

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO NORMALISTA DURANTE LA PRIMERA RESTAURACIÓN BORBÓNICA

*The pedagogical thought normalist
during of the first Borbónica Restauration*

Teresa RABAZAS ROMERO
Universidad Complutense de Madrid

Fecha de aceptación de originales: Junio de 1998.
Biblid. [0212-0267 (19978) 17; 251-288]

RESUMEN: Uno de los aspectos menos conocidos de los estudios del profesorado es el currículum pedagógico y su dimensión ideológica. El período de estudio que nos ocupa corresponde a la etapa de la primera Restauración Borbónica. En este artículo se ha pretendido analizar cómo ha influido el pensamiento ideológico en la fundamentación de la ciencia pedagógica. El instrumento de trabajo que se ha utilizado son los textos de Pedagogía que respondían a los programas pedagógicos normalistas.

Los resultados del trabajo permiten concluir que existe una estrecha relación entre el pensamiento ideológico de los autores y el currículum pedagógico, detectada en forma de tres corrientes: la pedagogía confesional, la pedagogía laica y la pedagogía ecléctica, una combinación de ambas.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento normalista, España, Siglo XIX.

ABSTRACT: One of the less known aspects about the teacher's education in the pedagogical curriculum and its ideological dimension. The period of study which concerns us corresponds to the first Borbonic Restauration's stage. In this article we have tryed analyse how the ideological thought has influenced in the basis of the pedagogical science. The work's instrument that we used are the texts of Pedagogy that responded to pedagogical programs normalists.

The results of this work allow us to conclude that exists a close relation between the ideological thought of the different authors and the pedagogical curriculum, detected in the form of three pedagogical tendencies: the catholic pedagogy, the lay pedagogy and the eclectic one, a combination of both.

KEY WORDS: Normalist thought, Spain, 19th century.

1. Preámbulo

EL ESTUDIO DE LA IDEOLOGÍA en la formación pedagógica del profesorado en las Escuelas Normales españolas se enmarca dentro de los estudios históricos que hacen referencia al currículum pedagógico e ideológico del profesorado y, concretamente, el trabajo que presentamos forma parte de los resultados obtenidos en una investigación realizada con motivo de la Tesis Doctoral¹.

Como nuestro objetivo principal consiste en desentrañar las principales corrientes ideológicas detectadas en la formación pedagógica del profesorado durante la primera Restauración borbónica (1875-1901), nos ha parecido de suma utilidad la aportación que realizan los formadores de maestros en los manuales de Pedagogía redactados por ellos mismos. Además las ideas pedagógicas expresadas en los textos representan el soporte ideológico-político-cultural y personal sobre el cual gira el autor². Nos referimos con esto, a cómo el libro de texto deja entrever el trasfondo ideológico-político y la actualización política e interés personal del normalista por esta ciencia. Todo ello contribuye de alguna forma a comprender mejor las *corrientes pedagógicas* del momento histórico a estudiar.

Se pretende conocer, por tanto, las posibles interrelaciones producidas por el contexto socio-político e ideológico, ocurridas en el contexto de la primera Restauración, y cómo influyen en la fundamentación de la ciencia pedagógica.

2. Debate ideológico en el contexto de la Restauración

La primera Restauración borbónica si por algo se caracteriza es por la alternancia política entre conservadores y liberales. Durante el primer decenio predominó el turno político de carácter conservador al gobernar durante la mayor parte del decenio (7 años), mientras que los liberales sólo gobernaron tres años (1881-83). En cambio, el segundo período tendrá un talante liberal al predominar los gobiernos de dicha ideología; los conservadores, tan sólo, gobernaron de 1890 a 1892 y de 1895 a 1897.

El pensamiento español, a raíz de los vaivenes políticos sufridos en el último tercio del diecinueve, junto con la aparición del proletariado y los avances científicos ocurridos en el período de la Restauración, se debatirá entre las distintas posiciones. La polémica ideológica se centra en el conflicto entre *religión* y *ciencia*. Abellán señala que la polémica religiosa aparece una y otra vez en los diferentes frentes de la sociedad española: la fundación de la I.L.E. fue una consecuencia de la misma, la implantación del positivismo, el desarrollo de la mentalidad cientí-

¹ RABAZAS ROMERO, T.: *Formación pedagógica del profesorado en las Escuelas Normales de España: origen, evolución y textos (1857-1901)*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1995 (Tesis Doctoral).

² Autores como Harper nos aportan razones que fundamentan su utilización: en primer lugar, nos permiten conocer las opiniones o ideas de sus autores, de los profesores y de los alumnos; nos ayudan a conocer las ideas de la sociedad y la resistencia que hallan en determinados grupos sociales y, en tercer lugar, nos permiten ver la diferencia de tiempo transcurrido entre la ley educativa y su recepción en los pedagogos de la época, así como del cambio que exige en la estructura social. HARPER, G.H., «Textbooks: an under-used source», *History of Education. Society Bulletin*, Oxford, 25 (1980) 30-40. Cita recogida en DELGADO, B., «Los libros de texto como fuente para la Historia de la Educación, en *Historia de la Educación, Rev. Interuniversitaria*, Salamanca, Universidad, 2 (1983) 353.

fica, la cuestión del darwinismo, la aparición del primer proletariado industrial y la polémica de la ciencia española, nos ofrecen rasgos de esa conflictividad religiosa»³. En este sentido hacemos nuestra la valoración que realiza Aranguren, en relación con el talante de este período: «durante la Restauración chocaban dos absolutismos: el del *catolicismo intransigente* y enemigo de la libertad de la ciencia, y el del *positivismo* del siglo XIX, que se negaba a admitir nada fuera de la ciencia»⁴.

La sociedad española se encuentra con una crisis religiosa de gran magnitud. De un lado, la reacción católica se orienta hacia tendencias que van desde el espiritualismo al tradicionalismo, pasando por la neoescolástica⁵. El restablecimiento de la neoescolástica (tomismo) y su posterior conversión en doctrina filosófica oficial de la Iglesia dieron como resultado a la corriente católica denominada *Neotomismo*, sistema filosófico ideológico «fundado en la pura razón natural»⁶ (Fray Ceferino González, Ortí y Lara, Pidal y Mon...). Filosofía que pretende combatir las nuevas filosofías liberales (krausismo, darwinismo, positivismo...) con las armas del rigor técnico y la investigación científica.

Por otra parte, se introducen en España filosofías extranjeras de corte idealista y positivista. Con la revolución septembrina se importa la doctrina krausista de origen alemán y, posteriormente, con la Restauración se instaura el positivismo, más o menos mezclado con el neokantismo europeo y, políticamente oscilante entre la izquierda monárquica y republicana, bajo un vago reformismo. El *Positivismo* es un «sistema filosófico que admite únicamente el método experimental»⁷, toda verdad procede de la «observación» directa del mundo sensible y de sus relaciones causales (Spencer, Bain...). Los seguidores del krausismo positivo (Salmerón, Urbano González, Concepción Sáiz..., etc.) establecen como vehículo de positivación y puente oportuno para pasar de la filosofía idealista a la positiva, la *Psicología científica*⁸. De ahí, la repercusión que alcanzó la Pedagogía de finales de siglo, como se verá reflejado posteriormente en el presente trabajo.

Por tanto, el debate ideológico que se produce en la primera Restauración borbónica tuvo su máxima confrontación cultural. Representó una época de fuertes discusiones y vivas polémicas en torno a las principales manifestaciones: sobre la ciencia española (Menéndez Pelayo, Salmerón, Perojo y Revilla); el darwinismo en Biología; la crisis de la metafísica idealista y los presupuestos del positivismo en filosofía; el naturalismo que sucedió al costumbrismo, la educación integral y las nuevas metodologías europeas, la psicología científica, todo ello contribuía a que «cualquier cuestión que se tocara se trascendentalizaba, y se enfocaba en último extremo desde una cosmología *católica* o *laica*»⁹.

³ ABELLÁN, J. L.: *Historia crítica del pensamiento español. La crisis contemporánea (1875-1936)*. Madrid, Espasa-Calpe, t.V (I), 1989, p. 392.

⁴ ARANGUREN, J. L.: *Moral y Sociedad*. Madrid, 1966, p. 188. Citado en ABELLÁN, Id.

⁵ ABELLÁN, J. L.: *Historia crítica...*, op. cit., p. 441.

⁶ *Historia general de España y América: «Revolución y Restauración (1868-1931)»*. Madrid, Rialp, t. XVI-1, 1982, p. 10.

⁷ UBIETO, A.; REGLA, J.; JOVER, J. M.; SECO, C.: *Introducción a la Historia de España*. Barcelona, Teide, 1971⁸, p. 653.

⁸ NÚÑEZ RUIZ, D.: *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*. Madrid, Tucur, ed., 1975, p. 84.

⁹ *Historia de España*. Barcelona, Océano-Ito. Gallach, vol. XII, 1993, p. 2433.

3. Metodología: análisis de contenido y muestra

La metodología se ha centrado fundamentalmente en la técnica del análisis de contenido. En Historia de la Educación este método es muy apropiado para el estudio de textos escolares, tal y como es el caso que nos ocupa. A juicio de A. León, puede ser considerado como «un procedimiento de categorización de los datos verbales o comportamentales, tendentes a cuantificar los datos para hacerlos objeto de un tratamiento más objetivo, y poder así aplicar a los datos cuantificados sus respectivos índices»¹⁰.

Realmente, la idea básica de un análisis de contenido consiste en agrupar un cierto número de categorías o variables preestablecidas de los elementos temáticos de un texto. Pueden ser palabras, frases, párrafos, temas, etc. Para Duverger, «el análisis de contenido consiste en clasificar todos los elementos de un texto, encajándolos, de modo que como resultado final el texto es caracterizado por el número de los elementos que corresponde a cada una de las casillas»¹¹.

Por tanto, consideramos esta técnica como un instrumento muy útil para descubrir la estructura interna de la información -objeto de estudio-, en nuestro caso los manuales de Pedagogía de la segunda mitad del s. XIX. Constituye un auxiliar de trabajo muy válido para el investigador que ha de tratar con bastantes documentos, y analizarlos en profundidad en función de su forma, estructura temática, organización..., etc. En definitiva, nos permite *estructurar el contenido en una serie de unidades categoriales básicas, para su posterior comparación, análisis e interpretación*.

Tras el estudio y análisis de los manuales se deja entrever una serie de contenidos pedagógicos que se repiten en todas las obras y, en función de dicha estructura temática se han considerado las siguientes categorías representativas de la didáctica y exposición, que caracterizaba la enseñanza de la disciplina pedagógica normalista¹², como son: la *Teoría pedagógica y educativa*, los *métodos y sistemas de enseñanza*, la *función del maestro*, y las *corrientes e influencia extranjera*.

4. Análisis de los manuales de Pedagogía

Con la Restauración el número de publicaciones aumenta considerablemente. Es un período en el que se consolida el interés por la Pedagogía, a través de múltiples iniciativas (Congresos, Exposiciones, Conferencias, Museos...) y, sobre todo, se plantea la disciplina pedagógica en términos de *ciencia*.

Entre las razones que favorecieron el incremento de obras que se produce en el último tercio del s. XIX, destacamos la *libertad de enseñanza*, al poder elegir cada profesor el libro de texto que mejor se adapte a los programas y contenidos. La proliferación de *publicaciones periódicas pedagógicas*, que se estaban desarro-

¹⁰ LEÓN, A.: *La Historia de la Educación en la actualidad*. París, U.N.E.S.CO., p. 1023.

¹¹ DUVERGER, M.: *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona-Caracas-México, Ariel: Colec. Demos, 1981¹², p. 169.

¹² Nos basamos en los estudios realizados con anterioridad por VEGA GIL, L. en su Tesis Doctoral y en el artículo del mismo autor sobre «Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del siglo XIX», en *Historia de la Educación*, 4 (1985) 126-136; SOLER BALADA, M. A.: «Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las Escuelas Normales desde su creación hasta 1868», en *Historia de la Educación*, 2 (1983) 87-96.

llando fuera de nuestras fronteras, influyó de manera decisiva en España con la introducción de nuevas metodologías y reformas pedagógicas producidas en los países europeos (alemanas: Fröbel y Herbart...), así como el movimiento renovador *ins-titucionista*. Lo que favoreció la actualización de muchos de sus seguidores y simpatizantes y de aquellos con signo ideológico opuesto. Además, la celebración de certámenes y exposiciones en los que se convocaban a concurso la redacción de obras, cuyos contenidos pedagógicos presentaran una mayor actualización y estuviesen mejor explicados y ordenados, favoreció que muchos profesores normalistas se animaran a publicar manuales o sus lecciones de Pedagogía explicadas a los alumnos.

Para el análisis de las obras se han seleccionado aquellos textos que, en su mayoría, responden a programas de las asignaturas pedagógicas impartidas en las Escuelas Normales y, por otra parte, también se han considerado relevantes aque-

Cuadro I

PRINCIPALES CORRIENTES PEDAGÓGICAS DETECTADAS A TRAVÉS DE LOS MANUALES DE PEDAGOGÍA NORMALISTA DURANTE LA PRIMERA RESTAURACIÓN

CORRIENTES	FINALIDAD		AUTORES Y OBRAS		
PEDAGOGÍA CONFESIONAL	1) PROGRAMA PEDAGOGÍA ESCUELA NORMAL (E.N.)	E.N.	SANTOS, J. M.		
			HUESO, G.		
			CARDERERA, M. (Epítome...)		
			GONZÁLEZ Y LOZANO, C. A.		
			LARREA Y MARTÍNEZ, A.		
			TORRES GARCÍA, R.		
			RIUS BORRELL, A.		
			LOPERENA Y NIEVA, F.		
			CRESPÍ, P. A.		
			BORJA Y JIMÉNEZ, A.		
2) CONSULTA (Ensayos, Críticas, Enciclopedias, Tratados...)	TRATADOS	AGUILAR Y CLARAMUNT (Tratado de Educación Cristiana)			
		IDEM. (Tratado de Instrucción)			
	DISERTACIONES	LÓPEZ Y CANDEAL, J.			
		Zabala y Argote, V. - López Catalán			
		PASCUAL DE SAN JUAN			
		BRAVO, C.			
P. ECLÉCTICA (CONFESIONAL + LAICA)	1) P.P. NORMALISTA	NO OFICIALES	Ballesteros y Márquez		
PEDAGOGÍA LAICA	1) PROGRAMA P. NORMALISTA	E.N.	HERRAINZ DE LAS HERAS, G.		
			OLIVEROS Y GARCÍA		
			FERNÁNDEZ Y JIMÉNEZ		
	2) CONSULTA	OFICIALES	SARDÁ Y LLABERÍA, A.		
			ALCÁNTARA Y GARCÍA, P. (Enciclopedia)		
			IDEM. (Ed. Intuitiva).		
			IDEM. (Método activo).		
			FERRER, D.		
			LÓPEZ ELIZAGARAY, L.		
			RODRÍGUEZ Y GARCÍA		
			SAIZ, C. Y GONZÁLEZ, U.		
			TUDELA, A.		
			2) CONSULTA	NO OFICIALES	

llas obras escritas por profesores normalistas, que responden a estudios críticos que invitan a la reflexión y nos indican aquellas ideas que subyacen en el interior del autor¹³. En esta categoría se incluyen los ensayos críticos, las enciclopedias y los tratados que por su vasta extensión o por no ceñirse a ningún programa no pueden ser considerados manuales, sino como obras de consulta destinados al estudio de la disciplina pedagógica. Las colecciones y disertaciones pedagógicas que recogen muchos autores de algunas publicaciones realizadas en la prensa pedagógica..., etc. (Vid. cuadro I).

Identificamos tres corrientes pedagógicas, en función de las principales posturas defendidas por los profesores normalistas: la *pedagogía confesional*, representada por aquellos autores que conciben la disciplina pedagógica bajo los principios de la religión católica (es la mentalidad que predomina); la *pedagogía laica*, por aquellos que plantean la disciplina pedagógica prescindiendo del carácter teleológico y encuentra su fundamentación en los principios de cualquier ciencia. Y una postura *ecléctica o mixta* que reúne las dos posiciones contrarias, sin llegar a inclinarse por ninguna de ellas, especialmente.

4.1. *La Pedagogía normalista confesional*

El término *confesional* que hemos adoptado, responde a la polémica religiosa producida en el contexto de la Restauración. El desarrollo científico trae como consecuencia la consideración de la Pedagogía como una ciencia más. Aunque en la fundamentación de este supuesto divergen las dos posturas contrarias. Desde esta corriente, la Pedagogía se plantea como una ciencia y encuentra su fundamento en las ciencias filosóficas, religiosas y morales. Aunque también se reconoce la utilidad de otras ciencias positivas: Antropología, Psicología, Sociología..., etc. Prevalece, ante todo, la finalidad trascendente del hombre basado en el principio de revelación o fe cristiana, reflejada en los conceptos de Pedagogía y Educación. Esta mentalidad es la que predomina, a juzgar por el número de obras que se enmarcan en esta tendencia.

Los autores de esta postura admiten la evolución científica de la Pedagogía, pero no la reducen exclusivamente, a su científicidad, sino que todavía se encuentra ligada a los principios de la religión católica. Se argumenta la disciplina pedagógica, desde los valores tradicionales transmitidos de generación en generación (a priori), sobre el destino del hombre en esta vida y en la vida futura. Participa en mayor grado de la Neoescolástica, defendida por fray Ceferino González, que pretende combatir los nuevos embistes científicos con argumentos que se adapten a los descubrimientos científicos, de acuerdo con la doctrina católica. Por otro lado, se detectan en esta corriente, ciertas posturas integristas, defendidas por algunos autores, que se basan exclusivamente en el elemento religioso (postura extrema). Todos ellos participan de cierto tradicionalismo, en donde prima la *revelación* sobre la *razón*. Se detecta cierta posición ecléctica, sin embargo se diferencia de esta última, al oponerse de forma radical a las corrientes positivistas o materialistas, que anteponen la Razón a la Fe.

¹³ En la investigación mencionada, en la nota 1, la muestra seleccionada alcanza un total de 47 obras en el último tercio del siglo XIX. Este incremento se debe a que se tuvieron en cuenta los textos de las Escuelas Normales Centrales de maestros (estudiados en otro trabajo pendiente de publicación) y las publicaciones que contestaban a los temarios de oposiciones. Para mayor información consultar RABAZAS ROMERO, T.: *Formación pedagógica...* op. cit., cap. 8, pp. 612-802.

4.1.1. *Textos para contestar los programas de Pedagogía de las Escuelas Normales de maestros y obras de consulta: SANTOS, HUESO, CARDERERA, GONZALEZ Y LOZANO, LARREA Y MARTINEZ, AGUILAR Y CLARAMUNT, LOPEZ Y CANDEAL, ZABALA Y ARGOTE-LOPEZ CATALAN Y BRAVO*

Los rasgos que definen a la Pedagogía normalista confesional, durante el período de la Restauración, presentan unas connotaciones distintas de la Pedagogía de años anteriores. Se observa todavía una gran influencia del manual de Avendaño y Carderera¹⁴ durante el primer decenio, aunque será en los últimos quince años, cuando la ciencia pedagógica acoja en su seno los avances de la Antropología, Psicología, Sociología..., y aquellas ciencias auxiliares que serán las que fundamenten esta disciplina.

Las corrientes positivistas comienzan a introducirse en España, dejando una estela en la materia pedagógica o formación pedagógica. Abarca, desde el carácter más profesional que adquieren los estudios, la creciente consideración de concebir a la Pedagogía como una ciencia, las distintas nociones antropológicas que posibilitan un mayor conocimiento del hombre, no sólo desde el punto de vista físico (Anatomía, Fisiología, Medicina), sino desde la dimensión psicofísica o Psicología. Existe un mayor conocimiento del proceso de aprendizaje, y de la naturaleza del alumno para adaptar la enseñanza... No obstante, aunque existe una cierta aceptación de la Pedagogía como ciencia procedente del pensamiento neotomista, se distancia de las corrientes positivistas, considerándolas como un materialismo exagerado que no tiene en cuenta la dimensión teleológica de la Pedagogía. Pero vamos a ir más despacio, desentrañando las principales características que confirman nuestras unidades de análisis establecidas para el estudio de su contenido:

— *Teoría pedagógica y educativa*: observamos que la mayoría de los manuales parten del concepto antropológico del *hombre* formado por cuerpo y alma, que presenta una serie de atributos: sociabilidad, educabilidad... Santos le asigna además: perfectabilidad, moralidad, sociabilidad y educabilidad. González y Lozano: razón y conciencia. En torno al concepto de hombre apreciamos alguna diferencia en el maestro normal de Albacete, Antonio Borja, a finales de siglo: «ser más perfecto, soberano de la nación», formado por cuerpo, «materia perfectamente organizada» y alma, «ser misterioso, espiritual creado á semejanza de Dios»¹⁵.

Tras estas breves nociones antropológicas sobre el hombre se aborda la finalidad del hombre desde una perspectiva trascendental, basada en el dogma católico (corriente confesional). El hombre tiene un destino que cumplir en esta vida y, sobre todo, en la remota (encuentro con Dios). Todos los autores apoyan su concepto de *educación* en los cimientos del catolicismo. Advertimos que ya ha sido superada y aceptada la concepción *integral del hombre*, ahora dependerá de cómo se oriente el concepto de educación hacia el desarrollo exclusivo de las facultades humanas (corriente liberal) o, hacia la *dirección y perfección* de las disposiciones del hombre para cumplir su destino en esta vida y en la remota (corriente confe-

¹⁴ AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M.: *Curso elemental de Pedagogía*. Madrid, Imp. de D. Victoriano Hernando, 1855³. Es uno de los manuales que alcanzó 10 ediciones y el que mayor número de veces fue aprobado oficialmente (1852, 1856, 1861, 1864 y 1867. También se volvió a recomendar con la Restauración, en 1875, como obra oficial), de ahí su gran difusión e influencia a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

¹⁵ BORJA y JIMÉNEZ, A.: *Programa elemental de Pedagogía*, Albacete, Imp. de Eduardo Miranda, 1900, p. 5.

sional). En esta definición se recoge el posicionamiento de todos los autores. Un ejemplo de esta postura constituye la propuesta educativa de Aguilar y Claramunt, basa su sistema de educación en el *catolicismo* y en la *fe cristiana*, por ser la única que satisface todas las necesidades y aspiraciones del hombre. En estos términos, define a la educación como: «un *cultivo armónico* y *ejercicio* adecuado de las potencias, facultades y operaciones del hombre, capaces de ser *dirigidas* para que obtengan la *perfección posible* en esta *vida* y sirvan de *medio* á aquel en la consecución de su destino final»¹⁶.

Existen otros profesores que introducen en su definición otros conceptos, que la enriquecen notablemente: González y Lozano concibe la educación como el «desenvolvimiento *gradual* y *progresivo* de toda la esencia del ser: el organismo del cuerpo, las facultades, las relaciones y las propiedades del espíritu»¹⁷. Asimismo los profesores Torres y García y Loperena y Nieva también se orientan hacia el desarrollo *armónico* y *progresivo* de las facultades del hombre. Destacamos, además, el concepto educativo de Antonio Borja, al plantearlo como «el desenvolvimiento *gradual* y *adecuado*, a través de ejercicios que desarrollen las facultades humanas»¹⁸.

También mencionar como Rius y Borrell, bajo la influencia de Balmes, plantea la *educación*, como necesaria hasta que el alumno desarrolle el «criterio suficiente y bastante voluntad para regirse, abandonando la tutela que la educación implica»¹⁹. Es más, el autor critica el concepto de educación de Avendaño y Carderera («desarrollo de las facultades») puesto que hay que hablar de acertada dirección de las facultades del hombre para que funcionen bien y para el bien.

Tras la revolución septembrina existe un gran interés por definir acertadamente la educación, en función de la ideología que se practique. A través de esta corriente se detecta una mayor afirmación o constancia de la *finalidad directiva* o *direccionalidad* de la educación hacia el Bien y hacia la vida futura (encuentro con Dios). Este sentido direccional, de nuevo, lo vemos reflejado en el siguiente texto de Santos: «es imprescindible dirigir al ser racional desde los primeros años tanto para acostumbrarle á practicar la virtud, cuanto para poder destruir con más facilidad en su germen las disposiciones contrarias á ellas»²⁰.

Larrea, además, añade los siguientes términos: *cuidar*, *cultivar* y *reprimir*, las facultades del hombre, como si se tratase de elaborar un producto manufacturado sin dejarle libertad para el desarrollo individual ²¹. Se le traza el camino que ha de seguir, aunque ello suponga la represión en algunos casos.

Destacamos el aserto realizado por Loperena, sobre los principios y leyes que rigen el sistema educativo católico y las críticas a las corrientes positivistas (con-

¹⁶ AGUILAR y CLARAMUNT, S.: *Pedagogía general. Tratado completo de educación cristiana utilísimo á los maestros y padres de familia*, Valencia, Imp. de Ramón Ortega, 1885, p. 261.

¹⁷ GONZÁLEZ y LOZANO, C. A.: *Pedagogía. Breves noticias de educación y sucinta idea de los métodos y sistemas más fundamentalmente usado en la primera enseñanza*, Badajoz, Tip. El Progreso de F. Alvarez, 1882, p. 57. Acompaña un concepto de educación con la de otros autores: Mr. Ruegg, Alcántara García y Mr. Gauthey.

¹⁸ BORJA y JIMÉNEZ, A.: *Programa elemental de Pedagogía*, Albacete, Imp. de Eduardo Miranda, 1900, p. 6.

¹⁹ RIUS y BORRELL, A.: *Tratado de educación escolar*. Barcelona, Tip. de la Casa Prov. de Caridad, 1888, p. 21.

²⁰ SANTOS, J. M.: *Curso elemental de Pedagogía*, Madrid, Lib. de Hernando, 1875, p. 10.

²¹ LARREA y MARTÍNEZ, A.: *Lecciones de Pedagogía española. Tratados de educación y métodos de enseñanza para uso de las Escuelas Normales...*, Burgos, Imp. de Timoteo Arnáiz, 1884, p. 13.

trarias) coetáneas al autor. Aquí se refleja de una forma muy explícita el posicionamiento de los autores. En primer lugar, el profesor normalista argumenta su defensa referente al sistema educativo, afirmando que *Jesucristo* fue el *primer pedagogo*, así lo expresa:

«Nadie como Él ha dado fórmulas tan claras y sencillas para constituir la más sólida y perfecta educación. Luego Jesucristo es el primer pedagogo del mundo, el gran Maestro de la humanidad. Para comprobar la verdad de este aserto, basta considerar que las naciones cristianas son las más civilizadas del globo, las cuales han progresado tanto porque su educación está basada en los principios de libertad, igualdad y fraternidad que con tanta elocuencia proclamara el Enviado de Dios hace ya diecinueve siglos»²².

De este texto se desprende un interés por atribuir el lema revolucionario propugnado por la Revolución francesa al dogma católico, ya defendido en los comienzos del cristianismo y reflejado, posteriormente, en el Evangelio por el enviado de Dios: Jesucristo. Encontramos cierta similitud con los planteamientos que realizan los defensores de la corriente liberal, proclamando la necesidad de extender la educación bajo los principios propugnados en la Revolución francesa, aunque ambas corrientes difieren en el origen de su promulgación.

Critica duramente la postura laica, puesto que el destino del hombre se reduce a la vida terrenal. El hombre que no cree en la vida remota se convierte en un peligro, al querer disfrutar lo más posible en esta vida, sin regir ningún código moral que le impida matar, robar o dejarse llevar por todos los vicios que pretenda disfrutar:

«Sus partidarios, incurriendo en una contradicción pasmosa, proclaman la libertad, igualdad y fraternidad ante los hombres; afirman que todos somos hermanos como hijos de una madre común y que todos tenemos derecho á participar de los bienes que la Naturaleza nos proporciona.» (...) «al considerar que la vida no dura más que el corto plazo en que permanecemos sobre la tierra, el egoísmo más feroz se apodera de todos los corazones y se despierta una loca afición á los placeres materiales.» (...) «El hombre de bien vive triste, porque la idea de la muerte le aterra; mientras que el criminal vive alegre y satisfecho, porque para él la idea de la muerte es una dulce esperanza. Fuerza es confesar, por lo tanto, que la escuela materialista es una plaga social de las más terribles; sus creencias conducen evidentemente á la corrupción del género humano, al triunfo del crimen sobre la virtud. El profesorado debe con todas sus fuerzas combatir esta escuela»²³.

En esta línea se dirige la postura ideológica de Aguilar, critica a los autores que conceden mayor importancia a la razón: relegan al olvido el fin trascendental del hombre, adquiriendo mayor importancia la vida terrenal y material que la espiritual o remota, así lo ilustra con metáforas en el siguiente texto: «Quitar el elemento divino á la educación é instrucción del pueblo, es pretender dirigir sin freno un fogoso caballo, manejar una caldera de vapor sin válvula de seguridad, suprimir el timón de un buque en día tormentoso, privarse de luz en tenebrosa caverna, sumir en la anarquía el mundo moral y religioso de los hombres»²⁴. Llega a

²² LOPERENA y NIEVA, F.: *Lecciones de Pedagogía para los alumnos que estudian el tercer año en las E.N.*, Barcelona, Imp. de la Casa Prov. de Caridad, 1890, p. 12.

²³ *Ibid.*, pp. 21-22.

²⁴ AGUILAR y CLARAMUNT, S.: *Pedagogía general...*, op. cit., p. 193.

afirmar que el predominio de la razón sobre la revelación conduce a la *escuela atea*: sin autoridad, ni principios, sin creencias, sin tradiciones, sin preceptos eficaces, sin esperanza y sin amor. Este modelo a seguir lo califica de ir contranatura, aunque presuman de basarse en la Naturaleza, «divorciada de la verdad revelada, es tan variable como las opiniones de los hombres, tan endeble, débil y hueca como la vistosa caña que cede al menor esfuerzo del que intenta arrancarla»²⁵.

En el siguiente texto se refleja la postura, a favor del sistema educativo confesional, que se hace evidente a lo largo del manual de Loperena:

«El mejor sistema de educación será aquel que más cumplidamente se adapte á la naturaleza del hombre en general y satisfaga las necesidades de la sociedad, las cuales, como es sabido, están en relación con su grado de cultura. Para conseguirlo es preciso que la educación, inspirándose en la idea de Dios y en la vida inmortal del espíritu, atienda el desenvolvimiento armónico de todas las facultades humanas, y que este desarrollo corresponda á los adelantos de la época (...). Finalmente diremos, que el mejor sistema será aquel que más hábilmente cultive el corazón humano á fin de que la sociedad sea algún día, como decía Jesucristo, una reunión de hermanos»²⁶.

Sin duda, éste es uno de los pocos autores, junto con Aguilar y Claramunt, que argumentan su posición católica. Demuestran conocer los principios que rigen la corriente positivista y naturalista (Spencer, Rousseau), así que sus críticas hacia ella están fundamentadas. Se inclinan por la defensa de los principios propugnados por Fenelón, Comenio y Pestalozzi.

En torno al concepto de *Pedagogía*, observamos una cierta evolución, al asignarle la mayoría de los autores la consideración de *ciencia*. A medida que nos aproximamos al final del siglo, se advierte una mayor necesidad de imprimir el carácter científico de esta disciplina, como comienza a suceder en la corriente contraria (este carácter es más evidente en las corrientes positivistas-laicas). Casi todos los profesores conciben la Pedagogía como la *ciencia y el arte de educar e instruir*, influidos por los autores Avendaño y Carderera. Aunque existen matices, en las distintas obras, que conviene señalar. Hueso argumenta la Pedagogía como *ciencia* por estudiar la teoría de la educación y la enseñanza, y como *arte* al proporcionar los medios de aplicar esta teoría a la dirección de una escuela. Es decir, nos plantea su perspectiva científica desde los planteamientos teóricos de la educación, y con el arte se refiere a la Instrucción, Didáctica o medios que faculten al maestro para la enseñanza. En esta línea, están de acuerdo la mayoría de los autores: Santos, Larrea, Carderera, Torres y García, Loperena. Aguilar critica esta concepción tan poco científica referida al manual de Avendaño y Carderera y los maestros que la introducen en sus obras²⁷. Si por algo se caracteriza su obra es por el componente científico que le otorga a la Pedagogía, a través de las ciencias auxiliares que la fundamentan y le dan especificidad. Concibe a la Pedagogía como una *ciencia*, en cuanto a las verdades relativas de educación e instrucción y conjunto de principios. Y un *arte* porque dispone de una colección de reglas empleadas en educar e instruir a un individuo o a varios.

Los autores que no hemos mencionado, contemplan la Pedagogía desde otras posturas. González y Lozano la define como ciencia que tiene por objeto la *direc-*

²⁵ *Ibid.*, pp. 199 y ss.

²⁶ LOPERENA y NIEVA, F.: *Lecciones de Pedagogía...*, op. cit., p. 23.

²⁷ AGUILAR y CLARAMUNT, S.: *Pedagogía general...* op. cit., p. 261.

ción de la niñez, es decir, la reduce a la Educación y no considera la otra dimensión artística o didáctica como parte de la Pedagogía. Se muestra mucho más radical al afirmar que es una ciencia y por eso pensamos que rehuye de la faceta didáctica o instructiva, por ser aspectos distintos. La Pedagogía se apoya en otras *ciencias auxiliares* que le aportan valiosos conocimientos, como son: la *Psicología* (ciencia que estudia las relaciones del alma), la *Fisiología* (ciencia que estudia las funciones del cuerpo humano), *Ética* (trata sobre filosofía moral, leyes, voluntad), *Higiene* (abarca los medios de conservar la salud), *Medicina* (investiga los métodos para recuperarla), *Lógica* (estudia las leyes de la inteligencia), *Gimnástica* (versa sobre el desarrollo de los órganos del cuerpo) y la *Estética* (ciencia del sentimiento y del buen gusto en artes).

Loperena contempla como ciencias auxiliares de cara a la *Psicología y Antropología* (Lógica, Religión, Higiene, Gimnástica e Historia) y, a la *Fisiología*, como aquella ciencia imprescindible para estudiar el aspecto físico del hombre.

Rius y Borrell va más allá. Afirma que la Pedagogía es la *ciencia del maestro*, que consiste en «la aplicación de los principios educativos á los fenómenos psicológicos y fisiológicos capaces de dirección»²⁸. Su estudio requiere la *observación*, la *reflexión* y la *experiencia* y, en estas premisas se argumenta su carácter científico. Tiene principios aplicables en la práctica que, a su vez, constituyen los fundamentos de aquellas nociones. Y añade algo que nos resulta paradójico, después de esta argumentación sobre el *carácter científico de la Pedagogía y profesional del maestro* —cualquier persona que tenga un buen carácter y criterio puede ser un excelente educador—, menciona, como ejemplo, a la madre. Contradicción que podría obedecer a la influencia recibida por el filósofo Balmes. Sólo nos resta añadir que existe algún autor²⁹ que explica el carácter científico de la Pedagogía por ser una parte de la ciencia antropológica.

De los manuales estudiados, más de la mitad³⁰ contemplan la división de la educación en función de las dos dimensiones del hombre: educación *física* o del cuerpo y educación *psíquica* o del alma (espiritual) que abarcan las facultades intelectuales, morales y religiosas. Algunos incluyen, también, las de la sensibilidad o el sentimiento. El resto sólo mencionan las diferentes disposiciones a que debe dirigirse la educación del hombre sin hacer referencia a las dos dimensiones humanas.

La exigencia de dirigir las facultades del hombre, viene avalada desde la perspectiva integral, que debe contemplar todas las dimensiones humanas. En estos términos lo expresa Santos: «ha de ser *religiosa*, para ser más seguramente *moral*, moral para ser verdaderamente religiosa; *intelectual* por el interés de la religión y moralidad; y *física*, porque además de ser un deber de todo hombre la conservación de la salud, es indispensable para que pueda atender á la *educación religiosa, moral é intelectual*»³¹.

La *educación física* o estudio del cuerpo, presenta un incremento de lecciones por lo general, al incorporar conocimientos de otras ciencias auxiliares, como la Anatomía, Fisiología, Gimnástica, Higiene y Medicina. Dependiendo del nivel de conocimientos que tenga cada autor, así registramos mayor o menor número de

²⁸ RIUS y BORRELL, A.: *Tratado de educación...*, op. cit., p. 7.

²⁹ BORJA y JIMÉNEZ, A.: *Programa elemental de Pedagogía*, op.cit., p. 6.

³⁰ SANTOS, CARDERERA, GONZÁLEZ y LOZANO, LARREA y MARTÍNEZ, TORRES y GARCÍA, LOPERENA y NIEVA, AGUILAR y CLARAMUNT.

³¹ SANTOS, J. M., *Curso elemental de...*, op. cit., p. 13.

lecciones. Aunque la mayoría se dirige a desarrollar los órganos del cuerpo y conservar la salud (Santos, Larrea, Carderera, González y Lozano, Torres y García y Crespi), se aprecian ciertas especificaciones respecto de la concepción dogmática o tradicional adoptada en la primera mitad de siglo. Ríus y Borrell señala que las facultades físicas, también, deben dirigirse de una forma acertada, pero sin concretar nada más. Entre los medios para conducir las adecuadamente, destaca: la Higiene (incluye el mobiliario de la escuela y materiales) y la Gimnástica, pero de forma muy breve. Desde esta perspectiva directiva, Borja y Jiménez la concibe como la «dirección del organismo humano á su robustez y perfección, favoreciendo su desarrollo y procurando modificar sus defectos si los hubiera»³². Los medios que dispone el maestro para conducir la educación física del alumno son: la Higiene (alimentos, bebidas...), la Gimnasia (juegos, excursiones escolares en donde se produce un desarrollo físico e instructivo a la vez) y la relación existente entre los sentidos (percepción externa) y las facultades cognoscitivas. Establece nexos de unión entre la educación física y la educación anímica o del alma. A lo que, los autores, también añaden los principales remedios o cuidados médicos, por si existe algún percance o accidente en la escuela. Aguilar y Claramunt dedica el mayor número de lecciones (21), en su *Tratado de educación*, a estas facultades. La excesiva importancia le convierte más bien en un tratado de anatomía que puramente pedagógico, así lo expresa Parral: «Desciende tanto hasta los últimos detalles, que parece más una obra de Medicina en la parte de la educación física, que una obra de Pedagogía. Describe enfermedades con sus síntomas y características patológicas o modo de curarlas (...), con menos detalles creo ganaría la obra, porque muchas cuestiones no son estrictamente pedagógicas»³³.

Estas iniciativas, representativas de los autores que defienden la Pedagogía laica (mov. institucionista), proporcionan muchos beneficios, que son aceptados por gran parte de los profesores normalistas de ideología contraria (Pedagogía confesional).

La *educación intelectual* es planteada en términos generales por la mayoría de los autores, como el *desarrollo y perfección de las facultades mentales*. Sólo se aprecian ligeros matices en la definición que realiza Borja al introducir, una vez más, el carácter científico de la ciencia educativa. Para este maestro, la educación intelectual consiste en «investigar el modo de evolucionar el espíritu hacia el conocimiento perfecto por medio de las facultades intelectuales»³⁴.

La relación de facultades mentales que dispone el hombre para conocer son estudiadas, en la mayoría de los casos siguiendo el proceso de aprendizaje que, a grandes rasgos, procedemos a describir. A medida que nos acercamos al final del siglo, detectamos un mayor conocimiento razonado, por parte de los autores, del proceso mental que tiene el hombre para conocer, fruto de los avances en la ciencia psicológica. Se puede sintetizar, a grandes rasgos en: en primer lugar, se produce una *percepción externa* o impresión directa a través de los sentidos, que conducirá a una *percepción interna*. Recomiendan, la mayoría, despertarla utilizando las lecciones de cosas, que suscitarán en el niño curiosidad y *atención* por dichos objetos. Una vez presentados los primeros conocimientos, el sujeto ya está receptivo para desarrollar la *memoria*, a través de la asociación de ideas, repetición,

³² BORJA y JIMÉNEZ, A.: *Programa elemental...*, op. cit., p. 6.

³³ PARRAL y CRISTÓBAL, L.: *Elementos de Pedagogía redactados conforme al programa oficial para...*, Tarragona, Imp. de F. Aris e Hijo, 1889, p. 613.

³⁴ BORJA y JIMÉNEZ, A.: *Programa elemental...*, op. cit., pp. 45-46.

ejercicios, cálculo mental, recitar el catecismo..., etc. En la práctica de cómo ejercitar la memoria encontramos algunas posturas divergentes: hay profesores partidarios de un aprendizaje memorístico (como Larrea, Crespi...) y, como contrapartida, están los que defienden un aprendizaje racional, a través de la asociación de ideas, cuadros sinópticos... (como Torres y García, Aguilar y Claramunt, Rius y Borrell y Santos). El resto no aboga por ninguno en concreto.

Estas facultades previas darán lugar a que se desencadenen otras más complejas y abstractas, como la *imaginación* y los medios que dispone el maestro para desarrollarla en los niños son dibujos libres, narraciones y descripciones orales. En orden superior se desarrollará la *Razón* y los mecanismos de *Inducción* y *Deducción* tan necesarios para desarrollarla, por medio de la distinción entre juicios falsos y verdaderos, desencadenando el *Raciocinio*, que permitirá la reflexión racional de los alumnos. Por último, este proceso se completaría con el *lenguaje*, que debe ser utilizado con claridad, exactitud y propiedad. Algunos, como Santos, influido por Sarrasí, contemplan también el *talento*.

En las aportaciones realizadas sobre la educación intelectual, se percibe una gran influencia de Sarrasí³⁵, en gran parte de los autores estudiados. Por supuesto, a medida que nos acercamos al final del siglo, detectamos ciertas apreciaciones diferentes, fruto de los avances realizados en la ciencia Psicológica. Rius y Borrell realiza otra clasificación, aunque contempla las facultades intelectuales mencionadas; Antonio Borja las subdivide en *reales o receptivas*: los sentidos y la razón (percepción externa, atención, sensibilidad interna, imaginación) y en *formales o activas*, relativas al entendimiento y memoria (juicio, raciocinio, reflexión)³⁶.

Cuando los profesores abordan la formación moral del hombre, algunos incorporan también la *educación religiosa*: es el caso de Santos, Larrea y Rius y Borrell. El resto, formado por la mayoría, abordan el aspecto religioso como una de las partes importantes a desarrollar y dirigir en el alumno. En general, se puede decir que conciben la *educación moral* como la acertada dirección de la voluntad hacia el bien, máxima de la religión católica. Por tanto, ambas instrucciones se encuentran muy unidas. Los medios adecuados para dirigir la voluntad consisten en contraer buenos *hábitos* desde los primeros años, a través del *instinto de imitación* (ejemplo) que el niño tiene tan desarrollado, enseñándoles a diferenciar los buenos y malos ejemplos, compañías, libros..., etc. Se les enseña a distinguir entre *hábito*, *virtud*, *vicio*, y los tipos de *pasiones*, fomentando la *conciencia moral* y los *sentimientos morales* (religiosos, amor a lo bueno, afición a lo honesto, hábitos de obediencia, orden, aseo, veracidad, justicia, benevolencia, generosidad, docilidad..., etc.).

Todos los profesores normalistas, sin excepción, conceden mayor importancia a la *formación religiosa* del hombre. Puesto que de su estudio se desprende la finalidad trascendental y religiosa del hombre con Dios. Coinciden en afirmar que es la instrucción que acerca más al hombre con su creador. De ahí, la importancia de desarrollar y favorecer los sentimientos religiosos, a través de los dogmas de la religión católica: las prácticas piadosas, la oración, instrucción de la doctrina sagrada (Biblia), conocimiento del dogma, Fe. Crespi llega a afirmar que representa el

³⁵ SARRASI, J. (DÍEZ y ABAD, Felipe): *Contestaciones al Programa de Pedagogía del Curso Normal de Maestros*, 4º Año, formado por el Ilmo. Sr. Jacinto Sarrasí (Director de la E.N.C. de maestros), Madrid, Lib. de Sánchez Covisa, 232 pp. (Versión manuscrita), s.f.

³⁶ BORJA y JIMÉNEZ, A.: *Programa elemental...*, op.cit., pp. 42 y ss.

conocimiento necesario para la «*felicidad del hombre*»³⁷. Las distintas manifestaciones del sentimiento religioso vienen recogidas en las máximas de la religión católica (amor, confianza, afecto, devoción, veneración, respeto... etc.) dirigido hacia Dios. Hay autores, como González y Lozano y Aguilar, que atacan duramente a los defensores del laicismo en la enseñanza (institucionistas), pues para que exista un orden y una moral en el niño, hay que educarle religiosamente enseñándole los principales dogmas religiosos como es la Fe, sin ejemplo, sin explicación, que no resultan necesarios³⁸.

Así como, de forma unánime, todos los autores están de acuerdo en la importancia de la educación religiosa, respecto a la *educación estética*, observamos una mayor divergencia. De los manuales consultados, no contemplan la educación estética los siguientes autores: Santos, Ríus y Borrell, Crespi y Borja. El resto la estudian desde distintos aspectos o modalidades, aunque se vislumbra un concepto general que subyace en todos los autores, como es el *desarrollo y dirección de los sentimientos*, otros detallan, aún más, que consiste en la «modificación del espíritu favorable (placer) o en contra (dolor)»³⁹. Y hay los que conciben la educación estética orientada a la formación del buen gusto exclusivamente, proponiendo como medios para su desarrollo: la visita a Museos, paseos escolares, lecturas literarias, recitación, canto, caligrafía, trabajos manuales y labores. Por la relación de actividades que enumera este autor, nos hace suponer que esta educación se orienta con mayor intensidad a la educación de las niñas. Para el resto de los autores, la educación estética comprende el desarrollo de toda clase de sentimientos: *morales* (caridad), *físicos*, *estéticos* (belleza, sublimidad), *intelectuales*, *religiosos* (perfección de la belleza, Dios). Así como toda clase de *sentimientos sociales* (*amor, benevolencia, simpatía, amistad, urbanidad, amor patrio*) y prevención de las *pasiones: espirituales* (envidias, celos...) y *sensuales* (libertinaje, embriaguez).

— *Métodos y Sistemas de enseñanza*: en esta unidad de análisis se incluyen también las nociones referidas a la forma y al procedimiento, que defienden los autores para la enseñanza. Para algunos, la metodología es contemplada como una «ciencia o parte de la lógica que trata del método»⁴⁰.

La mayor parte de los normalistas definen el método como la *marcha o camino para comunicar la enseñanza o el conocimiento al alumno*. A continuación, detallamos algunos aspectos que difieren en las distintas definiciones. Para Santos consiste en las «fórmulas propias y exclusivas de la enseñanza»⁴¹. González y Lozano discrepa de la mayoría de los autores al plantear el método como el camino más corto y seguro (basado en el manual de Avendaño y Carderera). Para este autor consiste en la «aplicación ordenada de la inteligencia al conocimiento de una cosa»⁴². No olvidemos que su concepto de método está enraizado en la Lógica. Torres y García lo define como «el orden que se sigue para investigar y expo-

³⁷ CRESPI, P. A.: *Nociones elementales de Pedagogía o principios de educación y métodos de enseñanza según el programa (...) en la E.N. de maestros las Baleares*, Palma de Mallorca, Est. Tip. de Juan Colomar y Salas, 1891.

³⁸ GONZÁLEZ y LOZANO: *Pedagogía. Breves noticias de educación y sucinta idea de los métodos y sistemas más fundamentalmente usado en la primera enseñanza*, Badajoz, Tip. El Progreso de F. Álvarez, 1882 p. 114.

³⁹ *Ibid.*, p. 108. Cita a Romero de Castilla y su libro de Pedagogía para una mayor comprensión.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 128.

⁴¹ SANTOS, J. M.: *Curso elemental de Pedagogía...*, op. cit., p. 14.

⁴² GONZÁLEZ y LOZANO: *Pedagogía. Breves noticias...*, op. cit., p. 128.

ner la verdad»⁴³ y, en la misma línea, lo contemplan Ríus y Borrell y el profesor Hueso. Mención especial merece la concepción metodológica de Aguilar y Claramunt, en su libro segundo o sección segunda del libro primero, referente a la Instrucción, introduce el término de Didáctica como sinónimo de Metodología, y es aquí donde realiza su mayor aportación a la ciencia pedagógica. Define la Didáctica como la parte de la Pedagogía que enseña los principios aplicables a la transmisión sistemática de los conocimientos del saber humano⁴⁴. Según su significado etimológico (procedente del griego) expresa ciencia o arte de enseñar, o tratado sobre la enseñanza. Se divide en *general* si se aplica a todos los ramos de la instrucción, y *particular* si sólo se destina a una ciencia o materia determinada.

Como una parte esencial del arte de enseñar, señala la *Metodología* o tratado sobre el método. La *metodología pedagógica* «es la que se ocupa en facilitar la enseñanza á los alumnos desenvolviendo al propio tiempo sus facultades»⁴⁵, teniendo en cuenta los *métodos lógicos*, las *formas de enseñar*, *procedimientos* y otros métodos auxiliares.

Para su concepto de *método* toma como referencia la definición del Cardenal González entendido como «empleo conveniente y racional de los medios adecuados para descubrir la verdad de un modo seguro, y enunciarla con claridad y lucidez»⁴⁶.

Los diferentes tipos de métodos se agrupan en *generales* si son aplicables a todos los ramos del saber y *especiales* o particulares, cuando se aplican a una materia en concreto o ramo determinado. Todos coinciden en asignar como métodos generales al *Análisis* o descomposición del todo en sus partes y a la *Síntesis* o recomposición de las partes para formar un todo. Parecen estar de acuerdo en que estas formas de enseñar necesitan realizarse, conjuntamente, para que el hombre se forme un juicio exacto o completo de los objetos a conocer. Ambos métodos son complementarios. También son considerados como métodos generales, el método *intuitivo*, que consiste en hacer penetrar las ideas a través de los sentidos, cuyo precursor fue Pestalozzi. Así lo describe Santos: «enseñando por medio de objetos que representan lo que se quiere hacer comprender á los niños, obligándoles á que fijen bien en ellos su atención, y distinguir perfectamente sus cualidades»⁴⁷.

El método *interrogativo* consiste en dirigir al niño por medio de preguntas hasta conseguir que descubra él mismo la verdad. Algunos autores dividen este método en *dialogístico* o *socrático*, que trata de conducir al niño por medio de preguntas de forma indirecta hasta que él mismo descubra la verdad; el *catequístico*, se basa en preguntar sobre lo ya enseñado, cuyo origen se remonta a la enseñanza de los catecúmenos, tal y como se enseñaba la doctrina cristiana en los tiempos antiguos. Y hay otros autores que añaden el *erotemático* o *dogmático* o exposición dogmática aplicable sólo a la enseñanza superior. La estrecha relación entre el método y la instrucción en algunos autores, como Ríus y Borrell, le lleva a establecer los planteamientos metodológicos desde la educación intelectual.

⁴³ TORRES y GARCÍA, R., *Nociones de Pedagogía*, por D..., Zaragoza, Imp. de Vicente Andrés, p. 77.

⁴⁴ AGUILAR y CLARAMUNT, S.: *Pedagogía general. Tratado completo de instrucción, seguido de los de Organización, Legislación, Historia y Crítica pedagógica*, Valencia, Imp. de José Ortega, 1891, p. 193.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 199 y ss.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 203.

⁴⁷ SANTOS, J. M.: *Curso elemental de Peda...*, op. cit., p. 145.

Como se puede comprobar, se observa cierta confusión generalizada en torno a la división y concepto del método, procedimiento y formas de enseñanza. Cada profesor será libre en la interpretación y en la adopción de cualquier método.

Los manuales publicados en los dos primeros años del s. XX, objeto de estudio, presentan una notable distinción, respecto a los métodos mencionados anteriormente. Antonio Borja se ciñe a la reorganización del programa de Pedagogía promulgado en 1898⁴⁸, y observamos que, en la parte destinada a la metodología pedagógica (lección 33), se añaden los conceptos de *método cíclico* y *método concéntrico*, que sólo habían sido mencionados por Sarrasí y los pedagogos: Alcántara García, Escribano y Rufino Blanco (profesores de Pedagogía en la Escuela Normal Central de maestros). El autor describe el método *cíclico-concéntrico* como una «radiación circular y progresiva de las ideas relativas á un ramo del saber»⁴⁹. Establece una diferencia entre las dos formas de enseñanza: *verbal*, cuando el conocimiento se transmite con la palabra y *objetiva* o *intuitiva*, cuando se acuden a lecciones de cosas, ilustraciones o representaciones del objeto... en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Algunos autores señalan como medios de instrucción o formas para transmitir la enseñanza, la *viva voz del maestro*, que es el mejor instrumento porque se adapta a los conocimientos de sus alumnos (capacidad, carácter y condiciones de los niños). Los *manuscritos* o apuntes, son también muy útiles —elaborados por el propio maestro—, se adaptan al programa, método y lenguaje y pueden ser utilizados por un niño avanzado reemplazando al docente; los *libros impresos* no se adaptan al lenguaje del niño, ni al método o exposición de cada maestro. Son menos importantes que los manuscritos elaborados por el profesor. De la poca utilización del libro de texto se desprende la escasa aceptación y falta de adaptación de los textos escolares a los niños. Otro de los medios de instrucción lo constituye el *estudio particular del alumno*, que resulta muy útil para aclarar dudas y saber el grado de conocimientos adquirido, pero recomiendan no abusar para que no peligre la salud física del alumno. Pensamos que, con esto, se refieren a aquellos profesores que utilizaban las horas de descanso para atosigar a los alumnos con el estudio, sin realizar ejercicios físicos que les proporcionen mayor expansión y relajación de las facultades intelectuales.

Por último, se recomienda la utilización de los *ejercicios prácticos*, como actividad fundamental en aquellas escuelas donde se practique el método intuitivo. Los niños han de comprobar la veracidad de lo aprendido, teóricamente, deben saber para qué les sirve y conocer su aplicación en los usos comunes de la vida.

Advertimos algunos matices que se aprecian en el maestro mallorquín, Crespi, sobre los *libros impresos* y su innegable utilidad para el maestro. Les concede gran importancia, respecto a la poderosa ayuda que pueden proporcionar al docente. En relación al empleo de los manuscritos o apuntes, no se muestra muy de acuerdo con su eficacia, puesto que pueden presentar, a veces, muchos errores y menos exactitud que un libro.

No quisiéramos pasar por alto los procedimientos de carácter racionalista que propone Ríus y Borrell, al modo de formas de enseñanza. Enumera seis tipos de proceder en la enseñanza: perceptivo, memoria, analítico, sintético, dialogado y

⁴⁸ R. D. de 23-IX-1898, reorganizando las Escuelas Normales y Real Circular de 15-X-1898, para la implantación de las reformas sobre Escuelas Normales por Germán Gamazo (Ministro de Fomento), en *Colección Legislativa de España*, T. II, vol. 2 (2º semestre), pp. 288-320 y 459-462.

⁴⁹ BORJA y JIMÉNEZ, A.: *Programa elemental...*, op. cit. p. 95.

expositivo. La combinación de todos ellos nos conducirá a una enseñanza diferente: el *sintético-expositivo* es propio, según el autor, de la enseñanza dogmática tradicional; en el *analítico-explicativo* el alumno permanece pasivo y, por último, el *analítico-dialogado y perceptivo* es el más agradable a los niños y no presenta los defectos de los anteriores. Recomienda este procedimiento para la enseñanza de todas las asignaturas, excepto para la educación religiosa, que requiere el desarrollo de sentimientos de amor filial, revelación, Dios (Fe) y aquí, la racionalidad no sirve.

Se puede decir que entre las corrientes de la Pedagogía confesional, también se encuentran profesores normalistas que están de acuerdo con las nuevas metodologías racionalistas preconizadas por la corriente laica.

Respecto a los sistemas de organización mencionar que durante la primera mitad del s. XIX adquirieron gran importancia, mientras que, en este último tercio de siglo, observamos menor preocupación por los sistemas adoptados, que vendrán determinados por el número de alumnos que el maestro tenga en su escuela y por los medios disponibles para su funcionamiento.

La mayoría de los autores aconsejan utilizar formas de *organización mixtas* , en función del número de alumnos y de los profesores auxiliares con los que cuentan. El número de alumnos que se aconsejan para esta enseñanza varía de unos autores a otros, oscilando entre cincuenta y ciento cincuenta, en la mayoría de los casos. Se detecta una mayor flexibilidad en la adopción de unos sistemas u otros.

Los autores coinciden en descartar el sistema individual para la enseñanza pública, puesto que sólo es posible en el hogar doméstico. El sistema simultáneo, recomendable para escuelas cuyo número de alumnos oscila alrededor de los cincuenta niños, sólo lo propone Rius y Borrell. Critica el sistema mutuo propugnado por la ley Moyano, pues aquí el maestro se convierte en un mero vigilante y organizador, en lugar de un instructor. Y sugiere que se produzca una reforma legislativa en este sentido, aumentando la dotación de personal docente, así como la sustitución del mobiliario escolar existente por mesas-pupitre.

— *Maestro* : respecto a la figura del *maestro* , algunos autores le conceden, todavía, una misión paternalista, como segundo padre (Santos, Larrea, Carderera, Crespi y Aguilar y Claramunt) pero, además, la mayoría pretenden combatir el desprestigio del profesional de la enseñanza. La formación que deben recibir se identifica a la de una enciclopedia (maestro equivalente a una enciclopedia). Así lo define Santos: «debe ser el non plus ultra para el niño en materia de instrucción»⁵⁰. Sin embargo, para Torres y García hay que luchar desde la demostración del cumplimiento de «los deberes morales propios de su cargo»⁵¹. Es decir, debe tener una conducta ejemplar sobre la cual, sus alumnos vean el modelo a imitar.

La consideración del maestro como un ciudadano más, modelo a imitar supone una trascendental misión, al delegar sobre él el bien de la sociedad y el progreso de la nación. Hueso cita a Lord Brougham, cuando se refiere a él como reformador del género humano: «será el árbitro de los destinos del mundo; el bien de las familias, el de los pueblos y el del Estado, dependen de la escuela»⁵². Aunque

⁵⁰ SANTOS, J. M.: *Curso elemental de Peda...* , op. cit., p. 11.

⁵¹ TORRES y GARCÍA, R.: *Nociones de Pedagogía...* , op.cit., p. 161.

⁵² HUESO, G.: *Lecciones sumarias de Pedagogía escritas para los maestros y maestras de las escuelas elementales incompletas de primera enseñanza* , Santiago de Compostela, Imp. de J. M. Paredes, 1876, p. 172. También se recoge esta perspectiva utilitarista en el manual de Santos.

aquí el utilitarismo es interpretado desde el dogma católico, a través de la enseñanza se formarán hombres honrados y laboriosos que les prepararán para la felicidad presente y futura. Se puede decir que algunos representantes de la corriente confesional adoptan planteamientos formulados por otros compañeros, defensores de la Pedagogía laica.

Entre las cualidades que debe reunir el docente, coinciden todos en atribuirle las mismas: *físicas* (sano y robusto, sin defecto físico); *intelectuales* (bien instruido y sabiendo instruir) y *morales* (vocación, bondad, firmeza de carácter, rectitud, justicia, imparcialidad, benevolencia, paciencia sin límites, conducta intachable, debe servir de ejemplo, muy religioso, con dignidad propia...). Son muchas las cualidades morales que le asignan los autores normalistas, aunque quisiéramos destacar al autor que propone una vocación muy sólida para aguantar las penalidades de esta profesión: «vocación firme y decidida para sufrir con *gusto* las muchas y amargas contrariedades que la enseñanza lleva consigo»⁵³. Otros le conceden una misión esencial al formar futuras generaciones de la sociedad: «la pequeña sociedad que dirige el maestro en la escuela será la gran sociedad de veinte años más tarde»⁵⁴. Ello le proporcionará una gran consideración y autoridad por parte de los pueblos y del Gobierno.

Donde también parecen estar de acuerdo todos los autores, es en el cumplimiento de los deberes que su profesión les exige: en primer lugar, *consigo mismo* debe reunir las cualidades mencionadas anteriormente (*físicas, intelectuales, morales y religiosos*) y cumplirlas lo mejor posible; con los *niños* tiene la obligación de educarles e instruirles, favoreciendo el desarrollo de las facultades *físicas* (aseo e higiene de los niños y del local), *intelectuales* (empleando buenos métodos que pongan en ejercicio todas las facultades como la razón) y *morales* (buena doctrina moral y religiosa, y presentarles siempre buenos ejemplos); para con los *padres de los niños*, debe mantener relaciones con los padres no muy íntimas, pero sí frecuentes, de carácter amistoso; también debe obedecer a las *autoridades* cumpliendo órdenes y preceptos con respeto, consideración, confianza y atención, del Alcalde, Gobernador, Inspector, Rector, Director General de Instrucción Pública, Ministro; y sobre todo, recomiendan los autores que deben establecer frecuentes relaciones con el párroco. Por último, con la *sociedad* en general, debe mostrarse prudente con trato afable y cordial con todos los habitantes sencillos del pueblo, no debe tomar partido por ninguna intriga política, ni debe hablar mal de nadie, debe servir siempre de ejemplo o mostrar una conducta ejemplar «modelo de cultura, honradez y de piedad»⁵⁵. Además, si realmente se muestra como modelo moral y sociable, no le faltará la consideración de la gente y de la sociedad.

Detectamos un gran interés por que el maestro cumpla los deberes sociales a que el contexto social le obliga. Se tendrá que ganar primero la confianza de todas las personas del lugar donde esté situada la escuela. En general, se puede decir, que la función del maestro transmitida por el profesor normalista de la corriente confesional, coincide con el tradicionalismo de períodos anteriores.

Corrientes e influencia extranjera y nacional: a continuación se recogen en los gráficos I y II las principales influencias ejercidas por los autores españoles y extranjeros de la corriente confesional, obtenidos en base a la frecuencia con que

⁵³ CRESPI, P. A.: *Nociones elementales de Pedagogía ó Principios de educación y métodos de enseñanza según el programa...*, Palma de Mallorca, Est. Tip., de Juan Colomar y Salas, 1891, p. 13.

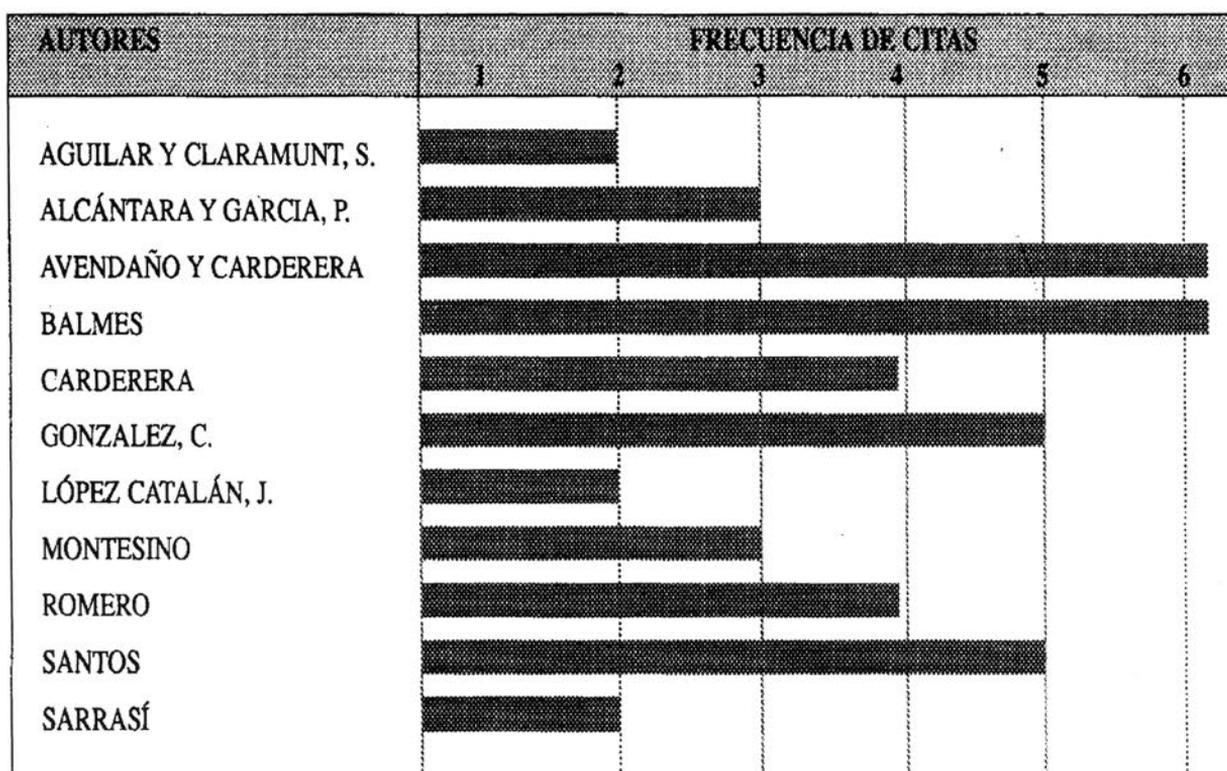
⁵⁴ RIUS y BORRELL: *Tratado de educación ...*, op. cit., pp. 218-219.

⁵⁵ CRESPI, P. A.: *Nociones elementales de...*, op. cit., p. 161.

estos pedagogos son citados. A la vista de los gráficos, los autores españoles más consultados son Avendaño y Carderera, el filósofo Balmes, les sigue el neotomista Ceferino González, Santos, Romero y Carderera; Alcántara García, Montesino, Aguilar y Claramunt, López Catalán y, por último, Sarrasí. Existe, por tanto, gran influencia de la filosofía ecléctica de Balmes y del neotomista padre Ceferino González. Confirmamos entonces que, a finales del s. XIX, esta corriente confesional estaba influenciada por la nueva filosofía ideológica que aceptaba la racionalidad de la ciencia, aunque desde la postura confesional y sin llegar a admitir las tendencias positivistas que preconizaba la corriente laica.

Gráfico I

PRINCIPALES INFLUENCIAS DE LOS AUTORES ESPAÑOLES
 EN LA PEDAGOGÍA CONFESIONAL



FUENTE: Elaboración propia.

En relación con las corrientes o autores extranjeros (Vid. Gráfico II), se observa, por el número de veces que son citados, una gran influencia de Pestalozzi y del Monseñor Dupanloup, seguidos de Fröbel, para la enseñanza de párvulos, del P. Girard, de De Gerando, Fenelón, Niemeyer, Richter y Schwarz. Los defensores del empirismo inglés (Locke) y del positivismo (Spencer) son citados pero sólo para criticarlos. Se advierte que el número de citas de esta corriente es de origen francés, alemán y suizo.

En esta línea, plantean la disciplina pedagógica al margen del carácter teleológico y encuentra su fundamentación en los principios de cualquier ciencia. La experimentación y practicidad de la Pedagogía se alejará de las ciencias especulativas (Filosofía, Religión), adquiriendo mayor importancia las ciencias *positivistas-naturalistas* (Psicofisiología, Anatomía, Medicina...) y *racionalistas*, predominando el conocimiento del individuo como ser humano, en detrimento de los valores tradicionales transmitidos de generación en generación de carácter espiritual (trascendental) sobre su destino en esta vida.

La Pedagogía laica no necesita de principios religiosos para su fundamentación, se antepone la Razón a cualquier principio trascendental o religioso. En nuestro caso, la ciencia pedagógica es la que confiere especificidad y mayor profesionalidad a su función: evoluciona hacia la investigación en la distintas formas de enseñar (Didáctica, Metodología), más que a los contenidos puramente instructivos. Adquieren, por tanto, mayor importancia los conocimientos útiles y aplicables al hombre (educación utilitarista).

Carderera define la escuela laica en su diccionario como aquella que considera «la instrucción religiosa de la competencia del clero y no del maestro»⁵⁶. No significa que participe de ella, sino que la incluye como un tipo de pedagogía existente. Se trata de emancipar a la educación de las creencias religiosas; sustituyendo la moral religiosa por una *moral universal*; que según el autor nadie ha sabido definir y se presenta como el único fin del desarrollo humano. La disciplina pedagógica, por tanto, será reclamada por institucionistas y simpatizantes de la I.L.E., bajo este carácter aconfesional (laico), evitando toda imposición dogmática libre de doctrinarismos religiosos, aunque respeta las creencias religiosas del alumno, cualquiera que éstas fueran.

4.2.1. *Textos para contestar los programas de Pedagogía de las E.E.N.N. de maestros y obras de consulta: HERRÁINZ, RODRÍGUEZ Y GARCÍA, FERNÁNDEZ Y JIMÉNEZ, FERRER, SARDA Y LLABERIA, ALCÁNTARA GARCÍA, LÓPEZ ELIZAGARAY, SÁIZ Y GONZÁLEZ Y TUDELA*

De las obras seleccionadas que se enmarcan en esta corriente, más de la mitad son obras de consulta (7) y tan sólo cuatro responden literalmente a programas de Pedagogía concretos. Por tanto, no pueden ser analizadas en su totalidad, desde las unidades temáticas preestablecidas para analizar su contenido, sino que serán comentadas brevemente y de forma independiente entre las notas de nuestro estudio. En este sentido señalar las tres obras de Alcántara García: *Enciclopedia*⁵⁷, *El método activo*⁵⁸,

⁵⁶ CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Lib. de Gregorio Hernando, 1884⁴, t. III, pp. 373-375.

⁵⁷ ALCÁNTARA GARCÍA, P.: *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Curso completo y enciclopédico de Pedagogía expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico, por...*, Madrid, Imp. de Enrique Rubiños, 1879-1904, 8 vols; I) Pedagogía y doctrina general de la educación, 232 pp.; II) De la Educación popular, 608 pp.; III) Elementos de fisiología, psicología y psico-física, 526 pp.; IV) Estudio del niño y el desenvolvimiento del hombre, 418 pp.; V) Educación Física, 608 pp.; VI) Educación intelectual y métodos, 716 pp.; VII) Cultura de los sentimientos y educación moral, 484 pp.; VIII) Organización de las escuelas, 412 pp.

⁵⁸ ALCÁNTARA GARCÍA, P.: *El método activo en la enseñanza*, Barcelona, Imp. de Antonio J. Bastinos, 1891. En esta obra se introducen los principios de la enseñanza activa que, posteriormente, se ex-

*La educación intuitiva*⁵⁹, el texto aprobado oficialmente de Sardá y Llabería⁶⁰, los breves opúsculos de Elizagaray y Tudela⁶¹ y el ensayo crítico de Urbano González y Concepción Sáiz⁶².

Entresacamos cuatro manuales que responden al Programa de Pedagogía normalista desde una perspectiva laica, excluyente de principios teleológicos⁶³. La disciplina pedagógica proporciona al hombre un mayor conocimiento de su naturaleza y le conduce a su perfeccionamiento. No tanto para su vida trascendental, sino más bien para la realización personal del individuo.

Esta corriente o mentalidad no prescinde de la educación religiosa, pero tampoco es considerada como el eje principal que rige la conducta humana, sino que la sitúan como una materia más del currículum. Impera más el desarrollo personal del hombre que su destino trascendental. En esta línea se debaten las corrientes filosóficas del s. XIX trasladadas al ámbito pedagógico, como son: el positivismo-empirismo; el realismo; el materialismo-utilitarismo y el krausismo (I.L.E.). Pues bien, estas líneas de pensamiento cultural características del último cuarto del s. XIX, influyen en mayor o menor grado en las obras que vamos a estudiar, cuyo origen se encuentra en la fundamentación científica de la Pedagogía y de la educación, desde una posición laica, lejos de los principios perseguidos por la corriente pedagógica confesional.

tenderán en España a comienzos del siglo XX. Su obra gira en torno a los principios y fundamentos del método activo (método socrático, práctico e intuitivo mediante las lecciones de cosas), y los procedimientos para desarrollarlos (museos, excursiones escolares y ejercicios corporales).

⁵⁹ ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: *Educación intuitiva y lecciones de cosas por D....* Madrid, Imp. y Lit. de la Biblioteca Universal, 1881. Argumenta, el autor, la enseñanza intuitiva por medio de razones fisiológico-psicológicas deducidas de la naturaleza del niño y de la forma en que se desenvuelve en él la inteligencia, y se produce el conocimiento. Los medios que propone para desarrollarla es a través de las lecciones de cosas (objetos a la vista, naturaleza, juegos infantiles, paseos campestres, viajes, jardines escolares, colecciones...). Es de destacar la importancia que concede al juego como medio pedagógico para despertar el interés del niño y los instintos de curiosidad, imitación y sobre todo la actividad del niño.

⁶⁰ SARDA y LLABERIA, A.: *Estudios pedagógicos*, Madrid, Imp. de la Vda. de Hernando y Ca, 1892, (Profesor de Pedagogía en la E.N.C. de Maestros). Esta obra fue aprobada oficialmente en 1893, y del estudio de su contenido, se detecta que se trata de una colección de varios artículos publicados anteriormente en periódicos y revistas, sobre diversos aspectos de la enseñanza primaria, en Francia, Puerto Rico y Vizcaya (Pedagogía moderna).

⁶¹ LÓPEZ ELIZAGARAY, L.: *Colección de Estudios pedagógicos con arreglo á las modernas tendencias de la Escuela*, Santiago, Imp. de José M. Paredes, 1894. y TUDELA, A. de: *Estudios pedagógicos...*, Tarragona, Jaime Pedro Aguadé, ed, 1895. En realidad se trata de breves opúsculos en donde recopilan los autores algunas nociones pedagógicas. Elizagaray, en la línea de Sardá y Llabería recapitula varios escritos que ya fueron publicadas en prensa y Congresos sobre diversos aspectos de la educación física (ejercicios, juegos, gimnasia, excursiones y colonias escolares). Tudela nos ofrece un ensayo muy ameno, en forma de diálogo basado en el Diario de un maestro en el que refleja sus impresiones acerca de la enseñanza intuitiva (Pestalozzi) y uno de sus procedimientos como son las excursiones escolares. Obra basada en la enseñanza que recibió del profesor de Pedagogía, Alcántara García, en la Escuela Normal Central de Maestros.

⁶² GONZÁLEZ SERRANO, U. y SÁIZ OTERO, C.: *Cartas ¿pedagógicas? (Ensayos de Psicología pedagógica)*, Madrid, Est. Tip. «Sucesores de Rivadeneyra, 1895. Ensayo crítico en el que establecen una correspondencia epistolar los autores, sobre algunas nociones de Psicología pedagógica y pedagogía moderna. Critican aceptar la modernidad a ciegas e implantar reformas pedagógicas sin adaptarlas al caso español, con el fin de establecer una pedagogía nacional. Reivindican la racionalidad (Spencer) en la introducción y aplicación de las nuevas metodologías y corrientes pedagógicas en España. Estas cartas ya habían sido publicadas por primera vez en la revista pedagógica *Escuela Moderna*.

⁶³ Los autores que redactan los manuales de Pedagogía para contestar a los programas de Pedagogía normalista laica que hemos encontrado son: OLIVEROS y MORENO, L., HERRAINZ y HERAS, G., FERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, J. y FERRER.

— *Teoría pedagógica y educativa*: dado el avance de los estudios antropológicos del hombre, los autores de los manuales que vamos a estudiar conceden mucha importancia a las nociones antropológicas y al estudio de la naturaleza humana.

Herráinz es uno de los autores que mayor espacio dedica a estos conocimientos. Destina la primera parte de su obra —dividida en 8 capítulos— a este tipo de nociones antropológicas que abarcan desde el estudio de la vida vegetativa del organismo físico, a la «vida racional» o anímica del alma. La importancia de la Antropología para el autor es inmensa, así lo expone: «como la ciencia *especulativa*, que se ocupa de las leyes constitutivas del primero de los seres de la población terráquea y de los principios á que ha de someterse su dirección por las vías de su complejo destino; como ciencia *práctica*, en cuanto persigue y señala nuestra felicidad personal y común de presente y de porvenir: como *arte*, cuyas reglas se dirigen á recabar los más legítimos y universales beneficios»⁶⁴.

La mayoría de los autores coinciden en concebir al hombre como el ser más perfecto y racional. Oliveros le atribuye la siguiente definición: «obra más perfecta de la creación; es un admirable compuesto de dos naturalezas diferentes formado por un cuerpo: parte física, perecedera, y un alma: parte espiritual que piensa, siente y quiere»⁶⁵.

Fernández y Jiménez le asigna una serie de atributos como ser animal racional, en la misma línea que Santos (Sarrasí) le confieren: moralidad, sociabilidad, perfectabilidad, educabilidad y lenguaje.

De la ciencia antropológica emerge la *Pedagogía* como «ciencia y arte de la educación e instrucción del hombre». Observándose cierta influencia de Alcántara García en dicho concepto. Oliveros llega a precisar que esta ciencia se dirige al «hombre-niño».

La Pedagogía planteada como parte de la Antropología participa de otras ramas o ciencias auxiliares para su completo conocimiento. Recogemos la división que realiza Herráinz⁶⁶ por presentar una mejor ordenación: para el estudio de la vida vegetativa y orgánica se destinan la Anatomía, la Fisiología, la Higiene y Medicina; sobre el conocimiento de la ciencia del alma o *vida racional*, se orienta la Psicología, en sus secciones referentes a la inteligencia y las leyes que regulan su actividad como son la Noología y la Lógica; al estudio de la sensibilidad se dirige la Estética y la Moral, el Derecho y el Deseo (Prasología) orientarán la voluntad del individuo.

El objeto de la pedagogía consiste en educar al hombre, en «armonía con su *naturaleza, destino y fin*, facilitando los medios más acordes»⁶⁷. De este concepto integral y armónico de educar al hombre, se desprende la ciencia educativa: «parte de la pedagogía, aplicación por un ser racional consciente á otro idéntico, ó á si propio de una serie ordenada de principios y reglas, con objeto de obtener la relativa perfección del mismo»⁶⁸. El profesor normalista cordobés fundamenta su

⁶⁴ HERRÁINZ y HERAS, G.: *Tratado de Antropología y Pedagogía*, Madrid, Imp. de la Vda. de Hernando, 1898, p. 21.

⁶⁵ OLIVEROS y MORENO, L.: *Elementos de Pedagogía*, Cádiz, Est. tip. de J. Benítez Estudillo, 1888, pp. 16-17.

⁶⁶ HERRÁINZ y HERAS, G.: *Tratado de Antropología...*, op. cit., p. 21.

⁶⁷ FERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, J.: *Disertaciones de Pedagogía para uso de los alumnos de las E.N. y de los maestros de primera enseñanza*, Córdoba, Imp. La Región Andaluza, 1898, p. 16.

⁶⁸ *Ibíd.*, pp. 18 y 19. A continuación recogemos los principales autores citados: Platón, Jaime Miel (padre e hijo), Rollin, Richter, Niemeyer, Campoamor, Stein, Dupanloup, Kant, Bain, Rousseau,

definición con otras concepciones de distintos autores e ideologías, de la misma forma que lo hacen Alcántara García y Rufino Blanco.

Asimismo, Alcántara García plantea la disciplina pedagógica en las Normales con una terminología más precisa, debe titularse *Pedagogía teórica y práctica* y debe responder literalmente al título, consta de tres partes que deben ser abordadas, según el autor: una primera en la que se estudien las nociones generales sobre el concepto, la importancia y las relaciones de la *Pedagogía* y la *educación* y elementos de *Fisiología* con *Higiene* y de *Psicología*, comprendiendo en ellos el estudio del desenvolvimiento de la naturaleza humana. En segundo lugar, se deberán tratar los principios de *educación física, intelectual, estética y moral con sistemas y métodos de enseñanza*. Y una tercera parte destinada a la *Práctica* de la *Pedagogía* y de la educación en las escuelas de niños y de adultos⁶⁹.

El autor también nos detalla cómo debe procederse en la marcha de la enseñanza pedagógica. Los alumnos normalistas no deben limitarse a responder a las preguntas del profesor, sino que han de fomentarse los ejercicios de composición de lecciones, adaptados a la enseñanza de los niños, desarrollar lecciones de cosas, establecer conversaciones..., etc. Y el profesor normalista se encargará de realizar observaciones a los alumnos, lo que dará lugar a una constante enseñanza práctica. Como ejercicios prácticos a desarrollar en las escuelas de niños, el profesor normalista cordobés propone un símil del modelo alemán llamado *catequización* (diálogo socrático), consistente en el arte de desarrollar el espíritu de los niños por medio de preguntas dirigidas a los educandos. Por otra parte, deben practicar los métodos, paseos instructivos, sistemas de enseñanza, ejercicios, disciplina, etc.

Herráinz plantea su concepto de *educación* en la misma línea integral (aunque con un carácter más antropológico): «ha de ser *armónica*, tratando á cada constituyente del hombre, conforme al orden importancia relativa y consiguiente subordinación»⁷⁰. Así pues, la educación debe alcanzar a todos los aspectos o dimensiones del hombre, pero de forma armónica e integral, sin prevalecer una de ellas sobre las otras. En este sentido, debe comprender la educación corporal, la educación psíquica o del alma (intelectual, estética, moral, religiosa) entendida desde el desarrollo individual del hombre y el carácter social o colectivo. Sobre el grado de sociabilidad al que tiende el hombre, Oliveros precisa que es en la escuela pública donde se originan estos instintos, «pequeña sociedad donde la infancia empieza á desplegar sus sentimientos de respeto y de justicia, y á marcar rumbo, bajo una forma culta y morigerada, á su instinto de sociabilidad»⁷¹.

Dividen la educación en función de las dos dimensiones del hombre: corpórea (cuerpo) y anímica o psíquica (alma). La primera se dirige a desarrollar la parte física del hombre y en ella se incluyen conocimientos anatómicos y fisiológicos, higiene, gimnasia, con los movimientos o ejercicios gimnásticos (juegos de Fröbel), y primeros auxilios.

Respecto a la educación psíquica, los autores señalan los aspectos que comprende la psique del hombre (tal y como es estudiada por los autores anteriores),

Fermín Caballero, Gil de Zárate, Locke y Alcántara García. De este último, se aprecia gran influencia en el autor.

⁶⁹ ALCÁNTARA GARCÍA, P.: *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Curso completo y enciclopédico...*, op. cit., p. 162.

⁷⁰ HERRÁINZ y HERAS, G.: *Tratado de Antropología...*, op. cit., p. 141.

⁷¹ OLIVEROS y MORENO, L.: *Elementos de Pedagogía...*, op. cit., p. 16.

como es la *educación intelectual* o desarrollo y dirección de las facultades de conocer y sus órganos, que comprenden: la percepción, atención, memoria, imaginación, juicio, raciocinio, razón, reflexión, entendimiento, abstracción, generalización..., etc. Por *educación estética* entienden el cultivo del sentimiento de lo bello y de la sensibilidad, los medios que se disponen para su desarrollo difieren de unos autores a otros: Herráinz propone el desarrollo de los sentidos y el fomento de los sentimientos (belleza, verdad, bien, amor, virtudes...); a diferencia de Fernández y Jiménez⁷² que basará el estudio de la educación estética en el mundo de los sentimientos (de belleza y amor a lo bello, bondad y verdad), excluyendo el campo de los sentidos como parte de la educación estética, abordando su estudio como parte de la educación física.

La formación *moral* del hombre para algunos autores ha de realizarse conjuntamente con la instrucción religiosa, y para otros son aspectos diferentes. Todos coinciden en los medios que dispone el educador para encaminar y desarrollar los buenos hábitos, a través de una buena conducta, respeto, simpatía, carácter firme, instinto de imitación, etc., conducentes a la educación de la voluntad del hombre. Se aprecia gran influencia de Alcántara García en la educación moral de José Fernández. Por otra parte, la educación religiosa o dirección de las relaciones del hombre con Dios, consiste en la instrucción religiosa desde distintos ámbitos: doctrina sagrada (catecismo), historia, religión, prácticas religiosas, oraciones, Iglesia...).

Se puede decir, que únicamente se observa como diferencia de estos autores con respecto a los de la corriente católica, la consideración de la educación integral y armónica en el más puro sentido, sin que una facultad prevalezca sobre la otra. Así pues, la instrucción religiosa se contempla como una dimensión más a desarrollar en el hombre; sin que adquiera el sentido prioritario concedido por los autores católicos. Esta sin duda, constituye la principal diferencia de ambas corrientes, reflejada en el concepto de educación de los autores.

— *Método*: a partir de esta unidad de análisis se incluye el autor Rodríguez y García, maestro de primera enseñanza, que destina una obra entera solamente a uno de los contenidos temáticos de la disciplina pedagógica, como es el método y la ciencia metodológica⁷³.

La *Metodología* constituye el tratado del método didáctico y el *método* se define como el orden de la enseñanza de los elementos que comprenden el conocimiento de algún asunto u objeto de carácter psicológico y lógico. Distingue dos tipos de métodos: *lógico*, que trata de ordenar los conocimientos elaborados por la inteligencia, es el que se encarga de construir la ciencia; y el *método didáctico*, atiende a las condiciones psicológicas del alumno. Oliveros llega a precisar más el concepto de método didáctico como «el plan ó camino que traza la inteligencia para llegar ordenada y progresivamente al término deseado»⁷⁴. La mayoría coincide en la división de métodos generales y especiales, según se encuadre a todas las materias, o de forma especial a cada una de ellas.

En la división general del método, la mayoría incluyen los métodos *analítico* y *sintético*, con las siguientes observaciones: Oliveros añade el *analítico-sintético* o

⁷² FERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, J.: *Disertaciones de Pedagogía...*, op. cit., p. 39.

⁷³ RODRÍGUEZ y GARCÍA, G.: *Metodología didáctica general*, Burgos, Imp. y Lib. de Hijos de Santiago Rodríguez, 1896, pp. 2 y ss.

⁷⁴ OLIVEROS y MORENO, L.: *Elementos de Pedagogía*, op. cit., p. 80.

método científico (al igual que Alcántara García); Herráinz y Pedro de Alcántara añaden el método intuitivo; Fernández y Jiménez suma los procesos inductivos y deductivos. El único autor que presenta una gran diferencia en la estructura y clasificación del método es el maestro burgalés Gerardo Rodríguez, clasifica los métodos en: *generales*, si abarcan toda la enseñanza necesaria para el ejercicio y desarrollo amplio de las distintas formas de actividad intelectual; *particulares*, si comprenden el orden de enseñanza de todos los conocimientos relativos a una rama científica, y en *especiales*, si indican el orden en la enseñanza de los elementos más sencillos, de una pequeña parte de cualquier organismo científico.

Resulta novedoso cómo para este autor el punto de partida del método son varias partes a la vez en la esfera del conocimiento *directo, sensible, externo e intuitivo*, es decir se debe partir de los conocimientos anteriores o ideas más relacionadas con algunas de las que el niño conoce ya. Con estas palabras lo expresa el autor: «Entonces se logra interesarle en la enseñanza, porque su atención tiene objeto en qué fijarse respecto al nuevo conocimiento, desde el instante en que comienza a construirlo»⁷⁵. Así pues asistimos a los principios u origen del aprendizaje constructivista preconizado por Comenio, Pestalozzi, Kant, Descartes y posteriormente Herbart. Entre las condiciones que debe reunir el método señala el maestro burgalés, las siguientes: la de ser lógico, debe presentar una gradación lógica; por otra parte debe ser *constructivo*, para ello se debe optar por el mejor método que organice los conocimientos científicamente, como es el *analítico-sintético* que atiende a las primeras leyes del conocimiento o proceso intuitivo. Y, por último, debe ser *cíclico* para acomodarse a las condiciones psicológicas del entendimiento humano.

Alcántara García va más allá al introducir el método activo como un instrumento de desarrollo: intelectual, estético, moral y físico dirigido a una educación completa e integral. Por medio de la implicación personal del niño el aprendizaje será activo y el alumno se sentirá participativo del proceso de enseñanza. El principio fundamental de la enseñanza activa es *el trabajo personal*, cuya aplicación son las *lecciones de cosas* y los *ejercicios prácticos y manuales*. El infinitivo *hacer* es característico de esta enseñanza, supone poner en ejercicio la propia actividad, trabajar por sí mismo, lo mismo manual que intelectualmente⁷⁶.

Herráinz es uno de los autores que aborda el procedimiento o efecto de proceder en el proceso de conocimiento desligándolo de las distintas formas de enseñanza, como ocurre con otros autores. Lo divide en: *observación, reflexión, inducción, deducción, abstracción, generalización y comparación*. José Fernández lo define como el acto del camino a recorrer, que puede ser *progresivo* si se procede de forma *cíclica* y *concéntrica* en la enseñanza o *cronológico* y *serial*. Para el autor, el procedimiento progresivo y cíclico es el verdadero arte de la enseñanza.

El resto de los autores lo eluden o lo identifican con las formas de enseñanza, así lo interpreta Oliveros: «manera de recorrer el camino trazado por el método; es la forma que se adopta para exponer los conocimientos»⁷⁷. Comprende tres formas de explicar la enseñanza: *interrogativa* o de investigación; *socrática* o dialógica (Sócrates), y la *intuitiva* (Pestalozzi o De Gerando). Las dos últimas se presentan como las más adecuadas para la enseñanza primaria. El profesor norma-

⁷⁵ RODRÍGUEZ y GARCÍA, G.: *Metodología didáctica...*, op.cit., p. 65.

⁷⁶ ALCÁNTARA GARCÍA, P.: *El método activo en...*, op. cit., p. 22.

⁷⁷ OLIVEROS y MORENO, L.: *Elementos de Pedagogía ...*, op. cit., p. 84.

lista cordobés especifica con más detalle su definición, al concebir las formas de enseñanza como el acto de investigar y exponer la verdad pedagógicamente hablando. Introduce otra forma de enseñanza: la *espositiva* o dogmática, aunque no la recomienda para la enseñanza primaria. Las más recomendables son la *interrogativa* de *invención* y la *intuitiva* porque desarrollan el mayor número de facultades, y los alumnos aprenden activamente los conocimientos.

El profesor normalista Gregorio Herráinz define la forma de enseñar como aquella fisonomía externa de cada materia, de las que han de ser objeto de enseñanza e instrucción. Puede ser *serial* si procede de lo más sencillo a lo más complicado, de una forma ordenada y metódica; y *cíclica* si la asignatura aparece en un círculo con diferente grado de profundidad y latitud, en función de la edad y nivel, es decir, sigue una marcha gradual de la enseñanza y es la más aconsejable. También distingue las formas o medios de instrucción que dispone el maestro para expresarse y explicar la enseñanza; pueden ser *verbales*: diferencia la dogmática o expositiva y la dialogística y considera a esta última como la más aconsejable; y *gráficas*, a través de objetos, imágenes, libros,...etc. El libro es considerado como uno de los medios auxiliares más útiles para el maestro, pero no para los niños.

Alcántara, en este sentido, se pronuncia en contra de la ciencia libresca, que en su día criticaron Rabelais y Montaigne cuyas características son las lecciones de memoria y del aprendizaje de libros de texto o resúmenes, conducentes a una enseñanza memorística o enciclopedista, donde el sujeto que aprende es considerado un recipiente vacío sobre el que hay que verter una serie de contenidos, que aprenderá de memoria, sin comprensión ni razonamiento alguno (alumno pasivo). En este tipo de enseñanza verbalista predomina el método catequístico de pregunta y respuesta y los procedimientos que se utilizan son (viva voz del maestro, libros y apuntes..) frente a la enseñanza activa que utiliza como procedimientos orales el *diálogo socrático*, junto con los procedimientos *intuitivos-prácticos* (lecciones de cosas, juegos, trabajos manuales, excursiones, paseos escolares..., etc.).

Hasta ahora no existe gran diferencia entre los aspectos metodológicos apuntados en esta corriente respecto de la mentalidad católica. Se puede decir que los autores de esta corriente introducen los métodos activos e intuitivos y son partidarios del diálogo socrático para la enseñanza del aprendizaje. Conceden mucha importancia a las actividades manuales y de ejercicios físicos (excursiones, gimnasia...), y se manifiestan en contra de los libros.

A estas alturas de finales de siglo, los autores no se muestran partidarios de ningún *sistema de enseñanza* en concreto; sino que, en función del número de alumnos, nivel, edad, local, etc., el docente determinará el sistema más acorde con cada situación escolar.

Por otra parte, el sistema simultáneo junto con el mixto son los más aceptados por la mayoría de los autores; y es rechazado de forma unánime el sistema *mutuo*, por tener que participar los niños en la enseñanza. Sólo admiten algunas formas combinadas del sistema mixto, donde el número de alumnos varía entre 30 y 100 niños, según los casos. De forma excepcional, Oliveros⁷⁸ diferencia tres tipos de enseñanza mixta: con base silmultánea (30 niños), mutua (50 niños) y neutra (40 niños).

⁷⁸ OLIVEROS y MORENO, L.: *Elementos de Pedagogía...*, op. cit., pp. 130-131.

— *Maestro*: en torno a la figura del maestro, los autores ya no le asignan una función paternalista que en la otra corriente primaba, sino que en esta mentalidad el maestro es un ciudadano que desempeña una de las funciones públicas primordiales e indispensables de la sociedad. Tiene sagrados deberes: «verdadero sacerdote de la *cultura* y del *progreso*»⁷⁹. Entre sus misiones destacamos la de «labrar el bien y la felicidad de gran número de familias, sembrando las primeras semillas en un terreno vírgen todavía. La escuela —por tanto— es el centro destinado a producir el gran cambio en la *moral social*, más para que esto se realice es preciso que el maestro sea *morigerado...*»⁸⁰. Herráinz le concede la máxima importancia y dignidad, aunque también considera que es una de las profesiones más difíciles y trascendentes, proponiendo diversas reformas para cambiar su situación tan penosa y convertirle en un profesional cuyo prestigio sea reconocido socialmente. Propone entre otras reformas, que el profesorado del grado normal reciba una formación más práctica, es decir, realicen mayor número de prácticas durante su formación inicial, imprescindible para poder enseñar adecuadamente a los futuros maestros.

Por otra parte, denuncia la situación de interinidad de la mayoría del profesorado normalista, producida por la falta de oposiciones durante el último cuarto de siglo, lo que va en detrimento de la enseñanza normalista. Nos proporciona datos numéricos sobre la cantidad de profesores: de 140 profesores normalistas, 100 son interinos. De lo que se deduce que el 71,4% del profesorado normalista se encuentra trabajando de forma provisional e interina, como consecuencia de nombramientos a dedo e influencias, sin haber demostrado su valía mediante una oposición.

En cuanto a las cualidades que se le atribuyen al maestro, destacamos las de José Fernández. Presenta gran similitud con el que fuera su maestro, Sarrasí, pues le asigna, al igual que todos los profesores, las siguientes cualidades: *físicas* (sano, robusto, sin defectos físicos); *intelectuales* (bien instruido) y aquí en lugar de añadir la característica de saber instruir le otorga también, en la misma línea que Sarrasí, las que le dan especificidad a su profesión, como son las *pedagógicas* (debe tener conocimientos de la ciencia pedagógica, métodos, procedimientos, sistemas..., etc.). Y, por último, debe poseer cualidades *morales* (vocación, conducta ejemplar, carácter religioso..., etc.)⁸¹.

Ferrer concibe la función del maestro como una de las más delicadas y de mayor trascendencia para las sociedades, ya que de la perfección de dicho trabajo resulta el bienestar de las generaciones que se suceden, el mayor progreso y mejor beneficio de la colectividad⁸².

El maestro desde esta postura, no aparece tanto como un sacerdote o enviado de Cristo, sino como un funcionario o ciudadano, que tiene una tarea importantísima en la sociedad. Su finalidad es utilitarista, pues llevará la felicidad, la cultura y el *progreso* a la *sociedad*, transformando la moral social. El ideal ilustrado está latente en la función que se le otorga, así como la función que le conceden las sociedades democráticas del s. XX.

— *Corrientes e influencias extranjeras y nacionales*: entre las corrientes extranjeras que se detectan, destacamos por una parte el naturalismo de Rousseau; el

⁷⁹ FERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, J.: *Disertaciones de Pedagogía...*, op. cit., pp. 130-131.

⁸⁰ OLIVEROS y MORENO, L.: *Elementos de Pedagogía...*, op. cit., p. 10.

⁸¹ FERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, J.: *Disertaciones de Pedagogía...*, Id.

⁸² FERRER, D.: *Notas pedagógicas*, Barcelona, Est. Tip. de Francisco Altés, 1891, p. 9.

idealismo de Pestalozzi y Kant; el empirismo representado por Locke; el positivismo de Bain; el racionalismo a través de Descartes; las influencias francesas de Rollin, Bossuet y Dupanloup y las alemanas a cargo de Niemeyer, Richter, Krause y Fröbel.

Por otra parte, entre los autores españoles que más influyen en los manuales estudiados, por las referencias que realizan y las observaciones encontradas, señalar a: Alcántara García, Gil de Zárate, Fermín Caballero, Sarrasí, Carderera, el movimiento institucionista (I.L.E.), entre los autores y corrientes principales. Así pues, apreciamos notables diferencias ideológicas con respecto a los partidarios de la corriente católica. Influyen en esta corriente el pensamiento laico defendido por los institucionistas. (Vid. gráficos III y IV).

4.3. *La Pedagogía normalista ecléctica*

En esta corriente se encuentran aquellos autores que adoptan las dos posiciones estudiadas anteriormente. Son partidarios de trasladar los principios de la religión católica a la disciplina pedagógica, admitiendo los avances proporcionados por las corrientes positivista y materialista donde predomina el carácter científico y racional de la Pedagogía.

La pedagogía ecléctica tiene su origen en la Europa del s. XVIII, donde el profesorado se rige por el precepto: « Examinadlo todo y elegid lo mejor »⁸³. Es decir, forma un sistema combinando las ideas de los predecesores con la propia experiencia, por cuyo medio obtienen resultados asombrosos en la enseñanza. No pretenden combatir lo que pertenece a su sistema, tampoco defienden a ultranza lo antiguo o tradicional, sino que aprovecharán y utilizarán las experiencias positivas y los consejos de los pedagogos de todas las escuelas. Eluden toda postura extremista para sacar partido de todo lo que consideran útil y bueno para el avance de la pedagogía.

Se trata de una posición intermedia o mixta de plantear la disciplina pedagógica evitando los extremos ideológicos, en beneficio de la ciencia, y en definitiva de la escuela y del alumno al que se dirige.

Fue sobre todo en Alemania donde se desarrolló más esta pedagogía, debido a la necesidad de reformar abusos, desechándose ideas que debían conservarse. Con estas palabras lo expone Carderera:

« se dejó sentir la necesidad de dar a los niños una instrucción más variada que hasta entonces; que la cultura intelectual se sobrepuso a la moral, y más aún a la religiosa, sobre todo desde que Federico II de Prusia dió el mal ejemplo de confiar las escuelas de los pueblos a inválidos faltos de cultura intelectual y moral, ejemplo que tuvo que imitarse. A pesar de todo, de este movimiento pedagógico nació una *educación más liberal* de lo que había sido en el espacio de siglos y siglos, y éste es indudablemente uno de los más bellos resultados de aquel movimiento »⁸⁴.

Por el texto del autor advertimos un cierto posicionamiento hacia el eclecticismo, generalizado en la mayor parte de los autores. Aunque realmente sólo un autor se muestra partícipe de hacerla manifiesta en su manual de Pedagogía.

⁸³ CARDERERA, M.: *Diccionario* p. 1884, op. cit., t II, pp.168.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 169.

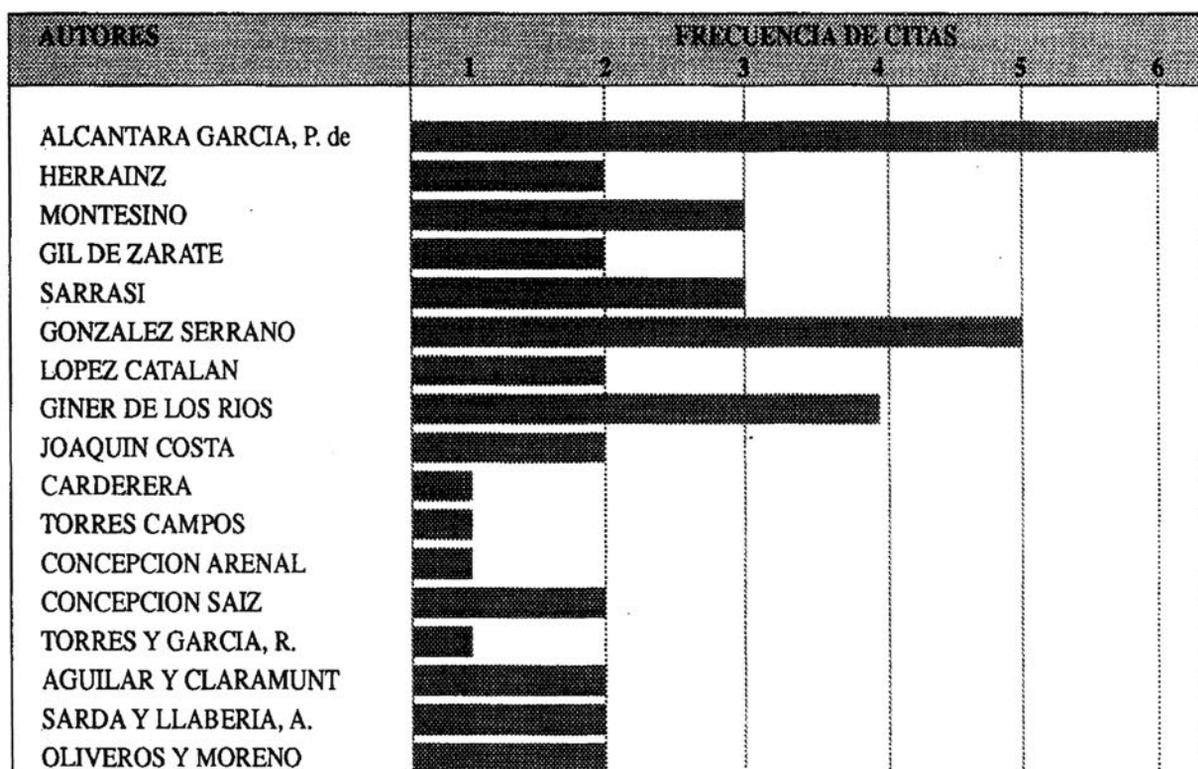
4.3.1. *Textos para contestar el programa de Pedagogía de Escuela Normal:*
 BALLESTEROS Y MÁRQUEZ

El único autor que se dirige a contestar el programa de pedagogía normalista desde una perspectiva ecléctica, es el Regente de la Escuela Normal Superior de Córdoba Francisco Ballesteros y Márquez⁸⁵. Se desprende de su estudio un espíritu abierto a través de las posturas y opiniones, para que profesor y alumno puedan discutirlos y decidirse por la más adecuada a sus enseñanzas e ideología.

Divide su obra en dos partes bien delimitadas, la primera destinada a la educación en sus diversas acepciones: general (Pedagogía, sujetos, principios filosóficos, sistemas de educación), y especial (*educación física, psicológica: sensaciones, apetitos, instinto-hábito*) y *educación psíquica (educación intelectual y educación moral; educación estética y ética)*. Y en la segunda parte aborda el autor con mayor extensión y atención la *Didáctica* o aplicación de los principios teórico pedagógicos a la escuela, a través de la *metodología pedagógica* (métodos generales especiales) y la *organización escolar* (sistemas, horario, exámenes, disciplina, maestro...) todo ello adornado y enriquecido de *ejercicios prácticos* al final de cada lección.

Gráfico III

INFLUENCIAS DE LOS AUTORES ESPAÑOLES EN LA PEDAGOGÍA LAICA



FUENTE: Elaboración propia.

⁸⁵ BALLESTEROS y MÁRQUEZ, F.: *Educación, didáctica pedagógica y práctica de la enseñanza*. Córdoba, Imp. La Región Andaluza, 1899.

Gráfico IV

PRINCIPALES INFLUENCIAS EXTRANJERAS EN LA PEDAGOGÍA LAICA

ORIGEN	AUTORES	FRECUENCIA DE CITAS					
		1	2	3	4	5	6
A) SUIZAS	PESTALOZZI	█					
	ROUSSEAU	█					
	PAROZ	█					
B) FRANCESAS	BUISSON	█					
	COMPAIRE	█					
	MONTAIGNE	█					
	DUPANLOUP	█					
	ROLLIN	█					
	DESCARTES	█					
C) ALEMANAS	FRÖBEL	█					
	HERBART	█					
	KANT	█					
	KRAUSE	█					
	RICHTER	█					
	NIEMEYER	█					
D) INGLESAS	BAIN	█					
	LOCKE	█					
	LORD BROUGHAM	█					
	SPENCER	█					

FUENTE: Elaboración propia.

Ballesteros orienta y ejemplifica capítulos de su obra, para que sepan aplicarlos posteriormente los normalistas aspirantes a maestros. Este componente práctico no sólo lo predica, sino que su obra constituye un ejemplo de ello. Se aprecian dos niveles o grados en el contenido de dicho manual, a través de dos tipos de letra distintos: tipo 10 (más grande) lo dedica a explicar lo fundamental que ha de aprender el normalista para contestar al Programa del examen a maestro elemental, y el tipo 8 (más pequeño) es una ampliación del anterior. Sospechamos que se dirige al examen a maestro superior, o subir nota. Se puede decir que adopta el sistema cíclico para impartir dicha asignatura.

— *Teoría pedagógica y educación*: el concepto de *Pedagogía*, no varía respecto a los autores de las dos corrientes estudiadas, es considerado como *ciencia* al abordar el conjunto de principios y leyes que presiden a la educación humana y como *arte* por contemplar la suma de preceptos y reglas aplicables a la misma y a la instrucción de todo ser racional. Se divide en la *Educación y Didáctica pedagógica* (ciencia y arte de enseñar). La disciplina pedagógica se enriquece con otras ciencias auxiliares, como son la Anatomía, Fisiología, Higiene y Gimnástica, Biología y Antropología, Psicología, Lógica y Ética, Geografía e Historia, historia natural, Física y Química.

Sin embargo, respecto al concepto de *hombre* observamos ciertas diferencias derivadas de su postura ecléctica. Es abordado desde todos los planteamientos posibles. Según la postura *católica* se divide en dos partes: cuerpo materialista y alma espiritual; desde el carácter *científico*, el hombre es un ser que se distingue de los seres irracionales (animales, plantas y minerales...). Por otra parte, desde la *Psicología* se estudia el alma humana cuyos atributos son: unidad, identidad y actividad. Además las facultades del alma se reducen a tres: *sensibilidad* o facultad de *sentir*; la *inteligencia* o facultad de *pensar* y la *voluntad* o facultad de *querer*.

También acude a principios *filosóficos* para esclarecer el concepto pedagógico de la educación, como es la *perfectabilidad del hombre*, la evolución de las razas y la finalidad última consistente en el progreso de la humanidad. Los ajustes principales de la educación son la *familia*, la *sociedad* y la *escuela*. Se basa solamente en la educación de los hombres planteada por Rousseau, ya que, por los hombres aprende el sujeto a sentir y a obrar, produciéndose la educación verdadera.

En lugar de acudir al concepto de *educación* como todos los autores, Ballesteros establece como punto de origen, el concepto de *sistema de educación* o «conjunto ordenado de los principios y reglas que se derivan del concepto de la *naturaleza y destino del hombre*»⁸⁶.

Resulta sorprendente como el autor refleja a lo largo de la obra, su postura ecléctica, extendiéndola a todas las ramas de la educación. En esta línea concibe la *educación física* que «tiene por objeto de estímulo a los órganos, regularizar las funciones fisiológicas, dotar de salud, robustez y aptitud para toda clase de trabajos al cuerpo y proporcionar soltura y gracia a los movimientos»⁸⁷. Aplica las diferentes formas de educar o de proceder según los diversos sistemas de educación apuntados. Según el procedimiento de la *espontaneidad* aplicado a la conservación de la salud, consistiría en educar al niño libre en la naturaleza, donde hay mucha luz, mucho oxígeno y espacio; el *procedimiento* de la *restricción* está inspirado en el miedo a la naturaleza, y su tendencia es el aislamiento del niño de los rigores de ella. Lo que impone una vida sedentaria y de recogimiento, opuesto a la postura anterior y el *procedimiento* de la *previsión* huye de los dos extremos anteriores, consiste según el autor, en la necesidad de vivir alternativamente en uno y otro medio como exige la vida real, conducente a la conservación de la salud. Hacia esta posición se orienta el autor, y entre los medios para alcanzar dicho propósito enumera los siguientes: ejercicios corporales, espontáneos, campo de juego, ejercicios gimnásticos, plan para una lección de gimnástica escolar, el masaje..., etc.

Recoge distintas referencias de Lagrange, sobre la higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes; de Ricardo Rubio sacados del Boletín de la I.L.E.; los ejercicios corporales y recreativos del Magisterio Cordobés; el masaje o mecanoterapia derivada de la gimnasia sueca de Ling; Demeny y Schreiber. Y además añade la importancia de los baños, las colonias escolares y los botiquines escolares.

Con la *educación psicofísica* se refiere a los principios y reglas que preceden al desenvolvimiento y dirección de todas las actividades y propiedades humanas, que a la vez proceden del alma y cuerpo. Diferencia las de origen fisiológico, entre las que se encuentran las *sensaciones externas* (táctiles, visuales, auditivas, gustativas y olfativas) e *internas* (musculares, nerviosas, nutritivas y genéricas), y los *apetitos*

⁸⁶ *Ibíd.*, p. 15.

⁸⁷ *Ibíd.*, pp. 22 y ss.

consisten en la sensación de malestar que atestigua una necesidad material y satisfecha. También pueden ser de origen *orgánico* y *espiritual*, como los instintos, hábitos, aptitudes, modales y lenguaje.

Realmente, en la sección destinada a la *educación psíquica* es donde el autor dedica mayor espacio en la primera parte. Comprende la *educación intelectual* y *educación moral*, y ésta a su vez, se subdivide en *estética* y *ética*.

Concibe la *educación intelectual* como el desenvolvimiento de las facultades de la inteligencia, que consisten en el conocimiento, la experiencia y el saber. Forma parte de la Psicología, la Noología y también la Ideología o tratado de las ideas. Clasifica las funciones intelectuales: *perceptivas* (percepción externa e interna); *reproductivas* (memoria, imaginación); *conceptivas* (abstracción y generalización); *racionales* (juicio y raciocinio); *auxiliares* (atención y significación: lenguaje). Todas ellas se abordan en un primer momento de forma teórica y posteriormente se describe con ejercicios prácticos cómo se pueden ejercitar dichas facultades, lo que resulta muy útil para el alumno normalista, aspirante a maestro.

La *educación moral* se orienta a guiar los sentimientos e inducir la voluntad mediante la reflexión hacia ideales de *sano altruismo*, para que el hombre pueda realizar su destino *temporal* y *eterno*. La moral aparece revestida de altruismo dirigida hacia un fin trascendental, desligada de principios religiosos. El autor divide la educación moral en *educación estética*, cuando atiende a la *sensibilidad* humana y *educación ética* si se refiere a la *voluntad*.

Así pues, la educación estética se orienta hacia el conocimiento y las leyes que rigen la sensibilidad moral, como es el mundo de los *sentimientos*: fenómenos placenteros o dolorosos por un estado mental previo. Es un estímulo poderoso de la vida espiritual. Destaca el autor varios tipos: los *deseos*; instintos y reflexiones; *pasionales* y *normales*; *egoístas* y *altruistas*; *sociales*; *superiores*: *intelectuales* (verdad); *religiosos* (Dios); *morales* (bondad) y *estéticos* (belleza). Entre los procedimientos se pueden aplicar a la educación estética, señala Ballesteros: el ejemplo, el estímulo de los buenos sentimientos, la cultura de los sentimientos: sociales, patriotas, intelectuales, religiosos, morales y estéticos. Así como la educación estética se dirige al mundo de los sentimientos, la educación ética se destina a educar la voluntad. Implica la cultura de la *conciencia* y el *carácter* y de la *reflexión*. Propone tres formas de proceder a desarrollar la educación ética: *positiva*, en donde prevalece la influencia de la voluntad del educador sobre el alumno (vigilancia, tesón...); *negativa*, o dejar que la naturaleza obre sobre el alumno sin control, sin vigilancia, y la *mixta* o postura intermedia entre los dos procedimientos anteriores, que trata de desarrollar la *conciencia responsable* pero con algo de vigilancia. Realmente, como se puede observar, la educación moral prescinde de la cultura religiosa para justificar su finalidad en la educación del hombre.

Una vez abordadas las principales divisiones de la educación, el autor expone su criterio sobre el carácter y finalidad de la pedagogía española. Realiza un breve repaso de las principales corrientes: *filantrópicas*, inspiradas en los sentimientos y afectos humanos; de tipo *humanitario* (Rousseau); *socialista* (Saint-Simon...) y *patriótica* (militares). Los *doctrinarios* inspirados en ideas y conceptos se distinguen en: *idealistas*, que a su vez se subdividen en: *estoicos* (Rollín...); *románticos* (Fenélón...); *intelectualistas* (Descartes...); *formalistas* (chinos, jesuitas...), y en segundo lugar, en *positivistas* que pueden dar lugar a tres tendencias: *sensualistas* (Locke, Kant, Pestalozzi, Spencer y Bain) *utilitarios* (Comte, Tolstoi...) y *realistas* (Comenio, P. Girard, Montesino...).

Pues bien, como resultado de todas estas tendencias, las corrientes educativas que caracterizan los últimos años del s. XIX se inclinan con preferencia hacia los *sistemas positivistas utilitarios* de Spencer, Bain y Tolstoi, más que por los idealistas representados por Fenelón, P. Girard..., etc. Y lo argumenta, desde la evolución del progreso y de la ciencia, que condicionará los modelos pedagógicos *utilitaristas*, frente a los idealistas. Además la Pedagogía, con todas las ciencias antropológicas, ha querido independizarse del dogmatismo antiguo para «buscar a través de las vías empíricas de la experimentación el apoyo y contraste que como ciencia práctica necesitan sus principios. De ahí el *carácter ecléctico* que tienen hoy los estudios pedagógicos»⁸⁸.

En este texto queda reflejada su posición respecto a la disciplina pedagógica, al reconocer la evolución de la ciencia pedagógica hacia las corrientes positivistas-utilitaristas. Pero por otra parte, se muestra partidario de un sistema educativo con una finalidad altamente utilitarista para conseguir mayor progreso de la nación española, también es consciente de que se ha de adaptar a la cultura española, muy distinta de la europea, cuyos atributos característicos son el sentido *religioso* y *patriótico*. De la siguiente forma lo expresa: «la *religión* y la *patria* constituyen la afición más íntima de su alma. Que la educación, discretamente, haga compatible el cultivo de estos elevados afectos, con la *finalidad, utilitaria* á que la *Pedagogía contemporánea* tiene que aspirar, dando aptitud á todos los hombres para que luchen con ventajas por la existencia»⁸⁹.

Así pues, establece como rasgos distintivos de la pedagogía española de finales de siglo, la tendencia *utilitarista, religiosa* y *patriótica*. Aúna por una parte las corrientes positivistas-utilitaristas (materialistas) que fomentan una educación neutra o fuera de dogmas religiosas, pero por otra, adopta el carácter distintivo del pueblo español. De aquí se desprende una vez más, su posición ecléctica respecto de la ciencia pedagógica. Critica las posiciones tradicionales partidarias de una educación enciclopedista y especulativa (teórica), postura adoptada por las clases medias acomodadas del segundo tercio del siglo XIX, al menospreciar ciertos trabajos y oficios manuales, tan necesarios para las industrias, y que tanta riqueza y progreso han ocasionado en otros países.

— *Método y sistemas de enseñanza*: el método de enseñanza es estudiado desde la ciencia *metodológica*, que proporciona los medios y recursos que en la enseñanza pueden utilizarse, con el fin de facilitar toda clase de conocimientos a los alumnos que aprenden. Se divide en *general* cuando estudia aisladamente los medios y recursos que pueden emplearse en todas las enseñanzas. Los instrumentos que dispone el maestro para aplicar los medios necesarios a la enseñanza, han de constar de: un *Plan* o indicaciones generales que responde a un criterio y establece la base fundamental de la enseñanza, como puede ser plantear un proceso analítico, sintético, mixto, directo, cíclico (excéntrico, concéntrico); un *Programa* en donde se especifique un conjunto ordenado de las principales cuestiones que se han de enseñar a los alumnos; un *Método* que trata de establecer un orden determinado que sigue el maestro para explicar los conocimientos y hace funcionar la actividad intelectual del alumno; un *Procedimiento*, que consiste en la aplicación de todos los recursos, ejercicios y medios materiales que en la práctica de enseñar utiliza el

⁸⁸ *Ibid.*, p. 166.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 168.

maestro. Y por último, se han de establecer las *formas de enseñanza* que el maestro va a adoptar en la práctica de la enseñanza, de carácter externo. Todos estos instrumentos que dispone el maestro para la enseñanza son ejemplificados con lecciones prácticas y las distintas formas de proceder. También contempla la *metodología especial* dirigida a la aplicación de estos medios y recursos, en cada una de las materias determinadas, que constituyen el programa escolar.

El *método* se concibe como un instrumento didáctico o camino que sigue el entendimiento para llegar al conocimiento de la verdad. Puede ser: *analítico* (vía *inductiva*, de las partes al todo), *sintético* (vía *deductiva*, del todo a las partes), y *mixto* o combinación de los dos anteriores, es el que debe seguirse generalmente en la práctica de la enseñanza, el ejercicio del raciocinio es inductivo y deductivo. Una vez más vemos reflejada su postura ecléctica al adoptar una postura intermedia respecto a la conveniencia del método mixto.

Establece una estrecha similitud entre los procedimientos y formas de enseñanza por estar íntimamente relacionados en la instrucción. Realiza idéntica división para ambos medios: auto-instructivos y de enseñanza (discursivos, intuitivos y mixtos). Entre los procedimientos auto-instructivos destaca la *experiencia propia* del alumno por medio de viajes, relación con otras personas,... y el *estudio personal*, que debe utilizarse con mucha discreción en las primeras enseñanzas, tan sólo debe estudiar el niño, entendido el estudio como disciplina y para desarrollar los hábitos de trabajo.

Las formas de enseñanza discursivas pueden ser de tres tipos: *expositiva* o *acromática* (narrativa); *dogmática* (definición), e *interrogativa*, *catequística* o *socrática*. Esta última es la que se aconseja para la enseñanza primaria, según el autor y la mayoría de los autores. Además de las discursivas pueden utilizarse *procedimientos intuitivos* conducentes a desarrollar la intuición: consisten en enseñar con la imagen real o representar el objeto que se enseña. Las formas de enseñanza intuitivas que puede aplicar el maestro son la *técnica escolar* (hacer práctica la enseñanza, despertar el interés), el *museo escolar* de diversos objetos y secciones (animales, vegetales); las *excursiones* y viajes instructivos (para conocer las enseñanzas industriales (minerales, fósiles) —aquí cita a López Catalán—; la instrucción *agrícola* a través de las granjas y huertos; los conocimientos *zoológicos* (con salidas al campo); los *geográficos* e *históricos* (visitando museos o lugares de interés histórico..., etc.). Y también considera importante el maestro disponer del adecuado *material instructivo*, como los atlas, mapas, globos... etc.

En la línea de su postura ecléctica, se muestra partidario del *procedimiento* y *forma de enseñanza mixta*, utilización simultánea de los dos procedimientos anteriores: discursivo e intuitivo. En una primera fase, primarán los de base intuitiva, (se parte del conocimiento sensible de un objeto para captar la atención y el interés) y —posteriormente— se procederá, a través del discurso, a estudiar las funciones, transformaciones y particularidades de los conceptos que se pretenden transmitir. El autor expone como forma de enseñanza mixta la *lección de cosas*, y en su descripción recoge claramente que es el que mejor se adapta al procedimiento mixto. Consiste en presentar un objeto a la percepción del alumno para que adquiera un conjunto mayor o menor de conocimientos, relacionados con la naturaleza y cualidades del objeto, ayudado por las explicaciones del maestro (fase discursiva). Con esta forma de proceder los conocimientos se adquieren por reflexión más que por la observación. Realmente se observa que esta forma de proceder se orienta preferentemente a los conocimientos pertenecientes a las ciencias físico-natura-

les. Las formas comunes a todos los procedimientos son la *repetición*, la *división*, el *ejemplo*, la *clasificación* y la *redacción*⁹⁰.

En la sección destinada a la metodología especial aborda todas las enseñanzas de la enseñanza primaria con un carácter eminentemente práctico, tratando el trabajo manual (según Fröbel) introducido con la reforma de las E.E.N.N. que realiza Gamazo⁹¹.

En cuanto a los *sistemas de enseñanza*, el autor los define como las diferentes maneras de distribuir y mover los niños y grupos escolares, para que alcancen el mayor grado de instrucción y educación. Clasifica los sistemas y no presenta mucha variedad con respecto a los manuales estudiados anteriormente, así que no nos detendremos demasiado: *individual* (de 20 a 25 niños); *simultáneo* (se divide el grupo de la clase en tres secciones, no es posible con más de 25 alumnos); *mutuo* (es el que permite mayor número de alumnos, más de 100, aunque precisa de ayudantes y auxiliares); y el sistema *mixto*, del que se muestra partidario, siguiendo su forma ecléctica de proceder. Es el que más se utiliza, porque se acomoda mejor a las diversas situaciones escolares o circunstancias particulares de cada escuela.

Ilustra en todo momento con ejercicios la forma de llevar a la práctica estos sistemas, para que no exista ninguna duda por parte del alumno normalista aspirante a maestro.

— *Maestro*: Ballesteros define a este profesional como un funcionario con conocimiento y vocación especiales, que se dedica a la educación y a la enseñanza de los niños, preparándolos para la vida *social*. Aquí se percibe cierta diferencia respecto a los autores católicos, pues éstos conceden al maestro una función religiosa, de carácter trascendental: debe preparar a los alumnos para la vida remota, no para la vida social. Al tener su sistema educativo finalidad utilitarista, insiste en que un Estado debe saber preparar y elegir buenos maestros, pues el pueblo más culto se convierte en el más poderoso.

Las cualidades que debe reunir un maestro son de tipo *físico*; de *constitución robusta* y una *salud inquebrantable*. (Cita una estadística inglesa para reflejar que el índice de mortandad en este sector profesional es 3 ó 4 veces superior al de los soldados en activo, de ahí la importancia de que sea sano y robusto). tampoco ha de presentar ningún defecto físico, ha de tener cierta agilidad para moverse con ligereza. En algunas ocasiones tiene que convertirse en otro niño más para jugar con sus discípulos. También señala las *cualidades intelectuales* que debe reunir un maestro: debe poseer una ilustración extensa y profunda, tanto como sea posible. Alberga dos tipos de conocimientos: *cultura general* y la *ciencia de la educación* (debe conocer todas las ciencias antropológicas), que sirven de base a la Pedagogía, a la que define como ilustración técnica del maestro. Tiene su fundamento en que el maestro no sólo debe servir para transmitir conocimientos, sino que también ha de saber educar. Y en tercer lugar, señala en qué consisten las *cualidades morales* del maestro. Debe ser un ejemplo de *virtud* y *sensatez*, equivalente a un sacerdocio de gran vocación. Su carácter debe ser expansivo y afable sin llegar a la familiarización; condescendiente y digno en el trato; pulcro y discreto en la palabra; respetuoso y en constante aprendizaje o formación permanente.

⁹⁰ *Ibid.*, pp. 246 y ss.

⁹¹ R. D. de 23-IX-1898, op. cit., veáse art.15: «El *trabajo manual* consistirá en el cultivo de plantas comunes por los mismos alumnos, y en construir objetos sencillos de papel, cartón y madera.», p. 298.

Entre los deberes que le asigna para con los *niños* (físicos, intelectuales, morales) debe conseguir educar a sus alumnos con la finalidad de formar hombres vigorosos, inteligentes y honrados; para con la *sociedad*, ha de responder al cumplimiento que las leyes civiles le impongan; y *consigo mismo*, como todo hombre (para con Dios).

— *Corrientes e influencias extranjeras y nacionales*: al ser una obra ecléctica, que alberga las dos corrientes: confesional y laica; presenta gran influencia de todos los avances en los conocimientos pedagógicos característicos de una época entre siglos, a caballo entre el s. XIX y el s. XX.

Desde la postura religiosa, ejercen su influencia sobre el autor: Malebranche, Francke y Fröbel, cuyo lema es: «toda la educación que no se funde en la religión cristiana es defectuosa é incompleta»⁹². Y por otra parte, también le influye la corriente positivista: en su posición *sensualista*, que reduce la educación a los sentidos, representada por Locke, Kant, Pestalozzi, Spencer y Bain; *utilitarista*, con la educación se consigue el progreso de la nación, a través de Lutero, Rolland, Comte, Tolstoi; y la tendencia *realista*, posición intermedia entre los románticos (que idealizan la educación: Fenelón, La Salle...) y sensualistas, cuyos representantes son Comenio, Charlotais, P. Girard y el venerado Montesino. Encontramos ciertas referencias humanitarias a través de la figura de Rousseau. También se observan ciertas influencias higienistas a cargo de Lagrange y de la gimnasia sueca de Ling y Schreiber. Entre los autores nacionales, señalar que por las citas o referencias encontradas, los que más influyen sobre el autor son: Montesino, López Catalán, Alcántara García, Ricardo Rubio, Rey y Heredia..., etc. (Vid. cuadro V).

Se puede valorar esta obra al borde del comienzo del siglo, como un manual que presenta un gran conocimiento actualizado de Didáctica pedagógica, con múltiples lecciones y ejercicios prácticos. Esta finalidad eminentemente práctica responde al espíritu de reorganización de las E.E.N.N. en 1898, que otorgaba a los Regentes de las escuelas prácticas la función de impartir la asignatura pedagógica en las escuelas agregadas a las Normales.

Su repercusión cabe valorarla como muy grande, pues se conocen cinco ediciones muy seguidas, desde 1899 hasta 1909. Tras su puesto como regente de la E.N. Superior de Córdoba, Ballesteros consigue ser profesor de Pedagogía de la E.N. de Málaga. Las dos primeras ediciones (1899 y 1900) las publica como regente de la E.N. de Córdoba, y las tres últimas las realiza como profesor de la E.N. de Málaga. Aunque su repercusión se prolonga hasta los comienzos del s. XX, no deja de ser una obra de gran interés, representativa de la postura intermedia que mantienen muchos de los autores, aunque no de una forma tan manifiesta como Ballesteros, que aúna dos posiciones antagónicas a la hora de plantear la ciencia pedagógica: la católica o confesional y la materialista procedente del positivismo-utilitarista, de carácter laico. En esta simbiosis de conjugar la tradición con las nuevas aportaciones científicas, encuentra su fundamento esta corriente escéptica.

5. A modo de conclusión

Tras el estudio y análisis de los libros de texto de carácter pedagógico, que se utilizaron en las Escuelas Normales, nos ha permitido descubrir la estrecha rela-

⁹² BALLESTEROS: *op. cit.*, p. 156.

Cuadro V

PRINCIPALES AUTORES E INFLUENCIAS ESPAÑOLAS Y EXTRANJERAS
 EN LA PEDAGOGÍA ECLÉCTICA

ORIGEN		AUTORES
ESPAÑOL		MONTESINO ANCÁNTARA GARCÍA LÓPEZ CATALÁN AGUILAR Y CLARAMUNT SARRASI SANTOS OLIVEROS Y ROMERO CARDERERA GONZÁLEZ
EUROPEOS	A) SUIZAS	PESTALLOZZI ROUSSEAU P. GIRARD
	B) FRANCESAS	COMTE MALEBRANCHE DUPANLOUP FENELÓN
	C) ALEMANAS	FRÖBEL KANT KRAUSE
	D) INGLESAS	LOCKE SPENCER BAIN
	E) RUSAS	TOLSTOI

ción entre el pensamiento ideológico de los autores y su influencia en el currículum pedagógico impartido.

La Pedagogía no se encuentra al margen del contexto social, sino que se produce un efecto de ósmosis o trasvase del pensamiento ideológico dominante, como consecuencia de las relaciones que se establecen entre el entorno socio-político-cultural y los profesores normalistas. El pensamiento pedagógico se orientará hacia las principales posiciones ideológicas, imperantes en el contexto de la primera Restauración, de carácter confesional (católicos-neotomistas, integristas...), laicas (institucionistas, krauso-positivistas...), así como una postura intermedia ecléctica o mixta (católico-positivista-utilitarista-realista-sensualista).

Finalmente, se observa que todos los autores participan de los avances pedagógicos modernos (Psicología, Antropología, Sociología...) y del reconocimiento de la Pedagogía como ciencia. Las posturas ideológicas divergen, únicamente en: la finalidad educativa (trascendental-social); la función del maestro (mesiánica-funcionario); en algunos aspectos metodológicos (catequístico-socrático-intuitivo-activo) y organizativos sobre la disciplina, exámenes, libros de texto... y, en las influencias extranjeras-nacionales (Neotomismo-Positivismo-Krausismo-Mixta).