lutter". Or cela n'est pas exact. Nous sommes ici pour nous entendre». *Congrès*, 144.

Si bien en relación al tema, de fundamental importancia, de las bases filosóficas de la enseñanza, se suscitó un intenso debate, en torno a otras cuestiones relativas también al mismo ámbito, las coincidencias fueron mayores. Como en el caso de la enseñanza primaria, los estudiantes rechazaron la influencia de la religión y la Iglesia en el ámbito de la educación superior. También coincidieron en la necesidad de preservar una sólida formación en términos políticos del conjunto de los estudiantes y fortalecer su compromiso con los asuntos públicos. Esto exigía, a la vez, estimular el desarrollo en la vida universitaria de ramas de estudio como la economía política, ausente en la mayor parte de los programas de estudio.

Pero, probablemente, fue en la defensa del principio de la enseñanza libre donde —con matices— coincidieron la mayoría de los participantes. La defensa de la enseñanza libre, a la vez, los llevaba a dirigir la mirada hacia los rasgos sustantivos que informaban al sistema universitario que predominaba en los estados alemanes. Fue, nuevamente, el francés Foucher de Careil uno de los grandes protagonistas de las discusiones. Llevó a cabo un ferviente elogio del sistema universitario alemán. Alemania mostraba, a las demás naciones, el horizonte al que debían dirigirse las instituciones universitarias. Esto le había permitido situarse a la vanguardia del desarrollo de la ciencia. El criterio de la libertad de enseñanza era pasible de ser discutido en el nivel primario o secundario, pero no en el universitario. De este modo exponía una perspectiva en la que parecían coincidir la mayoría de los asistentes. En este marco también la defensa del modelo alemán contemplaba una particular valorización de la figura del «Privat/Dozent» y de la posibilidad de que aquellos especialistas, graduados o profesionales con capacidad para dictar un curso pudiesen obtener la autorización por parte de las autoridades de las casas de estudios. Varios de los asistentes postularon, incluso, distintos mecanismos para perfeccionar el sistema. Propusieron introducir en el ámbito belga la figura del «Privat/Dozent» otorgándole además la posibilidad de participar en las mesas de examen. Exigieron nuevas reglamentaciones para la implementación de los cursos libres señalando que, a menudo, estas desnaturalizaban sus funciones y competencias. A la vez, y nuevamente, esta defensa de la enseñanza libre, conllevaba una fuerte y pública oposición a aquellos modelos académicos de enseñanza superior en los

que se hacía notar el predominio de la Iglesia católica y la vigencia del principio de autoridad.<sup>26</sup>

La noción de la supremacía del modelo alemán de organización universitaria fue admitida, en términos generales, por los congresistas. De esta forma, dieron cuenta en sus intercambios de un fenómeno que atravesó la mayor parte del siglo XIX: el modo en que ese mismo modelo representó a la moderna universidad, un hecho que se verificó, no solo en Europa, sino también en Estados Unidos y en Japón. Como ha señalado Walter Rugg, personificó el éxito del espíritu científico.<sup>27</sup> Además, mostró una notable capacidad de adaptación al modo corporativo y autónomo de la Universidad tradicional. Los asistentes al Congreso, independientemente de su origen nacional, manifestaron así, de modo explícito, su preferencia por el modelo alemán frente al más retrógrado, desprovisto de autonomía y supeditado al poder político, de origen napoleónico.<sup>28</sup>

Pero los consensos que era posible advertir en la defensa del modelo de la enseñanza libre se fueron diluyendo cuando volvieron a introducirse en relación a la cuestión las dimensiones políticas. Entonces se suscitó un fuerte debate en torno a si era posible asegurar el principio de la libertad de enseñanza en contextos institucionales donde el conjunto de las libertades era restringido por los gobiernos. Algunos integrantes de la delegación francesa ya se habían pronunciado en ese sentido y esto les había permitido, una vez más, criticar el estado de situación política existente en su país. Pero, en relación a este tema se suscitó un intenso y hasta violento debate en el interior de la delegación belga.

La controversia la inició, una vez más, León Fontaine, el ya mencionado director del periódico *La Rive Gauche* que se reconocía como seguidor de P. Proudhon. Fontaine defendió el principio de la libertad de

<sup>26</sup> Una perspectiva reciente de los debates sobre la libertad de enseñanza en el ámbito universitario durante el siglo XIX puede verse en Manuel Martínez Neira y Rafael Ramis Barcelo, *La libertad de enseñanza: un debate del ochocientos europeo* (Madrid: Universidad Carlos III-Dykinson, 2021).

<sup>27</sup> Walter Rugg, «Themes», en *A History of the University in Europe*, vol. III (1800-1945), ed. Walter Rugg (Cambridge: Cambridge University Press, 2004): 3-31.

<sup>28</sup> Sobre el modelo universitario alemán y su prestigio entre académicos y estudiantes europeos véase Wolfgang Weber, *Geschichte der europäischen Universität* (Stuttgart: W. Kolhammer Verlag, 2002) y Christophe Charle y Jacques Verger, *Historia das Universidades* (Sao Paulo: Editora Unesp, 1996).



enseñanza y respaldó la existencia de cátedras de orientación diversa —católicas o materialistas— en el seno de las casas de altos estudios.<sup>29</sup> Afirmó que desconocía si ese tipo de libertad existía en Alemania o en Inglaterra, pero negó que existiese en Bélgica ya que no estaban vigentes allí las demás libertades políticas, en particular las de reunión o de cultos. No había libertad de enseñanza, sostuvo, sin libertad de prensa, de asociación o de reunión.<sup>30</sup> Tampoco podía asegurarse, señaló, sin la libertad de cultos en la medida en que el estado estaba comprometido en el sostenimiento del católico. Seguidamente negó que en la Universidad libre de Bruselas se hiciese realidad el principio de la libertad de enseñanza. Afirmó que esa casa de estudios sería privada de sus recursos si tuviese cátedras más radicales que las entonces existentes.<sup>31</sup> Luego criticó la situación existente en la casa de altos estudios católica de Lovaina y describió las restricciones que se imponían en ella a los estudiantes para la formación de asociaciones o para la organización de manifestaciones. Como ya se había pronunciado uno de los oradores al analizar las perspectivas de la educación primaria sostuvo, finalmente, que esas libertades se alcanzarían solo con la revolución.<sup>32</sup> Solo entonces, y en la medida en que se resolviese la cuestión social podría hacerse realidad el principio de la libertad de enseñanza. De este modo, en los debates sobre la cuestión de la enseñanza hacía ingresar el problema del socialismo.

Las palabras de L. Fontaine desataron una fuerte reacción entre gran parte de los estudiantes belgas. Fue un estudiante de Lieja, N. Desoer, quien elevó una enérgica protesta contra sus palabras. Llevó así a cabo una defensa firme de la idea de la vigencia de las libertades públicas en

<sup>29</sup> «Je voudrais voir des chaires de spiritualistes dans ce coin-ci, des chaires de matérialistes dans ce coin-là; des chaires de catholiques de ce côté, des chaires de solidaires en face d'elles». *Congrès*, 169.

<sup>30</sup> «Je prétends, moi, que nous n'avons pas en Belgique la liberté de l'enseignement, et cela, parce que nous n'avons pas toutes les autres libertés politiques: En effet, la liberté de l'enseignement comprend toutes les libertés politiques, elle n'est réelle qu'autant que toutes les autres libertés existent à côté d'elle». *Congrès*, 171.

<sup>31</sup> «Maintenant, je ne crains pas de dire que si cette Université de Bruxelles avait des chaires matérialistes ou des chaires plus radicales que celles qui s'y trouvent, si tant est qu'il y en est, elles seraient bientôt privées des subsides de la commune». *Congrès*, 177.

<sup>32</sup> «Qui nous donnera toutes ces libertés que nous devons conquérir, cette liberté absolue à laquelle doivent tendre tous nos effort, cette liberté absolue qui dans l'état de justice s'arrête au respect de la liberté des autres? Cette liberté absolue nous sera donnée par cette synthèse que l'on appelle la Révolution». *Congrès*, 179. Más adelante sostuvo: «En un mot, M.M. la Révolution, c'est l'Egalité; la Revolution, c'est l'abolition de tout privilège». *Congrès*, 180.

Bélgica. Señaló que, como integrante de la prensa belga, no podía admitir afirmaciones que negasen la libertad de expresión en su país.<sup>33</sup> Además incluyó una apasionada defensa de la Universidad Libre de Bruselas sosteniendo que una institución de esas características no existía ni en Alemania ni en Inglaterra. Aún con las limitaciones derivadas de la legislación, afirmó, los belgas gozaban de tanta libertad como era posible. Su alocución finalizó con una firme defensa de la situación política existente en su país.<sup>34</sup>

De este modo, el problema de la vigencia —o no— de la libertad de enseñanza en el sistema educativo belga pasó a constituir uno de los temas centrales de debate en el Congreso. En este sentido, cabe destacar que mientras algunos sectores del estudiantado pensaban a la libertad de enseñanza desde una perspectiva radical hubo otros que lo hicieron concibiéndola en ciertos marcos de posibilidad ligados a la situación política concreta de cada estado europeo.

Por otro lado, podemos señalar que a pesar de que convivían entre los participantes en el Congreso, voces moderadas con otras más radicales, los grupos católicos de la ciudad se pronunciaron de modo especialmente crítico sobre el Congreso y no dejaron de expresar su perspectiva hostil condenando los juicios y opiniones vertidas en las diferentes sesiones. Desde perspectivas confesionales y conservadoras, la *Gazette de Liège* denunció el tono impío, plagado de blasfemias y signado por el radicalismo revolucionario que impregnaba los discursos de la mayor parte de los asistentes. Condenaron así las expresiones «infames de ateísmo», las aclamaciones de la «República Roja» y del «Socialismo». Los católicos de Lieja, a través de este periódico afirmaron la necesidad de que los ciudadanos conociesen el «*mépris de Dieu*» que se expresaba en las sesiones del Congreso y que conducía al desprecio de los verdaderos derechos del hombre. Afirmaron que era necesario que cada uno de

<sup>33</sup> «J'ai l'honneur d'appartenir à la presse belge et je déclare qu'elle est aussi libre qu'elle peut l'être dans un pays organisé comme le nôtre». *Congrès*, 185.

<sup>34</sup> «Je m'arrête ici, M.M., car en prenant la parole, je n'ai eu qu'un but, celui de protester, au nom de la jeunesse belge, contre les attaques dont la liberté de son pays a été en butte à cette tribune». *Congrès*, 187. Cabe destacar que la Universidad libre de Bruselas había sido creada a principios de la década de 1830 por grupos franco-masones y había sido luego objeto de fuertes cuestionamientos por la Iglesia Católica del país. Véase al respecto Jacques Lemaire «Pierre Théodore Verhaegen, le fondation d L'Ulbr et le développement d'une franc-maçonnerie politique en Belgique», *La Pensée et les Hommes* 73 (2009): 82-95.

los ciudadanos conociera los proyectos «monstruosos» de los que se nutrían aquellos revolucionarios. En este contexto denunciaron los ataques contra la Universidad católica de Lovaina. También insistieron en destacar el carácter contradictorio e incoherente de muchas de las conclusiones de las sesiones del Congreso.<sup>35</sup>

En el último día de las sesiones, los estudiantes se dividieron en tres secciones con el propósito de discutir aspectos concretos de la enseñanza en las áreas del Derecho y la Filosofía, la Medicina y las Ciencias. En este caso se cumplió —aunque también en forma limitada— el ideal original de los organizadores que aspiraban a promover los debates sobre aspectos concretos de la enseñanza superior desplazando del eje central los debates políticos que, como ya destacamos, se filtraron de modo permanente. Las discusiones transcurrieron aquí por vías distintas. En las tres secciones, por ejemplo, los cuestionamientos a los sistemas de exámenes ocuparon un papel central. La de los estudiantes de Medicina fue muy breve y estuvo signada por fuertes consensos entre los participantes que se limitaron a solicitar el fortalecimiento de la enseñanza práctica, mayor disponibilidad de materiales para ese fin y cambios sobre todo en la enseñanza de la fisiología.

La de los estudiantes de la sección de ciencias fue más prolongada y contempló el debate sobre cuestiones técnicas de mayor profundidad, aunque también se discutieron con intensidad aspectos relacionados con el sistema de exámenes. Se subrayó la necesidad de fortalecer en estas ramas de estudios, sobre todo en las relacionadas con las ingenierías, la formación en las lenguas alemana e inglesa o variables relacionadas por ejemplo con la correlación entre los cursos.

Pero, sin duda, los debates más intensos, tuvieron lugar en la Sección de Derecho y Filosofía. Aquí, nuevamente, las dimensiones políticas condicionaron e interfirieron en los debates sobre los aspectos más técnicos. También en este caso se hizo notar el contraste entre la experiencia de los estudiantes belgas y franceses. Varios estudiantes cuestionaron la primacía otorgada en los planes de estudio de diversas universidades al Derecho Romano y la insuficiencia del espacio otorgado en los mismos al Derecho

<sup>35</sup> *Congrès International des étudiants. 29 octobre-1er novembre 1865. Compte rendu par la rédaction de la Gazette de Liège.* (Lieja: Veuve J. Demarteau, 1865).

Civil. Uno de los representantes franceses sugirió fortalecer el espacio otorgado al Derecho Comparado y al Derecho Político. Uno de los estudiantes belgas advirtió, además, sobre la necesidad de fortalecer la enseñanza del Derecho Natural.

De todas formas, la discusión en esta sección fue mucho más problemática y desordenada que en las mencionadas anteriormente. Varios expositores solicitaron, una vez más, que se promoviese la enseñanza libre y los cursos paralelos. Otros se pronunciaron por la gratuidad universitaria, cuestionaron la injerencia estatal en la vida académica e incluso criticaron abiertamente los programas de los cursos de Derecho Civil por el carácter autoritario de los códigos e incluso por el modo en que la mujer quedaba supeditada al hombre en los contratos matrimoniales. Esta última posición, expresada por el congresista francés ya mencionado, E. Protot, fue cuestionada ya que, se señaló, refería a aspectos ajenos a las temáticas del Congreso y a las cuestiones educativas.<sup>36</sup> Nuevamente, los debates sobre estos temas, mostraban los límites que encontraban los estudiantes de Lieja en su intento de escindir las dimensiones políticas de los problemas de la enseñanza.

## REFLEXIONES FINALES

El estudio de los debates y controversias que tuvieron lugar en el Primer Congreso Internacional de Estudiantes celebrado en Lieja en 1865, nos permite una primera aproximación a las tensiones que acompañaron los ensayos de un conjunto de estudiantes europeos por construir un movimiento que los agrupase más allá de sus diferencias nacionales y religiosas y a partir de su condición de jóvenes y universitarios. A pesar de las proclamas, elevadas de modo permanente por los participantes en la reunión, en el sentido de que los estudiantes debían conformar una hermandad por encima de sus diferencias, los intercambios producidos durante los cuatro días de reunión muestran que las disidencias no eran menores. Estas involucraron, entre otros, aspectos relativos a la misma dinámica del Congreso, a si este debía abocarse solo a dimensiones educativas, limitando así la discusión sobre los temas

<sup>36</sup> Sostuvo M. Legrand: «Je n'ai rien, absolument rien à répondre à celui qui vient de parler. Il a demandé, non pas, la réforme de l'enseignement, mais celle du code, or est une question que nous ne pouvons pas aborder sans dévier du but de notre réunion». *Congrès*, 318.

políticos más generales, pero también a las cuestiones en torno a las bases filosóficas sobre las que debía organizarse la vida universitaria o a la vigencia y condiciones necesarias para asegurar el principio de la libertad de enseñanza.

El análisis de las actas del Congreso nos permite, además, obtener una primera aproximación al modo en que los estudiantes evaluaban la situación de las instituciones universitarias y también las iniciativas que proponían para avanzar en la modificación de los sistemas de educación primaria que estaban experimentando ya por entonces transformaciones significativas en toda Europa. En algunos aspectos, los participantes en el encuentro manifestaron coincidencias significativas. Por lo general, acordaban en la necesidad de limitar la influencia de la religión reflejando el proceso de creciente descristianización en el que vastos sectores medios de distintos estados estaban involucrados. Una fuerte crítica a las religiones establecidas, pero fundamentalmente a la católica parecía concitar la adhesión mayoritaria. Este rechazo a la religión institucionalizada se sumaba a una apasionada defensa de la ciencia y la tolerancia. La extensión de la educación primaria fue también un principio en el que coincidió la mayoría. La incorporación masiva de la población a la educación básica fue interpretada durante la reunión como uno de los factores que permitiría una ampliación virtuosa del sufragio universal, principio sostenido también por el grueso de los asistentes. Como ya señalamos, en el caso de las instituciones universitarias, el principio de la libertad de enseñanza —inspirado sobre todo en las prácticas imperantes en las casas de altos estudios alemanas— también fue un aspecto defendido por los congresistas. Además, un intenso debate entre positivistas y espiritualistas tiñó con fuerza en más de una oportunidad las discusiones. Por otro lado, también es importante notar la ausencia en los debates de otros temas, algunos anunciados inicialmente entre los tópicos que debían tratarse durante los días en sesión en Lieja. Entre ellos se destaca especialmente la educación de las niñas, pero también otros que merecieron una muy limitada atención como la autonomía de las instituciones de educación superior o su financiamiento.

Los debates fueron intensos también en otros aspectos y dimensiones. Fue notorio el carácter disruptivo, como han señalado diversos autores, que la delegación francesa tuvo en este encuentro dominado mayoritariamente por estudiantes de origen belga, sobre todo pertenecientes

a la universidad anfitriona. Mientras los franceses mostraban un alto grado de politización y radicalización, que incluía una profunda disconformidad tanto con el régimen político imperante en su país —se ha recordado a menudo el episodio que protagonizaron los estudiantes franceses ingresando al recinto del Congreso portando una bandera negra que simbolizaba la ausencia de libertades políticas— como con las prácticas dominantes en su sistema universitario; los estudiantes belgas conservaron, por el contrario, una posición política moderada y defendieron lo que comprendían, eran avances significativos en la modernización del régimen académico. En este sentido, es particularmente significativa la defensa de la Universidad libre de Bruselas llevada a cabo por varios de los participantes en el encuentro y que, desde su perspectiva, había hecho posible la implantación del principio de la libertad de enseñanza. Probablemente el intento de «despolitizar», los debates del Congreso fuese un modo de evitar que las diferencias políticas obturasen los esfuerzo por constituir una organización estudiantil internacional, objetivo de la convocatoria y de los que lo sucedieron pocos años después en Bruselas y en Gante. Las discusiones del Congreso mostraron los límites que se imponían a la constitución de grandes federaciones continentales precisamente por las dificultades para constituir un arco de problemas académicos cuyo tratamiento pudiese ser escindido de las controversias políticas.

En definitiva, también los debates del Congreso nos permiten aproximarnos a las características del activista o militante estudiantil del siglo XIX y de los problemas frente a los que este necesitaba definirse. En este trabajo hemos intentando recuperar las voces de los estudiantes. Como han señalado P. Dhondt y L. Kolbe, a menudo en los trabajos sobre estos sus propias voces se encuentran ausentes.<sup>37</sup> Aquí hemos procurado recuperar sus perspectivas sobre múltiples aspectos de la realidad educativa de la Europa de su época. Nos posibilita, además, una aproximación a sus orientaciones políticas en la década del siglo en la que los movimientos liberales y revolucionarios alcanzaron su punto más alto antes del retroceso iniciado en la década de 1870.

<sup>37</sup> Pieter Dhondt y Laura Kolbe, «Students as Agents of Change?», en *Student Revolt, City and Society in Europe From the Middle Ages to the Present*, eds. Pieter Dhondt y Elizabethanne Boran (New York: Routledge, 2018), 1-7.

## Notas sobre el autor

PABLO BUCHBINDER es licenciado y doctor en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña actualmente como profesor titular ordinario en dicha casa de estudios en las cátedras de Historia General de la Educación e Historia Contemporánea en las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales y como investigador principal del Conicet en el Instituto de Historia Argentina y Americana E. Ravignani. Ha sido becario, entre otras instituciones, del DAAD, de la Fundación Alexander von Humboldt y de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. En sus trabajos de investigación ha recorrido diversos aspectos de la historia universitaria y de la historia política y cultural latinoamericana y de la Argentina en particular. Entre otros temas ha abordado el estudio de la Reforma Universitaria de 1918, de los movimientos estudiantiles, de las redes académicas transnacionales construidas en torno a la Universidad de Buenos Aires, de los vínculos científicos entre Argentina y Alemania y de los procesos de institucionalización de la Historia desde fines del siglo XIX. Es autor de numerosos capítulos de libros y de artículos publicados en revistas científicas como *Jahrbuch Geschichte Lateinamerikas*, *Iberoamericana*, *Cuadernos Americanos*, *Storia della Storiografia*, *Anuario de Estudios Americanos*, *Historia de la Educación*, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana E. Ravignani* y *Cuadernos del CIAN*. Es autor, entre otros libros, de *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras* (Eudeba 1997), *Historia de las Universidades Argentinas* (Sudamericana-Random House Mondadori, 2005 y 2010), *Una Revolución en los Claustros* (Sudamericana-Random House Mondadori, 2008) y *Los Quesada: Letras, Ciencias y Política en la Argentina* (Edhasa, 2012).

## REFERENCIAS

- Bartier, Jean. «Étudiants et mouvements révolutionnaires au temps de la Première Internationale». En *Mélanges offerts à G. Jacquemijns*, 37-60. Bruxelles: Institut de Sociologie. Université libre de Bruxelles, 1968.
- Burleigh, Michael. *Poder Terrenal: Religión y Política en Europa*. Madrid: Taurus. 2005.
- Charle, Christophe y Jacques Verger. *Historia das Universidades*. Sao Paulo: Editora Unesp, 1996.



- Congrès International des étudiants. 29 octobre-1er novembre 1865. Compte rendu par la rédaction de la Gazette de Liège.* Lieja: Veuve J. Demarteau, 1865.
- Congrès International des Étudiants, Compte rendu officiel et intégral de la Première Session tenue à Liège les 29, 30, 31 et 1. Novembre 1865. Publié par les soins de la Commission Permanente des Étudiants de Liège.* Bruselas: Imprimerie Bauvais et Cie, Rue Allard, 20, 1866.
- Dhondt, Pieter y Laura Kolbe. «Students as Agents of Change?». En *Student Revolt, City and Society in Europe From the Middle Ages to the Present*, editado por Pieter Dhondt y Elizabethanne Boran, 1-17. New York: Routledge, 2018.
- Evans, Richard. *La Lucha por el Poder. Europa 1815-1914*. Barcelona: Crítica, 2017.
- Gevers, Lieve y Louis Vos. «Student Movements». En *A History of the University in Europe*, Vol III, (1800-1945), editado por Walter Rugg, 296-361. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- González Calleja, Eduardo. «Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones estudiantiles en España». *Ayer* 59 (2005): 21-49.
- Halkin, Léon-Ernest. «Le Premier Congrès International des Étudiants». En *Chronique de l'Université de Liège*, editado por Marcel Florkin y Léon-Ernest Halkin, 296-317. Liège: Université, 1967.
- Hasquin, Hervé (dir.). *Histoire de Laïcité principalement en Belgique et en France*. Bruselas: La Renaissance du Livre, 1979.
- Jarausach, Konrad. *Deutsche Studenten 1800-1970*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp, 1984.
- Karady, Viktor. «La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940». *Actes de la recherche en sciences sociales* 145 (2002): 47-60.
- Lemaire, Jacques. «Pierre Théodore Verhaegen, la fondation d' l'Ul et le développement d'une franc-maçonnerie politique en Belgique». *La Pensée et les Hommes* 73 (2009): 82-95.
- Luzzatto, Sergio. «Jóvenes rebeldes y revolucionarios (1789-1917)». En *Historia de los Jóvenes*, editado por Giovanni Levi y Jean Claude Schmitt, 239-310. Madrid: Taurus, 1996.
- Martínez Neira, Manuel y Rafael Ramis Barcelo. *La libertad de enseñanza: un debate del ochocientos europeo*. Madrid: Universidad Carlos III-Dykinson, 2019.
- Moulinier, Pierre. *La naissance del `Étudiant Moderne (XIX siècle)*. Paris: Editions Belin, 2002.
- Puissant, Jean. «La AIT en Bélgica (1865-1875)». En «*Arise Ye Wretched of the Earth*»: *The First International in a Global Perspective*, editado por Fabrice Bensimon et al., 144-164. Brill editors, 2018. <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctvbqs569> (consultado el 25-2-2022).

- Ruegg, Walter. «Themes». En *A History of the University in Europe*, vol. III, (1800-1945), editado por Walter Ruegg, 3-31. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Weber, Wolfgang. *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 2002.
- Zanatta, Micheline. *La laïcité en Belgique. Les Études de L'IHOES* n.º 1. En [http:// ihoes.be/publications/études/](http://ihoes.be/publications/études/) (consultado el 18-11-2022).

## DOS UNIVERSIDADES LITERARIAS EN LOS LÍMITES DE LA NACIÓN MEXICANA. MÉRIDA/YUCATÁN Y SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS/CHIAPAS, 1812-1855

*Two Literary Universities on the Borders of the Mexican Nation.  
Mérida/Yucatan and San Cristóbal de las Casas/Chiapas, 1812-1855*

Cristian M. Rosas Íñiguez<sup>1a</sup>

Fecha de recepción: 10/03/2022 • Fecha de aceptación: 01/09/2023

**Resumen:** El objetivo en este artículo es explorar dos universidades que se fundaron en el México independiente poco después de creada la Primera República Federal en 1824. Se trata de dos fundaciones que no han sido tomadas en cuenta por la historiografía de colegios y universidades en México, pese a haber sido instaladas en dos importantes estados del sureste mexicano: una en San Cristóbal de las Casas, Chiapas y la otra en Mérida, Yucatán. Ambas, que se sumaban a las ya existentes, la Nacional y Pontificia Universidad de México y la Literaria Universidad de Guadalajara, fueron denominadas como esta segunda, creada en 1792. Se analizan los aspectos institucionales al igual que aquellos ligados a los asuntos académicos e incluso problemas financieros. Se aportan elementos del contexto de cada espacio, que determinaron también el desarrollo de cada una de ellas. Se argumenta sobre el valor que tuvieron en la construcción de sus respectivos estados, asimismo cómo esos dos espacios formativos se integraron en algún momento, o no, al incipiente sistema educativo mexicano. En última instancia, se busca explicar la compleja situación de estas dos universidades dentro de la heterogénea peculiaridad que guardaba la educación universitaria en la primera mitad del siglo XIX mexicano.

**Palabras clave:** Universidades Literarias; Chiapas; Mérida; México; Siglo XIX.

<sup>1</sup> Agradecimiento y reconocimiento para el proyecto colectivo UNAM/PAPIIT IN402822.

<sup>a</sup> Investigador independiente. Hortensias 65 Depto. F2, Col. Ampliación Miguel Hidalgo 4ª. Secc. Tlalpan, Ciudad de México, 14250. E-mail: duncan\_idaho@icloud.com

**Abstract:** *This article seeks out two Mexican universities which were founded after the First Federal Republic was declared in 1824. Those institutions had been put aside for traditional historiography of colleges and universities, even they were located in two important states in south Mexico: one in San Cristobal Las Casas, Chiapas, and the other in Merida, Yucatán. They joined the other two universities already functioning in the country, one in Mexico City and the other in Guadalajara, and received the adjective “literarias”. The analysis looks at different aspects of those universities such as administration, academics and including some points of financing. Also, it shows the context in which these universities functioned, because it helps to understand how they developed. The aim is to demonstrate the value that these two universities had in the construction of each state where they were situated and try to answer about their integration or not in the emergent educational system. At the end, this article seeks to give an explanation of the complex condition of these universities into the heterogeneous situation of colleges and universities in the first part of Nineteenth Century Mexico.*

**Keywords:** *Universities; Chiapas; Mérida; Mexico; Nineteenth Century.*

## INTRODUCCIÓN

Con el constitucionalismo gaditano se definió la transformación profunda de un modelo educativo.<sup>1</sup> El reordenamiento legal, la lucha por nuevos derechos, sumado al proceso de independencia política hizo pasar desapercibido ese proceso para la historiografía sobre la educación del siglo XIX mexicano. La aparición de universidades literarias fue la novedad educativa en territorios que serían parte de la nación mexicana a partir de 1821, o en su anexión consensuada en 1824 como sucedió con Chiapas. Lo es más si consideramos que se instalaron en estados situados en sus límites territoriales, como fueron Yucatán y Chiapas; ambos espacios culturales caracterizados por una identidad indígena propia que, en momentos, presenta disonancias políticas en relación con el orden promovido en otras partes del país. Uno de esos procesos ha sido suponer que sus universidades fueron coloniales, eclesiásticas o que simplemente respondían a un orden novohispano.

<sup>1</sup> Mariano y José Luis Peset argumentaron que el problema de la ilustración española fue la falta de tiempo para arraigar en la mentalidad hispánica entre 1808 y la vuelta de Fernando VII. Mariano y José Luis Peset, *La Universidad Española (siglos XVIII y XIX), Despotismo ilustrado y Revolución Liberal* (Madrid: Taurus, 1974), 117-144.

El sentido de las universidades literarias del siglo XIX en México no respondía al modelo novohispano en el que escuelas de algunas órdenes dedicadas a la educación de los jóvenes y a la formación del clero regular tuvieron ese nombramiento, como sucedió en Mérida, Yucatán en los siglos XVII y XVIII.<sup>2</sup> Ante esa notable diferencia, en este artículo analizamos cuál fue el orden y valor que tuvieron estas dos universidades en la construcción de sus estados. Dos son los objetivos propuestos: el primero es identificar si esos espacios formativos universitarios se integraron o no al todavía incipiente sistema educativo nacional; el segundo, explicar la compleja situación de estas dentro de la heterogénea situación que guardaba la educación universitaria en la primera mitad del siglo XIX mexicano.

Sostengo que la continuidad de esfuerzos habidos desde el primer federalismo mexicano,<sup>3</sup> así como los avances jurídicos que se intentaron apuntalar con el primer centralismo, perfilaron una política educativa de carácter local a la par que el gradual desarrollo de un orden educativo nacional. Por ejemplo, en 1843 la Junta Directiva General de Estudios, con sede en Ciudad de México, trató de conocer ambas universidades para integrarlas en un sistema educativo único, es decir, pese al desarrollo descompensado de la educación en los estados, se intentó incorporarlas a un orden de Estado.

Analizar dicho proceso permitirá mostrar un modelo universitario de raigambre novohispana que no se logró consolidar de manera amplia en la centuria decimonónica. Los procesos de independencia, aún con la conflictiva falta de acuerdos políticos existente en la primera mitad del siglo XIX, arraigaron en otro modelo universitario en regiones del sur del país. Por tanto, identificar las diferencias entre ambos permitirá abordar de mejor forma, en otro momento, las similitudes, dificultades o desarrollos descompensados en la construcción de un sistema nacional de educación superior.

<sup>2</sup> Véase Rafael Patrón Sarti y Rodolfo Aguirre Salvador, «La Universidad de Mérida y el fortalecimiento del clero secular en Yucatán, siglos XVII-XVIII», *Estudios de Historia Novohispana*, 64 (2001): 121-159.

<sup>3</sup> Rafael Diego Fernández, «El federalismo en México planteado desde la óptica de la Nueva Galicia», en *Jurisdicciones, Soberanías, administraciones. Configuración de los espacios políticos en la construcción de los Estados nacionales en Iberoamérica*, coords. Alejandro Agüero, Andrea Slemian y Rafael Diego Fernández Sotelo (Córdoba-Zamora: UNC-COLMICH, 2018), 61-83.

El texto está dividido en tres partes. La primera explica el orden de organización universitario que se abrió bajo el ideal constitucionalista de 1812, que inauguró un pensamiento autónomo en tanto la apertura educativa liberal que promovía una educación universitaria en diferentes espacios americanos. Ideal que se manifestó con claridad en el plan educativo de José Manuel Quintana en 1814.<sup>4</sup> La segunda y tercera examinan cada una la fundación y desarrollo de las universidades literarias de Mérida y Chiapas, destacando los cambios que tuvieron de un régimen político federalista al centralista. Se muestra y argumenta, desde la particularidad de cada universidad, las diferencias pocas veces observadas por la historiografía y hace evidente la pretendida homogeneidad letrada.

Las fuentes utilizadas provienen del Archivo General de la Nación, México; de repositorios estatales, de los Archivos de los Seminarios Conciliares tanto de Yucatán como de Chiapas, así como del Archivo de Indias y del Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional.

## ORGANIZACIÓN LETRADA Y CONSTITUCIONALISMO

En el antiguo régimen la sociedad se hallaba delimitada por un orden jerárquico en el que se determinaba un lugar a partir de la condición, la unidad del individuo dentro de una corporación y el origen étnico de las personas. Estas diferenciaciones sociales reflejaban un orden graduado y ninguna corporación quedaba fuera de esa dinámica.

En tal ambiente monárquico la corporación universitaria de Nueva España determinó un privilegio letrado para aquellos que pudieran acceder a esos saberes, generalmente criollos o españoles, aunque a finales del periodo novohispano ya accedían mestizos e incluso negros.<sup>5</sup> La obtención de los grados mayores definía la entrada a la corporación letrada. Esta a su vez permitía el control administrativo del modelo político

---

<sup>4</sup> Las leyes y proyectos educativos formulados después de 1821 en la educación universitaria en América, fueron fuertemente influenciadas por las ideas de Quintana. Véase Natividad Araque Hontangas, *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública* (Madrid: Universidad Carlos III, 2013). O en el sitio [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/17196/quintana\\_araque\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/17196/quintana_araque_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

<sup>5</sup> Rodolfo Aguirre Salvador, *Un desafío a la Real Universidad de México: el arribo de grupos de bajo rango social* (México: Colegio de México, 2019).

jerárquico novohispano. Todos los elementos anteriores permiten caracterizarlo como un modelo corporativo universitario.

Al ser la sociedad novohispana una sociedad estamental, la Real Universidad no generaba una educación funcional para todo el estado monárquico. Si bien a fines del siglo XVIII respondió al intento de Carlos III de reformular el modelo corporativo universitario, la resistencia de la Real Universidad a esa renovación se debía a la posible pérdida de un orden jerárquico donde ella primaba en la jerarquía letrada, y, por tanto, en el control, protección y orden racial sobre la población en general.

Ante tal situación, la oleada hispánica ilustrada haría aparecer en la capital de la Nueva España nuevas corporaciones letradas que enmarcaban ya un sello de renovación. La fundación del Colegio de Abogados, del Colegio de Minería, la Academia de Artes de San Carlos, la Cátedra de Anatomía convertida después en Escuela de Cirugía, así como el Colegio de las Vizcaínas fueron una clara evidencia de la transformación que se impulsaba en detrimento del tradicional orden universitario más cerrado, jerárquico y privilegiado. Justo en esta oleada ilustrada fue cuando se erigió la segunda Universidad Literaria del reino.<sup>6</sup>

La segunda corporación universitaria se fundó en la Real Ciudad de Guadalajara. Con ella se rompió el orden monopólico en el otorgamiento de grados que mantenía la Universidad de México. Fundada en 1792 bajo el patrocinio del rey Carlos IV, se le dio el nombre de «Universidad Literaria de Guadalajara». El adjetivo literario o literaria (*litterae*) buscaba mostrar que se asumían valores ilustrados hispánicos de corte afrancesado en los territorios americanos. El concepto fue explicado en su momento por Carlos Herrejón Peredo indicando que denotaba «a las claras el deseo de crear algo nuevo, en consonancia con los requerimientos del liberalismo y del utilitarismo».<sup>7</sup> El uso del término universidades de provincia fue usado en la legislación novohispana de José Manuel Quintana. Sin embargo, las Universidades Literarias de Mérida y Chiapas fueron fundamentadas de forma distinta debido a que no se acató el sentido de lo novohispano, por el contrario, la serie de autonomías

<sup>6</sup> Carmen Castañeda, *Historia Social de la Universidad de Guadalajara* (México: CIESAS, 1995).

<sup>7</sup> Citado por Anne Staples, «Los Institutos literarios y científicos de México», en *Memoria del Primer Encuentro de Historia Sobre la Universidad* (México: UNAM/CESU, 1984), 43-54.



generadas por la independencia política, sumadas a las del orden federalista de 1824, dejaron de lado el uso del término provincia por ser un anquilosado término jurídico y monárquico.

Por tanto, fundar una segunda corporación universitaria incidió en la gradual pérdida del control letrado que se promovía desde un solo espacio. Tal reconfiguración del orden letrado hacía ver que la monarquía no fomentaba el atraso de sus territorios ultramarinos, por el contrario, buscaba extender de manera justa la educación universitaria bajo esquemas reformistas, que se advertían novedosos en ciertas regiones.<sup>8</sup> Sin embargo, el grupo de leyes y contrapesos jurisdiccionales, la distancia, la ejecución de nuevas legislaciones así como individuos no idóneos encargados de ejecutar los cambios, fomentaron el atraso de las nuevas políticas y proyectos, es decir, se dilató la resolución de problemas administrativos.

La influencia francesa antes y después de la invasión a España ha sido vista desde diferentes ángulos. En el caso de Condorcet, como un ilustrado moderado, este definió un perfil y sistema educativo amplios promovidos por Turgot y Holbach. Se trata de un caso particular que muestra la confianza puesta en la revuelta intelectual. Tal convicción erudita creyó que podía derrocar a las monarquías y los regímenes aristocráticos por medio de un nuevo pensamiento y un provecho colectivo. Sin embargo, Condorcet propuso el desarrollo de nuevos modelos letrados, que definieron paulatinamente los estudios medios y superiores. El radicalismo francés se transfiguró en una ilustración moderada ante una sociedad de carácter aristocrático como la española. Su influencia sin duda es notable en una figura como la de José Manuel Quintana.

Dicho ascendiente hizo repensar el sentido y la práctica de lo justo y la justicia proyectando, en particular, una reforma en los saberes de la abogacía que paulatinamente se encaminarían bajo el empuje de la Constitución Gaditana. Con esta se inició un sentido de la autonomía que se deseaba alcanzar en diversos ámbitos: jurisdiccionales, políticos, administrativos, académicos e incluso religiosos. Al profundizar en la lectura constitucional podemos observar que se abría un horizonte cultural novedoso. Se deseaba reordenar el sentido letrado en los diversos

---

<sup>8</sup> Brian Connaughton, *Ideología y sociedad en Guadalajara, 1788-1853* (México: CONACULTA, 1992).

territorios de la monarquía. Fue justo en este periodo constitucionalista en el que las diputaciones provinciales aparecieron generando una autonomía política y un horizonte cultural más amplio.

El Plan educativo de José Manuel Quintana, formulado en España el 7 de marzo de 1814, proyectó una serie de nuevas universidades llamadas de «Provincia», las que se instalarían en cada una de las principales capitales.<sup>9</sup> Estas se hallarían ligadas al ordenamiento de las diputaciones provinciales. Si bien se impulsa el proceso con más fuerza en la Península Española, en América tanto el factor distancia como los desiguales niveles de desarrollo hicieron pasar de largo esta nueva propuesta. Del Plan Quintana nos interesa destacar uno de sus apartados, el título V que propuso que las universidades se dedicaran a fomentar lo que comenzó a llamarse segunda y tercera enseñanza. Esta se proporcionaría en Universidades mayores, así como en Colegios y escuelas particulares, curiosamente, no mencionó los elementos para fundarlas, especialmente no lo hizo con el financiamiento. Dilema que se resolvió indicando que en la ciudad en que debía establecerse una universidad mayor, se uniría a ella la de provincia formando un solo cuerpo bajo el mismo régimen económico y gubernativo. De esa manera «se aplicarían a las universidades mayores todas las bases establecidas para las de provincia, con las ampliaciones que exija la mayor escala de sus estudios».<sup>10</sup>

Tal dinámica se hallaba hasta cierto punto consolidada en América a partir de la enseñanza dedicada a la obtención del grado de bachiller, en tanto que los diversos colegios y seminarios se encontraban articulados en una suerte de red educativa que se halló agrupada en torno a la Real Universidad de México. Una corporación a la que debían ocurrir los estudiantes a matricularse y a solicitar los grados académicos antes de 1792, privilegio que perdió ante la fundación de la Literaria Universidad de Guadalajara y que desde entonces compartirían ambas universidades.

<sup>9</sup> «Bases Generales de la Educación Pública», Título primero, Artículo 21 y 22. En *Informe Quintana: Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública* (7 de marzo 1814). En el sitio <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/infquintana.htm> (consultado el 8 de noviembre de 2021) [en adelante citado solo como Bases Generales].

<sup>10</sup> «Bases Generales», Título primero, Artículo 53.

La reforma de Quintana buscó promover universidades mayores para que coexistieran 9 en la Península y una en Canarias. Para la Nueva España definió que las universidades mayores se encontrarían en México, San Luis Potosí, Guadalajara, Mérida de Yucatán, Saltillo y Chihuahua.<sup>11</sup> En su título sexto establecía un centralismo educativo al definir en la capital del reino una Universidad Central, en la que se darían los estudios con toda la extensión necesaria para el completo conocimiento de las ciencias. Universidades como las de México y Lima tendrían la misma extensión de estudios que la central, esto afectaba no solo al orden que se mantenía en Nueva España, sino que reordenaba y reconfiguraba el sentido educativo.

Se propuso, en el título VII del reglamento, la creación de una Dirección General de Estudios que presentaría al gobierno los reglamentos que se hubiesen formado por cada corporación y su aprobación se daría en las Cortes.<sup>12</sup> En el título XIV, artículo 126, se autorizaba a las Diputaciones Provinciales para que «después de oír a los Ayuntamientos respectivos, se propusieran los edificios públicos que se destinarán a Universidades, o escuelas, para que puedan usarse mediante la abolición de las rentas provinciales o estancadas».

El Plan Quintana permitía articular desde los Ayuntamientos un valor educativo y liberal en la perspectiva ilustrada hispánica. Sin embargo, las diferencias materiales, los ritmos de cada región para impulsar esa educación, la falta de hombres capacitados para la enseñanza, así como el suficiente financiamiento —base de la educación de una nación o imperio—, se hallaban descompensados. No era lo mismo impulsar una Universidad en una urbe con corporaciones enérgicas y administradores dispuestos, que en otras dónde no había ni lo primero ni lo segundo.

No obstante, el ideal de Quintana y su proyecto educativo sentaron un precedente en la historia de la educación en la América Hispana. Gracias a él se ideó una apertura jurídica gradual de la segunda y tercera enseñanza o educación universitaria, hacia los heterogéneos territorios americanos. Tal ideal de reconfiguración letrada, que la autonomía constitucional había permitido ejercer en las regiones e intendencias,

<sup>11</sup> «Bases Generales», Título primero Artículo 22.

<sup>12</sup> «Bases Generales», Título primero Título 10.

se revirtió con la vuelta de Fernando VII al gobierno de España en mayo de 1814.

Entre 1815 y hasta 1819 no hubo otro plan educativo de transformación integral o sistemática para la Corona y sus reinos. Las revoluciones en el continente americano colocaron como prioridad la independencia política. Sin embargo, entre las últimas cédulas enviadas antes de consumarse el proceso de independencia política de la Nueva España, hubo una orden real fechada en 1820. Una copia de esa cédula se encuentra en Mérida, Yucatán.<sup>13</sup> En ella se admitía un plan educativo en el que se definían los autores que debían estudiarse interinamente en todas las Universidades del reino.<sup>14</sup> En ella se expone un modelo general de estudios superiores debido a que estos habían sido, en palabras de Agustín de Argüelles: «durante casi treinta años perseguidos, tiranizados y descaminados o bien descuidados por las atenciones y agitaciones que produjeron los acontecimientos políticos».<sup>15</sup> Tal programa educativo se guardó. Y si bien la cédula no se tomó en cuenta en algunas regiones de México, al menos para Yucatán si se acató parte de ella. Aquí se observa el sentido autónomo y los intereses políticos con relación al altiplano o el Bajío en una escala regional del México decimonónico.

Poco antes de lograrse la independencia política, se generó un nuevo plan educativo, el *Reglamento General de Instrucción Pública*, decretado el 29 de junio de 1821. En la creación de leyes se usa la experiencia legislativa anterior con el fin de perfeccionar los mecanismos institucionales. Así, no es de extrañar que este reglamento posea similitudes con el Proyecto de Quintana de 1814. Lo significativo fue la división ordenada de saberes a enseñarse en la segunda y tercera enseñanza que se impartiría en Colegios y Universidades. Además, se propuso una Secretaría de Estado y del despacho Universal de Justicia y Negocios eclesiásticos que sería la encargada de las comunicaciones y vínculos de los Consejos para que existieran Tribunales Supremos, jueces y demás autoridades civiles

<sup>13</sup> Biblioteca Yucatanense, CAIHY, Clasificación XXXV-033, Manuscrito 690, 5188-f. 217.

<sup>14</sup> María del Carmen Simón Palmer, *Cuadernos Bibliográficos XLII, Bibliografía de Cataluña, Notas para su realización* Tomo II (1766-1820), 42 (1982): 341.

<sup>15</sup> Archivo General de la Nación [en adelante AGN], Gobernación sin sección, 1821, caja 431, exp. 355, f. 2.

en la época. Con la creación de esta secretaria comenzó la modificación del modelo educativo.<sup>16</sup>

En cuanto a los estudios de tercera enseñanza señalaba que se agregarían a las universidades de provincia, «que después se designarán, y otros en escuelas especiales».<sup>17</sup> Las universidades en México estarían una en la capital del nuevo país y otras en San Luis Potosí, Guadalajara, Mérida —Saltillo, Chihuahua, Valladolid de Michoacán, Durango, Oaxaca y Santa Fe de Nuevo México—. Habría una Universidad Central, que, en este caso, sería la de México. El artículo 128 autorizaba al gobierno para que, «atendiendo a las Diputaciones y Ayuntamientos respectivos destinara a universidades y escuelas los edificios públicos que estuvieran más a propósito entre los pertenecientes a establecimientos o corporaciones suprimidas».<sup>18</sup> Como se hará adelante en los casos universitarios aquí analizados.

Debido a la distancia de América en relación con la Península española, el *Reglamento* de 1821 no tuvo efecto porque llegó a la Nueva España poco después de lograda la independencia política. Sin embargo, las continuidades en espacios diferentes al control jurídico del altiplano o del bajío las encontramos con aspectos similares propuestos en el reglamento.

Dentro de las transformaciones que fomentaron el desarrollo constitucional a partir de 1824 en México, está la redefinición de un sentido de lo local, como base de un orden estatal imaginado —debido a las distancias— representado en las capitales estatales. Estas articularon un orden letrado que tendió a expandirse de la urbe hacia el orbe que rodeaba esos centros. Bajo tal organización podemos observar que, al iniciarse el modelo constitucionalista en el periodo independiente, en algunos estados se tomaron decisiones para crear instituciones educativas con perfiles propios dentro de espacios corporativos eclesiásticos. Tanto la

<sup>16</sup> «Reglamento para el gobierno interior y exterior de las Secretarías de Estado y del Despacho Universal», México, 8 de noviembre de 1821, en Coralía Bustos Morales, *Organización y catalogación del grupo documental 125. Instrucción Pública y Bellas Artes y la Secretaría de Educación Pública 1650 a 1965* (México: INAH-SEP-AGN, 2001), vol. I.

<sup>17</sup> *Reglamento General de Instrucción Pública*, 1821, Título IV, art. 36 [en adelante citado como *Reglamento General*].

<sup>18</sup> *Reglamento General*, Título XII, art. 128.

Universidad Literaria de Mérida como la Universidad Literaria de Chiapas fueron producto de este proceso reconfigurado durante el primer federalismo. A continuación, analizamos el horizonte de posibilidad abierto por el autonomismo federalista, que en el plano regional cimentó un porvenir en la educación universitaria.

### ¿SEMINARIO CONCILIAR Y UNIVERSIDAD LITERARIA EN UN MISMO ESPACIO?

La independencia política sumó una mayor autonomía jurídica y cultural, lo que consagró la libertad de diferentes grupos de poder político en las regiones. Tales grupos usaron la legislación hispánica, que brindó la posibilidad de abrir Universidades. Sin embargo, una situación es idealizar la ley y otra observar de forma ordenada su ejecución material.

Un proceso de independencia política con instituciones descompensadas regionalmente durante el periodo novohispano sumado a las particularidades regionales, hacen determinante una explicación histórica en escalas. En general pensamos que las instituciones responden en su unicidad a un solo espacio, sin embargo, en este tránsito del periodo novohispano al republicano las continuidades administrativas y culturales en algunos espacios de poder se mantuvieron. Basta con pensar en el número de ordenamientos que se promovieron, como sucedió en el caso de las Universidades Literarias. De esta manera se abrió un horizonte de expectativa en el que el saber letrado fomentaría no solo la posibilidad de impartir estudios universitarios sino el desarrollo de una administración estatal.

La administración educativa de los gobiernos locales en el sur del país ha sido poco observada por la historiografía nacional. Esto se debe al discurso centralista que tendió a secularizar educativamente todo el territorio mexicano. Ese discurso positivo y secular extendió la homogeneización de un sentido educativo. De tal manera que no se profundizó ni se comparó a los modelos educativos estatales que no lograron consolidar una educación «liberal» sino una enseñanza superior con modelos de continuidad corporativa, pero bajo saberes liberales. Como lo que ocurrió con las Universidades Literarias del sur del país. Instituciones

que fueron adaptándose más a las circunstancias específicas de sus regiones.<sup>19</sup>

En la particularidades Yucateca y Chiapaneca cohabitaron espacios letrados: los Seminarios Conciliares con las Universidades Literarias. Los Ayuntamientos de ambos estados determinaron ocupar a los primeros siguiendo los preceptos del artículo 128 del *Reglamento General de Estudios* de 1821. Esto significó reorientar la convivencia de dos corporaciones debido a la escasez de otros espacios públicos para impartir saberes nuevos. Con la caída del imperio de Iturbide, ambos estados debieron acomodarse a las circunstancias políticas. No solo había que crear nuevas instituciones, sino formar ciudadanos letrados y capacitados que fomentaran el desarrollo administrativo.

Si bien los Seminarios Conciliares formaban bachilleres en artes e incluso teólogos y juristas, estas corporaciones no tenían derecho a otorgar grados académicos. No obstante, la posibilidad de ocupar el mismo espacio para el funcionamiento de universidades reducía la necesidad de los estudiantes de trasladarse a la ciudad de México, a Guadalajara, Cuba e incluso Guatemala para obtener sus grados respectivos. Lo mismo pasaba con el Colegio de San Miguel de Estrada en Campeche, que impartía estudios de filosofía, sin embargo, igual que el Seminario Conciliar, no tenía la posibilidad de otorgar grados.

En ambos estados las constituciones estatales perfilaron un nuevo valor educativo al mostrar la intención de crear universidades, preocupación mostrada también en otras regiones. De esta manera se vislumbró que ambas instituciones no necesariamente configurarían un orden letrado de antiguo régimen, por el contrario, buscaban empujar un modelo útil a los intereses de los gobiernos de cada región. Si bien con el horizonte universitario se trató de fomentar el ideal constitucional, la realidad material definió una historia particular para ambas instituciones.

En la particularidad yucateca, a partir de su Constitución estatal proclamada en 1824, fue que se gestó un orden legislativo que le dio financiamiento y autoridad moral a la Universidad peninsular. De tal manera que,

<sup>19</sup> Se revisa con claridad este aspecto en el cap. «El conflicto Iglesia-Estado a la luz del revisionismo académico», en *Entre Dios y la República. La separación Iglesia-Estado en México, siglo XIX*, autor Pablo Mijangos y González (México: CIDE/Tirant lo Blanch, 2018), 22-27.



en la península Yucateca la Universidad Literaria fue la única corporación que impartió enseñanza «media y superior» en la primera mitad del siglo XIX, pues, aunque en la constitución de Yucatán se sentaba una serie de leyes que enmarcaron la existencia de la universidad a la par que un Instituto Literario, este solo funcionó en la segunda mitad del siglo XIX.

La Universidad Literaria de Mérida se inauguró en 1827 en el interior del inmueble del Seminario Conciliar con las cátedras de derecho, teología y medicina. Llama la atención que al cohabitar el Seminario Conciliar y la Universidad Literaria en el mismo espacio, se definiera un modelo de financiamiento mixto proporcionado por el orden eclesiástico y el civil. El atraso en su apertura respecto al momento en el que se decretó su fundación se debió a la falta de catedráticos para impartir las clases. Un problema común en diferentes regiones del país.

Destaca de las fuentes yucatecas la posibilidad de observar la vida académica al interior de la universidad por medio de sus vínculos académicos, así como también su organización administrativa y por tanto social de rectores, catedráticos y alumnos con evidencias cuasi sistemáticas, a diferencia de lo que tenemos para la universidad chiapaneca. Comencemos revisando cada una de sus partes.

El periodo del rector debía ser de dos años, como lo establecía la ley del estado del 3 de diciembre de 1824. Esa ley definía la alternancia en la rectoría de la Universidad entre miembros del clero y doctores de carácter seglar; no obstante, ese propósito no se cumplió a cabalidad, pues si bien se precisaron tiempos y funciones para el rectorado, la mayor parte del tiempo la rectoría universitaria estuvo en manos de la jerarquía eclesiástica. Además, el obispo tuvo gran influencia en la institución fundada como corporación, pues a su cargo quedaron los nombramientos de los primeros catedráticos.

Las excepciones a esa ley fueron las rectorías de los médicos Alejo Dancourt y el yucateco Ignacio Vado, en la tercera y cuarta década del siglo XIX. Catedráticos que promovieron esquemas de medicalización en una sociedad que fue afectada por el cólera y que resolvía sus problemas de salud de acuerdo con saberes de la comunidad indígena.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Laura Machuca Gallegos, «Control y poder en época de enfermedades. El cólera morbus de 1833 y el pueblo de Bolonchenticul, Península de Yucatán, México», *Revista Biomédica*, 2 (2006): 140-145.

Al igual que sucedió en otros estados con los Institutos Literarios ya vigentes, la escasez de letrados hacía que se incorporase a recién graduados a impartir cursos, ya fuera en la Universidad o en el Seminario, lo que permitía mantener una moral corporativa en la construcción de un orden republicano. Un proceso que no necesariamente rompía la continuidad legislativa del modelo hispánico de forma tajante, sino que, por el contrario, nos evidencia que las diferentes corporaciones se fueron adaptando de un modelo jurídico corporativo a uno republicano.

Los exámenes para obtener el grado de bachiller en leyes o cánones realizados en la Universidad consistían en la exposición de una disertación latina sobre una proposición, que se le asignaba al graduado 24 horas antes por el decano de la facultad. Asimismo, este designaba algunas lecturas por sorteo; al exponerse la lección o disertación se le objetaban al postulante dos argumentos de exposición, a los que tenía que contestar. También existía el examen de suficiencia, con dispensa de un curso, de tal examen hay referencias de contados casos.

En la memoria de gobierno de 1827 se informa que la Universidad yucateca dio cuenta a José Joaquín Torres, encargado de informar al gobierno federal, de los alumnos inscritos. En ese año comenzó la universidad sus cursos con 2 alumnos de teología, 1 de derecho canónico, 1 de derecho civil, 1 de filosofía y 3 de latinidad.<sup>21</sup> Un total de 8 alumnos, un número bajo, lo que muestra las dificultades de la población para acceder a esa educación.

A lo largo de la tercera década del siglo XIX, la Universidad yucateca inició su proceso de organización y perfeccionamiento de cátedras. En una escala social, y por medio del análisis de redes, tal información posibilita presentar a individuos formados en Yucatán movilizándose tanto en un plano local como nacional e incluso en una escala internacional. Un par de ejemplos nos darán pauta para demostrarlo.

En la enseñanza del derecho, tanto civil como eclesiástico, resalta la figura de Domingo López Somoza. Liberal español que por su actitud y

---

A la par se puede consultar Sergio Alejandro Rojas Ríos, «La Escuela de Medicina de Mérida. Su inserción en el ámbito local (1833-1858)» (Tesis de maestría, CIESAS/Peninsular, 2023).

<sup>21</sup> Obras antiguas y raras, Biblioteca Nacional-Fondo Reservado [en adelante BN-FR], R354.72008 MEX.m.4, Yucatán, Gobernador, Memorias de gobierno 1827, México, Imprenta de palacio 1827.

orientación radical en las Cortes de Cádiz fue un proscrito de España. Ante esa situación, en 1823 arribó a la ciudad de Mérida donde transmitió sus conocimientos en derecho civil y canónico en la Universidad Literaria. Su notable participación en la región fomentó un gran cariño hacia él por parte de la sociedad yucateca hasta que fue perdonado por la reina Isabel II. Una vez obteniendo el perdón real prosiguió su camino en el desarrollo del derecho, pues fue designado para dirigir la Universidad de Cuba en 1843.<sup>22</sup>

En cuanto al segundo caso, a fines de la tercera década del siglo XIX, se graduó como licenciado en derecho canónico y civil, Justo Sierra O' Reilly, quien luego pasó a ser un personaje reconocido en las letras de la Península. Se trata de un formador de la opinión pública, claro ejemplo del desarrollo jurídico fomentado por la Universidad Literaria en la península yucateca. Su práctica jurídica, segundo paso en la formación de un abogado, la realizó en el Tribunal Superior de Justicia a la par que trabajó en el despacho de Isidro Rejón. Debido a su motivante actitud se le concedió una beca de gracia en la ciudad de México. En 1838 participó en la capital en un concurso de oposición a cátedra, sin embargo, no la obtuvo pues fue otorgada a Juan Lechuga.

A su vuelta a la Península Justo Sierra fue nombrado Juez de primera instancia de Campeche. Ejerció funciones administrativas necesarias en la construcción del estado en la época. Fungió como diputado y senador, además de colaborar en la comisión encargada de los tratados de reincorporación de Yucatán a la República el 28 de diciembre de 1841. Se matriculó el 26 de enero de 1852 en el Colegio Nacional de Abogados; fomentó el desarrollo de las «Lecciones de Derecho Marítimo Internacional» así como también fue un promotor del «Proyecto del Código Civil Mexicano».<sup>23</sup>

Orientando el tema en una escala nacional, el renovado orden universitario se impulsó más con la Reforma Educativa de Manuel Baranda Arriola,<sup>24</sup> un abogado guanajuatense que llegó a ser gobernador de su

<sup>22</sup> Archivo de Indias, ULTRAMAR, 22, Exp. 36. Fs. 3.

<sup>23</sup> Francisco Paoli Bolio, *Yucatán, Historia de las instituciones jurídicas* (México: UNAM/Senado de la República, 2010).

<sup>24</sup> Rosalina Ríos, «Piezas de un rompecabezas: Universidades, Colegios e Institutos en la Reforma Educativa de Manuel Baranda 1843-1846», o en el sitio <https://www.facebook.com/acadmhistoria/videos/593037241679953>

estado y que dio a conocer el 18 de agosto de 1843 una reforma nacional centralista que se puso en práctica entre dicho año de 1843 y el de 1846.<sup>25</sup> El ministro Baranda promovió la comunicación educativa entre los distintos departamentos bajo el primer centralismo mexicano. Impulsó también la descorporativización de los estudios de colegios y universidades al intentar separar físicamente a las Universidades Literarias del espacio que ocupaban en los inmuebles de Seminarios Conciliares, como había sido propuesto desde 1814.

Fue en este periodo que la Universidad Literaria de Mérida trató de configurar un proceso que la sumaría al sistema educativo con relación al altiplano. Sin embargo, situaciones como la Guerra de castas y la reincorporación gradual de la península al orden nacional, así como la guerra de 1848 con los Estados Unidos dificultaron que la Universidad Literaria de Yucatán reconfigurara su sentido letrado para adecuarse al sistema educativo nacional que se deseaba imponer con esa reforma.

Podríamos decir que desde 1844 y hasta 1851, la comunicación entre los rectores de las universidades yucateca y chiapaneca con el gobierno del altiplano estuvo llena de obstáculos para lograr un intercambio de información ordenado y sistemático. Largas distancias, jurisdicciones civiles y eclesiásticas superpuestas, débil administración nacional contra fuertes regionalismos, grupos de poder y grupos militares distribuidos por el espacio físico desigual, una fragmentada economía, falta de apego al sentimiento de lo nacional, mantenimiento de privilegios corporativos y carencia de una cultura letrada generalizada, fomentaban una colectividad heterogénea poco analizada en conjunto. Con todo y esas situaciones, la reforma de Baranda significó armar un primer rompecabezas educativo nacional.<sup>26</sup>

Ahora bien, pese a las dificultades enfrentadas, en 1851, una vez reorganizado el sentido político en el país desequilibrado por la guerra con los Estados Unidos, la Universidad Literaria de Mérida se sumó al incipiente sistema educativo propuesto por Manuel Baranda Arriola.

<sup>25</sup> Rosalina Ríos Zúñiga y Cristian M. Rosas Íñiguez, *La reforma educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)* (México, UNAM/IISUE, 2011).

<sup>26</sup> Cristian M. Rosas Íñiguez, «La reforma educativa de Manuel Baranda. ¿Una reforma para la nación?, 1843-1845», en *Perspectivas históricas de la educación e instituciones formativas en México*, coords. Monica Lizbeth Chávez González y otros (México: UNAM/ENES Morelia, 2019), 151-179.

Bajo ese esquema se iría adaptando para renovar su plan de estudios entre 1854 y 1855, años en los que se generó otra reforma con carácter nacional desde el altiplano.

Esta nueva reforma educativa fue impulsada por el abogado zacatecano Teodosio Lares, un personaje que se consideró durante mucho tiempo por la historiografía como conservador —por su colaboración tanto con Santa Anna como con Maximiliano— hasta que se ponderó su activa participación en diversas actividades administrativas al fungir como abogado, catedrático, director y ministro. Lares basó su reforma educativa en el ideal que Manuel Baranda propuso para la organización de un sistema educativo nacional. Su reforma planteada en más de 300 artículos escasamente podía mediar con situaciones variopintas de la geografía educativa mexicana. Sin embargo, el ideal letrado de la época no se caracterizó por promover una objetividad entre la utopía legal y la situación material en las regiones.

La Universidad Literaria de Yucatán no consideró útil apearse al modelo de reforma de Lares. Por el contrario, el claustro universitario decidió que se continuaría ejerciendo la reforma de Baranda por adecuarse más al sentido orgánico de la misma universidad. Sumado a eso, la poca duración de esa reforma fue otro factor de incapacidad para ponerse en práctica debido a situaciones políticas generadas desde el altiplano. Incluso la serie de academias que ya se habían adherido a la Universidad Literaria definían cambios que, si bien parecían de ruptura en la realidad yucateca, ayudaban a organizar el sentido de la universidad en la península.

Dentro de lo particular, podemos observar que la situación yucateca logró establecer un parámetro de crecimiento letrado singular desde 1824. No solo intentó desarrollar áreas como la medicina o el derecho —más exitosa esta segunda— sin mediar demasiado con el altiplano, sino que resueltamente sus políticos asumieron un sentido de gobierno autónomo, distinto al de otras regiones de México, pues en estas se crearon vínculos y trabajos en conjunto con otros gobiernos vecinos. Es decir, la península Yucateca logró configurar y ejercer su autonomía en parámetros políticos, educativos y militares, por lo que no fue casual la instrumentalización de un orden letrado. Pero veamos qué sucedió con Chiapas y su Universidad Literaria.

## LA UNIVERSIDAD LITERARIA DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

Durante el periodo novohispano, la región que hoy conforma Chiapas tuvo un desarrollo económico y cultural lento para situar su capital estatal.<sup>27</sup> Después de la independencia, el gobierno se enfrentó a un ordenamiento económico sustentado en una base social indígena heterogénea, grande y dispersa en el territorio.<sup>28</sup> En su particular circunstancia, Chiapas necesitó de una serie de rupturas con la jurisdicción guatemalteca para resituar su autonomía y elaborar su propia constitución.<sup>29</sup>

En este proceso podemos observar cómo el desarrollo letrado implicaría un notable empuje político y económico si se quería que la Universidad lograra desarrollarse, al elegirse para erigirla el espacio del Seminario Diocesano, con sede en San Cristóbal de las Casas, y zona de difícil acceso hasta finales del siglo XX.

Al igual que en Mérida, Yucatán, los diputados constituyentes chiapanecos de 1825 establecieron el 23 de octubre las cátedras de Cánones, Leyes y Medicina, así como las de Filosofía y Teología. Sin embargo, en el artículo 6º de ese decreto se dispuso una junta de 3 a 5 individuos para formar los estatutos provisionales de una universidad.<sup>30</sup>

En ese mismo año, bajo el gobierno de Manuel José de Rojas, se designó una comisión de letrados para el desarrollo de las cátedras. Fue integrada por el canónigo Mariano Robles Domínguez, Fray Matías de Córdova y Ordóñez, así como Don Miguel Sarabia. A esto tres personajes se sumaron Juan José Domínguez y Pedro Coronel.<sup>31</sup> Esta comisión

<sup>27</sup> Brian Connaughton, «Liberales y conservadores en Centroamérica. ¿Humanos, falibles, vacilantes?», en *Guatemala y Chiapas en una época de transición, 1750-1860, Horizontes historiográficos y nuevos caminos*, coords. Juan Carlos Sarazúa Pérez y Aaron Pollack (México: UNAM/CIMSUR, 2022), 235-308.

<sup>28</sup> Carlos E. Ruiz Abreu, *Documentos coloniales para la Historia de Chiapas. Localizados en el Archivo General de la Nación* (Tuxtla: UNICACH, 1999), 15.

<sup>29</sup> Véase Mario Vásquez Olivera, «Chiapas, Centroamérica y México (18121-1824). Nuevos elementos sobre una antigua discusión», en *Chiapas: de la Independencia a la Revolución*, coords. Mercedes Olivera y María Dolores Palomo (México: CIESAS/COCyTECH, 2005), 53-72.

<sup>30</sup> Manuel B. Trens, *Historia de Chiapas. Desde los tiempos más remotos hasta la caída del Segundo Imperio*, Tomo I (México: Talleres gráficos de la nación, 1957), 324-326.

<sup>31</sup> Archivo del Seminario Diocesano de San Cristóbal de las Casas, Fondo Diocesano, San Cristobal, 2ª. Sección (Educación), VIII, Colección Universidad, Carpeta 4492, Expediente 3.

se basó en la legislación novohispana para generar los Estatutos Generales de la Universidad Literaria. Si bien en la primera constitución de 19 de noviembre de 1825, impresa en Tabasco en 1826, no aparece ninguna ley que cuide del financiamiento o manejo de la educación superior en el estado, se determinó su creación el 8 de febrero de 1826. El Congreso Constituyente del Estado Libre y Soberano de las Chiapas decretó: 1°. Se establece en la capital del estado, la Universidad Literaria.

La Constitución Chiapaneca, en su capítulo VIII dedicado al tema de la Instrucción Pública, artículo 125, explica que, en proporción a los fondos del Estado, deberán dotarse cátedras de ciencias y artes útiles. Saberes liberales que debían conformarse ante el proceso de ordenamiento estatal. Sin embargo, si revisamos sus memorias de gobierno notaremos que había otras prioridades, como delimitar los territorios, así como la venta de espacios y terrenos para generar un capital de carácter público.

Finalmente, los Estatutos de la Universidad se decretaron el 8 de febrero de 1826, en ellos se nombra patrono a San Agustín; sería gobernada por el claustro pleno, consiliarios, rector, cancelario o maestro escuelas, secretario y tesorero. Idealmente se concederían los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor. Es decir, mantenía una estructura corporativa tradicional. Los fondos de la universidad provendrían de las rentas del Seminario, así como de la renta decimal de la Mitra, además, mientras durase la sede vacante se usaría el ramo de anualidades de las capellanías, la obra pía que fundó doña María Magdalena Rojas y Zapata, además de los derechos y obvenciones que produjeran las matrículas y los grados.<sup>32</sup>

La Universidad Literaria abrió sus puertas el primero de marzo de 1825, aunque en realidad comenzó funciones hasta el 11 de agosto.<sup>33</sup> Al parecer, había pocos alumnos interesados en ingresar a esos estudios. Comenzó con una cátedra de gramática latina, dos de filosofía, una de jurisprudencia, una de sagradas escrituras impartida por el canónigo de la catedral. Esta última comenzó con 27 alumnos. El primer curso de

<sup>32</sup> Manuel B. Trens, *Historia de Chiapas...*, 325.

<sup>33</sup> AGN, Gobernación Siglo XIX / Gobernación (127-128) / Circular impresa del Ministerio de Relaciones Exteriores, Gobernación y Policía / Volumen 93 / Expediente 6.



filosofía contó con 1 solo alumno. Se impartía también el curso de sagrada escritura por medio del evangelio según San Lucas.<sup>34</sup> La cátedra de medicina, debe sorprendernos, no fue abierta debido a la falta de personas capacitadas para impartir el curso.

Durante los dos primeros años de vida de la corporación se mantuvo la premiación a los alumnos más destacados en la Universidad. Sin embargo, esto se detuvo debido a prioridades económicas en el estado.<sup>35</sup> Se informaba, por el gobernador Salvador Piñeiro, en la Memoria de gobierno de 1830, que la Universidad continuaba en el mismo estado y orden en que se fundó. A ella concurrían solo los jóvenes que querían dedicarse a esos estudios, y, sobre todo, aquellos que podían acceder a tales privilegios. Por lo que las circunstancias de ese momento no podían ofrecer grandes progresos siendo lentos en cualquiera de los ramos.<sup>36</sup>

Un año después Piñeiro, en su Memoria de gobierno de 1831, seguía con el mismo lamento sobre la sociedad chiapaneca. En su reporte mencionaba que la enseñanza hacía pocos progresos por la falta de rentas y fondos que escaseaban, e impedía que la Universidad tuviera el número de aulas necesario «para proporcionar a la juventud la educación que exigen las luces del siglo, y las diferentes carreras a que pudiera ella aplicarse».<sup>37</sup>

En 1831 se redefinió el número de alumnos en la Universidad. 12 alumnos tomaban clase de filosofía, 6 de cánones y leyes y 5 de teología moral y sagradas escrituras. Aquí llama la atención que cuatro años después de abrir sus puertas, los estudios médicos no lograrán tener a alguien que impartiera la cátedra o que el gobierno del estado fuera incapaz de motivar a algún galeno que tratará de empujar esos conocimientos en la Universidad. Situación distinta ocurría con la enseñanza del derecho.

<sup>34</sup> Archivo del Seminario Diocesano de San Cristóbal de las Casas [en adelante ASDSCC], Fondo Diocesano, San Cristobal, 2ª. Sección (Educación), VIII, Colección Universidad, Carpeta 4627, Expediente 11, 1-2.

<sup>35</sup> ASDSCC, Fondo Diocesano, San Cristobal, 2ª. Sección (Educación), VIII, Colección Universidad, Carpeta 4492, Expediente 28.

<sup>36</sup> *Memoria del Estado en que se hallan los Ramos de la Administración Pública de las Chiapas* (México, San Cristobal: Imprenta de Secundino Orantes, 1830), 2-13.

<sup>37</sup> Archivo histórico de Chiapas-UNICAH, «Memoria e informe de 1832». Consultado el día 5 de julio de 2021 en el sitio <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drvtw/Memorias%20Siglo%20Xx/memorias%20siglo%20XIX/Index.htm>

En este punto una figura ilustrada, el licenciado Miguel Jerónimo Larreynaga y Balmaceda,<sup>38</sup> al haber sido asesor general del estado chiapaneco, apoyaba a la Universidad Literaria de Chiapas, a la par que impartía en su casa lecciones gratuitas de matemáticas, gramática castellana, retórica y jurisprudencia práctica no solo a bachilleres pasantes que asistían a su estudio, aun cuando su número era escaso, sino auxiliaba también a la población que se lo pidiera.<sup>39</sup> Tal personaje fomentaba así, por fuera del círculo universitario, un saber letrado del que poco se ha explorado su difusión y movilidad, como tampoco acerca de las redes políticas y culturales existentes en el estado.

Un personaje cercano a nuestro letrado guatemalteco fue el catedrático de derecho Eugenio Hoyo, el encargado de impartir a las primeras generaciones esa cátedra. Llama la atención que Hoyo fuera a obtener su grado en 1831 a la capital de Centroamérica, algo comprensible debido a la distancia de Chiapas en relación con las Universidades de Mérida-Yucatán, México o Guadalajara. En diciembre del mismo año, Hoyo dejó de impartir la cátedra y en su lugar se quedó Felipe Navarro.

Al parecer, los primeros cursantes en derecho que asistieron a la cátedra fueron Pedro José Cruz, José Armendáriz, José Víctor Coello y Juan A. Corzo. Estos firmaron la carta en la que hablan y dan cuenta de la actividad de Hoyo al frente de la enseñanza del derecho en la Universidad. Esa misiva debía ir membretada con la firma del secretario y el rector de la universidad, validando la actividad de Hoyo. Ramón Larraínzar y Ortiz fue el encargado de elaborarla tomando en consideración las opiniones de los alumnos.<sup>40</sup>

Dentro de una lógica de progreso, en el gobierno del estado se intentó exponer la serie de dificultades que se deseaban superar. Justo en 1833 estalló el debate por los poderes constitucionales entre San Cristóbal de las Casas y Tuxtla, un dilema que terminó hasta el año de 1892 bajo el gobierno de Emilio Rabasa, quien instituyó a Tuxtla Gutiérrez

<sup>38</sup> Desde 1829 y hasta 1833 fue Asesor General del Estado de Chiapas. Durante casi dos años ocupó el cargo de Magistrado de la Corte Suprema de Justicia de Chiapas, hasta mediados de 1835.

<sup>39</sup> *Memoria del Estado en que se hallan los Ramos de la Administración Pública de las Chiapas* (México, San Cristóbal: Imprenta de Secundino Orantes, 1831), 13-14.

<sup>40</sup> Fondo Diocesano, San Cristóbal, 2<sup>a</sup>. Sección (Educación), VIII, Colección Universidad, Carpeta 4492, Expediente 19.

como capital del estado. Sumado a la cuestión de orden de gobierno, un elemento común a todas las regiones fue la falta de dinero por el problema de una hacienda pública en construcción. Un ingrediente más en esa crisis fue la carencia de catedráticos, los mismos que no veían con buena perspectiva impartir cursos en la Universidad Literaria. La distancia respecto a otras urbes, así como el aislado proceso de traslado, hacía ver con poca ventura el promover una tradición letrada en el estado. Un catedrático de filosofía moral ligado a este tipo de ideas fue Pedro Ocampo, quien comenzó desde 1834 a exigir su puntual pago de \$100 anuales. De los pocos datos con que contamos podemos ver que el pago no se resolvió en su favor sino hasta 1836.<sup>41</sup>

Las prioridades económicas prevalecieron con el fin de organizar y encauzar un orden en el gobierno chiapaneco. Tal aspecto se evidencia a partir de los pocos datos sobre rentas de tabaco, fincas rústicas, liquidación de alcabalas, venta de tierras, papel sellado, educación de primeras letras, educación secundaria o datos sobre la Universidad Literaria presentes en las memorias de gobierno. Pese a la escasez de información sobre la época, lo que podemos observar es un salto en la forma de organizar los referentes a la Universidad Literaria en las Memorias de gobierno a partir de 1833 y hasta la enviada a Manuel Baranda en 1846.

Importa destacar que el Plan Educativo de Manuel Baranda se definió con base en un modelo centralista de poder político para el incipiente Estado mexicano, por tanto, la búsqueda de una centralización educativa se fomentó con mayor fuerza y ahínco. Sin embargo, esta transformación educativa no logró ponerse en práctica en Chiapas.<sup>42</sup> Si bien la respuesta a esta falla educativa es multifactorial, el fracaso respondió a la incapacidad del gobierno chiapaneco en crear una Junta de Instrucción Pública propia desde sus orígenes. Veamos un ejemplo.

La Dirección Estatal del gobierno chiapaneco debía recaudar e invertir los fondos que se promovieron con la reforma de 1843. De esos fondos solo se habían cobrado \$269 pesos de \$300 que permitirían crear una base económica para el desarrollo de la instrucción pública en el

<sup>41</sup> ASDSCC, Fondo Diocesano, San Cristobal, 2ª. Sección (Educación), VIII, Colección Universidad, Carpeta 4492, Expediente1.

<sup>42</sup> Cristian M. Rosas Íñiguez, «La reforma educativa de Manuel Baranda...», 151-179.

estado. Ante tal situación se pidió un informe a los jueces sobre la recaudación de testamentarías, así como del 6% que debían mandar a la hacienda pública estatal. De los diferentes distritos solo respondió el de Soconusco, que informó sobre una recaudación de \$25 pesos de una testamentaría sin herederos.<sup>43</sup>

Ante el evidente atraso letrado y técnico el gobernador en turno, Jerónimo Cardona, realizó una visita a la Universidad. En esa inspección definió que la Dirección de rentas le otorgara cien pesos mensuales al establecimiento de acuerdo con los decretos de 8 de febrero de 1826 y 3 de agosto de 1831. Además de que dio de su propio peculio \$50 pesos para el arreglo del edificio. Sin duda, las dificultades eran grandes para el desarrollo de saberes secundarios y universitarios en el estado chiapaneco.

La reforma de 1843 mostró un mapa del avance en el orden de los estudios secundarios y profesionales chiapanecos, pese al desacuerdo con Miguel Prudencio Larrainzar Piñeiro.<sup>44</sup> El nivel de estudios secundarios en la entidad configuró un desarrollo lento y progresivo durante el periodo federalista gracias a la jurisdicción eclesiástica en el estado. Las reformas educativas de la primera mitad del siglo XIX mexicano tendían a generar un sistema unívoco de orden formativo en los estados. Es decir, se deseaba incorporar en un solo régimen de gobierno a las instituciones educativas con el fin de encauzar y atenuar las omisiones que el modelo novohispano había generado con su dinámica de privilegios, que hasta 1821 propició desarrollos educativos desbalanceados, e incluso nulos en la educación universitaria en algunas de las regiones que conformaron el México independiente. Es decir, proponemos que el modelo educativo novohispano centralista fomentó un atraso regional por la lógica de contrapesos políticos y privilegios letrados subsistente entre ciudades. Esto significaba la distribución de un poder vertical teniendo como articulador y centralizador de ese eje al rey. Tal mecanismo político de la monarquía le permitía mantener una concentración letrada a su manera en ciertos lugares, preferentemente la Nueva España, en detrimento de otros territorios bajo su control administrativo.

<sup>43</sup> Archivo histórico de Chiapas-UNICACH, «Memoria de gobierno Chiapas 1846», p. 9. en el sitio <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drvtw/Memorias%20Siglo%20Xx/memorias%20siglo%20XIX/Index.htm> (consultado el día 5 de julio de 2021).

<sup>44</sup> «Miguel Prudencio Larrainzar Piñeiro» <https://gw.geneanet.org/sanchiz?lang=en&p=miguel+prudencio&n=larrainzar+pineiro> (consultado 6 de julio de 2022)

Basta con pensar que fue hasta el arribo de una monarquía como la de Carlos III que se reordenó la descentralización letrada en dos puntos, Guadalajara y Ciudad de México. Al abrirse una universidad literaria en Guadalajara se fomentó el desarrollo de la justicia en dos grandes urbes en menoscabo de un orbe que poco podía hacer administrativamente pese a su autonomía entendida con base en lo justo. Una vez consumada la independencia política, México como país necesitó reordenar saberes e instituciones republicanas quitándole peso a aquellas que tuvieran un tufo corporativo novohispano. En la particularidad chiapaneca se observa esto a partir de la proyectada organización centralista educativa de carácter nacional propuesta por Baranda en 1843.

Con ese primer centralismo educativo (1843-1846), se deseó imponer un orden educativo de Estado a partir de eliminar aquella organización académica y autónoma que alteraba y distorsionaba el impulso de un sistema educativo de carácter nacional en construcción. Como señalamos, Baranda inició una primera reforma educativa con tendencia a la integración; de las fuentes dejadas por ese intento obtuvimos los siguientes datos.

En el informe enviado al altiplano en 1843 por parte de José María Robles, secretario de la Universidad Literaria, el número de alumnos fue de 38. Los sueldos dados a los catedráticos sumaban \$2,400 pesos anuales. Las particularidades en estos sueldos se definieron a partir de \$100 del secretario, \$60 del bedel y \$265 pesos declarados por las cantidades recaudadas sobre testamentarías. En esta misiva enviada al gobierno central se declaraba por el Consejo de Gobierno una discusión del 28 de mayo de 1846 sobre el Estatuto de la Universidad y de su Junta Directiva de Estudios, sobre que deseaban establecer las cátedras de teología y escritura sagrada, así como de medicina, química, física y matemáticas.<sup>45</sup>

Dicha carta, de corte oficial, deja ver un proceso educativo en desarrollo, sin embargo, si se contrasta lo enviado por el Seminario Conciliar, lugar donde se hallaba la Universidad, con lo que se decía por parte del gobierno chiapaneco en las memorias, se observa otra situación.

<sup>45</sup> AGN, Ramo Justicia e Instrucción Pública, vol. 87, fs. 310-310v.

El gobierno chiapaneco consideraba a la Universidad Literaria en las Memorias de gobierno como el único establecimiento dedicado a una educación de carácter secundario en el estado.<sup>46</sup> Se explica sobre la corporación que: «fue un adelanto la creación de ese establecimiento pero que *fue plantado a la antigua*». Se argumentaba que se les hacía perder el tiempo a los jóvenes al orillarlos a aprender un mal latín, estudiaban gramática cuando no sabían la propia en reglas que no entienden y con un mal método de enseñanza. Es decir, reflejaba una disonancia entre lo que decían los grupos de poder encumbrados en el gobierno del estado y los datos que podían enviar los encargados del Seminario Conciliar al secretario de Justicia e Instrucción pública, Manuel Baranda Arriola.

El desacuerdo discursivo entre el orden administrativo del Seminario Conciliar de Chiapas y el modelo político centralista a seguir solo muestra una incapacidad de darle dirección al gobierno chiapaneco en un área tan importante como la educación. Escudarse en un modelo antiguo y no ocupar del mismo la utilidad hispánica, daba clara señales de una permanencia del privilegio más allá de un rebuscado análisis liberal que vería como rancia la enseñanza que se diera, sin sopesar la falta de abogados en el estado.

La memoria de gobierno Chiapaneco de 1847, impresa en 1848, fue elaborada por Ignacio Cardona. En ella no se percibe la mejoría propuesta cuando fue presentada. Por el contrario, se explica desde la falta de preceptor de primeras letras hasta la nula atención debida a la escasez de obras elementales para los estudios secundarios, un problema generalizado originado en el alto costo de su impresión.<sup>47</sup> Sin embargo, en la misma memoria se advierte ya el pago sostenido de \$1.000 pesos a la Universidad Literaria para que aumentara sus fondos y mejorara sus funciones.<sup>48</sup>

<sup>46</sup> Archivo histórico de Chiapas-UNICACH, «Memoria de gobierno Chiapas 1846», p. 8. En el sitio <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drvtw/Memorias%20Siglo%20Xx/memorias%20siglo%20XIX/Index.htm> (consultado el día 5 de julio de 2021).

<sup>47</sup> Archivo histórico de Chiapas-UNICACH, «Memoria de gobierno Chiapas 1846», p. 5. En el sitio <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drvtw/Memorias%20Siglo%20Xx/memorias%20siglo%20XIX/Index.htm>. (consultado el día 5 de julio de 2021).

<sup>48</sup> *Informes y memorias año de 1847*, anexo, cuadro 1, elaborado por Ángel Albino Corzo, p. 1.

A la par que la intervención norteamericana avanzaba sobre el altiplano y los territorios del norte de México, en Chiapas comenzó un proceso de renovación universitaria. Entre el 7 de abril y el 3 de noviembre de 1848 se le concedió a la Universidad Literaria de Chiapas por parte de Pío IX la elevación al rango de Pontificia con todas las preeminencias del caso. Esto se dio a conocer y se aceptó un mes después ya en el claustro de la Universidad.<sup>49</sup> Es probable que esta acción respondiera, en parte, a la invasión norteamericana en el altiplano. El avance de un modelo protestante implicaba para otras regiones, con preponderancia católica, un modelo cultural que contravenía a sus grupos de poder, con las tradiciones y privilegios de carácter criollo, así como a los horizontes culturales particulares en algunos espacios.

Para 1851 la memoria de gobierno enunciaba que el estudio secundario no se encontraba asegurado en los términos que demandaba su desarrollo. Se señalaba que el estudio de leyes ofrecía una sola cátedra por lo que se obtenía el grado de bachiller con el examen de un solo título: el *Álvarez*. Además, que se echaba de menos el estudio de otras cátedras indispensables, como derecho natural, derecho de gentes, economía política y retórica. Llama la atención que en este año por fin se aceptara que no hubiese enseñanza ni de cirugía ni de medicina.<sup>50</sup> Asimismo, se indicó que la tesorería general del estado pagó a la Universidad Literaria \$850 pesos por adeudos varios.<sup>51</sup>

La separación del espacio letrado entre el Seminario Conciliar y la Universidad Literaria se dio el 15 de abril de 1853. Un decreto refundó el sentido universitario en Chiapas. No solo se readecuó la orientación económica administrativa de la Universidad, sino que se le dio prioridad a la enseñanza sistemática bajo un orden técnico y administrativo. Las cátedras principales fueron definidas a partir de diversos personajes. Podrían impartirlas algunos bachilleres y licenciados formados en la misma institución.

<sup>49</sup> AGN, Ramo Justicia e Instrucción Pública, Vol. 88, Expediente 1, Testimonio del rescripto de su santidad el señor Pío IX y expediente relativo en que se declare Pontificia a la Universidad de este departamento de Chiapas, año de 1855, fs. 16-17v.

<sup>50</sup> Archivo histórico de Chiapas-UNICACH, «Memoria de gobierno Chiapas 1846», pp. 12-13. Consultado en el sitio <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drvtw/Memorias%20Siglo%20Xx/memorias%20siglo%20XIX/Index.htm>, el día 5 de julio de 2021.

<sup>51</sup> *Informes y memorias año de 1847*, anexo, cuadro 1, elaborado por Manuel Cancino, p. 1.



La organización de las clases en la Universidad se observa en el siguiente cuadro, que muestra las materias y profesores para el primer semestre de 1854.

Universidad Literaria de Chiapas - 1854 <sup>52</sup>			
Catedráticos	Facultades	Autores	Dotaciones anuales
—	Grámatica Latina	Nebrija	\$300
Lic. Clemente Francisco Robles	Filosofía	Lugdunense y Balmes	\$300
Lic. Juan Dieguez	Matemáticas	Vallejo	\$300
Lic. José Armendáriz <sup>53</sup>	Bellas Letras	Historia Conde Lucanor; Oratoria Hugo Blair, Poesía o el Arte Poético de Herario y Aristoteles	\$300
Lic. Manuel María Esponda	Derecho Civil	Alvarez	\$400
Lic. José Antonio Velasco	Derecho Canónico	Devotti	\$400
Lic. Pedro Castillo Imán	Derecho natural y de gentes	Burlamaqui, Munguía y Vattel	\$400

*Fuente:* Secretaria de la Universidad Literaria de Chiapas, San Cristobal de las Casas, febrero 13 de 1854, AGN, Justicia e Instrucción Pública, Vol.88, f.63

Hasta aquí observamos que la Universidad Literaria y Pontificia de Chiapas había ya integrado un modelo educativo propio gracias al reordenamiento federalista de 1846 a 1853. Si bien seguía sin lograrse la enseñanza médica, no obstante, paulatinamente se impulsó el desarrollo universitario hasta redefinirse cátedras como la de filosofía, matemáticas, bellas letras, derecho civil, derecho canónico y derecho natural y de gentes.

<sup>52</sup> Archivo histórico de Chiapas-UNICACH, Secretaria de la Universidad Literaria de Chiapas, San Cristobal de las Casas, febrero 13 de 1854, AGN, Justicia e Instrucción Pública, Vol. 88, f.3.

<sup>53</sup> José Armendariz fue abogado y partícipe del Ayuntamiento de San Cristóbal de las Casas en 1832. En Amanda Ursula Freyermuth, *Los hombres de bien en Chiapas. Un estudio de la élite política chiapaneca, 1825-1835* (México: UNAM, 2017), 276.

Sin embargo, la reforma de Lares, dada a conocer el 19 de diciembre de 1854, reorganizó el sentido de la educación universitaria en Chiapas. Veamos por qué. El mismo día de presentación de la reforma, se ordenó desde el altiplano la clausura de la Universidad Literaria de Mérida, así como la de San Cristóbal. Aquí debemos hacer una acotación. Podríamos entender, con base en la teleología historiográfica del siglo XX, que la clausura de esta Universidad Literaria y Pontificia por parte de un administrador conservador respondía a una lógica de concentración de poder letrado y quedarnos con esa interpretación maniquea. Siendo más fríos y racionales en el análisis podemos comprender que se deseaba agrupar, como en su momento lo hizo Manuel Baranda Arriola, el poder educativo en el altiplano para desde ahí distribuir sistemáticamente un orden letrado amplio. Sin embargo, este proceso tuvo diferentes obstáculos para desarrollarse. Es posible definir con base en la especificidad chiapaneca, cuatro procesos desatados con esta innovación administrativa, a saber:

- La administración estatal chiapaneca al estar en contradicción con el establecimiento de un centro de gobierno claro, como Tuxtla o San Cristóbal de las Casas, no logró definir una autoridad local o personalidad para constituir de forma eficiente y con fuerza, áreas letradas de naturaleza propia. Esto conllevó a un retraso que se solucionó hasta casi finalizar el siglo XIX.
- La parsimonia del gobierno chiapaneco en el desarrollo de ciertos saberes liberales, en específico medicina, no fue una acción resuelta a lo largo de la primera mitad de la centuria decimonónica. Tal proceso respondió a la escasez de médicos y catedráticos capacitados para impartir ese conocimiento tanto en la Universidad chiapaneca como en otros estados del país.
- El cierre de la Universidad Literaria y Pontificia de Chiapas con la reforma de Teodosio Lares respondió a que, desde el altiplano, se trató de imponer una ruta de desarrollo externa a la situación particular del estado, lo que generó un escenario donde la administración desde el centro del país fuera la que controlara el impulso de los saberes liberales en los estados, en este caso Chiapas. Un notable choque entre el orden de gobierno que desde el altiplano se imponía y la protección que implicó su nombramiento pontificio. Un tema que aún hay que indagar.

- El cierre de una educación de carácter secundario y profesional generó un atraso local de dos años en el adelanto letrado particular del estado chiapaneco. Esa clausura permitió definir y reorientar el sentido de la educación superior en el estado, una tarea que en la segunda mitad del siglo XIX se trataría de impulsar, al igual que en Yucatán, con otra institución como lo fue el Instituto Literario de Chiapas que el 24 de julio de 1873 promovió sus primeros estatutos.

## CONCLUSIONES

Es bueno recordar que el periodo constitucionalista hispánico perfiló un desarrollo universitario hacia los territorios americanos a partir de 1814. El progreso descompensado, en temáticas y niveles de análisis histórico que tenemos en las diferentes regiones de México, hace que la educación fomentada a partir de aquellos planes educativos generados en el año de 1824 pase desapercibida ante el aura de la independencia.

Ese adelanto implicó el desarrollo de los gobiernos estatales y sus autonomías legislativas en 1824. Sin embargo, hay que desconfiar de una continuidad entre el discurso de la historia de la educación y el de la historia política. Y lo que observamos aquí es que ese encadenamiento, enunciado por los liberales y la corriente positivista de finales del siglo XIX, es el disimulo de una discontinuidad en la visión teleológica de un sistema educativo positivo fomentando desde el porfiriato. Develar este proceso positivo, que esconde un reacomodo de los grupos de poder local y no una ruptura gradual ni radical, nos permite observar continuidades y que no todo está hecho en la historia de la educación de la primera mitad del siglo XIX mexicano.

Mostrar la continuidad y diferenciación de un modelo universitario, generado por una legislación ilustrada hispánica, nos abre una perspectiva en la que observamos cómo las diversas regiones de México introducen en sus legislaciones contrastes letrados muy notables. No solo en ciudades donde se promovió el desarrollo de saberes liberales, sino en las urbes que no lo hicieron, y en las que se pausó su desarrollo en relación con otras regiones. Un ejemplo claro lo tenemos al comparar el desarrollo del saber médico en las dos universidades analizadas.

Mérida-Yucatán formó parte de ese modelo desde sus inicios. Al promover desde finales del siglo XVIII la erección de una Universidad, lentamente fue configurando un orden letrado. No fue sino hasta 1824, ya con el modelo republicano en desarrollo, así como con la autonomía de la Península durante el primer federalismo, que promovería una institución letrada de ese carácter en la región. Ante la escasez de catedráticos —una situación común fuera de urbes como México o Guadalajara—, se legisló sin llevarlo a la práctica sino hasta dos años o mucho después. O como sucedió en Chiapas con la medicina, cuyo impulso se dio hasta la segunda mitad del siglo XIX.

Hacer un recuento del ámbito Universitario al inicio de la vida independiente en México nos permite resaltar que hay una historia que aún está por escribirse en ambas regiones con base en la comparación de un nivel educativo en común. Una historia que particularice en cátedras, formación de abogados, teólogos y médicos, así como en la forma en que los estados promovieron o no un desarrollo educativo, letrado y administrativo local. Solo así será posible demostrar los vínculos que se fomentaron entre distintos grupos de poder, gavillas políticas o élites económicas con grupos letrados para expandir una esfera universitaria de forma gradual, o no, en la región. Sobre todo, que estuvieron en la base de la construcción de los estados. Tal proceso solo podrá demostrarse resituando el poder político de aquellos que intervienen en las corporaciones e instituciones de colegios y universidades en el país para la época.

### **Nota sobre la autora**

CRISTIAN ROSAS ÍÑIGUEZ, doctor en Historia por el CIESAS Peninsular, Mtro. en Historia y Lic. en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Sus líneas de investigación son Historia de la educación en México siglo XIX, Historia regional e Historia social y cultural de la formación de abogados en México siglo XIX. Ha participado en varios proyectos de investigación colectivos. Es coautor del libro *La reforma educativa de Manuel Baranda, documentos para su estudio, 1842-1846* (México, CESU/UNAM, 2011). Ha colaborado en dos libros de texto para secundaria y preparatoria. Tiene publicados varios artículos y capítulos de libros sobre los temas arriba mencionados, especialmente sobre la reforma

educativa liberal de 1833, en revistas nacionales e internacionales así como en libros colectivos. Tiene en prensa dos textos: “Entre abejas y arañas, los libros de un saber en común: la enseñanza de la economía política, un mapa de autores a seguir (1812 – 1888)”, y “El Establecimiento de Estudios Ideológicos y Humanísticos. Aproximación al contenido de sus cátedras (Distrito Federal, 1833-1834)”.

## ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

Archivo de Indias

Archivo del Seminario Diocesano de San Cristobal las Casas, Chiapas

Archivo General de la Nación

Archivo Histórico de Chiapas

Biblioteca Yucatanense, CAIHY

Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México

## REFERENCIAS

- Acevedo Hurtado, José Luis. *Justicia e instrucción pública a través de la obra de Teodosio Lares, 1806-1870*. México: Taberna Librería editores, 2015.
- Acevedo Hurtado, José Luis. *Plan General de Estudios y su Reglamento (1854-1855)*. México: Taberna Librería editores, 2021.
- Aguirre Salvador, Rodolfo. *Un desafío a la Real Universidad de México: el arribo de grupos de bajo rango social*. México: Colegio de México, 2019.
- Alvarado, Ma. de Lourdes. «El claustro de la Universidad ante las reformas educativas de 1833». En *Permanencia y cambio I. Universidades hispánicas, 1551-2001*, coordinado por Enrique González González y Leticia Pérez Puente, 277-291. México: CESU/Facultad de Derecho/UNAM, 2005.
- Araque Hontangas, Natividad. *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública*. Madrid: Universidad Carlos III, 2013.
- Arcila Flores, Ramiro. *El proceso fundacional de la Universidad Literaria, 1767-1824*. México: UADY, 2008.
- Baqueiro, Serapio. *Historia del antiguo Seminario conciliar de San Idelfonso*. Mérida: Talleres Alejandra, 1977.
- Bustos Morales, Coralía. *Organización y catalogación del grupo documental 125. Instrucción Pública y Bellas Artes y la Secretaría de Educación Pública 1650 a 1965 vol. I*. México: AGN-INAH-SEP, 2001.
- Castañeda, Carmen. *Historia Social de la Universidad de Guadalajara*. México: CIESAS, 1995.

- Connaughton, Brian. *Ideología y sociedad en Guadalajara (1788-1853)*. México: CONACULTA, 1992.
- Connaughton, Brian «Liberales y conservadores en Centroamérica. ¿Humanos, falibles, vacilantes?». En *Guatemala y Chiapas en una época de transición, 1750-1860, Horizontes historiográficos y nuevos caminos*, coordinado por Juan Carlos Sarazúa Pérez y Aaron Pollack, 235-308. México: UNAM/CIM-SUR, 2022.
- Fernández, Rafael Diego, «El federalismo en México planteado desde la óptica de la Nueva Galicia», en *Jurisdicciones, Soberanías, administraciones. Configuración de los espacios políticos en la construcción de los Estados nacionales en Iberoamérica*, coordinado por Alejandro Agüero, Andrea Slemian y Rafael Diego-Fernández Sotelo, 61-83. Córdoba-Zamora: UNC-COLMICH, 2018.
- Ferrer Muñoz, Manuel, «Los comienzos de la educación Universitaria en Yucatán», en *La educación superior en el proceso histórico de México*, coordinado por David Piñera Ramírez, 60-72. México: SEP/ UABJ/ ANUIES, 2001.
- Flavio Guillén. *Un fraile prócer y una fábula poema: estudio acerca de fray Matías de Córdova*. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos del Estado de Chiapas, 1981.
- Francisco Paoli Bolio. *Yucatán, Historia de las instituciones jurídicas*. México: UNAM/Senado de la República, 2010.
- Freyermuth, Amanda Ursula. *Los hombres de bien en Chiapas. Un estudio de la élite política chiapaneca, 1825-1835*. México: UAM, 2014.
- Hale, Charles. *El liberalismo mexicano en la época de Mora*. México: Siglo XXI, 1988.
- Herrejón Peredo, Carlos. *Fundación del Instituto Literario de Toluca*. Toluca: UAEM, 1978.
- Hidalgo Pego, Mónica. «La primera reforma educativa liberal y su implementación en el Establecimiento de Jurisprudencia. Distrito Federal, 1833-1834». *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* XI. 31 (2020): 86-103.
- Machuca Gallegos, Laura. «Control y poder en época de enfermedades. El cólera morbus de 1833 y el pueblo de Bolonchenticul, Península de Yucatán, México». *Revista Biomédica*, 17. 2 (2006): 140-145.
- Mijangos y González, Pablo. *Entre Dios y la República. La separación Iglesia-Estado en México, siglo XIX*. México: CIDE/Tirant lo Blanch, 2018.
- Patrón Sarti, Rafael y Rodolfo Aguirre Salvador, «La Universidad de Mérida y el fortalecimiento del clero secular en Yucatán, siglos XVII-XVIII». *Estudios de Historia Novohispana*, 64 (2001):121-159.
- Peset, Mariano y José Luis. *La Universidad Española (Siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y Revolución Liberal*. Madrid: Taurus, 1974.
- Ríos Zúñiga, Rosalina y Cristian M. Rosas Íñiguez. *La reforma educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)*. México: UNAM/II-SUE, 2011.

- Rodríguez Piña, Javier, «Conservadores, monarquistas, reaccionarios, retrógrados, canallas... Hacia una revisión historiográfica sobre los conservadores mexicanos en un país liberal (1821-1855)». En *Heterodoxias liberales. Aproximaciones teóricas e históricas al liberalismo*, coordinado por José Hernández Prado, 338-369. México: UAM, 2007.
- Rojas Ríos, Sergio Alejandro, «La Escuela de Medicina de Mérida. Su inserción en el ámbito local (1833-1858)». Tesis de maestría, CIESAS Península, 2023.
- Rosas Íñiguez, Cristian M., «La reforma educativa de Manuel Baranda ¿Una reforma para la nación?, 1843-1845». En *Perspectivas Históricas de la Educación e Instituciones Formativas en México*, coordinado por Mónica Lizbeth Chávez González, Joaquín Santana Vela y Pedro Sergio Urquijo Torres, 151-179. México. UNAM: ENES-Morelia, 2019.
- Ruiz Abreu, Carlos E. *Documentos coloniales para la Historia de Chiapas. Localizados en el Archivo General de la Nación*. Tuxtla: UNICACH, 1999.
- Ruz Menéndez, Rodolfo. *Ensayos Históricos Universitarios*. Mérida: UADY, 1989.
- Simón Palmer, María del Carmen. *Cuadernos Bibliográficos XLII, Bibliografía de Cataluña, Notas para su realización Tomo II (1766-1820)*. Madrid: CSIC, 1982.
- Torre, Jesús Antonio de la. *Teodosio Lares: Nuestro jurista maldito*. Aguascalientes: Poder Judicial del Estado de Aguascalientes, 2007.
- Trens, Manuel B. *Historia de Chiapas. Desde los tiempos más remotos hasta la caída del Segundo Imperio*, I. México: Talleres gráficos de la nación, 1957.
- Vásquez Olivera, Mario. «Chiapas, Centroamérica y México (18121-1824). Nuevos elementos sobre una antigua discusión». En *Chiapas: de la Independencia a la Revolución*, coordinado por Mercedes Olivera y María Dolores Palomo, 53-72. México: CIESAS/COCyTECH, 2005.





# «ESTE NUEVO MÉTODO DE ENSEÑANZA NO TIENE PARALELO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN»: PRESENCIA, TENSIONES Y VERSIONES DEL *SILABARIO HISPANO AMERICANO* (1945) DE ADRIÁN DUFFLOCQ GALDAMES\*


*“This new teaching method has no parallel in the history of education”: presence, tensions and versions of the Silabario Hispano Americano (1945) by Adrián Dufflocq Galdames*

Camila Pérez Navarro<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 13/05/2023 • Fecha de aceptación: 24/01/2024

**Resumen:** El *Silabario Hispano Americano*, escrito por Adrián Dufflocq, es uno de los textos que más presencia ha tenido en la memoria colectiva chilena. Hasta la fecha, este silabario cuenta con casi un centenar de ediciones desde que circuló por primera vez en Chile, a mediados de la década de 1940. Sin embargo, a pesar de su relevancia, este silabario aún no ha sido objeto de análisis historiográficos. Por ello, este artículo tiene como objetivo analizar el *Silabario Hispano Americano* desde una perspectiva histórica. En particular, profundizaré en el contexto de su creación, en las tensiones que generó su difusión y en las versiones publicadas por parte del Ministerio de Educación Pública durante la década de 1960, en el marco de la implementación de una campaña de alfabetización de personas adultas. La propuesta se sustenta en el estudio de las diferentes ediciones y versiones del *Silabario*, en notas publicadas en diversos periódicos y revistas, además de fuentes documentales complementarias. A partir de la evidencia analizada, propongo que el éxito histórico del *Silabario* se puede explicar, por una parte, por la estrategia de comercialización emprendida

\* La autora agradece a Claudio Aguilera Álvarez por su generosidad en facilitar el acceso a la primera versión del *Silabario Hispano Americano*.

<sup>a</sup> Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Erasmo Escala 1835, Santiago, Chile. cperezn@uahurtado.cl  <https://orcid.org/0000-0003-0372-1121>

**Cómo citar este artículo:** Pérez Navarro, Camila. «Este nuevo método de enseñanza no tiene paralelo en la historia de la educación»: presencia, tensiones y versiones del *Silabario Hispano Americano* (1945) de Adrián Dufflocq Galdames». *Historia y Memoria de la Educación* 21 (enero-junio 2025): 385-415

por su autor; por la simpleza de su metodología, que permitía que personas sin muchos años de escolaridad pudiesen desarrollar la tarea alfabetizadora; y por el rol que jugó en la campaña de alfabetización llevada a cabo a mediados de la década de 1960 en Chile.

**Palabras clave:** Silabario; Adrián Dufflocq; Profesorado; Chile.

**Abstract:** *The Silabario Hispano Americano, written by Adrián Dufflocq, is one of the texts with the most significant presence in the Chilean collective memory. This syllabary has had almost a hundred editions since it first circulated in Chile in the mid-1940s. However, this syllabary has not yet been the subject of historiographical analysis despite its importance. Therefore, this article analyzes the Silabario Hispano Americano from a historical perspective. We delve into the context of its creation, the tensions generated by its publication, and the versions published by the Ministry of Public Education during the 1960s within the framework of implementing an adult literacy campaign. Methodologically, we studied different editions and versions of the Silabario, texts published in newspapers and magazines, as well as complementary documentary sources. Based on the evidence analyzed, we propose that the historical success of the Silabario can be explained, on the one hand, by the marketing strategy undertaken by its author; due to the simplicity of its methodology; and for the role it played in the literacy campaign carried out in the mid-1960s in Chile.*

**Keywords:** Syllabary; Adrián Dufflocq; Teachers; Chile.

## INTRODUCCIÓN

La maestra Alba Inelia Lisboa (1930-2023) dedicó gran parte de su vida a trabajar en escuelas rurales chilenas, desde mediados de la década de 1940 hasta 1973. Utilizando el *Silabario Hispano Americano*, Alba enseñó a leer y escribir no solo a sus seis hijas e hijos, sino también a varias generaciones de niñas y niños campesinos del Valle Central de Chile. Cuando le presentaron un nuevo método para la enseñanza de la lectoescritura en uno de los tantos cursos de perfeccionamiento a los que asistió en la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez durante la década de 1950, Alba decidió continuar ocupando el *Silabario Hispano Americano* en su misión de esparcir las letras en los campos más profundos del país.

El caso de Alba ilustra la presencia e importancia de este texto en la historia educativa de Chile. Publicado por Adrián Dufflocq Galdames en

1945, el *Silabario Hispano Americano* (ilustración 1)<sup>1</sup> cuenta, hasta la fecha, con casi un centenar de ediciones. Como se señala en la Introducción de su 88ª edición, la difusión del silabario «superó las fronteras de Chile y trascendió prontamente a diversos países de Hispanoamérica, entre ellos: México, Argentina y Bolivia».<sup>2</sup>

Ilustración 1



En la actualidad, el *Silabario Hispano Americano* continúa presente en la memoria colectiva nacional. Adaptaciones del *Silabario* son motivo de creación de murales en calles, como el ubicado en el Barrio Lastarria, en Santiago; o en el Pasaje Bombero, en la ciudad de Rancagua, diseñado por Pamela Martinovic y Raúl Cancino (ilustración 2).<sup>3</sup> También son fuente de inspiración de varias creaciones artísticas y literarias chilenas,

<sup>1</sup> Portal Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0002274.pdf>

<sup>2</sup> Adrián Dufflocq, *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético-deductivo* (Santiago: Zig-Zag, 2012), 3.

<sup>3</sup> Alejandro Elton, *Catastro. Los murales de Rancagua* (Rancagua, Departamento de Patrimonio y Turismo, s.f.).

como las obras de la artista Catalina Bauer y la bailarina Amelia Ibáñez,<sup>4</sup> y de los poetas Rodrigo Ortega, Marcela Parra y Malú Urriola.<sup>5</sup>

Ilustración 2



Ejemplo de lo anterior también es la circulación de una ilustración inspirada en la portada del *Silabario* durante el *Estallido social*<sup>6</sup> de 2019 (ilustración 3).<sup>7</sup> Diseñada por el ilustrador Kartess —seudónimo de Fernando Cartes—, la creación era una «adaptación de la portada realizada por Coré del *Silabario* de 1945», con el que «generaciones de chilenas y chilenos aprendimos a leer». Asimismo, la obra era «un homenaje a los estudiantes que han puesto el pecho a las balas sin miedo durante todo este tiempo desde el 18 de octubre».<sup>8</sup>

<sup>4</sup> Sophie Halart, «Mater chilensis: hacia una relectura de la maternidad en el arte chileno contemporáneo», Santiago, 2019. <https://www.ceda.cl/wp-content/uploads/2020/07/Mater-chilensis-final-version.pdf> (consultado el 13-4-2023).

<sup>5</sup> Diego Zamora Estay, «Reescrituras del *Silabario Hispanoamericano* en la poesía chilena reciente», *Literatura y Lingüística* 39 (2019): 33-53.

<sup>6</sup> Conjunto de manifestaciones masivas ocurridas en Chile entre octubre de 2019 y marzo de 2020.

<sup>7</sup> Kartess, «El *Silabario Revolucionario*. La historia es nuestra», Concepción, 2019. <https://www.behance.net/gallery/93092449/Silabario-Revolucionario> (consultado el 13-4-2023).

<sup>8</sup> Kartess, «El *Silabario Revolucionario*».

Ilustración 3



Desde otra perspectiva, la investigación realizada por Mercedes Rivadeneira demostró la presencia que continúa teniendo el *Silabario* en los procesos de lectoescritura en algunos sectores de la sociedad chilena. A partir de entrevistas realizadas a 30 madres, 23 declararon utilizar el *Silabario Hispano Americano* para apoyar el aprendizaje de las primeras letras en sus hijos e hijas. De acuerdo con la autora, esto evidenciaba que, «tras casi setenta años de existencia de este texto, al parecer aún mantiene un lugar indiscutible en los hogares de las familias chilenas de bajo nivel SE [socioeconómico]».<sup>9</sup>

Sin embargo, a pesar de su relevancia, este material educativo no ha sido investigado historiográficamente. Por ello, el presente artículo tiene como objetivo analizar el *Silabario Hispano Americano* desde una perspectiva histórica. Específicamente, profundizaremos en el contexto de su creación, en las tensiones que generó su publicación y en las versiones

<sup>9</sup> Mercedes Rivadeneira, «De la puerta hacia adentro: creencias y prácticas de desarrollo, lenguaje y lectura en hogares chilenos urbanos de bajo nivel SE», en *Plan Nacional de Lectura. Actas del III Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lectura e Inclusión*, ed. Ministerio de Educación (Santiago: Ministerio de Educación, 2017), 91.



publicadas por parte del Ministerio de Educación Pública durante la década de 1960.

En términos metodológicos, la propuesta se sustenta en el estudio de las diferentes ediciones y versiones del *Silabario*, en notas publicadas en diversos medios escritos, además de otras fuentes documentales.

Con base en la evidencia analizada, propongo que el éxito histórico del *Silabario* se explica por tres factores. Por una parte, por la estrategia de comercialización que llevó a cabo su autor durante varias décadas. Por otra, por el carácter autoexplicativo de su metodología, lo que permitió que muchas madres, incluso teniendo escasos años de escolaridad, pudieran enseñar a sus hijas e hijos las primeras letras, sin necesidad de que un profesor mediara en el proceso de lectoescritura. Finalmente, planteo que la presencia del *Silabario* también está relacionada con el rol que jugó en la campaña de alfabetización llevada a cabo a mediados de la década de 1960 en Chile.

La estructura del artículo es la siguiente: en primer lugar, describiré el contexto de creación y publicación del *Silabario Hispano Americano* a mediados de la década de 1940. Luego, explicaré la estrategia de comercialización del *Silabario*; para después dar cuenta de las reacciones suscitadas en el campo educativo con motivo de la publicación del texto, analizando, particularmente, las tensiones generadas en algunos sectores del profesorado. Finalmente, estudiaré el rol que tuvo en la cruzada contra el analfabetismo durante el gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez (1958-1964). Cerraré el artículo ofreciendo algunas conclusiones respecto a las razones que explican el éxito histórico que obtuvo el *Silabario*.

## EL SILABARIO HISPANO AMERICANO (1945): CONTEXTO DE CREACIÓN Y PROPUESTA ALFABETIZADORA

A menudo se sostiene que el *Silabario Hispano Americano* fue la principal obra del «profesor»<sup>10</sup> y «periodista»<sup>11</sup> chileno Adrián Dufflocq

<sup>10</sup> Wikipedia, «El silabario hispanoamericano», Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/El\\_silabario\\_hispanoamericano](https://es.wikipedia.org/wiki/El_silabario_hispanoamericano) (consultado el 2-4-2023). Memoria Chilena, «Silabario hispanoamericano (1945)», Memoria Chilena. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-97792.html> (consultado el 2-4-2023).

<sup>11</sup> «Llega a Madrid el pedagogo chileno D. Adrián Dufflocq», *ABC* (Madrid), 31 de agosto de 1951, 13.



Galdames (1905-1993), quien, sin embargo, no era pedagogo. Así, lo aseguró Adrián Dufflocq Borie en una entrevista entregada al periódico *El Llanquihue*, señalando que su padre era de profesión contador auditor y que, al momento de elaborar el *Silabario*, se desempeñaba como corredor de propiedades. Dufflocq Galdames, «decepcionado por no dar con el texto que fuera más adecuado para su hijo», trabajó junto con su esposa, Raquel Borie Jardel, «en un libro que llenara todas sus expectativas». <sup>12</sup> Así lo relató para el periódico *Pueblo* de Madrid en 1951:

La historia de cómo se me ocurrió es muy curiosa: yo tengo un hijo y quise que antes de ir al colegio aprendiera a leer. Yo mismo me propuse enseñarle; pero el chico tropezaba con algunas dificultades, como, por ejemplo, la «m», que se dice «eme». Pero al no tener la «m» una vocal, por ejemplo, la «a» se encontraba con la dificultad de que no sabía cómo se pronunciaba «ma». Yo pensé que suprimiendo las consonantes y no existiendo más que los sonidos diferentes de una misma letra se subsanaba el defecto. Y así fue, y esto constituyó un rotundo éxito. <sup>13</sup>

Dufflocq declaró al mismo periódico que tardó cuatro días en elaborar su silabario: «dos sábados y dos domingos», aunque «el pulimento de mi obra fue una labor de cinco meses trabajando durante ocho horas diarias». <sup>14</sup> Como relató Dufflocq Borie, «su padre recorrió un sinnúmero de editoriales para hacer público su libro». Sin embargo, «encontró todas las puertas cerradas». Esto lo obligaría a tomar drásticas medidas de tipo económico, como la «venta de la casa de Providencia y del Chevrolet gris del año 41». Con el dinero recaudado, Dufflocq Galdames decidió viajar a Buenos Aires a imprimir su texto (ilustración 4). <sup>15</sup> La tradicional librería porteña Peuser imprimió diez mil ejemplares. <sup>16</sup> Una vez retornado al país, en el verano de 1945, comenzó a «ofrecer el “Silabario Hispanoamericano” a sus compatriotas». A los pocos años, Dufflocq Galdames

<sup>12</sup> Karla Benavides, «Adrián Dufflocq», *El Llanquihue* (Puerto Montt), 2 de marzo de 2003, A8.

<sup>13</sup> José Rivas y Brales, «El *Silabario Hispano Americano*. Nuevo método de alfabetización», *Pueblo*, 7 de septiembre de 1951, 7.

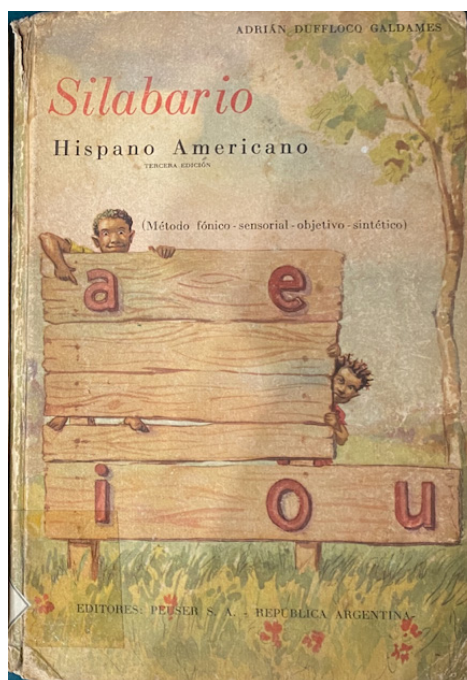
<sup>14</sup> Rivas y Brales, «El *Silabario Hispano Americano*», 7.

<sup>15</sup> Adrián Dufflocq, *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético* (Buenos Aires: Peuser, 1945).

<sup>16</sup> Adrián Dufflocq, *Silabario Hispano Americano*.

consiguió vender miles de copias del *Silabario*, tanto en Chile como en el extranjero. Durante los años siguientes, el contador insistió, logrando «convencer a un bibliotecario español, quien se atrevió a otorgarle un lugar al Silabario en su negocio, el que se vendió rápidamente».<sup>17</sup>

Ilustración 4



En el prólogo de su obra, Dufflocq relató el proceso de elaboración del *Silabario*. Allí narraba que el texto fue fruto «de un cuidadoso estudio del mecanismo de la lengua española» y la utilización de «grandes experiencias de la psicología infantil». Si bien Dufflocq no tenía formación regular en estas áreas, la experiencia de la paternidad le habría entregado los saberes necesarios para desarrollar una metodología apropiada para la enseñanza de la lectoescritura. Así lo describieron en un reportaje publicado en la revista *En viaje*, a inicios de la década de 1960: Dufflocq, quien había «vaciado en sus páginas muchos años de observación práctica», obtuvo «un aprendizaje fácil, efectivo y rápido».<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Benavides, «Adrián Dufflocq», A8.

<sup>18</sup> «El *Silabario Hispano Americano* alfabetiza a todo el continente», *En viaje* XXIX (1962): 10.

Los propósitos declarados por Dufflocq para la creación de su texto provenían de tres fuentes distintas: por un lado, de «la creencia de que con él aportaría un grano de arena a la noble labor del profesorado primario», además de ayudar «a los adultos analfabetos para encontrar la ruta más corta en la senda luminosa del saber». También el autor declaraba que durante la elaboración del libro pensó «en aquellos padres que viven en lugares apartados de las escuelas y tienen que ser ellos los profesores de sus hijos». <sup>19</sup>

Dufflocq estaba convencido de que el carácter enciclopedista y memorístico de los métodos de enseñanza tradicionales no lograba buenos resultados en materia educativa. En esto, el autor coincidía con la situación diagnosticada por las autoridades educacionales. Por aquella época, el Ministerio de Educación Pública trabajaba en crear silabarios más pertinentes para el estudiantado de educación primaria, elaborados de acuerdo con los modernos planteamientos de las ciencias de la educación. De esta manera, *Mi tierra* (para escuelas rurales) y *Mi tesoro* (para escuelas urbanas) vendrían a reemplazar al *Silabario Matte*. <sup>20</sup>

En este contexto, Dufflocq, atendiendo a las ideas pedagógicas en boga que circulaban desde hace tres o cuatro décadas atrás —específicamente, los planteamientos del movimiento de la Escuela Nueva—, planteaba que era «de suma importancia tener en cuenta que, a menudo, las primeras impresiones recibidas por el niño influyen grandemente en su futuro [...] según sean aquellas impresiones, agradables o no, será también el gusto o aversión que el niño experimente por el estudio». Por este motivo, argumentaba:

El primer libro que se pone en las manos de un niño debe ser un objeto agradable, para que lo reciba con gusto, le despierte la curiosidad y, a poco andar, quede convencido de su utilidad; vea en él un instrumento que le ayudará a explorar y descubrir, por sí solo, campos insospechados dentro del mundo que comienza a conocer. En suma, el libro debe impregnarle optimismo y seguridad para mantener el entusiasmo inicial y quedar poseído y

<sup>19</sup> Adrián Dufflocq, *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético* (Santiago: Imprenta y Litografía Stanley, 1955), 5.

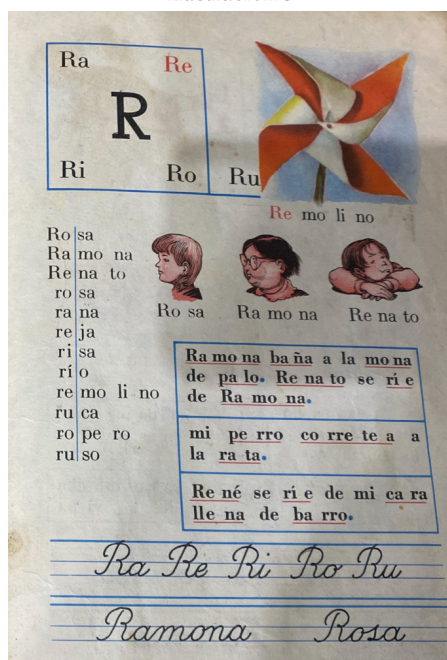
<sup>20</sup> Rodrigo Mayorga, «Las grandes reformas pedagógicas», en *Historia de la educación en Chile. Tomo III: Democracia, exclusión y crisis*, eds. Sol Serrano et al. (Santiago: Taurus, 2018), 243.

convencido de su propia capacidad. Esta convicción, nacida en el umbral de la primera instrucción, puede ser la base de una fuerza poderosa y decisiva para su actuación futura en la vida.<sup>21</sup>

Basado en una mirada pestalozziana del aprendizaje, Dufflocq propuso un método que contenía «una veintena de innovaciones en las normas de enseñanza que la orientan, decididamente, hacia dos principios básicos pedagógicos: “de lo conocido hacia lo nuevo” y “de lo simple a lo compuesto”. Todo ello apoyado en el plan sensorial que caracteriza al sistema».<sup>22</sup>

Las lecciones incluidas en el *Silabario* poseían la misma estructura, compuesta por los siguientes componentes: la ilustración de un objeto cuyo nombre comenzaba con la letra que se aprendería en aquella lección, un tablero con las cinco sílabas, la presentación de palabras que contenían las sílabas aprendidas y, en las lecciones más avanzadas, rielles para practicar la escritura; tal como se observa en la ilustración 5.<sup>23</sup>

Ilustración 5



<sup>21</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1945), 5.

<sup>22</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1945), 5.

<sup>23</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1945), 29.

El *Silabario* proponía un método de trabajo en que el profesor desempeñaba «el rol de un observador o corrector»,<sup>24</sup> prestando ayuda en tres oportunidades. Primero, en la sesión de trabajo inicial, cuando enseñaría las vocales; después, al momento de ayudar a descifrar las cinco sílabas que se presentaban en los tableros (por ejemplo, pa, pe, pi, po, pu). Finalmente, el profesor —con posterioridad a la lectura del conjunto de palabras de la lección, como pipa, papa, papá, pepe o papú—, establecería un diálogo con sus estudiantes, como el siguiente:

—¿qué es papa?

—la que se come en la comida.

—¡muy bien! ¿de qué color son las papas?

—de color tierra.

—¿te gustan las papas?

—sí, me gustan.

—¡muy bien! de estas papas se trata la lección.<sup>25</sup>

Si se mira esta propuesta alfabetizadora desde una perspectiva histórica, el *Silabario Hispano Americano* se basaba en las innovaciones introducidas varias décadas antes por uno de los textos más utilizados hasta esa época en el país: el silabario creado por Claudio Matte, comúnmente conocido como *El ojo*. Como sostiene Zamora Estay, la propuesta del *Silabario Hispano Americano* «marca un antecedente de mejora técnica por su método fónico-sensorial-objetivo-sintético, que resuelve las problemáticas de las propuestas anteriores».<sup>26</sup> Además, el silabario promovía «un aprendizaje fácil y ameno», y la «simplicidad» de su estructura dejaba «en condiciones de enseñar a todo aquel que se proponga hacerlo, bastando únicamente que este sepa leer y escribir».<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1945), 8.

<sup>25</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1945), 9.

<sup>26</sup> Zamora Estay, «Reescrituras del *Silabario*», 35.

<sup>27</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1945), 5.

Una de las principales características del método creado por Dufflocq, es «la de ser altamente deductivo», razón por la cual «los alumnos traducen casi solos sus lecciones, tan prontamente captan el mecanismo que las rige». Según el autor, «en este Silabario se aprende a leer por medio de sonidos completos, base de nuestro lenguaje», por lo que los niños deben «reconocerlas únicamente por sus formas».<sup>28</sup> En esto radicaba su éxito pedagógico: con una ejercitación sencilla, lenta y progresiva, con base en imágenes, los niños captarían, retendrían y pronunciarían los diferentes sonidos que componen el idioma español. Bastaba con que se guiara a los niños «al comienzo de cada lección», ya que «no hay necesidad de leerle al alumno palabra alguna a través de todo el libro, y, por lo tanto, no podrá aprender de memoria sus lecciones».<sup>29</sup>

La eficacia del método propuesto por Dufflocq fue puesta en evidencia por el maestro Francisco José Mendo Remacha, director de la Escuela Preparatoria del Instituto «Ramiro de Maeztu» de Madrid.<sup>30</sup> Dufflocq estuvo entre agosto y diciembre de 1951 en España,<sup>31</sup> trabajando como corresponsal para el *Diario Ilustrado* según se señaló en el periódico *La Prensa*. Durante su estadía pudo demostrar su método gracias a los contactos realizados por la Oficina de Educación Iberoamericana.<sup>32</sup> Con posterioridad a la experiencia, Mendo Remacha certificó que:

El profesor don Adrián Dufflocq Galdames enseñó en este Instituto a leer y escribir a un grupo de 20 niños de 5 y 6 años de edad, en 45 días laborables, utilizando para ello el *Silabario Hispano*

<sup>28</sup> Adrián Dufflocq, *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético-deductivo* (Santiago: Lord Cochrane, 1962), 6.

<sup>29</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1962), 5.

<sup>30</sup> Dufflocq es reconocido como un notable hispanista. Respecto al reconocimiento de su obra por parte del Gobierno español, señaló: «Finalmente, tengo la grande e íntima satisfacción de haber sido honrado por España —la cuna de nuestra lengua y de sus letras— con la aprobación de este Silabario y de otras tres obras didácticas del autor. A la Madre Patria, a quien todo le debemos en esta tierra en que nacimos, su sangre, su espíritu y su gracia y el acervo de su alta cultura, rindo un cálido homenaje de admiración y de respeto a sus valores intelectuales, que hoy y siempre se esfuerzan por mantener en el alto sitio que ocupa en el mundo el armonioso lenguaje de Cervantes». En Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1962), 5.

<sup>31</sup> «Visita de un ilustre pedagogo chileno», *La Prensa: diario de la tarde de información mundial* (Barcelona), 11 de agosto de 1951, 1; «Llega un ilustre pedagogo chileno», *Diario de Burgos* (Burgos), 1 de septiembre de 1951, 1.

<sup>32</sup> Rivas y Brales, «El Silabario Hispano Americano», 7.



*Americano* y su Texto de Escritura. El examen se realizó ante el señor Inspector-General de Enseñanza Primaria de España y otras autoridades docentes, comprobándose que todos los alumnos leían y escribían al dictado con la mayor soltura, como asimismo habían captado su interpretación.<sup>33</sup>

En diez años, aproximadamente 500.000 copias del *Silabario Hispano Americano* habían sido comercializadas según lo informado por el mismo Dufflocq en 1955. Para esta fecha, el texto había sido aprobado por parte del Consejo Nacional de Educación de España, de acuerdo con lo establecido en una orden publicada el 13 de diciembre de 1948 en el Boletín Oficial del Estado.<sup>34</sup> Tiempo después, el gobierno de Bolivia, según el decreto n.º 369 del 10 de junio de 1957, aprobó el *Silabario* como texto auxiliar de las escuelas primarias y centros de alfabetización.

## UNA INTERESANTE ESTRATEGIA DE COMERCIALIZACIÓN

El éxito del *Silabario Hispano Americano* también respondió a una enérgica estrategia de comercialización, desarrollada tanto en Chile como en países de habla castellana. Como señalamos anteriormente, Dufflocq tocó innumerables puertas ofreciendo su obra. En 1945 consiguió que la Empresa Editora Zig Zag imprimiera una nueva edición de su texto, logrando que fuera distribuido a lo largo del territorio nacional a partir del 15 de febrero de ese mismo año. Para esta nueva edición, Dufflocq le pidió a su amigo dibujante Mario Silva Ossa, más conocido como Coré, que lo ayudara con las ilustraciones que formarían parte del texto, reemplazando la portada original del *Silabario* (ilustración 4) por la portada que sería ampliamente conocida en los años siguientes (ilustración 1).

Dufflocq promocionó su obra basándose, principalmente, en la recopilación y publicación de varios testimonios de personas que respaldaban su uso. Así, en su décima edición, en el *Silabario* se reprodujeron relatos que señalaban haber conseguido sorprendentes resultados, haciendo hincapié, entre otras cosas, que los niños aprendían «a leer con

<sup>33</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1955), 78.

<sup>34</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Boletín Oficial del Estado* 17 (Barcelona), 17 de enero de 1949, 267.



asombrosa facilidad y gusto». Al respecto, destacan los siguientes testimonios:

No tengo palabras para explicar el éxito que tuve empleando este Silabario. De 54 alumnas solo repitieron 2 por motivos de salud. *Enedina T. de Rojas*. Vallenar.

De 100 alumnos campesinos (6 a 10 años de edad), 96 fueron promovidos a Segunda Preparatoria leyendo correctamente. *Miguel Jaramillo Benítez*, Director. Chicolco.<sup>35</sup>

Pero Dufflocq también reprodujo comentarios de autoridades externas al campo educativo. Al respecto, Juan Pradenas Muñoz —quien se desempeñó como ministro del Trabajo durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda— relató, en 1947, haber tenido «el agrado de presenciar personalmente los resultados sorprendentes de todo punto de vista que obreros analfabetos han alcanzado con el Silabario Hispano Americano», quienes aprendieron a leer y escribir en un establecimiento industrial de Santiago «en un plazo de sesenta días», siendo «suficientes seis lecciones para que alcanzaran este extraordinario resultado».<sup>36</sup> Asimismo, Ernesto Medina Parker, General de Brigada e Inspector General de Instrucción del Ejército, certificaba la adopción oficial del silabario y su texto complementario de escritura en febrero de 1953, para distribuirlo en las escuelas primarias dependientes del Ejército de Chile, «en atención a los excelentes resultados obtenidos en todas las Unidades»<sup>37</sup>.

Los testimonios fueron fundamentales para difundir la voz respecto a las bondades del silabario. Dufflocq aseguraba que, con base en la experiencia de «millares de padres y maestros», su método enseñaba a niños «a leer en pocas semanas», mientras que los adultos analfabetos aprendían «solos en sus hogares, en dos meses escasos, recibiendo en total seis clases», tal como daban cuenta «centenares de testimonios, algunos copiados al final de este libro».<sup>38</sup>

<sup>35</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1955), 78.

<sup>36</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1955), 79.

<sup>37</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1955), 79.

<sup>38</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1955), 5.

La estrategia de comercialización, además de reproducir opiniones respecto a los resultados del método, incluyó obsequios especiales para el profesorado. A mediados de la década de 1950, Dufflocq ofreció «a todo maestro que desee alfabetizar grupos de personas adultas, en brevísimo tiempo y sin esfuerzo» se le enviaría «por correo el folleto «GUÍA PARA ENSEÑAR ADULTOS», en forma totalmente gratuita, cualquiera que sea el país y lugar donde se encuentre».<sup>39</sup> Los maestros que quisieran obtener un ejemplar solo debían escribirle al autor a su casilla de correo.

Asimismo, Dufflocq ofreció, a quienes compraran 40 o más silabarios, una ilustración gigante —de 110 cm de alto por 77 cm de ancho— de las siete primeras lecciones. Este material, que si bien no era indispensable para enseñar a leer, facilitaba «enormemente la labor del maestro».<sup>40</sup>

A diferencia de otros silabarios y/o libros escolares que circulaban en el país en aquella época, el *Silabario* contó con una notable campaña publicitaria. Con frecuencia, Dufflocq pagó por publicar en periódicos como *La Nación* (ilustración 6).<sup>41</sup>

Ilustración 6



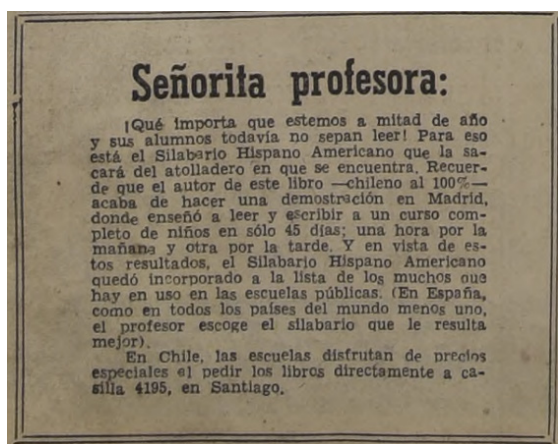
<sup>39</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1955), 79.

<sup>40</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1955), 80.

<sup>41</sup> «Alfabetizar», *La Nación* (Santiago), 27 de octubre, 1949, 2.

Como se observa en la ilustración 7,<sup>42</sup> muchos de sus avisos estaban dirigidos al profesorado. El aviso, dirigido a las maestras, se iniciaba diagnosticando una situación dramática y muy común para la época en las escuelas primarias: encontrarse a mediados del año escolar y que las aulas tuvieran una cantidad importante de niñas y niños todavía analfabetos.

Ilustración 7



En otro aviso publicado en marzo de 1951, Dufflocq señalaba:

Señorita profesora:

Con el *Silabario Hispano Americano* no se hostiga a los alumnos ni se desgasta el profesor.

Con el *Silabario Hispano Americano* se aprende a leer en pocos meses.

Con el *Silabario Hispano Americano* no hay alumnos repitentes.

Con este *Silabario* no se defraudan las esperanzas de los padres.

Con este *Silabario* se hace patria.<sup>43</sup>

Con base en esta realidad, el mensaje de Dufflocq pretendía tranquilizar a las potenciales usuarias proponiéndoles confiar en el *Silabario* que las sacaría «del atolladero» y que había demostrado ser efectivo en

<sup>42</sup> «Señorita profesora», *La Nación* (Santiago), 3 de agosto, 1952, 18.

<sup>43</sup> «Señorita profesora», *La Nación* (Santiago), 20 de marzo, 1951, 6.

el curso realizado en Madrid, señalado más arriba. De paso, el autor criticaba a las autoridades nacionales: «En España, como en todos los países del mundo menos uno, el profesor escoge el silabario que le resulta mejor». En Chile, el Ministerio de Educación Pública distribuía gratuitamente silabarios<sup>44</sup> —todos elaborados por profesores— para ser utilizados en las escuelas primarias fiscales, estableciendo su uso exclusivo desde comienzos de la década de 1930.<sup>45</sup> Además, las escuelas que contaban con financiamiento estatal, como las escuelas particulares subvencionadas gratuitas, solo podían ser utilizados libros reconocidos por el Estado. Si lo miramos desde un punto de vista comercial, estas disposiciones constituían una gran barrera para la venta de silabarios. Pero, si lo vemos desde otra perspectiva, esta dimensión regulativa del Estado puede también leerse como un límite a la innovación pedagógica.

Sin embargo, a pesar de no haber sido aprobado por el Ministerio de Educación Pública, el *Silabario Hispano Americano* era uno de los libros más utilizados por el profesorado, principalmente rural. El trabajo de González Miranda (1996), relativo a la labor de normalistas en la provincia de Iquique, evidencia su uso durante las décadas de 1950 y 1960. Con base en 30 entrevistas a maestras y maestros que se desempeñaban en escuelas primarias de la precordillera y el altiplano, el autor muestra que el *Silabario Hispano Americano* era uno de los textos que daba mejores resultados «por los fonemas y facilidad de trabajo».<sup>46</sup> Si bien el profesorado recibía el silabario *Lea*<sup>47</sup> anualmente de parte del Ministerio desde los años cincuenta, la mayoría prefería ocupar el *Hispano Americano*. Así lo explicó el profesor Francisco Castillo:

<sup>44</sup> A mediados de los años treinta, el Ministerio de Educación Pública ofreció los siguientes silabarios para el uso en escuelas primarias públicas: *Paso a paso*, *Fácil*, *Lector de Jorge y Matte*. En Ministerio de Educación Pública, «Circular n.º 81», Santiago, 5 de diciembre de 1934, vol. 6614, Archivo Nacional de la Administración, Fondo del Ministerio de Educación Pública.

<sup>45</sup> La legislación de la época era estricta en señalar que tanto las escuelas fiscales como aquellos establecimientos que recibían subvención estatal debían emplear exclusivamente textos aprobados por el Ministerio de Educación Pública. En Ministerio de Educación Pública, «Decreto n.º 4611», Santiago, 31 de octubre de 1931, vol. 5780, Archivo Nacional de la Administración, Fondo del Ministerio de Educación Pública.

<sup>46</sup> Sergio González Miranda, «Civilizando al yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965», *Revista Ciencias Sociales* 6 (1996): 21.

<sup>47</sup> Berta Riquelme, Luis Gómez Catalán y Domingo Valenzuela, *Lea. Silabario castellano: método psico-fonético* (Santiago: Dirección General de Educación Primaria y Normal, 1953).

El Lea es un sistema lento, lleva a la comprensión más que a la memorización, en cambio el Hispanoamericano era más memorístico, aprendían más rápido. Los niños en el año aprendieron a leer casi todos, en cambio cuando llegué a la pampa ocupé el Lea, se demoraban los niños (a leer) pero había mayor comprensión.<sup>48</sup>

En el mismo artículo, otro profesor sostenía que el silabario *Lea* se ocupaba un poco menos porque «era un poquito difícilón»,<sup>49</sup> por lo que no siempre se obtenían buenos resultados.

## LENTO Y TENSIONADO POSICIONAMIENTO EN EL CAMPO DE LA DOCENCIA

Sin embargo, el éxito comercial logrado por el silabario de Dufflocq no tuvo un correlato inmediato en el campo de la docencia. Tuvieron que pasar dos décadas para que el texto fuera reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación Pública como un texto de enseñanza auxiliar. A pesar de la popularidad del *Silabario Hispano Americano*, el Ministerio de Educación Pública no lo incorporó como texto de estudio sino hasta septiembre de 1964, cuando fue aprobado como un libro que podía ser aplicado y usado en escuelas fiscales y particulares del país.

En aquella época, el Ministerio distribuía otros silabarios en las escuelas primarias, todos elaborados por destacadas pedagogas y pedagogos chilenos. Este fue el caso del silabario *Lea*, creado por profesores del Departamento de Técnica Pedagógica de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez, en 1953. Sus autores eran reconocidos normalistas: Berta Riquelme, Luis Gómez Catalán y Domingo Valenzuela. Además, el texto incluía ilustraciones de Gustavo Carrasco Délano, profesor de la Escuela de Bellas Artes. A mediados de siglo, este era el silabario que llegaba, de parte del Estado, a la mayor cantidad de escuelas primarias a lo largo del territorio nacional. *Lea* había sido probado, con éxito según la Unión de Profesores de Chile, en algunas escuelas fiscales.<sup>50</sup> Su relevancia también puede evidenciarse en la convocatoria realizada

<sup>48</sup> González Miranda, «Civilizando al yatiri», 28.

<sup>49</sup> González Miranda, «Civilizando al yatiri», 39.

<sup>50</sup> «Gómez Catalán visita hoy escuelas que usan el nuevo silabario “Lea”», *La Nación* (Santiago), 17 de enero de 1958, 6.

hacia finales de la década de 1950 por la Dirección General de Aprovisionamiento del Estado, institución que llamaba a presentar propuestas públicas para la confección de 30.000 copias del silabario *Penequita*<sup>51</sup> y 180.000 copias del silabario *Lea*.<sup>52</sup>

Para legitimar su obra en el campo de la docencia, Dufflocq emprendió una campaña que enfatizó los aspectos positivos de su texto, explicando que, aun cuando había sido elaborado por un profesional externo al campo pedagógico, sí cumplía con el propósito para el cual había sido creado: alfabetizar.

En este sentido, para poner en evidencia la eficacia de su obra, destacaba las complejidades que, a veces, generaban los silabarios elaborados por el Ministerio de Educación Pública, responsabilizando muchas veces al profesorado de las limitaciones del proceso de alfabetización. En 1946 aseguraba el autor que «el 80% de los maestros no leen las instrucciones que contiene cada una de estas obras y pierden gran parte de sus bondades en su aplicación».<sup>53</sup> Por lo general, varias páginas acompañaban los silabarios elaborados por maestros, donde se explicaba, detallada y técnicamente, los fundamentos, orientaciones y sugerencias prácticas para llevar a cabo la enseñanza de la lectoescritura. Ejemplo de lo anterior es el apartado «A los maestros», de extensión de once páginas, incluido en el silabario *Lea*.

Junto con lo anterior, Dufflocq, atendiendo las críticas que recibía por no ser profesor, reprodujo en las diferentes ediciones comentarios que insistían en el talento y experiencia del autor. Durante la década de 1950, esta dimensión fue destacada por la poetisa uruguaya Juana de Ibarbourou en el prólogo al texto: «¡Ah! ¡Cuánto tienen que agradecerles madres y maestras a ese hermoso talento creador, a ese puro corazón intuitivo que ha hecho para los niños de América este libro perfecto!».<sup>54</sup>

<sup>51</sup> Amanda Vidaurre de Fernández, *Penequita: silabario a base de juegos y ejercicios sistematizados* (Santiago: S. E., 1956).

<sup>52</sup> «Libros y textos de estudio para las escuelas primarias», *La Nación* (Santiago), 18 de diciembre de 1953, 4.

<sup>53</sup> Dufflocq, «Carta a Gabriela Mistral».

<sup>54</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1955), 5.

Posteriormente, así lo expresó el académico Pedro Lira: «¡Cuánta experiencia y cuánto amor al oficio revela este ejemplar Silabario!». <sup>55</sup>

En este mismo sentido, Dufflocq defendió un discurso que desprofesionalizaba, en parte, el trabajo docente. Al respecto, en 1962 declaró a la revista *En viaje* que «enseñar a leer no es una ciencia, es un arte». <sup>56</sup> Por este motivo, cualquier persona que quisiera emprender aquella tarea podría hacerlo:

Para enseñar con este Silabario no se requieren aparatosos estudios [...] el contenido de sus páginas está al alcance de quienquiera que honradamente se proponga enseñar a leer, sin necesidad de salir a buscar extraños argumentos o teorías insondables que, finalmente, convierten en complicado lo que es tan simple como el agua. <sup>57</sup>

Dufflocq reducía la importancia del rol docente en los procesos de enseñanza de la lectoescritura al señalar que su texto le permitía «a los analfabetos a conocer y manejar los libros, para que estos, a su vez, puedan aprender a leer y escribir solos en sus hogares en pocas semanas, con la mínima intervención del profesor». <sup>58</sup>

Es importante hacer notar que los testimonios incorporados en las posteriores ediciones del *Silabario* provenían principalmente de profesores. En avisos publicitarios difundidos durante la década de 1950, Dufflocq se dirigía nuevamente a las profesoras (ilustración 8), <sup>59</sup> invitándolas a revisar los certificados que aparecían en la 9ª edición del texto y convencerse de la eficacia de este material educativo.

<sup>55</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1955), 5.

<sup>56</sup> «El Silabario», *En viaje*, 10.

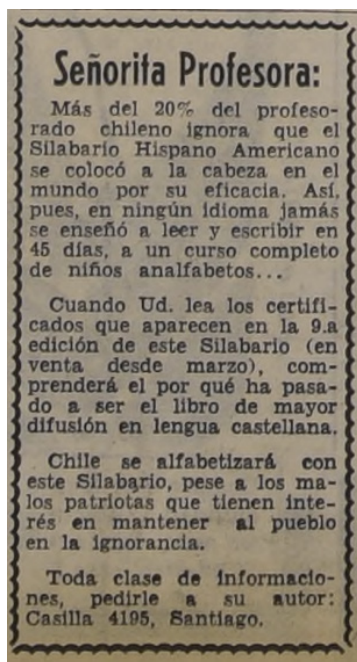
<sup>57</sup> Adrián Dufflocq, *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético-deductivo* (Santiago: Lord Cochrane, 1995), 76.

<sup>58</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1995), 79.

<sup>59</sup> «Señorita Profesora», *La Nación*, 14.



Ilustración 8



Si pensamos que era estratégico mostrar la voz de los docentes para intentar ganar terreno en el campo educativo, no parece extraño que el autor destacara el comentario de Hilda G. de Poblete, directora de la Escuela Montessori de Talca —quien sostenía que «el *Silabario Hispano Americano* ha sido para los maestros como un hallazgo bendito»— o el testimonio de Nora Alvarado, de la Escuela Superior de Niñas n.º 52 de Valparaíso, quien planteaba que «el resultado obtenido en esta escuela fue espléndido, pues como a los cinco meses sabían leer y escribir correctamente, siendo que el curso de niñas está formado por alumnas cuya inteligencia está un poco bajo de lo normal».<sup>60</sup>

Dufflocq no escatimó esfuerzos en difundir su obra entre los pedagogos y legitimar su trabajo en el campo educativo. En una carta enviada a Gabriela Mistral, a través de la cual enviaba algunos ejemplares del *Silabario*, Dufflocq dejó entrever las tensiones que existían entre él y parte del profesorado —particularmente, aquellos que trabajaban diseñando la política educativa del país y que defendían la profesión docente—:

<sup>60</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1995), 78.

Gabriela: ¡ojalá que la ingratitud de algunos compatriotas sea borrada por el cálido estímulo de millares de chilenos que la admiran! Por lo que a mí respecta y a mis obras, ya he tenido ocasión de conocer a mis compatriotas... Sin embargo, y a pesar de todo, la iniciativa privada y los colegios particulares, tanto del país como fuera de él, me estimulan con sus benévolas palabras, rubricándolas con la adopción de estos textos en sus colegios. Tanto es así que en año y medio se han tirado tres ediciones.<sup>61</sup>

Esta tensión con un sector del profesorado fue evidenciado por Dufflocq en la entrevista que dio al periódico español *Pueblo*. Frente a la pregunta realizada por el periodista José Rivas y Brales respecto a la oposición de parte de los maestros a la circulación de su silabario, el autor declaró:

Bastante, pues un periódico dijo que el Silabario no solo era malo, sino que era malísimo. Más tarde el diario «Mercurio» dijo que era un método perfecto. Esto suscitó la curiosidad de las gentes, que fueron a comprarlo, y viendo que era bueno, no había más que dejarse llevar por la pendiente.<sup>62</sup>

En su carta a Gabriela Mistral, Dufflocq también sostenía que «los resultados obtenidos con este nuevo método de enseñanza no tienen paralelo en la historia de la educación».<sup>63</sup> El autor desconocía intencionalmente, con esta frase, la importancia de la obra de Claudio Matte en el sistema educativo chileno. Matte, quien fuera «autor del silabario en que aprendieron a leer veinte millones de chilenos»,<sup>64</sup> dejó marcas profundas en el proceso de alfabetización de la primera mitad del siglo XX. Su silabario, comúnmente conocido como *Silabario del ojo* o *Silabario Matte*,<sup>65</sup> llegó a tener un tiraje de 11 millones de ejemplares al momento de la muerte de su autor en 1956.

<sup>61</sup> Dufflocq, «Carta a Gabriela Mistral», 1.

<sup>62</sup> Rivas y Brales, «El Silabario Hispano Americano», 7.

<sup>63</sup> Dufflocq, «Carta a Gabriela Mistral», 1.

<sup>64</sup> «Don Claudio Matte, educador y filántropo, dejó de existir ayer», *La Nación* (Santiago), 21 de diciembre de 1956, 1.

<sup>65</sup> Claudio Matte. *Nuevo método (fonético-analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile* (Leipzig: Imprenta de F. A. Brockhaus, 1884).

## EL SILABARIO HISPANO AMERICANO Y EL COMBATE AL ANALFABETISMO

A inicios de la década de 1960, Chile atravesaba por una compleja situación educativa. 730.038 personas mayores de 15 años vivían en condición de analfabetismo según el Censo Nacional de Población y Vivienda, lo que correspondía a un 16,3% del total de habitantes del país. Si bien las cifras mostraban avances significativos respecto a las mediciones de 1940 y 1952, el Censo señalaba que «el nivel de instrucción de la población de Chile es aún relativamente bajo».<sup>66</sup>

En 1962, Dufflocq entró decididamente a difundir su silabario entre la población chilena e hispanoamericana a través de la batalla contra el analfabetismo que se libraba en aquellos tiempos. En primer lugar, y como medida de cooperación a los programas de alfabetización que estaban siendo implementados en distintos países de la región, Dufflocq obsequió «una edición de cien mil ejemplares» a las «escuelas de escasos recursos económicos». La distribución de los silabarios se realizó a través del «Servicio Cultural e Informativo de los Estados Unidos de Norteamérica»<sup>67</sup> por intermedio de sus embajadas en los países de habla castellana».<sup>68</sup>

En segundo lugar, durante el gobierno de Alessandri Rodríguez, Dufflocq consiguió posicionar su silabario como una herramienta fundamental en la cruzada contra el analfabetismo en Chile, en el marco de la Campaña Nacional de Alfabetización emprendida por el gobierno.<sup>69</sup> Esta campaña, dirigida por el Comité Nacional de Alfabetización, tuvo la misión de coordinar los esfuerzos de distintas organizaciones comprometidas para terminar con el analfabetismo. A través de diversos medios de

<sup>66</sup> Dirección de Estadísticas y Censos, *Censo de población 1960. Resumen del país* (Santiago: Dirección de Estadísticas y Censos, 1964), 82.

<sup>67</sup> Como señaló Strugov (1989), el Servicio Cultural e Informativo de Estados Unidos fue una de las principales agencias que controló la producción informativa mundial durante la Guerra Fría. Fue parte fundamental del «imperialismo informativo» que lideró Estados Unidos en aquella época, editando revistas, libros, folletos y otros impresos —además de producción televisiva— que se distribuirían y difundirían, posteriormente, en países subdesarrollados. Strugov, Nikolai, «USIS: Servicio Informativo y Cultural de los EE. UU.», *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 29/30 (1989).

<sup>68</sup> «El Silabario», *En viaje*, 10.

<sup>69</sup> Camila Pérez Navarro, «Campaña Nacional de Alfabetización y Programa Nacional de Educación de Adultos en Chile (1962-1970): análisis comparativo de los manuales de enseñanza», en *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*, ed. Carlos Escalante (México: El Colegio Mexiquense, 2020).

comunicación no solo se convocó a la ciudadanía a colaborar, sino también a «asociaciones, clubes, juntas vecinales, escuelas y sindicatos para realizar el enrolamiento voluntario de alfabetizadores y de personas que desearan ser alfabetizadas».<sup>70</sup>

En 1962, el Comité invitó a Dufflocq a participar en la campaña, a través de la adaptación del *Silabario Hispano Americano* «a la mentalidad de personas adultas».<sup>71</sup> Hasta esa fecha, el texto contaba con 29 ediciones y un total de 2.205.350 ejemplares distribuidos. El *Silabario*, confeccionado «en papel obsequiado por la Compañía Manufacturera de Papeles y Cartones S.A., como aporte a la Campaña Nacional de Alfabetización»,<sup>72</sup> fue distribuido de manera gratuita a partir de enero de 1963. El tiraje fue de 300 mil ejemplares, impresos en la misma casa editorial del autor, Zig Zag.

Según Dufflocq, la adaptación de su manual —originalmente para niños— en función de los propósitos alfabetizadores de personas adultas fue su forma de responder al llamado urgente de su país, sumergida en una crisis educativa inédita, señalando que al «confeccionar esta guía se han tomado muy en cuenta los patrióticos llamados que hacen las autoridades educacionales de muchos países a sus conciudadanos, en el sentido de que presten desinteresadamente su valioso concurso para enseñar a los que no saben».<sup>73</sup>

El *Silabario* no sufrió grandes modificaciones en su adaptación para adultos. Los cambios se hicieron en dos líneas: a nivel estético, ya que se modificó la portada (ilustración 9);<sup>74</sup> y a nivel de contenido, al eliminarse

<sup>70</sup> Camila Pérez Navarro, «De “cruzada alfabetizadora” a “educación sistemática y permanente”: una mirada al Programa Nacional de Educación de Adultos en Chile (1965-1970)», en *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*, ed. Carlos Escalante (México: El Colegio Mexiquense, 2020).

<sup>71</sup> Adrián Dufflocq, *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético-deductivo. Edición adaptada para el aprendizaje de adultos* (Santiago: Campaña Nacional de Alfabetización, Zig-Zag, 1963), 3.

<sup>72</sup> Dufflocq, *Silabario Hispano Americano* (1963), 80.

<sup>73</sup> Adrián Dufflocq, *Manual para instructores. Guía para la enseñanza colectiva de adultos analfabetos* (Santiago: Campaña Nacional de Alfabetización, Zig-zag, 1963), 4.

<sup>74</sup> Adrián Dufflocq, *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial -objetivo-sintético-deductivo. Edición adaptada para el aprendizaje de adultos* (Santiago: Campaña Nacional de Alfabetización, Editorial Zigzag, 1963).

algunos textos e introducir otros de carácter literario y narrativo, como cuentos y cartas.

Ilustración 9



Junto con el *Silabario Hispano Americano*, la Campaña Nacional de Alfabetización distribuyó<sup>75</sup> el *Texto de escritura y caligrafía Hispano Americano*, con el propósito de que los adultos no solo avanzaran en la lectura, sino también en la escritura.

Los resultados de la Campaña fueron limitados, a pesar de la estrategia de difusión emprendida por el gobierno.<sup>76</sup> Al cabo de un año de ejecución, el Comité Nacional informó que 91.000 personas fueron alfabetizadas. Para las autoridades, el resultado fue un éxito si se consideraba que el número de población a alfabetizar alcanzaba las 800.000 personas. Sin embargo, para el gobierno liderado por Eduardo Frei Montalva a partir de 1964, la reducción de la cifra de analfabetos debía afrontarse

<sup>75</sup> Junto con la distribución gratuita de la versión del *Silabario* para la campaña, Dufflocq determinó, en 1958, que se mantendría fijo el precio del texto, «en razón de que el autor tiene especial interés en defender a los padres y apoderados de toda clase de especulación por parte de ciertos comerciantes que solo miran la venta de este verdadero pan espiritual con un exagerado espíritu de lucro». En «El Silabario», *En viaje*, 10.

<sup>76</sup> Para más información, consultar el texto de Pérez Navarro, «De “cruzada alfabetizadora”».

de una manera diferente: se necesitaban manuales apropiados, maestros capacitados, remunerados y especialistas en educación de adultos, además de la creación de una «institucionalidad ministerial que no solo promoviera las acciones, sino que las dirigiera y ejecutara de forma sostenida en el tiempo».<sup>77</sup> Por estos motivos, el *Silabario Hispanoamericano* dejó de ser utilizado por el gobierno, siendo reemplazado por el *Manual del método psicosocial para la enseñanza de adultos*, elaborado por las profesoras Emma Espina y Haydeé Carvajal, con base en las propuestas del destacado educador brasileño Paulo Freire.<sup>78</sup> Este último texto continuó siendo utilizado por décadas en el país, incluso durante la dictadura civil militar (1973-1990).<sup>79</sup>

## CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue analizar, desde una perspectiva histórica, la creación del *Silabario Hispano Americano*, así como también estudiar las distintas versiones que fueron distribuidas y las tensiones que produjo entre el profesorado su publicación y difusión durante las décadas de 1940 y 1950.

A partir de las fuentes documentales analizadas, propuse algunos factores que explicaban el éxito obtenido por este silabario. En primer lugar, la simpleza del método. A lo largo del texto evidencíé que, al ser innecesaria la presencia de un profesor que guiara y mediara el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, el *Silabario* pudo alfabetizar a varios miles de personas solo siendo suficiente la comprensión de la lógica que estructuraba las lecciones que formaban parte del texto.

En segundo lugar, propuse considerar la notable estrategia de comercialización impulsada por Dufflocq, quien promocionó su obra a través de la publicación de testimonios que comprobaban la eficacia del *Silabario*. La mayoría de estos relatos provenían de profesoras y profesores de escuelas particulares —establecimientos que podían utilizar el texto

<sup>77</sup> Pérez Navarro, «De “cruzada alfabetizadora”», 110.

<sup>78</sup> Pérez Navarro, «Campaña Nacional de Alfabetización».

<sup>79</sup> Nicolás Muñoz Camus, «El método de alfabetización de Paulo Freire durante la Revolución en Libertad (1964-1970) y la Dictadura (1979-1982)», en *Seminario Simon Collier 2019* (Santiago: Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019).



antes de 1964, año en que fue aprobado su uso en establecimientos educativos públicos— que respaldaban el uso del método. Asimismo, Dufflocq difundió experiencias de hombres de renombre, como un antiguo ministro o un general del Ejército. Como evidenció, la estrategia de comercialización también incluyó la entrega de obsequios para los docentes que utilizaran su silabario, como folletos con orientaciones prácticas o ilustraciones en tamaño gigante, o la publicación de avisos en la prensa, muchas veces dirigidos a las maestras.

El último factor para considerar está relacionado con la distribución del *Silabario Hispano Americano* entre la población adulta analfabeta. Dufflocq, viendo como una oportunidad la compleja situación que enfrentaba la sociedad chilena a comienzos de la década de 1960, ofreció su texto como material fundamental de la cruzada alfabetizadora impulsada por el presidente Alessandri Rodríguez. Miles de copias del *Silabario* —adaptado para el público adulto— fueron distribuidas no solo a lo largo del territorio nacional, sino también a nivel continental. Resulta de interés también considerar que fue durante este mismo gobierno —el que pasó a la historia como una administración muy proclive a promover la acción de particulares en el sistema educativo— cuando el Ministerio de Educación Pública aprobó el uso de su silabario en las escuelas fiscales y subvencionadas del país.

Otra contribución del presente trabajo es el develamiento de un mito en torno a la historia del *Silabario Hispano Americano*: que su autor no era pedagogo. La posibilidad de evidenciar que Dufflocq no era profesor de formación inicial —y que tampoco contaba con experiencia como docente— permite comprender las resistencias que generó su publicación en ciertos sectores del profesorado, en un contexto en que el trabajo docente se encontraba en proceso de profesionalización. Si bien la experiencia de la paternidad acercaba al autor con esos miles de madres, padres y tutores que deseaban alfabetizar a sus hijas e hijos —dándoles a entender que cualquier persona podía enseñar las primeras letras—, lo distanciaba de aquella fracción de docentes no minoritaria que creía firmemente que la docencia debía ser una actividad llevada a cabo exclusivamente por pedagogos-funcionarios del Estado docente.

Asimismo, lo anterior ayuda a entender la posición crítica de Dufflocq respecto al rol del Estado docente y sus regulaciones en materia de



enseñanza. El autor criticaba las limitaciones establecidas por el Ministerio de Educación Pública debido a la imposibilidad de utilización por parte del profesorado fiscal de su silabario, el que era comercializado en kioscos y librerías del país. Dufflocq intentó, por varios años y a través de diversas estrategias, demostrar al profesorado fiscal que su silabario sí debía formar parte de los materiales educativos que eran utilizados en la enseñanza pública, por ejemplo, enviándole ejemplares a Gabriela Mistral y destacando —en los prólogos de las distintas ediciones, de autoría de reconocidos intelectuales— aspectos positivos de su método.

Para cerrar, planteo algunas preguntas que quedan abiertas en torno a la figura de Dufflocq: ¿a qué autores habrá leído para crear su silabario? ¿A qué perspectivas teórico-conceptuales de la psicología infantil se habrá acercado? Asimismo, quedan abiertas las interrogantes en torno a los contactos y relaciones que tenía Dufflocq con las organizaciones educativas internacionales y nacionales, las que le permitieron difundir su silabario en variadas latitudes del mundo. Esperamos dar respuesta a estas inquietudes en otros trabajos.

### **Notas sobre la autora**

CAMILA PÉREZ NAVARRO es académica asociada en el Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado. Su investigación se centra en diferentes líneas de trabajo dentro del campo de la historia de la educación, entre las que destacan la educación rural, el normalismo, la cultura material escolar y la vida cotidiana escolar. Actualmente es investigadora responsable del proyecto FONDECYT regular “Escuelas normales en Chile: culturas escolares, experiencias pedagógicas y transferencias educacionales a la luz de nuevas fuentes (1927-1974)”, financiado por ANID para el periodo 2024-2028; directora del programa de Magíster en Política Educativa de la Universidad Alberto Hurtado, editora en jefe de la revista *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* y presidenta de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación.

## REFERENCIAS

- «Alfabetizar», *La Nación* (Santiago), 27 de octubre, 1949.
- «Don Claudio Matte, educador y filántropo, dejó de existir ayer». *La Nación* (Santiago), 21 de diciembre, 1956.
- «El Silabario Hispano Americano alfabetiza a todo el continente». *En viaje* XXIX (1962).
- «Gómez Catalán visita hoy escuelas que usan el nuevo silabario “Lea”». *La Nación* (Santiago), 17 de enero, 1958.
- «Libros y textos de estudio para las escuelas primarias». *La Nación* (Santiago), 18 de diciembre, 1953.
- «Llega a Madrid el pedagogo chileno D. Adrián Dufflocq». *ABC* (Madrid), 31 de agosto, 1951.
- «Llega un ilustre pedagogo chileno». *Diario de Burgos* (Burgos), 1 de septiembre, 1951.
- «Señorita profesora». *La Nación* (Santiago), 20 de marzo, 1951.
- «Señorita profesora», *La Nación* (Santiago), 10 de mayo, 1953.
- «Señorita profesora», *La Nación* (Santiago), 3 de agosto, 1952.
- «Visita de un ilustre pedagogo chileno». *La Prensa: diario de la tarde de información mundial* (Barcelona), 11 de agosto, 1951.
- Benavides, Karla. «Adrián Dufflocq». *El Llanquihue* (Puerto Montt), 2 de marzo, 2003.
- Dirección de Estadísticas y Censos. *Censo de población 1960. Resumen del país*. Santiago: Dirección de Estadísticas y Censos, 1964.
- Dufflocq, Adrián. *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético*. Buenos Aires: Peuser, 1945.
- Dufflocq, Adrián. *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético*. Santiago: Imprenta y Litografía Stanley, 1955.
- Dufflocq, Adrián. *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético-deductivo*. Santiago: Lord Cochrane, 1962.
- Dufflocq, Adrián. *Manual para instructores. Guía para la enseñanza colectiva de adultos analfabetos*. Santiago: Campaña Nacional de Alfabetización, Zig-Zag, 1963.
- Dufflocq, Adrián. *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial -objetivo-sintético-deductivo. Edición adaptada para el aprendizaje de adultos*. Santiago: Campaña Nacional de Alfabetización, Zig-Zag, 1963.
- Dufflocq, Adrián. *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético-deductivo*. Santiago: Lord Cochrane, 1995.
- Dufflocq, Adrián. *Silabario Hispano Americano. Método fónico-sensorial-objetivo-sintético-deductivo*. Santiago: Zig-Zag, 2012.

- Elton, Alejandro. *Catastro. Los murales de Rancagua*. Rancagua: Departamento de Patrimonio y Turismo, s.f.
- González Miranda, Sergio. «Civilizando al yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965». *Revista Ciencias Sociales* 6 (1996).
- Halart, Sophie. *Mater chilensis: hacia una relectura de la maternidad en el arte chileno contemporáneo*. Santiago, 2019. <https://www.ceda.cl/wp-content/uploads/2020/07/Mater-chilensis-final-version.pdf>
- Kartess. *El Silabario Revolucionario. La historia es nuestra*. Concepción, 2019. <https://www.behance.net/gallery/93092449/Silabario-Revolucionario>
- Matte, Claudio. *Nuevo método (fonético-analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile*. Leipzig: Imprenta de F. A. Brockhaus, 1884.
- Mayorga, Rodrigo. «Las grandes reformas pedagógicas». En *Historia de la educación en Chile. Tomo III: Democracia, exclusión y crisis*, editado por Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Rodrigo Mayorga. Santiago: Taurus, 2018.
- Muñoz Camus, Nicolás. «El método de alfabetización de Paulo Freire durante la Revolución en Libertad (1964-1970) y la Dictadura (1979-1982)». En *Seminario Simon Collier 2019*. Santiago: Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019.
- Pérez Navarro, Camila. «Campaña Nacional de Alfabetización y Programa Nacional de Educación de Adultos en Chile (1962-1970): análisis comparativo de los manuales de enseñanza». En *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*, editado por Carlos Escalante. México: El Colegio Mexiquense, 2020.
- Pérez Navarro, Camila. «De “cruzada alfabetizadora” a “educación sistemática y permanente”: una mirada al Programa Nacional de Educación de Adultos en Chile (1965-1970)». En *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*, editado por Carlos Escalante. México: El Colegio Mexiquense, 2020.
- Riquelme, Berta, Gómez Catalán, Luis, y Valenzuela, Domingo. *Lea. Silabario castellano: método psico-fonético*. Santiago: Dirección General de Educación Primaria y Normal, 1953.
- Rivadeneira, Mercedes. «De la puerta hacia adentro: creencias y prácticas de desarrollo, lenguaje y lectura en hogares chilenos urbanos de bajo nivel SE». En *Plan Nacional de Lectura. Actas del III Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lectura e Inclusión*. Santiago: Ministerio de Educación, 2017.
- Rivas y Brales, José. «El Silabario Hispano Americano. Nuevo método de alfabetización». *Pueblo* XII, 7 de septiembre, 1951.

- Strugov, Nikolai. «USIS: Servicio Informativo y Cultural de los EE. UU.». *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* 29/30 (1989).
- Vidaurre de Fernández, Amanda. *Penequita: silabario a base de juegos y ejercicios sistematizados*. Santiago: S. E., 1956.
- Zamora Estay, Diego. «Reescrituras del Silabario Hispanoamericano en la poesía chilena reciente». *Literatura y Lingüística* 39 (2019): 33-53.



# LA BATALLA POR LAS ALMAS OBRERAS EN EL SIGLO XIX. LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MUNDO URBANO DE LA ESPAÑA LIBERAL: UN ESTUDIO DE CASO\*

*The battle for working-class souls in the 19th century. Primary education in the urban sphere of liberal Spain: a case study*

Eduard Page Campos<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 31/01/2023 • Fecha de aceptación: 25/01/2024

**Resumen:** El esfuerzo de las élites liberales decimonónicas por impulsar la educación primaria entre las clases populares tuvo una compleja traslación a la realidad social española. Para estudiar las iniciativas de instrucción primaria y la realidad de las escuelas y maestros en la España urbana del siglo XIX, este artículo aborda un análisis micro sobre un espacio urbano obrero concreto, la Barceloneta. La precariedad y las malas condiciones fueron las características dominantes de los colegios municipales abiertos en 1841. De hecho, todas las iniciativas educativas, también las de carácter público, tuvieron como principal propósito la moralización de un barrio percibido como ajeno y potencialmente peligroso por las élites urbanas. Esto se intensificó a partir de los años 1870, cuando el distrito portuario de Barcelona fue escenario clave de la batalla ideológica por el control de las almas obreras. Esta batalla permitió la multiplicación de centros privados, que acabarían cubriendo la mayoría de los alumnos matriculados, contrariamente a la tendencia española. La batalla por el control espiritual del barrio, al menos en el campo de la educación reglada, lo ganó la Iglesia Católica. El índice de escolarización vivió, como consecuencia del proceso, una clara mejoría a finales de siglo. También mejoraron, en menor medida, las tasas de alfabetización, aunque según el microanálisis de datos censales llevado a cabo, este progreso debe

---

\* Esta investigación ha sido desarrollada bajo el proyecto de investigación *Trabajo y movilidad social en la Cataluña contemporánea (1836-1936)* (TRAMOVCAT): PID2021-122261NB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

<sup>a</sup> Dpto. de Historia y Arqueología, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona. C/ Montalegre, 6, 08001, Barcelona. eduardpage@ub.edu.  <https://orcid.org/0000-0001-6761-9682>

asociarse a procesos de educación informal o semiformal más que a la instrucción reglada.

**Palabras clave:** Educación popular; Educación primaria; Catolicismo social; Moralización; Siglo XIX.

**Abstract:** *The efforts of the nineteenth-century liberal elites to promote childhood education among popular classes had a complex translation into the Spanish social reality. In order to study the initiatives for childhood education and the reality of schools and teachers in nineteenth-century urban Spain, this article undertakes a micro-analysis of a specific working-class urban space, Barceloneta. Precariousness and poor conditions were the dominant characteristics of the municipal schools opened in 1841. In fact, all educational initiatives, including those of a public nature, had as their main purpose the moralisation of a neighbourhood perceived as alien and potentially dangerous by the urban elite. This intensified from the 1870s onwards, when Barcelona's port district became a key stage in the ideological battle for the control of working-class souls. This battle allowed the multiplication of private schools, which would end up covering most of the pupils, contrary to the Spanish trend. The battle for the spiritual control of the district, at least in the field of formal education, was won by the Catholic Church. As a result of the process, the schooling rate saw a clear improvement at the end of the century. To a lesser extent, literacy rates also improved, although according to the micro-analysis of census data carried out, this progress must be associated with informal or semi-formal education processes rather than with formal instruction.*

**Keywords:** *Popular education; Primary education; Social Catholicism; Moralisation; Nineteenth century.*

## INTRODUCCIÓN

La educación de las clases populares en la España del siglo XIX ha merecido la atención de la historiografía desde hace décadas. Algunos estudios han enfatizado la relevancia que tuvo el ámbito educativo en el discurso liberal a lo largo del siglo, establecido como uno de los pilares de la construcción del nuevo Estado. Así, la generalización de la enseñanza a todas las capas de la población era imprescindible para la consecución de metas como el progreso o la libertad de la nación. Asimismo, se consideraba un elemento trascendental para superar aquellos valores tradicionales juzgados responsables de los problemas del país para modernizarse. En esta línea, se ha considerado que las fuerzas



conservadoras y el propio tradicionalismo popular fueron el mayor impedimento para la materialización de este proyecto en la realidad social.<sup>1</sup> Otros autores, en cambio, han interpretado las diferentes iniciativas de enseñanza elemental implementadas entre las clases populares, fuesen públicas o privadas, como un arma disciplinaria y de encuadramiento moral, como una vía para inculcar el valor del trabajo y la obediencia entre los sectores más pobres de la población, más que como la manifestación de una supuesta voluntad liberal de desarrollar la formación integral de todos los ciudadanos.<sup>2</sup>

Sea como fuere, el énfasis retórico en la cuestión educativa por parte de políticos liberales estuvo lejos de tener una traslación directa en la legislación y, sobre todo, en la propia realidad social española. El hito de la Ley Moyano de 1857, que establecía por primera vez la escolarización obligatoria, tuvo una implantación real muy limitada. Los problemas de escasez de recursos de los municipios, el absentismo, la falta de consideración social del maestro o la percepción negativa de la escuela entre las clases populares marcaron los problemas de implementación de la escolarización obligatoria.<sup>3</sup> La escuela, además, fue prácticamente el único espacio de alfabetización hasta finales de siglo, lo que también se tradujo en una progresión muy lenta del conocimiento de las primeras letras entre la población.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Joan Tahull Fort, Iolanda Montero y Fidel Molina, «Segle XIX. Esperances y fracassos de la modernitat a l'educació. Situació d'Espanya», *Social and Education History* 5, no. 1 (2016): 26-51. <https://doi.org/10.17583/hse.2016.1718>; Vicente García Cabellero, «La educación en la España de finales del siglo XIX», *Iberian* 7 (2013): 35-50.

<sup>2</sup> Pedro Carasa Soto, «Beneficencia y “cuestión social”: una contaminación arcaizante», *Historia contemporánea* 29 (2004): 625-70. <https://doi.org/10.1387/hc.4975>; Elena Maza Zorrilla, *Pobreza y beneficencia en la España contemporánea (1808-1936)* (Barcelona: Ariel, 1999); Irene Palacio Lis, «Moralización, trabajo y educación en la génesis de la política asistencial decimonónica», *Historia de la Educación* 18 (1999): 67-91. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10843>.

<sup>3</sup> Jean-Louis Guereña, «Obligatoriedad escolar, trabajo infantil y gratuidad de la escuela en la España contemporánea (segunda mitad del siglo XIX-principios del siglo XX)», *Plurais - Revista Multidisciplinar* 4, no. 1 (2019): 13-44. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2019.v4.n1.13-44>; Agustín Escolano Benito, ed., *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización* (Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992); Antonio Viñao Viñao Frago, «Tiempos Familiares, Tiempos Escolares (Trabajo Infantil y Asistencia Escolar en España durante la segunda mitad del Siglo XIX y el primer tercio del XX)», *História da Educação* 9, no. 17 (2005): 33-50. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29198>.

<sup>4</sup> Narciso de Gabriel Fernández, «Alfabetización y escolarización en España (1887-1950)», *Revista de educación* 314 (1997): 217-43; Escolano Benito, *Leer y escribir en España*.

Las aproximaciones a esta cuestión han partido, generalmente, desde la escala estatal. Los estudios de caso, en cambio, han escaseado. Las perspectivas que han leído la educación ochocentista desde el prisma moralizador han prestado poca atención a cómo se materializó esta estrategia y el impacto real que tuvo en las condiciones de vida populares. Por su parte, las series estadísticas sobre alfabetización y escolarización han tenido un carácter generalmente agregado en el conjunto del Estado o de sus provincias. Aquellos estudios que han analizado aspectos pedagógicos o los debates políticos sobre la educación primaria tampoco han atendido, generalmente, su concreción en espacios o comunidades específicos.<sup>5</sup> Tan solo sobre la implantación del catolicismo social desde finales de siglo contamos con algún estudio de carácter local.<sup>6</sup> Debido a todo ello, en este artículo apostamos por una aproximación micro a los problemas planteados, centrándonos en un núcleo urbano habitado por clases populares: el distrito portuario de Barcelona, la Barceloneta. En él abordamos los diferentes proyectos de moralización impulsados desde 1841 y la batalla ideológica desplegada en el último tercio del siglo para el control moral de su población. Asimismo, analizamos la evolución de la escolarización y alfabetización y las condiciones de las escuelas y los maestros y maestras.

La Barceloneta fue creada *ex novo* en 1753 para cubrir las demandas nacidas a raíz del crecimiento demográfico y portuario de Barcelona. En ella se concentraron trabajadores ligados al mar, sobre todo marineros y pescadores, así como lavanderas, costureras o vendedoras ambulantes. Fruto de la instalación de intensas corrientes migratorias ya desde los años 1820, el distrito experimentó un rápido crecimiento poblacional a mediados del Ochocientos, alcanzando más de 18.000 habitantes en 1860. Era una cifra superior a la de la mitad de las capitales de provincia españolas, incluyendo Bilbao, San Sebastián, Toledo o Girona.<sup>7</sup> El

<sup>5</sup> Una excepción la encontramos para Valladolid en María Sánchez Agustí, *La educación española a finales del XIX. Una mirada a través del periódico republicano La Libertad* (Lleida: Milenio, 2002).

<sup>6</sup> José María Hernández Díaz, «Catolicismo social y educación popular en el semanario católico “La Victoria” (Béjar, 1894-1938)», en *La prensa pedagógica de las confesiones religiosas y asociaciones filosóficas*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2022), 117-39; Cándido Rodrigo, «La acción social católica en Valencia y la educación del proletariado (1891-1917)» (Tesis doctoral, Universitat de València, 1981).

<sup>7</sup> Cálculos propios a partir de las cifras de habitantes publicadas al Censo Nacional de Población de 1860 (INE) y, para el caso de la Barceloneta, en Miquel Garriga y Roca, *Plano Topográfico-Geométrico del puerto y población de la Barceloneta aneja a la capital del antiguo Principado con el proyecto de su reforma y mejora arreglado a la Real Orden de 16 de Enero de 1863*, vol. 1 (Barcelona, 1862), cap. 10;

dominio de los oficios manuales era abrumador, con una tendencia creciente, en la segunda mitad de la centuria, a la omnipresencia del perfil de jornalero no calificado. El carácter popular del distrito se reflejó también en sus indicadores demográficos, con tasas de mortalidad y mortalidad infantil muy elevadas y en tendencia creciente hasta finales de siglo. De forma creciente, fue percibiéndose desde las élites culturales y políticas de la ciudad como un espacio ajeno y problemático, que debía higienizarse y moralizarse, en especial a raíz del impacto catastrófico de algunas epidemias.<sup>8</sup>

A través de fuentes de archivo, especialmente la documentación municipal generada en la gestión de las escuelas públicas, así como de la consulta de hemerotecas y los datos obtenidos de autores contemporáneos y fuentes sociodemográficas, hemos podido estudiar la educación primaria en la Barceloneta del siglo XIX. El objetivo es realizar una reconstrucción local de algunos de los aspectos centrales de la historia de la educación primaria española entre las clases populares de aquel siglo.

## LA INSUFICIENTE OFERTA EDUCATIVA DURANTE EL FULGURANTE CRECIMIENTO DEMOGRÁFICO (1841-1869)

A mediados del siglo XIX, la educación en España se enmarcaba en el proceso de secularización arrancado con el nacimiento del Estado liberal y la desamortización eclesiástica. Por primera vez, desde los años 30 el Estado asumió un papel activo más allá de las enseñanzas superiores y técnicas, haciéndose cargo de la instrucción primaria. Se entendía como una rama más de la beneficencia, como uno de los instrumentos que debían permitir tanto la mejora de las condiciones de vida como el encuadre moral de la población. La acción estatal, no obstante, se vio limitada por la carencia de interés real de las élites políticas por la difusión de la instrucción primaria, agravada por la escasez de recursos

---

J. A.S y M. Ll, *El Consultor: nueva guía de Barcelona* (Barcelona: Establecimiento Tipográfico de Narciso Ramírez, 1863), 49.

<sup>8</sup> Eduard Page Campos, «The Metamorphosis of Barceloneta. The Effects of Industrialisation and Liberalism on the Maritime District of Barcelona», en *Mediterranean Seafarers in Transition. Maritime Labour, Communities, Shipping and the challenge of industrialization 1850s-1920s*, ed. Apostolos Delis et al. (Leiden: Brill, 2022): 175-203. [https://doi.org/10.1163/9789004514195\\_009](https://doi.org/10.1163/9789004514195_009).

fiscales y la priorización de las enseñanzas secundaria y universitaria, accesibles tan solo para las clases acomodadas.<sup>9</sup>

El control social, la moralización y la difusión de patrones de comportamiento y valores burgueses estuvieron en el centro de las aspiraciones de los proyectos puestos en marcha en la Barceloneta del siglo XIX. Lo explicitaba en 1866 el arquitecto municipal de Barcelona, Garriga y Roca, que afirmaba que «el barrio marítimo de que se trata, habitado en general por clases pobres, es uno de los que requieren ese elemento indispensable de moralización».<sup>10</sup> Tanto las políticas públicas como las iniciativas privadas desplegadas en el distrito, como estudiaremos en detalle, lo tuvieron como objetivo principal. Esto no significa ni que los resultados respondieran a estas intenciones ni que las diversas iniciativas no tuvieran un determinado impacto sobre la educación popular,<sup>11</sup> pero la implementación real de la escolarización fue muy escasa. Y, debido a la ausencia de vías alternativas de alfabetización, también lo fue la de este parámetro.

### **Las primeras escuelas públicas municipales: precariedad, malas condiciones y falta de recursos**

En el año 1838 el Parlamento aprobaba la Ley de Instrucción Primaria, que por primera vez institucionalizaba la educación primaria como una función propia del Estado. La tramitación en las Cortes limitó algunos aspectos claves previstos en el proyecto de ley, y, con ellas, redujo el alcance del nuevo marco legal. Se descartó la cofinanciación de las nuevas escuelas entre administraciones, dejando toda la responsabilidad financiera sobre los municipios, y se rehusó imponer la obligatoriedad de la escolarización. A pesar de sus límites, la nueva ley generó el periodo de mayor impulso en la creación de escuelas primarias en todo el Estado.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Manuel de Puelles Benítez, *Estado y educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo nacional frustrado* (Barcelona: Pomares, 2004), 193-96; 207-12.

<sup>10</sup> 15 de julio de 1866, Comisión de Gobernación, A-4528, Archivo Municipal Contemporáneo de Barcelona (AMCB).

<sup>11</sup> Así lo enfatizaba, hablando de la educación obrera inglesa del siglo XIX, John Rule, *Clase obrera e industrialización* (Barcelona: Crítica, 1990), 355-63.

<sup>12</sup> Escolano Benito, *Leer y escribir en España*, 71.

La nueva ley suponía una rebaja de las ambiciones del Estado en relación con la educación primaria respecto aquellas que se habían establecido tanto en las Cortes de Cádiz como durante el Trienio Liberal. Fue resultado directo de la hegemonía del liberalismo doctrinario a partir de los años 1830, que restringió los principios de libertad e igualdad que habían inspirado a los legisladores gaditanos a inicios de siglo, y logró un consenso relativamente amplio entre moderados y progresistas respecto a los límites de las anteriores experiencias constitucionales. En el ámbito educativo, esto suponía la renuncia a los principios de obligatoriedad y gratuidad y el triunfo de un modelo burocrático y elitista.<sup>13</sup>

Tres años después de la aprobación de la ley, en abril de 1841, el Ayuntamiento de Barcelona decretaba la apertura de trece escuelas municipales gratuitas, ocho de niños y cinco de niñas, a través de sus fondos públicos. El consistorio consideraba la instrucción pública como una de las ramas más descuidadas de la ciudad, y con este decreto pretendía, como decía explícitamente, hacer desaparecer de calles y plazas a hijos e hijas de familias pobres.<sup>14</sup> También convocó oposiciones para contratar maestros varones y ayudantes, a los cuales se les asignaba un sueldo, respectivamente, de 6.000 y 2.000 reales de vellón anuales. Exactamente la mitad cobrarían las mujeres maestras y sus ayudantes, con salarios anuales de 3.000 y 1.000 reales de vellón.<sup>15</sup>

Dos de las trece escuelas, una de niños y una de niñas, se ubicaron en la Barceloneta, donde se inauguraron aquel mismo agosto.<sup>16</sup> Su gratuidad se restringió solo a aquellas familias consideradas «absolutamente pobres», las cuáles pudieron matricular sus hijos sin pagar ninguna cuota. El resto de familias, a partir de la ocupación del padre y de su ubicación residencial, eran clasificadas en tres niveles económicos. Según el

<sup>13</sup> Puellas Benítez, *Estado y educación en la España liberal (1809-1857)*, 201-7, 224; José Antonio Pérez Juan, «La reforma de Someruelos en Alicante», en *Ideas reformistas y reformadores en la España del siglo XIX: los Sierra Pambley y su tiempo*, ed. Francisco Carantoña Álvarez y Elena Aguado Cabezas (León: Universidad de León, 2008), 339-42.

<sup>14</sup> El Ayuntamiento expresaba su voluntad de «hacer desaparecer por este medio de las calles y plazas públicas tantos hijos de familias poco acomodadas mal entretenidos, cuasi sin vestigio alguno de educación, efecto quizás de que sus padres, ocupados por el trabajo y por no tener con que pagar a los maestros no cuidan debidamente a sus hijos; y a fin de poner término a este descuido y dejadez» («Diario de Avisos», *El Guardia Nacional* (Barcelona), 9 de abril de 1841).

<sup>15</sup> «Barcelona», *Diario de Barcelona*, 9 de abril de 1841.

<sup>16</sup> «Gacetín Urbano», *El Popular* (Barcelona), 22 de agosto de 1841.

que correspondiera, tenían que satisfacer diferentes tarifas mensuales, de doce, ocho y cuatro reales por cada nivel.<sup>17</sup> En su visita a la ciudad cuatro años más tarde, Pascual Madoz mencionó las nuevas escuelas del barrio, que, según aseguraba, acogían a 200 niños y 150 niñas. Además, señalaba la presencia de un tercer colegio para párvulos de carácter privado, sostenida por algunos vecinos y por la Junta de Señoras.<sup>18</sup> Había sido inaugurada aquel mismo año, y era la segunda de las escuelas abiertas por esta Junta, formada por mujeres de la élite burguesa de la ciudad que pretendían proporcionar «alivio a la numerosa clase obrera».<sup>19</sup>

Junto a este centro, también se estableció una escuela pública de párvulos, aunque la educación de menores de seis años no estuviese contemplada en la Ley de 1838. En 1853, la maestra de párvulos Raimunda Sierra manifestó las condiciones sociales especialmente difíciles que, a su juicio, reunía la Barceloneta para el fomento de la instrucción: «la mayor parte o todos son hijos de pobres jornaleros acostumbrados al vicio de la infancia, y por lo tanto mas difícil su educación».<sup>20</sup> La maestra, como las élites políticas de la ciudad, reproducía así una noción de la educación infantil en áreas obreras como herramienta destinada a la reforma de los comportamientos y actitudes de los más humildes. Como en el caso de la educación primaria, el origen de las escuelas de párvulos en España, así como en otros países europeos, estuvo también vinculado a una función más asistencial que educativa, más filantrópica que pedagógica. Iban destinadas, sobre todo, al encuadre social de las familias más pobres, alejando a sus hijos e hijas de influencias perniciosas, incluido el vagabundeo y el crimen.<sup>21</sup>

<sup>17</sup> «Gacetín Urbano», *El Constitucional* (Barcelona), 16 de abril de 1842.

<sup>18</sup> Pascual Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*, Tomo III (Madrid: [s.n.], 1846), 498; 546.

<sup>19</sup> «Revista Nacional», *La Posdata* (Madrid), 21 de agosto de 1845; «Gacetilla de Provincias», *El Herald* (Madrid), 24 de agosto de 1845.

<sup>20</sup> 1853, Comisión de Gobernación, A-2808, AMCB.

<sup>21</sup> Carmen Sanchidrián Blanco, «Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 10 (1991): 63-88; María del Carmen Colmenar Orzaes, «Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 10 (1991): 89-106.

Más allá de los objetivos detrás de la implantación de las escuelas públicas elementales, la primera etapa de su existencia en la Barceloneta estuvo marcada por la precariedad, la inestabilidad y la permanente carencia de recursos. La documentación de la Comisión de Gobernación del consistorio barcelonés, encargada de la gestión de las escuelas, permite rastrear los principales problemas de esta primitiva red pública. La nula planificación existente conllevó una actuación que, a lo largo de sus primeras décadas, estuvo marcada por la improvisación ante los constantes problemas financieros.

Las condiciones en que debían trabajar y vivir maestros y maestras estaban notablemente degradadas, como podemos observar en las repetidas quejas que dirigieron al Ayuntamiento. El primero de los parámetros en que se hizo patente fue su alojamiento, que debía ser proporcionado por el consistorio. Recientemente nombrado en el cargo, en julio de 1848 el director de la escuela de niños Antoni Cortés calificaba el espacio que se le había asignado en el barrio como «insuficiente y notablemente insalubre».<sup>22</sup> Su antecesor ya se había quejado, señalando el estado de la vivienda como la razón por la cual enfermó y, en consecuencia, pidió el traslado.<sup>23</sup> Un año más tarde, el mismo Cortés también pedía el traslado a otro colegio de la ciudad después de «un año de penalidades y excesivo cansancio, en un estado de incertitud»,<sup>24</sup> al que atribuía especialmente «la mezquina habitación que se le abonó, estando además esta, plagada de inmundicia».<sup>25</sup> Una década más tarde, en julio de 1859, el nuevo director de la escuela de niños pedía que se le concediera una nueva vivienda, pues él y su familia abandonaron la que residían por sus nefastas condiciones y el aumento del precio de los alquileres.<sup>26</sup>

Los impagos a los maestros eran habituales, y en algún caso también la reducción inadvertida de salarios.<sup>27</sup> También la carencia de personal

<sup>22</sup> 9 de junio de 1848, Comisión de Gobernación, A-2808.9, AMCB.

<sup>23</sup> 29 de diciembre de 1847, Comisión de Gobernación, A-2808.9, AMCB.

<sup>24</sup> 10 de junio de 1849, Comisión de Gobernación, A-2808.9, AMCB.

<sup>25</sup> Ídem.

<sup>26</sup> 2 de julio y 21 de noviembre de 1859, Comisión de Gobernación, A-3605, AMCB.

<sup>27</sup> Fue el caso de la segunda maestra de la escuela de párvulos, que siempre había cobrado 120 reales mensuales, en vez de los 160 que le correspondían (1853, Comisión de Gobernación, A-2808.17, AMCB).



fue un problema constante. La ausencia de una maestra ayudante durante dos meses en 1856 había deteriorado la salud de la directora de la escuela de párvulos, que tenía que atender un número desorbitante de alumnos.<sup>28</sup> La directora de la escuela de niñas, por su parte, solicitó una segunda ayudante, viéndose incapaz de atender correctamente a las 137 alumnas que tenía a su cargo.<sup>29</sup> Entre dos o, como mucho, tres personas, los maestros y maestras de las escuelas públicas de la Barceloneta tenían que ocuparse de más de un centenar de pupilos.

El principal signo de precariedad de las escuelas municipales fue, sin embargo, el estado de los edificios donde se ubicaron y la incertidumbre en su perdurabilidad. Las denuncias del estado del primer local fueron repetidas. La carencia de ventilación del edificio condujo a que la Comisión de Instrucción Primaria del barrio, formada por la élite local, acordara el traslado de la escuela a otro local, lo que se efectuó en 1853. Se dejaba atrás un edificio que, según la misma comisión, «reúne las circunstancias de hallarse situado en un barrio de mala vecindad, disfrutar de pocas luces y ser reducido».<sup>30</sup> El nuevo local también incorporó la escuela de adultos, acogiendo de esta forma un total de cuatro escuelas diferentes. Los inconvenientes no cesaron, y los maestros reprodujeron nuevas quejas por la corrupción del agua del pozo y la putrefacción del aire.<sup>31</sup> Además, duró pocos años. En febrero de 1858, la Maquinista Terrestre y Marítima, principal empresa metalúrgica de la Barceloneta y de toda la ciudad, compró el terreno donde se ubicaba el edificio para expandir su producción.<sup>32</sup> Empresa y Ayuntamiento acordaron la desocupación de tan solo la mitad del local, lo que permitió que la escuela de niñas y la de párvulos siguiese en funcionamiento. La de niños, en cambio, quedó sin espacio. En consecuencia, un total de 240 alumnos volvían a estar desatendidos. Ante la queja de los padres, se los reubicó temporalmente en un teatro del distrito en enero de 1859.<sup>33</sup>

<sup>28</sup> 1856, Comisión de Gobernación, A-3270, AMCB.

<sup>29</sup> 1857, Comisión de Gobernación, A-3444, AMCB.

<sup>30</sup> 18 de noviembre de 1851, Comisión de Gobernación, A-2808.9, AMCB.

<sup>31</sup> 1856, Comisión de Gobernación, A-3186, AMCB.

<sup>32</sup> «Traslado», *La Corona* (Barcelona), 30 de enero de 1858; «Barcelona», *Diario de Barcelona*, 10 de febrero de 1858.

<sup>33</sup> 30 de enero y 15 de abril de 1859, Comisión de Gobernación, A-3565, AMCB.

En octubre, la Maquinista informaba el Ayuntamiento que debía desalojar todos los edificios en un plazo de tres meses. La búsqueda contracorriente de un nuevo espacio se solucionó cuando el propietario Francesc Grau i Torras ofreció la donación de tres casas del barrio, a cambio de una pensión vitalicia de 40 duros mensuales, que en su muerte se prorrogó temporalmente a su viuda.<sup>34</sup> Las obras para condicionar los locales para que acogieran las escuelas se llevaron a cabo entre 1860 y 1861, alargadas a causa de deficiencias en la construcción, que provocaron el derribo de parte del edificio y la imposibilidad de proseguir con las clases.<sup>35</sup> En mayo del 1861, las obras se daban finalmente por acabadas y se verificó el traslado al nuevo local.<sup>36</sup>

Los nuevos edificios no comportaron menos problemas. En septiembre de 1862, la directora de la escuela de niñas comunicaba que, cuando llovía, el piso del local se convertía en un lago.<sup>37</sup> En invierno de 1863, el director de la escuela de niños alertaba de las temperaturas extremadamente frías del inmueble.<sup>38</sup> Aquel mismo año, el estado ruinoso de la azotea condujo al Ayuntamiento a certificar la necesidad de repararlo, pero sin iniciar de momento ninguna actuación. Tres años más tarde la reforma ya se consideraba urgente, y el arquitecto municipal presentó en julio de 1866 un proyecto de reconstrucción del edificio. La ejecución de la reforma se demoró, y juzgándose inminente la posibilidad que se derrumbara el techo y se produjera una desgracia, en marzo de 1867 el Ayuntamiento ordenaba el cierre de las escuelas de niñas y párvulos. Solo la de niños, situada en el piso inferior, siguió abierta. La preocupación por la falta de escuela creció a medida que transcurrían los meses, y el arquitecto municipal señalaba, en marzo de 1868, que «hace meses que los niños pobres de aquel numeroso barrio andan otra vez perdidos sin recibir ninguna educación».<sup>39</sup> Sería en mayo de 1868, ya con la autorización del gobierno provincial, cuando se celebró la subasta pública de

<sup>34</sup> 1864, Comisión de Gobernación, A-3904, AMCB. A inicios de siglo XX, la calle donde se ubicaba la escuela pasó a denominarse Grau i Torras en recuerdo a la donación.

<sup>35</sup> 1860 y 1861, Comisión de Gobernación, A-3605, f. 102, 106 y 123, AMCB.

<sup>36</sup> «Traslación», *La Corona*, 26 de mayo de 1861.

<sup>37</sup> 4 de septiembre de 1862, Comisión de Gobernación, A-3605, f. 137, AMCB.

<sup>38</sup> 16 de diciembre de 1863, Comisión de Gobernación, A-3879, AMCB.

<sup>39</sup> 1 de marzo de 1868, Comisión de Gobernación, A-4528, AMCB.

las obras. Antes de iniciarse estas, una viga del local cayó e impactó en dos personas que resultaron heridas.<sup>40</sup> Finalmente, la reforma se inició en agosto del mismo año y culminó en marzo de 1869, con un coste final de 3.206 escudos.<sup>41</sup> Hasta entonces, dos de las tres escuelas habían permanecido cerradas durante dos años sin ninguna alternativa pública.

### **La escasez de iniciativas privadas y la carencia general de escolarización**

Durante este periodo, la existencia de escuelas privadas se reducía a las iniciativas particulares de profesores, y solo las familias más acomodadas del distrito podían acceder a ellas. Las siete escuelas abiertas por profesores particulares estaban, de hecho, situadas en las áreas de mayor valor del suelo, y en conjunto daban clase a 427 alumnos. Las familias que se lo podían permitir enviaban preferentemente sus hijos masculinos. Así lo refleja un censo de los centros privados existentes en la ciudad, elaborado en 1861 por el Ayuntamiento. La gran mayoría de los escolarizados en colegios particulares, 379, eran niños, mientras que tan solo había 48 niñas matriculadas.<sup>42</sup>

Las iniciativas religiosas fueron, como decíamos, muy escasas, después de que cerrara la escuela de párvulos de la Junta de Señoras. La única excepción fue el intento, infructuoso, del rector de la parroquia para abrir una sala de asilo en 1867. El sacerdote solicitó al Ayuntamiento un acuerdo, argumentando la importancia de la instrucción cristiana de los niños y niñas, enfatizando especialmente su elemento moralizador. El nuevo establecimiento, en sus palabras, debía revertir la «espantosa desmoralización que reina en su feligresía», que se debía a la supuesta ignorancia que, según su parecer, padecían la mayoría de habitantes de la Barceloneta.<sup>43</sup> El Ayuntamiento lo rechazó, esgrimiendo que la población del barrio podía asistir sin problema a las salas de asilo ya existentes en la ciudad.<sup>44</sup>

<sup>40</sup> «Sección de Noticias», *El Imparcial* (Madrid), 2 de junio de 1868. Los heridos estaban ocupados almacenando un cargamento de harina.

<sup>41</sup> Todo el proceso, en el expediente A-4528 (Comisión de Gobernación, AMCB, años 1866-70).

<sup>42</sup> Cálculos propios a partir de Enero de 1861, Comisión de Gobernación, A-3692, AMCB.

<sup>43</sup> 27 de marzo de 1867, Comisión de Gobernación, A-4118, AMCB.

<sup>44</sup> 5 de abril de 1867, ídem.

Las deficiencias y precariedad de la escuela pública, incapaz financiera y pedagógicamente de aportar una mejora educativa sustancial a las familias del barrio, se combinaba así con la segregación social de una minoría en los colegios privados y la práctica ausencia de iniciativas religiosas. Esta situación tuvo una traducción clara en los datos de escolarización del año 1861. Los escolarizados en las escuelas municipales, 457, superaban por poco los de las privadas, que eran 427. En conjunto, el alcance de la instrucción en el distrito era muy limitado, y tan solo tres de cada diez niños y una de cada diez niñas estaba escolarizado, fuera en un establecimiento público o privado (tabla 2, p. 441).

La obligatoriedad de la escolarización de los seis a los nueve años y la gratuidad de las escuelas públicas que, sobre el papel, se había instaurado con la Ley Moyano de 1857, habían tenido un efecto nulo en la realidad educativa de una población obrera como la Barceloneta. Además, las escasas iniciativas abiertas, más que con finalidades de carácter pedagógico, estuvieron centradas en moralizar y sujetar la población obrera mediante el moldeado de su conciencia en la infancia y la voluntad expresa de acabar con la presencia masiva de niños y niñas pobres en las calles.

## LA PREOCUPACIÓN MORAL Y LA DISPUTA POR EL CONTROL ESPIRITUAL DE LA POBLACIÓN (1870-1887)

La epidemia de fiebre amarilla de 1870 penetró en Barcelona por su distrito portuario. La extraordinaria incidencia que la enfermedad tuvo en la Barceloneta hizo que, en el mes de septiembre, todo el barrio fuese desalojado y aislado del resto de la ciudad. En los años siguientes, este episodio fue trascendental para la creación de una especie de pánico moral entre las élites y autoridades barcelonesas respecto al barrio. En este contexto, la educación primaria se abrió como una fuerza moralizadora que tenía que facilitar la mejora de los comportamientos y formas de vida de la población, juzgados en parte como responsables del estallido tan furibundo de la epidemia y de las malas condiciones generales del distrito.

El impulso educativo en la Barceloneta no estuvo exento de conflicto, y el barrio se convirtió en el principal campo de batalla para el control ideológico de la población obrera de la ciudad. Un año antes del brote de fiebre amarilla, la iniciativa del misionero galés George Lawrence para

crear una escuela protestante fue el punto de arranque de esta batalla.<sup>45</sup> Inmediatamente después de la epidemia, el sacerdote de la población y algunas personas acomodadas respondieron con la apertura de una escuela gratuita de pobres, que en febrero de 1871 ya contaba con más de 200 alumnos.<sup>46</sup> La prensa especializada en educación celebraba la competencia entre escuelas protestantes y católicas, que estaba generando la proliferación de establecimientos educativos.<sup>47</sup>

En paralelo, y superando la negativa de 1867 al proyecto de la parroquia, varios regidores del Ayuntamiento presentaron una propuesta para crear una sala de asilo en la Barceloneta. El objetivo inicial era dar cobertura al gran número de niños y niñas huérfanos que había dejado la fiebre amarilla y que, según la Comisión de Gobernación del consistorio, «pulan y divagan» por el barrio.<sup>48</sup> Las salas de asilo eran escuelas de párvulos que estaban bajo la tutela y supervisión de la Junta de Señoras, y se habían inaugurado en Barcelona la década anterior con el objetivo de atender y alimentar los hijos de la clase obrera.<sup>49</sup> El nuevo establecimiento, inaugurado en enero de 1872, acogía niños de entre tres y ocho años y tenía el propósito explícito de moralizar el barrio y formar buenos ciudadanos y cabezas de familia.<sup>50</sup> La escuela, situada en un almacén, pronto dio problemas, según denunciaba la prensa republicana, que señalaba la extrema humedad del local y las deficientes condiciones higiénicas.<sup>51</sup> En marzo de 1873, esta situación provocó que muchos de los niños enfermaran y el número de alumnos se redujera de 166 a tan solo 45. Dos años más tarde fue la aparición de goteras, que de nuevo estaba ocasionando enfermedades entre los niños, lo que obligó a construir un nuevo entarimado.<sup>52</sup>

<sup>45</sup> «Crónica general», *La Publicidad* (Barcelona), 14 de octubre de 1879; «Esquela del señor Lawrence», *El Diluvio* (Barcelona), 10 de enero de 1894.

<sup>46</sup> «Sección local», *La Crónica de Menorca*, 2 de febrero de 1871.

<sup>47</sup> «Sección de Noticias», *El Imparcial* (Madrid), 30 de abril de 1871.

<sup>48</sup> 31 de mayo de 1871, Comisión de Gobernación, A-4384, AMCB.

<sup>49</sup> Josep Puy i Juanico, *Pobres, desvalguts y asilats. Caritat y beneficència a la Catalunya del segle XIX* (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2009), 75-76.

<sup>50</sup> Enero de 1872, Comisión de Gobernación, A-4384, AMCB.

<sup>51</sup> «Crónica local», *La Imprenta* (Barcelona), 1 de diciembre de 1872; «Gacetillas», *La Independencia* (Barcelona), 2 de diciembre de 1872.

<sup>52</sup> «Crónica local», *La Imprenta* (Barcelona), 6 de marzo de 1873; 1875, Comisión de Gobernación, A-4384, AMCB.

En el mismo periodo, en 1874, se inauguraba la primera escuela femenina de iniciativa católica. Dirigida en concreto a las niñas pobres del barrio, fue impulsada por la Junta de Señoras y cofinanciada desde 1878 por el Ayuntamiento.<sup>53</sup> Las escuelas públicas elementales, por su parte, eran objeto de atención por parte de la Junta de Primera Enseñanza de la provincia, que denunciaba al Ayuntamiento la falta de escuelas en la ciudad y la persistencia de niños y niñas pobres en las calles. La Junta afirmaba que, en la Barceloneta, la enseñanza estaba especialmente desatendida.<sup>54</sup> A las observaciones de la Junta, el periódico republicano *La Imprenta* añadía la escasa asistencia que, en el distrito marítimo, tenían tanto la escuela pública como la católica. En contraste, muchos más alumnos acudían a la escuela protestante, según aseguraba.<sup>55</sup> La principal alternativa seguía siendo, sobre todo para la élite del distrito, las escuelas de maestros particulares. Entre ellas estaba generalizado un problema de intrusismo por parte de personas no tituladas. El periódico local *La Unión* hizo una activa campaña para denunciar este fenómeno a inicios de 1881, concluyendo que la instrucción primaria «es una mentira en este barrio».<sup>56</sup> El rotativo llamaba la atención a los padres de familia, a los que exigían la responsabilidad de asegurarse de que los maestros a los que acudían sus hijos tenían realmente la titulación para ejercer la profesión.<sup>57</sup>

Una década después de la epidemia de fiebre amarilla, a los establecimientos públicos y particulares y a las escuelas protestante y católicas se añadió también un proyecto de escuela laica.<sup>58</sup> En una reunión donde asistieron alrededor de 500 personas se iniciaron los preparativos para su inauguración, que se produjo en 1881.<sup>59</sup> El colegio se asoció con otros centros para formar una confederación catalana de enseñanza laica y

<sup>53</sup> «Sección de Noticias», *El Magisterio Español* (Madrid), 5 de junio de 1875; «Ayuntamiento Constitucional de Barcelona», *La Imprenta* (Barcelona), 3 de agosto de 1878.

<sup>54</sup> «Crónica local», *La Imprenta* (Barcelona), 11 de febrero de 1873.

<sup>55</sup> «Crónica local», *La Imprenta* (Barcelona), 21 de febrero de 1873.

<sup>56</sup> «Barceloneta», *La Unión* (Barcelona), 6 y 13 de febrero de 1881.

<sup>57</sup> «Barceloneta», *La Unión* (Barcelona), 20 y 27 de febrero de 1881.

<sup>58</sup> «Reunión», *Diari Català* (Barcelona), 31 de marzo y 5 de abril de 1881; «Escolas laicas», *Diari Català* (Barcelona), 5 de abril de 1881.

<sup>59</sup> «Escolas laicas», *Diari Català* (Barcelona), 20, 28 y 29 de abril de 1881; «Reunión política», *Diari Català* (Barcelona), 29 de abril de 1881; «Barceloneta», *La Unión* (Barcelona), 1 de mayo de 1881.

poner en marcha una publicación. También ofreció diversas conferencias contra la superstición y a favor del pensamiento racional.<sup>60</sup> El surgimiento de este colegio, sumado al protestante, fue motivo de alerta de las asociaciones juveniles católicas, que veían en peligro la moral de la juventud en la Barceloneta.<sup>61</sup> El conflicto ideológico justo acababa de comenzar.

El cambiante contexto político nos da varias pistas para entender el surgimiento de estas disputas ideológicas. Marcados por la adopción del krausismo en España, algunos de los protagonistas políticos del Sexenio democrático dirigieron su atención a la educación. Sus esfuerzos se centraron especialmente en el ámbito universitario, con el establecimiento de la libertad de cátedra y el fomento de la autonomía y la descentralización de las universidades. La llegada de la restauración borbónica puso fin a este impulso aperturista, y fue fruto de esta derrota política que, en 1876, se fundó el Instituto Libre de Enseñanza. A pesar de sus intentos de fomentar la renovación pedagógica más allá del mundo universitario, su impacto real en la educación primaria fue muy escaso, y la presencia de la institución en Cataluña fue casi nula.<sup>62</sup> Por su parte, la llegada de la Internacional española impulsó la creación de escuelas laicas, basadas en un modelo pedagógico racionalista, científico y antidogmático. Creadas por militantes obreristas, en general tuvieron problemas para consolidarse debido a las escasas fuentes de financiación y el nulo apoyo institucional recibido.<sup>63</sup> Finalmente, el fin del Sexenio supuso la perpetuación de un modelo educativo con un papel muy secundario del Estado. Los gobiernos liberales se limitaron a proponer elevar a la administración general la financiación de la educación primaria, así como establecer un patronato y un curso para formar a maestros y maestras. Fueron iniciativas revertidas durante el

<sup>60</sup> «Crónica local», *El Diluvio* (Barcelona), 4, 9 y 13 de julio de 1881; *La Correspondencia de España* (Madrid), 1 de diciembre de 1881).

<sup>61</sup> «Una cuestión gravísima», *El Siglo Futuro* (Madrid), 3 de febrero de 1883.

<sup>62</sup> José Manuel Vázquez Romero y Delia Manzanero Fernández, «El krausismo español: derecho, educación y política», en *Pensamiento político en la España contemporánea*, ed. Manuel Menéndez Alzamora y Antonio Robles Egea (Madrid: Trotta, 2013), 163-98; Buenaventura Delgado Criado, *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya* (Barcelona: Ariel España, 2000).

<sup>63</sup> Alfonso Heredia Manrique, «Las escuelas laicas de Zaragoza (1885-1917)», *Aula: revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 19 (2013): 167-79. <https://doi.org/10.14201/14701>.



predominio conservador iniciado a finales de los años 1880.<sup>64</sup> Este contexto explica en parte la realidad educativa de la Barceloneta desde 1870, pero dejó su huella especialmente en la última quincena de siglo. Lo hizo de la mano de un claro protagonista: el nuevo proyecto de reconquista social del mundo obrero impulsado por la Iglesia católica.

### LA PROLIFERACIÓN DE ESCUELAS RELIGIOSAS, EL AUMENTO DE LA ESCOLARIZACIÓN Y LA REDUCCIÓN DEL ANALFABETISMO (1887-1900)

La proporción equilibrada entre alumnos de las escuelas públicas y privadas que hemos visto para el año 1861 en la Barceloneta se había desvanecido por completo 35 años más tarde, cuando las públicas seguían contando con un número similar de matriculados, cifrado en tan solo 482. Aquellos que acudían a los establecimientos privados, por el contrario, habían ascendido a los 1.979. El auge de este tipo de establecimiento, fuera de lo común en España, se debió especialmente al impulso que el catolicismo social había dado a la instrucción en este espacio urbano, en el marco de una estrategia para reimplantarse en los barrios obreros de las grandes ciudades.

#### *La reconquista católica de la Barceloneta a través de la educación*

La nueva estrategia de la Iglesia se enmarcaba en una nueva política que se fundamentaba en la idea de reconquistar espiritualmente el pueblo a través de la beneficencia, concebida bajo el paradigma paternalista que requería la observancia religiosa para obtener ayuda material. Después del desmantelamiento de la red asistencial del Antiguo Régimen, que se culminó en los años 1840 y 50, las siguientes décadas fueron de punto muerto en la actuación eclesiástica. Esto cambiaría a través del surgimiento de múltiples órdenes y congregaciones religiosas, en especial a partir de la nueva Ley de Asociaciones aprobada en 1887. El nuevo marco político surgido con la restauración canovista impulsó la aparición y consolidación de estos nuevos actores sociales, que señalaron la educación como terreno a conquistar para hacer

<sup>64</sup> Colmenar Orzaes, «Las escuelas de párvulos en España», 104; Sánchez Agustí, *La educación española a finales del XIX*, 180-81.

efectiva la recristianización de una sociedad secularizada, especialmente en las grandes ciudades.<sup>65</sup>

El catolicismo social fue la forma en que se materializó la movilización de las energías de las bases católicas, haciéndolas salir de las trincheras, con el propósito de combatir las ideologías que estaban penetrando en la población obrera. Lo hicieron especialmente en las ciudades, aquel territorio que se consideraba que había que reconquistar espiritualmente, donde se abrieron hospitales y asilos y, sobre todo, centros de instrucción donde la enseñanza se combinaba con la ayuda material, la moralización y el control ideológico. Se celebraron varios congresos nacionales católicos para, entre otros objetivos, coordinar todas las iniciativas religiosas en materia educativa. La idea era clara: había que reevangelizar las clases populares, especialmente en aquellos lugares donde la conflictividad social fuese más latente.<sup>66</sup>

También en Barcelona la educación fue el campo clave del proceso de recristianización de la sociedad durante la Restauración,<sup>67</sup> y la Barceloneta fue un escenario especialmente escogido para llevar a cabo el proyecto social católico. Las protagonistas fueron las nuevas asociaciones, que multiplicaron su presencia en toda España. Muchas de ellas eran francesas, instaladas en suelo español debido a la política laicista del Estado francés.<sup>68</sup> La mayoría de estas órdenes se especializaron en la educación de las élites, salvo algunas excepciones. Entre estas se encontraban dos congregaciones francesas: las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, especialmente centradas en la educación de niñas pobres; y los Hermanos de la Escuela Cristiana o lasalianos, orientados sobre todo a la enseñanza de

<sup>65</sup> Paulí Dávila Balsera, «Las órdenes y congregaciones religiosas francesas y su impacto sobre la educación en España. Siglos XIX y XX», en *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011), 103.

<sup>66</sup> Mariano Esteban de Vega, «La asistencia liberal española: beneficencia pública y previsión particular», *Historia social* 13 (1992): 131-33; Carasa Soto, «Beneficencia y “cuestión social”», 632-33; Feliciano Montero García, «Propaganda católica y educación popular en la España de la Restauración», en *École et Église en Espagne et en Amérique Latine. Actes du colloque de Tours (4-6 décembre 1987)*, ed. Jean-René Aymes, Eve-Marie Fell y Jean-Louis Guereña (Madrid: Publication de l'Université de Tours, 1988), 265-68; Hernández Díaz, «Catolicismo social y educación popular en el semanario católico “La Victoria” (Béjar, 1894-1938)», 118-20.

<sup>67</sup> Horacio Capel y Mercè Tatjer, «Reforma social, serveis assistencials i higienisme a la Barcelona de final del segle XIX (1876-1900)», en *Cent anys de salut pública a Barcelona*, ed. Antoni Roca i Rosell (Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1991), 39-41.

<sup>68</sup> Dávila Balsera, «Las órdenes y congregaciones religiosas francesas», 114-18.

competencias profesionales.<sup>69</sup> Ambas asociaciones protagonizaron el acelerado proyecto de reconquista católica de la Barceloneta.

La primera iniciativa se llevó a cabo el mismo 1887, con la inauguración de una nueva sala de asilo que pretendía reforzar el ámbito educativo respecto la anterior sala. Fue impulsada por la congregación de San Vicente de Paúl y las Hermanas de la Caridad, a través de los fondos entregados por la benefactora chilena Dorotea de Chopitea. Al acto inaugural acudieron representantes del obispado, el Ayuntamiento y la Diputación, y las crónicas de las publicaciones católicas fueron elogiosas con el edificio, que tendría cabida para unos 500 niños y niñas.<sup>70</sup> El nuevo asilo pretendía tanto educar como alimentar los hijos e hijas de la clase obrera. Acogía niños de tres a siete años y a niñas de todas las edades, y todos debían de presentar fe de bautismo. Para las niñas que trabajaban, abrieron una escuela dominical y una nocturna. En conjunto, en 1892 contaban con 390 alumnos, aumentando a los 500 una década más tarde.<sup>71</sup> La escuela, bajo la advocación de San Juan Bautista, sería acusada, como otros centros católicos, de maltratos continuados hacia los niños y niñas que allí acudían.<sup>72</sup>

La instrucción católica fue ganando terreno progresivamente. Una nueva escuela laica, llamada Víctor Hugo, contaba con 150 alumnos en 1887, cuando uno de los profesores narró la indignación general con la que estos habrían recibido la noticia de la sentencia a muerte de los mártires de Chicago.<sup>73</sup> Dos años después, el colegio cerraba y, en el mismo local, se establecía un nuevo colegio católico. Fundado bajo la advocación de Nuestra Señora de Montserrat, también fue impulsado por la congregación de San Vicente de Paúl.<sup>74</sup> En 1901 contaba con escuela de

<sup>69</sup> Dávila Balsera, «Las órdenes y congregaciones religiosas francesas», 141; 147-48.

<sup>70</sup> «Crónica local», *La Dinastía* (Barcelona), 25 de junio de 1887; *La Unión* (Madrid), 28 de junio de 1887; «Noticias», *La Ilustración Católica* (Madrid), 5 de julio de 1887.

<sup>71</sup> Jaime Nonell y Mas, *Vida ejemplar de la Excelentísima Señora D<sup>a</sup> Dorotea de Chopitea, viuda de Serra* (Barcelona: Tip. y Librería Salesianas, 1892), 167-68; Ramon Albó y Martí, *La Caridad: su acción y organización en Barcelona* (Barcelona: Imprenta de Subirana Hermanos, 1901), 318-19.

<sup>72</sup> «Monjas... absueltas», *La Iberia* (Madrid), 24 de octubre de 1894.

<sup>73</sup> Todos los alumnos, según la noticia, habrían exclamado gritos de «muera la tiranía» («Noticias locales», *El Productor* (Barcelona), 25 de noviembre de 1887).

<sup>74</sup> «Provincias», *La Unión Católica* (Madrid), 11 de enero de 1889.

párvulos, de cuatro a siete años, y con escuela elemental, para niños de siete a once años. En total, asistían 356 alumnos.<sup>75</sup> Los mismos impulsores del establecimiento fundaron el Centro de Nuestra Señora de Montserrat, que en 1896 abriría una cooperativa de consumo y, el año siguiente, establecía una nueva escuela, específicamente dirigida a niñas a partir de los seis años, que contaba con 120 alumnas a inicios del siglo XX.<sup>76</sup>

El año siguiente se abría un nuevo colegio, esta vez a cargo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Como la escuela San Juan Bautista, fue construida gracias a la aportación financiera de Dorotea de Chopitea. En una obra hagiográfica sobre su figura, se explicitaba el elemento central que en estas iniciativas tenían la batalla por las almas y la moral de la población obrera, en este caso concreto respecto el protestantismo:

Dolíale ver en la Barceloneta una escuela protestante, creada con el único fin de pervertir las creencias religiosas de los niños y ahogar en sus tiernos corazones la preciosa semilla de la fe católica. Deseosa de acabar con aquel foco de perversión, fundó en la misma barriada otra escuela.<sup>77</sup>

El nuevo centro, actualmente conocido como la Salle Barceloneta, se inauguró en 1890. Fue un nuevo motivo de enfrentamiento político en la ciudad, en especial a raíz de la subvención al colegio de una pluma de agua por parte del Ayuntamiento. Los regidores republicanos se opusieron, argumentando que la escasez de agua de la ciudad y la de materiales de la propia escuela pública de la Barceloneta suponían un agravio comparativo.<sup>78</sup> La prensa anticlerical, por su parte, señaló despreciativamente que los frailes que dirigirían el nuevo establecimiento venían de Francia, de donde habían sido expulsados.<sup>79</sup>

El proyecto de reevangelización de la Barceloneta se haría notar más allá del ámbito educativo. Por primera vez desde hacía veinte-y-nueve

<sup>75</sup> Albó y Martí, *La Caridad*, 496-97.

<sup>76</sup> Albó y Martí, *La Caridad*, 503.

<sup>77</sup> Nonell y Mas, *Vida ejemplar*, 303-4.

<sup>78</sup> «Crónica local», *Diario de Catalunya* (Barcelona), 27 de junio de 1890.

<sup>79</sup> «Esquellots», *La Esquella de la Torratxa* (Gràcia), 5 de julio de 1890.

años, en 1896 se celebró la procesión de Viernes Santo en la parroquia. Después de tanto tiempo, el diario católico *La Dinastía* expresaba la relevancia que suponía el hecho tratándose de una población del perfil de la Barceloneta. Por el contrario, la expansión del catolicismo fue recibida con críticas de los sectores laicos de la sociedad, que señalaban el carácter político que tenía la elección del barrio marítimo para implantar escuelas religiosas, un espacio hostil a la Iglesia donde esta pretendía expandirse. Así se expresaba un periódico republicano en 1899:

Entre las localidades escogidas para instalar una de sus madrigueras, cuéntase el liberal, el demócrata, el republicano barrio de la Barceloneta, y nada tiene de extraño que á pesar de reunir tales condiciones la localidad expresada, intenten establecerse allí, pues precisamente por ello la deben considerar filón poco explotado, y confiando en sus malas artes, en su mónita, en su ductibilidad felina, en sus villanos servilismos, creerán seguro poderse introducir como reptiles entre los generosos habitantes de aquel barrio, y con brutal bestialidad poder absorber toda la savia de su vida y depositar en sus entrañas toda la ponzoña de la educación clerical.<sup>80</sup>

A pesar de este rechazo, la acción del catolicismo social en el barrio fue exitosa social y políticamente. Un nuevo proyecto de escuela laica en la década de 1890 también acabó cerrándose, como también lo haría la escuela protestante. En 1896, la mayoría de los alumnos escolarizados en la Barceloneta lo estaban en colegios católicos. Además, en los abiertos por maestros particulares se solía incluir como elemento central la educación clerical, a menudo impartida por el propio sacerdote de la parroquia.<sup>81</sup> También en la educación pública la religión era capital. En los exámenes de las escuelas municipales, que se celebraban en actos públicos, en 1895 se pronunciaron varios discursos que, entre otros, remarcaban la preferencia de la instrucción religiosa «sobre otros sistemas de opuestas tendencias y cuyos efectos morales no están en armonía con las sanas doctrinas de la religión».<sup>82</sup>

<sup>80</sup> «Contra la enseñanza clerical», *El País* (Madrid), 4 de marzo de 1899.

<sup>81</sup> Era el caso, por ejemplo, de la escuela de niñas San José, dirigida por Vicenta Biosca («Colegio de San José», *El Vigía de la Barceloneta*, 6 de septiembre de 1896).

<sup>82</sup> «Exámenes en las Escuelas municipales de la Barceloneta», *El Vigía de la Barceloneta*, 23 de junio de 1895.

El control ideológico sobre la educación en la Barceloneta, cuestionado en los años setenta y ochenta, había sido plenamente recuperado por parte de la Iglesia a finales de siglo. Lo celebraba años más tarde el Centro de Nuestra Señora de Montserrat, impulsor de dos de las escuelas católicas del barrio. En una memoria que publicó en 1916, explicitó que combatir asociaciones anticlericales en la Barceloneta fue uno de los motivos principales de su fundación, y se congratulaban de haber contribuido de forma decisiva a «la transformación social de la Barceloneta». Esta transformación, aseguraban, se había concretado en la expulsión de entidades anticlericales del distrito y la mengua de su componente en otras muchas.<sup>83</sup>

En 1896, fruto de este proceso, la gran mayoría de niños y niñas asistían a escuelas privadas, sobre todo de fundaciones religiosas (tabla 1). También había aumentado el número de los que asistían a colegios particulares, que seguían concentrados en las zonas menos degradadas del barrio (mapa 1). En cambio, se había estancado la asistencia a la escuela pública. También lo haría el de las laicas. Después de la desaparición de la Victor Hugo se creó una nueva en 1891, que fue bienvenida por el periódico anarquista *El Productor*.<sup>84</sup> Estaba impulsada por una asociación librepensadora del barrio, denominada *El Fénix*. Después de varios traslados, en 1896 era clausurada. El local que ocupaba lo heredaría un maestro que sustentaría un colegio particular.<sup>85</sup>

**Tabla 1. Alumnos escolarizados en la Barceloneta, por tipo de escuela (1896)**

Tipo de escuela	Número de asistentes	Número de matriculados
Públicas municipales	450	482
Privadas	1.790	2.019
<i>Particulares</i>	630	662
<i>Fundaciones religiosas</i>	1.055	1.236
<i>Laicas</i>	105	121
<b>Total</b>	<b>2.240</b>	<b>2.501</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de *El Vigía de la Barceloneta*, 12 y 26 de abril de 1896.

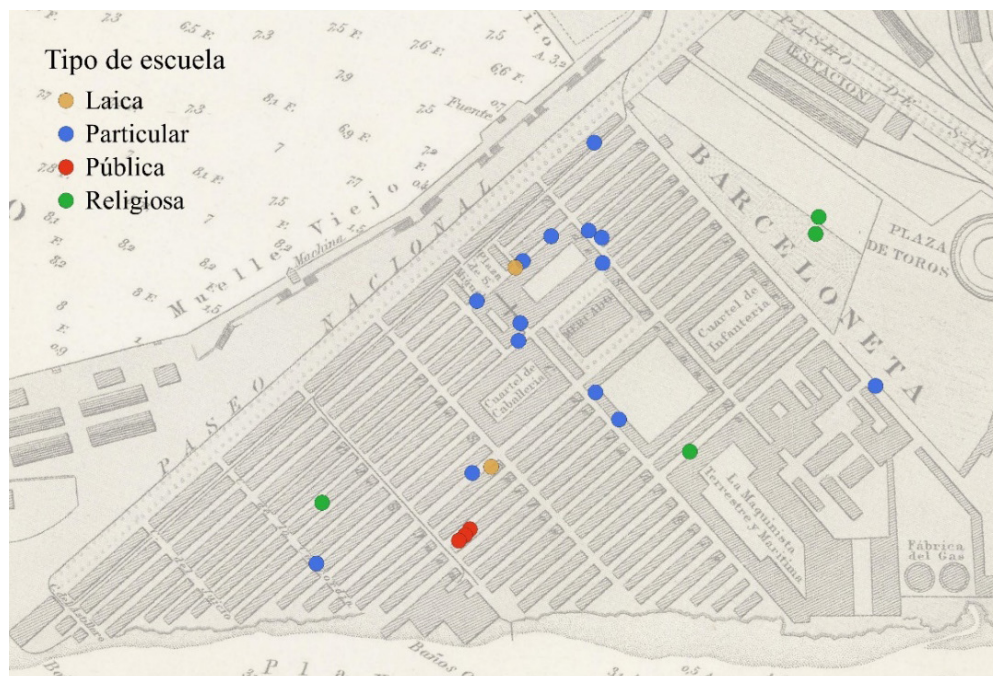
<sup>83</sup> Emma Alari Pahissa y Santiago Gorostiza Langa, *La Forja solidària d'un barri portuari: la Barceloneta obrera i cooperativa* (Barcelona: La Ciutat Invisible, 2016), 218.

<sup>84</sup> «Movimiento obrero interior», *El Productor* (Barcelona), 29 de junio de 1891.

<sup>85</sup> «Crónica», *El Vigía de la Barceloneta*, 14 de junio de 1896.



Mapa 1. Las escuelas de la Barceloneta (1896)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de *El Vigía de la Barceloneta*, 12, 19 y 26 de abril de 1896.

En las públicas, además de la baja concurrencia, persistían los mismos problemas seculares, sobre todo respecto a las condiciones de los locales, a los insuficientes y anticuados materiales y a la carencia de profesorado. En 1898, el republicano *El Diluvio* denunciaba el estado de las escuelas municipales en la ciudad, y ponía el ejemplo de la Barceloneta para explicar su limitada presencia y mala distribución. El distrito portuario, con unos 20.000 habitantes, a pesar de superar en población a muchas capitales de provincia, solo contaba con una escuela elemental de niños y una de niñas. Además, el edificio que las acogía era pequeño y de pésimas condiciones, denunciaban.<sup>86</sup> La mala iluminación, la presencia de corrientes de aire o la de escapes de agua, que producían humedades, fueron algunas de las quejas que maestros y directores reprodujeron durante la década de 1890.<sup>87</sup>

<sup>86</sup> «Pocas y malas», *El Diluvio* (Barcelona), 4 de febrero de 1898.

<sup>87</sup> Comisión de Gobernación, D-203, AMCB.



Otro vector que habría permitido construir un contrapunto a la educación religiosa era la nutrida red de asociaciones populares del distrito. Sin embargo, ninguna de ellas contó con la enseñanza como un ámbito reglado. La más grande de ellas, la cooperativa *La Fraternidad*, no empezó a dedicar parte de sus excedentes financieros a la instrucción hasta 1901. Hasta los estatutos de 1914 no especificó la promoción de la cultura y la ilustración entre los socios como uno de sus objetivos. En 1891 se había producido un intento de poner en marcha una escuela para los hijos de los asociados, pero no salió adelante.<sup>88</sup>

### **Progresión de la escolarización, reducción del analfabetismo y segregación social**

La multiplicación de centros privados tuvo un efecto directo en el aumento de la escolarización en la Barceloneta. En el año 1861, tan solo uno de cada cinco menores de entre tres y catorce años estaban escolarizados. Treinta y cinco años después, lo estaban más de la mitad (tabla 2). En el conjunto de España, por el contrario, se habría producido un estancamiento de la escolarización en las últimas décadas del XIX y las primeras del XX. Todavía más relevante, y en contraste con lo que pasó en la Barceloneta, el predominio de las escuelas públicas seguía tan vigente en 1908 como lo había estado en 1846.<sup>89</sup> La decidida política católica de implantación en un área obrera como la Barceloneta fue la clave de esta divergencia, a lo que se sumaron las especialmente precarias condiciones de las escuelas públicas del distrito.

<sup>88</sup> Alari Pahissa y Gorostiza Langa, *La Forja solidària*, 187-94.

<sup>89</sup> Véanse los datos de Antonio Gil de Zárate, *De la instruccion publica en España*, vol. I (Madrid: Impr. del Colegio de surdomudos, 1855), 317; 338-39; de Gabriel Fernández, «Alfabetización y escolarización en España», 231-32; Viñao Frago, «Tiempos Familiares, Tiempos Escolares», 35-36.

**Tabla 2. La evolución de la escolarización en la Barceloneta (1861-1896)**

Datos de escolarización	1861		1896	
Alumnos escolarizados	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>
	457	427	482	2.019
	884		2.501	
Población estimada de tres a catorce años*	4.083 – 4.125		4.307	
Peso de los escolarizados (%)	21,4 – 21,6		57,1	

\* La cifra de 4.125, calculada asumiendo un peso de estas edades sobre el total de la población de la Barceloneta igual a la del Padrón de 1870 (28,77%). La de 4.083, por su lado, obtenida asumiendo un peso de la población de 17 años o menos igual a la de 1854 (39,93%), y dentro de este grupo, una proporción de los de tres a catorce años igual que la del Padrón de 1870 (71,32%). Finalmente, el dato del año 1896, en base a la actualización de los datos del censo de 1887. El mismo peso de la población de tres a catorce años sobre el total (23,43%) que se deriva de su información, ha sido aplicada al nuevo dato de población total obtenida del censo de 1897.

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos extraídos de Comisión de Gobernación, A-3605, A-3692 y A-3754, AMCB (año 1861); y *El Vigía de la Barceloneta*, 12, 19 y 26 de abril de 1896.

En cuanto a la alfabetización, y después de su declive en la Barceloneta entre 1877 y 1887, también se produjo una notable mejora los últimos años de siglo. Según el censo de 1900, el peso de los habitantes del distrito que no sabían leer ni escribir se había reducido al 58%, casi veinte puntos menos que hacía trece años. Lo hizo con más intensidad en las mujeres, que a pesar de seguir presentando una alfabetización menor que los hombres, redujeron la brecha. A parte del aumento de la escolarización, la proliferación de asociaciones populares, como casinos, ateneos o cooperativas, a pesar de no ser capaces de sostener ninguna escuela, debieron ser vehículos imprescindibles para la alfabetización. El analfabetismo seguía siendo, a pesar de todo, una enorme lacra, mucho mayor que en las medias de la ciudad: si esta había conseguido bajar las tasas de analfabetismo bruto por debajo del 50% en 1877, la Barceloneta seguía por encima de este umbral en el cambio de centuria (tabla 3).

**Tabla 3. Tasas de analfabetismo bruto en la Barceloneta y Barcelona, 1860-1900 (%)**

Año	Total		Hombres		Mujeres	
	<i>Barceloneta</i>	<i>Barcelona</i>	<i>Barceloneta</i>	<i>Barcelona</i>	<i>Barceloneta</i>	<i>Barcelona</i>
<b>1860</b>		57,2		43,5		70,8
<b>1877</b>	68	46,2		34,6		57
<b>1887</b>	77,6	40,6	70,1	30,4	85	49,9
<b>1900</b>	58	48,7	55	41,5	61,1	55,2

*Fuente:* Elaboración propia a partir del nombre de individuos dentro de la categoría «No saben leer ni escribir» de los diferentes censos nacionales de población. Los datos de la ciudad, disponibles en las compilaciones censales publicadas oficialmente. Las de la Barceloneta, recogidas de *Crónica de Cataluña*, 9 de febrero de 1878; *El Vigía de la Barceloneta*, 21 de junio de 1896; *Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona. Año 1902* (Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, 1903), 125; 127.

Lastimosamente, el análisis de la alfabetización está limitado a la existencia de datos brutos del conjunto de la población. Esto incluía niños y niñas de todas las edades, también aquellas donde es imposible tener la capacidad de leer y escribir. Por este motivo hemos utilizado otra fuente: el censo electoral de 1890. Se trata del primer censo después de la reinstauración del sufragio universal masculino, que recogió todos los hombres con derecho a voto residentes en la Barceloneta, un total de 3.622 individuos, de los cuales se indicaba si tenían la capacidad de leer y escribir. Esto nos ha permitido obtener un mayor detalle sobre el analfabetismo en el barrio, aunque limitado a la población masculina mayor de 25 años. Entre este colectivo, el peso de aquellos no alfabetizados se reduce al 29,2%. Contrapuesto con los datos del censo nacional, esto rebela que el gran peso de la población infantil y juvenil en la Barceloneta era una de las razones de su elevado analfabetismo bruto. También sugiere la posibilidad de una alfabetización tardía en la vida adulta, algo que se ve reforzado si nos fijamos en la distribución de los datos por grupos de edad. Los hombres entre 25 y 34 años eran, curiosamente, aquellos que presentaban claramente mayor analfabetismo (tabla 4.). Esto permite subrayar la importancia de los procesos de alfabetización fuera del ámbito escolar, fruto de las redes asociativas y la ayuda mutua entre el vecindario. Como sabemos, en el siglo XIX la educación informal o semiformal a menudo estaba más extendida entre la clase obrera que la educación formal.<sup>90</sup>

<sup>90</sup> Gillian Sutherland, «Education», en *The Cambridge Social History of Britain: 1750-1950*, ed. F. M. L. Thompson, vol. 3 (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), 141.

**Tabla 4. Tasas de analfabetismo entre los hombres mayores de 25 años, por grupos de edad (1890)**

Grupos de edad	Tasa (%)
25 a 34 años	38,1
35 a 44 años	25,3
45 a 54 años	23,2
55 años o más	26,9

Fuente: elaboración propia a partir de 1889-90, Elecciones, D.3.1., Archivo Intermedio del Archivo Contemporáneo de Barcelona (AIAMCB)

El cruce de estos datos con los de la de categoría laboral de cada individuo también ha permitido evaluar la segregación social en el acceso a la alfabetización. A medida que el nivel de calificación laboral del individuo bajaba, la posibilidad que fuese analfabeto se incrementaba. No se trata, sin embargo, de diferencias muy elevadas (tabla 5.). Algo más significativas eran las diferencias si nos fijamos en las diferentes áreas del barrio. Los indicadores de alfabetización eran generalmente mejores en las islas más próximas al muelle, con un valor económico mayor, que aquellas contiguas a la playa, de valor más reducido (mapa 2). Existía, de hecho, una nítida correlación negativa entre precio del suelo y el grado de analfabetismo (gráfico 1), indicador de la existencia de segregación social en el acceso a la alfabetización incluso dentro de un barrio eminentemente obrero.

**Tabla 5. Tasas de analfabetismo entre los hombres mayores de 25 años, por calificación laboral (1890)**

Nivel de calificación*	Tasa (%)
Alta	4,8
Media	23
Baja	24,7
Sin calificación	27,7

\*El nivel de calificación, atribuido a partir de la codificación de ocupaciones siguiendo el sistema HISCO y la atribución de su correspondiente calificación en el sistema HISCLASS<sup>91</sup>

Fuente: elaboración propia a partir de 1889-90, Elecciones, D.3.1., AIAMCB.

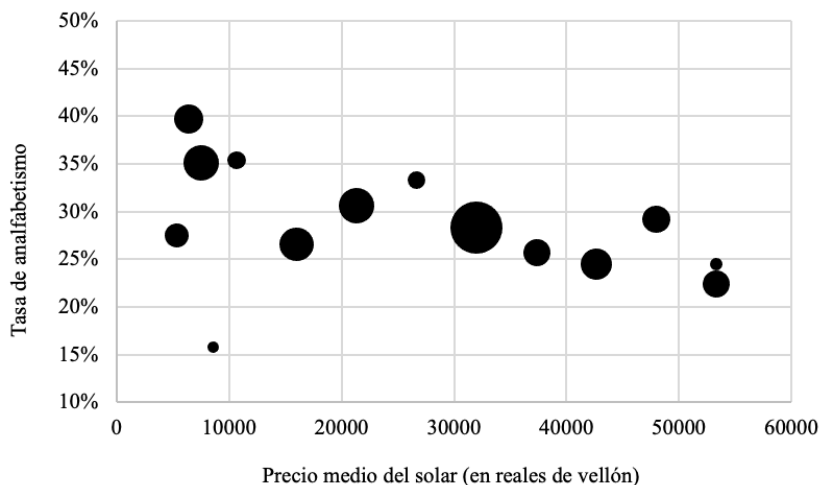
<sup>91</sup> Sobre estas metodologías, ver Joana Maria Pujadas-Mora, Juanjo Romero Marín, y Concepción Villar Garruta, «Propuestas metodológicas para la aplicación de HISCO en el caso de Cataluña, siglos XV-XX», *Revista de demografía histórica* 32, no. 1 (2014): 181-219, <https://ddd.uab.cat/record/189774>; Marco H. D. van Leeuwen y Ineke Maas, *Hiclass: A Historical International Social Class Scheme* (Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2011).

Mapa 2. Tasas de analfabetismo entre los hombres mayores de 25 años, por manzanas (1890)



Fuente: elaboración propia a partir de 1889-90, Elecciones, D.3.1., AIAMCB.

Gráfico 1. Tasas de analfabetismo entre los hombres mayores de 25 años, por valor del suelo de la manzana (1890)



Fuente: elaboración propia a partir de 1889-90, Elecciones, D.3.1., AIAMCB y de los datos de precios de Miquel Garriga y Roca, *Plano Topográfico-Geométrico del puerto y población de la Barceloneta*, cap. 10.

## CONCLUSIONES

El extraordinario crecimiento demográfico que vivió la Barceloneta en las décadas centrales del siglo XIX obtuvo una respuesta totalmente insuficiente a la hora de construir una red de servicios básicos para la población, incluyendo la educación. La ausencia generalizada de enseñanza primaria reglada fue una realidad persistente, y las escuelas públicas municipales bastidas en 1841 sufrieron problemas crónicos que impedían hacer efectiva la escolarización y alfabetización de las clases populares. A los problemas de financiación municipal se añadía la propia naturaleza de estas iniciativas, con el propósito declarado de encuadrar moralmente la población obrera y sacar niños y niñas de las calles, más que de brindarles una verdadera formación.

Las preocupaciones sobre el estado moral de la Barceloneta se incrementaron en las últimas tres décadas del Ochocientos. Este hecho, sumado a la competición para el control ideológico de la población arrancada por la apertura de una escuela protestante y la consiguiente reacción católica, propició la multiplicación de centros privados en el barrio. Fue finalmente el cambio en la orientación estratégica de la Iglesia Católica, determinada a penetrar en las áreas obreras de las grandes ciudades a través de las congregaciones religiosas, lo que permitió la expansión de los nuevos colegios católicos y el desplazamiento de iniciativas de otro tipo.

Las escuelas públicas, por su parte, siguieron con problemas crónicos de malas condiciones y ratios excesivas, y su importancia disminuyó. De acoger la mitad de los alumnos escolarizados pasó a hacerlo tan solo de una quinta parte del total. La multiplicación de establecimientos, por otro lado, permitió el aumento significativo de la escolarización entre 1861 y 1896. Esto, sumado al nacimiento de un denso tejido asociativo, fue clave para la reducción del analfabetismo en los últimos años de siglo. Este seguía siendo, sin embargo, mayoritario entre toda la población. El acceso a la alfabetización, de hecho, presentaba una destacada segregación social incluso dentro de un barrio eminentemente obrero.

Esta aproximación local a la realidad de la educación primaria en un espacio urbano de perfil obrero nos ha permitido tratar algunos de los aspectos de mayor importancia en el ámbito educativo de la España del XIX. En especial, nos permite formularnos la idea de la existencia de

una relación muy compleja entre los objetivos detrás de las iniciativas educativas dirigidas a las clases populares, las condiciones reales de su puesta en práctica y las estrategias que estas clases desplegaron con relación a la educación de sus hijos e hijas.

### Nota sobre el autor

EDUARD PAGE CAMPOS es doctor en Historia Contemporánea (2022) y profesor asociado en el Departamento de Historia y Arqueología de la Universidad de Barcelona y en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación se desarrollan en los campos de la Historia Social, la Historia Urbana y la Historia Marítima. Se ha especializado en el estudio de la Revolución Industrial y su impacto en diferentes ámbitos de la sociedad del siglo XIX, especialmente en comunidades portuarias. Diferentes investigaciones sobre los movimientos migratorios, los mercados de trabajo o las condiciones de vida en dichas sociedades le han permitido participar en volúmenes editados por Brill o Viella y en revistas como *Avances del Cesor*, *Historia Social* o *Le Mouvement Social*, entre otras. Forma parte del grupo de investigación consolidado Trabajo, Instituciones y Género (TIG), de la Universidad de Barcelona. Participa en diferentes proyectos de investigación nacionales e internacionales, a destacar dos financiados por el European Research Council y la Comisión Europea: *Seafaring Lives in Transition, Mediterranean Maritime Labour and Shipping, 1850s-1920s (SeaLiT)* y *PortADa: Port Arrivals Data. Automatic data collection for a large-scale comparative history of the 19th century shipping*. Ha colaborado con el Museo de Historia de Catalunya (MHC) y el Museo de Historia de Barcelona (MUHBA).

### REFERENCIAS

- Alari Pahissa, Emma y Santiago Gorostiza Langa. *La Forja solidària d'un barri portuari: la Barceloneta obrera i cooperativa*. Barcelona: La Ciutat Invisible, 2016.
- Albó i Martí, Ramon. *La Caridad: su acción y organización en Barcelona*. Barcelona: Imprenta de Subirana Hermanos, 1901.



- Capel, Horacio y Mercè Tatjer. «Reforma social, serveis assistencials i higienisme a la Barcelona de final del segle XIX (1876-1900)». En *Cent anys de salut pública a Barcelona*, editado por Antoni Roca i Rosell, 31-74. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1991.
- Carasa Soto, Pedro. «Beneficencia y “cuestión social”: una contaminación arcaizante». *Historia contemporánea* 29 (2004): 625-70.
- Colmenar Orzaes, María del Carmen. «Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 10 (1991): 89-106.
- Dávila Balsera, Paulí. «Las órdenes y congregaciones religiosas francesas y su impacto sobre la educación en España. Siglos XIX y XX». En *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, editado por José María Hernández Díaz, 101-59. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011.
- Delgado Criado, Buenaventura. *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona: Ariel España, 2000.
- Escolano Benito, Agustín, ed. *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.
- Esteban de Vega, Mariano. «La asistencia liberal española: beneficencia pública y previsión particular». *Historia social* 13 (1992): 123-38.
- Gabriel Fernández, Narciso de. «Alfabetización y escolarización en España (1887-1950)». *Revista de educación* 314 (1997): 217-43.
- García Cabellero, Vicente. «La educación en la España de finales del siglo XIX». *Iberian* 7 (2013): 35-50.
- Garriga i Roca, Miquel. *Plano Topográfico-Geométrico del puerto y población de la Barceloneta aneja a la capital del antiguo Principado con el proyecto de su reforma y mejora arreglado a la Real Orden de 16 de Enero de 1863 por D. Miguel Garriga y Roca arquitecto del Exmo Ayuntamiento de Barcelona*. Vol. 1. Barcelona, 1862.
- Gil de Zárate, Antonio. *De la instruccion publica en España*. Vol. I. Madrid: Impr. del Colegio de surdomudos, 1855.
- Guereña, Jean-Louis. «Obligatoriedad escolar, trabajo infantil y gratuidad de la escuela en la España contemporánea (segunda mitad del siglo XIX-principios del siglo XX)». *Plurais - Revista Multidisciplinar* 4, no. 1 (2019): 13-44. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2019.v4.n1.13-44>.
- Heredia Manrique, Alfonso. «Las escuelas laicas de Zaragoza (1885-1917)». *Aula: revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 19 (2013): 167-79. <https://doi.org/10.14201/14701>.
- Hernández Díaz, José María. «Catolicismo social y educación popular en el semanario católico “La Victoria” (Béjar, 1894-1938)». En *La prensa pedagógica de las confesiones religiosas y asociaciones filosóficas*, editado por José María Hernández Díaz, 117-39. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2022.

- J. A.S, i M. Ll. *El Consultor: nueva guía de Barcelona: libro de grande utilidad para los vecinos y forasteros, y sumamente indispensable á todos los que pertenecen á las clases mercantil e industrial*. Barcelona: Establecimiento Tipográfico de Narciso Ramírez, 1863.
- Leeuwen, Marco H. D. van, y Ineke Maas. *Hiclass: A Historical International Social Class Scheme*. Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2011.
- Madoz, Pascual. *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Vol. Tomo III. Madrid: [s.n.], 1846.
- Maza Zorrilla, Elena. *Pobreza y beneficencia en la España contemporánea (1808-1936)*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Montero García, Feliciano. «Propaganda católica y educación popular en la España de la Restauración». En *École et Église en Espagne et en Amérique Latine. Actes du colloque de Tours (4-6 décembre 1987)*, editado por Jean-René Aymes, Eve-Marie Fell y Jean-Louis Guereña, 265-79. Madrid: Publication de l'Université de Tours, 1988.
- Nonell i Mas, Jaime. *Vida ejemplar de la Excelentísima Señora D<sup>a</sup> Dorotea de Chopitea, viuda de Serra*. Barcelona: Tip. y Librería Salesianas, 1892.
- Page Campos, Eduard. «The Metamorphosis of Barceloneta. The Effects of Industrialisation and Liberalism on the Maritime District of Barcelona». En *Mediterranean Seafarers in Transition. Maritime Labour, Communities, Shipping and the challenge of industrialization 1850s-1920s*, editado por Apostolos Delis et al, 175-203. Leiden: Brill, 2022. [https://doi.org/10.1163/9789004514195\\_009](https://doi.org/10.1163/9789004514195_009).
- Palacio Lis, Irene. «Moralización, trabajo y educación en la génesis de la política asistencial decimonónica». *Historia de la Educación* 18 (1999): 67-91.
- Pérez Juan, José Antonio. «La reforma de Someruelos en Alicante». En *Ideas reformistas y reformadores en la España del siglo XIX: los Sierra Pambley y su tiempo*, editado por Francisco Carantoña Álvarez y Elena Aguado Cabezas, 338-54. Universidad de León, 2008.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Estado y educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares, 2004.
- Pujadas-Mora, Joana Maria, Juanjo Romero Marín y Concepción Villar Garruta. «Propuestas metodológicas para la aplicación de HISCO en el caso de Cataluña, siglos XV-XX». *Revista de demografía histórica* 32, no. 1 (2014): 181-219.
- Puy i Juanico, Josep. *Pobres, desvalguts i asilats. Caritat i beneficència a la Catalunya del segle XIX*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2009.
- Rodrigo, Cándido. «La acción social católica en Valencia y la educación del proletariado (1891-1917)». PhD diss., Universitat de València, 1981.
- Rule, John. *Clase obrera e industrialización*. Barcelona: Crítica, 1990.

- Sánchez Agustí, María. *La educación española a finales del XIX. Una mirada a través del periódico republicano La Libertad*. Lleida: Milenio, 2002.
- Sanchidrián Blanco, Carmen. «Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 10 (1991): 63-88.
- Sutherland, Gillian. «Education». En *The Cambridge Social History of Britain: 1750-1950*, editado por F. M. L. Thompson, 3:119-69. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Tahull Fort, Joan, Iolanda Montero y Fidel Molina. «Segle XIX. Esperances i fracassos de la modernitat a l'educació. Situació d'Espanya» 5, no. 1 (2016): 26-51. <https://doi.org/10.17583/hse.2016.1718>.
- Vázquez Romero, José Manuel y Delia Manzanero Fernández. «El krausismo español: derecho, educación y política». En *Pensamiento político en la España contemporánea*, editado por Manuel Menéndez Alzamora y Antonio Robles Egea, 163-98. Madrid: Trotta, 2013.
- Viñao Frago, Antonio Viñao. «Tiempos Familiares, Tiempos Escolares (Trabajo Infantil y Asistencia Escolar en España durante la segunda mitad del Siglo XIX y el primer tercio del XX)». *História da Educação* 9, no. 17 (2005): 33-50.



# LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN COLOMBIA. CLAVES PARA UNA HISTORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO<sup>1\*</sup>

*Secondary School in Colombia.  
Keys to a History of the educational system*

María Fernanda Durán-Sánchez<sup>a</sup>


Fecha de recepción: 21/07/2023 • Fecha de aceptación: 07/03/2024

**Resumen:** El presente artículo propone un recorrido del proceso histórico —caracterizado por la fragmentación y la heterogeneidad— de formación del nivel intermedio del sistema educativo colombiano entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XX. En nuestro país, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, para el caso argentino, muy pocos trabajos se han interesado en ofrecer esa visión panorámica o de conjunto de todo el sistema educativo, lo cual puede explicarse, en parte, por la ausencia de investigaciones que se ocupen, de forma específica, de la historia de la enseñanza secundaria o del bachillerato. Como método de análisis se utiliza el esquema que se fundamenta en los conceptos de sistematización y de segmentación y se organiza a partir de la identificación de cuatro marcas o funciones (la propedéutica, la cultural, la social y la política y económica) en la configuración del modelo institucional de la educación secundaria, propuesta por Felicitas Acosta para el estudio de la educación en la Argentina. Para el caso nacional se destaca la influencia determinante que ha tenido, y que aún hoy tiene, el modelo clásico de corte humanista sostenido por la iglesia católica y que ha contribuido, de forma significativa, al debilitamiento de la constitución de un sistema público de enseñanza media.

**Palabras clave:** Sistematización; Segmentación; Bachillerato; Educación Secundaria; Colombia.

---

\* Este artículo es un avance del proyecto de investigación doctoral *La configuración del adolescente como sujeto escolar en Colombia en el siglo XX*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

<sup>a</sup> Profesora Asistente. Dpto. de Historia y Geografía, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Carrera 7 N 40-62, Bogotá, Colombia; maria.duran@javeriana.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0001-9817-9317> Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

**Abstract:** *This article proposes an overview of the historical process —characterized by fragmentation and heterogeneity— of construction of the intermediate level for the Colombian educational system between the end of the 18th century and the first half of the 20th century. In our country, unlike what happens, for example, in the Argentine case, very few works have been interested in offering this panoramic or overall vision of the entire educational system, which can be explained, in part, by the absence of research interested, specifically, in the history of secondary education. As a method of analysis, the scheme is used that is based on the concepts of systematization and segmentation and is organized from the identification of four signs or functions (the propaedeutic, the cultural, the social and the political and economic) in the configuration of the institutional model of secondary education, proposed by Felicitas Acosta for the study of education in Argentina. In the national case, the determining influence that the classic humanist model supported by the Catholic Church has had, and still has today, and has contributed significantly to the weakening of the constitution of a public secondary education system.*

**Keywords:** *Systematization; Segmentation; Secondary School; Colombia.*

La configuración de los sistemas educativos es un proceso específico del siglo XX, si bien la fase de formación del sistema se remonta al siglo XIX [...]

En este proceso, sabido es que las escuelas secundarias ocuparon un lugar particular: permitieron al mismo tiempo la sistematización y la segmentación de los futuros sistemas educativos.

La literatura indica que la expansión y consolidación del nivel secundario sobre la base de uno o varios modelos institucionales pareciera estar en la base de procesos de segmentación y fracaso para los alumnos del nivel secundario en el sistema.<sup>1</sup>

En Colombia, los estudios de historia de la formación del sistema educativo no han llegado aún al punto de ofrecer una visión de conjunto del proceso, salvo las notables excepciones del trabajo de Olga Lucía Zuluaga,<sup>2</sup> para el siglo XIX, y de Aline Helg,<sup>3</sup> para el siglo XX. Parte de

<sup>1</sup> Felicitas Acosta, «Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina», *Revista HISTEDBR On-line* 42 (2011): 3-13.

<sup>2</sup> Olga Lucía, Zuluaga. *La Instrucción Pública en Colombia 1845-1868*. Bogotá: Universidad de Antioquia y Aula de Humanidades, 2018.

<sup>3</sup> Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, [1987] 2022).

esta situación se explica por la ausencia de una historia específica de la enseñanza secundaria o del bachillerato en nuestro país. En contraste, la historiografía argentina de la educación ha desarrollado no solo visiones panorámicas de la configuración de la enseñanza secundaria, sino modelos analíticos que han permitido, incluso, su comparación con las historias de los sistemas educativos modernos en Europa.<sup>4</sup> Una revisión de la bibliografía secundaria colombiana me permitirá reunir datos e informaciones dispersas para luego analizarlas a la luz de la metodología propuesta por algunos especialistas de la historia de la secundaria en Argentina.

Antes de entrar en el detalle de los datos históricos disponibles para el caso colombiano, es pertinente referir el modelo analítico que ha orientado el análisis de la secundaria en la Argentina. La historiadora Felicitas Acosta ha venido retomando el trabajo ya clásico de Müller, Ringer y Simon (1992)<sup>5</sup> sobre el surgimiento del sistema educativo moderno, dada su potencia para el análisis comparado:

Müller (1992) propone el modelo analítico de *sistematización* para identificar los procesos y rasgos que formaron el sistema educativo durante la fase de formación y que determinaron su posterior evolución. Para Schriewer y Harney (1992) esa estructura teórica hace posible una conceptualización de la investigación histórico-comparada lo suficientemente compleja como para permitir el análisis de los supuestos universales evolutivos (o modelos globales o ideas estimulantes de sistema a sistema) en su realidad histórica, es decir en su inserción dentro de procesos de diferenciación social, de interacción social y de difusión global» Énfasis propio.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Felicitas Acosta, «Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina», *Revista HISTEDBR On-line* 42 (2011): 3-13.

<sup>5</sup> Detlef K Müller, Fritz Ringer y Brian Simon. *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (Madrid: Ministerio de trabajo y seguridad social, 1992).

<sup>6</sup> Felicitas Acosta y Soledad Fernández, «El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la Enquête Naón de 1909 en Argentina y la Enquête sur l'enseignement secondaire de 1899 en Francia», *Historia de la Educación/ Anuario SAHE* 15, no. 2 (2014): 71.



Los conceptos centrales del modelo analítico diseñado por Müller, Ringer y Simon, hace treinta y cinco años, para analizar los procesos de formación y/o estructuración de los sistemas educativos en Alemania, Inglaterra y Francia —y que aún muestra fecundidad analítica y comparativa—, son *sistematización* y *segmentación*.<sup>7</sup> Para introducirlos de modo más gráfico, propongo un primer relato histórico.

El siglo XIX, tanto en Europa como en América, fue un periodo de transición y experimentación entre la institucionalidad educativa de Antiguo Régimen<sup>8</sup> y la estructura del sistema educativo tal como nos es familiar hoy, es decir, como un escalonamiento gradual y continuo, pero marcado por niveles —el elemental, el secundario y el universitario—, un sistema que solo se consolidaría en el siglo XX. En efecto, en España y en sus reinos del Nuevo Mundo —siglos XVI a XVIII—, la organización educativa puede describirse como «universitocéntrica», si se permite el neologismo. La institución determinante era la universidad, dividida en Facultades mayores (Teología, Jurisprudencia —civil—, Cánones —derecho eclesiástico— y, más tardíamente, Medicina); y las Facultades menores (llamada primero Facultad de Artes, luego de Filosofía y finalmente de Filosofía y Letras), donde se aprendían la Gramática Latina, la Lógica, la Retórica y la Dialéctica.<sup>9</sup> Las primeras letras se aprendían sobre todo por

<sup>7</sup> Otros modelos explicativos han sido propuestos por el historiador español Antonio Viñao (2002) y Andy Green (1990) según le asignen un peso diferente al rol estructurante del Estado Nacional, pero, a fin de cuentas, terminan refiriéndose al modelo de Ringer, Müller y Simon.

<sup>8</sup> Se discute si puede utilizarse el término de sistema educativo para describir la institucionalidad escolar anterior a 1968, año en el que aparece la Teoría General de Sistemas y se lleva a cabo, además, la Conferencia de Williamsburg sobre la crisis mundial de la educación en la cual se propone la introducción de la mirada sistémica como respuesta Soto (2003); Acosta (2005) y Castillo, Cotrina y Hernández (2023). En esa dirección Martínez Boom ha señalado que «si bien la educación poseía una estructura articulada y una organización que desde mediados del siglo XIX respondía a una cierta secuencia, fue con la introducción de la teoría de sistemas que se concibió la educación como un sistema» Armando Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* (Barcelona: Anthropos / Convenio Andrés Bello, 2004):51. Esta precisión es importante para evitar anacronismos y generalizaciones, pero aquí seguimos la línea historiográfica abierta por Müller, Ringer y Simon (1992); Carusso (2011); Acosta (2011); Tröhler (2013) y Tröhler y Barbu (2013), que permite reconocer y comparar los diversos esquemas históricos de organización de las instituciones educativas en todas las sociedades occidentalizadas a partir del siglo XVIII. El esquema de *sistematización/segmentación* permite analizar, y comparar, la casi azarosa armazón que precedió a lo que de manera anacrónica y rápida —en lo cual es pertinente la precisión de Martínez— llamamos «sistemas educativos».

<sup>9</sup> Se llamó así por las famosas «artes liberales», que fueron, en sus comienzos medievales el *Trivium* —gramática, retórica y dialéctica— y el *Quadrivium* —geometría, aritmética, astronomía y música—. A este último se van agregando medicina, óptica, mecánica, física. Con la creación de las universidades las Facultades de Artes coexisten con las de Teología, Derecho y Medicina. Hacia el

enseñanza doméstica, y más tarde en escuelas patrocinadas por las universidades y conventos, o algunos particulares. Los llamados Colegios, eran una realidad compleja, pues en su mayoría eran establecimientos regidos por órdenes religiosas y, dejando aparte aquellos que eran seminarios exclusivos, eran instituciones que buscaban tener cátedras universitarias y autorización para dar los respectivos grados oficiales.

El consenso entre los historiadores de la educación es que el bachillerato actual es el resultado de una intrincada transformación de las facultades menores, un «desprendimiento» de las asignaturas propedéuticas que siempre fueron consideradas universitarias.<sup>10</sup> Pues bien, se ha señalado que una buena parte de los problemas y tensiones actuales de la enseñanza secundaria vienen de esta herencia escolástica. Desde sus inicios, los reformadores del sistema dieron cuenta de ello:

[la enseñanza secundaria] no solo se halla separada de la primera bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes (más tarde, de Filosofía), ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos, y hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación de su profesorado.<sup>11</sup>

El mismo historiador señala que el proceso fue mucho más complejo de lo que la expresión «desprendimiento» puede sugerir:

La enseñanza secundaria, una creación de los nuevos sistemas emergentes, se formaría a su vez a partir de la *integración*, en un solo nivel, de establecimientos en principio dispares. En el caso de España, por ejemplo, de las escuelas de latinidad y gramática, de los colegios de humanidades, de los colegios no universitarios en general y de las Facultades de Artes. No obstante, este nivel intermedio, verdadera creación original del sistema, se *segmentaría* ya a mediados del siglo XIX en algunos países con el fin de atender

---

Renacimiento, las artes del *trivium* figuran en la propedéutica a la filosofía, como distintas de la lógica, y las del *quadrivium* en la correspondiente a la filosofía teórica, como física y matemáticas.

<sup>10</sup> Antonio Viñao, «El bachillerato: pasado, presente, futuro» *CEE Participación educativa*, 2011: 30-44.

<sup>11</sup> Giner de los Ríos, citado en Antonio Viñao, «El bachillerato: pasado, presente, futuro» *CEE Participación educativa*, 2011: 32.

a las necesidades de formación de destinatarios diferentes» *Énfasis propio*.<sup>12</sup>

En términos teóricos, el concepto de *sistematización* identifica el o los procesos de integración de instituciones, en principio dispersas, para formar un solo «nivel» de enseñanza, para el caso la llamada *segunda enseñanza, enseñanza secundaria, bachillerato o educación media*, aclarando que estos términos no son del todo sinónimos entre sí. El concepto de sistematización se refiere a la «constitución de un sistema» en cuanto proceso de articulación progresiva (o no) de diversas instituciones y/o la incorporación de nuevas. A su vez, el concepto de *segmentación* permite ubicar los procesos por los cuales un nivel —o un conjunto de niveles— se han diversificado en su interior, tanto en sentido vertical (tipos de grados) como horizontal (opciones paralelas de formación: Escuelas Normales Superiores, Bachillerato clásico o humanístico, Bachillerato Comercial, etc.). Como lo define Ringer: «una división del sistema educativo en segmentos paralelos o «trayectorias» que se diferencian tanto en los planes de estudio como en el origen social de los alumnos».<sup>13</sup>

Finalmente, este esquema analítico insiste en la necesidad de leer estos procesos de formación de la enseñanza secundaria, por un lado, como pieza determinante en la formación de los sistemas educativos y, por otro lado, en clave de larga y mediana duración. Esto permite superar, tanto la casuística de las monografías institucionales como la descripción de una fragmentación o una dispersión del conjunto. «Allí se recupera la mediana duración para entender el proceso de configuración de los sistemas educativos en directa relación con la formación de los estados modernos en general y con el estado nación en particular».<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. (Madrid: Morata, 2002): 46.

<sup>13</sup> Detlef K Müller, Fritz Ringer y Brian Simon. *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (Madrid: Ministerio de trabajo y seguridad social, 1992): 27.

<sup>14</sup> Felicitas Acosta, «La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización» en *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*, comp. Daniel Pinkasz (Buenos Aires: Flacso, 2015):14. Acosta, desde hace más de una década, ha promovido un enfoque teórico-metodológico, de corte histórico y comparado, que ha dado nuevas luces para abordar los temas de la enseñanza secundaria en la Argentina y en los llamados países centrales, abriendo así un camino de investigación que abre perspectivas novedosas para la investigación de la educación secundaria en Colombia. El presente artículo es un primer ejercicio de aproximación para situar los datos sobre la secundaria colombiana en algunos de los conceptos de este enfoque.

Acosta describe la configuración del modelo institucional de la educación secundaria a finales del siglo XIX, a partir de la identificación de cuatro funciones: a) la función propedéutica, esto es, establecer la secuencia que configura el sistema como un escalonamiento demarcado por niveles; b) la función cultural (fija el currículo humanístico clásico como canon de saberes y asignaturas), c) la función social (enseñanza destinada, en principio, a la formación de la futura élite dirigente y, poco a poco, a las clases medias y populares) y d) la función política y económica (la articulación del sistema educativo con los intereses del Estado) (Acosta 2011, 5). Describir el proceso colombiano, alrededor de estas cuatro funciones, será el objetivo de este ejercicio.

## CONTEXTUALIZACIÓN

A diferencia de virreinos consolidados desde el siglo XVI, como el Virreinato de la Nueva España o el Virreinato del Perú —estratégicos en términos políticos y económicos para la Corona Española—, el Nuevo Reino de Granada durante la mayor parte de este tiempo tuvo el rango de Real Audiencia y solo accedió al estatuto de virreinato ya entrado el siglo XVIII. En este ordenamiento administrativo secundario no fue posible el establecimiento, en la capital neogranadina, de una Universidad Real, es decir, una institución de carácter estatal que siguiera el modelo de las constituciones de las universidades de Salamanca o de Lima. En su lugar, existieron dos Colegios Mayores, particulares, regentados por órdenes religiosas y cuyo estatuto universitario consistió en que la Corona, a partir de 1704, autorizó a sus respectivas juntas examinadoras para otorgar grados universitarios en algunas cátedras (en especial filosofía, jurisprudencia y cánones).<sup>15</sup> En el Colegio Máximo de la Compañía de Jesús —fundado en 1604—, se educaron, sobre todo, aquellos que conformarían la jerarquía clerical, mientras en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, —establecido en 1653 y a cargo de los dominicos— estudiaron quienes se convertirían, en su mayoría, en burócratas estatales.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> La apertura de cada cátedra dependía tanto de la disponibilidad de maestros, como de la disponibilidad de rentas para sostenerlas. En el Nuevo Reino, varias cátedras se cerraban entre un año y otro por escasez de uno o de ambos recursos.

<sup>16</sup> La llamada Universidad Tomística fue en realidad un seminario para la orden dominicana, que tenía, además, permiso de dar grados, al que se acogieron muchos estudiantes de provincia. Los

Más allá de su rivalidad, en los dos colegios se fueron estableciendo algunas cátedras de gramática, lógica y retórica (o *trivium*) que, junto con la filosofía, conformaron las llamadas Facultades Menores, de Artes o Filosofía que, después, se llamarían Facultades de Filosofía y Letras y que se diferenciarían de las Facultades Mayores en las que se estudiaban Teología, Jurisprudencia o Cánones.

Con la expulsión de la Compañía de Jesús de los territorios americanos (1767), todas sus posesiones pasaron a manos de la Corona, incluido el Colegio Máximo, también llamado de San Bartolomé, que se convirtió en la primera universidad pública con la introducción de un plan de estudios, el del fiscal Moreno y Escandón, 1774, que buscaba desplazar los métodos y los saberes escolásticos para dar paso a las llamadas ciencias útiles. Esto implicó la lenta reforma de la Filosofía, de la cual se fueron desprendiendo la física y las matemáticas, la botánica y la historia natural. De forma contradictoria, esto no significó un cambio institucional de las Facultades menores, mientras que el canon de las ciencias enseñadas empezó a transformarse, de forma vertiginosa y también caótica, pues puso en el centro de las discusiones y reformas el estatuto de los saberes preparatorios y los saberes superiores. El caos fue aún mayor porque la reforma de Moreno y Escandón fue discutida y aplicada, de forma parcial, y solo, tras las batallas de independencia logró estabilizarse en el plan de estudios de 1821, que cinco años después sería sometido a nuevas reformas en 1824 y, de manera radical, en 1826.<sup>17</sup>

Una vez planteado este escenario —no es posible detenerse, en estas breves páginas, en los detalles de las sucesivas reformas educativas a lo largo del siglo—, tomaré, como opción expositiva para agrupar los eventos y los procesos más significativos, el esquema de las cuatro funciones propuestas por Acosta, la propedéutica, la cultural, la social y la político-económica.

---

agustinos abrieron otro Colegio en Santa Fe, el de San Nicolás de Bari, en 1694, únicamente para sus propios miembros. Los Jesuitas tuvieron otra Universidad en Popayán, que pudo dar grados entre 1746 y 1767. Solo tardíamente algunas capitales de provincia obtuvieron la posibilidad de dar grados: Cartagena en 1770, Popayán en 1780 y Mompox en 1800 Renán Silva, *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada: contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana* (Bogotá: Banco de la República, 1993): 39.

<sup>17</sup> Renán Silva, *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII* (Medellín: La carreta histórica, 2004); Juan Manuel Dávila-Dávila, *Ciencias útiles y planes de estudio en la Nueva Granada* (Bogotá: Editorial Javeriana, 2012).

## LA FUNCIÓN PROPEDÉUTICA: LA FACULTAD DE FILOSOFÍA COMO OBSTÁCULO PARA LA AUTONOMÍA DEL NIVEL DE LA SECUNDARIA

En los trabajos de Saldarriaga<sup>18</sup> se ha señalado que la Facultad de Artes —heredera de las artes liberales medievales y que después, desde finales del siglo XVIII, empezó a llamarse Facultad de Filosofía<sup>19</sup>— fue el núcleo conflictivo, a lo largo del siglo XIX, para la constitución de la enseñanza secundaria como nivel intermedio y propedéutico. De hecho, en la legislación educativa que reguló a las universidades durante este siglo, se nombraba a esta Facultad, también como *secundaria*, pero lejos de concebirla como un nivel independiente de la educación universitaria, era un «ciclo» propedéutico universitario. Más bien, entender el proceso histórico en Colombia implica explicar por qué la tendencia constante a lo largo del siglo XIX fue mantener, dentro de las reformas, la estructura de la facultad, lo cual explica la muy tardía constitución del bachillerato moderno en Colombia, hacia 1892.<sup>20</sup>

El desprendimiento o separación entre la «enseñanza secundaria» y la Facultad de Filosofía y Letras se vio entorpecida por varios tipos de tensiones. Una, de orden territorial, entre las élites locales y las élites centrales. Las primeras, aprovecharon los cambios de la reorganización republicana para exigir que cada provincia tuviera autorización para otorgar grados universitarios, para no verse sometidos a enviar a sus hijos a estudiar, por largas temporadas, en Santafé. Por su parte, las élites capitalinas tendieron a centralizar dicho privilegio como un medio de control político.<sup>21</sup>

<sup>18</sup> Óscar Saldarriaga, «El canon de las ciencias universitarias en la Nueva Granada 1744-1896» *Memoria y Sociedad* 15, no. 31 (2011): 86-102; Óscar Saldarriaga, «La filosofía como saber escolar en Colombia: siglos XVIII a XX», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), s.p.

<sup>19</sup> Nombre que atravesó múltiples variantes a lo largo del siglo XIX como Facultad de Filosofía y Ciencias, Facultad de Letras y Filosofía o Facultad de Literatura y Filosofía y, finalmente, Facultad de Filosofía y Letras, ya en el siglo XX.

<sup>20</sup> Óscar Saldarriaga, «De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno» en *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, ed. Santiago Castro y Eduardo Restrepo (Bogotá: Instituto Pensar, 2008): 308-333.

<sup>21</sup> Frank Safford, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional - Ancora, 1989).

Esta tensión, que atravesó todo el siglo XIX, produjo soluciones híbridas o negociadas, muchas veces en sentidos contradictorios, lo que fue un obstáculo continuo para la delimitación de la función propedéutica de la secundaria en Colombia.

La Constitución de Cúcuta de 1821, abrió una primera alternativa híbrida: permitir a los colegios o casas de enseñanza que se abrieran en todo el territorio nacional «a establecer cursos válidos para la obtención de grados universitarios [...] en Jurisprudencia, Medicina o Teología. Los estudiantes [...] una vez aprobados sus cursos presentaban exámenes en la Universidad de Santo Tomás para optar a los grados universitarios».<sup>22</sup> Esta situación, si bien permitía a los estudiantes de provincia, estudiar en sus regiones, obligaba, necesariamente, la validación en la capital.

La estructura del sistema educativo republicano se perfila, con sus ambivalencias, en el decreto de 3 de octubre de 1826, firmado por Francisco de Paula Santander. Este decreto consta de treinta y tres capítulos, de los cuales «el capítulo primero estaba dedicado a la organización de las escuelas de parroquia y de cantón. El segundo hacía referencia a las casas de educación y colegios, y los 31 restantes contemplaban todo lo concerniente a las universidades».<sup>23</sup> Esta estructura sugeriría a un lector moderno la idea de un sistema escalonado ya constituido, pero, en verdad, la situación era mucho más ambigua. Es cierto que esta norma cobija por primera vez el conjunto de instituciones educativas ordenadas en una jerarquía ascendente (Escuelas primarias o de primeras letras, Casas de enseñanza, Casas de educación, Colegios y Universidades), pero no necesariamente interconectada y continua, es decir, con fronteras definidas. Por ejemplo, en la ley de 6 de agosto de 1821, las llamadas *Casas de Educación* se consideraban más próximas a una institución colegial, pero la reforma de 1826 «las convirtió en escuelas primarias» con el nombre *casas de enseñanza*.

<sup>22</sup> Olga Lucía, Zuluaga. *La Instrucción Pública en Colombia 1845-1868*. (Bogotá: Universidad de Antioquia y Aula de Humanidades, 2018): 104. Tras la expulsión de los Jesuitas en 1767, y con ello la pérdida de la regencia del Colegio Máximo de San Bartolomé y de la junta de la Universidad Xaveriana, la única junta examinadora con autorización oficial para dar grados universitarios era la Universidad de Santo Tomás, regentada por la orden de los dominicos que habían dejado la administración del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

<sup>23</sup> Olga Lucía, Zuluaga. *La Instrucción Pública en Colombia 1845-1868* (Bogotá: Universidad de Antioquia y Aula de Humanidades, 2018): 111.



La jerarquía era, por una parte, de orden territorial o administrativo ascendente, desde las parroquias, los cantones (equivalentes a cabeceras municipales), las capitales de provincias y las capitales de departamentos (Venezuela, Nueva Granada y Ecuador) y, por otra parte, de orden académico, por el número y la complejidad creciente de los cursos impartidos que no necesariamente refieren la idea de niveles secuenciales. La diferencia fuerte la seguía marcando el régimen universitario: las Casas de educación no ofrecían cursos reconocidos como universitarios, mientras que esta seguía siendo la marca de distinción de los Colegios, aunque al margen de la ley. Esto se explica así: la ley de 1826 —más conocida como Plan (de estudios) de Santander—, eliminó la autorización que la ley de 1821 había dado a los Colegios para ofrecer cátedras de Jurisprudencia, Teología, Medicina, Filosofía o Ciencias Naturales, conducentes a grados; y esta función fue trasladada a la Universidad Central, pero «mediante presiones las provincias obtuvieron algunas concesiones para que sus Colegios tuvieran, además, las funciones de servir cátedras universitarias»<sup>24</sup> Esta tensión entre el ordenamiento normativo y las excepciones negociadas entre las fuerzas locales y las nacionales creará un continuo vaivén entre institucionalización y desinstitucionalización a lo largo del siglo XIX.

En cuanto a las Facultades Menores, el Plan Santander estableció los grados de Bachiller, Licenciado y Doctor en Jurisprudencia, Medicina y Teología y suprimió los grados en Filosofía. Esto puede interpretarse como un intento de disolver la identidad de dicha facultad, y el inicio de su conversión en un ciclo de estudios propedéuticos, pero conservándolos aún dentro de la misma Universidad. Sin embargo, no deja clara la diferencia entre la filosofía de la Facultad y la de los Colegios.

El Plan de 1826 estableció, además, el plan de enseñanzas que debían impartir los colegios de provincia establecidos por el ejecutivo desde 1821. Tales materias eran una «mezcla» —un tanto utópica— de asignaturas elementales y propedéuticas:

<sup>24</sup> Olga Lucía, Zuluaga. *La Instrucción Pública en Colombia 1845-1868*. (Bogotá: Universidad de Antioquia y Aula de Humanidades, 2018): 109-110. Manteniendo aún la distribución del Plan de estudios de Moreno y Escandón, «las clases eran un compendio de cátedras o de cursos. Por ejemplo, las clases de Filosofía o Ciencias Naturales comprendía Matemáticas, Física, Geografía y Cronología, Lógica, Ideología, Metafísica, entre otras» Olga Lucía, Zuluaga. *La Instrucción Pública en Colombia 1845-1868*. (Bogotá: Universidad de Antioquia y Aula de Humanidades, 2018): 110 no. 31.

- 1° De dibujo.
- 2° De gramática castellana y latina.
- 3° De lengua francesa e inglesa
- 4° De principios de geografía, cronología e historia.
- 5° De elementos de derecho constitucional.
- 6° De elocuencia y literatura.
- 7° De principios de agricultura y comercio.
- 8° De filosofía o ciencias naturales, escogiéndose los ramos de una utilidad más general, de aquellos que se prescribirán para los cursos de las universidades.<sup>25</sup>

Se hacen necesarias algunas aclaraciones: que no se usa para los colegios y casas de educación el término de secundaria, que los colegios se consideran dirigidos hacia el régimen universitario, que los cursos propedéuticos son filosofía o ciencias naturales, como alternativa, aunque sugiere que se pueden escoger de ambas. Además, incluye materias «técnicas» o «modernas» como comercio y agricultura, lenguas inglesa y francesa, y una introducción al derecho. En este decreto fundador desde inicios de la república, se manifiesta también la segunda línea de tensiones alrededor de las cuales se darán los conflictos: la definición de los contenidos filosóficos y su relación con las ciencias, que dio lugar a politizados debates académicos sobre la selección de los contenidos y el orden del canon de las ciencias a enseñar, y a una curiosa paradoja que descubrió Safford: mientras las élites centrales trataban de fomentar el estudio de «las ciencias», incluso presionando a las élites de provincia, estas últimas estaban más interesadas en fortalecer los estudios de derecho, que les darían a su hijos el acceso a cargos burocráticos y a la política.<sup>26</sup> Durante todo el siglo, las provincias se quejaron de la dificultad para hallar —y además pagar— profesores idóneos para esas «materias

---

<sup>25</sup> Santander, Francisco de Paula. «Decreto (3 de octubre) sobre el plan de estudios» En: *Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821*, tomo VII, Suplemento a los años de 1819 a 1835. Bogotá: Imprenta Nacional, 1926. Pp. 401-451.

<sup>26</sup> Frank Safford, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional - Ancora, 1989): 150.

modernas» y no puede olvidarse que el gran agente educativo heredado del régimen colonial, la Iglesia, clero diocesano y órdenes religiosas, fueron protagonistas, todo el tiempo, entre estas tensiones, ya fuera negociando o bloqueando las reformas que pretendían consolidar el poder educativo del naciente estado nacional.

Estas tensiones determinaron un intrincado entramado que enrareció la posibilidad de un proceso orientado y continuo hacia el supuesto horizonte común de constituir un sistema educativo nacional, moderno y homogéneo. Esta es la razón por la cual los historiadores colombianos aún no hemos logrado una visión de conjunto ajustada a la fragmentación y complejidad de las situaciones locales.

Entrando a los detalles de las reformas, alianzas y rupturas, bastante complejos y aún no totalmente investigados, la hipótesis sostenida por Saldarriaga es que, la Facultad de Filosofía y Letras, bajo distintos nombres, se mantuvo, usando el concepto de Acosta, como *institución de referencia* hasta finales de siglo, ya sea porque unas veces se fortaleció como facultad propedéutica universitaria, o porque en otras ocasiones se impusiera como modelo a los colegios nacionales y privados, so pena de no ser validados sus estudios para el ingreso a la universidad. Como efecto de ello, se bloqueó, hasta 1892, la claridad sobre cuáles debían ser las materias realmente propedéuticas para conformar un nivel intermedio no universitario. El desenlace de este nudo se dio, paradójicamente, cuando, a partir de 1886, el régimen llamado *Regenerador*, firmó un Concordato con la Santa Sede y entregó la dirección del sistema educativo a la Iglesia Católica. De inmediato, las antiguas congregaciones religiosas docentes, que habían sido diezmadas por las reformas liberales —los jesuitas, dominicos y franciscanos—, y otras nuevas —lasallistas, salesianos, vicentinos, maristas, y varias comunidades religiosas femeninas—, literalmente desembarcaron y se instalaron en puntos estratégicos del territorio nacional, e implantaron su modelo de colegios de *bachillerato*, un formato descendiente directo de los colegios humanistas del siglo XVII.

Este formato ha pesado en la formación del sistema educativo colombiano a lo largo del siglo XX; pues el primado referencial de este modelo, también replicado a su modo por los colegios privados no confesionales, ha retrasado las reformas democratizadoras que buscaban

diversificar y democratizar —segmentar— las rutas de aprendizaje de la secundaria, hacia formaciones técnicas, pedagógicas o comerciales no dirigidas a terminar en la universidad. Este hecho también fue decisivo, por supuesto, para determinar el rumbo de la función cultural de la secundaria.

## LA FUNCIÓN CULTURAL: LAS BATALLAS POR EL CURRÍCULO

En consonancia con este rol referencial de la Facultad de filosofía, el trabajo de Saldarriaga ha seguido en detalle las polémicas sostenidas alrededor de la fijación de los contenidos y el canon de los saberes seleccionados para la formación de la juventud neogranadina.<sup>27</sup>

El camino hacia el formato humanista de los colegios, entre los siglos XVIII y el XX, no fue un destino lineal y obligatorio, pues las disputas sobre las materias propedéuticas sí tuvieron una lógica intelectual dinamizada por los procesos de apropiación de las discusiones epistemológicas vigentes en las escuelas filosóficas francesas, alemanas e inglesas.

Saldarriaga condensa los resultados de su pesquisa así: a lo largo del siglo se sucedió un relevo del pensum canónico o estándar en la filosofía universitaria, que como vimos, afectaba también a los colegios. Estos cánones fueron el canon peripatético, el canon wolffiano, el canon sensualista, el canon balmesiano, el canon cousiniano o ecléctico, el canon tradicionalista, el canon positivista y el canon neotomista.

A finales del siglo XVIII, el llamado canon peripatético (lógica, física, metafísica y ética) basado en la filosofía aristotélica, empezó a ser reformado y, finalmente, desmontado. Tras la expulsión de los jesuitas (1767), las reformas educativas ilustradas introdujeron los postulados y métodos difundidos por Christian Wolff (1679-1754) que transformaron las universidades en Europa. El canon wolffiano reforma la filosofía aristotélica, haciéndola pasar por los métodos matemáticos cartesianos y separando, en primer lugar, la física de la filosofía.<sup>28</sup> En segundo lugar,

<sup>27</sup> Óscar Saldarriaga y Rafael Reyes, «¿Clásico o técnico? El bachillerato y la enseñanza secundaria en Colombia» *Revista História da educação* (online) 24 (2020): 13-33.

<sup>28</sup> Juan Manuel Dávila-Dávila, *Ciencias útiles y planes de estudio en la Nueva Granada* (Bogotá: Editorial Javeriana, 2012).

abre la metafísica en metafísica general, ciencia del ser, y metafísica especial —Dios, alma y mundo—. Y, en tercer lugar, pone a la sicología, en tanto ciencia del conocimiento humano, como fundamento de las ciencias morales y políticas.

Esta Reforma wolffiana fue la matriz de las distintas alternativas buscadas para definir la frontera curricular entre colegios y universidades. En este sentido, el Plan Santander reemplazó la metafísica wolffiana por la Ideología, ciencia del origen de las ideas, desarrollada por Destutt de Tracy (1754-1836). El tratado de Ideología estaba constituido por Lógica, Gramática e Ideología propiamente dicha. Este fue el ingreso del llamado canon sensualista. Lo significativo de este canon es que la Gramática y la Lógica iban destinadas a la formación *preparatoria* que reemplazaba las aulas clásicas de Gramática Latina. De esta forma, la filosofía se convirtió en el lugar neurálgico de la disputa para diferenciar los niveles de enseñanza.

El canon sensualista tenía una propuesta ética y política laica y, por supuesto, despertó las reacciones de los sectores católicos que respondieron, a su vez, desde distintas propuestas filosóficas que daban cuenta de las divergencias dentro del propio campo católico. A lo largo del siglo XIX, cuatro epistemologías católicas se sucedieron. Hacia mediados del siglo, el sacerdote catalán Jaime Balmes (1810-1848) proporcionó un canon, el canon balmesiano, basado en la filosofía escocesa del sentido común, que proponía una versión católica del tratado de Ideología de los sensualistas.

Ahora bien, hacia la década de 1860 el debate intelectual europeo, imbuido por entonces de filosofía kantiana, dio por superado todo proyecto de fundar la filosofía en una ciencia de las ideas, con lo cual tanto católicos como liberales quedaron sin piso epistemológico. Surge en Francia una escuela filosófica creada por Victor Cousin (1792-1867) que se autodenominó eclecticismo o espiritualismo, pues pretendió haber hallado un punto medio entre el kantismo y los ideólogos, y entre el catolicismo y el laicismo. Este canon cousiniano reemplazó la Ideología por una sicología que unía materialismo con deísmo y, lo más importante, introdujo, en Colombia, la epistemología kantiana en una versión que, aunque simplificada, posibilitó la introducción de la filosofía experimental de Claude Bernard en el ámbito intelectual.

Como los sectores católicos no quedaban tranquilos con esta solución, una década después, el sector más conservador adoptó una escuela de pensamiento conocida como Tradicionalismo, cuyo mayor defensor fue el filólogo Miguel Antonio Caro. Esta epistemología permitía asimilar las ciencias modernas y la nueva filosofía del lenguaje, atravesándolas con una doctrina dogmática sobre el origen de la verdad: Dios puso sus verdades en el lenguaje desde el origen de los pueblos y estas verdades se siguen transmitiendo por *tradición*.

Con la fundación de la Universidad Nacional de Colombia, en 1868, el debate filosófico involucró al Congreso Nacional alrededor de los textos que debían utilizarse en la Facultad de Filosofía. Paradójicamente, el viejo sensualismo reclamó el retorno del texto de Ideología de Tracy, lo cual provocó un álgido enfrentamiento entre todas las tendencias mencionadas. El asunto era doblemente importante, pues se trataba de decidir sobre los manuales que circularían en colegios y universidades de todo el país y abandonar, además, la matriz wolffiana. Los representantes del tradicionalismo y el eclecticismo se pusieron de acuerdo en declarar superado científicamente al sensualismo, con lo cual dieron paso a un nuevo paradigma epistémico que permitió el ingreso del canon positivista. Este canon remplazaba todas las disciplinas del canon wolffiano, instaurando a la biología como saber fundador de la sicología y la sociología.

En 1883, el Colegio Mayor del Rosario, en manos liberales, publicó un manual titulado *Filosofía Experimental*, donde se tradujo a destacados autores del positivismo. El mismo año, se creó en Bogotá, la Universidad Católica, con el expreso propósito de difundir los textos de la filosofía neotomista, obedeciendo al llamado que el Papa León XIII hiciera, desde 1879, a través de su Encíclica *Aeterni Patris*, que ordenaba la restauración de la Filosofía de Santo Tomás de Aquino, como, finalmente, la doctrina sólida del catolicismo para armonizar la ciencia con la fe y defender el lugar de la Iglesia católica en el mundo secularizado. De este modo el final del siglo XIX vio surgir dos potentes rivales filosóficos disputándose la hegemonía del canon de estudios, y en especial de las disciplinas escolares que debían fundamentar la formación de las jóvenes mentes.<sup>29</sup> Es importante señalar

<sup>29</sup> Óscar Saldarriaga, «Subjetividad/objetividad. hipótesis para la lectura del “campo epistémico” en Colombia, siglo XIX» en *Actualidad del sujeto: conceptualizaciones, genealogías y prácticas*, comp, Alejandro Sánchez Lopera et al (Bogotá: IESCO, Uniandes, U del Rosario, 2010), 97-118.

que estos cánones produjeron sus propios textos para la enseñanza y que circularon indiscriminadamente, con lo cual, en los colegios, especialmente de provincia, se utilizaron manuales de corrientes distintas e, incluso, opuestas sin darse cuenta —o haciendo caso omiso— de sus diferencias.

Es sabido que mientras en buena parte de los países latinoamericanos, las élites políticas y letradas optaron por versiones más o menos radicales del positivismo comtiano o del positivismo spenceriano (de la Vega 1998), en Colombia, ya se ha anunciado, triunfó una alianza ente el líder católico tradicionalista, Miguel Antonio Caro y el líder liberal moderado, spenceriano, Rafael Núñez. Caro halló plausible la fórmula positivista de Núñez: la Constitución de 1886 declara, de una parte, que el Estado colombiano es neutral en religión, no tiene una religión oficial y establece la tolerancia de cultos, y de otra, que la Nación colombiana (la sociedad) es católica por tradición y educación. Tal distinción entre Estado y Nación fue hecha añicos desde el artículo 1° del Concordato firmado con la Santa Sede, borrándola bajo un nombre, Colombia:

ARTÍCULO 1°. La Religión Católica, Apostólica y Romana, es la de Colombia; los poderes públicos la reconocen como elemento esencial del orden social, se obligan a protegerla y hacerla respetar; lo mismo que a sus ministros, conservándola a la vez en el pleno goce de sus derechos y prerrogativas.<sup>30</sup>

La tradición historiográfica liberal y marxista ha sido unánime en caracterizar este triunfo de la filosofía neotomista como un retroceso en el pensamiento científico y en la organización democrática. El análisis de Saldarriaga sostiene una diferencia: el neotomismo habría sido una versión católica del positivismo, una recuperación católica de las tesis sobre la relación entre orden y progreso, y entre verdades de la ciencia experimental y verdades dogmáticas. Al pasar esta hipótesis al estudio de la organización del sistema educativo y de la enseñanza secundaria se pueden explicar varias características paradójicas de la formación del nivel medio hasta cuando lograron sostenerse las condiciones políticas y culturales que sostuvieron el régimen del catolicismo concordatario, a finales de la década de 1960.

<sup>30</sup> Concordato celebrado entre la Santa Sede y la República de Colombia en 1887. Convenio entre el Papa León XIII y el presidente de la República de Colombia Rafael Núñez.



La primera característica refiere a que, tras la organización en 1892 del sistema educativo escalonado, los colegios, casi todos organizados por las comunidades religiosas docentes, sostuvieron el modelo de bachillerato humanístico, cuya principal característica era que los estudiantes debían pasar por dos años de cursos de filosofía —neotomista—, que les proporcionaría las bases racionales y morales que evitaran que su inevitable contacto con las ciencias experimentales —la biología, la sociología, la psicología, la física— los «volviese materialistas». Curiosamente, el canon de los Cursos de filosofía neotomista reactualizó, no el canon peripatético de inicios del siglo XVIII, sino el canon wolffiano de fines de ese siglo. Hasta los años 1960, los colegios colombianos, prácticamente sin excepción, enseñaron los cursos de Lógica (al que en lugar de la Ideología le agregan un tratado de «Crítica»), Metafísica general (Ontología), Metafísica especial (Teodicea, Cosmología y Psicología) y Ética.

Pese a conservar la forma wolffiana, las sucesivas y reiteradas reediciones de dichos textos a lo largo del siglo XX indican que había fuertes tensiones internas: si en el siglo XVIII, el *método racional* imponía enseñar primero los «primeros principios», para deducir de ellos todos los corolarios de las ciencias particulares; tras la eclosión de la ciencia experimental bernardiana en 1870, el *método experimental* imponía partir de las ciencias más empíricas, para poder fundamentar las hipótesis más abstractas, no sin antes pasar por una crítica y auto crítica de los supuestos utilizados para la investigación. Entonces los pénsum de filosofía —y sus textos correspondientes— empezaron a padecer toda clase de reacomodaciones del canon; mientras unos recomendaban empezar por la psicología, otros creían que debían iniciar por la lógica, otros lo hacían por la cosmología, y aun otros por la crítica.

Estas tensiones internas solo podían conducir a un impasse. Debe tenerse en cuenta que solo hubo dos países, Colombia y Canadá, donde el sistema educativo secundario dirigido por la Iglesia católica pudo sostenerse como sistema hegemónico. Mientras en la mayoría de los países vecinos, aunque no se contrarió el modelo humanista de «coronar» el bachillerato con los cursos de filosofía, el contenido del pensum se abrió a variaciones experimentales inspiradas en el pragmatismo de Dewey o en la pedagogía de proyectos de Decroly o Montessori. Estas pedagogías fueron practicadas en minoritarios colegios privados colombianos, pero la gran mayoría, entre colegios oficiales y colegios particulares, tuvo que

soportar estos sofisticos tratamientos mentales hasta, prácticamente la promulgación del Decreto 080 de 1974, que inicia un proceso de cambio en los saberes escolares, apuntando a que las ciencias sociales reemplacen la finalidad de formación racional y ética de los bachilleres, que durante tanto tiempo se encomendó a la filosofía. Y a pesar de ello, aún en la actualidad el sistema de enseñanza secundaria se resiente de poca diversificación respecto del modelo único de profesionalización universitaria.

### LA FUNCIÓN SOCIAL: EL BACHILLERATO, DE UN PRIVILEGIO DE ÉLITE A UNA DEMOCRATIZACIÓN DUAL

La historia de la enseñanza secundaria en Colombia durante todo el siglo XIX y, desde el punto de vista de su función social, y al igual que en los países centrales europeos, no estuvo asociada con la idea de educación popular o educación del pueblo. El bachillerato humanista, a cargo de las comunidades religiosas, sirvió muy bien al proyecto de formar una élite letrada que ampliara la preparación de las clases dirigentes.

Los discursos de democratización del sistema educativo datan de 1924 cuando el gobierno conservador trajo una misión de maestros alemanes que formuló un proyecto general de reforma inspirado en los principios socialdemócratas de la Constitución de Weimar de 1919.<sup>31</sup> Con respecto a la secundaria, la Misión propuso un ciclo de estudios secundarios de

cuatro años básicos después de la escuela primaria, al término de los cuales los alumnos podrían escoger entrar a una escuela profesional o técnica o continuar en el colegio hasta el bachillerato [...] este comprendía tres años de estudio, fuera en la sección de «humanidades», [...] o en la sección de «ciencias». Una sección de «comercio» se preveía en un futuro próximo. La gran innovación consistía en abrir el bachillerato a las jóvenes, que hasta entonces no podían ser bachilleres y por lo tanto estaban excluidas de la universidad.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Ingrid Müller de Ceballos, «La Misión Pedagógica Alemana de 1924 en Colombia» Bogotá, 1992. 294-305. CIHELA.

<sup>32</sup> Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, [1987] 2022): 167.

Helg sintetiza la dirección que tomaron las políticas educativas que desde la década de 1930 —ante la constatación de fracaso de las políticas migratorias, destinadas a «mejorar la raza colombiana»— han determinado el estado actual de la enseñanza secundaria en nuestro país:

cuando las élites comprendieron que los europeos no iban a venir en masa, fue cuando se resolvieron a «civilizar» a los colombianos de las clases populares, pero se enfrentaron a un dilema: *¿Cómo crear un sistema amplio de educación pública sin que nuestros hijos tengan que sentarse al lado de gente del pueblo?* La solución fue que, a medida que se creaba el sistema público, se reforzó el sistema educativo privado. Dos sistemas paralelos que evidenciaban muy bien las divisiones sociales y socioraciales del país.<sup>33</sup>

Como balance general de este proceso de reformas democratizadoras se puede afirmar que, durante la mayor parte del siglo XX, esta agenda tuvo varios intentos fallidos pues, como lo afirma Helg, hubo un consenso implícito entre las élites liberales, conservadoras y eclesiásticas para mantener el carácter exclusivo del bachillerato, aunque se crearon algunas ramas paralelas para la enseñanza secundaria como el bachillerato comercial, el bachillerato pedagógico o normalista y la enseñanza técnica y agrícola.

El resultado de esta distorsión estructural de la función social de la enseñanza media es una situación que ha sido caracterizada como un verdadero *apartheid*: «los hijos de los ricos estudian en colegios privados de buena calidad y los hijos de los pobres en colegios públicos o privados de regular a mala calidad».<sup>34</sup> La educación secundaria genera en nuestro sistema social y en nuestra democracia un verdadero embotellamiento que expulsa del sistema educativo a un número considerable de jóvenes colombianos.

<sup>33</sup> Steven Montoya y Paula Andrea Navarrete, «Entrevista con Aline Helg: el oficio de historiadora, por una historia de los subalternos» *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17, no. 24 (2015): 266-288.

<sup>34</sup> Mauricio García, Leopoldo Fergusson, y Juan Camilo Cárdenas. *La quinta puerta. De como la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas* (Colombia: Ariel, 2021): 15-16.

## LA FUNCIÓN POLÍTICA Y ECONÓMICA: LA DEBILIDAD DE LO PÚBLICO

Entender la lógica de la agenda estatal para la educación secundaria en Colombia, desde finales del siglo XIX, implica rastrear las relaciones históricas entre el sector público y el privado. Ya señalé que fue a la iglesia católica a la que, bajo el compromiso concordatario, se le otorgó el derecho a organizar y dirigir la instrucción pública «con los dogmas y la moral de la religión católica». La iglesia tenía el derecho de vigilar el contenido de los textos escolares y el nombramiento de maestros. De hecho, la estructuración del nivel medio quedó mayoritariamente en manos de las congregaciones religiosas, aunque subsistían algunos colegios de carácter público. Helg ha señalado que, sin embargo, que la distinción entre oficial, público y privado había nacido ya distorsionada.

Para la época de la Misión Alemana (1924),

La calificación de «oficial» o de «públicas» no significa una enseñanza difundida por el estado en oposición a una enseñanza privada dada por particulares. De hecho, el colegio era «oficial» si sus edificios eran de propiedad de la nación o, eventualmente, del departamento. Pero la enseñanza oficial no existía [...] por contrato, el Estado confiaba la dirección de sus establecimientos a particulares o con frecuencia a congregaciones religiosas.<sup>35</sup>

El estado financiaba los colegios religiosos y, así, estos engrosaban la categoría de colegios oficiales, constituyendo más del 50% de los establecimientos secundarios. El otro 40% estaba conformado por los colegios laicos, también católicos, y el restante 10% por dos minorías: los colegios dirigidos por liberales doctrinales y los colegios extranjeros laicos (Helg [1987] 2022, 110-111). Helg señala que, después de 1948, el Ministerio no abrió ningún colegio y Saldarriaga y Reyes, siguiendo a Facundo y Rojas (1982), afirman que solo hasta 1969 el Estado asumió un verdadero proyecto de creación de una red de colegios nacionales mediante los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (Inem).

<sup>35</sup> Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, [1987] 2022): 108.

Una agenda estatal para la educación secundaria en el siglo XX supondría «gobernar las tensiones no resueltas del siglo XIX en cuanto a la autonomía del Estado respecto de la Iglesia católica, de la centralización de los poderes locales, de la formación de una élite humanista pero orientada a la ciencia y la tecnología, con las exigencias del siglo XX, esto es, *diversificar* la secundaria hacia múltiples actividades profesionales, y *democratizar* la sociedad, abriendo el sistema educativo a sectores sociales medios y populares».<sup>36</sup>

La clave para gestionar este escenario fragmentado era fortalecer el sistema público de educación secundaria. El estado, finalmente, no optó por reducir al sector privado por varias razones: en primer lugar, el ya mencionado peso político de la Iglesia católica. El estado tuvo que arrebatarse al clero el control del aparato educativo, pero nunca le interesó poner en marcha un proceso radical de secularización y estatalización.

En segundo lugar, por la herencia del sistema político bipartidista del siglo XIX que se prolongó al menos hasta el Frente Nacional acordado en 1957, para alternar el ejercicio del poder y, con ello, minimizar la violencia entre facciones. La polarización bipartidista fomentó, desde el inicio de la república, el mantenimiento de colegios particulares como una estrategia no solo económica, sino, lo más importante, ideológica pues, el partido perdedor debía formar sus herederos.

En tercer lugar, y como tesis provocadora, habría que considerar las relaciones entre el estado y la sociedad civil. Lejos de consolidarse el dominio de lo público como principio de igualdad social, el estado colombiano se ha estructurado apoyándose más en fuerzas gremiales que en la ampliación de los espacios democráticos.

## CONCLUSIÓN

Tras este recorrido guiado por el esquema metodológico de las cuatro funciones (propedéutica, cultural, social y política y económica) para el caso de la educación secundaria colombiana debe señalarse que se trata de un conjunto de relaciones e interacciones que busca dar cuenta de un proceso histórico fragmentado y heterogéneo.

<sup>36</sup> Óscar Saldarriaga y Rafael Reyes, «¿Clásico o técnico? El bachillerato y la enseñanza secundaria en Colombia» *Revista Historia da educação (online)* 24 (2020): 13.

Visto este proceso bajo el prisma del modelo analítico de la sistematización, puede considerarse que, en el sistema educativo colombiano, la segmentación no conduce al sostenimiento de trayectos continuos, pues los puntos de paso entre niveles (primaria, secundaria, técnica, universitaria) no garantizan un tránsito fluido y progresivo de la población estudiantil. Por su parte, la sistematización no equilibra la segmentación: la conexión entre distintas instituciones de un mismo nivel está rota, fracturada por la brecha entre la educación pública y la educación privada.

Finalmente, queda una pregunta: ¿por qué la historia de la historia de la educación no le ha dado un lugar significativo a la historia de la secundaria? Este recorrido exploratorio confirma la idea de Acosta acerca del rol determinante de la enseñanza secundaria en la constitución de los sistemas educativos nacionales. Se ha dado por sentado que la historia de la escuela primaria y de la universidad dan cuenta, por analogía, de lo que ocurre en la secundaria. Ya no se puede seguir sosteniendo el implícito que ha diluido el universo de la educación secundaria, explicándolo como una reproducción a escala de la primaria y de la universidad.

### Notas sobre la autora

MARÍA FERNANDA DURÁN-SÁNCHEZ es profesora asistente en el Departamento de Historia y Geografía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Trabaja las líneas de Historia de la ciencia en Colombia, la Historia de la educación, la Enseñanza de la historia y los problemas de la América Latina decimonónica. Magíster en Estudios Sociales de la ciencia, de la Universidad Nacional de Colombia, ha investigado acerca de la construcción social del sujeto enfermo, la epidemia de gripe de 1918 en Bogotá y la Historia de la medicina en Colombia. Actualmente, es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, Colombia y su investigación se ocupa de la construcción del adolescente como sujeto escolar y de la Historia de la educación secundaria en Colombia.

## REFERENCIAS

- Acosta, Felicitas. «Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina». *Revista HISTEDBR On-line*, no. 42 (2011): 3-13.
- Acosta, Felicitas. «La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización». En *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*, compilado por Daniel Pinkas, 13-33. Buenos Aires: FLACSO, 2015.
- Acosta, Felicitas, y Soledad Fernández. «El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la Enquête Naón de 1909 en Argentina y la Enquête sur l'enseignement secondaire de 1899 en Francia.» *Historia de le Educación/Anuario SAHE* 15, no. 2 (2014): 69-92.
- Acosta, Wilson «Y la educación se hizo sistema. Claves para entender la educación de hoy». Mst diss., Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- Caruso, Marcelo, y Heinz-Elmar Tenorth. *Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica, 2011.
- Castillo, Paula, Jefferson Cotrina y Cristian Hernández «Emergencia del sistema educativo colombiano: Entre la organización y la información» Trabajo de grado para optar a título de pedagogo., Universidad Pedagógica Nacional, 2023.
- Dávila-Dávila, Juan Manuel. *Ciencias útiles y planes de estudio en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Javeriana, 2012.
- De la Vega, Marta. *Evolucionismo versus positivismo: estudio teórico sobre el positivismo y su significación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1998.
- García, Mauricio, Leopoldo Fergusson, y Juan Camilo Cárdenas. *La quinta puerta. De como la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Colombia: Ariel, 2021.
- Green, Andy. *Education and the state formation. The rise of education systems in England, France and the USA*. London: MacMillan, 1990.
- Helg, Aline. *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, [1987] 2022.
- Martínez-Boom, Armando. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos / Convenio Andrés Bello, 2004.
- Montoya , Steven, y Paula Andrea Navarrete. «Entrevista con Aline Helg: el oficio de historiadora, por una historia de los subalternos». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17, no. 24 (2015): 266-288.
- Müller de Ceballos, Ingrid. «La Misión Pedagógica Alemana de 1924 en Colombia.» Bogotá , 1992. 294-305.



- Müller, Detlef K, Fritz Ringer, y Brian Simon. *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de trabajo y seguridad social, 1992.
- Safford, Frank. *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional - Ancora, 1989.
- Saldarriaga Vélez, Óscar. «El maestro ¿pedagogo, intelectual, o... maestro? Oficio del maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia Siglos XIX a XXI». *Revista Investigación Educativa y Formación docente* (2000): 108-133.
- Saldarriaga, Óscar. «El canon de las ciencias universitarias en la Nueva Granada 1744 - 1896». *Memoria y Sociedad* 15, no. 31 (2011): 86-102.
- Saldarriaga, Óscar. «La conformación del bachillerato moderno en Colombia 1792-1892». Río de Janeiro, 2009. s.p.
- Saldarriaga, Óscar. «La filosofía como saber escolar en Colombia: siglos XVIII a XX». México, 2014. s.p.
- Saldarriaga, Óscar. «La filosofía neotomista como filosofía escolar (Colombia 1870-1930)». *ETD Educação Temática Digital* 22, no. 4 (2020): 873-890.
- Saldarriaga, Óscar. «Subjetividad/objetividad. hipótesis para la lectura del «campo epistémico» en Colombia, siglo XIX». En *Actualidad del sujeto: conceptualizaciones, genealogías y prácticas*, editado por Zandra Pedraza et ál, 97-118. Bogotá: IESCO: Uniandes; U del Rosario, 2010.
- Saldarriaga, Óscar y Rafael Reyes. «¿Clásico o técnico? El bachillerato y la enseñanza secundaria en Colombia». *Revista Historia da educação (online)* 24 (2020): 13-33. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/98995>
- Saldarriaga, Óscar. «De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno». En *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, editado por Santiago Castro-Gómez y Restrepo Eduardo, 308-333. Bogotá: Instituto Pensar, 2008.
- Santander, Francisco de Paula. «Decreto (3 de octubre) sobre el plan de estudios». En *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde al año 1821. Tomo VII. Suplemento a los años 1819 a 1835*, 401-451. Bogotá: Imprenta Nacional, 1926.
- Silva, Renán. *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*. Medellín: La carreta histórica, 2004.
- Silva, Renán. *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada: contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*. Bogotá: Banco de la República, 1993.
- Soto, Wilson «Formación del sistema educativo colombiano». Mst diss., Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

- Tröhler, Daniel. *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro, 2013.
- Tröhler, Daniel, y Ragnhild Barbu. *Los sistemas educativos perspectiva histórica cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro, 2013.
- Viñao, Antonio. «El bachillerato: pasado, presente, futuro». *CEE Participación educativa*, 2011: 30-44.
- Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.

## RESEÑAS



## IGNORANCIAS, CONOCIMIENTOS Y DESCONOCIMIENTOS. LECTURAS EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

### *IGNORANCIA. UNA HISTORIA GLOBAL*

Por PETER BURKE. Madrid: Alianza, 2023, 469 páginas. ISBN: 978-84-1148-481-7.

### *LA SOCIEDAD DEL DESCONOCIMIENTO*

Por DANIEL INNERARITY. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2022, 251 páginas. ISBN: 978-84-10107-33-5.

### *LA EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO. REPENSANDO LA CIENCIA PARA EL ANTROPOCENO*

Por JÜRGEN RENN. Córdoba: Almuzara, 2024, 833 páginas. ISBN: 978-84-11315-76-0.

### *LA RUTA DEL CONOCIMIENTO. LA HISTORIA DE CÓMO SE PERDIERON Y REDESCUBRIERON LAS IDEAS DEL MUNDO CLÁSICO. UNA HISTORIA EN SIETE CIUDADES*

Por VIOLET MOLLER. Barcelona: Penguin Random House, 2023, 383 páginas. ISBN: 978-84-306-2633-5.

Nada tiene de extraño que sea Peter Burke quien haya escrito una primera historia, por supuesto global, de la ignorancia.<sup>1</sup> No en balde el historiador social por excelencia del conocimiento<sup>2</sup> ya nos había advertido, al sintetizar sus trabajos históricos sobre el mismo, de que al igual que «los estudios de la memoria se han ampliado para incluir el tema (opuesto y complementario) del olvido, los estudios del conocimiento están incorporando el estudio de la ignorancia que incluye el conocimiento que se ha perdido y el que se ha rechazado de modo consciente».<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Peter Burke. *La ignorancia. Una historia global*. (Madrid: Alianza, 2023).

<sup>2</sup> Peter Burke, *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. (Barcelona: Paidós, 2002) e *Historia social del conocimiento. Vol. II. De la Enciclopedia a la Wikipedia*. (Barcelona: Paidós, 2012).

<sup>3</sup> Peter Burke, *¿Qué es la historia del conocimiento? Como la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*. (Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2017), 30.

El nuevo libro de Burke en el que se definen y analizan otros tipos de ignorancia, además de las que resultan de la pérdida o el rechazo del conocimiento, coincide en el tiempo con la publicación de otros tres libros en los que, desde perspectivas diferentes a las del historiador británico, la cuestión de la ignorancia se transmuta en un caso, desde la filosofía, en un análisis de la sociedad del desconocimiento.<sup>4</sup> En otro, se contempla, desde la historia de la ciencia, como una de las cuestiones clave que plantean al conocimiento en general, y al científico en particular, los retos del Antropoceno —una nueva era o estrato geológico posterior al Holoceno generada por el impacto de la actividad humana, con sus extracciones, residuos y desechos, en el sistema terrestre—, y el hecho de que la supervivencia de la especie humana pase por la necesaria consideración del conocimiento como un bien público y común.<sup>5</sup> En otro, por último, sirve de trasfondo a la historia de cómo se perdieron y redescubrieron, solo en parte y tras un prolongado y azaroso proceso de transmisión en el espacio y en el tiempo, tres escritos y autores clave de la ciencia del mundo que llamamos clásico: los *Elementos* de Euclides, El *Almagesto* de Ptolomeo y parte de la copiosa obra escrita de Galeno; es decir, del conocimiento matemático, astronómico y médico.<sup>6</sup>

## IGNORANCIA: UN FENÓMENO MULTIFORME Y AMBIVALENTE

Una de las primeras tareas, ante un fenómeno dado, es establecer una taxonomía clasificatorio-comparativa de las distintas formas que presenta. Con la ignorancia sucede lo mismo que con cualquier otro aspecto de la realidad: cada criterio de análisis implica taxonomías diferentes. Una cosa es la ignorancia en estado puro —la condición de ignorante es propia de todos los seres humanos—, otra la ignorancia originada por la pérdida o desaparición de un saber —idiomas, saberes ligados a oficios o profesiones que desaparecen...—, y otra la que es producto del rechazo, del no querer conocer o saber, de la resistencia a ideas y conocimientos nuevos o de los obstáculos existentes en relación

<sup>4</sup> Daniel Innerarity, *La sociedad del desconocimiento*. (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2022).

<sup>5</sup> Jürgen Renn, *La evolución del conocimiento. Repensando la ciencia del Antropoceno*. (Córdoba: Almuzara, 2024).

<sup>6</sup> Violet Moller, *La ruta del conocimiento. La historia de cómo se perdieron y redescubrieron las ideas del mundo clásico. Una historia en siete ciudades*. (Barcelona: Penguin Random House), 2023.

con la producción, transmisión y difusión del conocimiento. Tampoco es lo mismo ignorar la existencia de algo que desconocer el por qué o para qué existe. Hay ignorancias que, insiste Burke (pp. 27-28), son conscientes y queridas. Por ejemplo, cuando desde posiciones etnocéntricas y de autosuficiencia o superioridad cultural se considera no solo que no hay por qué conocer a otros, sino que son ellos quienes deben conocernos. Por su parte, la teología católica distingue, en relación con el sentimiento de culpa, entre la ignorancia invencible —individual o colectiva—, involuntaria y culpable. Y, por si acaso, los juristas no dejan de amenazarnos al repetir que la ignorancia del derecho no excusa de su cumplimiento.

Renn alude en diversas ocasiones al conocimiento perdido —como lo hará Moller al recordarnos lo que llama «La gran desaparición»: las «cantidades ingentes» de la «cultura antigua» perdidas en «el largo viaje hasta el siglo XXI» (p. 31)— de índole tradicional, artesanal o científico, a consecuencia de los sucesivos procesos colonizadores llevados a cabo desde una supuesta superioridad cultural de los países dominantes hacia el «conocimiento local» de los dominados. Y lo distingue del conocimiento «oscuro»: la «gran separación existente» entre «el conocimiento público verdadero y el potencial», ya sea por la ausencia de investigación en temas clave o la inaccesibilidad al conocimiento científico por razones políticas, económicas o militares, por su carácter especializado o por la difusión de información sesgada (pp. 672-673).

Hay ignorancias, pura paradoja, que son consecuencia del conocimiento. «No hay descubrimiento científico o invención tecnológica que no lleve aparejado, como su sombra, un nuevo desconocimiento», sea por sus efectos secundarios o colaterales, sea por la incertidumbre que generan (Innerarity, p. 13). Una frase similar lleva a Burke (p. 375) a sostener que la humanidad, «tomada como colectivo, [...] sabe ahora más que nunca, pero los individuos», tomados aisladamente, «no sabemos más que nuestros predecesores». Sea porque cuanto más se incrementa el conocimiento colectivo menor será la proporción de todo ese conocimiento «que una mente puede absorber» (Burke, p. 379), sea porque, como advierte Innerarity (p. 12), el incremento del conocimiento nos hace depender más de otros y menos suficientes individualmente, o porque la magnitud de los problemas generados por dicho incremento, a los que tenemos que hacer frente, individual y colectivamente, «nos



convierte a todos en ignorantes». En todo caso, lo único cierto es que «no sabemos las mismas cosas» que nuestros predecesores (Burke, 375). Además, añadido, no debemos confundir información y datos con conocimiento, memoria externa con saber o conocer.<sup>7</sup> La rápida expansión y acumulación de información no implica expansión del conocimiento. Incluso hay quien define nuestra época como la de «la sociedad de la ignorancia» al advertir cómo «la información disponible y el saber acumulado se han vuelto completamente *inaprensibles* para una mente humana [...] constreñida por sus limitaciones biológicas originales».<sup>8</sup> Si algo implica dicha acumulación es, en todo caso, el incremento de un tipo peculiar de ignorancia: la de quienes, por creer que conocemos lo que en realidad no conocemos, desconocen su propia ignorancia. Algo diferente al inconsciente freudiano: lo que no sabemos que sabemos.

La palabra ignorancia no solo es multiforme; también es ambivalente. Por un lado, trae a la mente otras con carga negativa como analfabetismo, prejuicio, credulidad, ceguera o superstición. El adjetivo ignorante tiene asimismo claras connotaciones peyorativas. Por otro, sin embargo, también hay ejemplos, a lo largo de la historia, de críticas a la vanidad del saber o del que cree que sabe, y defensas de la felicidad del que ignora o de la conveniencia social de no difundir determinados conocimientos más allá de un reducido número de personas.

Todo ello persiste bajo una u otra forma. Lo novedoso es que el olvido, en cuanto generador de ignorancia viene siendo objeto, cada vez más, de valoraciones positivas. Unas ligadas a su consideración como elemento consustancial de la memoria. Otras, porque en palabras de Lytton Strachey, que Burke reproduce, la ignorancia «que simplifica y clarifica, que elige y omite» es «el primer requisito del historiador» (p. 30). Una atribución extensible a cualquier analista o científico que conduce al perspectivismo no nihilista ni escéptico. Aquel que, en la búsqueda del conocimiento, constata, por un lado, que toda elección implica omisión—ignorancia, desconocimiento— de otros caminos posibles y, por otro,

<sup>7</sup> Antonio Viñao, «Memoria y modernidad: Una historia de las tecnologías de la palabra, la comunicación y el pensamiento», en *Revolução, modernidade e memória. Caminhos da história da educação. CIHELA 2021* (Lisboa, Associação de História da Educação de Portugal. HIISTEDUP. 2021), 81-108.

<sup>8</sup> Antoni Brey, «La sociedad de la ignorancia», en Antoni Brey, Daniel Innerarity y Gonçal Mayos, *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos* (Barcelona, Infonomia, 2009), 16-41 (cita en p. 25). Los otros dos ensayos llevan por título «La sociedad del desconocimiento» y «La sociedad de la incultura».

que dicha búsqueda exige la variedad de miradas, la multidisciplinariedad. Algo que no solo mantienen los autores de los cuatro libros comentados, sino que lo practican en cada uno de ellos.

## IGNORANCIA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

La incertidumbre ha formado siempre parte de la condición humana. Sus causas, modalidades, evolución y distribución social pueden constituir, como la ignorancia, objeto del conocimiento histórico. Hay, sin embargo, tres rasgos, íntimamente relacionados, que distinguen nuestra incertidumbre de las anteriores. El primero es que viene a echar por tierra el modelo de saber «ingenuamente acumulativo» hasta ahora manejado (Innerarity, 21), basado en la idea del progreso ilimitado gracias al conocimiento científico-racional, el dominio de la naturaleza y las innovaciones tecnológicas. Una idea generada por la Ilustración y fortalecida durante buena parte de los dos siglos posteriores bajo los paradigmas de la industrialización, la modernización y un crecimiento económico extractivo basado en la explotación ilimitada de la naturaleza, que solo tras la utilización militar, el 6 de agosto de 1945, de la fisión nuclear, descubierta cinco años antes, comenzaría a ser puesto en cuestión.

El segundo rasgo es que cada vez somos más conscientes de nuestra ignorancia, del saber que no sabemos. Es decir, de que sabemos que estamos ante «futuros inciertos» e «incógnitas incalculables» (Burke, 337-355), que van desde la apocalíptica desaparición de la especie humana —al fin y al cabo, una anécdota en los 4.500 millones años del planeta Tierra y los aproximadamente 5.000 millones que restan, según las últimas previsiones científicas, para su desaparición— hasta la confianza en la ciencia y la tecnología para superar los desafíos provocados por la acción humana en el sistema terrestre, pasando por todo tipo de colapsos parciales de dicho sistema y, con ellos, de determinadas parcelas de la vida y actividad humanas.

El tercero, por último, consecuencia del predominio de «formas débiles de desconocimiento» en las que se diluyen «los límites entre el saber y el no-saber», y la necesidad de «decidir en medio de la ignorancia», es la relevancia adquirida por saberes y modos de gestión de la incertidumbre que implican, entre otras cosas, la redefinición de la formación como «capacidad de realizar aprendizajes en un ambiente de especial incertidumbre» (Innerarity, pp. 21-26 y 50).

Son sobre todo estos tres rasgos los que en buena parte explican el interés creciente, desde finales del siglo pasado, por el estudio histórico y social de la ignorancia desde una perspectiva multidisciplinar.

## LA IGNORANCIA Y EL CONOCIMIENTO COMO OBJETOS HISTÓRICOS: MULTIDISCIPLINARIEDAD Y REDES EPISTÉMICAS

El estudio histórico de la ignorancia —y su reverso, el conocimiento— aborda su distribución social y temática —quien sabe y no sabe qué—, sus causas, evolución, variedades, consecuencias, etc. Tanto en su origen como en su evolución posterior dicho estudio nace, como una «empresa multidisciplinar» (Burke, 68-72), conformando un nuevo campo de investigación: la agnotología. Como objeto histórico, el acercamiento al tema se produjo no desde la historia general, sino desde la historia de la ciencia y del conocimiento. En especial, a partir del análisis tanto del conocimiento perdido a lo largo de los tiempos cuanto de los procesos de transformación, selección, pérdida e hibridación que conlleva toda acción de conservación, transmisión y difusión del saber.

Asimismo, la historia de la evolución del conocimiento —junto con su reverso, la ignorancia— solo cobra sentido para Jürgen Renn, físico-matemático y director del Instituto Max Planck de Historia de la Ciencia, desde un análisis global y comparativo —sobre todo de las culturas occidental, china e islámica—, en el contexto más amplio de la historia humana, siempre y cuando se lleve a cabo con un enfoque multidisciplinar y, por tanto, perspectivista. En especial, en unos momentos en los que la fragmentación disciplinar resulta, a su juicio, totalmente inadecuada para hacer frente a los retos del Antropoceno y «buena parte del conocimiento necesario» para ello «no está disponible», por hallarse inaccesible, por haberse suprimido o no implementado, porque aún no existe o porque se ha perdido. Este último sería el caso del conocimiento local o tradicional perdido a causa de los procesos de colonización y de la misma transmisión global del conocimiento (Renn, pp. 16-17, 44-45 y 660-662).

Violet Moller no teoriza en su libro sobre lo que Renn (pp. 523-553 y 727-728) llama «redes» o «comunidades epistémicas», y su papel clave en los procesos de almacenamiento, recuperación, transferencia, transformación y apropiación del conocimiento. Simplemente, lo lleva a la

práctica. Su relato sobre «cómo se perdieron y redescubrieron las ideas del mundo clásico» se articula a partir del papel desempeñado en dicho proceso por las redes y comunidades epistémicas configuradas, tras «la gran desaparición», en siete ciudades del mundo antiguo, medieval y renacentista: Alejandría, Bagdad, Córdoba, Toledo, Salerno, Palermo y Venecia. Se echa de menos Constantinopla,<sup>9</sup> pero la calidad estilístico-narrativa del libro y lo que en él se dice exculpa a la autora.

Por su parte, Renn (pp. 523-533) no solo da cuenta de la metodología analítica de dichas redes —indispensable en cualquier estudio sobre la transferencia o transmisión y apropiación espacio-temporal de ideas, saberes, prácticas y productos materiales—, sino que desbroza el contenido de sus tres dimensiones social, semiótica —objetos, símbolos, signos, modelos, rituales...— y semántica, y aplica, a modo de ejemplo, dicha metodología a la evolución de la ciencia griega en torno a tres ciudades, Mileto, Atenas y Alejandría; a la difusión en el medievo del *Tractatus de Sphera* de Juan de Sacrobosco; y a la configuración, tras 1945, de la comunidad epistémica de la relatividad general (pp. 534-551).

En relación, además, con los procesos de transferencia intercultural y apropiación, y aplicando el concepto, que acuña, de «refracción cultural», Renn muestra cómo la transferencia de conocimiento médico, astronómico y matemático mesopotámico y egipcio a una zona cultural diferente transformó en parte dicho conocimiento. Cómo el «cambio» desde una orientación utilitaria del conocimiento matemático en Mesopotamia y Egipto, «profundamente entrelazado con el conocimiento práctico de la contabilidad, planificación y medida», se separó de «sus propósitos inmediatos» mediante su «escolarización» y tratamiento con los métodos y disputas retóricas y filosóficas del mundo griego. Métodos que, aplicados al conocimiento matemático, darían origen al concepto abstracto de «número». En definitiva, cómo dicho conocimiento llegaría a convertirse, con Pitágoras, en «un arte esotérico separado de sus aplicaciones» que pasaría a formar parte, por sí mismo, de «la educación elitista de las polis griegas», y sería el origen de reflexiones teóricas en las que se ha visto, en más de un caso, la génesis de las ciencias exactas (pp. 469-471).

<sup>9</sup> Nigel G. Wilson, *Filólogos bizantinos. Vida intelectual y educación en Bizancio*. (Madrid: Alianza, 1994).

## CONOCIMIENTOS PERDIDOS Y PASADOS INCIERTOS

Son varias las ocasiones en las que, con mayor o menor extensión, se alude en los cuatro libros comentados al conocimiento perdido. El ejemplo más paradigmático es el de la pérdida, transmisión y recuperación del saber del mundo clásico. En palabras de Moller (pp. 31-32),

cantidades ingentes de lo que constituía la cultura antigua se perdieron en el largo viaje hacia el siglo XXI. Solo ha sobrevivido una mínima fracción: siete de las aproximadamente ochenta obras de Esquilo, siete de las ciento veinte de Sófocles, dieciocho de las noventa y dos de Eurípides. Las de otros autores han desaparecido por completo reducidas a menciones fantasmales en otras obras. A finales del siglo V, un hombre llamado Estobeo compiló una antología enorme de 1.430 citas en verso y prosa. Apenas 315 de ellas pertenecen a obras que aún existen; las demás se han perdido.<sup>10</sup>

Es cierto, continua, que «la ciencia corrió una suerte un poco mejor». En todo caso, los textos científicos que han sobrevivido «son fruto de miles de años de erudición y estudio. [...] se filtraron a través de las mentes de generaciones y generaciones de copistas y traductores» y fueron transformados y ampliados «por brillantes estudiosos del mundo árabe que, a finales de la Edad Media y durante el Renacimiento, fueron borrados gradualmente de la historia». Item más, los escasos manuscritos que se conservan, realizados antes del año 500 a. e. c., son solo «pequeños fragmentos de papiros encontrados» en el vertedero de Oxirrincó (Egipto) y «algunos volúmenes recuperados en la Villa dei Papiri de Herculano. Todo lo demás son copias hechas en un momento u otro en el transcurso de los siglos» (p. 32).

Copias y traducciones en un ambiente relajado de trabajo, el de los *scriptoria* y el de los ‘talleres’ de traducción, del que el libro de Moller ofrece algunas pinceladas. Copias en las que eran habituales «numerosos yerros, interpretaciones erróneas y deslices cometidos por los copistas» (p. 305). Y traducciones en principio literales, más tarde intentando interpretar el significado y, en ambos casos, teniendo que buscar o idear,

<sup>10</sup> Datos probablemente tomados de Stephen Greenblatt, *El giro. De cómo un manuscrito olvidado contribuyó a crear el mundo moderno*. (Barcelona: Crítica, 2012), 77.

en otra lengua, términos cultural y técnicamente distintos, incluso novedosos. Así trabajaba el equipo de traductores de Gerardo de Cremona en Toledo: «Sabemos que Galib el Mozárabe ayudó a Gerardo con el árabe; y otro traductor, Juan de Sevilla y Limia [...], habla de su trabajo en los siguientes términos: “El libro [los *Elementos* de Euclides] [...] fue traducido del árabe [...] yo iba vertiéndolo en voz alta al romance palabra por palabra, y el arcediano Domingo [Gundisalvo] las escribía en latín”» (pp. 184-185). O sea, del griego al árabe, del árabe al castellano y del castellano al latín. *Traduttore, traditore*.

Sintetizo: solo ha llegado a nosotros una parte, más o menos relevante, de la cultura y el conocimiento del mundo antiguo. Y en más de un caso, gracias a la fortuna. Si conocemos uno de los textos clásicos de la filosofía de la naturaleza, el poema *De rerum natura* de Lucrecio, es porque el único ejemplar del manuscrito que «contribuyó a crear el mundo moderno», fue descubierto en 1417, al parecer en la biblioteca del monasterio benedictino de Fulda, por «quizá el más grande cazador de libros en una época obsesionada con localizar y recuperar el legado del mundo antiguo», Poggio Bracciolini, escribano de la curia papal, epistológrafo y académico erudito.<sup>11</sup>

Y lo que ha llegado han sido copias de copias de copias, más o menos completas y elaboradas con una finalidad determinada, en muchos casos escolar, y traducciones de traducciones, de tal forma que «Un texto de “Aristóteles” podría ser la traducción de una traducción de un texto —transcripto muchas veces— de lo que el propio Aristóteles habría dictado».<sup>12</sup> Algo que no estaría de más que, como historiadores, tuviéramos en cuenta al citarlo.

El pasado es ya, por sí mismo, un territorio no menos incierto que el futuro. Sorprende la ligereza con la que, por lo general, nos adentramos en él. Su reconstrucción interpretativa, oral o escrita, exigiría una mayor cautela y modestia. Solo hago dos recomendaciones a partir de una lectura efectuada ya hace unos treinta años —*El regreso de Martin Guerre* de Natalie Zemon Davis (1982)— y de otra reciente, *Los libros del Nuevo Testamento. Traducción y comentario* (Madrid, Trotta, 2021), a

<sup>11</sup> Greenblatt, *El giro*, 157.

<sup>12</sup> Burke, ¿*Qué es la historia del conocimiento?*, 121.

cargo de Antonio Piñero y colaboradores, con «introducción y aclaraciones» realizadas, como se indica al comienzo del prólogo, «desde una perspectiva puramente histórico-crítica y aconfesional».

Es cierto, en el primer caso, que la propia naturaleza de la historia, de las fuentes primarias y de los testimonios contrapuestos que dimanan de ellas, exigen dicha cautela. En el segundo, sin embargo, la razón es otra: se trata, salvo en las cartas de Pablo de Tarso, de textos de autoría y lugar de producción desconocidos, basados en relatos y memorizaciones, con todas sus variantes y contextos de elaboración, transmitidas oralmente durante unos cuarenta años. En cuanto al conjunto de ellos, incluidas las mencionadas cartas —cronológicamente anteriores al resto de los textos neotestamentarios—, los escritos originales, asimismo perdidos, han llegado a nosotros en estado no siempre completo y con diferencias textuales entre sí, a través de algunas de las muchas copias que con posterioridad debieron realizarse en diversos momentos y lugares para destinatarios diferentes.

El resultado, en los dos casos, contrasta con la gran mayoría de las producciones históricas que solemos leer o a las que estamos habituados. No solo ambos autores exponen, cuando lo exige el tema, las diversas hipótesis, versiones e interpretaciones existentes, con los argumentos a favor y en contra de cada una de ellas, y las dudas, si las tuviere quien escribe, o su posición al respecto y el lugar desde el que se escribe, sino que ambos libros están plagados de expresiones tales como «probablemente», «quizás», «es posible», «tal vez», «sería interesante saber si», «en mi opinión», «parece más verosímil», «por lo que sabemos», «me inclino a creer», «es dudoso que», «podemos suponer», «lo más probable», «es poco probable» u otras similares, junto a unos pocos «sin duda», «es seguro», «es evidente» o, incluso, «todo hace suponer que». Nada que ver con esas pretensiones y enfoques explícalo-todo, ya sea desde el mismo origen de los tiempos o en relación con el tema abordado. Cautela, modestia y diversidad de posibilidades, verdades parciales y enfoques. Perspectivismo y multidisciplinariedad.

Antonio Viñao Frago  
Universidad de Murcia  
avinao@um.es



## DEL ELITISMO A LA MASIFICACIÓN. HISTORIA Y MEMORIAS DEL BACHILLERATO EN EL RAMÓN Y CAJAL DE HUESCA (1931-1990)

POR JUAN MAINER BAQUÉ. Huesca: Instituto de Estudios Altoragoneses, 2024, 633 páginas. ISBN: 978-84-8127-312-0.

En el número 15 de 2022 de *Historia y Memoria de la Educación* publicamos la reseña de un libro —*Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*—, publicado en 2020. En dicha reseña indicábamos ya que su autor, Juan Mainer Baqué, estaba finalizando un segundo libro destinado a estudiar, en relación con dicho Instituto —con el nombre de Ramón y Cajal desde 1934— y la segunda enseñanza en España, el tránsito, a partir de 1931, desde el bachillerato tradicional, elitista y masculino a la educación secundaria para todos propia del modo de educación tecnocrático de masas. Este es el libro que ahora comentamos.

El mismo autor se cuida de advertir, al inicio de su «Presentación», que «esta nueva criatura intelectual está lejos de haber sido concebida como una *segunda parte*» (pp. 11-12). Es cierto, nos dice, que hay un «innegable nexo entre ellas»; ambos libros forman parte de un «proyecto didáctico» desarrollado entre 2007 y 2012 en el mencionado Instituto, «bajo el marbete *Memoria de la educación y educación de la memoria*», con el objeto de

explorar [...] las posibilidades de una *didáctica crítica* de la Historia convirtiendo el propio centro educativo en espacio público deliberativo de memorias cruzadas y en escenario y laboratorio desde el que problematizar el presente a partir del estudio del pasado traumático reciente de nuestro país (p. 12).

Esta conexión explica la presencia en ambas obras de, al menos, tres enfoques que ya destacamos en la anterior reseña: una historia social y

crítica teóricamente fundamentada; una historia sociogenética del presente; y la imbricación, bien lograda, entre lo macro y lo micro, lo estatal-nacional y lo regional-local, lo institucional y lo personal, así como entre el mundo académico y el entorno político, social, económico, cultural y, en este caso, por desgracia, también bélico y postbélico.

Más allá de esta similitud de enfoques, el autor acierta al afirmar que esta obra no fue concebida «como una *segunda parte*». Entre otras razones, porque incorpora, y no como complemento o anexo sin más, la memoria viva de doce exprofesores y/o alumnos del Instituto. Como el mismo Mainer indica, este nuevo libro,

centrado en la larga crisis y en la agonía del bachillerato tradicional, cambia por completo el registro narrativo, así como la metodología de investigación, e incorpora de forma sustantiva fragmentos de experiencia vivida en primera persona junto a las fuentes primarias y secundarias convencionales (p. 13).

Esta confrontación entre historia y memorias, permite al autor explorar «las posibilidades de un diálogo entre la historia del bachillerato y del Instituto y las memorias de algunos de sus protagonistas» con el doble fin de «enriquecer el contexto histórico» e «insuflar vida» al relato. Al mismo tiempo, constituye un buen ejemplo de la capacidad de las memorias para remodelar y dar vida a la historia, y de esta última para integrar y ensamblar las diferentes memorias: «En la historia con memoria que aquí se defiende y se practica», nos dice Mainer, «una y otra, lejos de ignorarse o incluso de repelerse —como ocurre en la historia canónica de la historiografía positivista—, se encuentran, dialogan e interpelan». De ahí que dicho encuentro, diálogo e interpelación se refleje en el título del libro y en la estructura interna de cada uno de sus capítulos.

Una periodización combinada de elementos o acontecimientos políticos, educativos y legislativos conforma la estructura del libro. El primer capítulo cubre los años de la Segunda República («Tiempos de encrucijada, reformas y colapso») entre 1931 y 1936. Un periodo tímidamente reformista —las prioridades educativas del nuevo régimen se centraban en la enseñanza primaria— en el que el Instituto se debatirá entre «viejos y nuevos problemas», y en el que ya se atisba esa fase expansiva del bachillerato, frustrada por la guerra y la política católico-privatizadora del

primer franquismo, que veremos reiniciada, por la presión o demanda social, en los años sesenta. «Desarbolado y desubicado» subsistirá el Ramón y Cajal durante los años de «sangre y plomo», bélicos —en una ciudad que queda en manos de las fuerzas sublevadas y bajo el asedio, hasta marzo de 1938, del ejército republicano— y postbélicos, entre 1936 y 1951. Años marcados por la represión —fusilamientos, cárcel, ostracismo social...—, las depuraciones, el miedo, el retroceso del nivel de vida, las dificultades cotidianas para sobrevivir, las acomodaciones más o menos serviles, y la triunfalista e irreal retórica nacional-católica. El tercer capítulo, definido como el de la «revolución silenciosa», cubre los años cincuenta y sesenta. Años de «acelerada transición a la escolarización de masas», del «desarrollismo», en los que el «nuevo edificio», construido en el ensanche de la ciudad, planteado como necesidad urgente en 1940 y finalizado en 1951, constituye un buen ejemplo de un centro docente «pensado para las necesidades y características [...] de principios de los años treinta, destinado a impartir un bachillerato tradicional y elitista», que «nació con al menos veinte años de retraso a espaldas de la realidad y del futuro; de ahí que enseguida se quedará pequeño e inadecuado» (p. 376). El cuarto capítulo, por último, titulado «El Instituto *en transición*», cubre desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, o sea, los años en que tendría lugar, en palabras del autor, «la gran transformación: el ciclo reformista tecnocrático» bajo regímenes políticos tan aparente y formalmente diversos como la dictadura franquista, el tardofranquismo, la llamada «transición democrática» y la monarquía constitucional-parlamentaria.

Como ya sucedía en el volumen anterior, no es posible ni siquiera indicar todos los aspectos, cuestiones o temas a destacar o que requerirían un comentario específico: el proyecto inacabado del reformismo liberal-socialista republicano y el fracaso tanto del intento de sustituir la enseñanza confesional católica como de romper el sistema dual en favor de la escuela única; los debates y conflictos entre el sector eclesiástico y el gremio de catedráticos sobre la potestad examinadora en la segunda enseñanza; la génesis e implantación en los institutos de las «escuelas preparatorias»; la evolución de la presencia del alumnado femenino en el Instituto oscense; las tensiones —por lo general contenidas y aparca-das ante amenazas externas— entre las jóvenes promociones y la «vieja

guardia» del profesorado en cada época y momento; la teoría y práctica del «pase gremial» —se acata, pero no se cumple— frente a las innovaciones organizativas y pedagógicas... La relación sería interminable. Las páginas dedicadas al periodo bélico y postbélico, en especial a la represión y acomodados ideológicos y profesionales de buena parte del profesorado en estos años, me han resultado a la vez emotivas y esclarecedoras. Como en todo lo tratado, la fuerza de la prosa de Juan Mainer nos hace revivir acontecimientos rehuendo tanto la asepsia como el tremendismo. También me han resultado especialmente sugerentes, por diferentes razones, el tratamiento dado a la construcción, transformación, usos y relevancia simbólica del nuevo edificio inaugurado en 1951, así como los conflictos abiertos —con sus historias personales— entre los catedráticos que pudiéramos llamar tradicionales, a la vieja usanza, y la nueva hornada de docentes, en especial femeninos, que trastocaron la vida, usos y costumbres del Instituto en los setenta y ochenta.

Todo lo dicho son pinceladas. De ahí que en las páginas que siguen me centre en lo que, a mi juicio, constituye el tema clave del libro: el paso desde el bachillerato elitista, tradicional y masculino a la educación secundaria para todos. Esto es, la crisis del bachillerato o educación secundaria superior que culmina en el ciclo reformista del periodo 1970-1990. Lo que queda del mismo, dos años de bachillerato —en paralelo con otros dos de formación técnico-profesional—, puede conservar el nombre tradicional, pero es otra cosa. Sobre todo, si se tiene en cuenta que el segundo curso está condicionado, de hecho, por la preparación de la prueba de acceso a la universidad.

## EL BACHILLERATO: UNA ENSEÑANZA PERICLITADA

En julio de 2011, la revista *Participación Educativa* del Consejo Escolar del Estado publicó un monográfico con el título de «Ser bachiller ayer y hoy». El número se abría con dos trabajos de índole general, uno de Patricio de Blas, sobre «El bachillerato en busca de su identidad», y otro, del que fui autor, que al final, después de darle muchas vueltas, apareció con el convencional título de «El bachillerato: pasado, presente, futuro». De Blas andaba a la búsqueda de una identidad perdida. Mala cosa. Si algo subsiste bajo el mismo nombre, y ya no es lo que era, es porque nos hallamos ante otra realidad. Otra identidad pide otra denominación.

Por lo que a mí respecta, debo una explicación. El aséptico título no reflejaba la tesis mantenida en el artículo. Conservo dos versiones. La primera, «El bachillerato, entre Escila y Caribdis», tenía un subtítulo todavía más provocador: «Los últimos de Filipinas». Me pareció excesivo. Entre el sarcasmo y la ironía, podía molestar innecesariamente. La analogía con el conocido pasaje de la *Odisea* desapareció también del título, pero se mantuvo en el texto. Al igual que Odiseo, decía yo, se ve forzado a elegir entre acercarse a Caribdis y ser engullido con toda la tripulación, o a Escila sacrificando a solo seis de sus hombres, el bachillerato, tras pagar su tributo a ese Escila que es la educación comprensiva —en este caso, cuatro o cinco cursos, según el plan de estudios, y la pérdida de la condición ‘preuniversitaria’, tras haber perdido la ‘universitaria’, para integrarse en la ‘no universitaria’— sobrevive de momento sin ser engullido por Caribdis. Condenado a maniobrar entre ambos escollos, brega por conservar, en la medida de lo posible, su identidad y carácter tradicional. ¿Constituye, me preguntaba, esta modalidad de educación secundaria llamada bachillerato, el último refugio de un modelo de sistema educativo ya desaparecido del que todavía quedan estructuras y modos de enseñanza cuyo futuro no es fácil prever? La conclusión final, escrita en 2011, no ha perdido actualidad:

El bachillerato, circunscrito a un territorio cada vez más reducido, presionado desde abajo por la generalización de la escolarización, con unas señas de identidad cuestionadas por la pérdida de la exclusividad como vía de acceso a la universidad, y la asignación de objetivos contrapuestos o difícilmente conciliables con aquellos que le dieron vida y sentido [...] persiste en el intento de preservar un modo de educación, una cultura escolar y académica propia de un modelo de sistema educativo periclitado, hasta el punto de poder decirse que constituye un lugar privilegiado para el estudio de un modelo o modo de educación y de una cultura académica ya prácticamente ausente de la universidad. No es la primera vez, ni será la última, que un órgano o entidad sigue subsistiendo pese a haber dejado de cumplir aquella función para la que fue creado. Para los historiadores el bachillerato es hoy, sin duda, el espacio que mejor permite rastrear, en vivo y en directo, las huellas o restos de un modo o modelo tradicional, no por ello peor o mejor, de una enseñanza en peligro de extinción. Un modo

o modelo que ya figuraba, con su propio nombre, en el diccionario de la Real Academia de 1780. Ello por no aludir al término «bachiller» ya presente, con el significado de primer título que conferían las universidades en España, en el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés de 1535.<sup>1</sup>

Por supuesto, no es este un problema específico del sistema educativo español. Como recientemente se ha escrito, desde una perspectiva internacional

el tránsito de una secundaria elitista a otra masiva es quizá la clave de la problematización política de todo el sector educativo actual, en buena medida porque el sector no está cómodo, por así decir, con su propio crecimiento. [...] mientras que la naturaleza y los objetivos de la educación primaria y superior se muestran bien asentados y estables políticamente, los de la secundaria son siempre objeto de un debate encarnizado. Es justo en este tramo del sistema en el que tiende a concentrarse el malestar con la educación y, en consecuencia, la devaluación política y mediática del sector.<sup>2</sup>

«Hace falta otro modelo para la secundaria», sostienen Moreno y Gortazar. Sobre todo, como señalan en otro momento, si se tiene en cuenta «la desaparición progresiva de la enseñanza secundaria superior, parasitada y hasta reemplazada por un mercado privado de clases particulares, plataformas online y otros servicios a veces de dudosa legalidad».<sup>3</sup>

No hay nada eterno. Ni siquiera los mismos dioses. La generalización, legal o de hecho, de la escolarización hasta los 18 años, junto a la pérdida por el bachillerato de su doble carácter de vía selectiva y exclusiva hacia la universidad, y su progresivo distanciamiento del mundo universitario, implica necesariamente un replanteamiento de su existencia y naturaleza. Un replanteamiento abocado estructuralmente, más tarde o más temprano, a su integración en la educación secundaria

<sup>1</sup> Antonio Viñao, «El bachillerato: pasado, presente y futuro», *Participación Educativa*, 17 (julio 2011): 30-44 (cita en p. 41).

<sup>2</sup> Juan Manuel Moreno y Lucas Gortazar, *Educación universal. Por qué el proyecto más exitoso de la historia general malestar y nuevas desigualdades*. Barcelona: Penguin Random House, 2024, 23.

<sup>3</sup> Moreno y Gortazar, *Educación universal*, 25 y 58.

general como un itinerario más o como una serie de itinerarios. O a la configuración de una amplia y diversificada oferta formativa, sobre todo a partir de los 15-16 años, y el establecimiento de fórmulas flexibles para combinar escolarización y trabajo. Es decir, a la disolución del bachillerato en el seno de la educación secundaria para todos.

La subsunción del bachillerato —segunda enseñanza o enseñanza media— en la educación secundaria y, junto con ella, entre las enseñanzas llamadas ‘no universitarias’ está ligada, en el caso español, a la transformación de aquel cuerpo docente que lo sustentaba, el de catedráticos de bachillerato, hoy de enseñanza secundaria. Los catedráticos de bachillerato constituían la espina dorsal del primer libro de Mainer sobre el Instituto oscense. La historia del Instituto era su historia. O viceversa: su historia era la del Instituto. Del de Huesca y del resto de los creados a lo largo del siglo XIX. En este nuevo libro, asistimos a su acomodación a una situación en la que se verán progresivamente desplazados. Primero, en los sesenta y setenta, por la incorporación de nuevas generaciones de profesores no numerarios —«penenes»—, y más tarde por la llamada «promoción de 1977» de profesores agregados.<sup>4</sup> La LOGSE de 1990 significaría «el golpe de gracia que dejó definitivamente herido de muerte» a lo que en 2002, con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), sería el cuerpo de catedráticos de secundaria.<sup>5</sup> En efecto, la LOGSE integraba a los catedráticos numerarios de bachillerato en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, si bien les conservaba a todos los efectos su condición de catedráticos. Una situación revertida por la LOCE al crear un nuevo cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria en el que integraba a aquellos profesores de enseñanza secundaria que tuvieran reconocida la condición de catedráticos.

¿Se halla en extinción este nuevo cuerpo de catedráticos de secundaria, heredero del de bachillerato?, se pregunta Galicia Mangas. No es una pregunta extemporánea. Como él mismo constata, no solo se ha producido un descenso en el número de sus componentes, sino también de las convocatorias para acceder a dicho cuerpo docente. El porcentaje

<sup>4</sup> Joan Estruch Tobella, «La promoción de 1977: la trayectoria profesional del profesorado de la secundaria pública», *Escuela Española*, 3506 y 3507 (2001): 19-20 y 14-15, respectivamente.

<sup>5</sup> Francisco Javier Galicia Mangas, «Catedráticos de Enseñanza Secundaria: ¿un cuerpo en extinción?», *Documentación Administrativa*, 12 (2024): 28-50 (cita en p. 7). <https://doi-org/10.24965/da.11292>.



actual de catedráticos activos (4.347) en relación con el total de miembros del cuerpo de profesores de secundaria oscila, con una media del 2,73%, entre el 0,08% de Cantabria y el 11,63% de Galicia. Nueve comunidades autónomas ofrecen cifras inferiores al 1%, y ocho de ellas no han efectuado convocatoria alguna para promocionar desde el cuerpo de profesores al de catedráticos desde que asumieron las competencias en educación. Las razones que suelen darse son de índole presupuestaria y tratan de enfrentar al profesorado entre sí: primero, se dice, hay que estabilizar a interinos y contratados y solo después, si es posible, promocionar a quienes ya tienen un puesto estable.<sup>6</sup> Las mismas razones que en los años sesenta y setenta del siglo pasado solían darse cuando, desde la inspección y el cuerpo de catedráticos de bachillerato, se controlaban tanto el número de plazas convocadas —siempre inferiores al de las vacantes existentes— como el de quienes adquirirían la condición de catedrático —siempre un número inferior al de plazas convocadas—. Nada extraño tanto en este caso como en el de otros cuerpos de funcionarios docentes o no docentes.

Razones presupuestarias y corporativistas aparte, hay otra que las trasciende: la estrecha relación existente entre la disolución del bachillerato en la educación secundaria para todos y, con ella, del cuerpo de catedráticos que, con mejor o peor fortuna, constituyó la columna que lo sostuvo y vertebró. De ese tránsito, iniciado en España durante la Segunda República y culminado estructuralmente, por ahora, en 1990 con la LOGSE, es de lo que trata este libro. Desde aquí alentamos al autor a que añada a esta historia, la del Instituto de Huesca y la de la educación secundaria en España, un tercer volumen.

Antonio Viñao Frago  
Universidad de Murcia  
avinao@um.es

<sup>6</sup> Galicia Mangas, «Catedráticos de Enseñanza Secundaria: ¿un cuerpo en extinción?», 44-47.

## LISTADO DE EVALUADORES/AS EXTERNOS/AS (2024)

*Historia y Memoria de la Educación* agradece su participación y esfuerzo a los/as evaluadores/as externos/as que han colaborado en la revisión de manuscritos.

Adelina Arredondo, Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
 Aida Terrón Bañuelos, Universidad de Oviedo  
 Aigul Kulnazarova, TAMA University  
 Alberto Martínez Boom, Universidad Pedagógica Nacional  
 Ana Badanelli, UNED  
 Ana María De la Torre Sierra, Universidad de Extremadura  
 Anabella Abarzúa Cutroni, INCIHUSA-CONICET  
 Antonia María Mora Luna, Universitat de València  
 Antonio Fco. Canales, Universidad Complutense de Madrid  
 Antonio Romano, Universidad de La República  
 Antonio Viñao, Universidad de Murcia  
 Belén Trejo, Universidad de Buenos Aires  
 Bernat Sureda García, Universitat de les Illes Balears  
 Camila Navarro Pérez, Universidad Alberto Hurtado  
 Carolina Alegre Benitez, Universidad de Granada  
 Cecilia Rincón Verdugo, Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas  
 Claudia Ximena Herrera Beltrán, Universidad Pedagógica Nacional  
 Cynthia Greive Veiga, Universidade Federal de Minas Gerais  
 Diana Goncalves Vidal, Universidade de São Paulo  
 Diego Sevilla Merino, Universidad de Granada  
 Dolores Carrillo Gallego, Universidad de Murcia  
 Dorena Caroli, Università di Bologna  
 Elida Lucila Campos Alba, Servicios Educativos del Estado de México  
 Elizabeth Castillo, Universidad del Cauca  
 Eugenia Roldan Vera, CINVESTAV  
 Eugenio Otero, Universidad de Santiago de Compostela  
 Francesc Vicens Vidal, Universitat de les Illes Balears  
 Francisco Javier Rojas Sandoval, Universidad de Costa Rica

Gabriel Barceló Bauzà, Universitat de les Illes Balears  
Gabriel Quírici, Universidad de La República  
Gabriela Ossenbach Sauter, UNED  
Gloria Espigado Tocino, Universidad de Cádiz  
Ignacio Frechtel, Universidad de Buenos Aires  
Inés Fernández Mouján, Universidad Nacional de Mar del Plata  
Isabel Grana Gil, Universidad de Málaga  
Isabel Orellana Rivera, Universidad de la Frontera  
Iván Orbuch, Universidad Nacional de Hurlingham  
Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México  
Katya Braghini, Pontificia Universidade Católica de São Paulo  
Kazumi Munakata, Pontificia Universidade Católica de São Paulo  
Kira Mahamud Angulo, UNED  
Llorenç Gelabert Gual, Universitat de les Illes Balears  
Lucía Martínez Moctezuma, Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
Ma<sup>a</sup> Teresa Bejarano Franco, Universidad de Castilla La Mancha  
Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna  
María Cristina Linares, Universidad de Luján  
María del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá de Henares  
María Dolores Molina Poveda, Universidad de Málaga  
María Silva Serra, Universidad Nacional de Rosario  
Montserrat González Fernández, Universidad de Oviedo  
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina  
Olegario Negrín Fajardo, UNED  
Pablo Andrés Toro Blanco, Universidad Alberto Hurtado  
Peter Cunningham, Homerton College-University of Cambridge  
Pilar Ballarín Domingo, Universidad de Granada  
Ramón Tena Fernández, Universidad de Extremadura  
Sandra Carli, Universidad de Buenos Aires  
Sara Ramos Zamora, Universidad Complutense de Madrid  
Sian Roberts, University of Birmingham  
Silvia Almenara Niebla, Vrije Universiteit Brussel  
Silvia Dutrénit, Instituto Mora  
Tamar Groves, Universidad de Extremadura  
Teresa Artieda, Universidad Nacional del Nordeste  
Teresa Rabazas Romero, Universidad Complutense de Madrid

Vera Lucia Gaspar Da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina  
Virginia Guchot Reina, Universidad de Sevilla  
Yoel Cordoví, Instituto de Historia de Cuba

