

## INFLUENCIAS DE PESTALOZZI EN PABLO MONTESINO: REPERCUSIONES EN LA EDUCACION ESPAÑOLA DECIMONONICA

M.<sup>a</sup> CARMEN SANCHIDRIAN BLANCO  
*Universidad de Málaga.*

### 1. PABLO MONTESINO, UN PEDAGOGO COMPARATIVISTA

Quizá ningún pedagogo europeo haya ejercido tanta influencia en la enseñanza primaria y de párvulos, en España en el siglo XIX, como Pestalozzi a través de Pablo Montesino.

El exilio que éste se vio obligado a padecer durante la década «omniosa» fue uno de los períodos que más repercusión tendría en su vida posterior ya que

«el directo problema de tener que educar a sus propios hijos durante el exilio, y la casualidad de estar en Inglaterra cuando Owen y sus partidarios tejían las primeras redes de la enseñanza de párvulos, es quizá la justificación primaria de su solemne entrada en el campo educativo»<sup>1</sup>.

Cossío interpretaba de igual forma el posterior efecto del exilio: Montesino estuvo en Inglaterra hasta 1833, «y de allí procede el influjo que ejerció en España para iniciar la transformación de las pocas e insignificantes escuelas de amiga, que entonces existían en verdaderas escuelas de párvulos, según el modelo inglés en Owen y Buchanan»<sup>2</sup>.

Nos hallamos, pues, ante uno de los pedagogos comparativistas españoles del XIX<sup>3</sup>; su forzosa salida del país le permitió conocer los planteamientos pedagógicos y la realidad escolar de Europa, en unos años en que España estaba absolutamente cerrada a cualquier influencia europea. A su regreso a España, fue nombrado miembro de una Comisión encargada de

1 Ruiz Berrio, J.: 'Pablo Montesino', en Galino, M. A.: *Textos pedagógicos hispano-americanos* (Madrid, Iter, 1968) p. 939.

2 Cossío, M. B.: *La enseñanza primaria en España* (Madrid, Rojas, 1915) p. 96.

3 Elena Elizalde lo sitúa, junto a Pedro Felipe Monlau, en el grupo de los exilados. Cf. Elizalde, E.: 'Pedagogos comparativistas españoles (1833-1868)', *Perspectivas Pedagógicas*, 41-42 (Barcelona 1978) pp. 170-71.

elaborar un plan general de Instrucción primaria (la Comisión fue creada por decreto de 31 de agosto de 1834)<sup>4</sup>, que se incorporó, en 1836, a la Dirección General de Estudios<sup>5</sup>.

Desde su situación oficial, Montesino intentó poner en marcha algunas de las ideas que le surgieron en el exilio, ya que

«La razón y la experiencia de lo que está pasando en otros países, donde el camino es más expedito y los obstáculos menores, obligan a contentarse con establecer las bases principales, y arreglar luego los detalles por medio de decretos e instrucciones, preparando así lentamente con medidas de esta especie otra ley más extensa y perfecta, que cimentada en la experiencia venga a ser una realidad y no una utopía impracticable»<sup>6</sup>.

Las reformas básicas que abordará Montesino serán las conducentes a la creación de las Escuelas Normales y las escuelas de párvulos, y a difundir, desde ambas instituciones, su método de enseñanza.

El interés de Montesino por las escuelas de párvulos, por las materias con ellas relacionadas y por la formación de estos maestros, responde a la necesidad, sentida desde comienzos del siglo, de que la educación, sobre todo de las clases pobres, comenzara antes del ingreso en las escuelas primarias y de que la enseñanza fuera más efectiva en la esencia y en el modo. Ni que decir tiene, que estos principios están íntimamente relacionados con el deseo de implantar el régimen liberal y con el acceso de la mujer al mundo laboral. El mismo Montesino decía que «éstos y otros principios eran ya bastante conocidos y se iban reduciendo a prácticas en algunos establecimientos particulares con más o menos acierto»<sup>7</sup>.

En su teoría pedagógica influyeron también Locke<sup>8</sup> y Rousseau<sup>9</sup> en

4 Formaban la Comisión: Manuel Fernández Varela, presidente; el Duque de Gor, José Escario, Gregorio Sanz de Villavieja, Pablo Montesino y Alejandro Oliván, secretario.

5 Al producirse la incorporación, formaban esa Comisión: Manuel J. Quintana, presidente; G. Sanz de Villavieja, Eugenio de Tapia, Celestino Olózaga, Antonio Sandalio de Arias, Antonio Gutiérrez, Pablo Montesino y Javier de Quinto, secretario.

6 Montesino, P.: *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de universidad* (Madrid, Lib. de Sojo y Razola, 1836) p. 3.

7 Montesino, P.: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (Madrid, Imp. Nacional, 1840) p. 1.

8 La pedagogía de Locke adquirió en España su máxima relevancia a principios del siglo XIX, aunque sus *Pensamientos sobre educación* y *Ensayo sobre el entendimiento humano*, «tutores» de la pedagogía europea del XVIII, eran ya conocidos en España en este siglo. Cf. Ruiz Berrio, J.: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)* (Madrid, CSIC, 1970) p. 17.

9 El *Emilio* de Rousseau «no tuvo la repercusión que se podía uno figurar conociendo su difusión; siendo rechazado por la mayoría de los prohombres españoles». *Ibid.*, p. 46. El naturalismo de Rousseau fue retomado por Pestalozzi y es a través de éste como llegó al siglo XIX español y, en concreto, a Montesino. Sobre la relación entre

diversos aspectos, pero fue de Pestalozzi de quien tomó las bases metodológicas.

El método de Pestalozzi ya era conocido en España a principios del XIX, produciéndose varios ensayos, de los que son los más conocidos los de Tarragona, Santander y, sobre todo, Madrid, pues el Real Instituto Militar Pestalozziano de la capital, inaugurado el 6 de noviembre de 1806<sup>10</sup>, significó el reconocimiento «oficial» de los anteriores. A este Instituto acudían gentes a conocer el método de Pestalozzi por lo que, en cierto sentido, y sin el carácter que luego tendría el término, se convirtió en una Escuela Normal. La Guerra de la Independencia puso fin a estos ensayos<sup>11</sup>.

Pablo Montesino logró que se creara en Madrid la primera Escuela Normal, inaugurada el 9 de marzo de 1839, siendo él su primer director. De ahí que su teoría pedagógica se extendiera también por estas instituciones además de por las escuelas de párvulos. Por otra parte, una de sus ideas más repetidas fue la continuidad metodológica que debía existir entre las escuelas de párvulos y las primarias.

## 2. PARALELISMO ENTRE LAS TEORIAS PEDAGOGICAS DE PESTALOZZI Y MONTESINO

Empezando por aspectos generales, *el fin de la educación* para ambos está enraizado en los planteamientos de la Ilustración de forma que relacionan la extensión de la educación a todos con el logro de la felicidad de la humanidad.

Para Montesino, el fin de la educación es «procurar la felicidad del individuo, contribuyendo así a la felicidad general; en el concepto de que la verdadera felicidad no puede tener lugar, o es inasequible para el individuo que no contribuye más o menos a la felicidad de todos»<sup>12</sup>.

Montesino y Rousseau, véase, Sama, J.: *Montesino y sus doctrinas pedagógicas* (Barcelona, Lib. de Juan y Antonio Bastinos, Editores, 1898) pp. 15-16.

<sup>10</sup> Las primeras noticias oficiales del método de Pestalozzi en España se encuentran en 'Correspondencia oficial de Suiza', *Gaceta de Madrid* (25-II, 4-IV y 12-IX de 1806).

<sup>11</sup> Sobre estas primeras experiencias, véase: Amorós, F.: *Noticias de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento fundado en Madrid con este objeto desde su origen hasta el principio del año 1807* (Madrid, Imp. Real, 1807); Amorós y Ondeano, F.: *Memoria sobre el sistema Pestalozziano* (París 1815) y Chavannes, A.: *Exposición del método elemental de Enrique Pestalozzi*, trad. por E. Luque (Madrid, Imp. de Gómez Fuentenebro, 1807).

<sup>12</sup> *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, T. I, 1 (Madrid 1841) p. 37. Dicho de otro modo por el mismo Montesino, el fin sería «criar hombres sanos, hombres de bien y hombres de entendimiento». *Ibid.*

Pestalozzi se refiere a la felicidad en el mismo sentido, llegando a ella a través de una cadena de causas enlazadas, siendo la creencia en Dios la primera:

«La creencia en Dios es la fuente del sosiego de la vida, la fuente del orden interior; el orden interior, la fuente del justo empleo de nuestras fuerzas; el orden en la aplicación de nuestras fuerzas, la fuente de su desarrollo y de su educación para la sabiduría, y la sabiduría es la fuente de toda la felicidad humana»<sup>13</sup>.

En un nivel más concreto, insiste Montesino en los objetivos de la educación, refiriéndose a la situación en que vivía:

«Durante una guerra civil, cuya atrocidad acaso no tenga ejemplo en la historia, se han sentado las bases para la educación de este mismo pueblo que se devoraba, y se han fundado las escuelas que deben reformar las costumbres y generalizar la buena y útil instrucción»<sup>14</sup>.

Otra idea en la que coinciden ambos pedagogos, es en la capacidad de los niños, desde muy pequeños, para adquirir conocimientos y buenos hábitos de conducta que faciliten la futura adquisición de nuevos conocimientos e ideas, en general, durante toda la vida. Ambos se asombran de todo lo que los niños pueden aprender antes de los seis años. Pestalozzi afirmaba: «Me detenía tres veces antes de determinarme a creer que los niños fueran incapaces para algo y diez veces antes de decir: esto es imposible para su edad»<sup>15</sup>.

La enorme capacidad de comprensión de los niños, es resaltada también a raíz de explicar la complejidad de las intuiciones humanas:

«El detalle de las intuiciones humanas, de las cuales proviene su saber, es sin duda imperceptible en sí y caóticamente confuso, por cuanto se presenta en la naturaleza desordenado. Pero la esencia de este caos inmenso es pequeña en todas las materias, y, cuando se le ordena rigurosamente, fácilmente abarcable. Por otra parte, la capacidad de comprensión del niño es inmensa, cuando se la dirige psicológicamente»<sup>16</sup>.

Montesino concuerda al decir que

«el que está acostumbrado al trato de los niños (...) no puede desconocer que su comprensión es mayor de lo que generalmente se cree, y que su inteligencia se extiende con rapidez; mas pocos, aún de entre

13 Luzuriaga, L.: *Kant, Pestalozzi y Goethe. Sobre educación* (Madrid, Daniel Jorro, ed., 1911) p. 127.

14 Montesino, P.: *Manual...*, cit., p. 20; cf. Luzuriaga, L.: o. c., pp. 121-28.

15 Pestalozzi, H., cit. por Blanco y Sánchez, R.: *Pestalozzi, su vida y sus obras. Pestalozzi en España* (Madrid, Imp. de la Revista de Archivos, 1909) p. 158.

16 Pestalozzi, H.: *El método* (Madrid, Ed. de La Lectura, s.a.) p. 25.

los que admiran su capacidad, aprecian justamente la cantidad y la especie de conocimientos que han reunido a los seis años»<sup>17</sup>.

También coinciden ambos en el importantísimo papel de los sentidos en la educación de los niños, especialmente en los primeros años<sup>18</sup>.

En los dos descubrimos un profundo humanismo: de lo que se trataba era de que el hombre llegara a ser realmente un hombre, de que se perfeccionara; no aspiraban al «gentilhombre», sino al hombre del pueblo. Tenían gran fe en las posibilidades de la educación, basadas en su fe en la capacidad de desarrollo armónico del hombre, desarrollo que la educación posibilitaría de seguir la dirección que la naturaleza señala, puesto que «el mecanismo de la naturaleza humana sensible está sometido en su ser a las mismas leyes por las cuales desarrolla sus fuerzas la naturaleza física»<sup>19</sup>.

Pero, a la vez, se completan estas ideas con la afirmación de que

«todas estas leyes a las que está sometido el desarrollo de la naturaleza humana, giran alrededor de un punto medio de nuestra existencia entera y ese punto somos nosotros mismos. Amigo, todo lo que soy, todo lo que quiero y todo lo que debo procede de mí. ¿No debe mi conocimiento proceder de mí también?»<sup>20</sup>.

Nos hallamos aquí ante la afirmación más rotunda del *idealismo* de Pestalozzi, idealismo que entronca con la corriente de fines del XVIII y principios del XIX surgida, principalmente, en Alemania.

Tanto Pestalozzi como Montesino destacaron la importancia de seguir en la educación el camino que marca la Naturaleza, si bien el primero lo hacía de forma más insistente situando a la Naturaleza en el origen de todo, como «fundamento inmutable y eterno»<sup>21</sup> de la educación. Montesino reduce este énfasis, aunque da varias razones para prestarle atención:

«En las escuelas de párvulos, el buen sentido de los primeros fundadores o directores, y principalmnte la absoluta imposibilidad de sacar de otro modo partido alguno de un número considerable de niños de tan corta edad, han contribuido a que se consulte más a la naturaleza, adoptando por principio la frecuente variación de ocupaciones agradables, combinadas siempre con diferentes ejercicios»<sup>22</sup>.

17 Montesino, P.: *Manual...*, cit., p. 164.

18 Cf. Blanco y Sánchez, R.: o. c., p. 15; Pestalozzi, H.: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, trad. directa del alemán por L. Luzuriaga (Madrid, Cristóbal Ruiz, editor, 1912) p. 15, y *El método*, cit., pp. 18-19, y Montesino, P.: *Manual...*, cit., pp. 60 y 66.

19 Pestalozzi, H.: *Cómo Gertrudis...*, cit., p. 100.

20 Ibid., pp. 103 y 116-17.

21 Ibid., p. 99.

22 Montesino, P.: *Manual...*, cit., p. 126.

Reconoce la necesidad de seguir la dirección marcada por la naturaleza al dar los primeros impulsos para el desarrollo del entendimiento, «si no queremos exponernos a los inevitables resultados de una infracción manifiesta de las leyes generales, físicas y morales, establecidas por el Supremo Criador para la conservación del régimen del universo»<sup>23</sup>.

El mismo Montesino reconoce en Pestalozzi al primero en establecer un método tomado de la Naturaleza para el ejercicio de las facultades intelectuales: ejercitarlas primero en las ideas simples para pasar luego a las compuestas, único método conveniente en la primera enseñanza y en las escuelas de párvulos, sobre todo en el primer estudio de los números<sup>24</sup>.

Hemos de considerar como fundamental la relación que establecen entre los conocimientos reales y los verbales<sup>25</sup>. Para llevarla a cabo, en todo aprendizaje, se debe empezar manejando los objetos que los niños conozcan, facilitándose así la exactitud de las ideas adquiridas y lográndose, al mismo tiempo, que los niños sean capaces de describir cosas que conocen y que no caigan en la tentación de hablar de cosas desconocidas. También tomó Montesino de Pestalozzi lo relacionado con el dibujo como ejercicio previo a la escritura<sup>26</sup>.

Las *lecciones de cosas*, que tan importantes serían en nuestras primeras escuelas, fueron también tomadas de Pestalozzi, movido por su constante estudio, en los objetos, de los tres elementos básicos de la enseñanza: forma, número y palabra.

Montesino, en su *Manual*, citará las *Lecciones de cosas* de Mayo, que él adaptó intentando darles un carácter propio de manera que fueran útiles en nuestras escuelas<sup>27</sup>.

Estas lecciones de cosas eran la forma práctica de realizar en la enseñanza el método intuitivo. El concepto de *intuición* es una de las mayores aportaciones de Pestalozzi, como él mismo reconocía:

«Cuando miro hacia atrás, amigo, y me pregunto: ¿Qué es lo que realmente he hecho por la esencia de la instrucción humana?, hallo que he asentado firmemente el principio más alto y supremo de la instrucción al reconocer a la *intuición como el fundamento absoluto de todo conocimiento* y que he intentado encontrar aparte de todas las enseñanzas aisladas, el ser de la enseñanza misma y la forma original mediante la cual tiene que determinarse la cultura de nuestra especie por la naturaleza misma»<sup>28</sup>.

23 Ibid., pp. 166-67.

24 Cf. *ibid.*, p. 184.

25 Ibid., p. 94, y Pestalozzi, H.: *Cómo Gertrudis...*, cit., p. 59.

26 Cf. Montesino, P.: *Manual...*, cit., p. 83, y Pestalozzi, H.: *Cómo Gertrudis...*, cit., p. 49.

27 Montesino, P.: *Manual...*, cit., pp. 66-78.

28 Pestalozzi, H.: *Cómo Gertrudis...*, cit., comienzo de la carta IX. Y en *El método*,

Hemos de tener en cuenta que ni para Pestalozzi, llamado el pedagogo de la intuición, ni para Montesino, la intuición era un método realista, sino idealista; esto es, no se pretendía que el niño fuera impresionado pasivamente por las cosas, sino que se formaran sus ideas. En este sentido, siguiendo el desarrollo natural del niño, el estudio en las escuelas de párvulos «se limita a cosas materiales y las relaciones más obvias que tienen entre sí estas mismas cosas, pero en esto adelanta mucho porque lo encuentra útil y agradable»<sup>29</sup>.

Si el método que ambos defienden es semejante, también lo son las ideas básicas de que parten e, incluso, los materiales que proponen para la sala de clase.

### 3. REPERCUSIONES DE LAS TEORIAS PEDAGOGICAS DE MONTESINO EN LAS ESCUELAS ESPAÑOLAS DEL SIGLO XIX

Vistas algunas características del método propuesto por Montesino, hemos de preguntarnos si realmente se aplicó en nuestras escuelas ese método.

¿Entendían los maestros los conceptos de intuición o naturaleza, por poner sólo dos ejemplos?

Pensamos que en las escuelas primarias y de párvulos de gran parte del siglo XIX, aunque establecidas bajo la influencia de Montesino y su método, se aplicó lo externo, como el mismo Montesino decía, lo más «visual» y «mecánico», lo que primero llama la atención<sup>30</sup>. A pesar de esto, hay que reconocer que Montesino fue quien «tradujo» para nuestras escuelas la pedagogía de Pestalozzi, a través del método que propone en su *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, recogiendo los fundamentos básicos, pero adaptándolos a nuestras circunstancias.

Mas no basta con decir a los maestros que había que seguir las leyes de la naturaleza, o que el método en la primera enseñanza debía ser el intuitivo; era necesario que los maestros conocieran esas leyes y que supieran cómo aplicarlas en la educación. Se exigía, pues, un conocimiento del desarrollo que siguen las facultades humanas. Sin embargo, nada de esto estaba presenta en el *currículum* de formación de maestros de párvulos ni de primera enseñanza. De hecho, las exigencias que Montesino plantea con relación a los primeros son mínimas y se pueden agrupar en cualidades morales

Pestalozzi insiste en lo mismo: «La intuición de la naturaleza es el fundamento propio y verdadero de la instrucción humana, porque es el único fundamento del conocimiento», o. c., p. 20.

<sup>29</sup> Montesino, P.: *Manual...*, cit., p. 163.

<sup>30</sup> Ibid., p. 39.

e intelectuales. En las primeras, las exigencias eran mayores: poseer sanos y conocidos principios religiosos y morales, nociones claras y exactas de las virtudes que deberían fomentar en los niños, dar «buen ejemplo» en todo momento, etc.

Las cualidades intelectuales que se exigía del maestro de párvulos, como del de primera enseñanza, eran mínimas, quizá debido al bajo *status* social del maestro que, a su vez, condicionaba su clase social de pertenencia:

«No necesitarán en realidad estos maestros una instrucción grande y extraordinaria; mas es preciso que sean hombres de buena razón, de fácil comprensión, discernimiento y discurso (...) no basta saber leer y escribir y lo que se dice contar en el mayor número de las escuelas primarias, o las cuatro primeras reglas elementales de aritmética; es preciso que sepan algo más de ésta, y tengan algunas nociones de geometría, gramática castellana, geografía e historia, o que sean bastante despejados para adquirirlas por sí, al mismo tiempo que las enseñan. También convendrá que tengan algunas nociones de música: y por lo menos es indispensable que tengan oído músico y mediana voz»<sup>31</sup>.

Con este «bagaje», los futuros maestros aprendían el método para la enseñanza de los niños estando unos meses en una escuela de párvulos, es decir, viendo lo que otro maestro hacía, copiando lo externo, lo formal. Luego llevaban a sus escuelas lo mecánico, pero eran incapaces de adecuar lo aprendido a su caso particular, o de enriquecerlo con aportaciones personales. El fracaso que este sistema de formación implicó, hizo que, tras 1876, cuando se intentó introducir el método de Froebel, se pusiera un énfasis mayor en la formación de los maestros y en el papel de la mujer en estas escuelas<sup>32</sup>.

No se puede pensar en un método como en una «panacea» que vaya a lograr, por sí sólo, los objetivos fijados en las escuelas. Tampoco puede ser tomado como algo rígido y por eso Montesino animaba a los maestros a que variasen e inventasen nuevos ejercicios, diferentes de los que él proponía en su Manual. Pero para que los maestros pudieran hacer esto, era preciso que conocieran el fondo del método, sus fundamentos teóricos, y que contaran con los medios necesarios para llevarlo a la práctica. Y es obvio que los maestros a quienes se encomendó la aplicación y difusión de este método, no reunían ninguno de estos requisitos.

Montesino era consciente de la importancia de la formación de los maestros y por ello dirigió buena parte de sus esfuerzos a la organización y establecimiento de las Escuelas Normales, porque del éxito de éstas depen-

31 Ibid., p. 36.

32 El Real Decreto de 17 de marzo de 1882 determinaba que las escuelas de párvulos estarían regentadas siempre por maestras y creaba el Patronato General de las escuelas de párvulos. Se establecía, también, un curso especial para la formación de las maestras.

día el de la reforma que intentaba realizar. Pero el resultado, de acuerdo con Sama,

«no podía ser satisfactorio, desde el momento en que lo mezquino de los sueldos alejaba de tales centros de educación a la juventud de sentido algo elevado, que no podía contentarse, al alcanzar el magisterio, con el módico jornal de un bracero. Parece, pues, evidente, que *cuando Montesino se inclina exclusivamente a formar maestros*, como medio el más seguro, natural, fácil y justo para alcanzar su objeto, *condenaba a muerte cierta lo más sustancial de su obra*; porque, ¿podría racionalmente esperarse que, preocupada la Escuela Normal en dar cultura y educación a un alumno tan falto en general de ambas, no resultara favorecida la cultura a expensas de la educación y sentido pedagógico del profesorado, y que éste no habría de ser el que tomará la corteza visible por la invisible médula del pensamiento del maestro?»<sup>33</sup>.

Concluiremos resaltando que Montesino intentó mejorar la sociedad española introduciendo en la educación las mejoras que había observado en otros países:

«Cuantos progresos y adelantos observaba yo en el extranjero, cuando frecuentaba las escuelas y conversaba con los maestros, los refería involuntariamente a España, a mi patria, a los hijos que dejaba en este suelo, a los de mis amigos y de los españoles todos, a la prosperidad de este desgraciado país y a los medios de su adelantamiento, que consideraba yo y sigo considerando dependientes, sobre todo, de los progresos de la educación popular»<sup>34</sup>.

Y a intentar estos progresos consagró toda su vida, primero como político y luego, esencialmente, como pedagogo, aunque los resultados no fueron tan satisfactorios como él esperaba.

33 Sama, J.: o. c., p. 146. Sin subrayar en el original.

34 Montesino, P.: *Manual...*, cit., p. 4.