

LAS CORRIENTES PEDAGOGICAS EUROPEAS A LA LUZ DEL MOVIMIENTO NORMALISTA ESPAÑOL DEL XIX

LEONCIO VEGA GIL
Universidad de Salamanca.

1. INTRODUCCION

Los libros de texto como fuente para la historia de la educación no han sido objeto, hasta fechas recientes, de la suficiente atención explicativa por parte de los especialistas en la indicada disciplina histórico-educativa. Bien es verdad que no siempre es fácil su localización y aún menos la garantía objetiva de su práctica pedagógica en la enseñanza de las materias *curriculares* de los programas seguidos en los distintos niveles y grados escolares. A ello es preciso añadir las serias dificultades metodológicas de tratamiento que permitan explicitar el amplio potencial informativo que encierran los textos escolares.

No obstante, disponemos ya de trabajos historiográficos elaborados a partir o sobre libros escolares —de texto, consulta, lectura...— en un intento de construir historia de la educación tomando como fuente uno de los componentes centrales utilizado en los procesos de enseñanza —formal o informal— como pilar pedagógico de los sistemas educativos, tanto en ámbitos geográficos exteriores como en el nacional¹.

Ahora bien, de los soportes utilizados en la comunicación social escrita —cual el libro escolar— pueden ser estudiados dos parámetros complemen-

1 Cf. Choppin, A.: 'L'histoire des manuels scolaires: une approche globale', *Histoire de l'Education*, 9 (1980) pp. 1-25; Haarper, G. H.: 'Textbooks: an under-used source', *History of Education. Society Bulletin*, 25 (1980) pp. 30-40; Delgado, B.: 'Los libros de texto como fuente para la historia de la educación', *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 2 (1983) 352-58; García Crespo, C.: *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)* (Salamanca, Universidad-ICE, 1983); Clemente Linuesa, M.: 'Análisis de contenido de los textos de historia de la enseñanza primaria (1945-1975)', *Studia Paedagogica*, 8 (1981) pp. 67-76; Cieza García, J. A.; García Crespo, C.; García del Dujo, A.; Hernández Díaz, J. M.; Jiménez Eguizábal, J. A., y Vega Gil, L.: *Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea* (Salamanca, ICE, 1985) pp. 127-38.

tarios e interconectados; de un lado, el enmarcado por los componentes sociales, materiales y formales, lo que los autores han denominado sociología de la obra, del escritor y del público², de otro los internos, la estructura, interpretación y significado del contenido explícito o latente³. Pues bien, ambas coordenadas informativas intentaremos conjugarlas en el estudio de la recepción y difusión de que han sido objeto las corrientes pedagógicas procedentes de los ámbitos europeos en el siglo XIX a través de los libros de texto utilizados, no sólo aprobados, en las Escuelas Normales españolas. La variada información educativa que los manuales escolares normalistas encierran y que va desde los planteamientos teóricos antropológicos y pedagógicos hasta la organización escolar, pasando por la configuración del modelo de maestro deseado, sistemas de enseñanza, métodos didácticos generales y especiales, etc..., nos interesa en cuanto que suponga impregnaciones o adquisiciones programáticas, *curriculares* y metodológicas procedentes del exterior. Nuestro punto de mira tratará de acercarse a la mentalidad pedagógica de los autores, que a la vez ejercen la docencia normalista, para extrapolar las concepciones pedagógicas europeas de las que se sirven y que simultáneamente difunden en los marcos normalistas españoles.

Por tanto, el estudio que nos proponemos pretende dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuál o cuáles son las corrientes contemporáneas que impactan en la enseñanza y sentir pedagógicos de las Normales en España?

La aproximación al objetivo general formulado la realizaremos a través de la utilización de siete publicaciones normalistas disponibles que han servido de instrumento, soporte y vehículo de los contenidos pedagógicos impartidos en las Normales durante el XIX:

- Arrizabalaga, R. de: *Sumario de lecciones de Pedagogía* (Segovia, Est. Tip. de Segundo Rueda, 1894) 204 pp. (A).
- Avendaño, J. y Carderera, M.: *Curso elemental de Pedagogía*, 6 ed. (Madrid, Imp. de Gregorio Hernando, 1865) 375 pp. (B).
- Carderera, M.: *Principios de educación y métodos de enseñanza*, 2 ed. (Madrid, Imp. de D. Ramón Campuzano, 1865) 396 pp. (C).
- Herráinz, G.: *Tratado de Antropología y Pedagogía* (Madrid, Lib. de la viuda de Hernando y Cía, 1896) 564 pp. (D).
- Lledós y Naya, J.: *Curso completo de Pedagogía* (Tarazona, Imp. y Lib. Turiasonense, 1888) 362 pp. (E).

2 Véase: Furet, F. y Fontana, A.: *Livre et société dans la France de XVIIe siècle* (Paris, Moutou, 1970).

3 «Le livre scolaire est à la fois un *instrument* pédagogique et le *support* du contenu éducatif, le *véhicule* d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture», cf. Crubellier, M.: 'Où en est l'histoire de l'école primaire?', *Histoire de l'Éducation*, 14 (1982) 1-23, p. 9.

- Santos, J. M.^a: *Curso completo de Pedagogía*, 2 ed. (Madrid, Lib. de Hernando, 1875) 302 pp. (F).
 — Ibidem, 8 ed. (1893) 324 pp. (G)

El único criterio de selección que hemos aplicado es el de la posesión documental constatando su empírica utilización como textos en diversas Escuelas Normales previa la preceptiva autorización gubernativa⁴. Confirmación obtenida a partir de varias fuentes documentales como programas de asignaturas, memorias o bien los cuadros horarios en los que se especificaban los textos que serían utilizados⁵.

2. APROXIMACION CUANTITATIVA

A LA INFLUENCIA PEDAGOGICA CONTEMPORANEA

La lectura detenida de los textos anteriormente reseñados nos proporciona un total de 101 nombres de autores citados y distribuidos entre los siete manuales pedagógicos normalistas y un cómputo de frecuencias de 413; por consiguiente la media de frecuencias por autor se sitúa en 4 puntos.

Ahora bien, comprobamos que algunos nombres han sido aludidos referencial y simbólicamente cuales los de *Newton, Lavoisier...*, entre los físicos; *Ratier, Le Pileur...*, entre los médicos; otros recogidos a nivel de ejemplos en los ejercicios de lectura o gramática como Cervantes, F. Luis de León..., o bien políticos como Becerro de Bengoa o C. Moyano, cuya presencia no pasa de ser nominal. Autores que, aunque indicativos para otros temas de estudio, no representan una vinculación pedagógica directa con el objetivo perseguido en nuestro trabajo. De ahí que resulte pertinente y obligado practicar algún tipo de selección sin merma representativa de las corrientes pedagógicas circulantes. En principio, y de manera flexible, utilizaremos el criterio selectivo de la media de frecuencias, a pesar de que algunas excepciones cuya representación frecuencial es inferior serán incluidas como la de *Mr. Gauthey*, pero su inclusión está más que justificada, ya que M. Cardeira expresa en el prólogo de su obra la relación directa mantenida entre ambos normalistas:

4 Un elenco de textos aprobados para ser utilizados en las Normales hasta 1868 puede verse en Soler Balada, M. A.: 'Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las escuelas normales desde su creación hasta 1868', *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 2 (1983) pp. 87-95.

5 Cf. López López, J.: *Programa de la asignatura de Principios de Educación y métodos de enseñanza* (Zamora, Imp. de J. Gutiérrez García, 1883); Archivo de la Escuela Normal de Salamanca, *Legajo de Correspondencia oficial*, 1843 al 1852; Archivo de la Escuela Normal de Segovia, *Escuela Normal Superior de Maestras. Curso 1894-95. Orden en que deben darse las lecciones en el expresado curso, legajo sin clasificar*, 1/10/1894.

«Por fin, sin enumerar las obras que hemos consultado, para que no se tome a pedantería, tenemos la obligación de citar la muy excelente de *Mr. Gauthey*, que con autorización expresa del autor, con cuya amistad nos honramos, nos ha servido de guía en la primera parte, especialmente en la educación intelectual y estética» (C, pp. VI-VII).

Posicionamiento que enmarca claramente la herencia profesional de Carderera respecto de la filosofía pedagógica de corte europeo, en este caso del pedagogo y pastor protestante suizo.

Por otra parte, y prescindiendo de casos especiales, los autores que tan sólo han sido nombrados alguna vez carecen de entidad y magnitud representativa suficiente como para enmarcar líneas pedagógicas de influencia.

En esta línea, el cuadro estadístico que arroja el criterio selectivo citado podría expresarse de la forma siguiente:

AUTORES	A		B		C		D		E		F		G		T	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
AVENDAÑO	—	—	4	3,12	3	6,25	1	9,00	—	—	3	6,97	3	8,10	14	4,57
BASEDOW	2	10,00	5	3,90	2	4,17	—	—	2	10,52	3	6,97	3	8,10	17	5,55
BELL	—	—	5	3,90	—	—	1	9,00	—	—	—	—	—	—	6	1,96
CARDERERA	—	—	2	1,56	5	10,42	3	27,27	—	—	2	4,65	1	2,70	13	4,25
DE-GERANDO	—	—	13	10,15	—	—	—	—	—	—	3	6,97	2	5,40	18	5,88
S. DELGADO	—	—	8	6,25	—	—	—	—	—	—	2	4,65	—	—	10	3,26
FENELON	—	—	4	3,12	1	2,08	—	—	—	—	—	—	—	—	5	1,63
FROEBEL	12	60,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2,70	13	4,25
J. M. FLOREZ	—	—	—	—	—	—	1	9,00	—	—	3	6,97	3	8,10	7	2,28
GAUTHEY	—	—	—	—	1	2,08	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,33
P. GIRARD	—	—	—	—	6	12,50	—	—	5	26,03	—	—	—	—	11	3,59
HORNER	—	—	4	3,12	—	—	—	—	—	—	2	4,65	1	2,70	7	2,28
ITURZAETA	—	—	—	—	—	—	—	—	3	15,79	—	—	1	2,70	4	1,30
JACOCOT	—	—	8	6,25	9	18,75	1	9,00	1	5,26	2	4,65	3	8,10	24	7,84
LANCASTER	—	—	4	3,12	—	—	3	27,27	—	—	—	—	—	—	7	2,28
L'ÉPÉE	1	5,00	—	—	—	—	—	—	—	—	2	4,65	2	5,40	5	1,63
LOCKE	2	10,00	13	10,15	—	—	—	—	3	15,79	4	9,30	3	8,10	25	8,17
NAHARRO	—	—	5	3,90	2	4,17	—	—	—	—	3	6,97	2	5,40	12	3,92
NIEMEYER	—	—	4	3,12	—	—	—	—	—	—	3	6,97	2	5,40	9	2,94
OLIVAN	—	—	4	3,12	—	—	—	—	—	—	1	2,32	—	—	5	1,63
PESTALOZZI	1	5,00	17	13,28	11	22,90	—	—	1	5,26	1	2,32	3	8,10	34	11,11
QUINTILIANO	—	—	5	3,90	2	4,17	—	—	—	—	—	—	—	—	7	2,28
RENDU	—	—	13	10,15	—	—	—	—	—	—	2	4,65	1	2,70	16	5,23
ROUSSEAU	2	10,00	7	5,47	—	—	—	—	3	15,79	1	2,32	1	2,70	14	4,57
SCHWARZ	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	6,97	2	5,40	5	1,63
VALLEJO	—	—	3	2,34	6	12,50	1	9,00	1	5,26	3	6,97	3	8,10	17	5,55
TOTAL	20		128		48		11		19		43		37		306	

TABLA I. — Frecuencia y porcentajes de frecuencia por autores citados y obras pedagógicas normalistas (Siglo XIX)

A la vista de estos resultados podemos inferir algunas observaciones:

— La obra B acumula el 42% de las citas; la explicación guarda relación con el hecho de que Avendaño y Carderera aglutinan el movimiento normalista español en su primera floración, constituyéndose en el principal puente pedagógico entre Europa y España. A su condición de profesores normalistas añadirán la de inspectores generales. Esta obra tendrá una larga vigencia, a juzgar por las sucesivas ediciones, pues en 1865 se publica la sexta. Pero, además, de forma explícita o latente, impregnarán la reflexión y quehacer pedagógicos de la vida normalista durante todo el siglo. La influencia de estos autores en Lledós y Naya, Santos, Herráinz, etc., es definida y por consiguiente la impronta de los escritores europeos es ya en ellos indirecta a veces, lo cual explica que los valores relativos de las citas sean inferiores.

— En relación a los autores más citados ocupa el primer puesto *Pestalozzi*⁶, a continuación *Locke*, el tercer lugar es para *Jacocot*, el cuarto para *De-Gerando*, etc.; de los once autores que copan los ocho primeros lugares del ordenamiento, tan sólo tres son españoles —Vallejo, Avendaño y Carderera— los ocho restantes pertenecen al ámbito europeo —además de los enumerados tenemos a *Basedow*, *Rendú*, *Rousseau* y *Froebel*—, que nos proporciona un primer acercamiento indicativo de la influencia pedagógica de las corrientes europeas en el desarrollo y aplicación de la pedagogía normalista en España.

— Además, estos autores —*Pestalozzi*, *Locke*...— sirven de apoyatura de forma homogénea en la mayoría de los textos estudiados, evitando así el sesgo que produciría una concentración de citas en uno de ellos; *Pestalozzi* se incluye en A, B, C, E, F y G; *Locke* en A, B, E, F y G; *Jacocot* en B, C, D, E, F y G; *De-Gerando* en B, F y G; *Basedow* en A, B, C, E, F y G, etcétera, asegurándonos de que sus respectivas proyecciones educativas no son accidentales ni unilaterales y que su implantación está plenamente asumida.

— Al preguntarnos por la procedencia geográfica de los autores con mayor aceptación encontramos que la mayor parte de los mismos pertenecen al área francesa —*Jacocot*, *De-Gerando*, *Rendú*, *Rousseau*...— por tanto, la que tal vez ejerza un mayor peso específico en la pedagogía española difundida en las Normales.

— Las obras simbolizadas por las letras F y G pertenecen a un mismo autor y se refieren a un único texto, cuya diferencia cronológica de publi-

6 Sobre la influencia pestalozziana en la pedagogía española a través de Pablo Montesino, véase Sureda, B.: *Pablo Montesino. Liberalismo y educación en España* (Palma de Mallorca, Prensa Universitaria, 1984); Idem, *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la Escuela Normal* (Palma de Mallorca, Universidad, 1984).

cación es de dieciocho años y seis ediciones de imprenta entre ellos. La pregunta es la siguiente: ¿existe alguna diferencia entre sendas ediciones respecto del tema que nos ocupa? La respuesta, desde una perspectiva general, ha de ser negativa. Se citan en ambas no sólo los mismos autores sino además con una frecuencia muy aproximada; por consiguiente, la segunda consiste en una repetición de la primera, sin introducir nuevos autores y nuevas líneas de actuación pedagógica que ya circulaban por España.

— La obra con menor peso explicativo en la tabla elaborada viene representada por la letra D —el 3,6%—, referida al *Tratado* de G. Herráinz; sin embargo el 28% del total de autores citados se encuentran en ese texto. Si añadimos que es la de mayor extensión de las escogidas, de publicación más reciente y que es la más «castigada» por nuestro criterio selectivo —casi la totalidad de los autores aparecidos en ella arrojan frecuencia única, lo que puede relacionarse con las formas personales de producción intelectual— requiere profundizar en los factores determinantes de las diferencias, en caso de existir. Algunos de los nombres se refieren a autores de métodos auxiliares contra la axfisia,

«otros, más eficaces, como el de *Marshall*, que se encamina a la variación de posturas corporales, para dilatar y contraer la cavidad pulmonar; el de *Sylvester*, que tiende a poner en juego brazos y músculos pectorales, y el de *Pacini*, poderoso, pero de ejecución al objeto de verificar la respiración artificial» (D, p. 206).

La pedagogía normalista también incluye en el programa educativo la prevención y remedios contra hipotéticos accidentes escolares, indicativo de la sensibilización en torno de la preservación de la vida infantil a la que debía contribuir la institución escolar.

Otros, dentro de la organización escolar, concentran posturas defensivas de la reforma que requiere el mobiliario escolar,

«tres años antes de que fuera sancionada nuestra todavía vigente ley de Instrucción pública, ya el norteamericano *Henry Barnard* discurría sobre la precedente, apremiante y radical reforma del mueble escolar a que nos referimos; siguiéronle sin tardar mucho autoridades facultativas en la materia, *Schreben*, en Alemania; *Fabrner*, *Hiss Guillaume* y otros en Suiza» (D, p. 479).

Un tercer grupo se incluye en el capítulo dedicado a la educación estética y la belleza,

«por qué entre lo abstracto, nebuloso, indeterminado de las definiciones de la belleza, figuran la de Platón, que la llamó *esplendor de la verdad*; la de Kant, o *el símbolo del bien*; la de Santo Tomás, o *la proporción debida en las cosas*; por qué en fin, en cuantas de aquellas definiciones se formularon y formulan, late el concepto de que la belleza es en la

Naturaleza el resplandor de la sabiduría y del poder del infinito Creador» (D, p. 115).

En definitiva, nuestra sospecha de cambio de paradigma normalista carecía de fundamento y justificación, pues aún a finales de siglo siguen informando la pedagogía impartida y vivida en las Escuelas Normales los esquemas y principios clásicos de la división y tratamiento pedagógicos, aunque eso sí, unidos a una profundización más extensa e intensa en la dimensión antropológica en sus tres vertientes de Anatomía, Fisiología y Psicología, así como en la perspectiva material de las escuelas, la organización escolar. Por tanto, una mayor dedicación al enciclopedismo pedagógico e intelectualismo educativo sesgado de proyecciones idealistas, moralizantes y teológicas, que desde una perspectiva sociológica tal vez podían interpretarse como estrategia de antídoto frente a la nueva cobertura ideológica, política y cultural que progresivamente se extendía a un mayor volumen social de las clases populares y obreras.

«El malestar cunde, pocos se reconocen en su centro y satisfechos con su suerte y lugar social; el anarquismo se extiende bastante más de lo percibido por mirada ligera y superficial» (D, p. 121).

La fórmula educativa y didáctica propuesta para evitar el desclasamiento consistía en

«*desmaterializar la educación, la enseñanza y la instrucción* hasta el grado de no otorgar a aquel cuerpo sino lo que en orden bien establecido le corresponde» (D, p. 403).

¿No es la sombra de los movimientos de amplia significación social, política, económica y cultural —marxismo y anarquismo—, la que late en el pensamiento normalista de G. Herráinz?

3. TEORIA PEDAGOGICA Y EDUCACION

El objetivo ahora consiste en interpretar el sesgo europeo que la pedagogía normalista española registra; para ello nos serviremos del análisis del contenido expresado en las referencias al pensamiento de los autores representativos, tanto en este apartado como en el siguiente; la separación de ambos responde a criterios consecuentes con la didáctica y exposición que caracterizaban la enseñanza de la disciplina pedagógica normalista decimonónica.

3.1. *Sistemas generales de educación*

Los sistemas de educación modernos representados por *Locke*, *Rousseau* y *Basedow* serán objeto de críticas enconadas y rechazos por parte de

los pedagogos normalistas españoles alegando su carácter de «incompletos», faltaba el componente moral-religioso en la educación.

«Funda *Locke* su sistema educativo en la felicidad; pero *se extravía lastimosamente* porque hace consistir ésta exclusivamente en la salud» (A, p. 51).

«*Locke* y *Basedow* fueron los apóstoles de la felicidad como principio supremo de la educación. Pero, ¿cuál es la verdadera felicidad? Cada uno la entiende a su manera, y cada uno sigue distinto camino. No se necesita más prueba para *desechar el principio de la felicidad como el supremo de la verdadera educación*» (B, p. 17).

«*Locke* hace consistir la felicidad en la salud; y como la especie humana no tiene su término en este mundo, llevado en alas de sus ideas de libre pensador, opinaba que la religión en los primeros años de la vida no debía formar parte de la educación de la humanidad, *error que hace también inadmisibile su sistema educativo* para labrar la dicha de la sociedad» (E, p. 81).

«*Locke* y *Basedow* fundan la educación en el principio de la felicidad, más para cada uno de ellos constituye ésta diferente objeto. La contradicción que de aquí resulta basta para que desde luego se deseche *el principio de la felicidad como falso fundamento de la educación*» (G, p. 19).

El filantropismo educativo y naturalista de *Locke* y *Basedow* no encaja en este punto por su carácter valorativo de representaciones ideológicas «neutrales» en la instrucción de la infancia. La acusación de «incompletos» se debe al alejamiento que ambos manifiestan respecto de una educación excesivamente moralizante y religiosa que profesan los normalistas españoles.

Ahora bien, las críticas llegarán a su punto álgido en la valoración del sistema de educación y pensamiento representando por la figura de *Rousseau*.

«En una palabra, *este sistema atiende sólo a los deberes del hombre para consigo mismo*, aislándole completamente de los concernientes a Dios y a la sociedad, lo cual está en oposición con la historia, con la tradición y hasta con nuestros instintos, necesidades, aspiraciones y facultades» (F, p. 19).

«Fundado *Rousseau* en que el estado salvaje era el verdadero estado normal del hombre formuló un sistema de educación sentado sobre *ideas tan extrañas y absurdos de tanta monta*, que dan idea clara de la descomposición de su razón en el verdadero ejercicio del estudio de la humanidad» (E, p. 80).

José Lledós parece incidir en la evolución psicológica de la personalidad rousseauiana en relación a su producción intelectual⁷.

⁷ Tesis mantenida por el autor italiano Codignola, véase Codignola, E.: *Historia de la Educación y de la Pedagogía* (Buenos Aires, «El Ateneo», 1964) pp. 176-83.

Para Carderera y Avendaño el sistema de *Rousseau* era «absurdo y anti-social» (B, p. 2).

Las interpretaciones antropológicas, educativas, morales y religiosas del naturalismo rousseauniano encuentran obstáculos intelectuales para su afianzamiento en una sociedad regida por principios teocráticos defendidos por amplios sectores sociales, entre ellos el colectivo normalista español.

Sin embargo, su influencia no se circunscribe al ámbito de la reacción desencadenada, sino que se amplía a proyecciones positivas explícitas unas veces y latentes otras. Se asume su concesión natural del papel ejercido por la figura paterna en la educación de los hijos (B, p. 2 s.), así como también los resultados morales y educativos de los castigos naturales, pues «se aplicarán de forma que las alumnas no vean en él una venganza, sino una *consecuencia natural* de sus obras» (A, p. 167). No obstante, la obra pedagógica que condensa el pensamiento rousseauniano en materia educativa será calificada como «no recomendable» y a *Rousseau* se sancionará como «autor inexperto»,

«mas luego que desapareció el falso brillo que ocultaba la *inesperiencia del autor*, se ha considerado y se considera esta obra como novela útil y provechosa en cuanto incita a meditar acerca de la educación, mas *impropia para servir de guía, ni a los padres ni a los maestros*» (B, p. 17).

Esto es, se considera relevante a nivel teórico para los colectivos profesionales preocupados por la reflexión intelectual pedagógica, lo que presupone ya una alta valoración interna positiva de la aportación rousseauniana, a pesar de que las posibles derivaciones orientativas de la práctica educativa debían ser evitadas. En el fondo, lo que la pedagogía normalista española tal vez no acababa de admitir no era tanto el individualismo educativo, la moral natural, la preparación para la sociedad democrática o los planteamientos prerrománticos, cuanto las concepciones aplicativas del paidocentrismo inaugurado por el pensador ginebrino⁸; la actividad escolar centrada en torno del mundo infantil suponía tal giro copernicano y sacudida pedagógicos que aunque teóricamente «comprendido» y «permitido» se combatía en sus proyecciones para la práctica social y didáctica de la instrucción primaria —nivel y vertiente al que se dirigían los textos elaborados para las Normales— por las connotaciones, no sólo metodológicas y educativas, sino también sociales, culturales e ideológicas, que el cambio de orientación cualitativa implicaba.

⁸ El profesor Escolano ha profundizado en la perspectiva histórica de la mentalidad social en torno a las concepciones de la infancia, véase Escolano Benito, A.: 'Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia', *Studia Paedagogica*, 6 (1980) pp. 5-16.

A ello va unida la interpretación rousseauiana de la acción deformadora de las instituciones; educativamente simbolizadas por la familia y el maestro. De ahí el intento por preservar a estas instituciones socio-educativas del «contagio» rousseauiano que exigía un cambio funcional.

Ahora bien, este posicionamiento de la pedagogía española normalista conlleva el acercamiento al positivismo comtiano, en cuanto a contenidos culturales y científicos, que refuerza la idea de que la educación es algo que procede de fuera a dentro —actividad pedagógica centrada en la enseñanza— y no al revés, como implicaba la perspectiva rousseauiana —actividad escolar centrada en el aprendizaje—.

«De acuerdo también con la opinión de *Comte*, que a nuestro entender lo está también con la experiencia, añadiremos que la sutileza de los sentidos de los salvajes no depende de la perfección de los órganos físicos, sino del hábito de fijar la atención al examinar los objetos; *hábito adquirido a fuerza de repetir los mismos actos*» (B, p. 86).

Que el ejercicio de los sentidos incumbe a la educación intelectual y no a la física constituye el mensaje transmitido.

Por consiguiente, la pedagogía normalista española, llevada de sus impregnaciones tradicionales, sirve de freno a la difusión e implantación de las ideas pedagógicas modernas del pensamiento rousseauiano y del sistema representado por *Basedow*, debido al choque con principios arraigados en la sociedad española de la que los polígrafos normalistas son una expresión.

3.2. Educación

3.2.1. Física. La educación física en las escuelas —práctica no establecida en las españolas en este momento— tiene por objeto la conservación de la salud y el desarrollo de los órganos del cuerpo. Al primer objetivo se encaminan la higiene y la prevención de accidentes escolares y al segundo la gimnástica.

Por lo que respecta a los preceptos higiénicos la referencia a los autores europeos y especialmente a los franceses es permanente:

«El aseo del cuerpo y de los vestidos, dice el barón *De-Gerando*, es una de las reglas más seguras de higiene» (B, p. 64).

«El aseo, como dice *De-Gerando*, es compatible con la pobreza» (B, p. 66).

«Véase lo que dice Mr. *D'Gerando* sobre este importante asunto ... Cuide, pues, el Maestro, de que sus alumnos se presenten aseados en la Escuela, procure que salgan de ella del mismo modo, y acostúmbrelos a que se laven la cara y cepillen los vestidos cuantas veces sea necesario» (F, p. 59).

Las indicaciones para prevenir posibles accidentes escolares proceden también de médicos del ámbito europeo:

«Estas son las precauciones que recomiendan *Hufeland*, *Ratier*, *Le Pileur* y otros médicos para evitar los efectos de los accidentes a que están expuestos los niños» (B, p. 73).

Los principios en que se fundamenta la gimnástica, así como las reglas para su desarrollo, son recogidos allende nuestras fronteras:

«Copiamos a continuación las reflexiones de *Niémeyer* que cita *M. Rendú* en su Tratado de pedagogía. "El aprecio que las dos naciones más célebres de la Antigüedad hacían de la gimnástica por su influencia en la salud del alma y del cuerpo, prueba ya su importancia en la educación"» (B, p. 74).

«El eminente y venerable *P. Girard* hablaba con frecuencia de la gimnasia del espíritu, y nosotros, siguiendo sus racionales teorías la dividiremos también en Gimnástica del cuerpo y del alma» (E, p. 87 s.).

Por tanto, la influencia de las corrientes higienistas, tanto a nivel de principios como de reglas prácticas, de corte europeo queda más que justificada. A ellas va ligada la dimensión de socialización y moralización de la infancia.

3.2.2. Intelectual. La educación intelectual se orienta al desarrollo de las facultades intelectuales —juicio, raciocinio, imaginación, memoria...— como medios para la adquisición del saber y el descubrimiento de la verdad, según el profesor normalista J. M. Santos (G, p. 73).

En la elaboración teórica de esta parte la mayoría de los autores normalistas han tenido en cuenta, de forma directa o indirecta, a los escritores europeos. El profesor anteriormente indicado comienza su obra con una cita de *Schwarz*: «la perfección intelectual y moral del hombre está en proporción directa con la perfección de su educación» (G, p. 4). En la edición de 1875 adelantaba su deuda exterior,

«así es que *Schwarz*, *Horner*, *Niémeyer*, *Rendú*, *Gerando*, *Carderera*, todos tienen parte en esta obra. Yo me contento con la satisfacción de presentar sus pensamientos ordenadamente» (F, p. 6).

Para los profesores *Carderera* y *Avendaño* la causa de la excesiva utilización de la memoria en las escuelas se debe a la «comodidad» del profesor, observación que se debe a *Niémeyer* (B, p. 103):

«A este propósito dice *De-Gerando*: "los consejos propios para formar el juicio están comprendidos en esta regla: hágase que conciba claramente el niño lo que juzga"» (B, p. 103).

3.2.3. Moral. La educación moral constituye el tercer componente de la clásica concepción armónica e integral de la educación, que la literatura pedagógica normalista decimonónica se empeñaba en vincular y conjugar con los planteamientos religiosos, decantando la educación moral hacia interpretaciones positivas definidas y teñidas de connotaciones ideológicas:

«La religión, como dice *Willm*, es la sanción necesaria de la moral y el origen de preciosas virtudes que dependen de ella» (B, p. 112).

«A propósito, un escritor católico *Mr. Gerbert*, después de examinar profundamente los males de la sociedad, añade: "...es necesario que se propague por el caos de la sociedad actual el espíritu de abnegación"» (B, p. 111).

Ahora bien, uno de los medios de cultivar la cultura del sentimiento es a través del amor filial; y es ahora cuando se recuperan los planteamientos prerrománticos pestalozzianos:

«Lo que sucede en la familia traza y determina la marcha que ha de seguirse en la escuela, que en gran parte no es más que una familia dilatada. El amor filial, conforme a las doctrinas de *Pestalozzi*, y lo que nos dice la razón y la experiencia, tiene su origen en los beneficios y en el amor de la madre» (B, p. 124).

«Cuando el maestro ama a los niños, su palabra es siempre eficaz, porque su acento penetra, conmueve y hace vibrar todas las cuerdas del alma. *Pestalozzi* llama *trabajo maldito* al del maestro mercenario que no ama a sus discípulos» (C, p. 127).

El cultivo de los sentimientos morales tiene por objeto la cultura más amplia de la conciencia y deberes morales; punto en el que la influencia del autor y normalista francés —*De-Gerando*—, es literal:

«Varios son los medios de que puede valerse el maestro desde que los niños entran en la escuela para ejercitar y dirigir esta facultad, y de entre ellos exponremos lo que aconseja el barón *De-Gerando*, con cuya doctrina estamos muy conformes» (B, p. 129).

«Al maestro toca además vigilar su cumplimiento mientras los discípulos están sujetos a su acción, y a este fin conviene seguir las reglas trazadas por *De-Gerando*. "Para hacer a los niños virtuosos, es necesario practicar tres cosas: preservarlos, corregirlos, instruirlos"» (B, p. 136).

Por tanto, el código moral recogido en la literatura pedagógica normalista, indisolublemente ligado a planteamientos teológicos en los que se desemboca y se justifica, procede fundamentalmente de tres focos europeos de irradiación normalista y educativa, el suizo, francés y anglosajón, en un intento por conjugar formulaciones pedagógicas moralistas, espiritualistas y prerrománticas.

3.3. Cualidades del maestro

Las condiciones profesionales que deben concitarse en el maestro de instrucción primaria, según la literatura pedagógica normalista, se concentran en torno de los parámetros físico, intelectual y moral que definen el modelo de maestro para el ejercicio docente.

Respecto de la segunda categoría de nuevo se recurre a la apoyatura del autor francés *De-Gerando*:

«Sobre este último punto dice Mr. *De-Gerando*: "el talento de enseñar no consiste solamente en la facilidad de exponer: supone también el arte de presentar las cosas bajo su aspecto natural" (B, p. 7) —¿No es la expresión de la impronta rousseauiana?—.

El profesor J. M. Santos presenta este texto gerandino bajo una formulación similar pero sin explicitar la procedencia:

«El saber enseñar no consiste sólo en la facilidad de exponer, supone también la habilidad de presentar las cosas bajo su aspecto natural» (F, p. 12).

No obstante, serán las cualidades morales del maestro las que adquieran una mayor relevancia, traducidas en la dedicación expresa que le concede la literatura pedagógica por cuanto la misión social del maestro es tanto más educativa, no limitada a los niños y a la escuela, que instructiva. Los manuales normalistas elaboran una tipología de deberes que definen moralmente al maestro; éstos se refieren al ámbito *personal* —para consigo mismo—, al *escolar* —para con los niños—, al *familiar* —para con los padres—, al *político-educativo* —para con las autoridades— y al *social* —para con la sociedad en general—. La influencia documentada exterior se refiere al segundo y último niveles:

«"Los esfuerzos del maestro, dice *Wood*, para dar una instrucción sólida a los niños, no se verán coronados de un verdadero éxito si no se ocupa concienzudamente lo mismo de los pequeños que de los grandes..."» (B, p. 366).

«...séanos permitido transcribir aquí las palabras de un profesor, que han sido autorizadas con la sanción tan competente de Mr. *De-Gerando*. "La importancia de las funciones del maestro, dice, y por consecuencia la apreciación de su posición social, depende en gran parte de la manera con que llene sus deberes..."» (B, p. 372).

Las corrientes moralistas que orientan la dinámica pedagógica de las Normales españolas procedían de los focos europeos franceses e ingleses generalmente.

4. METODOS DE ENSEÑANZA Y ORGANIZACION ESCOLAR

4.1. *Métodos generales*

La literatura pedagógica normalista definía el método como una estrategia o proyecto para llegar a un punto determinado a partir de objetivos preestablecidos. Las estrategias podían agruparse en diferentes categorías en base a los diversos elementos clasificatorios y fines perseguidos. A nosotros nos interesan los encaminados a la optimización del proceso y resultados en la enseñanza, que los profesores normalistas reducían a cuatro: analítico, sintético, interrogativo e intuitivo. El problema central de la pedagogía se articulaba en torno del método, del que dependía tanto el contenido como la organización escolar y en definitiva las consecuencias de la intervención educativa institucionalizada, pues «el método, como dice muy bien *Mr. De-Gerando*, decide siempre del éxito de la enseñanza, porque es la guía del estudio» (B, p. 172).

El profesor francés diferenciaba entre método y procedimiento identificando el segundo con el instrumento didáctico que sirve para ejecutar ciertas operaciones pedagógicas. Ahora bien, los planteamientos gerandinos serán superados posteriormente por los «pedagogos» españoles que diferencian entre el instrumento didáctico material y el procedimiento instructivo que identifican con el estilo personal que cada maestro tiene de enseñar. Una de las condiciones básicas que debe cumplir un buen método para aplicar en las escuelas primarias consiste en apoyarse en formas sensibles, ejemplos, imágenes, y la esencia de este requisito, «que no es otro que el principio de *intuición* recomendado por *Pestalozzi* y otros profesores eminentes» (B, p. 181). «Las impresiones sensibles, dice *De-Gerando*, deben ... dibujar la forma de las cosas» (B, p. 181).

Con ello ya nos estamos introduciendo en el método clave de la pedagogía moderna, sin el cual el analítico y el sintético perdían potencia educativa.

La enseñanza impartida mediante la presencia de los objetos materiales desencadena la penetración de ideas a través de los sentidos; la perspectiva del empirismo educativo:

«Así lo comprendió el célebre profesor suizo *E. Pestalozzi*, y por eso fue tan partidario de la enseñanza por medio de objetos, a cuyo método se le ha llamado de intuición o intuitivo» (F, p. 145).

«El método de *Pestalozzi*, aplicado sin exageración, es de gran utilidad en las escuelas primarias» (B, p. 183).

Ahora bien, no todo el colectivo normalista coincide en la valoración positiva de la aplicación del método pestalozziano. La racionalidad del mé-

todo intuitivo es contestada por J. M. Lledós con la espiritualidad de las propuestas metodológicas del *P. Girard*, el crítico de Pestalozzi ⁹.

«La verdadera racionalidad de los métodos no consiste en razonarlo todo, no; sino en que sean del todo buenos y se funden en las leyes del desarrollo humano, ... sin incurrir en ninguno de los errores que puedan perjudicar la educación y enseñanza, tal como deben ser en armonía con la verdad y la fe» (E, p. 186).

No obstante, estas concepciones pedagógicas impregnadas de espiritualidad para la formación de maestras serán superadas no tardando, pues

«la *intuición* es un excelente método para despertar y bien dirigir el sentimiento religioso, pues nada hay comparable a lo que nos ofrece la Naturaleza» (A, p. 99).

Párrafo que nos informa, no sólo de que la intuición es un método acertado para la educación religiosa, sino también, y lo que es más significativo, de que se ha superado en la pedagogía normalista operativa la concepción tradicional y originaria del método intuitivo cuya aplicación se limitaba a la educación intelectual y ahora la cobertura metodológica de la intuición abarca también la educación moral-religiosa y física, llegando a planteamientos globales en este sentido. Pero todavía las propuestas metodológicas se centraban en uno de los dos factores esenciales implicados en el acto de conocimiento, en el referido al objeto que se ha de aprender o conocer; por consiguiente, la pedagogía se enfrentaba al reto del cambio cualitativo en el método que significaba centrar el proceso en el sujeto que aprende, la raíz del método *activo* ¹⁰.

4.2. Metodología especial

Si bien los métodos anteriormente expuestos eran generalmente susceptibles de aplicación a toda intervención instructiva y pedagógica, los especiales se concentran en los respectivos contenidos culturales para los que fueron elaborados. Si la deuda exterior era de acentuada magnitud, ahora junto con los ensayos europeos compiten las aportaciones de autores españoles de relevancia. Así para la enseñanza de la Lectura la pedagogía normalista pondera junto a *Pestalozzi* o *Jacocot* a Vallejo, Delgado, o los métodos elaborados por Avendaño y Carderera.

⁹ Las diferencias no se circunscribían al ámbito metodológico, sino que eran extensivas a planteamientos pedagógicos globales, que incluían objetivos, contenidos, etc.: vid. Abbagnano, N., y Visalberghi, A.: *Historia de la Pedagogía*, 5 ed. (Madrid, F.C.E., 1981) pp. 466-78.

¹⁰ Cf. Cossío, M. B.: 'Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación', *De su jornada (fragmentos)* (Madrid, Imp. de Blas, 1929) pp. 139-71.

En la enseñanza de la Aritmética la autoridad de *Pestalozzi* no deja lugar a dudas, «la aritmética, según *Pestalozzi*, se funda precisamente en la simple reunión o separación de unidades» (B, p. 248), así como en la de la Geometría, Dibujo lineal, Ciencias Naturales y Físicas, disciplinas en las que la utilización del método intuitivo constituye un pilar didáctico de inexcusable utilización (F, pp. 174-76).

Sin embargo, en la enseñanza de la Geografía parecen estar «enfrentadas» las escuelas inglesa y francesa.

«Pues mientras *Horner*, *Schwarz* y *Niémeyer* aconsejan que se enseñe al niño la Geometría tomando por punto de partida el pueblo en que vive» —metodología sintética...—, «*Rendú*, *De-Gerando* y otros prefieren una marcha del todo diferente empezando por darle idea del globo» —metodología analítica— (F, p. 173).

En la didáctica de los contenidos agrícolas e industriales debían seguirse las orientaciones de A. Oliván para los primeros y de Carderera para los segundos ¹¹, bajo los auspicios del método intuitivo si fuera posible, aunque la falta de tiempo y materiales aconsejaban utilizar el interrogativo.

La literatura pedagógica normalista recoge, en este punto, las diversas fórmulas didácticas para la enseñanza de los respectivos contenidos circulantes por los ámbitos geográficos europeos.

4.3. *Sistemas organizativos*

Las genéricas fórmulas de organización de la enseñanza en las escuelas suelen reducirse a tres: simultánea, mutua y mixta. Para algunos autores la individual no podía conceptuarse como sistema de enseñanza al faltar el elemento combinatorio. El primero de ellos tal vez sea de origen francés y se encuentra extendido por todo el ámbito geográfico europeo. El que realmente nos interesa es el mutuo, ya que presuponía la fórmula de organización educativa que mejor respondía a la masificación escolar que conllevó la configuración y desarrollo de los distintos sistemas nacionales de educación. Aunque la invención del sistema tal vez sea anterior, los organizadores y sistematizadores definitivos serán *Bell* y *Lancaster*, que le proporcionarán una formulación casi mecánica, reflejo de las preocupaciones metódicas propias de la época. «No puede despojarse a *Bell* y *Lancaster* de la gloria de haber dado una organización casi perfecta a este sistema» (B, p. 175).

¿Cuál es el principal mérito del sistema mutuo? La clasificación que garantiza el orden y la disciplina escolar; y el mayor inconveniente consistía

¹¹ Cf. Carderera, M.: *Nociones elementales de industria y comercio* (Madrid, Imp. de Victoriano Hernando, 1861); Oliván, A.: *Cartilla de agricultura* (Madrid 1856).

en «no dar intervención directa al Maestro en la enseñanza» (F, p. 142). De ahí que el mixto fuera una conjugación que compaginara la clasificación y orden con la intervención directa del maestro en el desarrollo de la enseñanza.

4.4. *Disciplina escolar*

En este punto parecen acudir los profesores y autores normalistas españoles a dos fuentes principalmente; a las corrientes francesas en busca de los fundamentos y principios de esta rúbrica escolar y al ámbito anglosajón para introducir y difundir los medios y preceptos encaminados al desarrollo y aplicación práctica en el marco de la escuela primaria. Respecto de la primera, «debemos estar persuadidos, dice *Mr. Matter*, que no hay disciplina posible para los malos maestros» (B, p. 317). De la obra *Curso normal de maestros* del autor francés *De-Gerando* se recogen literalmente páginas y párrafos completos:

«"El orden asigna a cada cosa su término, y por consiguiente señala a cada uno su tiempo y su lugar. Clasifica, distribuye, arregla, proporciona, encadena; se opone a la confusión y a la casualidad: definirle es enumerar todos sus beneficios"...» (B, p. 318).

Otro de los autores franceses recuperados es *Rendú* al expresar que «asegurando primero el orden material, es como el maestro podrá establecer el orden intelectual y moral» (B, p. 320).

Los preceptos para la práctica vendrán de autores como *Woodbrige*, *Lancaster*, *Hall*, *Fellenberg*, etc... «Hágase de suerte que cada niño tenga presente una cosa útil que hacer y un motivo para no descuidarla» —Lancaster— (B, p. 324).

«"si dáis premios, dice *Hall*, concededlos tan sólo al que tiene verdaderamente algún mérito como niño, y no a la capacidad física o intelectual solas"» (B, p. 226).

«Nunca deben estar autorizados los niños para creer que su maestro, corrigiéndolos, cede a las mismas pasiones que les han hecho faltar a ellos mismos» —Fellenberg— (B, p. 327).

«He aquí ahora un resumen de los principios sobre los premios y castigos, extractado del *Manual de Horner*...» (B, p. 331).

«"No se puede llegar al *máximum* de progreso sin haber llegado antes al *mínimum* de castigos"» —Bell— (B, p. 332).

Las cuestiones que preocupan a la pedagogía en general hacia finales de siglo respecto del ámbito «disciplinario» se concentran en torno a la licitud de la obediencia-sumisión, contra la que se levantan voces defendiendo la nula eficacia educadora de ésta fórmula al no partir de la espontaneidad del alumno. Ante la doctrina de los premios y castigos surgen dos actitudes

pedagógicas diferentes; la primera entroncada con el nivel ético y creador que rechaza dichos medios como inútiles e incluso nocivos, y la postura científico-positiva que admite los premios y castigos como necesarios para el desarrollo de la conducta individual¹². Es en esta segunda lectura donde tienen cabida las formulaciones sobre la disciplina escolar de la pedagogía normalista. Las proyecciones de este elemento de control —obediencia-sumisión, premios-castigos, exámenes...— trascendían el marco estrictamente escolar para convertirse en medios de socialización política, antropológica, económica e institucional.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Es preciso resaltar el decidido esfuerzo de la literatura pedagógica normalista española por mantenerse informada de cuanto se hacía y escribía en los marcos normalistas europeos, en un intento loable de que el movimiento español no perdiera el hilo de la historia desde su misma eclosión. Lo anterior se infiere al comprobar que las obras y autores de los que se sirve la literatura normalista en España pertenecen y se relacionan con distintos programas y segmentos Normales de Europa.

Ahora bien, en el aspecto concreto de las influencias recibidas, deducimos que las corrientes pedagógicas proceden de tres focos de irradiación normalista principalmente. Lo que no implica, en absoluto, relaciones unilaterales y rectilíneas sino más bien interconexiones de entre las que percibimos algunas líneas de fuerza dominantes desde la perspectiva receptiva.

Del área geográfica suiza procederán las orientaciones pedagógicas pestalozzianas del prerromanticismo, el método intuitivo, así como métodos especiales cual el de la lectura; pero también los planteamientos de la educación intelectual y estética, teñida de impregnaciones espiritualistas, del pastor protestante y pedagogo *Gauthey*.

La «escuela anglosajona» proporcionará, junto a la reflexión teórica sobre educación intelectual, física y moral, los códigos valorativos y preceptos orientativos de la práctica escolar —moral, disciplina, deberes...—.

No obstante, esta corriente pedagógica viaja por el área francesa y por consiguiente el filtro será inevitable; el mismo *Rendú* en su *Curso de Pedagogía* reconocerá la guía y orientaciones proporcionadas por los autores ingleses¹³.

12 Cf. Cossío, M. B.: o. c., p. 159.

13 «El *Manual práctico para uso de las escuelas normales* publicado por Mr. Horner, que en un corto volumen ha reunido con mucho trabajo lo mejor de las buenas obras inglesas y americanas de pedagogía, nos ha servido muchísimo, y aún lo hemos traducido en varias partes». Cf. Rendú, Mr. A.: *Curso de Pedagogía o principios de educación*

El foco de mayor irradiación pedagógica normalista europeo hacia la literatura educativa para las Normas españolas procedía del ámbito francés. Los autores *De-Gerando*, *Rendú*, *P. Girard*, *Matter* desde la perspectiva teórica y *Jacocot*, desde la vertiente práctica, constituirán la guía orientativa, consensual y proyectiva para los escritores y profesores de las Normales en España. Las corrientes filantrópicas y humanitarias así como los fundamentos y principios teóricos de la educación y organización escolar, arropados de proyecciones moralizantes y religiosas, constituirán las influencias del movimiento normalista francés. Pero además, tanto la estructura organizativa como la técnica de elaboración y desarrollo de la producción literaria pedagógica denota también la modélica introducción de la producción francesa ¹⁴.

No obstante, también la «escuela germana» ha proporcionado instrumentos teóricos y prácticos al movimiento normalista español; la educación de párvulos mediante la pedagogía froebeliana adquiere tal desarrollo en España que Pedro de Alcántara García será nombrado en 1874 *Profesor de Pedagogía según el sistema de Froebel* de la Escuela de Institutrices creada en Madrid en 1870 y posteriormente, bajo la misma rúbrica, en las Escuelas Normales Centrales, constituyéndose en el mentor froebeliano más cualificado de la pedagogía española ¹⁵. A su vez las claves teóricas del continuador de Francke, el autor sajón *Niémeyer*, directa o indirectamente impactan en la pedagogía normalista española.

En definitiva, hemos de concluir diciendo que la literatura pedagógica normalista española durante el XIX recibe impregnaciones de distintas fuentes del marco europeo, de contenido educativo, instructivo, metodológico e ideológico variado, programa pedagógicamente ecléctico, intentando conjugarlos en su oferta práctica a las Normales, que se movía, en líneas generales, entre las coordinadas idealistas, intelectualistas, verbalistas, moralizantes y religiosas.

pública para uso de los alumnos de las Escuelas Normales y de los maestros (Tarragona, Imp. de A. Puigubri y Canals, 1845) (traducido por M. Carderera), p. X; pero además de Horner los autores ingleses *Wood*, *Dunn* y otros aparecen frecuentemente citados en esta obra.

¹⁴ La obra citada de *Rendú* es una de las primeras de que disponen las Normales españolas; las otras eran el *Manual* de Montesino y el de Figuerola. La división de la Pedagogía en educación e instrucción así como los contenidos, la fórmula y orden de tratamiento que realiza el autor francés permanecerán a partir de ahora en los manuales normalistas españoles que progresivamente vayan elaborándose, cf.: *Ibid.*

¹⁵ Cf. García Navarro, P. de A.: *Froebel y los Jardines de la Infancia* (Madrid, Emp. y Est. de Aribau y Cía, 1874); *Idem*: *Manual teórico práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel* (Madrid, Lib. de Gregorio Hernando, 1877).