

El debate educativo de finales del ochocientos y el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano

Milagros FERNÁNDEZ POZA
Universidad Complutense de Madrid
mfpoza@ghis.ucm.es

Felicidad, instrucción y progreso de los reinos eran premisas fundamentales del Despotismo ilustrado, sin embargo sólo con el régimen liberal se estableció como principio para los ciudadanos la instrucción pública y la organización de la misma corrió a cargo del Estado nacional, reglamentándose las competencias funcionales y la idoneidad para ejercer la profesión docente. El primer referente de estos planteamientos en España fue, como sabemos, el Informe Quintana (1813), redactado en virtud del mandato conferido por las Cortes de 1812.

El Informe Quintana, en lo que se refiere a la Primera Enseñanza, la única dentro de la filosofía pedagógica del liberalismo con carácter universal, se hizo, en principio, eco del punto de vista aportado por Locke y, excluyendo a la mujer de la sociedad civil, dirá: “La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, la de la mujer debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha”.¹ Aunque en marzo de 1814, siete meses más tarde, en el Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública, en su art. 15 dice que “se establecerán escuelas públicas, en las que se enseñará a las niñas a leer y escribir”, y en el Proyecto de reglamento general de Primera Enseñanza, de 1822, en su art. 78 (aprobado como art. 66) que “en las escuelas de niñas se seguirá en todo un mismo plan, sistema y orden que en las de los niños”. El objetivo de esta función asumida por el Estado era “formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de la patria”, como así también quedaba explicitado en el Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821, donde se especifica que la Enseñanza Primaria es “la general e indispensable que debe darse a la infancia para que en 1830 pueda entrar en el ejercicio de los derechos de ciudadano”, constituyendo la Segunda Enseñanza “la civilización general de la nación”. Ciertamente, John Locke en *Two Treatises of Government* (1689) profundizó en la distinción entre poder patriarcal y poder político. El poder político procedía de la libre asociación y del consentimiento de los súbditos; las relaciones familiares eran prepolíticas y no formaban parte de la sociedad civil. La subordinación

¹ “Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz”, en *Historia de la Educación en España*, 5 tomos, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1979-1991, t. 1, p. 412.

de la mujer al hombre no era, pues, política sino “conyugal” y situada en el orden de la naturaleza. El mismo referente lo encontramos en el tomo V de la Enciclopedia dirigida por Diderot y D’Alambert, donde se entiende que la Instrucción Pública abarcaba tanto la enseñanza de las materias instrumentales del conocimiento como la transmisión de los conocimientos científicos, mientras que Educación se definía como el cuidado que se toma a la hora de alimentar, formar e instruir a los niños, junto aquello que se refiere a la rectitud y la instrucción del espíritu.² Aunque puesto en segundo término y tendiendo casi a identificarse educación con “crianza”, y desde luego como una competencia asumida por la mujer, que proporcionaba al niño su primer nivel de socialización, es cierto también que la buena formación de las costumbres ciudadanas y el desarrollo de las virtudes cívicas –moral y ética social– se integrarán también en la filosofía de los planes de Instrucción Pública desde el Trienio Constitucional. Dicho de otro modo, instrucción y libertades ciudadanas van indisolublemente unidas.

La unidad entre articulación del territorio y desarrollo de la instrucción, generará un nuevo paisaje, que no sólo será físico –junto al Ayuntamiento y la Iglesia, ahora también la escuela, aún antes de la aparición de la graduada–, sino también cultural y social. Posteriormente, en 1857, la Ley Moyano marcará un antes y un después en el proceso pues el mismo se va a reconducir desde una perspectiva de género al tomar en consideración lo que se denunció en la Memoria correspondiente a 1850 sobre el *Estado y Progresos de la Instrucción Primaria en España*. Esto era: “la grandiosa escasez de maestras, pues ofreciendo tan pocas ventajas el magisterio de niñas, son muy pocas las personas que se dedican a esta carrera”.³ Si hasta entonces los textos oficiales hablaban de maestros y de Instrucción Pública de primeras letras referidas a maestros y niños, con alusiones colaterales a la enseñanza de mujeres, niñas o adultas, a partir de 1857 se pasará a hablar de enseñanza de niños/as y de maestros/as, aunque todavía planes de estudios y salarios marquen diferencias, y haya que esperar a 1901 y 1903 para que los planes de estudio queden definitivamente unificados e igualados también los salarios, a pesar de que ya se marcara por ley en 1883. Y la misma consideración habrá que aplicar a la enseñanza y planes de estudio de los escolares. Por todo ello si es cierto que en los inicios de la implantación del sistema de Instrucción Pública el tirón alfabetizador se dejó sentir más sobre los varones, el ritmo de alfabetización de las niñas conocerá una sostenida aunque irregular aceleración respecto al de los niños, llegando en 1920 su crecimiento a superar en más de 1,5 anual al de aquéllos y, situándonos en 1930 en unas tasas prácticamente iguales⁴.

No vamos a tratar aquí los mecanismos y elementos que intervienen en ese proceso hacia la igualdad, que rompía con otra tendencia asentada en una filosofía que

² “Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz”, *op. cit.* p. 48.

³ *Estado y Progresos de la Instrucción Primaria en España, correspondiente al año 1850*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1854, pp. 16-17, y FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*, Sevilla, Kronos, 2004, p. 19.

⁴ POZO ANDRES, M^a del Mar del: *Urbanismo y Educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*, Universidad de Alcalá, 1999, pp. 88.

organizaba el mundo, o la sociedad, en base a una división estricta de género, y que trató de poner todas las trabas a la misma culturización de las mujeres. La aproximación entre los géneros y cómo se van limando diferencias discriminatorias puede seguirse a través de la evolución de los *currícula* que, como ha puesto de manifiesto Julia Melcón, traduce la creciente profesionalización de las mujeres y mayores cargas lectivas para las materias de conocimientos científicos, junto con la apertura hacia materias como la pedagogía, el higienismo y la organización educativa⁵.

Se ha venido a decir que la pérdida de Cuba convirtió el desastre en un acicate que vendría a despertar a España, vuelta sobre sí misma, de su letargo. Y que el regeneracionismo fue su fruto. Sin embargo, a pesar de ese pretendido ensimismamiento –afirmación en la que hay mucho de incierto–, el hecho es que España se movía y no vivía de espaldas al mundo, o a Europa, ni tampoco a lo que estaba ocurriendo en la emergente y, muy pronto, primera potencia mundial, EEUU. Una muestra de esto la proporciona el desarrollo del Congreso Pedagógico Internacional Hispano-Portugués-Americano de 1892, en donde se puede percibir el papel que también van a jugar las mujeres, no sólo como participantes, sino porque, por primera vez en un Congreso, se introducía una sección, la 5ª, dedicada específicamente a ellas. Es de interés tomar en consideración algunas cuestiones tratadas y extraer las oportunas reflexiones.

El surgimiento de los Congresos pedagógicos tuvo lugar tempranamente en el ámbito alemán en 1848, pero fue en el último tercio del siglo cuando alcanzó su más amplio desarrollo y repercusión con el primer Congreso Internacional de 1880 en Bélgica, que contó con la representación española de Emilio Ruiz de Salazar, director de la revista *El magisterio español*, Gumersindo de Azcarate, Francisco y Hermenegildo Giner de los Ríos, Rafael María de Labra y Montero Ríos. El primero se celebraría en nuestro país en 1882⁶. Pero el que obtuvo mayor repercusión internacional, sobrepasando lo abordado en todos los anteriores que estaban centrados en el nivel de la Primera Enseñanza, será este Congreso del 92, impulsado como los anteriores por El Fomento de las Artes, (sociedad formada en 1847 para activar el progreso y cultura del pueblo y nacida en torno a los inicios del movimiento obrero de la época) y por la Junta de profesores de todos los grados de la enseñanza pública y privada (Universidad Central), que dieron nacimiento a la Comisión Organizadora del congreso el 18 de abril de 1892, presidida finalmente por el cubano Rafael María de Labra, denominado en las actas como rector de la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.), siendo P. de Alcántara García presidente de la Comisión de Conclusiones y Publicaciones del Congreso, y Rafael Salinas, secretario primero, los encargados de elaborar las advertencias preliminares así como la introducción de las actas, que se publicarían poco después.⁷ Alcántara pondrá el acento en la aportación del Congreso en relación al movimiento pedagógico, al cual ya califica de movimiento regenerador.

⁵ MELCÓN, J.: *La formación del profesorado en España, 1837-1914*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.

⁶ BATAZAN PALOMARES, Luis: *La educación española en la crisis fin de siglo (Los Congresos Pedagógicos del siglo XIX)*, Córdoba, Diputación Provincial de Córdoba, 1982.

⁷ *Actas del Congreso Hispano-Luso-Americano de 1892*, Madrid, Viuda de Hernando, 1894.

El congreso se inauguró en Madrid el 13 de octubre de 1892 y estuvo enmarcado en las conmemoraciones del Cuarto Centenario del descubrimiento de América. El éxito de participantes y público fue tan notable, según señalará el mismo Rafael María de Labra, que se superó las setecientas personas por sesión, haciendo notar también la relevante presencia de mujeres, debido entre otras cosas al momento reivindicativo que se vivía para el cumplimiento de la nivelación de sueldo entre los docentes masculinos y femeninos, aprobado en 1883 (Ley de 6 de Julio de 1883), pero todavía pendiente de su ejecución real, y de la reivindicación conjunta de pasar a ser pagados a cargo de los presupuestos generales del Estado (R. D. de 26 de Octubre de 1901).

El recuento, según consta en la lista que recogen las actas, frente a las recogidas en otros medios, nos da un total de 2.292 participantes, de los cuales 1.762 eran hombres y 530 mujeres, lo que suponía el 77% para los hombres y 23% para las mujeres. Con una representación internacional de 16 países, cuatro de Europa y el resto de América, y un número de 19 asistentes de los que no se consigna su país. Las cuarenta y ocho provincias representadas marcan la importancia de lo escolar en la articulación del territorio nacional, siendo las dos Castillas, Andalucía, Valencia, Cataluña y Aragón las más representadas. Madrid requiere una mención aparte con sus 1.202 congresistas, 869 hombres y 333 mujeres (72% y 28%) con lo cual es la capital donde se alcanza la más alta cota de participación femenina.

En cuanto a otras divisiones, señalar que el área educativa se lleva la mayor parte en la procedencia de los participantes: 1.776 representantes, 1.287 hombres y 489 mujeres (72% y 28% respectivamente), y de ellos 1.164 maestros, 725 hombres y 439 mujeres (62% y 38% en porcentaje), lo que da medida del peso de la preocupación en este sector docente, aunque también pesaran las experiencias anteriores, ya que como se ha dicho éste fue el primer Congreso no dedicado íntegramente a la Primera Enseñanza. La presencia de 42 escritores, 82 abogados, 57 médicos, 26 ingenieros, 21 generales y 26 ministros, aunque mayoritariamente hombres, señala también interesantes presencias. El número de instituciones participantes, oficiales y privadas, fue de 218, 32 de ellas extranjeras (con 152 representantes), y 40 escuelas normales, 30 masculinas, 8 femeninas y 2 extranjeras. Hubo además 38 periódicos y revistas, 17 de Madrid, 3 extranjeros y las restantes de provincias. Finalmente, casi como anécdota, entre las figuras intelectuales del momento, como meros participantes, se destaca la presencia de Menéndez Pelayo, Segismundo Moret, Laureano Figuerola, Francisco y Hermenegildo Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcarate, Melquíades Álvarez, Manuel Bartolomé Cossío, José Canalejas o un joven Julián Besteiro.

Cuatro fueron las comisiones especializadas de esta asamblea: Bases y Temas, Economía, Propaganda y Recepción. Se organizaron en cinco temas: Primera Enseñanza, y, además, por primera vez en España, Segunda Enseñanza, Técnica, Superior y de la Mujer. Por aclamación se aprobó la mesa de honor del Congreso, formada por catorce miembros, entre ellos tres mujeres: Concepción Arenal, Soledad Acosta de Samper, escritora y académica de la Historia, de Venezuela, y Amalia Vas de Carvahlo, escritora portuguesa, aunque no hubo ninguna mujer en las cinco presidencias de honor de las respectivas sesiones. En el conjunto de todas las mesas de discusión de las cinco secciones, de un total de 40 puestos, 10 los ocuparon mujeres (3 vicepresidencias y 7 secretarías), 3 de los 8 puestos (vicepresidencia 1 y 2

secretarías), en la sección de Primera Enseñanza y, en la sección de Enseñanza de la Mujer, ocuparon 5 de los 8 puestos, las dos vicepresidencias, estando ausente de una única sección, la de Enseñanza Técnica. La sección de la Mujer adquirió especial relevancia, pues también se estaban llevando a cabo reuniones y congresos en otros países europeos sobre el papel social, político y económico que les aguardaba en la sociedad del más inminente futuro, y sobre todo de cara a la Exposición Universal de Chicago, que se iba a celebrar el próximo año y donde estaba programado tratar de la educación femenina, de su emancipación económica y jurídica y del diseño de los futuros modelos arquitectónicos de las escuelas graduadas. También había una mujer entre los nueve miembros de la asamblea general, aunque ninguna en la Junta Directiva General Organizadora, pese a que, de entre los 213 miembros organizadores, 22 eran mujeres. Como anécdota de interés, es necesario resaltar que la quinta sesión concitó tal número de público que para algunas de las sesiones se pidió que se continuaran en otra sesión y que fuera por la noche, habida cuenta del numerosísimo público femenino que demandaba asistir a las mismas.

Entre las conclusiones que alcanzó el Congreso –de un total de 53 propuestas sólo se rechazarán 3 correspondientes a la sección 5ª– podemos notar una tendencia clara. La conformidad con las 7 propuestas generales, irrelevancia de los votos negativos, cierta significación en las abstenciones, y una aceptación también muy mayoritaria para las conclusiones de la Primera Enseñanza, salvo en los casos que señalaremos, con una equidistancia entre votos negativos y abstenciones, lo cual lleva al desequilibrio en las otras 3 secciones, Secundaria, Técnica y Superior, a favor de la abstención. La sección 5ª fue la que más polémica suscitó, lo que se tradujo en votos negativos de casi el 28 % de los emitidos, siendo rechazadas tres de las doce propuestas (de un total de 53), no demasiado relevantes, por cierto.

Se aprobaron, casi por unanimidad, lo que eran resoluciones generales: la necesidad de instruir, el carácter educativo y práctico necesario de la enseñanza, con objeto de que fuera también intuitiva y experimental. Todos se convierten en elementos primordiales del sistema educativo en sus tres niveles. Asimismo, la obligatoriedad de la educación física, también para todos los niveles del sistema, y junto a ello, la necesidad de crear un Ministerio de Instrucción Pública y la reforma de la ley de Instrucción Pública. En la Primera Enseñanza, existe la convergencia en lo relativo a lo “predominantemente educativo”, es decir, que se agilice la relación escuela-padres, que se unifique la misma, poniendo fin a la división entre “elemental” y “superior”, y que se lleve a cabo la reforma de la Inspección y de las Escuelas Normales. Pero es evidente que, aún siendo aprobadas, la mayor divergencia, expresada en votos negativos, se centró en el rechazo a cuestiones de tipo laboral-profesional, como la exigencia del título oficial de Maestro de educación primaria para la enseñanza privada (de 648 votos, hubo 205 negativos y 77 abstenciones), de tener el título de Maestro Normal para ser Inspector y Profesor de Escuelas Normales (119 fueron negativos y 138 se abstuvieron), no ocultándose otro enfrentamiento que subyace, de carácter ideológico, en el apartado donde se vota la reivindicación de que a los maestros se le pague a través de la vía de los Presupuestos Generales del Estado (petición unánime), pues se le acompañaba con el inciso de “sin prejuzgar la cuestión de si la enseñanza primaria es función permanente o temporal del Estado” –hecho que ya se planteó en un Proyecto de Ley a las Cortes Constituyentes de

1869—, lo que supuso 113 abstenciones, al igual que el tema de la disolución de las Juntas locales y provinciales de enseñanza y sus funciones administrativas, que alcanzaron la llamativa cifra de 153 votos negativos y 230 abstenciones.

Se reafirma en las 3 secciones siguientes, Secundaria, Técnica y Superior, la defensa de un sistema educativo integral, integrado y jerarquizado en cuanto a planes y programas únicos de estudios para todo el territorio nacional, el control de la enseñanza privada por la pública vía de exámenes en los Institutos, la oposición para el acceso a la docencia, la necesidad de establecer centros de Formación del Profesorado a todos los niveles para el ejercicio de la misma, la autonomía universitaria y, muy especialmente, la conexión —el término “progresivo” lo delata— entre la enseñanza técnica y manual (oficios) y las Escuelas Técnicas superiores. Y una anécdota. A la pregunta de si convenía fomentar la enseñanza del canto con letra española en los centros donde se de enseñanza musical, se obtuvo 413 votos afirmativos, 4 negativos y 231 abstenciones.

En la sección quinta, que llevó por título “Concepto y límites de la educación de la mujer y la aptitud profesional de esta”, dos de las tres vicepresidencias correspondieron a Pardo Bazán y Bartha Willhelmi de Dávila, escritoras; y las tres de las cuatro secretarías, a Asunción Vela, profesora y secretaria de las escuelas de la Asociación Matritense para la Enseñanza de la Mujer, a María Fernández, maestra en Madrid de escuela pública y a Concepción Aleixandre, médico-auxiliar del Hospital de la Princesa de Madrid. En la misma, el cómputo general, en sus 12 sesiones, con 648 representantes por sesión con derecho a voto, arroja una media de 56,81% del total favorables a las resoluciones, un 27,79% de votos negativos y un 15,39% de abstenciones. Las tres propuestas rechazadas de entre doce, suponían el veto a que la mujer pudiera acceder a todas las profesiones, el rechazo a que ellas tuvieran la competencia exclusiva para impartir la docencia en las escuelas incompletas mixtas, y la oposición a que acudieran a los mismos centros que los hombres en las enseñanzas a las que se abrían profesionalmente, debiéndose crear por ello centros paralelos en las enseñanzas secundaria, especial y superior, lo que no dejó de resaltarse como utópico desde algún sector, vista la perspectiva del gasto. Otros nueve puntos se aprobaron: la declaración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres, con el derecho que asiste a éstas para desenvolver y cultivar, en bien propio y de la especie, sus facultades intelectuales y físicas. En consecuencia, se acordaba que la mujer recibiese la misma educación que recibía el hombre “en dirección e intensidad”. A pesar de cerrársele el paso a determinadas profesiones, aludiendo a diferencias biológicas (en auge las teorías genésicas), psicológicas e intelectuales, se le reconocía el derecho para el ejercicio docente en todos los niveles, con la competencia exclusiva para la enseñanza de los párvulos y, como profesiones preferenciales, la de farmacéutica y médica, de mujeres y niños, abriéndosele también la administración del Estado, en sus servicios públicos de beneficencia, prisiones, correos, telégrafos y teléfonos, ferrocarriles, contabilidad, archivos y bibliotecas, para lo cual se pedía la reforma adecuada de los servicios de la Administración Pública y se hacía alusión a lo acordado por la Comisión de Reformas sociales. Finalmente el congreso instaba a que se diese cauce a la creación de los centros donde la formación profesional de las mujeres debía impartirse, aunque se solicitaba también el paso a la coeducación de los sexos en la enseñanza primaria para ampliar el número de las escuelas mixtas.

Se distingue ya, en este Congreso, un debate en distintos frentes en cuanto al modelo pedagógico educativo, pero también debe resaltarse que la controversia más encendida –junto a la que suscita el tema de la mujer– se plantea en torno a la Primera Enseñanza, la única en la que tiene importancia el sector privado. El control que el Estado ejerce sobre todos los planes de estudios levanta ronchas, como se puso de manifiesto en las votaciones. Si bien por las listas que recogen las Actas no es posible averiguar el número de “maestros privados” presentes en el Congreso, el diario *El Liberal*, un día antes de inaugurarse el mismo y, pese a que sólo podemos concederle un valor aproximativo, indica la cifra de 446 maestros públicos y 379 maestros privados, o sea un número que se aproximaba a los 825 maestros participantes, si excluimos a las maestras. En cualquier caso, el dato es lo suficientemente significativo para entender que, detrás de esta nutrida representación, se encontraban las órdenes religiosas y también la I.L.E.

La I.L.E., al igual que en otros congresos anteriores, se mostró reticente cuando fue invitada a participar por la comisión organizadora, primero por estar en contra de la dimensión internacional del mismo, mostrando después las discrepancias que mantuvieron con muchas de los aspectos allí defendidos como exámenes, oposiciones, sobre todo, o la tibieza con que se defendía la obligatoriedad de la gimnasia también en los institutos. Pero, detrás de todo ello, y en definitiva, era la evidencia de que el Estado estaba dispuesto a echar un pulso a la enseñanza privada, lo cual suponía un debate ciertamente ideológico, que ya en esos momentos no enfrentaba el *Hand, heart, head*, frente al *reading, writing, arithmetics*, sino sobre todo las propias funciones que el Estado quería seguir asumiendo con aún mayor eficacia. A la altura de 1892 muchos docentes, sin renunciar a la educación intelectual (desarrollo de la memoria y el raciocinio), percibían que también era importante lo que se estimaba novedoso, como eran la educación física, la educación corporal y manual, o la educación social.

Por los resultados aprobados en el Congreso es evidente que no era el inmovilismo lo que definía a la más nutrida representación territorial de maestros y maestras y profesorado de Escuelas Normales cuya procedencia queda recogida en las Actas. La triple reforma de la escuela primaria organizada sobre el *curriculum*, método y estrategias diferentes a seguir, así como la reconversión del espacio escolar para poder adaptarse al nuevo diseño pedagógico, estaban ya en curso. Pero, con la denuncia del intrusismo, llevada a cabo por un sector importante de docentes, que es lo que está en el arranque de determinadas críticas, y que desencadenaría una encendida polémica recogida por la prensa especializada, lo que se muestra es un desacuerdo que tiene distintas gradaciones. Ese supuesto desconocimiento de la práctica real, y de las grandes palabras y sus soluciones salvadoras, es lo que más van a echar en cara estos profesionales. Es el caso de un número de más de 200 maestros participantes en el Congreso, que redactaron un manifiesto publicado en la revista *El Magisterio Español* para protestar por el protagonismo de elementos ajenos al mismo magisterio que, además, defendían: “teorías conocidas desde tiempo inmemorial pero presentadas hoy con envoltura de laberíntico lenguaje, y gracias a éste exhibidas como nuevas”. Unos meses antes del inicio del congreso en el que participó, Rufino Blanco (1671-1936), entonces maestro de la escuela municipal de Madrid, partidario de la escuela graduada y de la coeducación, y más tarde catedrático

tico de la Escuela Superior de Magisterio de Madrid, y director de *El Magisterio Español*, en la revista *La Ilustración del profesorado hispano-americano-colonial* dirigía sus críticas contra “los institucionistas que defendían regeneradoras teorías educativas sin conocer la realidad escolar cotidiana”, a quienes llama pedagogos fin de siglo y modernos pedagogistas. Y, en esa misma línea, otro grupo, el de la revista pedagógica *El Magisterio Español* acusó a “La Institución Libre de Enseñanza, que principió con brío, como todo lo que se cubre con el manto de la novedad en país de gente impresionable; que ha vivido sin producir fruto alguno que algo signifique, y acaba lánguida y anémica. De muerte la más triste que puede tener una institución”. Todavía los ecos del congreso siguen coleando en 1903, y a Costa, junto con otros intelectuales, les llamarán: “regeneradores de teatro, de ateneo y de mitin –como Azcárate– que, desde las alturas de su orgullo intelectual, se creían autorizados para maltratar a clases humildes y respetables cuando nunca habían trabajado en una escuela rural ni sabían los problemas que conllevaba la enseñanza primaria”⁸. Aunque estos maestros se sentían molestos con quienes querían arreglar la enseñanza “sin conocer nada de ella” –por referencia sobre todo a esas escuelas alejadas de las grandes urbes en las cuales los maestros desempeñaban esforzadamente su magisterio–, no cabe duda también de que existían posicionamientos distintos entre los dos sectores profesionales presentes en el congreso, que no sólo podía suponer un desencuentro entre la enseñanza pública y la privada, sino en el cometido que se le quería otorgar a la propia enseñanza, y que alcanzaba también a las competencias que el Estado debía tener en el tema.

De los tres elementos que pretendían definir el nuevo modelo educativo “integral, armónico y progresivo” –ya determinado en el Congreso Pedagógico de 1882 por Cossío– para la Primera Enseñanza, es también el enciclopedismo el que recibió un alubión de críticas de maestros que no estando en contra de las nuevas propuestas pedagógicas, rechazaban que a los niños se les sobrecargara con un exceso de conocimientos. Así lo expresaban algunos de éstos en artículos publicados en *El Magisterio español*, pues entendían que las tendencias enciclopédicas “eran representativas de un modernismo rutinario, superficial y extravagante, y convertían al niño en un pequeño mártir y en un fenomenal y prematuro politécnico”.⁹ También el libro, elemento fundamental y soporte del método simultáneo de la enseñanza liberal ya para la Primera Enseñanza –como meta cada niño un libro–, entró a debate. La lucha contra las ediciones fraudulentas, que desde 1878 se hace simultánea con los ataques a lo que se dio en llamar “enseñanza libresca”, encubría, no cabe duda, un embestida contra el propio modelo de sociedad, que no era una actitud privativa de la I.L.E., sino también de la Iglesia y de los centros docentes que ésta

⁸ “A los maestros de primera enseñanza de España”, *EME*, 1.721, (1892), p. 1. “La educación en el Perú”, *La Ilustración del profesorado hispano-americano-colonial*, IV-2-1892, pp. 6-7. “Al Magisterio de primera enseñanza”, *EME*, 1.773, (1893), p. 1. “De actualidad. El Magisterio y Costa”, *EME*, 2.682 (1903), p. 297; POZO ANDRES, María del Mar del: *Currículo e identidad nacional. Regeneracionismo y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 88-89.

⁹ SIMÓN AGUILAR Y CLARAMUNT, S. “De colaboración. La educación nacional”, *EME*, 2.252, (1899), p. 177; GARRODO, E. J., “Ecos del Magisterio. Contra el ciclismo enciclopédico”, *EME*, 2.649, (1903), p. 36, POZO ANDRES, M^a del Mar del, op. cit., p. 99.

regentaba. Es la misma ofensiva que se aprecia en la Comisión de Reformas Sociales en 1884 en el apartado dedicado a la enseñanza de la clase obrera y, aunque no será tema de debate en este Congreso, sigue arremetiendo al cambio de siglo cuando en pleno auge regeneracionista se multipliquen los ataques a la escuela tradicional.

La reacción contra el libro de texto se ha justificado también como una reacción contra la mediocridad de los manuales¹⁰. Pero, como reconoce Hernández Díaz, aunque pueden encontrarse posiciones muy equilibradas en escritos como los de Rodríguez García (“Condiciones y uso de los libros escolares y de lectura”) en la revista *La Escuela Moderna* –1929–, las diatribas que Celestino Freinet lanza contra el manual escolar, y lo que llama “idolatría de la letra impresa”, o lo que poco antes de proclamarse la II República llega a decir Herminio Almendros: “Suprimid el libro de texto y habréis suprimido planes, procedimientos, métodos, ideales de la escuela tradicional (...) La tiranía del libro es incompatible con el auténtico progreso de la escuela pública”. En esta línea, la culminación de una tendencia dentro del nuevo pedagogismo se alcanza en 1931, cuando en un artículo de la *Revista de Pedagogía* de ese mismo año (“Función del libro en el trabajo escolar”) no se discute sobre los contenidos del libro de texto, sino que él mismo es lo rechazable. “El libro de texto –se dice– es una barrera puesta a la iniciativa del pensamiento infantil; una barrera que se opone a que la vida entre en la escuela si no es a través de la burda suplantación, un tirano que por encima del maestro, por encima del interés del niño, regenta el espíritu de la clase”. Para Hernández Díaz, el modelo que el texto impone aparece como una servidumbre que proclamaba la máxima generalización y, por ello, anula cualquier intento de socialización. A este respecto vendrá a reconocer que tanto se había declamado contra la “enseñanza libresca”, incluso haciendo ostentación de modernidad, que es fácil asumir lo manifestado por Gerardo Rodríguez, entonces director de la Escuela Moderna, que “se ha llegado a desorientar a muchos profesores, haciéndoles creer que en materia de libros lo mejor es suprimirlos”.¹¹

En algunos textos de la Pedagogía para Escuelas Normales ya aparecen los nuevos cometidos que como objetivos prioritarios se trazan para la Primera Enseñanza. En uno de ellos, de 1898, además de entender la enseñanza como integral, gradual y cíclica, con la revalorización de la intuición como otro modo de conocimiento, el método socrático como elemento democrático de aprendizaje, el valor de las excursiones como medio para conocer lo real *in situ*, y de hacerse eco de la conveniencia de que desaparezca el libro de texto, se señala hacia dónde esa suma de conocimientos y habilidades debían orientarse:

... satisfacer luego como ciudadanos las exigencias que la vida social y *la lucha por la existencia* imponen al hombre en los países cultos (...) El ciudadano de todo pueblo culto debe saber hoy de todo un poco... la primera enseñanza debe ser *enciclopédica*...

¹⁰ TURIN, Ivon: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967, p. 202.

¹¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: “El libro escolar como instrumento pedagógico”, en A. ESCOLANO BENITO (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1977, pp. 150-153.

preparatoria para todas las profesiones y carreras... *porque debe tratar de hacer hombres*; y de ahí el carácter *indefinido* que respecto a la determinación y cultivo de las aptitudes vocacionales personales, debe tener... la primera enseñanza será *integral* cuando sus procedimientos se dirijan a desenvolver y guiar armónicamente todas las facultades y predisposiciones del hombre¹².

Con estos nuevos presupuestos se habían traspasado los límites de una enseñanza racionalista, y a la acción educadora se le daba más importancia que a la alfabetizadora. Estos puntos de vista se pueden resumir en lo que señala José del Perojo (1850-1908), cubano, fundador de la revista *Nuevo Mundo* (1894) y autor de *Ensayo sobre la educación* (1907): que la instrucción sólo se dirige al perfeccionamiento de la inteligencia, pero la educación abarcaba al hombre por entero, lo que se concretará en Luís Morote (1862-1913), valenciano, republicano, en una frase: que la Instrucción era sinónimo de enseñanza, mientras que la Educación lo era de la formación del carácter nacional¹³. Ciertamente mucho se había caminado desde lo que orientaba las directrices liberales del Informe Quintana, en consonancia con Diderot y D'Alambert; o de las directrices que establecieron en su momento Gil de Zárate y Pablo Montesino.

Tras el fracaso electoral en las primeras elecciones del nuevo siglo del movimiento político "Unión Nacional", expresión del regeneracionismo más militante (cuyas raíces sociales están en las Cámaras de Comercio y Agrícolas, Liga Nacional de Productores y la Liga Nacional de Contribuyentes) que unió a políticos e intelectuales como Cossío, Costa, Giner de los Ríos, Altamira, Alba, Paraíso, para propiciar una "revolución desde arriba", sus aspiraciones se atemperaron y recondujeron por otras vías que la ya probada. Así se explica que los objetivos y esperanzas de estos intelectuales y políticos se desplazaran a la escuela. Como dirá Joaquín Costa, sólo "España acabaría siendo Nación a través de sus propias instituciones". Por ello, la necesidad de regenerar la institución escolar. La escuela era la única que podía transformar la vieja España en una España nueva. Vieja España, Patria nueva fue la expresión que acuñó Pío Baroja en su sonado artículo publicado en el periódico *El Globo*, el primero de diciembre de 1902. En los niños de hoy estaba el futuro de mañana. Para muchos intelectuales, a partir de ahora, aquellas palabras de Argüelles "Españoles, ya tenéis Patria, la Constitución" no servían, según ellos, para transformar lo que entendían como hábitos viciados de la nación. Es decir, había que remover una identidad nacional pervertida. ¿Cómo lograrlo? Mediante la creación y adquisición por los niños de una *identidad colectiva*, condición para llevar a cabo la formación de un *espíritu nacional*, un carácter nacional, un alma nacional, un ideal nacional. De ello se deduce que la función primera de la nueva escuela, ahora *escuela nacional*, sea la *integración política*. La escuela debía asumir, en adelante, como tarea prioritaria, identificar, mantener y divulgar el carácter y espíritu nacional.

El que estos regeneracionistas coincidieran en la necesidad de adquirir una identidad colectiva, inculcada desde la infancia y tarea ligada a la Primera Enseñanza,

¹² BALLESTEROS Y MARQUEZ, Francisco: *Pedagogía. Educación. Didáctica Pedagógica y Práctica de la Enseñanza*, Córdoba, Imprenta La Región Andaluza, 1900, p. 331.

¹³ POZO ANDRES, M^a del Mar del, op. cit., p. 97.

antes que a la familia, suponía dar un nuevo contenido al concepto de educación que venía operando a lo largo del XIX, pues definitivamente se le desgajaba del ámbito familiar y se le resituaba en la sociedad, perdiendo así sus connotaciones primarias que la identificaban con “crianza” y, lo más sustancial, como crisol del desarrollo de la ciudadanía: adquisición de habilidades y capacidades intelectuales que permitían al individuo enfrentarse a sus propios retos. Ahora, como dijo Rafael M^a de Labra en 1898, la finalidad social de la escuela era educar al “pueblo” no para hacer ciudadanos, sino para “algo más”, para hacer hombres¹⁴. El hombre nuevo, el nuevo español.

Como ha señalado Pozo Andrés, la idea de *hombre nuevo español* va a seguir muy de cerca las tendencias desarrolladas en EEUU relativas al *struggleforlife* (la lucha por la supervivencia), tópico ideal acuñado por el darwinismo social para una sociedad de la competencia en donde sólo tenían cabida los más aptos y los más preparados que se ponía como cometidos formar hombres con fuerte individualidad y probado carácter. El movimiento educativo norteamericano, o si se prefiere, la filosofía educativa del nacionalismo americano, adjudicó a la escuela como primera tarea (*common school*), difundir una identidad nacional común e identificar, mantener y divulgar el carácter nacional americano como creación *ex novo*. Era evidente que las heridas dejadas en el país por la guerra de Secesión, guerra civil de larga y cruenta memoria no podía servir como referente. La invención de América como tierra de promisión se convirtió, en efecto, en un mito eficiente: fue la creación de una identidad colectiva ensamblando la diversidad con la idea de riqueza inexplorada y, por lo tanto, tierra de promisión. El país, entendido como una unidad orgánica y volitiva tenía el derecho y la obligación de perpetuar, incluso ennoblecer y depurar su carácter nacional mediante la transmisión a sus nuevos ciudadanos, provenientes de la emigración, de ese carácter. Para ello los primeros psicólogos y pedagogos del movimiento del *Child-study* a finales del siglo XIX abordaron el control científico de la formación del carácter, lo cual permitiría controlar la vida nacional y guiar la evolución moral de la sociedad como un todo¹⁵.

En este sentido, entre nosotros, Costa abogaba por formar hombres y no sabios y atender a la individualidad y al carácter. Este supuesto, supone además, una concepción educativa de carácter individualista, pero con un paralelismo social. La identidad política colectiva se conseguía no por la aceptación de un Estado común soberano, sino por compartir una cultura común que se construyera, sobre todo, a través de la lengua, como vehículo para transmitir una serie de ideas, creencias, valores, mitos y modos de hacer las cosas. Esa conciencia colectiva y distintiva de una comunidad, caracterizada por una lengua común, es el “espíritu nacional” o “carácter nacional”. Era la vuelta del *volgeist*, ahora por vía americana, con otras aportaciones teóricas, pues junto al concepto de comunidad como unidad orgánica y volitiva –débitos de Fichte y Herder–, está el “hombre nuevo” como tipo ideal (Simmel), y el concepto de identidad colectiva a partir de la elaboración de la psicología de las multitudes de

¹⁴ LABRA, Rafael M^a de: *El problema político-pedagógico en España. Discurso Parlamentario*, Madrid, Agustín Curial, 1898, p. 7.

¹⁵ YULISH, S. M. : *The search for a civic religion: A History of the Character Education Movement in America, 1890-1935*, Washington, University Press of America, 1980, pp. 21 y ss.

Gustave Le Bon, que permiten entender la nación como imaginario colectivo. En la creación de un mito eficiente capaz de movilizar a las gentes que se hermanan con un imaginario pasado atemporal, lo más importante es la identificación sentimental, que va más allá del simple conocimiento y supone una aceptación sin fisuras, acrítica, del mismo. Descubrir un espíritu nacional significaba descubrir un conjunto de sentimientos y características ideales comunes a todos los españoles que servirían para reconstruir una nueva identidad nacional oponiendo al hecho diferencial regional el hecho diferencial español. A la escuela primaria correspondería la identificación y la formación de este carácter nacional¹⁶. El influjo de estas corrientes no fue ajeno a la mayoría de los regeneracionistas, y así lo entenderían Altamira, Ortega, Labra, Morote, Giner de los Ríos. Para Baroja el camino de la regeneración pasaba por la búsqueda de un ideal nacional, y una vez encontrado “armonizar las conquistas de la civilización con el carácter y la manera de ser nuestra”¹⁷.

Cuando a finales del siglo XIX las mujeres alcanzaban el derecho a cursar todas las enseñanzas, y no como una opción sino como una necesidad y un derecho que emanaba de su propia condición ciudadana, emergía el *hombre nuevo*. Se reintroducía así en la sociedad, nuevamente, una visión vertebrada desde el género. El objetivo de la pedagogía del hombre nuevo (vieja España, Patria nueva), nacida con el objetivo de construir la nueva *nación española* a través de la adquisición de una nueva identidad colectiva, planteaba un sinfín de interrogantes.

¹⁶ A este respecto, FOX, Imán: *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional*, Madrid, Cátedra, 1997. Sobre el fracaso en la creación de tal imaginario, BOYD, Carolyn P.: *Historia patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875-1975*. Princeton, Princeton University Press, New Jersey, 1997.

¹⁷ “Vieja España, patria nueva”, *El Globo*, 1-12-1902.