

LOS PRECURSORES ESPAÑÓLES DE LA EDUCACION COMPARADA

Francesc Pedró



Breviarios de Educación

**LOS PRECURSORES
ESPAÑÓLES DE LA
EDUCACION
COMPARADA**

Colección BREVIARIOS DE EDUCACION:

1. Las lenguas de España.
2. La narración infantil.
3. Introducción al comentario de textos.
4. Las artes plásticas en la escuela.
5. Estructura y didáctica de las Ciencias.
6. Antropología cultural.
7. Educación para la protección civil.
8. Teoría del juego dramático.
9. La Innovación metafísica de Ortega.
10. Estudio de ecosistemas.
11. La Segunda enseñanza oficial en el siglo XIX.
12. Historia de la educación en España. Tomo I.
13. Historia de la educación en España. Tomo II.
14. Historia de la Educación en España. Tomo III.
15. Método activo: una propuesta filosófica.
16. Medio Ambiente y adaptaciones.
17. Aproximación a la integración ciencia-tecnología.
18. Los precursores españoles de la educación comparada.

FRANCESC PEDRÓ

**LOS PRECURSORES
ESPAÑOLES DE LA
EDUCACION
COMPARADA**

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
MADRID 1987

© Francesc Pedró García
© De esta edición: MINISTERIO DE EDUCACION
Y CIENCIA. Secretaría General Técnica.
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General
Técnica.
Diseño y cubierta: Centro de Publicaciones (J. A. So-
ria, J. Herrero).
Tirada: 2.000 ejemplares.
N.I.P.O.: 177-86-043-5.
I.S.B.N.: 84-369-1333-7.
D.L.: M-13438-1987.
Imprime: Dispograf, S.A. Telf.: 747 46 07

A la Irene, i al nostre fill, l'Enric.

INDICE

	Págs.
PREFACIO	11
PRIMERA PARTE: UN ENSAYO DE INTERPRETACION GLOBAL	
I. INTRODUCCION	17
Notas	29
II. LA GENESIS DE LA EDUCACION COMPARADA A LO LARGO DEL SI- GLO XIX. APORTACIONES FUNDA- MENTALES	31
La intuición de Jullien de París	34
Aportaciones alemanas	40
Aportaciones británicas	50
Aportaciones francesas	58
Aportaciones norteamericanas	63
Otras aportaciones	71
Michael Sadler: el fin de siglo y el princi- pio de una nueva etapa	76
Conclusión	81
Notas	86
III. DE LOS AUTORES	101
Sobre algunos rasgos biográficos comu- nes	101

Docentes, funcionarios, políticos	103
Notas	108
IV. DE SUS FUENTES DE CONOCIMIENTO	109
Grandes viajeros. El legado de la Ilustración	109
La enseñanza en el extranjero según dos viajeros ilustrados españoles	112
El viaje como fuente de conocimiento en el siglo XIX	116
Los caminos hacia el extranjero: el exilio	119
Los caminos hacia el extranjero: la preocupación reformista	124
Los caminos hacia el extranjero: los comisionados	127
Los caminos hacia el extranjero: los intereses particulares de los profesionales de la educación	135
Recapitulación: una panorámica general	141
Grandes lectores	150
¿Leer o viajar?	150
Leer en francés	157
Presencia de los precursores extranjeros en España	158
El olvido de los precursores españoles	168
Notas	171
V. DE SUS OBRAS Y DE SUS INTERESES	183
Una panorámica general	183
Las obras en el contexto de las publicaciones pedagógicas españolas	183
Sobre la evolución de los contenidos temáticos	190
Geografía de los intereses	195
El atractivo de Francia, Alemania e Inglaterra	198

El mundo en transformación	198
El proceso de configuración del sistema educativo español en una perspectiva comparativa	202
Patriotismo y regeneracionismo como expresiones de la conciencia del atraso español	204
El testimonio de los precursores españoles sobre el estado de la instrucción pública en España	211
El ejemplo de Francia, Alemania e Inglaterra	217
La enseñanza primaria	221
La enseñanza secundaria	231
La enseñanza superior	236
Notas	240
VI. DE SUS METODOS	243
Conocer para copiar	243
Comparar	255
La preeminencia de los estudios comparativos	255
La reflexión sobre el método comparativo	258
La reflexión sobre el método a seguir en el estudio de los sistemas educativos extranjeros	268
El dominio de los datos estadísticos ...	278
De la descripción a la interpretación de los resultados	291
Epílogo: Pero, ¿fueron realmente precursores?	298
Notas	302
ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LAS APORTACIONES ESPAÑOLAS AL PROCESO DE CONFIGURACION DE LA EDUCACION COMPARADA	307
BIBLIOGRAFIA	317
Obras catalogadas	317

Obras de relativo interés, no catalogadas ...	323
Otras obras consultadas	330
Apéndice: Apuntes bibliográficos para el estudio de la evolución histórica de la Educación Comparada en el primer tercio del siglo xx	340

SEGUNDA PARTE: CATALOGO BIBLIOGRAFICO

Introducción	359
Catálogo bibliográfico	365
Índice temático	562

LISTA DE CUADROS

	Págs.
1. Viajes efectuados al extranjero en relación a las obras publicadas durante el siglo XIX, agrupadas por quinquenios	142
2. Número de viajeros que visitó cada país (Europa y Estados Unidos) sobre el mapa de Europa en 1894, a lo largo del siglo XIX	147
3. Número de viajeros que visitó cada país a lo largo del siglo XIX	149
4. Evolución del número de obras publicadas, por décadas	185
5. Evolución cronológica del número de obras sobre la enseñanza en el extranjero publicadas, por años y quinquenios	187
6. Número de obras que tratan sobre cada nivel de enseñanza	192
7. Número de obras que tratan de cada nivel educativo, por décadas	194
8. Número de obras en las que aparece citado cada país (Europa y Estados Unidos), sobre el mapa de Europa en 1894, a lo largo del siglo XIX	197
9. Número de obras que tratan de cada país, por décadas	219
10. Número de obras que tratan sobre el nivel primario de cada país, por décadas ...	222
11. Número de obras que tratan sobre el nivel secundario de cada país, por décadas	232
12. Número de obras que tratan sobre el nivel superior de cada país, por décadas	237

Prefacio

The roots of Comparative Education lie deeper in history...

William W. Brickman

La cita con la que se abre este libro resume, en cierto modo, su objetivo: demostrar que la Educación Comparada está mucho más enraizada en la historia que lo que creemos. Por primera vez, en el contexto internacional, presentamos aquí un estudio global sobre los denominados "precursores" de la Educación Comparada desde una perspectiva nacional, concretamente, desde el contexto español. Con ello pretendemos, por un lado, reunir los materiales necesarios para que otros investigadores y especialistas profundicen en el estudio de la evolución histórica de nuestra disciplina; para ello, la segunda parte de este libro -el catálogo bibliográfico de obras publicadas por autores españoles durante el siglo XIX sobre la enseñanza en el extranjero- se presenta,

por encima de todo, como un instrumento de trabajo. Pero, por otro lado, con el objetivo de orientar esa investigación ulterior sugerimos en la primera parte de este libro un ensayo de interpretación global de la aportación española a la génesis de la Educación Comparada a lo largo del siglo XIX.

En este sentido, la primera cuestión que debatimos, en la introducción, es el interés del estudio de los precursores españoles, es decir, de aquellos autores que durante el siglo XIX avanzaron las preocupaciones, los temas y, hasta cierto punto, los métodos que más tarde configurarían la Educación Comparada, en concreto a partir ya de 1900.

En segundo lugar, tras la discusión de las investigaciones realizadas hasta el momento en este ámbito, presentamos una completa aproximación a la génesis de nuestra disciplina en el extranjero, desde Jullien de París hasta Sir Michael Sadler, pasando por las aportaciones alemanas, británicas, francesas y norteamericanas, debiendo recalcar que ésta es la primera vez en que semejante acopio de información se ofrece al lector en lengua española. Por lo demás, la delimitación de este particular contexto permite concretar también el talante con el que interpretaremos, en los siguientes capítulos, la aportación española, esto es, destacando los aspectos de índole metodológica por encima de los contenidos temáticos, mucho más indicados para un tratamiento histórico-educativo que nuestros colegas, los historiadores de la educación, confiamos que puedan emprender gracias, en parte, a las fuentes que presentamos en el catálogo bibliográfico de la segunda parte. Queda, pues, pendiente, una historia de las relaciones pedagógicas internacionales en la España del XIX que habrá de ser, a no dudar, de especial interés para la comprensión de la evolución pedagógica de nuestro país.

Así pues, habida cuenta de esta buscada perspectiva, el capítulo III destaca aquellos aspectos de orden biográfico más compartidos por los autores aquí estudiados y que nos permiten una primera aproximación en la que se resalta su relación con la política educativa y su marcado y predominante, aunque no totalmente compartido, talante liberal progresista.

A continuación, el capítulo IV se introduce ya en las cuestiones de método: sus fuentes de conocimiento, retrocediendo inclusive hasta el siglo XVIII. A nadie sorprenderá que el viaje, los viajes al extranjero, marquen la pauta de las aportaciones españolas, pero tal vez sí lo haga el hecho de que el conocimiento personal del estado de la enseñanza en el extranjero sea complementado con una frecuente dependencia de la producción pedagógica francesa. Las particularidades del caso español se van acentuando.

El capítulo V presenta una evaluación de los intereses temáticos de estos autores, tomados en su conjunto, que acaso contribuya a iluminar la significación pedagógica que para España tuvieron los logros educativos de Francia, Alemania e Inglaterra; una evaluación que creemos particularmente sugerente, de nuevo, para los historiadores de la educación.

El capítulo VI, por último, destaca las preocupaciones metodológicas: ¿cómo debe emprenderse el estudio de un sistema educativo extranjero? ¿cuál es el objeto de la comparación? ¿cuál es el valor de las estadísticas? Cuestiones todas ellas que desembocarán en nuestra apreciación final de las particularidades de las aportaciones españolas a la génesis de la Educación Comparada en el contexto internacional.

No queríamos concluir este breve prefacio sin precisar al lector que la presente obra, aunque firmada por un único autor, es en buena parte el fruto de un conjun-

to de esfuerzos de instituciones de muy diversa índole y de personas concretas, empezando por el personal de las distintas bibliotecas consultadas -de modo especial, el personal del Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C. y acabando por mis colegas en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la U.N.E.D. quienes, en no pocas ocasiones, asumieron algunas de mis responsabilidades académicas con el fin de permitirme avanzar en la presente investigación. Sobre todo, sin embargo, esta obra es fruto de la preocupación personal y del magisterio ejercido a lo largo de diez años por José Luis García Garrido, con quien he quedado definitivamente endeudado.

PRIMERA PARTE
UN ENSAYO DE INTERPRETACION
GLOBAL

I. Introducción

¿Cuál es el interés que depara el estudio de los precursores españoles de la Educación Comparada?

Los especialistas más reputados internacionalmente coinciden en que es ésta una cuestión capital que incide directamente en la formación de los futuros comparatistas. La prueba más palpable de este aserto es que es, en la práctica, poco menos que imposible encontrar una sola obra dedicada a la metodología comparativa sin una referencia a aquellos autores que, desde una perspectiva histórica, se avanzaron a su tiempo y sentaron las bases de un quehacer pedagógico sin el que, ni hoy ni en el pasado, se hubieran podido diseñar eficaces políticas educativas.

Por otro lado, sin embargo, bien puede afirmarse que el interés por estos autores que convenimos en denominar “precursores” no ha sido ni mucho menos constante, aunque sí recurrente. De hecho, parece existir una clara correspondencia entre aquellos momentos históricos en los que existe una casi ciega confianza en las potencialidades de la Educación Comparada y aquellos períodos en los que se presta mayor atención a la historia -y prehistoria- de esta disciplina. En la actua-

lidad, y como consecuencia del esfuerzo y tesón de quienes nos precedieron, España asiste a un inusitado interés por todo lo relacionado con nuestra disciplina y en este contexto parece lógico que nos preguntemos, junto al Profesor García Garrido, si España permaneció ajena al fenómeno de la configuración progresiva de la ciencia de la Educación Comparada o si, en verdad, existió una tradición que nuestros particulares avatares políticos nos hicieron perder de vista.

He ahí, pues, el detonante de nuestra investigación, en la que, por otro lado, concurrían dos circunstancias específicas: la primera, la ausencia de referencias a los autores españoles en los trabajos clásicos sobre historia de la Educación Comparada, consecuencia lógica del aparentemente escaso interés que en nuestro mismo país había venido recibiendo; la segunda, la originalidad que se derivaba de ser el único proyecto de investigación que habría de permitir encontrarse con un panorama amplio de la historia de nuestra ciencia en, precisamente, nuestro país que, a su vez, sugiriera otras investigaciones.

En España, sin embargo, solemos ser más sensibles hacia lo que vemos publicado en una lengua extranjera que hacia lo que nuestros propios compatriotas demuestran a consecuencia de sus investigaciones. Aquí se había estudiado con notable profundidad una parte de la historia de nuestra ciencia; con todo, dichos estudios pasaron inadvertidos en muchos casos.

Hoy, diez años después, parece por tanto inexcusable que nuestros estudiantes finalicen sus cursos de especialización en Educación Comparada sin saber prácticamente nada de la evolución de esta ciencia en su propio país. Desde esta perspectiva, el primer paso necesario es contar por lo menos con un estudio introductorio que, lejos de dar por zanjada la cuestión, presente los trazos generales de la historia nacional de esta ciencia, mostrando sus particularidades, semejanzas y diferencias respecto a las aportaciones realizadas desde

otros países, y que, en suma, no tenga otra finalidad que la de poner de relieve el interés de futuras investigaciones centradas en aspectos mucho más concretos o, sencillamente, en las aportaciones personales de los autores más relevantes.

Este es, pues, el fin de esta obra: servir de estímulo para que otros investigadores, bien desde la particular perspectiva de la Educación Comparada, bien desde la más amplia de la Historia de la Educación, profundicen en unas raíces que hasta ahora habían sido olvidadas.

En este sentido, pronto aparecieron los primeros problemas de método que entrañaban una cierta dificultad en su solución, derivada indudablemente de la ausencia de investigaciones semejantes o similares en otros países. El primero de estos problemas fue el relativo a la periodización, que merece algunas reflexiones.

No parece arriesgado afirmar que en toda investigación histórica la fijación a priori de unos límites temporales en un tema que no ha sido demasiado trillado siempre será arbitraria. En nuestro caso no podía ser de otro modo. Con todo, desde el primer momento, atendiendo a las investigaciones previamente desarrolladas entre otros por el Profesor W. W. Brickman, vimos con toda claridad que el año 1900 marcaba un hito en el desarrollo histórico de nuestra disciplina: por un lado, era la fecha de publicación de la de sobras conocida conferencia de Sir Michael Sadler en la que se sentaban las bases iniciales de la ciencia de la Educación Comparada; el mismo año fue también el primero en el que en el mundo se impartió un curso universitario de Educación Comparada, a cargo del profesor Russell; por otro lado, ése era también el año que vió nacer el Ministerio de Instrucción Pública español. Este cúmulo de razones, junto a la consideración de que sin conocer previamente la evolución de los precursores de la Educación Comparada era inviable un conocimiento adecuado de los cultivadores de esta ciencia en Es-

paña desde 1900 hasta nuestros días, nos hizo inclinarnos definitivamente por una investigación circunscrita al siglo XIX, el siglo de los precursores tomando los criterios internacionales como punto de partida, reservando a posteriores investigaciones el estudio de la evolución de esta ciencia en España desde aquel año hasta nuestros días. En lo que respecta al límite inferior no contábamos con otra indicación que la hipótesis de que con anterioridad a la existencia de sistemas educativos nacionales era impropio considerar a ningún autor como precursor en el estudio de esa realidad aún inexistente.

El segundo problema metodológico fue, en buena lógica, el del método a seguir para conseguir una obra que, por un lado, ofreciera a los comparatistas y futuros comparatistas una evaluación global de las aportaciones españolas a la génesis de la Educación Comparada y que, por otro lado, tanto a ellos como a los historiadores de la educación les permitiera seguir el hilo de la investigación, desmenuzándola y, en extremo, ensayando nuevas aportaciones. De ahí, respectivamente, nuestro ensayo de interpretación global y el catálogo bibliográfico.

Ahora bien, tercer problema, ¿por dónde empezar?

En la más reciente obra sobre Educación Comparada publicada en España, en 1982 y debida al Prof. García Garrido, se afirma:

“Pese a que no hay una obra escrita que pudiéramos catalogar como clave a la hora de determinar la aportación española a la etapa de la educación en el extranjero, está claro que no fue España excepción a la moda general de los viajes educacionales. Sin embargo, sólo a medida que avanzó el siglo XIX logró abrirse paso una postura verdaderamente favorable a las experiencias educativas foráneas.” (1).

En términos generales, cualquier otro especialista

coincidiría en estas apreciaciones, aunque -como veremos a continuación existe un cierto y reducido número de trabajos de gran relevancia y que esclarecen en algo la aportación española a aquella etapa precursora. Por lo demás, el desconocimiento de esta faceta pedagógica española llega a esferas internacionales; así, por ejemplo, es posible encontrar múltiples referencias a la labor realizada por algunos autores latinoamericanos en manuales universitarios ingleses o norteamericanos y, paradójicamente, no encontraríamos más que dos referidas a España en otra obra publicada un año antes que la anterior: se trata del libro del Prof. Holmes, donde aparecen los nombres de Ortega y Gasset y de Salvador de Madariago (sic, reiteradamente), autores ambos nacidos en el siglo XIX y que aparecen reseñados en el apartado dedicado al “carácter nacional” (2).

Acaso sean llamativas, por otro lado, las cinco páginas que en la traducción al castellano de la ya clásica obra de Schneider (3) se dedican a la historia de la Pedagogía Comparada en España. Huelga decir que fueron añadidas en su día por el traductor, Prof. Tusquets (4).

Pero volvamos al trabajo del Prof. García Garrido. En el capítulo consagrado a las “aportaciones españolas” correspondientes a la “etapa de la enseñanza en el extranjero” nos encontramos, en primer lugar, con breves referencias a los ilustrados (Jovellanos), al Instituto Pestalozziano y a la Escuela lancasteriana de Madrid. A continuación, se dedican varios párrafos al “habitual venero de inspiración educativa española” -Francia- con particular hincapié en la figura de Manuel José Quintana y en el **Dictamen** de 1814. Aún otro párrafo se destina al inspirador de la Ley Moyano, Antonio Gil y Zárate, vinculado también a Francia. El último párrafo se refiere al krausismo y a la Institución

Libre de Enseñanza, citándose los nombres de Sanz del Río, Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío. Exceptuado el **Dictamen** de 1814 y el **Informe** de 1813 de Quintana, además del **Boletín** de la I.L.E., no aparece reseñada ninguna obra cuyo objeto sea el examen de la instrucción pública en el extranjero, ni aún indirectamente (5).

Sin embargo, hubiera sido posible completar esa breve síntesis algo más con otros trabajos contemporáneos. Cronológicamente, el primero de ellos sería el capítulo de la obra de Schneider al que nos referimos más arriba. Retrocedamos, pues, dieciséis años hasta llegar a 1966. El Prof. Tusquets introdujo en la traducción de aquella obra interesantes referencias, algunas de las cuales se remontan a obras tales como las de Llull, Nebrija, Vives, etc. A los efectos que aquí interesan, es decir, relativos al siglo diecinueve, Tusquets comenta muy escuetamente los informes realizados por los embajadores españoles y solicitados por Godoy, la fundación del Instituto Militar Pestalozziano, citando por otra parte los nombres de Amorós, Montesino y Gil de Zárate y concluyendo con el Congreso de Pedagogía celebrado en 1882. En el párrafo anterior se había referido ya a Hervás y a Balmes.

En segundo lugar, Tusquets destina otros dos párrafos a comentar la labor de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto-Escuela y del Museo Pedagógico y, por otro lado, a otro movimiento renovador de signo católico entre cuyas filas incluye a Ruiz Amado, Blanco y Sánchez, Manjón y D. Lázaro.

Inexplicablemente, nadie, al parecer, recogió esas sugerentes incitaciones a la investigación hasta que, casi diez años después, aparecieron otros tres trabajos, de muy distinto talante y sin conexión entre ellos (hasta tal punto que es difícil precisar cuál de los tres se

hizo público antes). Se trata de un artículo del Prof. Ruiz Berrio (6), de otro del Prof. Esteban (7) y de la tesis doctoral de la Prof. Elizalde (8). El más comprensivo de todos ellos es el primero y a él nos referimos, pues, en primer lugar.

Dicho artículo tiene dos partes bien diferenciadas: en la primera, se evocan los orígenes y los precursores (en sentido restringido y no al modo, por tanto, del Prof. Tusquets) de la Educación Comparada; en la segunda se ofrece un catálogo de obras -parecido al de Brickman- publicadas en España entre 1818 y 1969. Interesa aquí resaltar que el catálogo da noticia de 156 títulos (incluyendo alguna que otra traducción y una obra fechada en 1788), 30 de los cuales son anteriores al siglo XX. Pero el trabajo se justifica suficientemente por otra razón: en la primera parte comenta un artículo anónimo, publicado en la **Crónica Científica y Literaria**, volumen II, de fecha 16 de Enero de 1818 y titulado "Educación. Proyecto para perfeccionarla" (9) afirmando que "podríamos casi asegurar de una manera más concreta que el anónimo autor habría leído la obra de Marc-Antoine Jullien de París sobre la Educación comparada, publicada tan sólo unos meses antes" (10). Para demostrarlo cita tan sólo dos párrafos que no podemos evitar reproducir aquí:

"... siempre es útil indicar los obstáculos que se oponen al progreso de las luces. Pero un trabajo que ofrecería resultados de utilidad más inmediatos y más importantes, sería un cuadro comparado de los principales establecimientos de educación que existen en el día en los diferentes países de Europa; de su organización particular; de los objetos que abrazan los varios cursos de estudios; de las mejoras que se han introducido, y del éxito que con ellas se ha logrado." (11).

"... (convendría) organizar bajo los auspicios y con la

protección de uno o de muchos soberanos, y con el concurso de las sociedades de educación ya existentes, una comisión especial de educación poco numerosa, compuesta de hombres religiosos y morales, instruidos y observadores, encargados de recoger por sí mismos y por corresponsales bien escogidos los materiales de un trabajo general sobre los establecimientos y métodos de enseñanza e instrucción de los principales estados de Europa, comparando sus reglas y sus prácticas. Se confiarían a hombres activos e ilustrados, interrogatorios sobre estos puntos, y para sus respuestas inspeccionarían personalmente las escuelas, colegios, academias y demás establecimientos análogos. Estas tablas analíticas proporcionarían sucesivamente en menos de tres años cuadros comparativos del estado actual de las naciones europeas bajo este punto de vista importante". (12)

La tesis doctoral de la Prof. Elizalde complementa en profundidad el catálogo ofrecido por el Prof. Ruiz Berrio. De hecho, la recopilación obedece en aquel caso a dos criterios muy específicos: 1° que las obras dataran del reinado de Isabel II (1833-1868); y 2° que hubieran sido escritas por autores españoles que, por iniciativa propia, subvencionados por el Gobierno o a consecuencia de su exilio, hubieran viajado por el extranjero. Trece son los autores que cumplen dichos requisitos: Pablo Montesino, Pedro F. Monlau, Melchor Sánchez de Toca, Julio Kühn, Juan M. Ballesteros, Fernando de Castro, Francisco Fernández Villabrille, Antonio Rispa, Miguel Rovira, Ramón de la Sagra, Guillermo Lobé, Bernardo Quijano y Mariano Cardedera. Sin embargo, dicho número parece distar mucho de la realidad. Para empezar, en el artículo del Prof. Ruiz Berrio, aparecen catalogadas diez obras correspondientes también al mismo período (1833-1868); de ellas, dos no deben tenerse en cuenta -a efectos comparativos- por cuanto se trata de traducciones. Quedan, pues,

ocho obras correspondientes a otros tantos autores. La intersección entre el catálogo de la Prof. Elizalde y el del Prof. Ruiz Berrio da como resultado cuatro autores, lo cual equivale a afirmar que ambos son incompletos: al primero le faltarían otros cuatro autores y al segundo nueve. Pero, en cualquier caso, debe añadirse que en este estudio -como se verá- hemos llegado a recopilar un número de obras que dobla con creces el presentado con el trabajo más afín al nuestro, la tesis doctoral de la Prof. Elizalde, para el mismo período histórico. De todos modos, este hecho no puede ni debe desmerecer a ambos precedentes porque, en primer lugar, sabido es que cualquier intento de catalogación difícilmente puede convertir en real su pretensión de exhaustividad -y aún menos cuando es el resultado del trabajo de una sola persona, y no de un equipo, lo cual limita entre otras cosas el alcance geográfico real del trabajo-; por supuesto, tampoco nosotros defenderíamos esa bandera. Y, en segundo lugar, porque la importancia de este tipo de trabajos no puede calibrarse exclusivamente con criterios numéricos. Probablemente, dentro de otros diez años el presente catálogo habrá quedado obsoleto en buena parte, pero lo verdaderamente importante es que cada vez más nos habremos ido aproximando a una noción mucho más verídica y documentada de los precursores españoles. Al menos, ese es nuestro deseo.

El tercer estudio, debido al Prof. Esteban y publicado, como los dos anteriores, en 1975, acota mucho más aún su objeto; se trata en este caso de la labor de Manuel B. Cossío al frente del Museo Pedagógico Nacional en su faceta "comparativista europea". No podemos ahora ocuparnos con la debida extensión de este tema, pero sí señalaremos dos importantes aspectos. El

primero de ellos atañe a la misma concepción del Museo que, en palabras de su Director:

“... está llamado a ser, y ésta es otra de sus capitales funciones, el órgano por donde en España se introduzcan todos los adelantos que en el orden de la primera educación se verifican en los demás países”. (13)

En segundo lugar, hay que reseñar el talante que Cossío imprimió al **Boletín**, que debía convertirse en una serie de monografías:

“... según el tipo de las Memoires et Documents Scolaires del Museo Pedagógico de París, de las Circulars of information del Bureau de Education de Washington y de los Special Reports del Board of education de Londres”. (14)

Ambos fragmentos, citados en el estudio del Prof. Esteban, bastarían para reservar un destacado lugar a Cossío entre los precursores españoles, en estrecho contacto además con los del extranjero y coincidiendo con ellos en el valor del estudio de la educación en el extranjero:

“... el espectáculo de los progresos realizados en las escuelas de otros países, de la marcha que han seguido en su desenvolvimiento, de los escollos en que han tropezado, de las leyes generales que informan su vida, así como de las características originales de cada una, son otros tantos datos imprescindibles, no sólo para comprender el ideal a que aspira la educación en los pueblos extranjeros y aprovechar los resultados más beneficiosos, sino para conocer con certeza reflexivamente el espíritu que preside a la educación en nuestra patria”. (15)

Inútil, pues, no ya insistir en la figura de Cossío, sino también en la significación del artículo del Prof.

Esteban para quien desee profundizar en la actitud comparativista de aquél.

Finalmente, queda aún un último trabajo por reseñar y que corresponde, nuevamente, al Prof. Tusquets (11). En él insiste en aquellos elementos que ya introdujo en la traducción de la obra de Schneider, dando cuenta, a la vez, de las investigaciones del Prof. Ruiz Berrio y de la Prof. Elizalde que antes comentamos. Añade a ambos trabajos algunos interesantes datos como la creación de la Escuela lancasteriana de Madrid, la obra de Balmes y de Laureano Figuerola, criticando en un sentido, a la par que alabando en otro, la labor de la Institución Libre de Enseñanza. A ésta la califica de “culminadora de la etapa del empréstito” (17).

Sin lugar a dudas, encontraríamos referencias dispersas, unas más articuladas que otras, en innumerables tesinas y tesis doctorales que versan sobre la historia de la educación en España durante el siglo XIX y cuyo número ha experimentado un notabilísimo crecimiento en los últimos años. Pero, en todo caso, los trabajos monográficos aquí esbozados son los fundamentales en la medida en que, convenientemente confrontados, nos aportan una visión genérica de las aportaciones de los autores españoles que, a nuestro juicio, debe ser adecuadamente completada de forma que permita investigar en profundidad, en un contexto marco, aquellos autores más significativos.

La ausencia y, a la vez, la necesidad de tales investigaciones se ha hecho patente reiteradamente. El desconocimiento de los autores españoles que pudieran ser considerados como precursores de la Educación Comparada ha llevado en no pocas ocasiones a que confundieran los contenidos de sus aportaciones -que, a nuestro juicio, deben contemplarse preferentemente desde la perspectiva metodológica- con los préstamos,

empréstitos, copias e influencias que los distintos sistemas educativos han provocado en la historia del sistema educativo español, en particular en lo que respecta a instituciones concretas y a la política educativa. Por otro lado, también es sintomático que en el recentísimo volumen del **Diccionario de las Ciencias de la Educación** consagrado a la **Educación Comparada** las únicas voces relativas a autores españoles se refieran siempre a especialistas contemporáneos; sin embargo, sí se trata de Jullien de París, de Arnold y de Sadler. En la introducción a dicho volumen, su coordinador, el Prof. Julio Ruiz Berrio, hace gala de un notable conocimiento de la evolución histórica de esta disciplina en España, pues no en vano cita a autores del relieve de Montesino, Ballesteros, La Sagra o Kühn (18) junto a los institucionistas, pero el carácter sintético propio de toda introducción le impide abordarlos con el detenimiento y la profundidad que a todos ellos dedicó la Prof. Elizalde en su tesis doctoral. En cualquier caso, y esto es lo que interesa aquí, seguimos sin contar con una perspectiva general, amplia y minuciosa al tiempo, que permita una aproximación global a las aportaciones españolas a la génesis de la Educación Comparada a lo largo del siglo XIX. Acaso las páginas que siguen contribuyan a hacerla posible.

- (1) GARCIA GARRIDO, J.L., **Educación Comparada. Fundamentos y Problemas**. Dykinson, Madrid, 1982, p. 47.
- (2) HOLMES, B., **Comparative Education: Some Considerations of Method**, London, Allen & Unwin, 1981, p. 26.
- (3) SCHNEIDER, T., **La Pedagogía Comparada**, Barcelona, Herder, 1964, pp. 127-131.
- (4) Así se pronunció el propio Prof. Tusquets: "Ni en Bereday ni en los restantes historiadores hallamos la más leve referencia a España. Salvo en la versión española de la **Vergleichende Erziehungswissenschaft**, de Federico Schneider, (que) dedica a nuestra patria cinco páginas, añadidas por el traductor". Es decir, por él mismo. TUSQUETS, Juan, "La aportación española al comparativismo pedagógico" **Revista de Educación** 260 (Ene-Abril 1979) p. 118.
- (5) GARCIA GARRIDO, **Educación Comparada...** pp. 47-48.
- (6) RUIZ BERRIO, Julio, "Notas para una historia de la Educación Comparada en España. Publicaciones españolas sobre enseñanza en otros países" **Revista Española de Pedagogía** 130 (Abril-Dic. 1975) pp. 225-242.
- (7) ESTEBAN MATEO, León, "Cossío, el "Museo P.N." y su actitud comparativista europea" en **Homenaje al Dr. D. Juan Reglá**, vol. II, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia, 1975, pp. 391-403.
- (8) ELIZALDE, Elena, **Pedagogos comparativistas españoles (1833-1868)**. Tesis doctoral dirigida por el Dr. D. A. Sanvisens, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 1976. De esta tesis se publicó un breve resumen en **Perspectivas Pedagógicas** 41-42 (Ene-Dic. 1978).
- (9) El hallazgo de este artículo se debe a M^a Teresa Fernández Díaz, quien lo detectó durante el desarrollo de su tesina (**Evolución de la pedagogía española a través de las revistas de educación en el siglo XIX**, 1974).
- (10) RUIZ BERRIO, **op. cit.** p. 228.
- (11) RUIZ BERRIO, **op. cit.** pp. 228-9.
- (12) RUIZ BERRIO, **op. cit.** p. 229.
- (13) COSSIO, M. B., "El Museo Pedagógico de Madrid" **BILE** 185 (1884) p. 314. Cit en ESTEBAN, L., **op. cit.** p. 393.
- (14) COSSIO, M. B., **La Enseñanza Primaria en España**, Madrid, Rojas, 1915, p. 191. Cit en **ibid.** p. 393.
- (15) COSSIO, M. B., "El Museo Pedagógico..." p. 314. Cit. en **ibid.** p. 397.
- (16) TUSQUETS, Juan, "La aportación española al comparativismo pedagógico" **art. cit.** p. 20.
- (17) TUSQUETS, Juan "La aportación española al comparativismo pedagógico" **art. cit.** p. 120.
- (18) RUIZ BERRIO, Julio (coord.), **Educación Comparada. Diccionario de Ciencias de la Educación**, Madrid, Anaya, 1985, p. XXXI.

II. La génesis de la Educación Comparada a lo largo del siglo XIX. Aportaciones fundamentales

Durante siglos, desde Heródoto a Mandeville, desde Marco Polo a Samuel Purchas, las correspondencias culturales entre distintas comunidades, pueblos y países han tenido un lugar destacado en las anotaciones de viajes al extranjero. Lo mismo se puede decir de la educación, desde la época clásica hasta la **Auslandspädagogik**, cuya vigencia es patente incluso en la prensa cotidiana de nuestros días. Viajeros de todas las épocas, dirá Brickman, a causa del comercio, los conflictos, la curiosidad:

“... volvían con hechos e impresiones relacionadas con las culturas de los países que habían visitado. En sus informes incluyeron comentarios acerca de los jóvenes y de su crianza. También hicieron algunas observaciones sobre las semejanzas y diferencias en la forma de educar a los niños. Algunos, en realidad, llegaron a conclusiones que implicaban expresar juicios de valor”. (1)

Sin embargo, habrá que esperar hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX para encontrar los primeros intentos de sistematización de las observaciones sobre la enseñanza en el extranjero y las primeras monografías dedicadas a este tema. Y no es difícil comprender la razón: ése fue el momento en el que se establecieron los cimientos de los sistemas de educación primaria nacionales y, por consiguiente, unos órganos políticos y de administración de la educación cuyos responsables carecían de predecesores. El recurso, pues, a otras administraciones -a Prusia, en particular- era obvio. En otros lugares podrían hallarse modelos, ejemplos criticables que evitarían caer en los mismos errores, o bien que por su probado éxito, a los ojos del observador, debían ser lisa y llanamente copiados y trasplantados. Junto a estas dos razones -la creación del sistema escolar público y de las administraciones escolares- habría que añadir el auge del nacionalismo (2), aunque, como ha señalado Holmes, "... la rivalidad y la competitividad entre naciones favorecieron la imitación. Pero los sentimientos nacionalistas, que incluían la estima de las virtudes nacionales, la desfavorecían" (3). Más adelante volveremos con detalle sobre estos temas; por ahora bastará resaltar que por primera vez nos encontramos con informes realizados por los miembros de una nueva clase de funcionarios específicamente dedicados a la educación, generalmente procedentes de otros campos del saber (como Cousin, Arnold y Harris) aunque genuinamente preocupados por el desarrollo del sistema educativo de su propio país.

Por otro lado, no es extraño que ese inicial sentimiento de curiosidad que respondía a un objetivo implícito, a veces explícito, de observar, copiar y trasplantar y que, por su propia naturaleza, era ya una compa-

ración entre lo propio y lo ajeno se fuera traduciendo en un interés netamente comparativo a medida que fue transcurriendo el siglo XIX, culminando indudablemente con la figura de Sir Michael Sadler. Es precisamente en el mismo período cuando principian las sistematizaciones de otras ciencias cuyo objeto formal es la comparación: el Derecho Comparado con Montesquieu (1747), la Anatomía Comparada con Goethe (1795), la Lingüística Comparada con Bopp (1816), la Literatura Comparada con Villemain, por un lado, y Noël y Laplace, por otro. (1816), etc. (4). En este contexto aparece la intuición de Jullien de París, **l'éducation comparée**, pero con tan poca fortuna que hasta el momento no ha podido encontrarse ninguna relación entre esta intuición y los restantes autores de los que a continuación trataremos. La Educación Comparada, que parte de hecho de las sistematizaciones de Sadler, no rescataría a Jullien de París hasta 1935 (5).

Las páginas que siguen, en consecuencia, no pretenden más que dar cuenta de la evolución de un quehacer, disperso y variopinto inicialmente y progresivamente sistematizado, que a los albores del siglo XX dará lugar a lo que hoy conocemos como **Educación Comparada**. Con diversas denominaciones (etapa del "empréstito", de las "encuestas", de la "enseñanza en el extranjero", etc.) y aún con subdivisiones -a las que pasaremos revista más adelante-, el período que nos ocupa, prácticamente todo el siglo XIX, no puede ser calificado más que de "embrionario", puesto que es en él cuando irán apareciendo elementos, aquí y allá, deshilvanados, pero que sugieren y apuntan la idea de un saber sistematizado, científico si cabe, y que se hará esperar hasta nuestro siglo.

La intuición de Jullien de París

Sería injusto empezar este recorrido sin una referencia, específica y aislada del resto, a Jullien de París, aun a pesar de que la significación de su obra fuera, para sus contemporáneos, nula; acaso por ello, los comparatistas de nuestro siglo han visto en él, y no sin razón, un Jules Verne de su disciplina (6). De lo que no hay ninguna duda es de que Jullien de París vivió intensamente su época; su biografía no deja ningún asomo de duda (7).

Marc-Antoine Jullien de París (1775-1848) publicó a lo largo de su vida centenares de artículos y una treintena de libros; viajó por toda Francia, a Inglaterra, a Italia, a Egipto y a Suiza y Alemania; tuvo correspondencia con Condorcet, Lord Stanhope, Jefferson, Alejandro I, Napoleón, Fellenberg, Humboldt y, por supuesto, Pestalozzi. Por este último tuvo una predilección especial, como lo demuestran varios hechos (8), el más destacable de los cuales es la publicación de su **Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi** (1812). La inflexión de Jullien de París hacia lo educativo ya se había dado por lo menos cuatro años antes con ocasión de otra publicación: **Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle** (9).

Sin embargo, ninguna de esas obras ni tampoco su **Revue Encyclopedique**, le darían la vigencia y la fama de las que hoy goza; todo ello se lo debe a su **Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée** (1817) (10). El pequeño opúsculo en cuestión se divide en dos partes: en la primera, justifica el proyecto, reseñando sus objetivos; en la segunda, propone el instrumento adecuado para lograrlos. En su tiempo, la obra pudo haber pasado perfectamente por un conato de traspasar a la educación el método comparativo que tantos logros -como

ya hicimos notar- había cosechado en otras ciencias. Pero es mucho más que eso:

“La Educación se compone -afirma Jullien de París-, lo mismo que cualquier arte o ciencia, de hechos y de observaciones. Parece obligado, por consiguiente, como en las otras ramas del saber, catalogar hechos y observaciones, situándolos en tablas analíticas que faciliten la yuxtaposición y la comparación, para inferir principios ciertos y reglas exactas. De esta manera la Educación se convertirá, aproximadamente, en una ciencia positiva... Y al modo que las investigaciones de Anatomía Comparada han hecho progresar la ciencia de la Anatomía, las investigaciones sobre Educación Comparada aportarán nuevos medios para perfeccionar la ciencia de la Educación”. (11)

Indudablemente, Jullien de París está señalando una entre las posibles vías a seguir para la ciencia de la Educación Comparada: la positivista, como ha señalado acertadamente Epstein (12). Esta perspectiva sugiere una lectura de la **Esquisse** sumamente enriquecedora, pero que en ningún momento llega ser completa por cuanto no es sólo su deseo de instituir una ciencia lo que orienta su obra, sino que también hay que tener presente su orientación ideológica. El proyecto de Jullien de París parte de la identificación de unos males de la educación: la que se imparte en la escuela y en la familia es “incompleta y defectuosa”, no responde a las necesidades de los niños ni a las “públicas de las naciones y de los gobiernos”. Y es precisamente la mejora de la educación la que logrará la realización “de la paz universal y de la dicha general”. Así, pues, influido por las ideas de Pestalozzi y de Rousseau, “deseaba estimular el desarrollo de una metodología práctica, con el niño como centro, que subrayará, entre otras cosas, la educación de los sentidos y la preparación para la

vida en sociedad, todo ello con un marcado acento humanista” (13). **L'éducation comparée** se aparece entonces como la posibilidad de desarrollar un instrumento útil para reunir información acerca de la escuela en diversos países -a partir de un cuestionario-, esperando que las comparaciones resultantes lleguen a estimular a los países atrasados a desarrollar su organización educativa.

De hecho, tres son los medios propuestos por Jullien de París: la creación de una **Comisión Especial de Educación**, la creación de un **Instituto Normal de Educación**, de carácter internacional y destinado tanto a la formación de profesorado como a la experimentación educativa, y, finalmente, la publicación de un **Boletín de Educación** en varias lenguas, que contribuyera a difundir experiencias e innovaciones “entre todos los hombres instruidos, ocupados de la ciencia de la educación”. Pero, acaso de todo ello lo más destacable sea lo relativo a la **Comisión Especial**, una comisión internacional:

“... poco numerosa, cuyos miembros recojan, ya sea personalmente, ya valiéndose de corresponsales elegidos cuidadosamente, los materiales para elaborar un trabajo general acerca de los establecimientos y métodos instructivos y educativos de las diversas naciones de Europa, confrontados y comparados entre sí bajo esta relación”. (14)

Para lograrlo -propone Jullien de París-, se debería partir de unos cuestionarios uniformes que permitieran construir un cuadro analítico único. Dichos cuestionarios deberían tratar seis distintos ámbitos: a) educación primaria, b) educación secundaria y clásica, c) educación superior y científica, d) educación femenina, y e) la educación en sus relaciones con la legislación y las instituciones sociales. En realidad, en la Es-

quisse sólo aparecieron las series de preguntas relativas a los dos primeros ámbitos (120 y 146 preguntas, respectivamente), anunciándose la próxima publicación de las restantes series (15). En cualquier caso, el objetivo de los cuestionarios sí queda perfectamente definido: permitir recoger la información necesaria, de un modo uniforme, y a un mismo tiempo y con un mismo orden,

“... sobre la situación de la educación y de la instrucción pública en todas las regiones de Europa... (que procurarían) sucesivamente, en menos de tres años, cuadros comparativos sobre el estado actual de las naciones europeas, desde ese punto de vista tan importante. Se podría juzgar con facilidad cuáles son los que avanzan, los que retroceden, los que permanecen en un estado estacionario; cuáles son las causas de los vicios interiores que se hubieran señalado; o qué obstáculos se oponen al imperio de la religión y de la moral y al progreso social, y cómo esos obstáculos pueden ser superados; finalmente, cuáles son las ramas que ofrecen adelantos susceptibles de ser transportados de un país a otro, con las modificaciones y los cambios que las circunstancias y las localidades podrían hacer convenientes”.(16)

Aunque, en pocas palabras, la obra de Jullien de París no contiene más que las **vues préliminaires**, es decir, algo que ofrece como proyecto para que sea desarrollado en profundidad por los poderes públicos, hay que resaltar que es él quien, por primera vez, afirma la necesidad de estudiar los datos para elaborar unas comparaciones provechosas y fiables, si cabe. Evidentemente, su proyecto no puede ser desvinculado de las nascentes teorías sobre el método científico. La anatomía, la química, la botánica, la mineralogía, la geología encontraron sus sistematizaciones iniciales hacia

1800, pasando de la especulación a detentar un carácter de saberes acumulativos, aunque lejos todavía del modelo newtoniano de relaciones matemáticas (17).

Esta observación es sumamente importante si lo que se intenta es valorar la aportación de Jullien de París en su contexto histórico y en relación a otros autores, contemporáneos o posteriores a él. Por un lado, no hay ningún fundamento histórico que permita apoyar la tesis de que Jullien de París fuera el “padre” o el “iniciador” de la Educación Comparada. Su obra no fue conocida y valorada en este ámbito hasta 1943, cuando Rosselló la dió a conocer mundialmente. Hasta ese momento la Educación Comparada disponía de una galería de autores y de obras en la que no figuraba Jullien de París e, incluso mucho más tarde, algunos autores como Mallinson (18) llegan a prescindir de él cuando pasan revista a la historia de la Educación Comparada. Este hecho ejemplifica sin lugar a dudas la nula relevancia de la intuición de Jullien de París por lo menos en los autores que figuran en los anales de aquella ciencia; a decir verdad, también se puede afirmar lo mismo de sus contemporáneos por cuanto ninguno de ellos le cita ni, por supuesto, utiliza de una u otra forma los medios por él sugeridos. Finalmente, como afirma García Garrido (19), “ni él mismo hizo demasiado caso de su intuición, dejándose pronto absorber de nuevo por el espíritu misceláneo y periodístico que siempre le caracterizó”.

Pero esto no significa que su **Esquisse** no deba ocupar por propio derecho un destacado lugar. Lo cierto es que, en muchos sentidos, y particularmente en los medios por él propuestos, los hechos han transformado la intuición de Jullien de París en una realidad, o, por lo menos, en una realidad extremadamente semejante a la por él concebida; basta pensar en el BIE o en

la tradición metodológica positivista en Educación Comparada.

Indudablemente, su pretensión no era equivalente a la de otros autores del siglo XIX. Afirmar, con Bereday (20), que se centró en “la catalogación de datos educativos descriptivos, para luego comparar la información recogida, resaltando las mejores prácticas de un país para trasplantarlas a otros” no parece lo más adecuado por cuanto, para empezar, no es ésa la finalidad última de su proyecto, sino la realización de un ideal comunitario internacional, como ya vimos. Por lo tanto, en segundo lugar, su intuición se hace más comprensible desde su posición internacionalista que desde un pretendido nacionalismo que algunas veces se le ha atribuido (y que es mucho más propio de otros autores como, por ejemplo, Cousin); en otras palabras, no hay ningún indicio que permita sostener que la motivación de Jullien de Paris era, estrictamente, el trasplante y la copia de métodos o instituciones extranjeras por parte -lógicamente- de Francia. Por el contrario, la recogida de datos y su posterior comparación parece ir mucho más destinada a la elaboración de unos principios de política educativa universalmente aceptables, como consecuencia del estudio de las tendencias recogidas en el cuadro analítico (21).

Cosmopolita más que nacionalista, Jullien fue un hombre de su tiempo cuyo método reflejaba las nacientes teorías sobre el método científico, anticipando con su obra la confianza en el positivismo, y guardando ciertamente muy poca relación con las de sus contemporáneos. Como ha observado Epstein (22), “... se interesó por la observación de regularidades en las prácticas educativas mediante la r ecogida de datos internacionales, una actividad que le identifica mucho más con un positivista que con alguien preocupado por el

préstamo educacional”, aun teniendo en cuenta que el positivismo, en el momento en que escribió la **Esquisse**, era poco más que una balbuciente corriente de pensamiento. Pero si relacionamos este punto de vista con la significación de Jullien de París como precursor de la Educación Comparada, no será difícil concluir con Holmes que:

“En la medida en que trabajó explícitamente para aplicar los métodos de las ciencias naturales a la “**education comparée**” para crear una ciencia positiva de la educación, legitimizó la posterior investigación de filósofos de la historia, psicometristas, economistas y sociólogos en el ámbito de la educación comparada”. (23)

Aportaciones alemanas

Las aportaciones de los precursores alemanes han recibido, lamentablemente, muy poca atención hasta el momento habida cuenta de la que se ha prestado a las aportaciones efectuadas en otros países. El lector interesado específicamente en este tema se verá obligado a recurrir necesariamente a unas pocas obras en las que es posible encontrar cierto número de referencias más o menos estructuradas -como las de Brickman, Hilker, Ody y Schneider (24)-, pero, sin lugar a dudas, encontrará el estudio más completo en los trabajos de Hausmann (25). Seguiremos, pues, sus directrices en este somero repaso.

Según Hausmann, y siguiendo a Hilker, J.G. Herder sería “uno de los primeros en reconocer el fenómeno de los viajes de estudio a centros escolares para recaptar información pedagógica” (26). En su obra, sin embargo, Herder va mucho más allá al afirmar que “la

educación de la nación... (progresará) si la nación se estructura según otras” (27), es decir, si tiene en cuenta las experiencias acumuladas por otros países. A Herder le seguirían cronológicamente Brinkmann y Evers, cuyas obras presentan de hecho una comparación “der Erziehung der Alten mit der heutigen” (de la educación de la antigüedad con la actual) y “der antiken und modernen Pädagogik” (de la antigua y moderna Pedagogía), respectivamente (28). Pero el primer intento de comparación simultánea entre dos sistemas educativos contemporáneos se debe al rector del **Gymnasium** de Freiburg, Friedrich August Hecht, cuando entre 1795 a 1798 publicó siete conferencias en latín bajo el título de **De re scholastica anglica cum germanica comparata** en la que criticaba la enseñanza alemana por estar excesivamente centrada en la teoría y conducir al aburrimiento, mientras que la inglesa se basaba en la experiencia y en el desarrollo natural del niño (29). Finalmente, entre estos primeros autores, hay que citar también a Ludwig Natorp, quien en el prólogo a su traducción de la obra de Lancaster (30) describe someramente el sistema Bell-Lancaster atendiendo a tres temas fundamentales: la estructura escolar, la disciplina y los métodos de enseñanza. Lo que aquí interesa resaltar es que esa descripción se convierte, de forma abierta, en una comparación entre los sistemas de enseñanza primaria de las Islas Británicas y de Alemania.

Pero, de hecho, hay que esperar a que transcurra el primer cuarto de siglo para encontrarse con obras en las que la comparación se atisbe ya sistematizada (31). La primera de ellas corresponde, indudablemente, a Ernst Gottfried Fischer; en su obra compara las instituciones escolares de Inglaterra, nuevamente, y de Alemania con una penetración realmente inusual en la época y que denota el empleo de una observación di-

recta que le conduce a precisiones como la siguiente (referida a las escuelas inglesas de chicos):

“En sus sistemas de enseñanza es útil y necesario que la instrucción en todas las materias se confíe a **un solo** maestro, del mismo modo que no sería adecuado que en las escuelas alemanas cada curso tuviera un solo **Lehrer** para todas las materias. Esto es así porque el maestro no es en realidad un profesor, sino un supervisor... son los **tutores** los verdaderos profesores”. (32)

Fischer concluye su obra con algunas recomendaciones relacionadas con la necesidad de la reforma de los **Gymnasien** y de la promoción de la iniciativa privada en el ámbito educativo en Alemania.

La década de los años 30 es especialmente fructífera en obras, acaso fundamentalmente estimuladas por la publicación de los tres informes de Cousin entre 1832 y 1837. Esto explicaría porqué se da un cambio en el horizonte con el que se compara Alemania: si hasta ahora se había mirado hacia Inglaterra principalmente, las Islas perderían su relevancia en favor de Francia. En este contexto aparecen las obras de los tres autores que analizaremos a continuación: Kruse, Thiersch y Harkort.

C.A.W. Kruse fue el primero en publicar una réplica al informe de Cousin. Kruse le visitó específicamente con este objeto en París, preparándole Cousin la visita al Collège Louis le Grand. En pocas palabras, Kruse intentó repetir la experiencia de Cousin a la inversa, es decir, visitando Francia para luego comparar su sistema educativo con el alemán. El examen de Kruse es descendente: empezando por las universidades acaba por las escuelas elementales, concluyendo que “nosotros podemos aprender mucho de las escuelas superiores de Francia; sin embargo, Francia debe aprender mucho de nosotros si desea mantener el alto nivel

de saber y de vida que siempre ha disfrutado” (33). Cuatro años más tarde publicaría un examen del sistema escolar inglés (34) siguiendo la misma pauta de su anterior obra. Si en aquella ocasión había escrito que se trataba de “investigar el sistema de varias organizaciones escolares mediante una comparación imparcial de las mismas”, esta vez afirmaría su deseo de realizar “un trabajo preliminar para una evaluación crítica de las instituciones de educación y aprendizaje entre los pueblos más avanzados de Europa” (35). También en ambas obras, sin embargo, las conclusiones favorecen extremadamente la posición de Prusia en relación tanto a Francia como a Inglaterra. Así, Kruse concluye su segunda obra afirmando que:

“Prusia también deja mucho que desear en lo que respecta al sistema de educación; las instituciones científicas y los recursos exteriores en comparación con los de Francia, y aún más con los de Inglaterra, están desfasados... pero en ningún otro Estado la idea de educación popular y la difusión del saber son tan propiamente valoradas. **Prusia tiene un sistema educativo.** La instrucción y el desarrollo de los niños son factores fundamentales en la administración del Estado; la escuela -como institución que forja la nación del futuro- no está sujeta a ningún poder, ni a la Iglesia ni a intereses materiales; es una parte esencial del conjunto, un miembro independiente, pero que al mismo tiempo sirve al Estado”. (36)

Otro autor cuya obra está directamente relacionada con los informes de Cousin es Friedrich Thiersch (37). Este, como aquél, realizó sus viajes de estudio gracias a la subvención de su gobierno, desplazándose a Holanda, Francia y Bélgica, además de a los estados occidentales de Alemania. Su propósito fundamental era “lograr, mediante una comparación entre las escuelas

del extranjero y las nuestras, una más clara valoración de cuáles son nuestras grandezas y nuestras debilidades” (38), pero a diferencia de Cousin no quiso basarse tan sólo en documentos oficiales, sino que pretendía “adquirir el conocimiento más agudo posible de la condición de las instituciones públicas de aprendizaje visitándolas y hablando con las personas empleadas en ellas, y comparando las leyes y las ordenanzas que afecten al sistema escolar” (39). Sin embargo, como ha resaltado Hilker (40), Thiersch no emprende de hecho comparaciones, sino que se limita a recoger los hechos y a expresar sus opiniones críticas; su trabajo se orienta a la búsqueda de la unidad en la diversidad:

“Esto no se ha escrito -dirá como conclusión- para perjudicar o para censurar, sino sólo para que sea útil. Lo escribí porque considero que este objeto, tan cercano a mi corazón, es relevante para todo país y porque -repeto- tengo la firme convicción de que detrás del colorido nacional y del carácter autóctono (que la educación debe tener con el fin de ser alemana y bávara para nosotros, francesa en Francia, inglesa en Inglaterra) se oculta un espíritu común, una incorporación de principios generales, postulados y fuerzas comunes a todas, con las cuales, de igual modo que la savia proviene de la raíz común y se extiende por cada rama, el hombre europeo ha ampliado el tronco común de su educación”.

(41)

El tercer autor cuya obra, a juicio de Hausmann, estaría relacionada con los informes de Cousin es Friedrich Harkort (42). De hecho, a diferencia de las otras dos obras a las que antes nos referimos, ésta se publicó ya en la década de los años 40, pero el aspecto más destacable es que, por primera vez en Alemania, se dedica fundamentalmente a las comparaciones estadísticas, con una considerable presencia de datos de carácter

económico. Harkort visitó escuelas en diversos departamentos franceses, por un lado, y en varias provincias prusianas, llegando a recomendar en su obra que estas actividades formaran parte de la formación del profesorado:

“... ocasionalmente, profesores excelentes, lo mismo que artistas y estudiosos, deberían recibir subvención económica para viajes de forma que no sólo supieran lo que hace su vecino, sino lo que se está logrando en el extranjero. Mientras nos dormimos en los laureles, las naciones extranjeras siguen despiertas...” (43)

Por otro lado, Harkort sorprende al lector por lo menos por dos razones: en primer lugar, por proponer un plan para la construcción del sistema escolar elemental de Prusia y, en segundo lugar, porque ese plan se ajusta perfectamente a las necesidades de una nación que inicia su proceso de industrialización. En ambos casos, Harkort recurre constantemente a las comparaciones, tanto con Francia como con Inglaterra, para apoyar su proyecto, sugiriendo la creación de un “Sindicato para la Escuela Elemental Alemana y para la Extensión del Conocimiento Util” que llegaría a fundarse en 1843, con más de 2.500 socios pertenecientes a círculos de influencia.

Finalmente, Harkort merece ser recordado también por ser uno de los primeros en tratar el problema del gasto público en educación, comparándolo con otros capítulos, particularmente con el de gastos militares:

“El Estado ha desarrollado sus fuerzas militares sin dudar en hacer el mayor sacrificio; ahora les toca el turno a las fuerzas educativas, que son las que pueden aumentar el nivel de vida. (...) 100.000 escolares de primaria que cuestan 3.000 táleros son de mayor interés para la humanidad que 100.000 hombres armados, que cuestan 9.000.000”. (44).

Después de Harkort hay que esperar ya al último tercio de siglo para encontrar otros autores relevantes. En ese momento es cuando aparecen por primera vez publicaciones en las que la comparación se emplea consciente y metódicamente como, por ejemplo, en el caso de Lorenz von Stein y de Wilhelm Dilthey. Uno y otro merecen un estudio mucho más en profundidad que el que aquí se presenta, pero que desgraciadamente está por hacer.

A von Stein se le nombra habitualmente como el fundador de la ciencia de la administración (45), pero, por derecho propio, debe ocupar también un lugar preeminente entre los precursores alemanes de la Educación Comparada. Y es que precisamente von Stein dedica uno de los volúmenes de su *Verwaltungslehre* a los sistemas educativos en general y, en particular al alemán, al inglés y al francés, siempre desde la óptica de la administración (46). La tarea propuesta por él debería conducir, en primer lugar, a establecer un “sistema” uniforme en el que cupieran todas las partes del organismo educativo; en segundo lugar, introducir “categorías fijas” en el “completamente independiente y con frecuencia puramente arbitrario proceso educativo”; y, finalmente, describir los diversos “estadios de la educación pública” así como su “carácter... en los principales países de Europa” (47).

Con un estilo que recuerda al de Jullien de París, von Stein propone también la construcción de una teoría científica de la educación en la que debe contarse con la ayuda de los análisis comparativos, no meramente yuxtaposiciones:

“Disponemos de... trabajos sobre la organización educativa de Inglaterra y Francia...; pero carecemos de comparaciones porque nos falta un sistema estable: el *tertium comparationis*”. (48)

Lo que von Stein intenta encontrar es una base, no únicamente formal, que le permita juzgar objetivamente el material que compara. Muy resumidamente, la conclusión a la que llega es que la forma orgánica de la educación depende del carácter de la educación que se ha de impartir. Originariamente la educación era indiferenciable, pero con el paso del tiempo se ha ido diversificando en tres formas básicas: elemental, vocacional y general. Estas tres formas se separan a su vez en niveles y ámbitos que engendran, gradualmente, sus propias instituciones y su propia organización, siempre atendiendo a las diferencias sociales (derivadas, para von Stein, de las distintas razas, clases sociales y nacionalidades). Cada nación, con el tiempo, ha encontrado la forma orgánica que más se adapta a la educación que desea impartir a sus miembros; es decir, las diferencias sociales y las fuerzas históricas son las que han conformado los sistemas educativos.

Bajo este punto de vista, von Stein se refiere específicamente a la victoria de la burguesía durante el siglo XIX, dando como resultado la reforma de los sistemas educativos según el principio de que “el sistema educativo debía ser una entidad libre, sistemática y organizada”. Sobre este principio comenta:

“Por un lado fue negativo en la medida en que intentaba combatir y eliminar las distinciones sociales en el sistema nacional de educación; pero fue positivo en su intento organizado de hacer llegar a todas las clases sociales, con tan poca consideración hacia la posición social como hacia el estado de salud, todos los tipos y niveles de educación”. (49)

Lo importante es que este principio es el que condujo a la formación de un “sistema” que, aún a pesar de todas las diferencias entre naciones, adquirió -y sigue adquiriendo- el mismo carácter. Sistema que, por

otro lado, ha dado lugar a tres tipos básicos de educación pública: el inglés, el francés y el alemán. El análisis comparativo revela que los caracteres predominantes de los mismos son, respectivamente, la importancia de lo individual, una administración centralizada “casi tiránica” y la fuerza de la ciencia (50).

Finalmente, von Stein se detiene a considerar las relaciones entre los sistemas educativos y la pedagogía. Así, para él, la pedagogía debería ocuparse de la teoría y de la metodología educativa, mientras la ciencia de la administración tendría por objeto, entre otros, el estudio de los sistemas educativos en sus aspectos organizativos y administrativos. Parafraseando a von Stein, Hausmann expresa la convicción de aquél como sigue:

“El estudio de la administración educativa tiene la tarea de investigar la comunidad humana en lo que respecta a su gran esfuerzo por dar y recoger materiales intelectuales; en contraste con ello, von Stein asignó a la pedagogía la tarea de comprender de qué modo se da y opera este gran proceso dentro de cada hombre”. (51)

Para concluir, aún cuando exista un gran remanente de obras que sigue sin escrutinizar (52), debe prestarse también una especial atención a la aportación de Dilthey (53). Cuando, en 1939, O.F. Bolnow compiló y publicó los trabajos de Dilthey se completó la primera exposición de sus trabajos. Pero, entre otras cosas, faltaba un análisis de su “contemplación comparativa” de la educación. En la última parte de sus **Grundlinien eines Systems der Pädagogik** (54), reflexiona sobre el valor de la investigación comparativa cuyo objeto es el discernir la dirección en la que avanza el progreso educativo de la humanidad, dado que la multiplicidad histórica no permite identificar unas leyes o principios generales. Nuevamente se hace inevitable recurrir a Hausmann:

“Si la “tendencia actual en el desarrollo” del sistema educativo puede llegar a ser discernida, entonces será posible una investigación comparativa que presente “una evaluación crítica de sus relaciones con el sistema político y social”; se determina su papel en el sistema de civilización predominante y “en conformidad con la tendencia (de desarrollo) los aspectos que deben mantenerse y los que deben cambiarse” pueden también ser determinados. Así pues, “es posible un nuevo método causal-teológico de pensamiento, sobre el cual se puede fundar la política educativa”. (55)

Obsérvese cómo Dilthey es uno de los primeros autores que relaciona la investigación comparativa con el diseño de una política educativa; mediante la comparación de hechos empíricos y el establecimiento de sus relaciones entre éstos y sus orígenes es posible llegar a la formulación de unas proposiciones significativas. Muy brevemente, cuatro serían estas proposiciones: a) las relaciones entre el profesor y el alumno tienen sus orígenes en la vida familiar; b) la familia no es un ente autónomo, se encuentra en una relación mutuamente dependiente con la comunidad, el Estado y la Iglesia; c) la configuración detallada de la estructura educativa está condicionada por el principio de la división del trabajo en la sociedad: cuando la función de la educación se desliga parcialmente de la familia, se originan las instituciones y el profesorado; y d) la división del trabajo se transforma en una diferenciación en las ocupaciones a la que las escuelas deben responder. De este modo, en la sociedad moderna debe:

“... superarse la anarquía que existe en la relación entre un escuela y otra, reuniéndolas en un sistema que desarrolle unas relaciones vivas entre ellas... (según el principio) de velar por y educar los recursos intelectuales de la nación para lograr unas vidas que signifiquen

la mayor satisfacción para los individuos y la mayor utilidad para el conjunto". (56)

Como von Stein, Dilthey pasa a teorizar sobre el papel de la pedagogía, atribuyéndole la función que von Stein asignaba a la ciencia de la administración:

"... por primera vez se hace visible en toda su extensión la necesidad de la tarea de administrar la educación y el propio sistema educativo... De ahí que la educación se transforme, en lugar de en una técnica que sirve a los propósitos incidentales del niño o del padre, en un gran arte que afecta el conjunto de la sociedad". (57)

Siguiendo en esta línea, son inevitables las comparaciones entre uno y otro autor. Ambos coinciden en destacar el papel de la investigación comparativa para comprender el desarrollo de los sistemas educativos, pero se diferencian fundamentalmente en la identificación del **tertium comparationis**. Mientras von Stein apuesta por las clases sociales, Dilthey se remonta al sistema cultural, al origen -en pocas palabras- de los fines de la educación. Por otro lado, mientras von Stein sitúa el estudio comparativo de los sistemas educativos fuera del ámbito de la pedagogía, Dilthey acaso sea uno de los primeros en incluirlo dentro de una ciencia de la educación -un debate que perduraría hasta nuestros días-.

Aportaciones británicas

Al igual que Francia cuenta con la señera figura de Jullien de París, Gran Bretaña tiene el privilegio de contar con otra figura no menos significativa para la historia de la Educación. Se trata de Michael Sadler, quien, de una u otra forma, cierra a la vez que el siglo

toda una etapa histórica. Esto explica porqué, del mismo modo que se hizo con Jullien de París, se le reserva a su obra un lugar preeminente en este recorrido, no incluyéndola aquí, por tanto, junto con el resto de aportaciones británicas.

Lo primero que debe observarse es que, inicialmente, el interés británico se centra exclusivamente en las realizaciones alemanas. Este es el caso de S.T. Coleridge, Thomas Carlyle, John Ruskin (discípulo de Carlyle) y de John Stuart Mill (58), aún cuando no lleguen a publicar ninguna obra relativa a sus viajes. Sí ocurre así en el caso de Edward Dood (59) cuya obra se compone de 32 cartas en las que relata sus viajes por los estados alemanes; aunque en términos generales no dejan de ser notas de viaje, en 21 de ellas se refiere, con mayor o menor extensión, a la situación de los estudiantes de la universidad de Heidelberg. Siete años después -es decir, en 1825-, el escocés John Russel publicaría un relato en dos volúmenes de su paso por Alemania y parte del Imperio Austriaco (60); en el primero de ellos se refirió con amplitud a las universidades de Jena y de Göttingen, y en el segundo a la de Berlín, precisando que, en ellas, “la manera de enseñar es casi enteramente la misma que la usada en las universidades de Escocia” (61).

Pronto, sin embargo, se pasaría a estudios de carácter comparativo incluyendo a varios países a la vez y, lo que aún es más importante, exclusivamente contemplados desde la perspectiva pedagógica. Por supuesto, el volumen de obras publicadas en Gran Bretaña no tiene nada que envidiar al de las impresas en otros países (62); sin embargo, de todas ellas es posible destacar las aportaciones más fundamentales, tradicionalmente atribuidas a Macaulay, los hermanos Kay (Joseph y James) y Arnold.

En Macaulay (63) encontramos dos características esenciales: la utilización con fines políticos de los estudios comparativos y el empleo del método inductivo. Partidario de un mayor apoyo a la enseñanza pública, no dudó en enfrentar la política educativa escocesa a la inglesa bajo esta perspectiva. Para él, partiendo de una situación desigual, extremadamente favorable para Inglaterra, Escocia había conseguido superarse y avanzar a aquel otro país: “El Parlamento reunido en Edinburgo aprobó una ley para la creación de **parochial schools**. ¿Qué pasó entonces? Se produjo un avance en el carácter moral e intelectual del pueblo, tal como el mundo jamás había presenciado”. (64) La educación se convertía en un factor causal del desarrollo: “¿Serían ahora los escoceses -se preguntaba- un pueblo más feliz y culto si durante las últimas cinco generaciones hubieran sido abandonados a que se procuraran instrucción por sí solos?” (65) La finalidad política de esta comparación intranacional era, pues, obvia; pero, por si quedara alguna duda de ello, Macaulay insiste en su razonamiento inductivo -del cual se mostró decididamente partidario, siempre y cuando la muestra fuera adecuadamente seleccionada- equiparándolo con el proceder de las ciencias. Como ilustración, basta transcribir el siguiente fragmento:

“Tenemos dos naciones íntimamente vinculadas, que habitan la misma isla, surgieron de la misma sangre, hablan el mismo idioma, son gobernadas por el mismo soberano y la misma legislatura, que profesan esencialmente la misma fé religiosa, que tienen los mismos aliados y enemigos. De estas dos naciones, una estaba, hace ciento cincuenta años, en lo que respecta a opulencia y civilización, en el más alto puesto entre las comunidades europeas; la otra, en el más bajo. La nación opulenta y altamente civilizada deja la educación en manos de

la libre competencia. En la nación pobre y semibárbara, el Estado se hace cargo de la educación del pueblo. El resultado fué que los primeros quedaron últimos, y los últimos primeros. El pueblo de Escocia -sería inútil ocultar la verdad- ha superado al pueblo de Inglaterra". (66)

Y prosigue, a continuación, como si el relato anterior pudiera equipararse a una experimentación científica:

"La enseñanza estatal, probada en situación por demás desventajosa, ha producido un progreso cuyo paralelo sería difícil hallar en ninguna época o país. Un experimento como éste sería considerado definitivo en química o cirugía, y considero que debería serlo igualmente en política". (67)

Con James Kay (68) nos encontramos también con un político preocupado por la educación pública inglesa, particularmente la destinada a los indigentes. Vuelto de su viaje por Europa, James Kay formula la siguiente hipótesis: el grado de desarrollo de la educación elemental en Europa varía con los efectos producidos en cada país por la Reforma. Pero lo más interesante de su aportación radica probablemente en el hecho de que intenta verificarla, país por país, estudiando los datos cuantitativos relacionados con el porcentaje de población escolarizada. A través de su investigación llega a la conclusión de que, exceptuando a Inglaterra, los demás países protestantes estaban más desarrollados que los católicos en la difusión de la enseñanza privada. De donde, nuevamente como en el caso de Macaulay, la necesidad de dar un empuje público a este sector (69).

La historia de la Educación Comparada demuestra, sin embargo, que la utilización política de los estudios comparativos suele ser totalmente inadecuada.

En el mismo contexto británico, como contraposición a Macaulay y a James Kay, es posible encontrar otro autor, Samuel Laing, cuyo estudio comparativo (70) le sirve para justificar las tesis contrarias, particularmente la innecesidad de implantar la obligatoriedad escolar y lo inapropiado de tomar como modelo la organización de la enseñanza pública continental.

Al margen de estas disquisiciones, y volviendo a los autores más destacados, es innegable que las aportaciones de Joseph Kay, hermano precisamente de James Kay, son extremadamente relevantes, incluso mucho más que las de este último. En los dos volúmenes de su obra (71), Joseph Kay pasa revista especialmente a las realizaciones encaminadas tanto a mejorar el grado de educación como el nivel de vida de los pobres, de modo particular en Alemania y en los cantones suizos; y lo hace de tal forma que intenta encontrar relaciones de tipo sistemático entre la situación del campesinado en general y el tipo de leyes e instituciones que le gobernaba:

“No vacilo, pues, en afirmar -y presentaré inmediatamente la prueba de ello- que la situación moral, intelectual y social de los campesinos y obreros de las regiones de Alemania, Holanda, Suiza y Francia donde los pobres han recibido educación, donde la tierra ha sido liberada de leyes feudales, y donde se ha permitido a los campesinos adquirirla, es mucho más elevada, feliz y satisfactoria que la de los campesinos y obreros ingleses”.
(72)

Más adelante, y refiriéndose exclusivamente a los progresos realizados en Alemania y Suiza desde 1800 resumirá su perspectiva, orientada justamente hacia la mejora de la situación en Inglaterra, destacando la influencia de dos factores decisivos: 1) “la admirable y

prolongada educación impartida a todos los niños”; y 2) “la distribución de la tierra entre los campesinos” (73). Pero más que introducirnos en la significación de estos factores en el contexto educativo y socio-económico inglés -problemática ésta a la que pasaremos revista más adelante-, importa más por ahora comentar la perspectiva metodológica de los estudios comparativos de Joseph Kay.

Para él era preferible comparar situaciones en las que entraran en juego grandes variables siempre y cuando operaran sobre un sustrato común a todas ellas. Dicho con otras palabras, Joseph Kay aboga por la selección de una muestra en la que sea posible controlar la influencia de por lo menos una variable sustancial. Esto explica porqué escoge, en buena parte, Alemania y Suiza: porque en ambas situaciones, con todas sus diferencias, nos encontramos con personas:

“... **de la misma raza** (que) han sufrido la influencia de instituciones de todo tipo; y en cada uno (de ambos países), como voy a demostrar, los diferentes resultados, invariablemente y sin excepción, prueban que cuanto más liberales sean las instituciones, mejores serán las personas; que la situación social del pueblo es, en general, resultado directo de sus instituciones, y que es posible un progreso del cual en Inglaterra no podemos tener idea”. (74)

La misma razón justifica que, en otro pasaje, coincida con Jullien de París en el particular interés de Suiza, en la que nuevamente Joseph Kay supone que es posible controlar la variable racial:

“Tal vez Suiza, entre todos los países, ofrezca la lección más instructiva para quien desee investigar los méritos y efectos comparativos de diferentes sistemas de educación nacional. Suiza está dividida en veintidós cantones, cada uno con una asamblea ejecutiva y representa-

tiva para la dirección específica de sus propios asuntos internos. A causa de la existencia y poder de estos organismos ejecutivos locales... los sistemas de enseñanza en los cantones difieren mucho entre sí y en muchos aspectos. Por esta razón, y como los miembros de cada cantón están habituados a analizar los méritos propios de cada sistema, puede el viajero comparar los diferentes resultados, y aprovechar así la experiencia de autoridades educacionales cuyas opiniones han madurado gracias a las grandes oportunidades de observación". (75)

Last but not least, nos encontramos con el polifacético Matthew Arnold (76). Varias son las obras debidas a este autor (77), en su mayor parte originadas como consecuencia de los diversos viajes que realizó a Europa por encargo de la **Schools Enquiry Commission**. Su interés principal, geográficamente circunscrito -aunque no exclusivamente- a Alemania y Francia, lo capitaliza la educación de las clases medias y superiores. Tres serían, desde este punto de vista, las coordenadas de las observaciones realizadas por Arnold y que compara con la realidad inglesa. En primer lugar, observó que en el continente los hijos de las clases medias y superiores frecuentaban las mismas escuelas secundarias, a diferencia de Inglaterra donde era posible encontrar centros exclusivamente dedicados a la formación de las clases superiores. Arnold, a este respecto, era partidario de una escolaridad independiente de la clase social de los padres, lo cual, en términos organizativos, debería traducirse en unos centros de secundaria mucho más numerosos. En segundo lugar, observó también que las reformas del nivel secundario hasta entonces efectuadas en el continente no se llevaban a cabo más que en conexión con una reforma pedagógica de carácter general y, por tanto, no aisladamente. Finalmente,

resaltó también el proceder de la administración educativa continental que, antes de tomar medidas pedagógicas, explora “la mejor opinión educativa del país, presente en sus consejos” (78).

Arnold era consciente de la necesidad de introducir, entre otras cosas, la obligatoriedad escolar, la sanción de las faltas de asistencia, un sistema educativo verdaderamente público y -especialmente- el establecimiento de un ministerio de educación semejante al de Prusia, confiando en que esta institución le reportaría a Inglaterra las ventajas que, tiempo atrás, había aportado a Prusia. La idea de crear un sistema público de enseñanza es capital también en el pensamiento de Arnold:

“El estudio de la educación continental demostrará a nuestras clases cultas e inteligentes que muchas cosas que desean no pueden realizarse como actos aislados, sino que, para ser logradas, deben formar parte de un **todo** regularmente proyectado”. (79)

Pero Arnold teorizó también sobre la validez de los estudios comparativos, señalando la incidencia de diversos factores en la configuración de los sistemas educativos nacionales, entre los que destacó la tradición histórica, el carácter y las diferencias nacionales, la geografía, la economía y la configuración de la sociedad. Y, en contraposición a sus predecesores, advirtió los peligros de unos estudios comparativos orientados a la defensa de posiciones personales y políticas; lo mejor de la comparación consiste “no en intentar ajustarla a las exigencias de nuestras inclinaciones o prejuicios, sino en tratar de averiguar, simple y seriamente, qué es lo que nos enseña” (80).

Aportaciones francesas

Como ocurría con las aportaciones británicas, si del grueso de las aportaciones francesas -igualmente importante en número (81)- se extrae la más significativa (Jullien de París, en este caso), nos encontramos con que el resto ha recibido muy poca atención. Por supuesto, también en este caso, contamos con relevantes figuras que han sido particularmente estudiadas; se trata de Cousin y, mucho más tarde, de Levasseur. Pero, antes de introducir un breve análisis de sus obras es preciso mencionar ciertos antecedentes, cronológicamente anteriores a Jullien de París.

Entre estos antecedentes destacan, por un lado, Pajou de Moncets, traductor a principios de siglo tanto del **Kinderfreund** de Rochov como del **Lienhard und Gertrud** de Pestalozzi y, aun anteriormente, de Basedow (82); por otro lado, aunque desde otra perspectiva, destaca también Germaine de Staël, cuya obra (83) -de gran éxito, por cierto- era pródiga en referencias tanto a la universidad alemana como al quehacer de Pestalozzi y de Fellenberg. Pero el precedente más significativo, sin lugar a dudas, es César Auguste Basset, cuya aportación, según Brickman (84), pudo haber influido directamente en la **Esquisse** de Jullien de París. Su ensayo se publicó por primera vez en 1800 y en uno de sus capítulos Basset debatía la utilidad de las observaciones sobre la educación en el extranjero, proponiendo la elección de un representante universitario, libre de prejuicios nacionalistas y pedagógicos, que debía emprender viajes a otros países para observar los sistemas educativos, compararlos y presentar los hechos en su realidad. Por si esto fuera poco, señala Brickman, en 1814 se publicó una segunda edición cuya crítica favorable se recogió en las páginas del **Journal d'Educa-**

tion en febrero de 1816, precisamente la misma revista en la que once meses más tarde, en diciembre, aparecería la **Esquisse** de Jullien de París. Como quiera que sea, hasta el momento no se ha podido demostrar ni que los dos autores se conocieran personalmente, ni que Jullien hubiera partido del ensayo de Basset para confeccionar el suyo, pero ambas hipótesis no dejan por ello de ser sugerentes.

Volvamos, sin embargo, a las aportaciones más significativas posteriores a Jullien de París. En primer lugar, hay que prestar una atención preferente a Victor Cousin (85). Como es sabido, recibió en 1831 el encargo de visitar Prusia para informar al gobierno francés del sistema de instrucción; su informe se publicaría en 1832, siendo continuado en años posteriores (86) y sirviendo de base a la ley Guizot. En él describía la administración educativa prusiana, los distintos niveles de responsabilidad de las familias y las comunidades locales en la enseñanza y, particularmente, la situación de los maestros, su preparación, designación y sueldos, y los contenidos de los programas. Cousin, sin embargo, partía fundamentalmente de los documentos oficiales; así, afirmaba:

“Invariablemente seguía una misma línea de acción: primero, procurarme las leyes y reglamentos y estudiarlos hasta llegar a dominarlos; después, verificarlos por medio de una inspección correcta y detallada”. (87)

Este proceder contrasta en gran medida con el que, años antes, había aconsejado Jullien de París; pero no es sólo eso lo que distingue a ambos. Cousin deseaba presentar un ejemplo-modelo que pudiera servir de orientación para el desarrollo del sistema educativo francés, mientras que los planes de Jullien de París tienen, por encima de todo, una motivación mucho más

universal e internacionalista. Finalmente, Cousin conectó también mucho más, en esa medida, con las preocupaciones de los administradores de los nacientes sistemas educativos, como lo prueba el hecho de que sus informes fueran traducidos en Inglaterra, los Estados Unidos e incluso en Alemania, generando particularmente en este último país un interés recíproco por el estado del sistema educativo francés, como pudimos comprobar.

Sin embargo, el interés eminentemente orientado al préstamo y a la copia de Cousin no dejó de provocar en él ciertas reflexiones sobre la viabilidad de estos procesos. Reconocía, en consecuencia, la necesidad de tomar precauciones habida cuenta de las diferencias en la diversidad de caracteres, de historia, de estructuras de gobierno, de “profundas rivalidades y diferencias de sensibilidad” entre Francia y Prusia:

“... que podían obstaculizar la asimilación de formas ajenas e insistía en que sólo sería posible copiar a Prusia con éxito cuando se diera determinada **condition préalable** en Francia. El terreno debía estar preparado en cuanto a las expectativas de la opinión pública y su predisposición para adoptar la institución o procedimiento”. (88)

Con todo, esta reflexión no le impidió recomendar que Francia imitara lo que de bueno pudiera encontrarse no sólo en Prusia sino en cualquier otro lugar:

“La verdadera grandeza de un pueblo no consiste en no imitar nada de otros, sino en adoptar todo lo útil, dondequiera que se lo encuentre, perfeccionándolo al apropiárselo... Podemos asimilar lo que haya de bueno en otros pueblos sin temor de dejar de ser nosotros mismos”. (89)

El interés que Cousin suscitó con sus informes sobre Prusia se vió acrecentado en años posteriores (cfr.

nota 81), pero hay que esperar hasta la última década de siglo para encontrarse con otra figura quizás aún mucho más relevante que Cousin en la historia de la Educación Comparada: P. E. Levasseur. Las dos obras por las que le conocemos (90) le sitúan en una perspectiva radicalmente alejada de la de Cousin: la estadística y, si deseáramos ser más precisos, la estadística dinámica.

En su informe al Instituto Internacional de Estadística (Viena, 1891), Levasseur presentó diez estudios de casos correspondientes a otros tantos países. En cada uno de esos estudios analizaba cada país bajo cuatro epígrafes distintos: la historia del sistema educativo, su administración, los reglamentos y disposiciones legales, y la financiación. Recogió, igualmente, datos estadísticos sobre la población escolarizada y advirtió, a results de los problemas a los que él mismo se había enfrentado, que tales datos no son siempre comparables entre otras razones porque no siempre existe una equivalencia en la terminología empleada en los diversos países, es decir, no hay que suponer la univocidad terminológica, y porque, por otro lado, no todas las administraciones educativas recopilan los datos estadísticos siguiendo los mismos criterios.

Años más tarde, en 1897, publicó una segunda obra en la que comparó los datos estadísticos anteriores con otros recogidos también por él. Por primera vez, las comparaciones eran realizadas tanto desde una perspectiva sincrónica como diacrónica, esto es, dinámica. Este procedimiento le permitió constatar que, sobre la base de una ordenación de los países partiendo de los datos estadísticos, se habían realizado progresos en todos ellos, pero el panorama general seguía siendo el mismo que años atrás; así:

“... es seguro que los estados escandinavos se hallan a la cabeza, que Alemania y Suiza los siguen de cerca, y que en tercer lugar están los Países Bajos, Francia y Bélgica”. (91)

Pero además, la recopilación sistemática le permitió introducir una serie de factores como hipótesis explicativas de los distintos progresos identificados: raza, religión, clima y política (92).

Empieza, ante todo, por la religión predominante en cada país y el desarrollo de la educación primaria. Desde este punto de vista, los datos le confirmaban que el protestantismo y el judaísmo se asociaban con altos niveles de escolarización, mientras que el catolicismo, la ortodoxia griega y el mahometanismo conducían a porcentajes muchos más bajos. Sin embargo, hubo de introducir un segundo factor explicativo para completar la perspectiva sugerida por las convicciones religiosas. Así, pasó a relacionar, por una parte, raza y clima y, por otra, nuevamente el desarrollo de la educación primaria. Esta vez concluyó que, exceptuando a Rusia todos los países europeos por encima de los Alpes mantenían una proporción de un escolar, o más, por cada siete habitantes; ocurría lo mismo con los países americanos situados a igual distancia del Ecuador que de los países europeos, atribuyendo al clima las dificultades que el desarrollo educativo presentaba en Latinoamérica (pero también señaló que esas dificultades podían superarse en casos de una gran influencia religiosa, con Finlandia y Suecia). En cuanto a la raza hubo de concluir que los países teutónicos eran mucho más favorables al desarrollo educativo, lo cual explicaría en buena medida las diferencias halladas en las regiones norteñas de Francia respecto a las del Sur.

Finalmente, Levasseur optó por mantener raza y religión como constantes para poder así comprobar el

influjo de la política; desde esta perspectiva concluyó que se mostraba mayor interés por la instrucción pública en los países democráticos que en los absolutistas. Sin embargo anotó también que el factor político podía ser contrarrestado por otros factores como en el caso de Suecia (donde una monarquía absoluta, bajo la influencia del factor religioso, impulsó en gran medida la instrucción pública), o como en el caso de algunas repúblicas latinoamericanas (donde la conjunción de diversos factores daba como resultado la inhibición del desarrollo educativo).

De ahí, pues, la valoración que de la aportación de Levasseur hacen Noah y Eckstein:

“En todo momento Levasseur admitía que ningún factor obra por sí solo, independientemente de otros. Todas las fuerzas y factores por él identificados son dinámicos, tanto con respecto al desarrollo educacional como en relación mutua”. (93)

Aportaciones norteamericanas

Un país como los Estados Unidos, tan alejado geográficamente de Europa como cercano y dependiente de ella desde el punto de vista cultural, hubo necesariamente de tener las miras puestas en el desarrollo educativo del continente; por lo tanto, lógico es que nos encontremos con gran número de aportaciones extremadamente significativas. Y aún lo es menos si consideramos que la perspectiva anglosajona ha dominado durante mucho tiempo el ámbito de la Educación Comparada, lo cual se ha traducido obviamente en que se conozcan, mejor que en otros casos, sus orígenes históricos. Sin embargo, trataremos aquí sólo aquellos cuatro autores que a todas luces aparecen más relevan-

tes -Mann, Bache, Barnard y Harris-, ensayando antes un breve recorrido por otras aportaciones que merecen también cierta atención.

Presumiblemente, los norteamericanos debieran haber centrado su interés en Gran Bretaña, pero no fué así. Indudablemente, Prusia y Alemania ofrecían a principios del siglo XIX un verdadero sistema educativo mucho más atractivo que el liberalismo practicado en Gran Bretaña. Gran número de periódicos y de sociedades norteamericanas así lo atestiguan: **The American Journal of Education** (1826), **The Massachusetts Common School Journal** (1837), **The Common School Assistant** (1837), o, por otro lado, la **Society for the Improvement of Common Schools** (Hartford, 1827, y Pensylvania, 1828), el **American Institute of Instruction** (Boston, 1820), y el **Western Academic Institute and Board of Education** (Cincinnati, 1830) se prodigan en sus referencias y contactos con Prusia (94).

Otro tanto ocurre en el caso de los primeros viajeros: John Griscom, no menos pródigo en elogios al sistema educativo alemán (95); Henry Dwight, a quien le sorprendieron gratamente los seminarios prusianos para la formación de maestros y exhortó en su obra a erigir otros en los Estados Unidos (96); Charles Brook, ferviente admirador del sistema pestalozziano y que conoció personalmente a Cousin y a Nicholaus Heinrich Julius -comisionado del rey de Prusia en Estados Unidos-, propagador de la necesidad de escuelas normales según el modelo prusiano; y, finalmente, Calvin Stowe (97). Stowe es particularmente interesante por cuanto además de publicar un informe sobre el estado de la instrucción pública en el continente tradujo, adaptándolo, el **Rapport** de Cousin convencido de que el sistema prusiano de instrucción pública podía aplicarse perfectamente a las circunstancias estadounidenses.

Como Cousin, descartó todos los problemas relacionados con el trasplante de unas prácticas educativas propias de un país a otro; así, refiriéndose al plan prusiano, afirmaba:

“Puede hacerse, puesto que se ha hecho, se hace y se debe hacer. Si puede hacerse en Europa, creo que puede hacerse en Estados Unidos; si puede hacerse en Prusia, yo sé que se puede hacer en Ohio”. (98)

A pesar de todo, Gran Bretaña atrajo también a los norteamericanos, aunque fundamentalmente en lo que se refería a la enseñanza superior. Este es el caso de Francis Wayland, quien después de una gira por Inglaterra criticó la copia servil de la tradición universitaria ejemplificada por Oxford y Cambridge:

“... sin tener en cuenta hasta qué punto resultaban inadecuadas, para nuestra situación, instituciones fundadas para la educación del clero medieval y modificadas por la presión de una aristocracia todopoderosa.” (99)

Otro caso, ciertamente pintoresco, es el de C.A. Mac Murry quien, por sugerencia del Dr. Wilhelm Rein, profesor de la Universidad de Jena, escribió en alemán una obra en la que comparaba los **colleges** americanos con las universidades británicas (100).

Pero, al margen aun de otras aportaciones (101), la primera figura de relieve es Horace Mann (102). Aunque provenía del ámbito jurídico pronto derivó hacia el pedagógico, desempeñando en él importantes funciones de supervisión hasta tal punto que en cualquier historia de la educación de los Estados Unidos aparece su nombre. Como quiera que sea, de él nos interesa ahora su aportación a través de los Informes anuales que presentó al **Board of Education** del Estado de Massachussetts, del cual fue director-secretario, y particularmente a través del séptimo de ellos en el que

describía la organización escolar de siete países, a los cuales había viajado en 1843. De hecho, Mann fue un hombre preocupado eminentemente por los aspectos prácticos y organizativos y sus informes, más que buscar intencionadamente la comparación, son ensayos descriptivos orientados hacia una posible utilidad práctica:

“Si tenemos la sensatez necesaria como para aprender de las experiencias de otros, en vez de esperar los resultados de nuestros propios errores, todavía podemos evitar la magnitud y el horror de las desdichas que en la actualidad soportan otras comunidades. Por otra parte, no vacilo en afirmar que existen en el extranjero muchas cosas que nosotros haríamos bien en imitar, algunas de las cuales son aquí, hasta ahora, cuestiones de mera especulación y teoría, pero que allí se aplican desde hace tiempo, y hoy están produciendo una cosecha de ricos y abundantes beneficios” (103)

Mann se refería, por ejemplo, a los métodos prusianos de enseñanza de la tres “R”, a la disciplina sin necesidad de hacer uso del castigo corporal, etc. Pero, por otro lado, se resistía también a una copia servil de los métodos prusianos sin “tener en cuenta sus ideas de obediencia pasiva ante el gobierno, o de ciega adhesión a los principios de una iglesia” (104), y añadía:

“... si Prusia puede pervertir las benignas influencias de la educación para el sostén de un poder arbitrario, nosotros podremos sin duda emplearlas para apoyar y perpetuar las instituciones republicanas... Si un poder moral sobre los conocimientos y sentimientos del pueblo puede ser dedicado al mal, ¿no puede acaso también ser empleado para el bien?” (105)

Nótese que incide en la necesidad de evaluar las prácticas educativas de un país siempre en relación con su contexto, acoplando a las informaciones sobre los

sistemas educativos otras sobre el trasfondo social, cultural y político del país. Pero, como ya se dijo, más que por sus aportaciones al estudio de la educación en el extranjero, Mann es reconocido como el introductor de la enseñanza pública, gratuita y obligatoria en su país.

La segunda figura de relieve es A.D. Bache. Enviado a Europa por el **Girard College** para huérfanos debía informar a la Junta rectora sobre aspectos prácticos de la organización escolar europea y no tan sólo “lo que los libros pueden enseñar sobre el tema” (106). Con tal fin confeccionó un cuestionario de 16 preguntas que formularía en cada uno de los establecimientos que visitara; las preguntas se referían a la historia del establecimiento, su dirección y administración, los procedimientos de admisión, la cantidad de alumnos, los estudios, los métodos de instrucción, el sistema de premios y castigos, la “política general” y la disciplina en el centro, la alimentación, la uniformidad, etc. Nos encontramos, pues, ante una de las primeras ocasiones en las que se aplica el estudio de casos, basado además en entrevistas, textos legales y documentos (no en vano, Bache adjuntó a su informe cuadros de regímenes alimenticios, horarios, etc).

Además de todo ello, Bache advirtió también a los administradores del **Girard College** de los peligros de una copia servil de aquellos elementos por él presentados:

“Las diferencias en organización política y social, en costumbres y modalidades, exigen cambios correspondientes para adaptar un sistema educativo a cada país; sin tales variantes, el éxito de las instituciones en uno de ellos no es garantía de que en otro se obtenga igual resultado” (107)

Por esta razón, Bache, prefirió optar por una presentación detallista y fragmentaria, es decir, resaltando

sólo algunos aspectos, pero dentro de un contexto general referido al país, e insistiendo siempre en la necesidad de las oportunas modificaciones en el supuesto de que se deseara adoptar uno o varios en concreto.

Sin embargo, Bache, que contaba con gran cantidad de observaciones referidas a las instituciones educativas de nivel secundario de diversos países, era reacio a la comparación como revela el siguiente texto:

“La naturaleza variable de las circunstancias vinculadas con la enseñanza secundaria en diferentes países, hace muy difícil la comparación, salvo de manera general... La escuela donde va a ingresar el alumno con el fin de prepararse para la vida profesional, aunque denominada de igual manera, es esencialmente distinta en cada país. Una universidad inglesa en sus fines y objetivos y, por tanto, en su organización, no se parece en nada a las facultades de Francia o a una universidad de Alemania, y las escuelas secundarias, que nutren esas instituciones, deben ser modificadas consiguientemente”.

(108)

En tercer lugar, debemos referirnos a Henry Barnard (109), primer director que fue del **National Bureau of Education** (posteriormente, **Office of Education**). En cierto modo, su labor se asemejó en mucho a la realizada por Mann, pero, a decir verdad, Barnard hizo mucho más que éste por la divulgación de la educación europea en Estados Unidos tanto mediante sus libros (110) como mediante su labor al frente de la revista **American Journal of Education**, en la que se incluían periódicos comentarios de especialistas europeos y americanos sobre la administración, la financiación, los programas y la pedagogía de las escuelas europeas; otro tanto se puede decir de su esfuerzo para traducir buena parte de la literatura educacional europea. Bien es verdad que Barnard viajó en varias oca-

siones por Europa (y no sólo una única vez como Mann): inmediatamente después de haber pasado el examen para ejercer el magisterio, a los 21 años de edad, visitó el centro Hofwyl de Fellenberg y se interesó especialmente por la obra de Pestalozzi; más tarde visitaría la Exposición Internacional de Sistemas y Materiales Educativos de Londres; finalmente realizaría dos giras por Europa en 1835 y 1836.

Debe tenerse en cuenta que su labor al frente del **National Bureau of Education** fue determinante porque, justamente, entre las tareas que se asignaron a esta oficina -facilitar los informes que se le solicitaran, contribuir a la implantación de sistemas escolares capaces de dar buen rendimiento, favorecer, en suma, todo lo relacionado con la educación-, figuraba la de coleccionar material pedagógico extranjero, para su posterior difusión en aquellos aspectos que la oficina pudiera considerar de utilidad o interés. El desconocimiento que en los Estados Unidos se tenía del desarrollo educativo europeo justificó sobradamente su labor enciclopédica, destinada a publicar:

“información que puede ofrecerse para organizar los nuevos sistemas de instrucción pública y mejorar los existentes, de modo especial las instituciones y organismos destinados a la formación de maestros en cada Estado de la Unión. Su valor no consiste en transmitir los razonamientos y la limitada experiencia del autor, sino las opiniones maduras y la variada experiencia de sabios estadistas, educadores y maestros, que perfeccionaron la organización y administración de sistemas e instituciones educacionales, durante años, bajo las circunstancias más diversas de gobierno, sociedad y religión”.
(111)

Este quehacer fue continuado, en los años siguientes, por los sucesores de Barnard al frente de las ofici-

nas: W. T. Harris, John Eaton y N. H. R. Dawson. En concreto, Eaton completó los datos históricos compilados por Barnard con otros de carácter estadístico, intentando una unificación terminológica; a su vez, Dawson amplió en gran medida los volúmenes estadísticos dedicados a escalas salariales, matrículas, costes totales y por cápita, proporción de chicas escolarizadas, etc. (112). Pero por razones de índole cronológica le prestaremos especial atención al primer sucesor de Barnard, William Torrey Harris (113).

En relación con las aportaciones de Barnard al conocimiento de la educación europea, se puede afirmar que Harris las amplió con informaciones relativas a países más exóticos, por así decirlo: Japón, Filipinas, Hawai, Ecuador, etc. Pero, además, Harris fue, según Noah y Eckstein, el primero en aplicar una dialéctica netamente hegeliana al estudio histórico-comparativo de la educación, señalando que:

“... inicialmente, el desarrollo de la enseñanza nacía de aspiraciones industriales y militares. No obstante, el desarrollo posterior de un sistema educativo nacional tiende a producir un electorado culto, que a su vez se convierte en estímulo para nuevos cambios sociales, específicamente la eliminación de las castas y la promoción de la democracia. De manera que el impulso de educar, que comienza como respuesta, termina convirtiéndose en un estímulo poderoso”. (114)

Dejando al margen la cuestión del pretendido hegelianismo de Harris en el anterior fragmento -algo que, por lo demás, excede los términos de esta exposición-, es indudable que lo que sí hizo fue indagar en profundidad la cuestión de la validez de las comparaciones basadas en estadísticas. Así, refiriéndose a los estadísticos franceses y alemanes, afirmó:

“Según parece, además, ellos no extraen el promedio de

asistencia mediante el recuento del cómputo diario. Toman la concurrencia a clase en dos días elegidos al año y hacen que el promedio de esos dos días represente la asistencia promedio del año. Es evidente que este método sólo puede proporcionar resultados aproximados. Los dos días elegidos pueden haber sido tormentosos o más placenteros que de costumbre; difícilmente podrían ser días promedio". (115)

Siguiendo en esta línea, advirtió también -al igual que antes lo habían hecho otros, como Arnold- la falta de equivalencia entre las diversas terminologías utilizadas:

"Todavía no estamos seguros de que lo que llamamos **enrollment** corresponda exactamente a lo que los franceses y alemanes llaman **inscrit** y **Eingeschrieben**". (116)

Para solucionar ambos problemas, Harris propuso que los datos estadísticos se presentaran siempre acompañados de una recensión histórica del sistema educativo, dejando en manos del lector el establecimiento de las relaciones entre unos y otra.

Otras aportaciones

El panorama que hasta aquí hemos trazado quedaría incompleto sin una necesaria aunque obligadamente reducida referencia a otras aportaciones surgidas de dos ámbitos culturales radicalmente distintos. Nos referimos a Rusia, por una parte, y a Latinoamérica, por otra. En ambos casos se trata de personalidades y de obras que han sido poco estudiadas desde la óptica de la Educación Comparada, a pesar de que han tenido gran relevancia, en términos generales, en la historia de la educación de sus respectivos países (117).

Refirámonos en primer lugar a Leo N. Tolstoi (118). De sobras es sabido que, previamente a la fundación de su escuela en su finca de Yasnaia Poliana en 1861, viajó durante tres años por varios países europeos (Francia, Inglaterra, Alemania...), pero, contrariamente a lo que se podía esperar, regresó totalmente convencido de que las realizaciones educativas que había visto en Europa Occidental eran totalmente inadecuadas para la situación rusa. Así se pronunció:

“Pero, ¿qué derecho histórico tenemos nosotros, los rusos, para decir que nuestras escuelas para el pueblo deben ser como las europeas, cuando no tenemos ninguna? Después de haber estudiado la historia de la educación europea, estamos convencidos de que los rusos no podemos establecer seminarios para maestros sobre un modelo alemán, o trasladar aquí métodos alemanes, la escuela infantil inglesa, el liceo francés, o instituciones especiales, y de esta manera alcanzar a Europa... No hay una regla eterna de coacción general que justifique la asistencia escolar obligatoria contra los deseos del pueblo. Por esto, cualquier imitación de las normas europeas sobre ese punto sería un paso atrás y no adelante, sería una traición a nuestro pueblo... Sí estamos convencidos de que la educación popular ha tomado un giro erróneo en Europa, beneficiaremos más a nuestro pueblo no haciendo nada que introduciendo obligatoriamente toda clase de medidas porque algunos las consideren buenas...” (119)

Por otro lado, sería erróneo suponer que, al margen del modelo prusiano, todas las restantes instituciones y realizaciones europeas le parecieran igualmente desdeñables. No ocurrió así con las escuelas para trabajadores de Marsella ni con los jardines de infancia de Gotha y de Weimar. En cualquier caso, lo que sostuvo Tolstoi era la necesidad de crear un modelo propio acorde con el especial contexto ruso. A esa intui-

ción responde, indudablemente, la escuela de Yasnaia Poliana.

También es posible encontrar en las suspicacias de Tolstoi cierta relación con la problemática de la apertura rusa hacia Occidente. Basta, por ejemplo, tener en cuenta lo que fue la corte de Pedro el Grande. El mismo llegó a enviar oficiales a Inglaterra para que estudiaran la **Royal Mathematical School** y **Christ's Hospital**, precisamente con la intención de crear en Rusia instituciones similares para formar a los ingenieros y a los marinos. De ahí que Henry Barnard, refiriéndose al proyecto de Pedro el Grande, afirmara que “deseó trasplantar la cultura occidental a Rusia, y con este objeto envió a rusos al extranjero e hizo llegar extranjeros a Rusia...” (120).

Por otro lado, la aportación de Tolstoi no dista mucho de la de otro contemporáneo suyo, K. D. Ushinsky (1824-1870). Para éste, los sistemas educativos tenían una unicidad, como expresiones de la vida y del carácter nacionales:

“La educación toma al hombre tal como es, con todas sus características nacionales e individuales -su cuerpo, su alma y su espíritu- y por encima de todo se dirige al carácter; y el carácter es ese terreno en el que se enraizan las características nacionales”. (121)

Por lo tanto, Ushinsky estaba de acuerdo en que, “a primera vista, todos los sistemas públicos de las naciones europeas parecen ser completamente semejantes...” (122), pero cada nación debe tener su propio y peculiar sistema educativo, sus propios fines y sus propios medios para alcanzarlos.

Esta particular forma de afrontar la gestación del sistema educativo ruso -esto es, buscando unas fórmulas genuinas- parece contraponerse a la que se dió en Latinoamérica por aquellas mismas fechas. En térmi-

nos generales (salvando acaso la excepción de Ricardo Rojas) (123), los latinoamericanos se interesaron ya desde principios del XIX por las experiencias educativas extranjeras, particularmente francesas e inglesas. La lista de nombres podría ser interminable: Rivadavia, O'Higgins, San Martín, Simón Bolívar, Mora, Andrés Bello (124)... De todos ellos, entresacaremos sólo dos: Sarmiento y Varela.

La labor del argentino Domingo Faustino Sarmiento (125) no sólo se plasmó en su propio país, sino también en Chile. Precisamente un ministro chileno, Manuel Montt, encargó a Sarmiento un viaje por Europa y Norteamérica para el estudio de los sistemas nacionales de educación. De él volvió completamente convencido del papel dinamizador de la educación en el desarrollo nacional:

“Cuando se compara la situación respectiva de estos departamentos (del Este de Chile) y los del Este de Francia, nos creemos autorizados a decir que los graves desórdenes que han afligido a los primeros no hubiesen tenido lugar si la instrucción primaria hubiese desenvuelto la inteligencia de las poblaciones, —el respeto del orden y de las leyes como lo ha hecho en los otros—. Pero la mayor parte de los habitantes ha permanecido sin instrucción, por lo que, no obedeciendo sino a sus instintos brutales, no ha encontrado otro medio que la violencia y el pillaje para hacer cesar los temores que les inspiraba una ligera aumentación en el precio de los comestibles”. (126)

Pero Sarmiento no fue exclusivamente un teórico: ya en Chile había creado la Escuela de Preceptores (1842), una especie de escuela normal, y, de nuevo en su país natal, viajó a los Estados Unidos con el objeto, entre otros, de contratar veintitrés educadoras para trasplantar las ideas pedagógicas de Horace Mann. En-

tre 1878 y 1880 crearon 12 escuelas normales femeninas, una escuela de aplicación y dos jardines de infancia en el mismo Buenos Aires.

En parecidos términos se expresó también el uruguayo José Pedro Varela (127). Ambos se conocieron en Nueva York en 1868 y ambos coincidieron en que el porvenir de Latinoamérica estaba vinculado al progreso de los sistemas y métodos de enseñanza. Y Varela, como Sarmiento, no pudo dejar de comparar la situación norteamericana con la uruguaya, lamentándose de la existencia en su país de una “masa enorme de 45.000 niños varones y mujeres que no reciben educación alguna” (128). Influidó tanto por Mann, nuevamente, como por el mismo Sarmiento reconocía que:

“... la educación como el ejército, como la policía, como la justicia, es un servicio de utilidad pública, que debe ser pagado por la nación; y, a nuestro modo de ver, esto se hace más evidente cuando prevalece el principio de la instrucción obligatoria. El Estado exige de todos los ciudadanos la posesión de ciertos conocimientos, necesarios para el desempeño de la ciudadanía, y, respondiendo a esa exigencia, ofrece, gratuitamente a todos, los medios de educarse. Así, el Estado, junto con la obligación, pone el medio de cumplirla: con la instrucción obligatoria, la escuela gratuita”. (129)

Así, pues, nos encontramos con que, tanto con Varela como con Sarmiento, el contacto con las realidades educativas del extranjero espolea su quehacer en sus respectivos países en pro de la consecución de un sistema público de instrucción que se transforme en motor de progreso y de prosperidad.

Michael Sadler: el fin del siglo y el principio de una nueva etapa

Como ha señalado el Prof. García Garrido, “el año 1900 constituye una fecha verdaderamente clave en la historia de la Educación Comparada” (130). Y para demostrarlo aduce dos hechos: en primer lugar, en ese año se impartió por vez primera un curso universitario de Educación Comparada, debido a James E. Russell, profesor de la Universidad de Columbia (131); pero, por otro lado, también en ese año vió la luz la publicación del texto de una conferencia pronunciada por Michael Sadler, con el título de **How Far Can We Learn Something of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?** (132)

Este pequeño opúsculo puede ser calificado como determinante para la posterior evolución de la Educación Comparada, entre otras razones porque se introducía directamente en el contenido científico de esta disciplina, recogiendo los frutos de sus antecedentes, en particular de Arnold, Dilthey, Harris y Levasseur. A decir verdad, a tenor de su biografía (133), Sadler se diferencia poco de sus antecesores, aun cuando se encuentre a caballo entre dos siglos. De hecho, al igual que Harris -a quien conoció-, dirigió un organismo oficial, el **Office of Special Enquiries and Reports**, entre cuyas misiones figuraba la de informar sobre el desarrollo educativo y pedagógico del extranjero, publicando gran cantidad de estudios sobre ese tema. Como a otros, le preocupaba mucho el propio desarrollo educativo de su país de forma que, en cierto modo, su labor se hace mucho más comprensible si se tiene en cuenta su propósito de orientar los planes de estudio de Inglaterra y Gales -no en vano, formó parte también de la **Bryce Commission** sobre enseñanza secundaria.

Y, por supuesto, no fueron pocas las ocasiones en que él mismo se desplazó al extranjero con el objeto de observar *in situ* la evolución de los sistemas educativos.

Pero, para juzgar el verdadero valor de aquel opúsculo, nada mejor que reproducir aquí un fragmento de sobras conocido:

“Al estudiar los sistemas extranjeros de educación no debemos olvidar que todo lo que ocurre fuera de las escuelas tiene mayor importancia que lo que acontece dentro, y lo gobierna y permite interpretarlo. No podemos pasearnos a nuestro antojo por los sistemas educativos del mundo entero como lo haría un niño por un jardín, recogiendo una flor de una planta y algunas hojas de otra, y esperar que si plantáramos lo que hemos recogido en nuestro propio suelo obtendríamos una planta viva. Un sistema nacional de educación es algo vivo, el resultado de luchas y de dificultades ya olvidadas y de batallas de antaño. Encierra algo de la dinámica secreta de la vida nacional. Refleja, a la vez que intenta remediarlos, los defectos del carácter nacional. Instintivamente pone con frecuencia especial énfasis en aquellos aspectos de la formación que el carácter nacional necesita especialmente. De forma no menos instintiva, evita acentuar todo lo que en el pasado fue causa de los amargos desacuerdos que aparecieron en periodos anteriores de la historia nacional. ¿Pero no será probable que si nos hemos esforzado, con un espíritu amplio y abierto, por comprender el funcionamiento real de un sistema extranjero de educación, nos veamos mucho más capaces de introducirnos en el espíritu y en la tradición de nuestra propia educación nacional, más sensibles a sus ideales tácitos, mejor preparados para detectar los signos de su creciente o decreciente influencia, mejor dispuestos a señalar los peligros que la amenazan y los sutiles mecanismos que provocan cambios perjudiciales? El valor práctico del estudio del funcionamiento de sistemas extranjeros de educación, con el

adecuado espíritu y con precisión científica, es que dará por resultado que estemos en mejores condiciones para estudiar y comprender el nuestro”. (134)

Evidentemente, lo que preocupó a Sadler no fue tanto qué podía copiarse o trasplantarse del extranjero a su propio país, sino algo mucho más sutil: la comprensión del propio sistema educativo, incluso su mejora si fuera necesario, estudiando aquellos factores y fuerzas que operan en los sistemas educativos extranjeros e, indudablemente, en el propio. El estudio de los sistemas educativos se convierte, pues, en un instrumento de análisis que puede proporcionar informaciones que contribuyan al éxito de la innovación o de la reforma en la enseñanza; así:

“El verdadero valor del estudio comparado de instituciones no reside en descubrir dispositivos o mecanismos que puedan ser transferidos de un país a otro (aunque no deba ignorar la frecuente posibilidad de tal transferencia), sino en comprobar cuál es el espíritu que ha engrandecido una institución extranjera, para luego buscar medios de cultivar ese espíritu en el propio país, en caso de que sea necesario remediar alguna debilidad en la vida nacional”. (135)

Desde este punto de vista, es interesante comprobar cómo en los **Special Reports** destacan las contribuciones realizadas por el propio Sadler porque empleaba, a diferencia de otros autores que también colaboraron en ellos, datos históricos y sociológicos con mucha frecuencia; esto le ayudaba a explicar la influencia mutua entre educación y sociedad. Sadler, por lo tanto, partía de la necesidad de estudiar un sistema educativo en el seno del contexto del país. “Toda educación -afirmaba- buena y verdadera es una expresión de la vida y del carácter nacionales. Está enraizada en la historia de la nación y se adecúa a sus necesidades”“

(136). Por ello, no puede sorprender que Sadler renunciara a toda posibilidad de copia que no incluyera, a la vez, la necesidad de trasplantar todo el espíritu y el carácter nacional que informaban el sistema. Admirador del sistema educativo alemán, se pronunció sobre esta idea en los siguientes términos:

“Ninguna otra nación, imitando algo de la organización alemana, puede con ello esperar lograr una verdadera reproducción del espíritu de las instituciones alemanas. La estructura de su organización prácticamente forma un todo. Es su mérito y su peligro. Debe tomarse en su conjunto, o bien no imitarla”. (137)

Sin embargo, refiriéndose igualmente a Alemania, sí creía factible que el estudio comparativo pudiera conducir a la formulación de unos principios generales; el ejemplo germano le parecía más que suficiente para poderse pronunciar sobre las razones del éxito de un sistema de educación superior, que debían buscarse “en un sistema de enseñanza secundaria intelectualmente completo, de fácil acceso y moralmente vigoroso” (138).

Por otra parte, acaso contrariamente a otros contemporáneos suyos, Sadler nunca se mostró excesivamente partidario de unas comparaciones basadas exclusivamente en datos estadísticos. El siguiente fragmento, no desprovisto de cierta ironía, conserva aún hoy día todo su vigor:

“Acumular las inversiones educacionales en un total indiscriminado equivale a amontonar, en una suma total, cantidades positivas y negativas sin prestar ninguna atención a los signos que gobiernan, en realidad, el valor de los diversos elementos... Sumar todo lo que una nación en particular gasta en lo que llama ‘educación’ y dar por sentado que el total representa inversiones en influencias progresistas, sería casi tan erróneo como su-

mar lo invertido en barcos torpederos, en una expedición al Antártico, en la pesca en el Mar del Norte, y en una regata de yates por la Copa Americana, y hacer figurar el total como gastos en 'preparativos navales'". (139)

Pero además, aduce una segunda razón: las estadísticas sólo se refieren a las escuelas. No sin razón, Sadler se resiste a identificar escuela con educación en una perspectiva exclusivista, porque el sistema escolar no equivale al sistema educativo:

"Los sistemas escolares no constituyen por sí solos la educación nacional. Por el contrario, un país puede tener algunas maneras eficaces de disciplinar y educar a su joven generación sin contar con ningún sistema escolar elaborado". (140)

Resumiendo, a partir de Sadler los sistemas educativos nacionales serán considerados el resultado actual y presente de unos mecanismos en los que intervienen una serie de fuerzas y factores, particularmente históricos y sociales. Y, lo que aún es más importante, se trata de una serie identificable. La escuela, los métodos de enseñanza, la totalidad del sistema, .. dejarán de ser concebidos como fragmentos estancos, aislados y, por tanto, aislables, de su contexto. Antes al contrario, la evolución de las ciencias sociales parecía afectar de lleno a la embrionaria Educación Comparada: comprender aquellas fuerzas y factores significaba poco menos que llegar a ser capaces de dominarlos. La educación, resultado de un contexto a la vez que operante en él, exigía que toda modificación en el sistema operara antes -o tuviera en cuenta- ese contexto. Pero operar en el contexto significa obviamente recurrir a unos planteamientos de análisis social y, en última instancia, éticos. Esa nascente Educación Comparada quedaba vinculada, ya en Sadler, tanto a las ciencias sociales

como a la política, puesto que para él los problemas educativos:

“... aunque en ciertos aspectos son, por supuesto, un tema especial por sí solos, sólo se ven en su verdadera perspectiva cuando se les contempla en relación constante y necesaria con otras formas de desarrollo social. La cuestión educacional no existe por sí sola; es parte de la cuestión social. Y la cuestión social, en el fondo y en gran parte, es una cuestión ética”. (141)

Conclusión

Esta breve recapitulación debe iniciarse con una advertencia absolutamente imprescindible: las características que a continuación se apuntan reflejan aquellos elementos que se han ido recolectando a lo largo de los capítulos precedentes; en esa medida, son observaciones de carácter general que se basan, por tanto, tan sólo en algunos autores -probablemente lo más relevantes-, aunque semejante afirmación no pueda más que apoyarse en que son, de hecho, los autores más conocidos en una perspectiva internacional. Estamos lejos aún de un estudio comprensivo que permita una óptica mucho más completa y veraz.

Dicho esto, la primera constatación -y que, por obvia, podría pasar inadvertida- es que a medida que avanza el siglo el número de aportaciones crece con extremada rapidez, tanto en profundidad como en número.

En segundo lugar, se da también una progresiva ampliación en el campo visual de los autores; poco a poco, a medida que los logros prusianos se van generalizando, cualquier país puede ser objeto de estudio. Y, lo que es más, de estudios basados estrictamente en

un solo país se pasa a estudios propiamente comparativos que incluyen varios países a la vez y, generalmente, el propio entre ellos. De diferencias abismales se pasa a la observación de matices, aspectos, elementos concretos.

En tercer lugar, la evolución de las ciencias sociales propicia la tendencia, que crece con el siglo, a explicar las diferencias halladas. De ahí surge una retahíla de fuerzas y factores que no hacen más que sugerir la necesidad de estudiar el sistema educativo siempre dentro de su contexto y no como si de un compartimento estanco se tratara. Bajo este punto de vista debe resaltarse también la progresiva introducción y el creciente uso de datos cuantificados, en forma de tablas, estadísticas o cuadros numéricos, y que remite a fenómenos similares en las ciencias sociales.

Finalmente, la complejidad que va envolviendo el estudio de los sistemas educativos se traduce en ocasiones en el deseo explícito de reflexionar sobre ese quehacer. De una u otra forma, la Educación Comparada se va gestando como un metalenguaje referido al discurso propio del análisis de los sistemas educativos. Se empiezan a cuestionar las fórmulas mediante las que se recopilan los datos, de qué manera se establecen las equivalencias y las disparidades -particularmente las terminológicas-, y todo ello genera unas reflexiones teóricas que, hasta Sadler, nunca aparecen sistematizadas en obras específicamente consagradas al tema.

Generalmente, toda periodización tiende a ser algo ficticia, pero sería injusto negar, por otra parte, que es posible establecer cierta correspondencia entre la evolución de las características anteriores y la del siglo. **Grosso modo** es posible establecer tres distintas fases, más que períodos, que coincidirían con las ya señaladas por Noah y Eckstein (142).

En la primera fase que cubriría aproximadamente el primer tercio del siglo XIX, el surgimiento en Europa de sistemas nacionales de educación junto a otras razones a las que ya pasamos revista en las primeras páginas provoca que, al lado de esos grandes viajeros que anotaban en sus cuadernos impresiones sobre cuantas cosas les llamaban la atención, aparezca un nuevo tipo de viajero que sale al extranjero específicamente para observar el desarrollo educativo de un país, un particular método de enseñanza o determinada institución. Su objetivo era obvio: recoger cuanto pudiera ser útil e interesante para su propio país, trasplantarlo o copiarlo finalmente. El prototipo de estudio es aquel que reproduce observaciones abiertamente subjetivas, aunque pronto evoluciona hacia lo que se podría describir como un compendio de talante y vocación enciclopédica. No hay, por supuesto, ninguna voluntad de objetivar hechos, separándolos de juicios, valoraciones o, sencillamente, prejuicios, de forma que -particularmente en el caso de aquellas personas comisionadas por su respectivo gobierno- las presiones políticas ensombrecen unas veces, y ensalzan otras, la realidad.

Durante el segundo tercio del siglo empiezan a proliferar estudios referidos a varios países a la vez, comparados desde el punto de vista de la instrucción elemental pública generalmente. En ese momento los sistemas educativos tenían ya diseñadas sus líneas fundamentales, en particular en lo que se refiere al nivel primario, y era difícil encontrar alguna utilidad en la visita exclusiva a un solo país, a no ser que se justificara por el particular desenvolvimiento de algún aspecto concreto. Por lo tanto, de una u otra forma, se acentuó el afán enciclopédico y en esta época se iniciaron los grandes acopios de informaciones educativas, en forma de anales, publicaciones especializadas o infor-

mes periódicos sobre el desarrollo educativo en el extranjero.

Pero probablemente sea el último tercio del siglo el más fructífero. Ya se destacó anteriormente, en varias ocasiones, el papel fundamental de las ciencias sociales. Mediante ellas se consigue precisar mucho más la situación contextual de la educación en los diversos países, a la vez que inciden también sobre cómo se analiza la educación vigente en el propio país. Por aquel entonces también habían cambiado los centros de interés hacia los cuales dirigían su atención los estudiosos de la educación: hacia 1880 en buena parte de Europa y Norteamérica la cuestión de la enseñanza primaria parecía resuelta con el principio de la obligatoriedad, el problema consistía en discernir cuál podía ser el modelo adecuado de enseñanza secundaria. Este cambio en el centro de interés incidió indudablemente en los planteamientos de los precursores de la Educación Comparada. En palabras de Holmes:

“Hacia finales del siglo diecinueve, una nueva generación de administradores, intentando planificar el desarrollo de la educación secundaria, empezó a tener graves sospechas acerca de la viabilidad de las copias. Plantearon explícitamente sus objetivos teóricos y prácticos de forma que los educadores comparativistas supieran a qué atenerse y volvieron a afirmar, como antaño, que el objeto de la educación comparada debía ser el establecimiento de unos principios políticos y de teorías generales de la educación de las que pudiera deducirse una práctica concreta”. (143)

El empleo de estadísticas podía ofrecer una primera aproximación de carácter descriptivo, pero era insuficiente en la medida en que no permitía avanzar ninguna hipótesis explicativa. Por esta razón, se aludirá con tanta frecuencia a factores de índole histórica y so-

ciológica, fundamentalmente, como medios para lograr comprender las diferencias. Medios que, además, podrían también ser útiles para fijar el rumbo del futuro desarrollo educativo, de las líneas a seguir.

Aparece, también en este momento, una gran preocupación por lo que se podría denominar “el carácter nacional” y su influencia en el devenir de los sistemas educativos. Pero, de hecho, se entrará ya en el nuevo siglo sin haber resuelto la cuestión:

“Aunque los problemas de causa y efecto preocupaban a los comparativistas, sus razonamientos caían siempre en un conocido círculo vicioso: el carácter nacional determina la educación: la educación determina el carácter nacional. Cómo quebrar este desconcertante círculo era un problema difícil de resolver”. (144)

- (1) BRICKMAN, W.W.; "A Historical Introduction to Comparative Education", **Comparative Education Review**, 3: 3 (feb. 1960), p. 7. Cfr. también, del mismo autor: "Works of Historical Interest in Comparative Education", **Comparative Education Review**, 7: 1 (feb. 1964), pp. 324-326; "Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century", **Comparative Education Review**, 10:1 (feb. 1966), pp. 31-47. Asimismo, pueden consultarse: BRICKMAN, W.W. y FRASER, S., **A History of International and Comparative Education**, Glenview, Scott, Foresman, 1968; y SCANLON, David G. (ed.), **International Education: A Documentary History**, New York, Bureau of Publications, Teacher's College, 1960. Sobre la influencia de los viajes en el intercambio cultural durante los siglos XVI y XVII puede verse: HOGDEN, Margaret T.: **Early Anthropology in the Sixteenth and Seventeenth Centuries**, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1964, pp. 27 y ss.
- (2) ROSELLO, P.; **Les précurseurs du Bureau International d'Education**, Genève, BIE, 1943, p. 11.
- (3) HOLMES, B., **Comparative Education: Some Considerations of Method**, London, George Allen & Unwin, 1981, p. 19.
- (4) Cfr. SCHNEIDER, F., **Vergleichende Erziehungswissenschaft**, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1961 (versión española de J. Tusquets: **La Pedagogía Comparada**, Barcelona, Herder, 1964, p. 37). TUSQUETS, J., **Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada**, Madrid, Magisterio Español, 1969, p. 18. Es particularmente interesante el estudio sobre la obra de Montesquieu que, desde la perspectiva de la Educación Comparada, se ofrece en: DEBESSE, M. y MIALARET, G., **Pedagogía Comparada**, Barcelona, Oikos-Tau, 1974, vol. I, pp. 12-13.
- (5) Gracias, como es sabido, a que el pedagogo Ferenc Kémeny encontró casualmente la obra en el puesto de un **bouquiniste** a orillas del Sena. Vid. HILKER, F., **Vergleichende Pädagogik**, München, Max Hueber, 1962, p. 19.
- (6) Dice Tusquets a este respecto: "En ciencia, como en política, resulta tan peligroso llegar demasiado pronto como llegar demasiado tarde. Llega puntual quien llega primero en el segundo pelotón". **Teoría y práctica...**, p. 45.
- (7) Marc-Antoine Jullien de Paris nació en la ciudad de la que tomó el nombre para diferenciarse de su padre (Jullien de la Drôme) el 10 de Marzo de 1775. Ligados ambos a la figura de Robespierre, Jullien de Paris se inició pronto en el periodismo redactando para el **Journal du Soir** los informes sobre la Asamblea Constituyente. En 1792 se le envió a Londres como diplomático-alumno. Al año siguiente recorrería los Pirineos como delegado del "Comité de Salvación Pública", estableciéndose en Burdeos donde, al parecer, fue amante de Thérésia Cabarrus, la futura Mme. Tallien. En 1794 fue nombrado subsecretario de la "Comisión Ejecutiva de Instrucción Pública" y, a raíz del 9 de Ther-

midor (o de su romance), pasaría posteriormente 14 meses en la cárcel, huyendo después hacia Italia. Una vez allí, Napoleón le encomendó la redacción del *Courier de l'Armée en Italie*. Posteriormente viajará hasta Egipto. En 1810 visitó a Pestalozzi en Yverdon, publicando entusiasmado una obra sobre su método. En 1819 fundó la *Revue Encyclopédique*, en la que publicó más de 300 artículos. También fundó la "Sociedad Francesa de la Unión de las Naciones". Falleció en 1848, comprendiendo su obra más de 30 libros y centenares de artículos, principalmente consagrados al periodismo político. A él se han dedicado varias obras entre las que destacan: ROSELLO, P., M.A. *Jullien de Paris*, Genève, BIE, 1943, y, del mismo autor: *La pédagogie comparée. Un précurseur: Marc Antoine Jullien de Paris*, Paris, S.E.V.P.E.N., 1950. *Les précurseurs du Bureau International d'Education*, op. cit. GOETZ, H., M.A. *Jullien de Paris (1775-1848). Der geistige Werdegang eines Revolutionärs*, Dornbirn, Hugo Meyers, 1954, y también: GOETZ, H.: "M.A. Jullien de Paris und die internationalen Erziehungsorganisationen der Gegenwart" en ESPE, H., *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Berlin, Orbis Verlag, 1956. Finalmente, la edición de Fraser sitúa la obra de Jullien de Paris en un contexto muy adecuado: FRASER, S. (ed.), *Jullien's Plan for Comparative Education, 1816-1817*, New York, Teacher's College Press, 1964.

- (8) El primero de ellos es, obviamente, la publicación de una obra sobre su método; pero a ello hay que añadir su intento de salvarle de la ruina, en 1814, o el de reconciliarle con Fellenberg—fracasando en este empeño—. Por último, dejó a dos de sus siete hijos en Yverdon y, posteriormente, llegó a fundar en París, en un inmueble de su propiedad, una escuela de niñas y un refugio-asilo de neta inspiración pestalozziana.
- (9) *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, Paris, Firmin Didot, 1808. Esta obra fue traducida al español con el título de *Compendio de un ensayo general de educación física, moral e intelectual*, Valencia, Imp. de Ferrer de Orga, 1840. En aquel mismo año publicó también su *Essai sur une méthode qui a pour objet de bien régler l'emploi du temps*, Paris, Firmin Didot, 1808. Cuatro años después dió a luz el *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdun, en Suisse*, Milán, Impr. Royale, 1812. Esta última obra tuvo mucha fortuna en España siendo traducida primero como *Exposición del sistema de educación de Pestalozzi*, Madrid, Lib. de León Pablo Villaverde, 1862, y, setenta años después, como *Sistema de educación de Pestalozzi*, Madrid, F. Beltrán, 1932.
- (10) *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, L. Colas, 1817. El título completo continúa como sigue: "... y series de cuestiones sobre la educación destinadas a proporcionar los materiales de tablas comparativas de obser-

- vaciones, para uso de los hombres que, deseando darse cuenta de la situación actual de la instrucción pública en los diferentes países de Europa, estarán dispuestos a colaborar en el trabajo de conjunto cuyo plan y finalidad se exponen aquí”.
- (11) **Esquisse...**, p. 13.
 - (12) Cfr. EPSTEIN, E.H., “Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education”, **Comparative Education Review**, 27: 1 (feb. 1983), pp. 3-29. Por lo demás, para Holmes existe cierta relación entre los postulados de Jullien de Paris y el método propuesto por J.S. Mill (1806-1873) en la obra **A System of Logic** (1843), esto es, el inductivo. Vid. HOLMES, B., **Comparative Education...**, cap. 2.
 - (13) NOAH, H.J. y ECKSTEIN, M.A., **Toward a Science of Comparative Education**, New York, MacMillan, 1969 (versión castellana de A. Bignami: **La ciencia de la Educación Comparada**, Buenos Aires, Paidós, 1970, p. 33).
 - (14) **Esquisse...**, p. 15.
 - (15) He aquí dos ejemplos de las preguntas diseñadas por Jullien de Paris: “P. 102 ¿Cuánto tiempo duran las lecciones y las clases de cada día, y cuántos meses al año? – ¿Cómo se distribuyen por horas durante el invierno y el verano?” (**Esquisse**, p. 38) “Se examina a los niños con cuidado e individualmente, en ciertas épocas del año? ¿Cómo se hacen esos exámenes? ¿No podrán, a veces, provocar desaliento y disgusto a los niños laboriosos y aplicados pero poco favorecidos por la naturaleza, que se ven a menudo sobrepasados por otros niños menos estudiosos, pero dotados de grandes disposiciones naturales” (**Esquisse**, p. 51).
 - (16) **Ibid.** p. 16.
 - (17) Por ejemplo, es particularmente interesante la evolución de la química como ciencia comparada. Vid. VAN SPRONSON, J.W., **The Periodic System of Chemical Elements. A History of the First Hundred Years**, Amsterdam, Elsevier, 1969.
 - (18) MALLINSON, V., **An Introduction to the Study of Comparative Education**, London, Heinemann, 1975 (4ª ed.), p. 1.
 - (19) GARCIA GARRIDO, J.L., **Educación Comparada. Fundamentos y problemas**, Madrid, Dykinson, 1982, p. 37.
 - (20) BEREDAY, G.Z.F., **Comparative Method in Education**, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964, p. 7.
 - (21) Desde esta perspectiva, es posible detectar una muy clara influencia de Jullien de Paris directamente en la teoría de las corrientes educativas de Roselló, que bien merecería un estudio en profundidad.
 - (22) EPSTEIN, E.H., “Currents Left and Right...”, op. cit., p. 27.
 - (23) HOLMES, B., **Comparative Education...**, op. cit., p. 41.
 - (24) BRICKMAN, W.W., “Some Review Data of German Education”, **Comparative Education Review**, 8: 3 (dec. 1964), pp. 281-284. HILKER, F., **Vergleichende Pädagogik**, op. cit. ODY,

- H.J., **Begegnung zwischen Deutschland und Frankreich**, Saarbrücken, Gesellschaft für bildendes Schrifttum, 1959. SCHNEIDER, F., **Geltung und Einfluss der deutschen Pädagogik im Ausland**, München, Hueber, 1943.
- (25) HAUSMANN, G., **Anfänge der vergleichenden Erziehungswissenschaft**, en **Internationale pädagogische Kontakte**, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1963. Y también: "A Century of Comparative Education, 1785-1885", **Comparative Education Review**, 11:1 (feb. 1967), pp. 1-21.
- (26) HILKER, F., **Vergleichende Pädagogik**, op. cit., p. 23.
- (27) HERDER, J.G., **Reisejournal**, Langesalza, Beltz, 1949, pp. 122-123.
- (28) BRINKMANN, Johann Peter, **Vergleichung der Erziehung der Alten mit der heutigen und Untersuchung welche von beiden mit der Natur am meisten übereinstimmt**, Dessau, 1784. EVERS, Ernst August, **Fragment der Aristotelischen Erziehungskunst als Einleitung zu einer prüfenden Vergleichung der antiken und modernen Pädagogik. Nebst einem Beitrag zur Geschichte der Kantonschule in Aarau**, Zürich. Ambas obras aparecen citadas en HAUSMANN, G., "A Century of...", op. cit., p. 2.
- (29) Cfr. **Ibid.** p. 3.
- (30) Dicha traducción tomaría el título de: **Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in Einer Schule**, 1808, cit. en **ibid.** p. 4.
- (31) En ese lapso de tiempo aparecieron, por supuesto, otras obras entre las que debe destacarse la de August Hermann Niemeyer, **Beobachtungen auf Reisen in und ausser Deutschland, nebst Erinnerungen und denkwürdige Lebensfahrungen und Zeitgenossen in den letzten 50 Jahren**, Halle, 1824. Niemeyer fue profesor de Teología y en esta obra de carácter misceláneo, compuesta sobre notas de viaje, presentaba interesantes referencias sobre la reforma de la Universidad de Napoleón. En buena medida, estas referencias no son tanto consecuencia de un viaje como del período de 6 meses durante el cual fue mantenido como rehén por las tropas napoleónicas en Pont-à-Musson. Cfr. HILKER, **Op. cit.** pp. 30 y ss.
- (32) FISCHER, E.G., **Über die englischen Lehranstalten in Vergleichung mit den unsrigen**, Berlín, 1827. El fragmento aparece citado en HAUSMANN, **Op. cit.**, p. 7.
- (33) KRUSE, C.A.W., **Vergleichende Bemerkungen über das französische Schulwesen, gesammelt auf einer Reise nach Paris**, Elberfeld, 1832. El fragmento aparece citado en HAUSMANN, **Op. cit.**, p. 9.
- (34) KRUSE, C.A.W., **Betrachtungen über den Zustand der englischen Erziehung und Unterrichtsanstalten im Jahre 1836, veranlasst durch eine Reise nach England**, Elberfeld, 1836. Cit. en **ibid.** p. 9.
- (35) Cit. en HAUSMANN, p. 9.

- (36) **Id.** p. 10. Se hace inevitable relacionar este fragmento con algunos pasajes de los **Reden an die deutsche Nation** de Fichte.
- (37) **THIERSCH, F., *Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten Deutschlands, in Holland, Frankreich, und Belgien***, Stuttgart, Cotta, 1838. Friedrich Thiersch (1784-1860) fue uno de los líderes del resurgimiento humanista alemán. Estudiante en Göttingen junto a Christian Heynes, fue llamado en 1811 a Munich por F.J. Niethammer; estudió el sistema educativo francés en 1813 y en 1815, viajando a Francia. En 1826 fue nombrado profesor de filosofía clásica en la Universidad de Munich, en 1837 fundó la Reunión Filológica Alemana y en 1848 fue nombrado presidente de la Academia Bávara de Ciencias. Como reformador de la educación secundaria bávara se opuso a Johann Schulze, quien, en Prusia, combinó las materias clásicas y las modernas o técnicas en la educación secundaria. Thiersch abogó por la separación de los estudios clásicos de los técnicos y por un **Gymnasium** reconstruido como institución exclusivamente humanista.
- (38) **Cit.** por **HILKER, Op. cit.**, p. 28.
- (39) **Id.**
- (40) **Id.** pp. 29 y ss.
- (41) **Id.** p. 31. En este caso, cabe comparar a Thiersch con Jullien de Paris en lo que respecta al ideal de la unidad europea: "Quiero -afirma Thiersch- que las naciones europeas se reconozcan, en el sentido más profundo, como una sola en el campo de la educación; pero para llegar a esto cada nación debe tomar conciencia de su propia naturaleza, de sus costumbres, de su carácter general. Sólo después de que esto ocurra serán capaces de distinguir las diferencias esenciales de las incidentales y de reconocerse a sí mismas en un estado de mayor unidad al ser miembros de un todo." **Cit.** por **HILKER, Op. cit.**, p. 31.
- (42) **HARKORT, F., *Bemerkungen über die preussischen Volksschulen und ihre Lehrer***, Iserlohn, 1842. **Cit.** por **HAUSMANN, Op. cit.**, p. 12. A Harkort se le conoce fundamentalmente como industrial y fundador de empresas dedicadas al sector del hierro y el cobre en la provincia prusiana de Westfalia, pero, en realidad, también hizo mucho por la mejora de las condiciones de los maestros de primaria.
- (43) **Cit.** en **ibid.** pp. 12-13.
- (44) **Id.** p. 13.
- (45) Lorenz von Stein (1815-1885) es conocido principalmente como jurista, sociólogo y fundador de la ciencia de la administración pública, reconociéndose el influjo que sobre él tuvo Hegel y la sociología positivista.
- (46) **VON STEIN, L., *Das Elementar-und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern***. Stuttgart, 1868. Corresponde al vol. V de su **Verwaltungslehre**. **Cit.** en **HAUSMANN, Op. cit.**, p. 14.

- (47) Cit. en *id.* p. 14.
- (48) *Id.*
- (49) *Id.* p. 16.
- (50) “Los restantes países que limitan con Francia y Alemania (Bélgica y Holanda, al igual que Italia) habrían asumido un aspecto francés, pero al mismo tiempo conservarían el espíritu alemán y, con frecuencia, el principio alemán de la auto-supervisión intelectual en las escuelas y las universidades. Suiza habría procedido de diversa forma en sus distintos cantones. Los países escandinavos persistirían en su perspectiva alemana; la joven Serbia habría empezado a organizarse siguiendo el modelo alemán y Rusia también pertenecería al ámbito germánico”. *Id.* p. 16.
- (51) *Id.* p. 17.
- (52) Por ejemplo: WIESE, A., **Deutsche Briefe über englische Erziehung**, Berlín, 1854. SCHNEIDER, K., **Die Volksschule und die Lehrerbildung in Frankreich**, Leipzig, 1867. BEER, A., **Die Fortschritte des Unterrichtswesen in den Kulturstaaten Europas**, Viena, 1868. MOLNAR, A., **Pädagogische Studien in Schweiz und Baiern**, Budapest, 1874. BAUMEISTER, A., **Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und Nord-Amerika**, Munich, 1897. (Cfr. BRICKMAN, W.W., “Works of Historical Interest in Comparative Education”, *op. cit.*).
- (53) Wilhelm Dilthey (1833-1911) fue profesor en las universidades de Basilea, Kiel y Breslau, donde ocupó la cátedra de Historia de la Filosofía. Historiador y gran cultivador de la psicología, deben destacarse sus estudios sobre gnoseología del espíritu. Su obra ha influido notablemente en algunos sectores de la filosofía contemporánea y se le ha considerado uno de los representantes del historicismo y de la filosofía de la vida.
- (54) “Vergleichende Betrachtungen der pädagogischen technischen Systeme der verschiedenen Kulturkreise und -zeiten und Schlüsse in bezug auf das gegenwärtige deutsche Erziehungssystem aus dieser vergleichenden Geschichte” in **Gesammelte Schriften**, Stuttgart, B.G. Teubner, 1960, vol. IX, pp. 229-231.
- (55) HAUSMANN, G., “Anfänge Vergleichender Erziehungswissenschaft”, *op. cit.* p. 85.
- (56) Cit. en *ibid.* p. 90.
- (57) Cit. en *ibid.* p. 93.
- (58) También hay que contar, entre estos autores, a Charles Mayo, director de una **Grammar School**, quien en 1918 visitó Yverdon con algunos de sus alumnos, permaneciendo allí durante tres años en calidad de capellán inglés. A su vuelta a Inglaterra, fomentaría el interés por Pestalozzi, con la colaboración de James Pierpoint Greaves. Cfr. SCHNEIDER, **Geltung und Einfluss...**, *op. cit.*
- (59) DOOD, E., **An Autumn near the Rhin or Sketches of Courts, So-**

- ciety, Scenary, etc. in *Some of the German States Bordering on the Rhin*, London, 1818. Cit. en SCHNEIDER, *Vergleichende...*, op. cit., p. 82 (de la versión española).
- (60) RUSSEL, J., *Tour in Germany and Some of the Southern Provinces of the Austrian Empire, in the Years 1820, 1821, 1822*. Edinburgh, 1825 (2ª ed.), 2 vols. Cit. en ibid. p. 82.
- (61) Cit. en ibid. p. 82.
- (62) He aquí algunos ejemplos: HICKSON, W.E., *Dutch and German Schools*, London, 1840. FRASER, J., *Report on the Common School System of the United States and Canada*, London, 1867. RIGG, J.H., *National Education in Its Social Conditions and Aspects and Public Elementary Education, English and Foreign*, London, 1873. CAMPBELL, D., *Mixed Education of Boys and Girls in England and America*, London, 1874. WOOTON, E., *A Guide to Degrees in Arts, Science, Literature, Law, Music, and Divinity, in the United Kingdom, the Colonies, the Continent and the United States*, London, 1883. BIRD, C., *Higher Education in Germany and England*, London, 1884. Cfr. BRICKMAN, W.W., "Works of Historical Interest...", op. cit. y, especialmente, HANS, N., "English Pioneers of Comparative Education". *British Journal of Educational Studies*, 1 (nov. 1952), pp. 56-59.
- (63) Thomas Babington Macaulay (1800-1859), miembro de la Cámara de los Comunes, político y acérrimo partidario de un mayor apoyo público a la educación.
- (64) MACAULAY, T.B., *Speeches on Politics and Literature*, London, J.M. Dent and Sons, 1936, p. 361.
- (65) **Id.**
- (66) **Id.** p. 362.
- (67) **Id.** p. 363. A pesar de todo, Macaulay fue particularmente cauto con el método inductivo tal y como lo había formulado Francis Bacon: la elección de muestras no representativas podría conducir a crasos errores. Cfr. su obra *Critical and Historical Essays*, London, J.M. Dent and Sons, 1937, pp. 383-384.
- (68) James Phillips Kay (1804-1877), posteriormente conocido como Sir James Kay-Suttleworth, abandonó sus estudios de medicina para desempeñar cargos administrativos en los órganos creados por la Ley de Pobres. Especialmente preocupado por la educación de los indigentes, se responsabilizaría en la década de los años 40 de la educación primaria, viajando por Europa para hacer acopio de experiencias.
- (69) Cfr. SPOLTON, L., "Kay-Suttleworth: Quantitative Comparative Educator". *Comparative Education Review* 12: 1 (feb. 1968), pp. 84-86.
- (70) LAING, S., *Notes of a Traveler on the Social and Political State of France, Prusia, Switzerland, Italy and Other Parts of Europe, during the Present Century*, London, 1842. Cuatro años más tarde se publicaría también en los Estados Unidos con el

- mismo título (Philadelphia, 1846). Cit. por SCHNEIDER, *Vergleichende...*, op. cit., p. 85.
- (71) KAY, J., **The Social Condition and Education of the People in England and Europe, Showing the Results of the Primary Schools and of the Division of Landed Property in Foreign Countries**, London, Longman, Brown, Green and Longmans, 1858, 2 vols.
- (72) *Ibid.*, vol. I, p. 7.
- (73) *Id.*, vol. I, p. 8.
- (74) *Id.*, vol. I, pp. 15-16.
- (75) *Id.*, vol. II, p. 346.
- (76) Matthew Arnold (1822-1888) escritor, poeta y crítico literario. Insigne pedagogo, preconizó la unificación de la enseñanza clásica, científica y práctica. Hijo de Thomas Arnold, el reformador de la escuela de Rugby. Después de dedicarse a la investigación en Oxford, ejerció funciones de inspector escolar entre 1851 y 1855 y enseñó poética entre 1857 y 1867, siempre en Oxford.
- (77) **A French Eton**, London, MacMillan and Co., 1864. **The Popular Education of France with Notices of That of Holland and Switzerland**, London, Longman, Green, Longman and Roberts, 1861. **Schools and Universities in the Continent**, London, MacMillan and Co., 1868. **Higher Schools and Universities in Germany**, London, MacMillan and Co., 1874.
- (78) Cfr. NASH, P. (ed.), **Culture and the State: Matthew Arnold and Continental Education**, New York, Teachers College Press, 1966
- (79) Cit. en *ibid.* p. 164.
- (80) *Id.* p. 165. Para situar a Arnold en el contexto de la educación británica puede consultarse WHITE, D., "Enfoques dentro de la Educación Comparada" **Revista de Educación**, 260 (abr. 1979), pp. 19-40.
- (81) CUVIER, G., **Rapports sur l'instruction publique en Allemagne, Hollande, en Italie**, París, 1811. RENDU, E., **De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses**, 3 vol., Strasbourg, vol. I, 1841, vol. II, 1842, vol. III, 1843. BAUDOIN, J.M., **Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse**, París, 1865. BUISSON, M.P., **Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universale de Philadelphie en 1876**, París, Imp. Nationale, 1878. DREYFUS-BRISAC, E., **L'éducation nouvelle: études de pédagogie comparée**, París, 1882-1897. JOURDAN, E., DUMONT, G., **Etude sur les écoles de commerce en Allemagne, en Autriche-Hongrie, en Belgique, au Danemark, en Italie, en Roumanie, en Russie, en Suède, en Suisse et aux Etats-Unis d'Amérique**, París, 1884. LANDREYT, M.C., **L'instruction publique en France et les écoles américaines**, París, 1883. También

- publicadas en lengua francesa, aunque en Bélgica, es preciso mencionar aún otras dos obras: DUCPETIAUX, E., **Des progrès et de l'état actuel de la réforme pénitentiaire et des institutions préventives, aux Etats-Unis, en France, en Suisse, en Angleterre et en Belgique**, 3 vols., Bruxelles, 1837-1838 (el volumen tercero se dedica a: **De l'état de l'instruction primaire et populaire en Belgique, comparé avec celui de l'instruction en Allemagne, en Prusse, en Suisse, en France, en Hollande et aux Etats-Unis**). DERIE, L., **L'école et l'Etat: Essai de législation comparée**, Bruxelles, Société Belge de Librairie, 1895. Cfr. BRICKMAN: "Works of Historical Interest in Comparative Education" *op. cit.*
- (82) Introdujo también los métodos de von Rochov. Cfr. SCHNEIDER: **Geltung und Einfluss...**, pp. 73 ss.
- (83) **De l'Allemagne**, Paris, 1810 (reimpr. 1814). Dicha obra se publicó también en Inglaterra (Londres, 1813); existe una traducción española en la Colección Austral de Espasa-Calpe (núm. 655).
- (84) BASSET, C.A., **Essais sur l'organisation de quelques parties d'instruction publique**, Paris, 1808 (2ª ed., Paris, 1814). Cfr. BRICKMAN: "A Historical Introduction to Comparative Education", *op. cit.*
- (85) Víctor Cousin (1792-1867), filósofo ecléctico y con tendencias espiritualistas, fue profesor en la Universidad de París y en la **Ecole Normale Supérieure**. Su contribución más importante a la enseñanza pública francesa fue su célebre **Rapport** que sirvió de base a la ley Guizot de 1833; en dicho informe propuso el establecimiento de la obligatoriedad escolar en Francia y la exigencia de una escuela en cada municipio y una normal en cada departamento. Cousin, posteriormente, fue nombrado ministro de Instrucción Pública y llegó a ser miembro de la Cámara de Diputados. Ardiente defensor de la emancipación de la universidad de toda autoridad religiosa, reorganizó la enseñanza secundaria francesa. Cfr. JENET, P., **Víctor Cousin et son oeuvre**, Paris, 1885; y, especialmente: BREWER, W.V., **Víctor Cousin as a Comparative Educator**, New York, Teacher's College Press, 1971.
- (86) COUSIN, V., **Rapport sur l'état de l'instruction primaire en Allemagne et particulièrement en Prusse**, Paris, 1832; **Etat de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant l'année 1831 pour faire suite du mémoire sur l'instruction primaire**, Paris, 1834; **Mémoire sur l'instruction supérieure en Prusse**, Paris, 1834. El **Rapport** se encuentra traducido y reproducido en KNIGHT, E.W., **Reports on European Education**, New York, McGraw-Hill, 1930.
- (87) **Rapport...** p. 3.
- (88) NOAH-ECKSTEIN, **Towards a Science...** p. 41.

- (89) COUSIN, V., *Etat de l'instruction secondaire...* p. 396, cit. por GARCIA GARRIDO: *Educación Comparada...* p. 39.
- (90) Las dos obras más conocidas de P.E. Levasseur (1828-1911) son: *La Statistique de l'enseignement primaire*, Roma, Imprimerie Nationale de J. Bertero, 1892. Y: *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, París, Berger - Levrault, 1897.
- (91) LEVASSEUR, *L'enseignement primaire...*, pp. 123-124 cit. por NOAH-ECKSTEIN, *Towards a Science...*, p. 71.
- (92) La exposición que sigue está ampliamente basada en la que ofrecen NOAH-ECKSTEIN en *ibid.*, pp. 70-73.
- (93) *Id.* pp. 72-73.
- (94) Cfr. SCHNEIDER: *Vergleichende...*, p. 53.
- (95) GRISCOM, J., *A Year in Europe*, New York, 1823.
- (96) DWIGHT, H., *Travels in the North of Germany in 1825*, New York, 1829.
- (97) STOWE, C., *Report on Elementary Public Instruction in Europe made to the Thirty-Sixth General Assembly of the State of Ohio*, Boston, Dutton, 1837. La edición inglesa del *Rapport de Cousin* la publicó con el título de: *The Prussian System of Public Instruction and its Applicability to the United States*, Cincinnati, 1836. El origen de la obra de Stowe, esposo de la conocida escritora Harriet Beecher y profesor del Seminario Teológico de Lane, fue el encargo recibido del Estado de Ohio para que visitara Europa en 1836.
- (98) STOWE, C., *Report on Elementary Public Instruction...* cit. en KNIGHT, *op. cit.*, p. 307.
- (99) WAYLAND, F., *The Education Demanded by the People of the U. States*, Boston, Phillips, Sampson, 1855, p. 28. Cit. por NOAH-ECKSTEIN, *op. cit.*, p. 39. Francis Wayland (1796-1865) fue rector de la Universidad de Brown.
- (100) MACMURRY, C.A., *Die Organisation des höheren Schulwesens in den Vereinigten Staaten Amerikas und in England und die Stellung des Staates zu demselben*, Jena, 1888.
- (101) Citamos algunas a continuación: HAZELTON, M.W., *British and American Education: The Universities of the two Countries Compared*, New York, 1880. MURRAY, D., *The Use and Abuse of Examinations, with Sketches on Systems Now in Use in China, France, Germany and England*, Syracuse, 1880. KLEMM, L.R., *European Schools*, New York, 1889. (Klemm tradujo también la siguiente obra: LANGE, H., *Higher Education of Women in Europe. Translated and Accompanied by Comparative Statistics by L.R. Klemm*, New York, 1890). SEELEY, L., *The Common School System of Germany and its Lesson to America*, New York, 1896. THURBER, C.H., *Principles of School Organisation: A Comparative Study Chiefly Based on the Systems of the United States, England, Germany and France*, Worcester, Mass., Olive B. Wood, 1899. Cfr. BRICKMANN, "Works...".

- (102) Horace Mann (1796-1859), miembro y presidente del Senado del Estado de Massachusetts, fue de 1837 a 1849 secretario del **Board of Education** de dicho Estado. Figura capital en la historia de la educación de los EE.UU. viajó en 1843 a Europa, visitando Prusia y Sajonia, inspirando a su vuelta la ley de 1843. La idea fundamental de su obra fue el establecimiento de la **common school**, así como la necesidad de formar a los maestros en escuelas normales. Sus publicaciones más conocidas son los **Reports** (12. vols.) al **Board of Education**, pero cuenta con otras como: **Lectures on Education**, 1848. **A Few Thoughts for a Young Man when Entering upon Life**, 1850. **Powers and Duties of Women**, 1853. Cfr. HINSDALE, A., **Horace Mann and the Common school Revival in the United States**, New York, Scribner, 1937. FILLER, L., **Horace Mann on the Crisis in Education**, Yellow Springs, Antioch Press, 1965.
- (103) MANN, H., **Seventh Annual Report to the Board of Education: together with the Seventh Annual Report to the Secretary of the Board**, Boston, Dutton and Westworth, 1844, pp. 20-21. Cit. en GARCIA GARRIDO, **Educación comparada...**, p. 44.
- (104) Id. p. 22. Cit. en NOAH-ECKSTEIN: **Towards...** p. 43.
- (105) Id. p. 23. Cit. en *Ibid.*
- (106) BACHE, A.D., **Report on Education in Europe to the Trustees of the Girard College for Orphans**, Philadelphia, Bailey, 1839. A.D. Bache (1806-1867) fue enviado a Europa por el **Girard College** para que informara sobre el estado de los centros de secundaria en el continente.
- (107) Id. p. 3. Cit. en NOAH-ECKSTEIN: **Towards...** p. 43
- (108) Id. p. 503. Cit. en *Ibid.* p. 54.
- (109) Henry Barnard (1811-1900), secretario del **Board of Education** del Estado de Connecticut, dirigió dos revistas de excepcional influjo: **Common School Journal** (1833-1842) y **American Journal of Education** (1856-1881). Defensor de la intervención federal en el ámbito educativo, fue el primer director y el primer comisario del **National Bureau of Education** (1867-1870). Cfr. BRUBACHER, J.S., **Henry Barnard, on Education**. New York, McGraw Hill, 1931.
- (110) **Pestalozzi and Pestalozzianism**, 1859. **National Education in Europe**, New York, Charles B. Norton, 1854. **National Education, Systems, Institutions and Statistics of Public Instruction in Different Countries**, New York, Steiger, 1872.
- (111) BARNARD, **National Education...**, p. 4, Cit. en NOAH-ECKSTEIN: **Towards...** p. 47.
- (112) Cfr. HOLMES, **Comparative Education...** pp. 58 y 73.
- (113) William Torrey Harris (1839-1909) fue superintendente de las escuelas de St. Louis y, posteriormente, **US Commissioner of Education**; por otra parte, fue un destacado filósofo, líder de la escuela hegeliana americana.

- (114) HARRIS, W.T., **US Commissioner of Education. Annual Report 1888-1889**, Washington, DC, US Government Printing Office, 1891, vol. I, pp. 13-14. Cit. en NOAH-ECKSTEIN: Towards... p. 69.
- (115) Id. vol. III, pp. XIX-XX, cit. en Ibid. p. 56.
- (116) Id. vol. III, p. XIX, cit. en Ibid. p. 55.
- (117) Desgraciadamente, dado el escaso volumen de las investigaciones hasta ahora realizadas y si no fuera éste el objeto del presente trabajo, deberían incluirse también aquí las aportaciones españolas.
- (118) Leo Nicoláevich Tolstoi (1828-1910), aristócrata y escritor, estudió en las universidades de Kazan y San Petersburgo, abandonando sus estudios por la carrera militar, llegó a participar como oficial en la guerra de Crimea. Entre 1857 y 1860 viajó por Europa y, vuelto a Rusia, fundó una escuela en su finca de Yasnaia Poliana para los hijos de los campesinos. Las autoridades zaristas clausuraron su escuela, pero, después del triunfo de la revolución, sus métodos fueron declarados modelicos. Aunque publicó múltiples obras, entre las de carácter pedagógico destacan: **Infancia**, 1852. **Adolescencia**, 1854. **Juventud**, 1855-57. **Los frutos de la Instrucción**, 1889. Ya en 1900 se tradujo al español, publicándose en Madrid, su obra: **La escuela de Yasnaia**.
- (119) TOLSTOI, L.N., "Sobre la educación popular" en **Yasnaia Poliana I** (ene. 1861), cit. por HANS, N., **The Russian Tradition in Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 1963, pp. 92-93.
- (120) BARNARD, H., **National Education...** p. 525, cit. en HOLMES, **Comparative Education...** p. 21.
- (121) PISKUNOV, A.I. (ed.), **K.D. Ushinsky**, Moscow, Progress Publishers, 1975, p. 102.
- (122) Id. Cfr. también: HANS, N., "K.D. Ushinsky: Russian Pioneer of Comparative Education" en **Comparative Education Review** 5:3 (feb. 1962), pp. 162-166.
- (123) Ricardo Rojas escribió en 1909 la obra **La Restauración nacionalista. Informe sobre educación**, resultado de un viaje a Europa con el encargo oficial argentino de estudiar la enseñanza de la historia en otros países; en ella rechazaba la necesidad de adoptar sistemas extranjeros.
- (124) Cfr. GARCIA GARRIDO, **Educación Comparada...** p. 45.
- (125) Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), escritor, pedagogo y político argentino, sufrió el exilio en varias ocasiones: concretamente, permaneció en Chile durante once años a partir de 1840, fundando la primera escuela normal de Latinoamérica y viajando a los Estados Unidos, Francia, Suiza y Prusia. Vuelto a Buenos Aires en 1855, desempeñó varios cargos públicos hasta llegar a la Presidencia de la República (1868-1874). Posteriormente, formó parte del Senado como re-

- presentante de su provincia y fue director general de las escuelas de Buenos Aires. Entre sus obras destacan: **De la educación popular**, Buenos Aires, Lautaro, 1849. **Facundo**, Buenos Aires, 1915. **Las escuelas, base de la prosperidad y de la república de los Estados Unidos**, Nueva York, Imp. Appleton y Cía., 1866.
- (126) SARMIENTO, D.F., **Obras escogidas**, Buenos Aires, La Facultad, 1938, t. IX, p. 30. Cit. en GALINO, M.A. (ed.), **Textos pedagógicos hispanoamericanos**, Madrid, Narcea, 1982 (4ª ed.), p. 907.
- (127) José Pedro Varela (1845-1879), escritor y pedagogo uruguayo de origen argentino, fundó en 1868 la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Vinculado a la política pedagógica como director de instrucción pública, primero, y más tarde como inspector nacional de educación primaria tuvo un gran influjo en la Ley de educación común (1877), dirigiendo la prestigiosa **Enciclopedia de la Educación**. He aquí algunas de sus obras: **De la legislación escolar. Consideraciones teóricas prácticas sobre la organización de la instrucción pública precedidas de un estudio sobre nuestro estado actual y sus causas y seguido de un proyecto de Ley de educación común para la República del Uruguay**, Montevideo, 1876. **Impresiones de viaje en Europa y América. Correspondencia literaria y crítica, 1867-1868. La educación correspondiente al tiempo transcurrido desde el primero de abril de 1876 hasta el primero de agosto de 1877, presentada por la Dirección General de Instrucción Pública**, Montevideo, Imp. de la Tribuna, 1879.
- (128) Cit. en GALINO, op. cit. p. 1037.
- (129) VARELA, J.P., **La educación del pueblo**, p. 72. Cit. en ibid. p. 1060.
- (130) GARCIA GARRIDO, **Educación Comparada...**, p. 50.
- (131) Cfr. BEREDAY, G.Z.F., "James Rusell's Syllabus of the first Academic Course in Comparative Education" en **Comparative Education Review** 7: 2 (oct. 1963), pp. 189-196.
- (132) Guilford, 1900. Reproducido en BEREDAY, G.Z.F., "Sir Michael Sadler's Study of Foreign Systems of Education" en **Comparative Education Review** 7:3 (feb. 1964), pp. 307-314.
- (133) Sir Michael E. Sadler (1861-1943) fue miembro de la **Bryce Commission** de educación secundaria entre 1894 y 1895; en ese año fue nombrado director del **Office of Special Enquiries and Reports** (una réplica al **US National Bureau of Education**) de la Junta de Educación de Londres. Abandonó dicha oficina en 1903; por aquel entonces había editado ya once gruesos volúmenes conteniendo informes sobre la educación británica, europea y norteamericana, algunos de los cuales los había redactado él mismo. Organizó en 1908 el Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en Londres. Por aquellas fechas era profesor de pedagogía en la Universidad de Manchester; posteriormente, entre 1911 y 1923 sería vicescanciller de la

de Leeds y, finalmente, director del **University College** de Oxford. Por otro lado, también fue Presidente de la Comisión de la Universidad de Calcuta entre 1919 y 1923. Aparte de la ya reseñada, destacan entre sus obras: **Moral Education**, 1909. **Our Public Elementary Schools**, 1926. **The Educational Outlook**, 1928. Amigo personal de José Castillejo, prologó su conocido libro **Wars of Ideas in Spain** (publicado en España 39 años más tarde, en 1976, con el título de **Guerra de Ideas en España**, Madrid, Revista de Occidente, 1976). Cfr. sobre Sadler los excelentes trabajos de J.H. Higginson: **Sadler's Studies of American Education**, Leeds, Institute of Education, 1955. "An English Scholar's Studies of Education in Europe" **International Education Review** (1955) pp. 193-205. **Selections from Michael Sadler**, Liverpool, International Publishers, 1979. "Michael Sadler the Researcher" en **Compare** 12: 2 (1982) pp. 143-152. Cfr. también: MALLINSON, V., "In the Wake of Michael Sadler" en **Compare** 11: 2 (1981) pp. 175-184. WILKINSON, M.J., "The Office of Special Inquiries and Reports: Educational Policy-Making under Michael Sadler" en **History of Education** 8: 4 (dic. 1979) pp. 275-292.

- (134) SADLER, M., **How Far...** pp. 313-314 (citamos según la reproducción reseñada en la nota 132).
- (135) SADLER, M., "The Unrest in Secondary Education in Germany and Elsewhere" en **Board of Education: Special Reports on Educational Subjects**, vol. 9, London, HMSO, 1902, p. 56. Cit. en NOAH-ECKSTEIN, **op. cit.** p. 74.
- (136) **Id.** p. 162, cit. en HOLMES, **Comparative Education...** p. 24.
- (137) **Id.** p. 44, cit. en **ibid.** p. 24.
- (138) SADLER, M., "Recent Developments in Higher Commercial Education in Germany" en **Board of Education: Special Reports....**, vol. 9, p. 525. Cit. en NOAH-ECKSTEIN, **op. cit.** p. 74.
- (139) SADLER, "The Unrest..." p. 21. Cit. en **Ibid.** p. 75.
- (140) **Id.**
- (141) **Id.** p. 23. Cit. en **ibid.** p. 75.
- (142) NOAH-ECKSTEIN: **Towards...** cap. I.
- (143) HOLMES: **Comparative Education...** p. 20.
- (144) NOAH-ECKSTEIN: **Towards...** p. 21.

III. De los autores

Sobre algunos rasgos biográficos comunes

Sesenta y cinco autores distintos. He aquí un primer dato sobre los precursores españoles. Sesenta y cinco personajes que escribieron una y, en algunos casos, hasta dos obras sobre la enseñanza en el extranjero entre los años 1751 y 1899. Pero, al margen de este parco dato, ¿existe entre ellos algún otro vínculo de unión?

De los cuarenta y siete de quienes conocemos el lugar de nacimiento veintinueve (el 61.7%) vinieron al mundo en capitales de provincia, seis en la capital y el resto en ciudades como Barcelona, Córdoba, Cádiz, Segovia, etc. Tal vez este hecho no revestiría mayor importancia si no fuera porque de los cincuenta de quienes conocemos el lugar de defunción treinta y ocho murieron en Madrid (el 76%), a los que habría que añadir otros siete que, habiendo desarrollado la mayor parte de sus actividades en la capital, por el exilio u otras razones, fueron a terminar sus días en pequeñas poblaciones o en el extranjero (con éstos, el total ascendería

al 90%). En resumen, Madrid, que a finales de siglo escasamente superaba el medio millón de habitantes –aunque en un país que seguía caracterizándose por una población eminentemente rural–, atrajo poderosamente a la mayoría de estos hombres (y esta es otra notable característica, pues sólo una mujer se cuenta en este grupo de sesenta y cinco autores); de ahí puede inferirse que, viviendo en un país estrechamente centralizado en sus estructuras, en el ejercicio de su profesión alcanzaron un alto nivel o bien, por otro lado y sin excluirse con este rasgo, que fueron personas a quienes atrajo la política, o bien, finalmente, funcionarios de alto nivel que sólo podían desarrollar su función en la capital del Reino.

Si ahora nos preguntamos por su formación, antes de pasar de lleno a su ocupación, es fácil advertir el gran número de maestros –elementales o superiores– que se cuentan entre ellos: diecisiete de un total de sesenta de quienes conocemos sus estudios (es decir, un 28.3%). Junto a éstos, quienes recibieron una formación literaria, histórica o filosófica son también mayoritarios: catorce sobre sesenta (23.3%, incluyendo a los sacerdotes). Tras ellos, los abogados (16.6%), los científicos (13.3%), los médicos (10%), los profesores e intendentes mercantiles (5%) y los arquitectos (3.3%). A muchos de ellos les debió atraer la capital ya en razón de sus estudios, particularmente los de doctorado, pero lo más importante es ahora considerar cómo, mayoritariamente (71.7%), se encontraban en posesión de una titulación de nivel superior.

Estos trazos biográficos nos permiten suponer razonablemente que, en su mayoría, estos hombres –nacidos principalmente en un medio urbano y con un nivel de estudios generalmente alto– procedían de un medio social, cultural y económico que convenimos en de-

nominar burguesía. Los restantes rasgos que seguidamente comentaremos no suponen más que la confirmación de este generalizado trazo biográfico.

Docentes, funcionarios, políticos

Indudablemente, el interés y la atención que estos sesenta y cinco autores prestaron al estado de la enseñanza en el extranjero tenía que estar directamente relacionado con su ocupación, fuera o no dominante. Los hechos así lo confirman: de ellos tan sólo dieciocho (27.6%) no ejercieron jamás como docentes, sin embargo, seis de ellos sí ocuparon, por lo menos una vez, cargos públicos directamente relacionados con la enseñanza (con lo cual, el porcentaje anterior se reduce al 18.4%). De los doce restantes, otros cuatro detentaron alguna vez un cargo público y el resto tuvo, por lo menos esporádicamente, alguna relación o con la política o con la enseñanza. En resumidas cuentas, mayoritariamente estos autores estuvieron directamente relacionados con la enseñanza o con la problemática de la instrucción pública (71.6%).

Por otra parte, es interesante precisar cuál fue esa estrecha relación. De este modo, nos encontramos con un grupo predominante de profesores universitarios (trece sobre un total de cuarenta y siete docentes, que representan un 27.6%) en los que rivalizan los juristas, los médicos, los filósofos y los científicos, prácticamente sin diferencias entre ellos. A los docentes universitarios les siguen, a cierta distancia, los profesores de segunda enseñanza (nueve, que representan el 19.1%), seguidos inmediatamente por los profesores de Escuelas Normales (ocho, que representan el 17%) y, finalmen-

te, los maestros elementales y superiores (cuatro, el 8.5%). A todos ellos debe añadirse un grupo heterogéneo de trece personas que ejercieron la enseñanza en muy diversas instituciones: desde el Colegio de Sordomudos y de Ciegos hasta la Económica Matritense, pasando por las Escuelas Superiores de Comercio y el Ateneo de Madrid.

El bajo número de maestros elementales y superiores en relación al resto de docentes, cuando lo lógico sería encontrarse con una preeminencia de aquéllos sobre todo porque la principal conquista del siglo se sitúa precisamente en el nivel en que ellos ejercen la docencia, se presta a muy diversas consideraciones. Sin duda, sólo un alto nivel cultural en relación al medio de la época podía garantizar un suficiente conocimiento de un idioma, por lo menos, sin el cual es absolutamente imposible no ya viajar al extranjero, sino abordar sencillamente cualquier obra que verse sobre la enseñanza en el extranjero como no esté escrita en español. Por otra parte, debe también considerarse el aspecto económico: de sobras es conocida la deficiente situación y circunstancias que envuelven el ejercicio del magisterio primario en España a lo largo del siglo XIX, ¿cómo, entonces, pensar en una costosa salida al extranjero o en la compra de unos libros que, sin lugar a dudas, debían estar lejos del poder adquisitivo del maestro de escuela? Por lo demás, de los cuatro maestros a quienes nos referimos, dos fueron comisionados —aunque sólo uno de ellos recibió ayuda económica— y los dos restantes, a nuestro juicio, escribieron sus respectivas obras sobre la base de otras ya existentes. En cualquier caso, volveremos más adelante sobre este aspecto.

Pero sería inapropiado calificar a esta gran mayoría de autores tan sólo como docentes. De los cuarenta

y siete a quienes cabe aplicar este calificativo, veintiuno ostentaron en una o varias ocasiones un cargo público directamente relacionado con la instrucción pública (es decir, un 36.1% de los docentes o, en otros términos, un 26.1% del total de autores), y no precisamente a un escalón bajo. Entre ellos, el colectivo más significativo es el de los consejeros de Instrucción Pública (once, que representan el 23.4% de los docentes y, desde otra óptica, el 16.9% del total de autores).

El Consejo de Instrucción Pública es, en España, una creación algo tardía. De hecho, fue contemplado ya en el Plan del Duque de Rivas de 1836, en sustitución de la Dirección General de Estudios y con un carácter fundamentalmente consultivo, pero no fue definitivamente instituido, en la práctica, hasta la regencia de Espartero, en 1843. En ese momento se configura como un órgano estatal, centralizado, cuyas funciones iban desde los dictámenes sobre administración educativa (creación y supresión de centros docentes, provisión de plazas, etc.) hasta el debate de aspectos pedagógicos y de cuantas cuestiones le sometiera el Gobierno. A lo largo del siglo XIX, con algunas supresiones, el Consejo de Instrucción Pública siguió dictaminando sobre estas cuestiones, recibiendo su definitiva confirmación en la Ley Moyano de 1851 y, posteriormente, con la Restauración, en 1874 (1).

Además de pertenecer al Consejo de Instrucción Pública, algunos autores ocuparon también cargos relevantes en la Dirección General de Estudios, primero, y en el Ministerio de Fomento, después. (Y aún otros en el Ministerio de Instrucción Pública, ya en el siglo XX). De todos ellos, por su diversidad, debe resaltarse, junto a la dirección de Escuelas Normales, la del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, creado en 1882 y denominado, posteriormente, Museo Pedagógi-

co Nacional; institución ésta a la que aparecen vinculados cuatro autores.

Es curioso constatar cómo, de los once miembros del Consejo de Instrucción Pública, cinco ostentaron además diversos cargos en el Ministerio de Fomento, mientras que, por otra parte, ocho lo hicieron –a veces simultáneamente– en otras esferas de la administración pública. En total, diecisiete de los sesenta y cinco autores (26.1%) ejercieron cargos de relevancia en la administración, al margen de los que también lo hicieron en la esfera educativa, pero no existen ámbitos preferenciales: miembros del Consejo Superior de Agricultura, Industria y Comercio, funcionarios del Ministerio de Ultramar, secretarios de embajada, magistrados,... quizás los casos más sorprendentes e inusuales sean el de superintendente de la Real Casa de la Moneda y el del Auditor General de Guerra. Pero, paradójicamente –al margen, claro está de los docentes–, pocos son funcionarios de carrera; es decir, se trata de cargos de designación política.

Veámoslo desde otra perspectiva. De los sesenta y cinco autores diez fueron nombrados, por lo menos una vez, diputados o senadores (15.3%). De ellos, la mitad, cinco, ocuparon también un puesto en el Consejo de Instrucción Pública. Es innegable, por tanto, una vocación política entre algunos autores, pero lo más sobresaliente es que esta vocación se orienta mayoritariamente hacia las filas liberales y progresistas. Así, de los treinta y seis autores de quienes conocemos con certeza sus opiniones políticas, sólo ocho podrían ser encuadrados como conservadores (es decir, los liberales vendrían a representar un 77.7%). Y al parecer no consiguieron los éxitos de los liberales-progresistas, pues entre los diez senadores y diputados sólo se cuenta un

conservador, mientras que entre los miembros del Consejo de Instrucción Pública se cuentan dos.

Volveremos más adelante sobre la importancia de este último dato. Por ahora, baste con retener la mayoritaria dedicación profesional a la docencia entre los autores, así como su vinculación a la política, particularmente a la administración educativa. Asimismo, destaquemos que en la pirámide de la organización de la enseñanza en España, estos autores tienden a situarse en los niveles medios y superiores, es decir, en los niveles docentes, en la universidad, la segunda enseñanza y la formación de maestros, y en los no docentes y directivos, los cargos de designación política, singularmente en aquellos casos en los que los autores militan abiertamente en las filas liberales y progresistas.

Paralelamente, debe señalarse como dato relevante la práctica ausencia de funcionarios de carrera. Sin embargo, no parece muy difícil de comprender. Para empezar, tras un intento fallido en 1886, España no se dotó de un Ministerio de Instrucción Pública hasta el año 1900, aunque lógicamente el Ministerio de Fomento se ocupaba de las cuestiones relativas a la instrucción pública. El problema radicaba en el cúmulo de asuntos que, junto a la instrucción pública, ocupaban al mismo Ministerio y que, entre otras cosas, favorecía –como ha señalado Alvarez de Miranda(2)– que éste fuera considerado un recinto de entrada en el que los que iniciaban su carrera pública debían y podían con mayor facilidad dar sus primeros pasos. La lógica consecuencia es el continuo trasvase de potenciales funcionarios de la educación a otros ministerios en los que consolidar una carrera ascendente, abandonando dedicación a la instrucción pública.

- (1) Sobre el Consejo de Instrucción Pública, puede consultarse: PUELLES, M., **Educación e ideología en los orígenes de la España contemporánea**, Barcelona, Labor, 1980.
- (2) ALVAREZ DE MIRANDA, "Los precedentes del Ministerio de Educación" **Revista de Educación** 240 (1975), p. 96.

IV. De sus fuentes de conocimiento

Grandes viajeros

El legado de la Ilustración

El Siglo de las Luces asiste a la aparición de los libros de viajes como un subgénero literario. Pero el viaje es, en el contexto de la Ilustración, mucho más que una fuente sugerente para ejercicios literarios, pues es, ni más ni menos, que un ejercicio que permite poner en contacto la Razón con la realidad misma, desplegar sobre la geografía y las relaciones humanas, las formas de gobierno, sus problemas y sus soluciones, el poderío de la racionalidad. Jean Jacques Rousseau en el **Emile** ya observó la necesidad y la potencialidad de un viaje utilitario, como medio de ilustración: “Voyager pour voyager c’est errer, être vagabond. Voyager pour s’instruire, est encore un objet trop vague; l’instruction qui n’a pas un but déterminé n’est rien” (1). Y ese objeto no es otro que el aprovechamiento de las enseñanzas que en todos los órdenes, pero principalmente en

el político en un sentido amplio, puede extraerse de las experiencias de otros países.

Ni que decir tiene que los franceses, dueños y señores de la Ilustración, lo fueron también de la literatura viajera (**hors la France**) contagiando con mayor o menor fuerza a otros países, pues no en vano París se convierte en la capital cultural de una humanidad subyugada por la **charme** de la Razón. Los españoles, aunque algo tardíamente, no tardaron en sucumbir a este encanto. Jean Sarrailh (2) ha demostrado este extremo con maestría, especialmente en el campo cultural, del mismo modo que Gregorio Marañón lo ha hecho en el ámbito político (3). Por otro lado, nuevamente en Rousseau encontramos una interesante referencia a los españoles viajeros, de quienes encomiaba su capacidad para importar a su país todo aquello que, a sus ojos, les parecía útil: “Je ne connais guère que les Espagnols qui voyagent de cette manière..., l’Espagnol étudie en silence le gouvernement, les moeurs, la police, et il est le seul qui, en retour chez lui, rapporte de ce qu’il a vu quelque remarque utile à son pays” (4); y, aún más, les califica a todos como “observateurs sagaces et désireux d’amélioration et de progrès” (5).

Pero, dejando de lado estos grandilocuentes juicios del autor del **Emile**, lo cierto es que la literatura viajera surge en España con cierto retraso respecto a Francia, Inglaterra y Alemania. “La causa –afirma Gaspar Gómez de la Serna (6)– es clara y aún hoy la tocamos con las manos: esos treinta o cuarenta años de retraso con que se produce la incorporación de nuestro país a la Europa contemporánea y que va corriendo sucesivamente las fluidas rayas que marcan el paso del siglo XVII al XVIII, de éste al XIX y del XIX al XX”. Sería ocioso, sin embargo, acudir a los innumerables testimonios de españoles que apuestan decididamente

por el viaje al extranjero como medio indirecto de progreso, por cuanto, indudablemente, representaban el sentir de una minoría ilustrada. Pero, con retraso o no, ahí está el real edicto de 4 de Julio de 1718 promulgado por Felipe V; el punto de partida de un movimiento hacia el extranjero auspiciado por el Estado. Bien es verdad que otras veces el Estado fomentó también no pocas y lamentables emigraciones y exilios que, paradójicamente, obrarían en favor de España.

Dejando a un lado las causas motivadoras de los viajes, lo cierto es que a lo largo del XVIII comparten una serie de características comunes, algunas de las cuales perseverarán en los del siglo siguiente. Hay, por supuesto, una distinta tipología: viajes con fines científicos y naturalistas, viajes económicos, viajes artísticos, viajes exclusivamente literarios, viajes sociológicos... Pero todos ellos coinciden en un aspecto esencial para nosotros: su reformismo pedagógico, agudamente destacado por Gómez de la Serna (7). Jovellanos, en este sentido, señala el beneficio que a sus semejantes puede reportar todo aquel que “después de haber viajado por algún país, y estudiado cuidadosamente su naturaleza, su estado y relaciones, les comunica con generosidad sus observaciones” (8). La idea es sumamente sencilla: mostrar lo que se ha conocido en el extranjero con el objeto de enseñar, instruir, ilustrar, para obtener con ello la mejora de las costumbres. Este es, desde esta perspectiva, el balance de Gómez de la Serna:

“Con estilo literario o sin él, la verdad es que el **viaje ilustrado** es una de las más significativas muestras literarias del ingente esfuerzo hecho por nuestro siglo XVIII para reconstruir, ordenar y airear con viento renovador la vida española, tratando de convertir los restos de la triste herencia recibida en el patrimonio activo de una nación en marcha. (...)

Fueron los primeros que se dieron cuenta de que existía un **problema de España**, y de que ese problema era, antes que otra cosa, de mentalización, de educación, de subida del nivel socioeconómico e intelectual del pueblo: de enseñarle a ser, a pensar y a vivir de otra manera a como estaba desviviéndose desde hacía cientos de años". (9).

La enseñanza en el extranjero según dos viajeros ilustrados españoles

Las anteriores observaciones sobre los viajes ilustrados contribuyen a situar a dos españoles, tal vez los dos primeros, que se ocuparon en sus respectivas obras de la enseñanza en el extranjero. Las fechas de sus respectivas publicaciones, 1751 y 1794, les sitúan más cerca de las preocupaciones propias de los ilustrados que del auge de los informes de autores españoles sobre la enseñanza en el extranjero, a mediados ya del XIX. Ambos, por otra parte, comparten no el haber viajado, en el sentido de cubrir un itinerario prefijado en un período de tiempo concreto, sino el haber residido durante largo tiempo en el extranjero.

El primero de ellos es Ignacio de Luzán (1702-1754). Hijo del Gobernador de Aragón, marchó a los trece años a Italia, junto a su tío, José de Luzán, sacerdote. Residió en Génova, Milán, Nápoles y Palermo, estudiando en el Seminario de Nobles y doctorándose en 1727 en la Universidad de Catania. Como ilustrado, no sólo se formó en lenguas –dominó el latín, griego, francés, inglés, alemán y, por supuesto, italiano– sino que con mayor o menor profundidad accedió a todos los ámbitos del saber: filosofía, historia, jurisprudencia, matemáticas,... Fallecido su padre, regresó

a España con el fin de hacerse cargo de la hacienda familiar. Ya casado, se trasladó a Madrid con la esperanza de ser nombrado para los cargos cortesanos que le correspondían por su estirpe.

Por entonces ya era un conocido literato. En el año 1728 había preparado para la Academia de Palermo seis **Raggionamenti sopra la poesia**. En 1737 publicó su obra más conocida, **La Poética**, con la que se proponía difundir en España las reglas poéticas empleadas en las naciones cultas; obra elogiosamente juzgada por Menéndez Pelayo (10). De hecho, hoy en día sólo es posible encontrar noticias sobre Luzán considerado como literato.

No obstante, tal y como esperaba al trasladarse a Madrid, no tardó en llegarle la ocasión de ocupar un cargo de relevancia, pues en 1747 fue nombrado secretario de la Embajada de España en París y, luego, entre 1749 y 1750, encargado de negocios de la misma. Al volver a España siguió su carrera cortesana con no poco éxito: consejero de Hacienda, consejero de la Real Junta de Comercio, superintendente de la Real Casa de la Moneda, tesorero de la Real Biblioteca,... hasta su fallecimiento a los cincuenta y dos años. Pero lo que verdaderamente nos interesa de él es que no pudo resistirse al encanto de París, por ello en 1751 publicó sus **Memorias literarias de París** (11) cuyo objeto era presentar a la sociedad española no sólo la opulencia cultural de la capital francesa, sino las razones de su éxito en este ámbito. Por ello, la obra se subtitula **Actual estado y método de sus estudios**. Su objetivo, explícito en la obra, era presentar los medios de una sana emulación:

“...como no todos viajan, ni todos entienden las lenguas extranjeras, ni a todos llegan los libros y las noticias, me ha parecido que sería de mucha utilidad, para los que

se hallen en este caso, una obra que les pusiera delante el estado actual de las Ciencias y las Artes en París, el método de sus estudios, las varias maneras de enseñar, los estatutos y reglamentos de sus Academias, los ejercicios de sus escuelas públicas y privadas, las nuevas obras de sus literatos, alguna crisis imparcial de éstas, con las reflexiones y noticias que puedan contribuir más eficazmente al logro del fin que me he propuesto”. (12).

Para ser exactos, la pretensión de Luzán es la de abrazar en una sola obra todos los escalones de la educación y la enseñanza en París, para explicar así su florecimiento cultural. Es, en este sentido, la primera vez que se publica una Memoria sobre el estado de la enseñanza en el extranjero, con la salvedad, además, de que Luzán presenta también los resultados de esa enseñanza y sus efectos sobre la gran cantidad de volúmenes que salen de las imprentas parisinas, sobre muy diversos temas, y sobre sus instituciones culturales más altas: desde la Sorbona hasta las distintas Academias, pasando por el Colegio Real. Presenta, pues, en sus más pequeños detalles ese **continuum** que hoy se ha dado en llamar “sistema educativo” y que para él empieza ya en las salas de asilo.

En muchos aspectos, las restantes Memorias que se irán presentando recuerdan en gran medida a la de Luzán: la presentación inicial de un propósito, la descripción de un marco contextual –que en el caso de Luzán es, lógicamente, la descripción somera de la villa de París–, el estudio simultáneo de todos los niveles, el acopio de documentos que el autor considera importante presentar, –y que en su caso van desde la transcripción de la plantilla de profesores y plan de estudios del Colegio Real hasta el comentario de la obra entonces recién aparecida de Montesquieu, **El espíritu de las leyes**, y a quien conoció personalmente–,.... Y, también

en sus contenidos, Luzán guarda estrecha relación con quienes le sucederán: reformismo pedagógico –al cual ya nos referimos y sobre el que volveremos–, conciencia de un evidente atraso respecto a “las naciones cultas”, etc. (13).

El segundo adelantado a quien hemos de referirnos ahora y no más adelante aborda el tema de la enseñanza en el extranjero desde una óptica muy distinta. Ya no se trata de un informe sobre los progresos de un único país, con un evidente deseo iluminista, sino de una reivindicación internacional de España en el ámbito pedagógico.

Situémonos, por tanto, cuarenta años después. En 1794 el hermano de un jesuita español expulsado traduce al castellano una **Carta** previamente escrita en italiano. El jesuita a quien nos referimos es Juan Andrés (1740-1817); llevaba residiendo en Italia desde su expulsión de España en 1767. Allí fue nombrado bibliotecario del Rey de Nápoles y, como Luzán, hoy es recordado como autor literario. No en vano se le considera el primer autor que trazó un cuadro sintético y completo de toda la historia de la literatura, así como uno de los primeros críticos literarios. Su obra, escrita siempre en italiano, fue traducida al francés, inglés, alemán y castellano en un plazo nunca superior a los diez años. Pero volvamos a su **Carta** cuyo título completo es **Sobre el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos** (14).

La **Carta** en cuestión, dirigida originalmente a Doña Isabel Parreño, Marquesa de Llano y embajadora de España en Viena, es la expresión de una indignación. Viajero a la fuerza, Juan Andrés debió recorrer varios países antes de instalarse definitivamente en Italia. Pero en su alejamiento, como todos los exiliados, no deja de pensar en España. Y es tal su indignación

cuando descubre cómo se aplaude el método del Abate l'Epée de enseñanza de los sordomudos que no puede más que escribir:

“...las maravillas que se ven ahora en las escuelas de Viena, de París y de otras muchas ciudades, se han visto más ha de dos siglos en España, y el arte de enseñar a hablar a los mudos, de que ahora se jactan los franceses, atribuyendo la gloria a su abate l'Epée, reconoce a los españoles por sus primeros inventores y maestros”. (15).

La indignación, pues, de un exiliado que sabe a ciencia cierta que difícilmente volverá a España y que, por tanto, puede hacer más rehabilitando el honor de los pedagogos españoles en el extranjero que intentando importar modas e innovaciones a un país que le cierra sus puertas. En este sentido, en su condición de exiliado así como en su patriótico deseo de rehabilitar a España, también Andrés guarda estrecha relación con quienes le sucederán algunos años después no ya en el ámbito de la enseñanza de los sordomudos, sino en la preocupación por el buen nombre y el prestigio merecido de su país.

He ahí, pues, dos adelantados más estrechamente vinculados a la Ilustración que al pedagogismo decimonónico y que, tal vez debido a su larga mansión en el extranjero o a su permanente contacto con él, poco pudieran haber aprendido de sus continuadores.

El viaje como fuente de conocimiento en el siglo XIX

El Profesor Conrad Vilanou, en una excelente tesis doctoral incomprensiblemente todavía no publicada (16), ha señalado la significativa relación existente entre los viajes al extranjero y los devaneos políticos

decimonónicos, sobre la base de que fue “la doctrina liberal quien asumió desde un principio la responsabilidad de estimular y costear los estudios científicos en el extranjero” (17); buena muestra de ello es el conocido **Informe** de Manuel José Quintana y su referencia a la concesión de pensiones para adquirir en el extranjero “el complemento de la instrucción”. Lógicamente, el espíritu de ese reformismo pedagógico propio de los viajeros ilustrados, tan elogiados por Rousseau, se quebrará a partir de 1814. A partir de entonces lo extranjero será visto por el Estado fernandino más como un peligro que como una fuente de conocimientos. Ello contribuye a explicar claramente no ya los exilios de políticos, escritores y científicos –tan bien ejemplificados por Vicente Llorens en su obra sobre el exilio español en Inglaterra (18)– sino la decrepita situación de la ciencia en España durante ese período.

El período isabelino representa la recuperación del viaje, ahora, en principio, con un carácter lúdico, pero poco a poco completado con otro comercial y, por supuesto, científico e industrial. Para este período contamos además con otra no menos excelente tesis doctoral debida a la Profesora Elena Elizalde (19) en la que queda sobradamente demostrado el auge de los viajes pedagógicos.

La Restauración marca la definitiva apertura a Europa; merced a diversos factores que van desde la segunda explosión ferroviaria hasta la política exterior liberal pasando por la necesidad de ampliar mercados, se fomentará el contacto con el extranjero. En ese momento aparece, por otra parte, la Institución Libre de Enseñanza, con una vocación que apuesta decididamente por el contacto estrecho con la evolución pedagógica europea.

A nuestro juicio, con todo, el análisis del Profesor

Vilanou exagera la importancia de los factores político-ideológicos. Para completar una visión general del viaje en el siglo XIX deben tenerse en cuenta, y en profundidad, por lo menos dos aspectos más.

El primero de ellos es el de la evolución de los medios de transporte. El Profesor Vilanou cita las dos fechas claves, 1864 y 1878, en relación con el desarrollo de los ferrocarriles en España. Una y otra fecha son, respectivamente, las de la unión con Francia por Irún y por Portbou. Ahora bien, debe completarse este dato con una información más amplia sobre la revolución operada en el transporte durante el siglo. La diferencia existente entre conectar con las líneas férreas europeas en 1850 o en 1870 es abismal: significa entrar en un país, Francia, con 3.000 o con 17.000 kms. de red viaria, cifra ésta que se duplicará antes de 1890. Es decir, la facilidad del viaje, su comodidad, sus posibilidades se amplían grandemente en pocos años (las cifras dadas, en la debida proporción, pueden aplicarse a Bélgica, Alemania, Italia y Gran Bretaña). La revolución en el ferrocarril se acompaña también de un crecimiento en la red viaria, en las carreteras, y aún debería tenerse en cuenta la aplicación del vapor a la navegación que, progresivamente, se irá imponiendo especialmente en las rutas transoceánicas.

Por otra parte, las facilidades en el transporte no son tanto la consecuencia de los desplazamientos de personas como de mercancías, lógico resultado de la industrialización. Desde esta perspectiva debe considerarse el segundo factor que apuntamos: el desbordante crecimiento del comercio exterior de España hasta 1898. La tasa media de crecimiento anual del comercio exterior es de un 3.1% para el período 1850-1910; cifra incluso superior a la del Reino Unido, Francia, Italia y Portugal (20). Este fenómeno va ligado obvia-

mente a la revolución en los transportes. Ambos convergen para explicar el crecimiento en el número de viajes al extranjero, cuyo incremento es paralelo al del paso de los años.

Por tanto, la existencia de una creciente corriente aperturista hacia el extranjero, favorecida como mostró el Profesor Vilanou por la ideología liberal progresista, aunada con la facilidad de transporte y la existencia de mayores vínculos comerciales (importación-exportación) con otros países, no sólo explican la proliferación de los viajes sino también una actitud positiva hacia el extranjero como fuente de conocimientos. Esta afirmación no cabe tomarla en un sentido meramente literario, esto es, como fuente que nutre de contenidos a una literatura que evoluciona desde el romanticismo –en el que juega un papel fundamental el exotismo– hasta el realismo; sino que es posible verla reflejada también en la ciencia y en la educación de una burguesía que no duda en enviar sus hijos a los principales centros educativos europeos. (21).

Pero en el objeto que nos ocupa se da la confluencia de otros factores; la creación de los sistemas nacionales de educación, la necesidad de evaluar los ensayos realizados en el extranjero..., aspectos todos ellos que contemplamos en la introducción y que explican la especialización del viaje, de ese viaje utilitario legado de la Ilustración. En el siglo XIX la educación –o mejor, los sistemas educativos– se perfilan, pues, como una realidad que, lógicamente, requiere del viaje (o de la lectura de obras pedagógicas extranjeras, como veremos seguidamente) para ser conocida.

Los caminos hacia el extranjero: el exilio

De los sesenta y cinco autores a los que nos refe-

rimos en el capítulo III, es decir, de aquellos que publicaron alguna obra sobre la enseñanza en el extranjero, hemos podido identificar documentalmente a cuarenta y un viajeros (63%). Varios de ellos salieron al extranjero en más de una ocasión y no siempre con una intención pedagógica. Un esbozo de tipología nos llevaría a considerar cuatro causas fundamentales y motivadoras de sus viajes, cuatro caminos distintos para arribar al extranjero.

La primera de ellas, contemporánea con la siguiente, la constituye el **exilio**, un fenómeno periódico en la España del XIX. No vamos a adentrarnos aquí en los entresijos de esta peculiar forma de emigración tan bien estudiada en las obras ya citadas de Gregorio Marañón y de Vicente Llorens. En nuestro caso nos encontramos ante ocho personajes lanzados hacia el extranjero por esta trágica razón. Por orden cronológico el primero de ellos es de Juan de Olavarría (fl. 1833), una curiosa y borrosa figura. Escritor político y administrador de la Aduana de Irún, de talante liberal, hubo de marchar precipitadamente a Francia en 1814. Cuando en España corrían nuevamente vientos liberales volvió, permaneciendo exclusivamente durante el trienio. Nuevamente en Francia, vinculado a Espoz y Mina se convirtió en un agente doble, pues llegó a ofrecer a Fernando VII un plan de reforma política que incluía un golpe de estado que debía de acabar con los apostólicos. Su **Memoria sobre el modo más breve y eficaz de mejorar la condición física y moral del pueblo español** (22) representa otro intento de congratulación con el monarca, redactada en Francia en 1833 y vuelta a rehacer en 1834 esta vez para ofrecérsela a su sucesora y obtener así el **placet** para el regreso. Su plan, inspirado en diversas instituciones del extranjero que van desde las granjas agrícolas de Windsor a las escuelas de Ro-

bert Owen, pasando por los institutos de Pestalozzi y de Fellenberg, pretende la creación de centros específicos para la educación de las clases menesterosas.

El segundo de estos exiliados, el más conocido, es Pablo Montesino (1781-1849). Médico y diputado, tras votar en 1822 a favor de la deposición de Fernando VII hubo de exiliarse, permaneciendo en Londres y la Isla de Jersey entre 1823 y 1833. Al parecer, la necesidad de ocuparse de la educación de sus propios hijos le brindó la ocasión de estudiar la enseñanza en el país que le acogía, particularmente las escuelas de párvulos. Lo cierto es que, ya en España, publicó no sólo el **Manual para los maestros de las escuelas de párvulos** (23) por encargo de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo —que había contribuido a fundar según un modelo inspirado en las dos principales **Societies** británicas—, sino que cuatro años antes, tras ser nombrado director general de instrucción pública y consejero del mismo ramo, en 1836, dió a la luz unos **Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de Universidad** (24), en los que exponía el estado de estas enseñanzas en Francia, Alemania, Inglaterra, el Reino de Lombardía y Suiza con unas interesantes conclusiones para España. La figura y la significación de Pablo Montesino en la historia de la educación española han sido suficientemente analizadas recientemente (28), particularmente en la etapa en que dirigió el **Boletín Oficial de Instrucción Pública**, pero, en cualquier caso, le volveremos a encontrar más adelante.

Las mismas razones que empujaron al exilio a Montesino se reproducen también en Miguel Rovira (fl. 1835), quien, tras residir en Francia e Inglaterra hasta 1834 trabajando como profesor de lenguas, se instaló en Barcelona. Allí abrió varios establecimientos de

enseñanza y se dedicó a difundir el método de Jacotot, tal y como lo había visto practicar en el extranjero, particularmente a través de su obra **Tratado completo de la enseñanza universal** (26).

El período isabelino no significó, contrariamente a lo que se suele creer, el fin de los exilios. Sucesos muy localizados, como por ejemplo el levantamiento de las milicias populares en la Barcelona de 1847, promovieron nuevas andanadas de exiliados al aplicarse medidas represivas. Este es el caso de Pedro Felipe Monlau, médico como Montesino y liberal exaltado, quien huyó a Francia tras la destitución del Ayuntamiento barcelonés y la disolución de las milicias y los batallones alzados en armas, pues pertenecía al Cuerpo de Sanidad Militar. De modo que permaneció en Francia desde 1837 hasta 1839, viajando desde allí a Londres en alguna ocasión. De regreso en Barcelona publicó su ensayo **De la Instrucción Pública en Francia** (27), con el propósito de abarcar la totalidad del sistema educativo francés, desde los aspectos administrativos a los políticos, cubriendo todos los niveles del mismo. Razones desconocidas, tal vez su dedicación a otro campo —ejerció como catedrático de literatura en la Universidad de Barcelona—, dejaron su objetivo a medio lograr sin poder, como pretendía en principio, culminar su obra con unas observaciones sobre aquellos aspectos del sistema educativo francés que consideraba útiles para la reforma del español. A diferencia de Montesino, que cambió la medicina por la pedagogía, Monlau abandonó posteriormente este campo, dedicándose en particular a la difusión de la higiene y alcanzando un notable éxito. Curiosamente, lo único que de su exilio en Francia consiguió verdaderamente importar fue la fotografía, por entonces aún balbuceante.

A finales del período isabelino, y a caballo con la

Restauración, aparece otro caso, éste de exilio reincidente. Se trata de Nicolás Díaz y Pérez (1841-1891), periodista y militante en el partido republicano. Exiliado en Portugal en 1859, encarcelado a su vuelta por secundar el movimiento socialista de Pérez del Alamo, exiliado nuevamente a Portugal en 1866 y aún otra vez al proclamarse la Restauración. En una o varias ocasiones de su repetido exilio debió embarcar hacia Estados Unidos, pues su admiración por este país se hace patente en las dos obras que publicó ya instalado definitivamente en Madrid: **De la instrucción pública** (28) y **Las bibliotecas de España en sus relaciones con la educación popular y la instrucción pública** (29), en 1877 y 1884, respectivamente.

También tomaron el camino del exilio en 1866 dos personajes de los cuales prácticamente nada conocemos y presumiblemente vinculados entre sí por lazos de parentesco: Juan y Eugenio Sisay (fl. 1888). Ambos apasionados por la agricultura y la horticultura recorrieron juntos varios países en los años comprendidos entre 1866 y 1888: Francia, Austria, Alemania... A su vuelta publicaron sus observaciones sobre la enseñanza en dichos países, a la vez que proponían la creación de un Museo Hortícola y de Instrucción Popular, el primero, y la introducción de las enseñanzas profesionales agrícolas, el segundo, en dos obras tituladas, respectivamente, **Proyecto de creación de un Museo Hortícola y de Instrucción Popular** (30) y **Consideraciones sobre la instrucción popular** (31).

El último caso de exilio requiere ser matizado. No se trata como en las restantes ocasiones de un exilio forzoso, sino del resultado de una disposición que impedía a este autor el ejercicio de su verdadera vocación. Salvador Calderón y Arana (1853-1911) ejercía como catedrático de historia natural en el Instituto de Las

Palmas cuando, a raíz de la cuestión universitaria, y tras protestar por las graves limitaciones a la libertad de enseñanza impuestas por el Gobierno de la Restauración, fue suspendido. Se trasladó a Madrid y allí tomó parte activa en la creación de la Institución Libre de Enseñanza, figurando como accionista y como miembro de la primera junta directiva. Como quiera que no podía reintegrarse a su cátedra, optó por viajar al extranjero en 1877 hasta que se regularizase su situación. Visitó así las universidades de Ginebra, Viena, Munich y el **Collège de France**, embarcándose a continuación con destino a Nicaragua donde colaboró junto a José Leonard en la fundación del Instituto de Occidente. No volvería a España hasta 1881, siendo rehabilitado y, dos años después, comisionado al extranjero. De su paso por aquellas universidades quedó un profundo análisis de la situación de la universidad española que no pudo ver la luz hasta 1889, cuando era ya catedrático de la Universidad de Sevilla (32).

Los caminos hacia el extranjero: la preocupación reformista

El vano ejercicio de la construcción de tipologías tropieza algunas veces con ciertas rebeldías. En nuestro caso esta rebeldía se personifica en Ramón de la Sagra (1798-1871), un autor que no casa con nuestra clasificación. No se trata ni de un exiliado ni de una persona comisionada por el gobierno u otra entidad pública, ni tan sólo de alguien que tenga una fuerte motivación profesional o técnica. La Sagra fluctúa entre los viajeros de la Ilustración y los románticos, pero sus preocupaciones concentradas en la mejora de su país, particularmente mediante la reforma de las costum-

bres, permiten que se le aplique el calificativo de reformista.

Ciertamente, se trata de un personaje cautivador que evolucionó desde posiciones moderadas hasta Proudhon, ya al final de su vida. Nombrado catedrático de la Universidad de la Habana en 1823 a la vez que director del Jardín Botánico de dicha ciudad, ejerció como tal hasta 1833. De su paso por Cuba quedó una voluminosa obra titulada **Historia física, política y natural de la Isla de Cuba** (1832-1861, 14 vols.). Desearo volver a España en 1835, partió de la Habana a los Estados Unidos y, sin otra razón que la de conocer a fondo este país, permaneció en él cinco meses. Arribado a Europa y establecido en París con el fin de escribir la obra antes citada, publicó allí otra titulada **Cinco meses en los Estados Unidos** (33). En ella se perfila ya su doctrina reformista, en la que la instrucción pública actúa como motor, que acabará sintetizando en su siguiente obra **Voyage en Hollande et en Belgique** (34) consecuencia de un viaje a ambos países verificado en 1838. En los años siguientes siguió viajando —a Francia y Bélgica junto a Juan Manuel Ballesteros en 1841, a Francia, Bélgica y Alemania en 1843— y viviendo largas temporadas en París, donde fue recibido como socio correspondiente de la Academia de Ciencias. En 1856 fue elegido nuevamente diputado a Cortes, como lo fuera en 1837, cuando secundó a Montesino y a Mesonero Romanos en la creación de la Escuela del Virio, y a partir de entonces ya permaneció en España.

Curiosamente, La Sagra ejemplifica en sus obras varias etapas de la evolución de los precursores de la Educación Comparada en el extranjero. Por de pronto, pasa de escribir una obra exclusivamente dedicada a un único país, los Estados Unidos, a otra en la que se

trata de dos, Bélgica y Holanda, y en la que la instrucción pública deja de ser un capítulo más de su diario de observaciones para convertirse en el objeto de una comparación entre dos distintas formas de concebir el papel del Estado: una, la holandesa, fuertemente estatalizante y otra, la belga, con la más absoluta libertad. No nos interesa tanto el resultado de su comparación, en la que triunfa el sistema holandés, como el hecho de que es una obra perfectamente equiparable a la de Cousin (35) y en la que se introduce la comparación de acuerdo a un plan previamente diseñado.

Pero lo verdaderamente sorprendente es que cuando La Sagra quiere introducir, cuatro años después, en 1843, los resultados de su investigación comparativa en España, traduce desde luego la obra, pero —he ahí lo sorprendente— la transforma en un diario de viaje (36). De este modo, la obra pierde su carácter de investigación comparativa para convertirse en algo mucho más asimilable por el público español. ¿Hasta tal punto fue consciente La Sagra del atraso español?

Desde luego, siempre es posible sugerir varias hipótesis (37), pero el siguiente fragmento, extractado de su obra sobre los Estados Unidos, parece apoyar la suposición de que el público español no estaba aún lo suficientemente preparado como para recibir ciertas informaciones. Así, cuando vuelto de aquel país se le ofrece la posibilidad de publicar en París, aunque en castellano, sus notas de viaje, afirma carecer del tiempo necesario para rehacer el manuscrito, de forma que:

“... hube de limitarme a suprimir muchas indicaciones particulares, que no interesarían al público español, otras que no sería prudente ofrecerle en la delicada crisis en la que se halla... y añadirle algunos datos estadísticos extractados de los documentos que he reunido.”
(38)

La Sagra representa, en consecuencia, un único intento reformista en el que el extranjero es un banco de pruebas, un laboratorio en el que corroborar sus doctrinas. Contemporáneo, sin embargo, de los primeros autores exiliados en el extranjero les excede en mucho tanto en sus preocupaciones como en su método. Pero, dejemos para un futuro capítulo las preocupaciones metodológicas.

Los caminos hacia el extranjero: los comisionados

No son muchos los españoles comisionados para estudiar el estado de la enseñanza en el extranjero. En realidad, deben distinguirse dos grupos: los comisionados por el gobierno y los que lo fueron por otras instituciones. El estudio de la evolución de unos y otros a lo largo del siglo, así como el de los objetos para los que son comisionados podrá aportar datos muy interesantes sobre las preocupaciones de los estamentos oficiales en materia educativa y pedagógica. Pero no debe sucumbirse ante esta tentación. Y la razón es bien sencilla: en la mayoría de los casos no son estos organismos quienes, ante un problema concreto, ven en el estudio de las soluciones en países extranjeros una salida y, por consiguiente, deciden comisionar alguien. Ni mucho menos, puesto que, en todas las ocasiones es el comisionado quien solicita salir al extranjero y recibe apoyo económico –o sólo institucional– del organismo al que se dirige. Los ejemplos más claros se dan en los comisionados no gubernativamente.

El primero de ellos –siempre nos referimos, claro está, a los comisionados que a su vuelta publicaron un libro sobre el objeto de su viaje– es Antonio Rispa (1836-1869). En Julio de 1862, en respuesta a una ins-

tancia por él cursada, el Ayuntamiento de Barcelona le abonó 4.000 reales para que llevara a cabo un viaje por Europa “con objeto de estudiar los sistemas y métodos de enseñanza de sordomudos”. Rispa era profesor de la Escuela de Sordomudos de Barcelona y consiguió la misma cantidad de la Junta de Gobierno de este centro, con el encargo expreso de realizar compras de diversos materiales y una memoria acerca de su viaje. De este modo, gracias a su propia iniciativa, permaneció en Francia, Inglaterra, Bélgica y Alemania durante dos meses de 1862, publicando al volver, la memoria que se le había ordenado (39).

Curiosamente, varios de los comisionados por organismos no gubernativos lo son en el año 1889. En ese año se celebró un Congreso Internacional de Beneficencia Pública en París, al que asistió Ramón Codina Långlin (1842-1905), comisionado por la Diputación Provincial de Barcelona, de la que formaba parte, además de ser vicepresidente de la Casa Provincial de Caridad. En esta ocasión, fue también el propio interesado quien movió los resortes necesarios para ser comisionado, al igual que lo hizo un año antes para asistir al Congreso de Higiene de Madrid y aún años después para el de Beneficencia Pública de Ginebra en 1896 (40). El mismo año, en el que se celebraba la Exposición Universal de París, Miguel Bleach (fl. 1891), maestro de la escuela municipal de niñas del hoy barrio barcelonés de Hostafranchs, solicitó permiso al Ayuntamiento para visitar dicha exposición durante sus vacaciones veraniegas. En la autorización, el Alcalde expresaba el interés que podía deparar una Memoria sobre su viaje para la corporación municipal. Así, una vez presentada, el Ayuntamiento sufragó la publicación (41) con una tirada de quinientos ejemplares, que fueron distribuidos entre los diversos centros mu-

nicipales de enseñanza; paralelamente, una vez volvió, Bleach recibió la cantidad de mil pesetas. Años antes, también con ocasión de otra Exposición Universal celebrada en París en 1878, Norberto Carlos del Coral (fl. 1878), profesor de primera y segunda enseñanza en Gerona, fue comisionado por la Diputación Provincial para estudiar la segunda enseñanza especial en Francia. Sin embargo, el mismo autor aclara en su Memoria (42) que el origen de su viaje radicó en los contactos previos que había establecido con un profesor francés de una localidad cercana a Gerona, Perpiñán, que empleado en aquellas enseñanzas le sugirió la conveniencia de un estudio en profundidad.

El último comisionado es Miguel Porcel y Riera (1869-¿?), maestro elemental en Palma de Mallorca; también en el año 1889 la Diputación Provincial de Baleares le envió a la Escuela Normal de Nääs (Suecia) para que realizara allí un curso sobre el trabajo manual en madera o **slöjd**. En este caso, no podemos precisar si la idea inicial surgió del propio Porcel, pero, fuera como fuera, incluso antes de publicar su Memoria (43), él mismo se había preocupado ya de difundir lo que aprendió en Suecia impartiendo un curso de **slödj** en la Casa Misericordia de Palma de Mallorca.

Prescindiendo, consecuentemente, de este último caso, la tónica general es bien clara y se reproduce notablemente en algunos de los comisionados por reales órdenes o disposiciones gubernativas. Cronológicamente, el primero de ellos es Melchor Sánchez de Toca (1806-1880), aristócrata, cirujano y catedrático de operaciones del Colegio de San Carlos, además de académico de la de Medicina. Con el deseo de reponerse de una grave enfermedad, solicitó licencia para desplazarse al extranjero en 1838; concedida ésta de real orden se le encargó específicamente que procurara “observar

los establecimientos que para la enseñanza de la facultad existan en los pueblos que visite, a fin de ilustrar a su regreso al Gobierno sobre las reformas útiles que convendría hacer en España” (44), como así hizo tras recorrer España, Portugal, Francia, Inglaterra, Bélgica, Holanda y Alemania y publicar su Memoria. Parecida situación es la que envolvió la comisión a Prusia de Julio Kühn (¿?-1854), catedrático de lengua alemana en la Universidad de Madrid y nacido en Berlín, donde seguían viviendo sus padres. En 1847, tras doce años sin haber vuelto a Prusia, Kühn solicitó licencia para hacerlo acompañado de su mujer. En la real orden autorizándole se le especificaba la clara misión de examinar “el estado de la instrucción pública en aquel país, los métodos y libros de texto que se empleasen en la enseñanza, y manifestara en su vista hasta qué punto podrían tener aplicación unos y otros en España” (45). Cuál no será el interés de Kühn que, además de la necesaria Memoria, compuso un **Manual para profesores y profesoras de primera enseñanza** en el que se recogían los principios pedagógicos imperantes en Prusia y que, muerto su autor, nunca llegó a publicarse, a pesar de obrar en manos del Consejo de Instrucción Pública.

Pero no siempre este mecanismo de control existente sobre los profesores de Universidad y, en general, sobre los viajes al extranjero, pudo ser aprovechado –y, en cierto sentido, disimulado– por el Gobierno, ni todos los que desearon viajar al extranjero y se transformaron, a golpe de real orden, en comisionados, fueron siempre condescendientes en el cumplimiento de una misión que algunas veces no tenía por qué ser aceptada de buen grado. Fernando de Castro (1814-1874), catedrático de historia de la Universidad Central e inspirador fundamental del movimiento krausista español junto a Sanz del Río, solicitó una licencia de tres me-

ses para estudiar durante el verano en Francia “el movimiento literario..., fijándose principalmente en el giro y extensión que allí se dan a los estudios históricos”. Su sorpresa debió ser notable cuando en la real orden consiguiente vió truncado su objetivo por otro: “S.M. la Reina (Q.D.G.) deseando reunir el mayor caudal de datos posible para organizar los colegios de internos que deben establecerse en todos los Institutos de segunda enseñanza, se sirvió disponer que pasase el que suscribe a Francia a visitar los principales establecimientos de esta clase, redactando, en vista de los datos y noticias que adquiriese, una Memoria” (46). Así lo hizo, mostrándose contrario al establecimiento de estos centros, pero lo más notable es que la mayor parte de la Memoria entra poco en detalles; es mucho más una reflexión teórica sobre la conveniencia de los internados que un estudio documentado de su organización en Francia. Cuando no le quedan más que cinco páginas para terminar su escrito, afirma: “Y como aún en el caso de ser benevolamente acogido mi pensamiento, todavía sería necesario establecer colegios de internos en capitales de numeroso vecindario, paso a hacer una reseña de la enseñanza colegiada interna en Francia, lo cual habría de hacer de todas maneras, aunque no fuese sino en cumplimiento de la comisión de que fui encargado” (47). Claro que para no levantar sospechas, se preocupó lógicamente de presentar documentos cuyo verdadero interés no deja de plantear dudas: “En los programas, estados y cuadernos que acompaño con esta Memoria, encontrará V.E. otros pormenores relativos a los efectos que ha de llevar cada alumno, el que al entregar su ajuar en el guarda-ropa recibe el número correspondiente al cajón donde se colocan, cuyo número es el mismo por el que habrá de ser conocido en el colegio, en todo lo que tenga relación dentro de él a su

persona" (48). Y tras estas palabras, el nombre del autor que pone punto y final a la Memoria.

Estos hechos, y el rechazo a aquella tentación a la que antes nos referimos, no deben tomarse en el sentido de una ausencia de planteamientos políticos en lo que a las comisiones para el estudio de la enseñanza en el extranjero se refiere. Si bien con los pocos vestigios que llevamos presentados hasta este momento se hace imposible precisar los intereses gubernativos, no deja de ser constatable una tendencia que busca, más que conocer lo extranjero, a reivindicar lo patrio. A este respecto es altamente significativo que el único objeto que se repite en las comisiones gubernativas sea la enseñanza de los sordomudos y de los ciegos, un campo en el que ya se había reclamado la paternidad española en el siglo XVIII, en la obra de Juan Andrés que ya comentamos.

Hasta bien entrado el siglo XIX, dos eran los únicos centros dedicados en España a la enseñanza de los sordomudos: el Colegio de Madrid y la Escuela de Barcelona, en los que también se introdujo la enseñanza de los ciegos (49). Al tratar de los comisionados no gubernativos ya nos referimos a Antonio Rispa, profesor de la escuela de Barcelona. Ahora, en el ámbito de los comisionados por real orden, nos encontramos con tres miembros del Colegio de Madrid comisionados en 1856, 1858 y 1861, es decir, con poco más de dos años de diferencia entre ellos, siempre dentro del periodo isabelino.

Sin duda, debía ser molesto que el país que, con Fray Pedro Ponce de León, fue el primero en preocuparse de las enseñanzas de "estos desgraciados" —como se les denomina en las correspondientes Memorias— viviera en un completo atraso respecto a Europa: centros muy precarios, sin estadísticas oficiales, sin recursos...

Este hecho fue acertadamente señalado por Juan Manuel Ballesteros (1794-1869), médico ingresado en el Colegio de Sordomudos en 1828 y que, sucesivamente, ocuparía los cargos de subdirector, jefe de enseñanzas y director hasta ser destituido por Ruiz Zorrilla en 1868. En realidad, según parece, Ballesteros ya había sido comisionado al extranjero con el mismo objeto en 1841, visitando entonces Francia, Bélgica y Alemania en compañía de Ramón de La Sagra, pero de este viaje no quedó ninguna memoria (50). En 1856 lo volvió a ser, esta vez en Francia, Bélgica, Holanda y Alemania “para que enterado de la organización de estos establecimientos y de los resultados que en ellos produce el método de enseñanza, pudiera a mi regreso plantear en el Colegio de Madrid todas las mejoras que la experiencia y la observación me hubiesen sugerido en beneficio de estas clases desgraciadas, tan dignas de llamar la atención de un Gobierno ilustrado, y del público en general” (51). Lo que ahora interesa destacar es la sorpresa con que Ballesteros fue recibido en el extranjero “al saber que por el Gobierno español se comisionase una persona para que visitase los establecimientos de esta enseñanza, que creían en España estacionada o casi olvidada” (52). Este tipo de comentarios, unido a la proximidad política de Ballesteros al Gobierno, debieron influir decisivamente en la continuidad de los comisionados por el mismo objeto.

De este modo, en 1858, dos años después de Ballesteros, su brazo derecho, Francisco Fernández Villabril (¿?-1870) colaborador junto a áquel en varias obras, vinculado al Colegio desde 1838 y especializado en la enseñanza de ciegos, fue comisionado para visitar los centros de Francia y Bélgica, derivando luego hacia Alemania. Si Ballesteros permaneció en el extranjero durante tres meses, Fernández Villabril lo hizo

durante seis. Coincidentes en sus opiniones, ambos vieron en Francia el modelo a seguir (53).

Lo propio cabe decir de Bernardo Quijano (fl. 1861) médico cirujano del Colegio desde 1852 y que visitó 31 centros distintos repartidos en Francia, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Prusia, Austria y Baviera en 1861. Pero no sólo coincidía en las apreciaciones sobre la bondad de las instituciones francesas, sino también en la triste posición de estas enseñanzas en España, contristándole “sobremanera el considerar la desventajosa posición en que nos encontramos no tan sólo respecto a este punto sino de otros también de suma importancia” (54).

Completa el panorama de los comisionados durante el período isabelino, Francisco Javier Cobos y Rodríguez (fl. 1867), novelista, poeta y periodista, además de catedrático de la Escuela Normal de Granada, quien acudió a la Exposición Universal celebrada en París en 1867 en calidad de vocal facultativo de la Comisión española, publicando ya en el sexenio revolucionario una completa memoria sobre el grupo X de la Exposición (55).

Ningún comisionado aparece durante el sexenio. Es preciso esperar hasta bien entrada la Restauración para encontrarse nuevamente con la presencia de delegados españoles en el extranjero. El más importante de todos ellos es Manuel Bartolomé Cossío (1858-1935), director del Museo Pedagógico Nacional prácticamente desde su creación hasta el momento de su jubilación, en 1929. Sólo destacaremos aquí su Memoria sobre el Congreso Internacional de Londres celebrado en 1884 (56), por cuanto su vocación comparatista ha sido ya suficientemente analizada por el Profesor Esteban Mateo (57), en especial en su labor al frente del Museo así como en las constantes noticias que sobre la enseñan-

za en el extranjero publicó en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.

Finalmente (58), el último comisionado del siglo XIX es, por fin, una mujer: Carmen Rojo y Herráiz (1846-1926), directora de la Escuela Normal Central de Maestras. Sin duda atraída por la reciente creación de la Normal Superior de Fontenay-aux-Roses, tan directamente vinculada a la labor que entonces ejercía en España, consiguió ser comisionada por “poco más de un mes” –en sus propias palabras– para estudiar no sólo ésta y otras normales, sino también el estado de las escuelas públicas en Francia en 1888 (59). Es, sin duda, la primera ocasión en que un sistema **público** de enseñanza, con carácter exclusivo, merece la atención expresa de un Gobierno español. Desgraciadamente, este hecho se produjo tal vez demasiado tarde.

Los caminos hacia el extranjero: los intereses particulares de los profesionales de la educación

En términos generales incluimos bajo esta rúbrica a todas aquellas personas que, sin ser exiliados, viajaron al extranjero a cuenta de su propio peculio. Esto explica su bajo número, pues, como es sabido y sigue siendo inevitablemente cierto en nuestros días, los profesionales de la educación difícilmente logran nunca salir al extranjero como no sea recibiendo ayudas oficiales. Hasta 1867 en todos los años anteriores no encontramos más que una sola persona que viaja al extranjero con fines estrictamente pedagógicos, y profesional, por otra parte, de la enseñanza. Por eso no puede sorprender que se trate del poseedor de una cuantiosa fortuna: Pedro González de Velasco (1815-1882). Sucesivamente sacerdote exclaustro, cabo furriel en el ejér-

cito liberal, sirviente en casas de aristócratas, trabajo éste que le permitió hacerse con el título de practicante. Luego conseguiría el título de médico cirujano, hasta el punto de ser considerado en 1868 el especialista más renombrado de España. Preocupado por la enseñanza de la medicina, decidió invertir buena parte de su fortuna en un proyecto que había amasado desde 1842: crear un museo anatómico y una escuela libre de medicina. Catedrático de medicina, individuo del Consejo de Sanidad logró que su proyecto tomara cuerpo en 1875, pero, desde entonces, su capital menguó hasta quedar sumido en la ruina y morir en la locura. En 1854, con el objeto de documentarse sobre la enseñanza de la medicina en Francia e Inglaterra y sobre el papel desempeñado por los museos anatómicos, emprendió un viaje a dichos países, reflejado en una obra, capital, por otra parte, por sus observaciones sobre la comparación (60).

Después de este singular cirujano, es preciso esperar varios años para reencontrar nuevos viajeros. Hasta bien entrada la Restauración existe un vínculo de unión común entre todos ellos: las exposiciones universales. Y esto es absolutamente lógico, dada la penuria de los medios económicos de los particulares vinculados a la enseñanza pues es -junto a la lectura- la manera menos costosa de conocer el estado de la instrucción en un buen número de países. (61).

Uno de los viajeros que mayor número de veces visitó ese tipo de certámenes fue Mariano Carderera (1816-1893), significado hombre de la pedagogía del período isabelino que ocupó entre 1849 y 1869 -hasta ser cesado por Ruiz Zorrilla- el cargo de inspector general de instrucción primaria y, luego, jefe de este negociado; en la Restauración volvería a vincularse a la administración educativa como jefe del negociado de uni-

versidades y consejero secretario de Instrucción Pública. De su paso por las Exposiciones de Londres (1862), París (1867) y Viena (1873) sólo nos ha quedado una Memoria sobre la primera de ellas (62) dolido por el hecho de que España no concurriera a la misma y preocupado principalmente por los jardines de la infancia y la introducción de la música en las escuelas. Bien es verdad, por otro lado, que el tiempo que transcurrió cesante, durante el sexenio, lo dedicó a visitar varios países, quedando sus observaciones reflejadas en particular en una obra ya muy posterior (63).

Sin lugar a dudas, la concurrencia de España a la siguiente Exposición, celebrada en 1867 en París, fue aprovechada por muchos españoles preocupados por la enseñanza. La relativa cercanía de la capital francesa debió hacer el resto. Así, nos encontramos en esta ocasión, además de a Carderera, a Cobos -de quien ya tratamos-, a Miguel Fernández Villabrille (fl. 1873), hermano de Francisco Fernández Villabrille y, como éste, profesor también en el Colegio de Sordomudos de Madrid, lógicamente preocupado por conocer los avances en estas enseñanzas especiales,... Pero con él ocurre que al publicar su obra varios años después, en 1873 (64), se preocupa mucho más por demostrar los desmanes a su juicio cometidos por los liberales a partir de 1868 con el Colegio de Sordomudos de Madrid -destituyendo a su, en cierto modo, artífice, Juan Manuel Ballesteros- y la ineptitud de Carlos Nebreda, nuevo director del centro y autor de una Memoria sobre estas enseñanzas copiada literalmente de Ballesteros, Francisco Fernández Villabrille y otros (65), que de relatar los avances mostrados en el Certamen Universal.

También concurren al mismo Santiago Juliá Montllor (1852 - ¿?), catedrático sustituto de la Escuela Industrial y profesor interino de la de Artes y Ofi-

cios de Alcoy, autor de una obra de curioso título, **Progreso o estacionamiento** (66), y que por su importancia tendremos ocasión de comentar con extensión; Francisco Jareño y Alarcón (1818 - 1892), arquitecto del Ministerio de Fomento y, posteriormente, director de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid y que, tras la Exposición, se trasladó a Sajonia y Prusia para presentar en España las técnicas de arquitectura escolar empleadas en ambos lugares (67); y, por último, Acisclo Fernández Vallín y Bustillo (¿? - 1986), matemático, catedrático del Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid, senador progresista, vocal de la Junta Superior de Inspección y Estadística de la Instrucción Pública y consejero de este ramo. La importancia de Fernández Vallín es, como en el caso de Santiago Juliá, capital en tanto que precursor de la Educación Comparada en España, sobre todo en lo que se refiere al empleo de la estadística.

La siguiente Exposición Universal que captó gran atención fue la del año 1878, celebrada de nuevo en París y al alcance, pues, de las mermadas economías españolas. Allí aparece también Fernández Vallín quien, en el año 1867, había emprendido una virulenta campaña de prensa contra una obra presentada en aquella Exposición por J. Manier, titulada **L'instruction populaire en Europe** (68), en la que se presentaba un mapa en el que los países eran coloreados en mayor o menor intensidad según su proporción de habitantes que sabían leer y escribir con respecto a la población total. En dicho mapa, España se codeaba, a cuál peor, con Rusia y Turquía. La cuestión es que en la Exposición de 1878 Manier presentó nuevamente el mapa sin que la posición relativa de España en Europa hubiera variado; como respuesta definitiva Fernández Vallín publicó otra obra con el mismo título, **La instrucción po-**

pular en Europa, simultáneamente en castellano, francés e inglés y que fue difundida en el acto de clausura de la Exposición parisina (69). Utilizando un criterio de cuantificación distinto al de Manier, Fernández Vallín consiguió demostrar que la verdadera posición de España dentro de Europa en punto a la instrucción popular era la de un país “bastante adelantado” ocupando el noveno lugar en lugar del treceavo -sobre quince- que le asignó Manier.

A la misma exposición asistió también Norberto Carlos del Coral, comisionado por la Diputación gerundense y al cual ya nos referimos, y, como en la anterior Exposición, un arquitecto del Ministerio de Fomento, Enrique María Repullés y Vargas (1845 - 1922), quien, por una curiosa coincidencia ocuparía años después el sillón vacante por fallecimiento de Francisco Jareño, en la Academia de Bellas Artes de San Fernando. Como éste, aprovechó la oportunidad brindada por una Exposición Universal para dar a conocer en España las nuevas tendencias en arquitectura escolar imperante en Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Prusia (70).

Si ahora prescindimos de las Exposiciones Universales nos encontramos ante el curioso fenómeno de la inexistencia de salidas al exterior hasta el año 1881. En dicho año José Hospital y Frago (fl. 1881), capellán de honor y predicador de S.M., emprendió un largo viaje con el objeto de visitar los internados de Francia, Inglaterra, Alemania, Bélgica, Austria, Suiza e Italia, pues acababa de ser nombrado director del Real Colegio de San Lorenzo del Escorial. En su memoria (71) se enfatizan los aspectos relacionados con la moral y la enseñanza de la religión.

Tras esta excepción resulta que todos los viajes posteriores son realizados por hombres vinculados a la Institución Libre de Enseñanza y de conocida influen-

cia en la política educativa no sólo finisecular, sino también de los años posteriores. Acaso el menos conocido de ellos sea Agustín Sardá y Llabería (1836 - 1913) cuyos **Estudios pedagógicos** (72) recogen las impresiones de dos veranos en Francia, en 1887 y 1888, atento a la formación continua del profesorado y a la inspección escolar. Ricardo Rubio y Alvarez, profesor primero en la Institución y, posteriormente, secretario del Museo Pedagógico Nacional había realizado un viaje de estudios a Francia, Italia y Suiza en 1882, visitando con anterioridad Portugal (73). Rafael Altamira y Crevea (1866 - 1951), secretario como Rubio del Museo Pedagógico Nacional, catedrático de derecho y, posteriormente, director general de enseñanza primaria entre 1911 y 1913, visitó varios países, plasmando fundamentalmente sus impresiones sobre Francia en dos obras publicadas en el período en el que permaneció vinculado al Museo (74). Adolfo González Posada (1860 - 1944), también catedrático de derecho y vinculado al movimiento de Extensión Universitaria, viajó antes de 1889 a los principales países europeos, particularmente a Inglaterra, Francia, Bélgica, Suiza, Italia y Alemania, reflejando sus impresiones de viaje en su obra **Ideas pedagógicas modernas** (75). Por último, Rafael María de Labra y Cadrana (1841 - 1918), rector de la Institución durante 34 años, senador y consejero de Instrucción Pública, había tenido ocasión de viajar a Francia y a Estados Unidos en varias ocasiones, reflejando su admiración por el sistema educativo del primer país en sus obras.

Por supuesto, estos son sólo los nombres de los institucionistas que reflejaron sus impresiones sobre la educación en el extranjero en alguna obra, pero a ellos deben añadirse otros muchos que publicaron sus observaciones en publicaciones periódicas, especialmen-

te en el **B.I.L.E.** Por otro lado, para tener una idea más ajustada a la realidad respecto a lo que la Institución representó en la difusión de noticias sobre la enseñanza en el extranjero, bastará tener presente que diez de los sesenta y cinco autores que aquí consideramos (15.4%) pertenecieron a esta sociedad que, de sobra es sabido, fue fundada en el último cuarto del siglo XIX. Resulta difícil resistirse a la tentación de imaginar cómo hubiera cambiado el panorama hasta ahora descrito de haberse fundado la Institución diez, quince o veinte años antes.

Rescapitulación: una panorámica general

En la **Figura 1** se refleja gráficamente la ubicación cronológica de los distintos viajes realizados al extranjero a lo largo del siglo XIX. A fin de que su evolución sea más fácilmente captada, los viajes se han agrupado por quinquenios, reflejándose en negro los que son fruto de una comisión. A simple vista, tres momentos álgidos. El primero de ellos se sitúa entre los años 1833 y 1841 y sintetiza, al mismo tiempo, dos fenómenos: el retorno de los exiliados durante un período absolutista como Montesino, por ejemplo, o de un exiliado más tardío, como Monlau, junto al inicio de las comisiones al extranjero, personificadas en Sánchez de Toca y en Ballesteros. Durante este período, que podemos calificar de inicial, no existe más que una coincidencia en un hecho: el país más visitado es Francia. Al margen de este dato, es posible encontrar una gran variedad tanto en los restantes países visitados (Inglaterra, Bélgica, Holanda, ...) como en la temática, que va desde la enseñanza de la medicina hasta la educación de

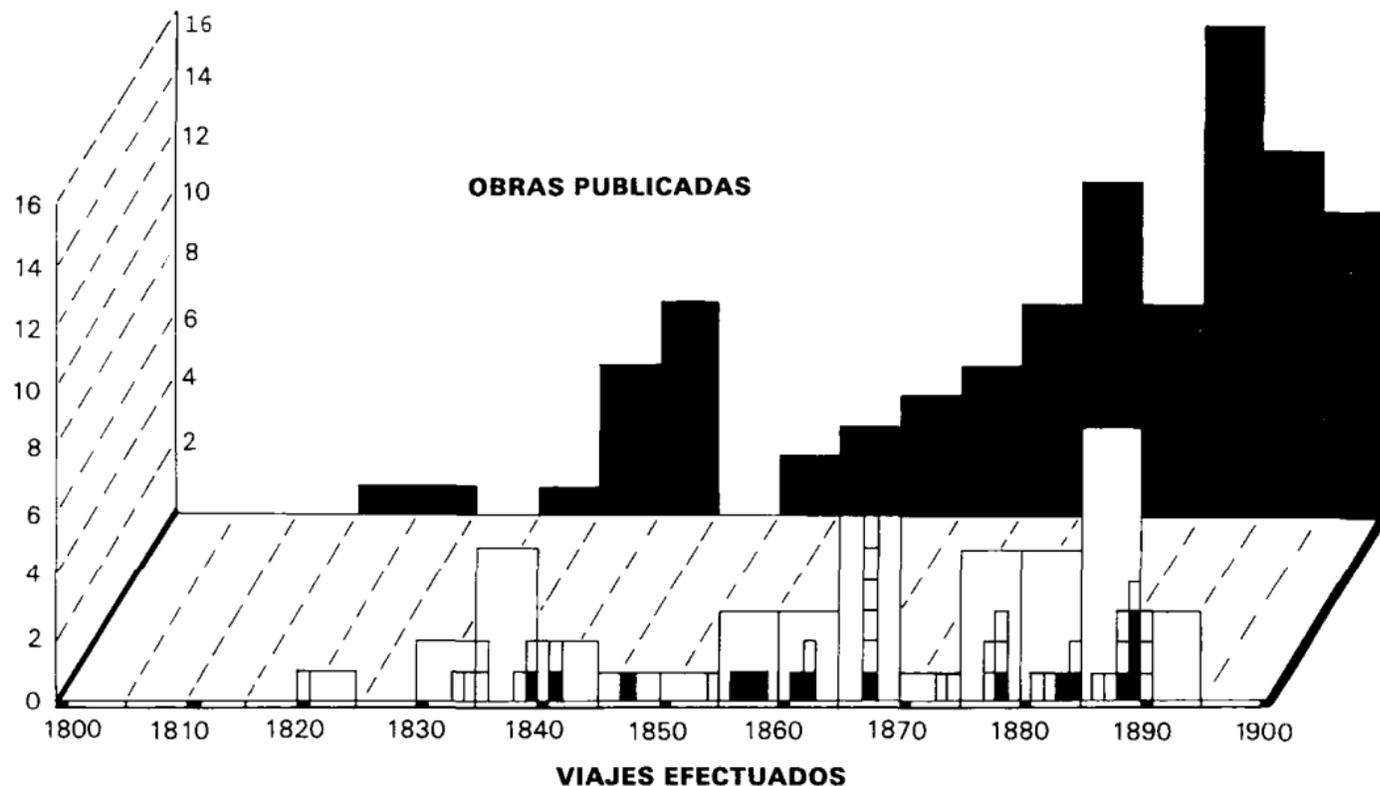


Figura 1.- Viajes efectuados al extranjero en relación a las obras publicadas durante el siglo XIX, agrupadas por quinquenios. En primer término, en negro, los comisionados.

los sordomudos, pasando por la organización de la instrucción pública desde una perspectiva general.

El segundo período puede ubicarse entre 1854 y 1867. Aquí los hechos más sobresalientes son una gran presencia de comisionados y el gran atractivo ejercido por la Exposición Universal de París. Entre los comisionados debe destacarse el peso específico de los que lo son para el examen de las instituciones de enseñanza de sordomudos y de ciegos (Ballesteros, Fernández Villabrille y Quijano, por el Gobierno, y Rispa, desde Barcelona, por la Diputación provincial y la Junta de Gobierno de la Escuela de Sordomudos). A su lado, deben considerarse Cobos -enviado como delegado a la Exposición Universal- y Fernando de Castro, a quien, como años antes se había hecho con Kühn, se comisiona aprovechando la solicitud de una licencia para pasar una temporada en el extranjero con fines distintos a los de su comisión. Por último, el gran grupo de los que, como Cobos, asistieron al Certamen Universal de 1867. Mientras en este caso, el vínculo de unión es el desplazamiento a una ciudad cercana, París, que ofrece la posibilidad de conocer indirectamente los progresos educativos de gran número de países, satisfaciendo al mismo tiempo una gran diversidad de intereses que abarcan desde la estadística de la instrucción popular hasta la arquitectura escolar, en el caso anterior se da lo contrario, esto es, el desplazamiento a varios países a la vez con una preocupación común: la enseñanza de los sordomudos y de los ciegos (exceptuando, obviamente, los casos de Kühn y de Castro).

Entre este segundo período y el siguiente es posible apreciar el vacío que se da en los años del sexenio y, prescindiendo de los viajes que por cuenta propia realiza Mariano Carderera a la Exposición Universal de Viena en 1873 -del que, por lo demás, no quedó re-

flejo en ningún libro-, ese vacío prosigue durante la época en que el Ministerio de Fomento está en manos de los neocatólicos (M. de Orovio), detonando la segunda cuestión universitaria y la creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876. Precisamente, al tercer período se inicia en 1877 y finaliza, aparentemente, en 1880.

Durante este período prosigue la tónica de la asistencia a las Exposiciones Universales, particularmente la de 1878, nuevamente en París, y, en mucha menor medida, la de 1889, también en París pero a la que sólo asiste un maestro barcelonés durante el período de sus vacaciones estivales, Miguel Bleach. Ya hicimos notar la relevancia de los hombres vinculados a la Institución en lo que se refiere a los viajes efectuados entre 1885 y 1890. Junto a ella debe tenerse presente también la creación en 1882 del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, pues al fin y al cabo también son varios los que, de entre sus miembros, salen a partir de entonces al extranjero. En último extremo, el interés de los organismos públicos por la educación no se canaliza exclusivamente a través del Museo; por un lado, debe tenerse en cuenta la comisión de Carmen Rojo, directora de la Normal Central de Maestras, para el estudio de las escuelas públicas y, en particular, de la Normal de Fontenay-aux-Roses en Francia. Pero también, por otro lado, ayuntamientos y diputaciones muestran su interés por los asuntos de la educación hasta el punto de que desde Palma de Mallorca se envía a un maestro, Miguel Porcel, a Suecia para estudiar la enseñanza de los trabajos manuales.

A partir de entonces, los viajes parecen desaparecer, pues la gráfica no refleja ninguno más allá de 1890. Sin embargo, deben hacerse algunas observaciones a este respecto. En primer lugar, dado que este estudio

se realizó a partir de las obras publicadas, ocurre que libros publicados más allá de 1900 sin duda aportarían noticias relativas a viajes anteriores a esa fecha; como quiera que el límite prefijado correspondía a ese año es razonable la disminución, aunque no la desaparición absoluta, de los viajes. Las causas definitivas se encuentran en otra esfera.

En este sentido, a partir de 1885 se inicia la denominada "crisis de la filoxera", tras un período de depresión económica internacional. En ese momento se inicia una lenta depreciación de la peseta en los mercados internacionales que se agudiza en 1891 y aumenta, desde entonces, rápidamente. A partir de 1895, para culminar este proceso, aparece una grave inflación debida a la Guerra de Cuba, cuyo fin no parece claro hasta 1899. En estas circunstancias, es más que probable que una salida al extranjero, aún de corta duración, fuera un lujo inalcanzable. Con todo, para ver confirmada esta hipótesis será preciso esperar a que nuevas investigaciones despejen la incógnita sobre los viajes al extranjero durante el último decenio del siglo; el estudio de las obras publicadas al iniciarse el nuevo siglo puede ser, en consecuencia, determinante.

Resumiendo, es posible distinguir tres distintos períodos en los viajes efectuados al extranjero. El primero de ellos (1833 - 1841) no ofrece más que la constante de que el país más visitado es Francia, junto a una notable diversidad temática y una gran variedad en los restantes países conocidos. La segunda etapa (1854 - 1867) destaca por la gran presencia de comisionados, en particular de los que lo son para observar el estado de la enseñanza de sordomudos y de ciegos en el extranjero, así como por el poderoso atractivo que ejerció la Exposición Universal de 1867. La tercera etapa (1877 - 1890) refleja con toda nitidez la aparición

de la Institución Libre de Enseñanza, la creación del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria y, en suma, un interés creciente por la educación por parte de los organismos públicos. Las Exposiciones Universales de 1878 y de 1889 pueden observarse también, aunque ejercen una atracción cada vez menor con respecto a la de 1867; por lo demás, debe tenerse en cuenta la celebración de la de Barcelona de 1888 que, probablemente, hizo disminuir el interés por la de París en el siguiente año. Este período destaca no sólo por la significación de los viajeros sino también por la intensa atención dispensada a los centros públicos de enseñanza, una preocupación algo tardía y mediatizada sobre todo por los institucionistas.

Aunque el gran número de distintos temas estudiados a lo largo del siglo impide consideraciones globales o cronológicas más específicas que las que se ofrecen en este ensayo de periodización, no ocurre así con los países visitados. La **Figura 2** presenta Europa y Estados Unidos en 1894. En este mapa aquellos países más visitados presentan un tono cada vez más oscuro hasta llegar al negro imperante exclusivamente en Francia. Aunque la agrupación por categorías no deja de ser arbitraria permite reconstruir en cierto modo el itinerario predominante: Francia, Alemania, Bélgica e Inglaterra, por este orden, son los países más frecuentados. En segundo término, Austria, Italia, Suiza y Holanda, para terminar con los Estados Unidos, Portugal, Dinamarca, Rumanía y Suecia. Francia representa no sólo el lugar de destino final de muchos viajes, sino que actúa también como un paso inevitable hacia cualquier destino. O, si se prefiere, como un embudo por el que necesariamente todo lo que provenga de Europa tiene que pasar. El mapa es extremadamente expresivo en este sentido, pudiendo constatar además cómo Alema-

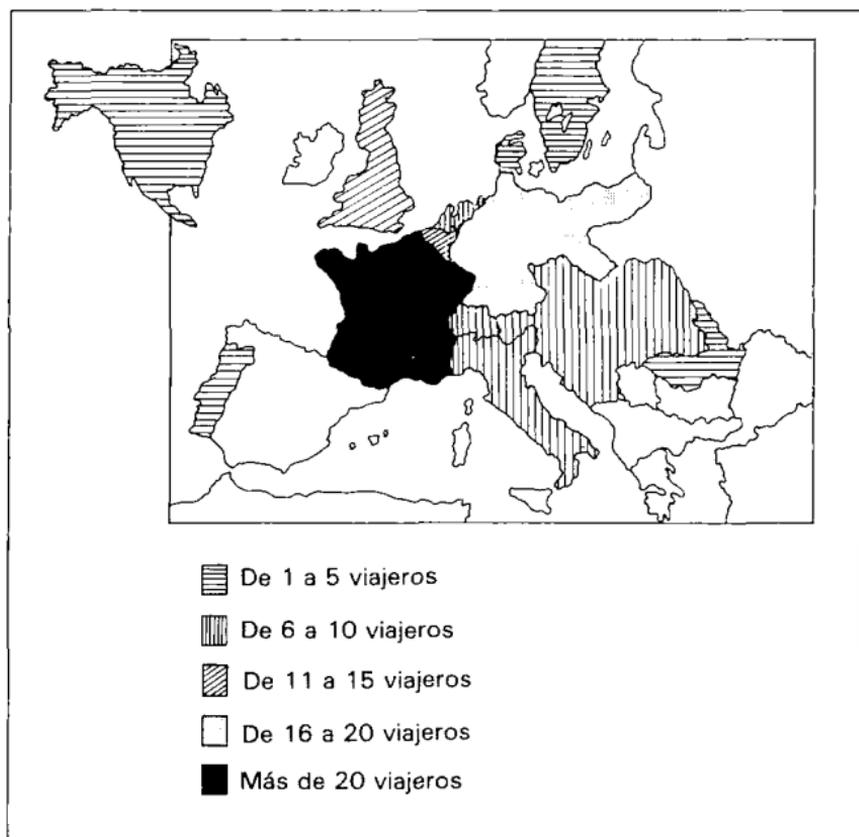


Figura 2.- Número de viajeros que visitó cada país (Europa y Estados Unidos), sobre el mapa de Europa en 1894, a lo largo del siglo XIX.

nia relativamente tan cercana, o menos, a España como Bélgica, Holanda, Suiza e Italia (por no hablar del congénito alejamiento respecto a Portugal), ejerce un poderosísimo atractivo. Más adelante volveremos sobre las causas de este fenómeno.

La **Figura 3** completa el mapa anterior reflejando gráficamente, país por país, las ocasiones en que cada uno de ellos fue visitado; cuando esa visita es fruto de una comisión se refleja en color negro. De acuerdo a ella es posible concluir que los países más visitados por los comisionados lo son también, en términos generales, por aquellos que no viajan en comisión oficial. De hecho, así se demuestra estadísticamente (76) aún contando con las obvias excepciones de Italia y los Estados Unidos, por un lado, países no visitados en ninguna ocasión por comisionados, y, por otro. Dinamarca, Rumanía y Suecia, países sólo visitados por comisionados. La evidencia estadística es sumamente importante puesto que confirma la inexistencia de una diferenciación entre los intereses oficiales –si realmente existieron– y los de los particulares en lo que a la elección de países a visitar se refiere.

Para completar esta panorámica general sobre los viajeros es preciso volver de nuevo sobre la **Figura 1**. En primer término aparecen los viajes efectuados y, detrás, las obras publicadas a lo largo el siglo agrupadas por lustros. Si recurrimos otra vez al análisis estadístico es posible demostrar que la correlación entre éstas y aquéllos es muy alta (77), de modo que muy bien puede concluirse que el factor determinante en la publicación de obras sobre la enseñanza en el extranjero son los viajes. Si intentamos establecer la correlación entre los viajes efectuados en un quinquenio y las obras publicadas en el siguiente -para confirmar la hipótesis, puesto que la publicación suele llevar un cierto retraso

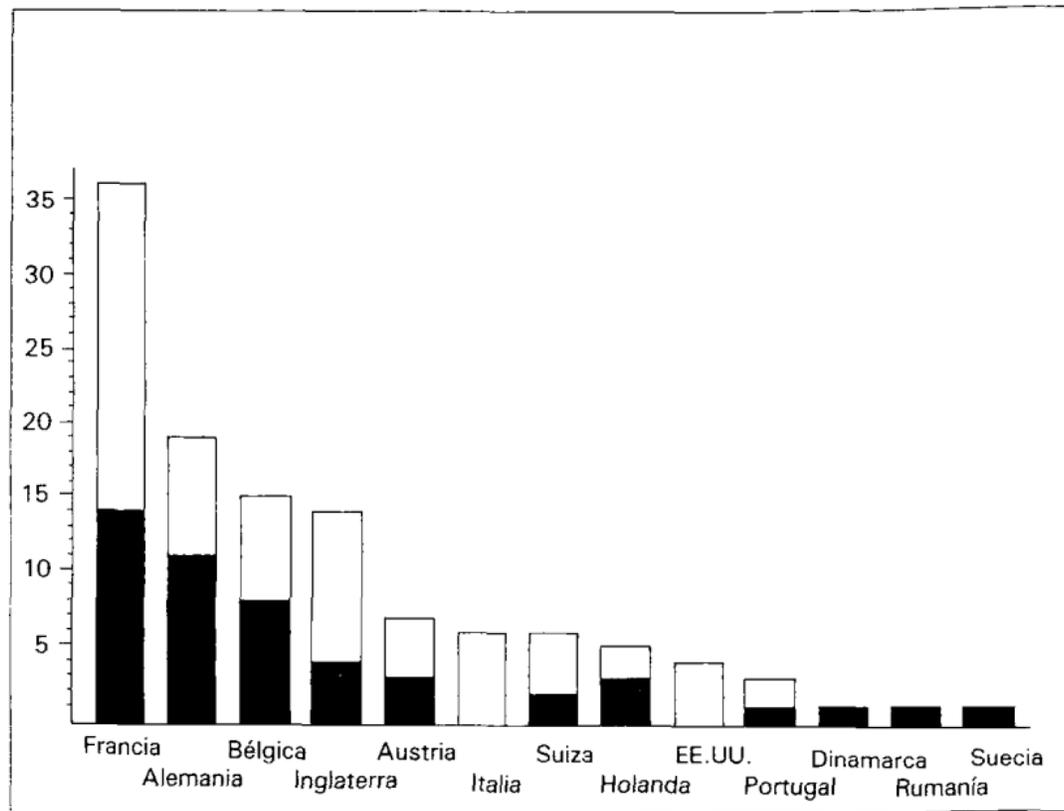


Figura 3.– Número de viajeros que visitó cada país a lo largo del siglo XIX. En negro figuran los comisionados.

con respecto a la verificación del viaje- resulta que el coeficiente de correlación aumenta ostensiblemente (78), como suponíamos.

Grandes lectores

¿Leer o viajar?

Incluso en nuestros días el viaje y el apoyo bibliográfico son, juntos, elementos insoslayables en cualquier obra que verse sobre la enseñanza en el extranjero. Pero no todos los autores contemporáneos se sienten igualmente obligados a especificar que sus obras son fruto, no sólo de lecturas en profundidad y sobre materiales originales, sino de viajes de estudio; de hecho, algunas obras son exclusivamente resultado de un gran dominio de fuentes bibliográficas sin que este hecho sea criticado más que por los defensores de los estudios sobre el terreno, entre los que nos contamos.

La polémica en España se remonta hasta el siglo XIX aunque, como acabamos de ver, es muy notoria la significación que los viajes tuvieron en la publicación de obras sobre el tema que nos ocupa. Pero los viajes, aun siendo el factor capital, no explican la totalidad de los libros publicados: la lectura de obras sobre el mismo objeto, publicadas en el extranjero, fue también un fenómeno notable. Sin embargo, también en el siglo XIX, la batalla parecía ganada por los partidarios del viaje.

De este modo es muy fácil encontrar en todo el período textos que enfatizan la importancia de la presencia en el extranjero. Tomemos sólo algunos ejemplos.

En 1834, Juan de Olavarría, que propuso primero

al rey Fernando y después a Isabel II el “modo más breve y eficaz de mejorar la condición física y moral del pueblo español” mediante la creación de unos “institutos normales de industria general” cuya función consistía en instruir en un oficio a las clases menesterosas de acuerdo a un plan que abarcaba varios años en una especie de colonias agrícolas, artesanas e industriales, no dudó en contar con el viaje como una inversión. Así afirmaba:

“La dirección colonial hará viajar en los países extranjeros a los colonos de ambos sexos, que hubiesen sobresalido en las colonias, a fin de iniciarlos particularmente en todos los progresos de las artes y ciencias, importar los conocimientos útiles, y servir de plantel a la instrucción y enseñanza del instituto”. (79).

Veinte años después, ese gran mecenas de la medicina española que fue Pedro González de Velasco justificaba su viaje a Francia e Inglaterra como el único medio válido para llegar a establecer comparaciones cuyas conclusiones fueran fructíferas y útiles para el propio país:

“Ansiábamos ver por nosotros mismos la organización científica de esos países; estudiar los medios de propagación de sus doctrinas, la manera de darles conveniente dirección, para que de este modo y con conocimiento de causa, pudiéramos impulsar a nuestro propio país. Estábamos convencidos de que para el adelanto de una nación en cualquier ramo, es preciso, indispensable, que se ilustre con los viajes, únicos que poniendo en posición de los dos términos extremos, hacen formar un juicio recto por ser genuina imagen de la comparación razonada.” (80).

Ya a finales de siglo, dos institucionistas, Salvador Calderón y Arana y Rafael Altamira resaltaron la importancia del viaje de estudio como adecuado com-

plemento para la formación universitaria. Mientras el primero hizo hincapié en el profesorado de este nivel -“nunca se llegará a constituir el magisterio mientras no se envíe pensionada al extranjero la flor de la juventud de nuestras universidades” (81)-, Altamira hizo lo propio con los estudiantes en una obra específicamente dedicada a las pensiones escolares:

“El viaje al extranjero rompe con esa uniformidad; somete al estudiante a otras influencias; le hace pensar por comparación; y si pertenece a un país atrasado, le ensancha el ideal, le abre nuevos horizontes y prepara en él semillas de innovaciones provechosas para la patria” (82).

En este contexto, como vimos en el caso de González de Velasco, el viaje conduce siempre a una provechosa comparación. Interesa resaltar, por otro lado, cómo Calderón y Altamira avanzaron en sus respectivas obras lo que, en 1907, marcaría un importante hito en los contactos culturales de España con el extranjero: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

Sin embargo, en el ámbito estrictamente pedagógico, pocos fueron los autores que reflexionaron sobre el viaje como medio indispensable para conocer el estado de la educación en el extranjero. En el prólogo a la obra de Adolfo Posada **Ideas pedagógicas modernas**, consecuencia de un largo viaje del autor por varios países europeos, Leopoldo Alas “Clarín” señala, con todo, la relevancia de este fenómeno en la educación española y manifiesta:

“No es en España ciertamente donde podemos quejarnos de la ineficacia de los viajes al extranjero emprendidos con el fin de recoger noticias e impresiones de la cultura de otros países para remozar y mejorar la nuestra.” (83).

Y alabando el quehacer de Posada, más adelante se pregunta:

“¿Pueden los Gobiernos hacer algo para que haya muchos hombres así? -Sin duda; pueden fomentar todo un **vivero** de peregrinos entusiastas e inteligentes a las **tierras santas** de la educación buena y de la sabiduría.”
(84)

Pero es preciso esperar hasta el nuevo siglo para ver, de una vez, asumida por los poderes públicos la importancia que el contacto en el extranjero tuvo en el desarrollo educativo español. De este modo, en la exposición de motivos del Real Decreto del 18 de julio de 1901, leemos las siguientes palabras del Conde de Romanones:

“A este sentido de orientación pedagógica no puede acusársele de innovación modernista o de afición a las modas extranjeras, pues nadie podrá negar que todas cuantas reformas fundamentales se han verificado en nuestra educación nacional proceden de gente que ha vivido en comunicación con el pensamiento científico europeo, habiendo salido a recoger fuera, para sembrar dentro de su patria, tan fertilísima en talentos como abandonada en su cultivo, según lo demuestra, en la historia de la educación española, la corriente pedagógica que va desde el humanismo de Luis Vives hasta las Escuelas de párvulos de Montesinos.” (85)

Es preciso insistir, sin embargo, que no todas las obras de las que aquí se trata fueron escritas como resultado lógico de un viaje. De los sesenta y cinco autores, hay veinticuatro de los cuales no tenemos ninguna constancia no ya de que su libro obedeciera a un viaje previo sino de que salieran en alguna ocasión al extranjero (representan, por tanto, el 36.9 % del total de autores). De ellos es posible concluir que se sirvieron o bien de obras de autores extranjeros o bien, o simul-

táneamente, de los libros previamente publicados por autores españoles. Los apartados siguientes intentan demostrar qué autores y obras, españoles y extranjeros, fueron los más leídos. Por el momento, bastará tener en cuenta que, lógicamente, hubo quien lanzó airadas protestas en contra de esta tendencia.

Para empezar, debe tenerse presente que aunque la cita de autores es un fenómeno frecuente entre los precursores españoles es preciso esperar hasta 1879 para encontrar, en una singular obra como **La educación popular** de Pedro de Alcántara García, a quien luego nos referiremos con mayor extensión, una descripción abierta e incluso comentada de las fuentes bibliográficas empleadas; tal vez, eso sí, con el deseo de que sirvieran como medios de ampliación más que como demostración de una base de datos y noticias convenientemente contrastadas. En el caso de Mariano Carderera, un pedagogo que como vimos viajó incansablemente, el reconocimiento respecto a unas fuentes de información preexistentes no es tan explícito pues cuenta también con una importante experiencia propia en el conocimiento de las experiencias educativas extranjeras; de este modo se expresa en una de sus últimas obras:

“Me han servido de guía las obras de eminentes pedagogos teóricos y prácticos, y mi propia experiencia, consignada en gran parte en anteriores escritos que, a pesar de carecer de pretensiones científicas, han obtenido los primeros premios en Exposiciones universales celebradas en España y en el extranjero. Con los datos tomados de las expresadas obras y con los recogidos en mis visitas a las mejores escuelas de diversos países, de los más adelantados en el ramo, reuniéndolos y coordinándolos, he procurado formar un todo armónico que en breves páginas dé idea clara de la materia.” (86)

La referencia a las “pretensiones científicas” de otros no debe conducir a erróneas interpretaciones, pues no va dirigida a los cultivadores de nuestro género -nadie por aquel entonces se había arropado con el calificativo de “científico”- sino a otros escritores pedagógicos entre los que cabría incluir, precisamente, a Pedro de Alcántara García. Pero, como ya se advirtió, el proceder no tanto de pedagogos como Carderera como de otros que se lanzaban a la aventura de describir el estado de la enseñanza en uno o varios países sin haber jamás traspasado sus fronteras, fue severamente criticado por los partidarios de los estudios de campo, ya muy a finales del siglo. Carmen Rojo fue, en este sentido, la primera que rompió una lanza en su favor. Molesta como vimos por disponer de “poco más de un mes” para el estudio de las escuelas públicas de Francia en 1889, no por ello se limitó a un estudio libresco y pedante, mucho más expedito en sus circunstancias. Antes al contrario:

“Hablar con seguridad del estado de la enseñanza en un país -manifiesta- cuando sólo se ha permanecido en él poco tiempo, o se ha hecho el estudio en periódicos y revistas, es exponerse a graves equivocaciones. Son tan numerosos y complejos los factores que entran en la educación, que sólo un estudio desapasionado, detenido y sobre el terreno puede darnos una idea clara del asunto.” (87)

En una obra contemporánea de la anterior -pues aunque publicada en 1892 se refiere a unos viajes efectuados en los años 1887 y 1888-, Agustín Sardá se muestra partidario de la misma posición en una línea ya cercana a posiciones positivistas:

“Así, por ejemplo, -dice- para conocer la organización teórica de Francia, no necesitaba venir a este país. En pocos días, en mi gabinete, podía haberla estudiado, y

aún añadido que en parte la conocía ya, pero ese estudio, sobre tener el defecto de todo conocimiento que no ha entrado por los ojos, no me serviría para una enseñanza práctica. De no tener eso en cuenta nacen los errores que con frecuencia se cometen en nuestra patria, al legislar, traduciendo del extranjero, sigularmente del francés, lo que se ha leído, no lo que se ha visto. De ahí las tristes sorpresas, las decepciones que se experimentan después de publicada una ley o un reglamento del cual se esperaba mucho y que no da resultado alguno.” (88)

En cambio, los estudios sobre el terreno nutren a quien los realiza de un caudal de informaciones mucho más veraces que las que proporcionan los libros, observaciones vividas que:

“...son, según mi humilde opinión, de mucha utilidad; porque por ellas se puede averiguar si lo que leemos en los libros es un mero trabajo imaginativo o tiene un valor real; y si las órdenes que dictan los gobernantes son letra muerta y no se cumplen, ya porque no se hayan inspirado en un sentido práctico, ya porque los encargados de cumplirlas las resisten por opuestos al progreso, por falta de preparación, por desidia y abandono, o por cualquier otra causa.” (89)

En el futuro, cuando conozcamos a fondo los inicios de la Educación Comparada en España durante el siglo XX, será extremadamente interesante comprobar el posible influjo que afirmaciones como las anteriores, en boca de la directora de la Normal Central de Maestras y del que posteriormente lo sería de la de Maestros, además de catedrático de pedagogía de la Escuela Superior del Magisterio, tuvieron en sus discípulos. Por el momento deberemos contentarnos con anotar sus observaciones como los primeros balbuceos de unas preocupaciones metodológicas que preceden a la consideración del estudio de los sistemas extranjeros de educación como un saber específico y delimitado.

Leer en francés

Al comentar la **Figura 2** hicimos notar cómo la posición de Francia se asemejaba a la de un embudo; con respecto a los viajeros españoles, visitar Europa significó, casi siempre, atravesar antes Francia, y no pocos de ellos se quedaron en ese país, sin pretender ir más lejos. Traspasar Francia significaba encontrarse más allá del cuello del embudo, en el borde, de modo que a partir de ahí era posible escoger a dónde dirigirse. Por lo que respecta a los autores que no viajaron, el efecto “embudo” actuó a la inversa. Durante años, prácticamente hasta la niñez de quien esto escribe, el idioma **moderno** fue el francés, es decir, el que con mayor seguridad garantizaba el contacto con Europa. Durante el siglo XIX el efecto “embudo” garantizó además una selección previa en las publicaciones que, en francés, se leían en España tratando de asuntos **hors la France**. Para los que no tuvieron la fortuna o las posibilidades de viajar, e incluso para aquellos que sólo llegaron hasta el vecino país, aquel efecto se tornó en otro más sutil: a través de las publicaciones francesas se veía el mundo, y en particular el de la enseñanza, como a través de un calidoscopio, pues en no pocas ocasiones el estado de la instrucción primaria en Alemania, Holanda o Inglaterra sólo se podían leer en España en francés, en libros en los que se acentuaba lo más remarcable en el contexto francés y se silenciaba lo ya conocido... en Francia.

Rufino Blanco y Sánchez ofrece en su **Bibliografía pedagógica** unos datos extremadamente significativos a este respecto. De un total de 474 obras pedagógicas traducidas al castellano entre los años 1800 y 1909, 255 fueron escritas originalmente en francés, 61 en inglés, 43 en italiano, 38 en alemán, otras 38 en la-

tín, además de otras más, en inferior número, escritas en otros idiomas (90). Tal debió ser la penetración de las obras francesas, no sólo en traducciones, sino en versiones originales a la venta, por ejemplo, en las librerías madrileñas que Mariano Carderera a la vista del pabellón francés en la Exposición Universal de Londres en 1862 manifestó conocer todos los libros que allí se mostraron:

“Por la proximidad y las relaciones entre España y Francia, por nuestra propensión a imitar y a traducir las cosas francesas en este ramo como en todos y por otras causas, laudables unas, y muchas que acusan nuestra pereza y nuestra indolencia, los libros franceses se encuentran hasta en las librerías de las calles de Madrid. Por eso nos bastaron los rótulos para juzgar de una exposición, cuyos libros nos son todos conocidos” (91)

Presencia de los precursores extranjeros en España

Este fenómeno explica porqué es tan abrumadora la presencia de los precursores del ámbito francófono en las obras de los españoles. En contadísimas ocasiones se cede la palabra a los que pertenecen a otras áreas lingüísticas. Entre ellas las más van a parar a los Estados Unidos. Así, Horace Mann aparece en la obra de Rafael Monroy (1824 - ¿?), un profesor normal nombrado en 1869 secretario de la Junta provincial de instrucción primaria de Madrid, con la que obtuvo en 1878 un accésit en el concurso convocado por la Academia de Ciencias Morales y Políticas sobre el tema de la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza; con todo, Mann es citado tan sólo como ejemplo del notable nivel intelectual norteamericano, sin más, y junto a Franklin (92). Algo parecido ocurre con Willian T.

Harris, citado en una obra de Nicolás Díaz y Pérez, exiliado repetidas veces en Portugal, que probablemente viajó a los Estados Unidos y a quien ya nos referimos; en este caso, Harris aparece como relator del caso Margarita, una niña de una pequeña aldea de Hudson que, después de ser abandonada, vió como doscientos de sus descendientes fueron procesados por diversos delitos (93). Paradójicamente, nunca se llegó a vincular el nombre de Harris con el cargo de **U.S. Commissioner of Education**, en cuyo desempeño se distinguió por sus **Reports** anuales en los que suministraba gran cantidad de datos estadísticos e históricos sobre la evolución educativa de numerosos países (94). Y aún resulta más paradójico cuando se tiene en cuenta que, allá por el año 1884, el Museo Pedagógico Nacional dió a la luz unas hojas en las que se reflejaban datos estadísticos precisamente del **U.S. Bureau of Education** (95). Por último, Pedro de Alcántara García, en la segunda edición de su obra **La educación popular**, aconsejaba también la lectura de los **Reports** sin mencionar para nada el nombre de Harris (96).

Eso es todo. Acaso debiera añadirse a los nombres de Mann y de Harris, el de un jesuita alemán, Florián Riess, cuyo nombre no figura entre los precursores de la Educación Comparada pero que fue autor de un libro en el que se describían los problemas con los que se topaba la Iglesia en el desarrollo de su labor educativa frente al predominio de la enseñanza laica en Francia, Bélgica y España. Dicha obra fue traducida y prologada por Juan Manuel Ortí y Lara (1826 - 1904), catedrático de filosofía en la Universidad de Madrid, destituido al negarse a jurar la Constitución de 1869 y rehabilitado en 1874, destacado filósofo tomista y luchador incansable contra el krausismo, el positivismo y el racionalismo (97). Esto ocurrió en 1879; veinte años

después Angel Salcedo y Ruíz (? - 1921), Auditor General de Guerra, miembro del Partido Conservador, diputado y consejero de instrucción pública, recurrió nuevamene a la obra de Riess para demostrar la escasa libertad de enseñanza que se les concedía a los católicos en España, un país oficialmente católico (98).

Estas escasas y algunas veces hasta puntuales referencias a ámbitos no francófonos contrastan en gran medida con la difusión que, desde principios del siglo XIX, tuvieron las obras de los más destacados precursores franceses y belgas. Tal vez quepa apuntar el escaso conocimiento de idiomas por parte de los precursores españoles como la verdadera razón que les mantuvo alejados de las aportaciones alemanas, británicas y norteamericanas. Para ser exactos, carecemos de informaciones sobre este particular pero resulta difícil imaginar otra razón distinta.

El mejor representante de los precursores franceses de a principios del siglo XIX es, salvado el caso de Jullien de París, Víctor Cousin; a él nos referimos con extensión al tratar de las aportaciones francesas. El es uno de los autores más citados por los españoles que salieron al extranjero durante los primeros cuarenta años del siglo. Por ejemplo, le encontramos en los **Ligeros apuntes** de Montesino; éste reproduce del **Rapport** de Cousin sobre Prusia el programa de estudios de un gimnasio de -nótese la grafía francesa- **Francfort-sur-le-Mein** y bien pudiera decirse que la parte de la obra de Montesino sobre Alemania fue enteramente entresacada de Cousin (99). Tres años después, en 1839, cuando Ramón de la Sagra publica su **Voyage en Hollande et en Belgique** reconoce también haber partido del **Rapport** de Cousin sobre Holanda (1837) para tener un adecuado conocimiento de la evolución histórica de la instrucción en este país: "J'extraitai, pour

ainsi dire, la substance du livre publié par M. Cousin, et dans lequel il a donné sur cet important objet des détails si développés et si positifs” (100). Por último, debe tenerse en cuenta el particular ensayo de Pedro Felipe Monlau, **De la Instrucción Pública en Francia**, el cual en sus dos quintas partes está formado por textos tomados de otros autores; en él, siete páginas están traducidas de la Memoria de Cousin sobre la instrucción secundaria en Prusia (101) para demostrar así su influencia en la configuración de este nivel de enseñanza en Francia.

Que las obras de Cousin fueron bien conocidas en España lo demuestra el hecho de que cuando Julio Kühn recibe el encargo de confeccionar una Memoria sobre el estado de la instrucción primaria y secundaria en Prusia, para no limitarse a repetir las observaciones de Cousin se ve obligado a prescindir de los aspectos de carácter administrativo y organizativo para centrarse en los didácticos; y expone:

“Más, si bien es de mucha utilidad e interés conocer estos reglamentos y disposiciones, como lo prueba la favorable acogida que ha merecido la obra del Sr. Cousin, no creo sea sin embargo lo de mayor importancia, puesto que por su medio sólo podemos tener una idea, por decirlo así, de la estructura exterior de la enseñanza, del carácter de una escuela, pero de ningún modo penetrar en su esencia, ni conocer los medios de que se sirven para realizar lo en ellos dispuesto;...” (102)

Tampoco puede extrañar que un hombre como Cousin, vinculado a la política educativa de su país, recibiera las airadas críticas del sector conservador español. Juan Manuel Ortí y Lara, a quien acabamos de referirnos, ponderó de este modo su significación junto a Guizot y Villemain: “Para defenderse la sociedad contra los alarmantes resultados del envenenamiento

de la juventud en las escuelas monopolizadas por el doctrinarismo ecléctico de los Guizot, Cousin y Villemain, ningún medio mejor se ideó que libertar la enseñanza de tales trabas declarándola libre” (103).

Volviendo a las primeras memorias e informes de autores españoles, debe prestarse mucha atención a La Sagra como introductor de los precursores franceses. Acabamos de ver cómo se basó en parte en Cousin para su viaje a Holanda; lo cierto es que también utilizó la más antigua memoria (1811) sobre la instrucción pública en dicho país debida a Cuvier (104) y fue también el primero en citar a un precursor belga que tantas críticas habría de despertar en España. Se trata de Edouard Ducpétiaux (1804 - 1869). En su obra, en la que comparaba el estado de la instrucción primaria y popular en Bélgica con el de Alemania, Prusia, Suiza, Francia, Holanda y Estados Unidos (105), abundaban los datos estadísticos sobre multitud de países y, de acuerdo a sus cálculos, España figuraba en la cola de Europa, con un nivel sólo peor en Rusia. La Sagra tomó estos y otros datos de la obra de Ducpétiaux e intentó demostrar que, comparativamente, el estado de la instrucción pública en España no tenía mucho que envidiar al que por entonces poseía la provincia belga de Lieja (106).

Sólo dos años después de publicada la obra de La Sagra en París, Manuel Benito Aguirre (fl. 1840), socio de la Económica Matritense, vicedirector de la Academia literaria y científica de instrucción primaria, vocal secretario de la comisión de libros de texto de la Dirección General de Estudios y novelista, se hacía eco de la afrenta de Ducpétiaux en una obra de singular título: **Bosquejo histórico, filosófico y político del estado de la educación primaria en España comparado con el de otros países de Europa** (107). Es la primera vez que

aparece en España una referencia a la comparación en un título. Pero, volviendo a lo que ahora interesa, Manuel Benito Aguirre se vió forzado a obrar como La Sagra ante la inexistencia de una estadística de la instrucción pública en España que abarcara todo el país, limitándose, por tanto, al examen de algunas provincias siempre -eso sí- partiendo de la base de la inexactitud de las afirmaciones de Ducpétiaux. Como veremos en un próximo apartado, en muchas ocasiones el detonante que provocó la publicación de una obra de las que aquí se catalogan en España fue, justamente, la referencia sobre el estado de la instrucción en nuestro país en las obras de autores extranjeros y tomada, casi siempre, como una provocación.

Uno de los casos de mayor repercusión fue el de J. Manier y su mapa sobre la instrucción popular en Europa, presentado en las Exposiciones Universales de 1867 y de 1878 y contestado en ambas ocasiones por Fernández Vallín como ya se relató. Sobre la repercusión que la obra de Fernández Vallín tuvo en la de los restantes españoles trataremos en el siguiente apartado. En la misma perspectiva se ubica igualmente la figura de Eugène Léautey (1843 - 1909) cuya obra sobre la enseñanza comercial y las escuelas de comercio en Francia y en el extranjero recibió también las críticas de los españoles (108). Su tesis fundamental -"le progrès économique est lié au progrès de l'instruction technique"- fue reproducida en algunas obras como la de Agustín García Gutiérrez (fl. 1893), catedrático de legislación mercantil comparada y de sistemas aduaneros de la Escuela Superior de Comercio de Cádiz, y que tomó buena parte del libro de Léautey para confeccionar el suyo sobre el mismo tema, **La enseñanza mercantil en España y en el extranjero** (109). Años antes, en 1893, la obra de Léautey había sido severamente cri-

ticada por José Pons y Meri, también catedrático en la Escuela Superior de Comercio de Bilbao, equiparando el erróneo juicio de aquél con el de Manier:

“(Léautey)... afirmaba erróneamente que no contábamos más que con la Escuela profesional de comercio de Barcelona, el Ateneo mercantil de Málaga y la Institución mallorquina de enseñanza de Palma, con lo cual nos puso injustamente a más bajo nivel que Rusia y Rumanía y poco más o menos a la altura de Turquía, en punto al ramo de instrucción de que hablamos, de igual modo que, hace ya tiempo, en cierto famoso mapa de Europa, nos mancharon, como a las citadas naciones, con las más negras tintas de la más crasa ignorancia.”
(110)

Pero los españoles no sólo vieron en los precursores que conocieron injusticias para con España, pues sus obras les ponían en contacto, por otra parte, con la enseñanza en países que difícilmente podían visitar o con fuentes primarias escritas en lenguas que desconocían. Algunas obras, además, tenían la ventaja de referirse, aunque sólo fuera mediante datos estadísticos, a un gran número de países, exóticos en algunos casos.

En el primer supuesto, pudimos comprobar la utilidad que deparaban obras como las de Cousin o la de Ducpétiaux. A ellos debe añadirse Eurgène Rendu (1827-1903), autor de obras sobre la enseñanza en Alemania del Norte y en Inglaterra (111) que fueron muy bien aprovechadas por Carlos Yeves y Lario (1822-1882), inspector de primera enseñanza y director de las normales de Tarragona y Zaragoza, para realizar el segundo volumen de sus **Estudios sobre la primera enseñanza** dedicado a la formación de maestros (112). La particularidad de las obras de Rendu era que contenían gran cantidad de leyes, reglamentos y disposiciones vigentes sobre el tema que ocupó a Yeves y de los cuales

se sirvió. En el mismo año de 1863, cuando Yeves publicaba sus **Estudios**, Mariano Carderera escribía en su libro sobre la Exposición Universal de Londres de 1862 la opinión que personalmente le había transmitido Rendu sobre la necesidad de introducir la música en las escuelas españolas:

“... suponemos -decía Carderera- que en la primera reforma de la Ley de instrucción pública se prescribirá la enseñanza de la música en la niñez en términos convenientes. Es lo que falta en nuestro programa, el único vacío que encontraba en la organización de nuestras escuelas, según nos decía con toda sinceridad una persona muy competente, Mr. Rendu, que ha visitado la mayor parte de las escuelas de Europa y ha escrito, entre otras excelentes obras, una sobre la primera enseñanza en Londres y otra sobre la educación popular en Alemania, con grandísimo acierto.” (113)

Como Rendu, acaso en mayor medida dado el gran número de sus obras, Céléstin Hippeau (1803-1883) fue de sobras conocido y sus textos utilizados en España. Autor de obras sobre la enseñanza en Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Estados del Norte, Rusia, América del Sur y Francia (114), fueron éstas la base fundamental sobre la que se escribió un pequeño opúsculo titulado **Asociación para la Enseñanza de la Mujer** en 1879 (115) en todo lo relativo a los progresos de la enseñanza femenina en los citados países. Su significación fue especialmente resaltada por Rafael María de Labra cuando en 1894 le describió como “el publicista que más ha hecho en Francia por la Instrucción pública comparada” (116).

Antes nos referimos al partido que los españoles podían sacar de una obra que, escrita en francés, les proporcionará gran cantidad de datos estadísticos; partido que, por lo demás, extrajeron también de los **Re-**

ports de Harris y del **U.S. Bureau of Education**. Desde este punto de vista, el autor que mayor atractivo podía deparar para los españoles era Pierre Emile Levasseur (1828 - 1911) a quien ya abordamos en el apartado dedicado a las aportaciones francesas (117). Incluso antes de que publicará sus dos obras más conocidas, en 1892 y 1897, respectivamente, sobre estadística de la instrucción primaria, un autor como Nicolás Díaz y Pérez ya le citaba en sus obras como fuente de datos (118). Más adelante, en 1897, Carlos Groizard y Coronado (1857 - 1934), abogado, diputado, consejero de instrucción pública y, finalmente, magistrado del Tribunal Supremo, que había sido destinado a Alemania como secretario de embajada, cita también a Levasseur en un capítulo de su obra precisamente dedicado al tema de la “estadística comparada de la instrucción primaria” (119).

En relación con el exotismo de algunos países debe considerarse también un interesante apéndice a la Memoria de Manuel Bartolomé Cossío sobre el Congreso Internacional de Londres de 1884 y en el cual se trata con extensión de la enseñanza en el Japón. Cossío se basó, en parte, en el informe sobre la instrucción pública en la Exposición Universal de Nueva Orleans realizado en 1885 por Ferdinand Buisson (1841 - 1926), autor de una monografía sobre la educación popular de los adultos en Inglaterra y del reputado **Dictionnaire de Pédagogie** (120).

Tras el desastre colonial, dos obras de Edmond Demolins (1850 - 1907) fueron introducidas en España. La primera de ellas fue traducida y extensamente prologada por un autor que entonces sólo contaba veintisiete años de edad, Santiago Alba y Bonifaz (1872-1949), de gran significación para la política educativa española de a principios del siglo XX y dos veces mi-

nistro de instrucción pública. La obra se tituló, en español, **En qué consiste la superioridad de los anglosajones** y, en su prólogo, Santiago Alba aplicaba a España la lección que los franceses extrajeron de la derrota del Sedán:

“¿Por qué nos han vencido?

Nunca mejor momento para traer a España la sincera y hermosa palabra de Edmundo Demolins, que, al ponderar y describir a su patria la superioridad anglosajona, venía a hacer para nosotros una siniestra profecía.” (121)

En el mismo año, ya a caballo sobre el nuevo siglo, Ricardo Becerro de Bengoa (1845 - 1902), periodista, diputado y senador del Partido Republicano, catedrático de geografía e historia del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid y consejero de instrucción pública, tradujo y amplió por su cuenta la obra **L'éducation nouvelle** a la que tituló **La enseñanza en el siglo XX**. Aunque, en principio, la obra se atribuye a Becerro de Bengoa es fácil comprobar la coincidencia incluso de las ilustraciones entre el original de Demolins y el excelente **pastiche** que de él hizo Becerro de Bengoa, hombre vinculado a la Institución Libre de Enseñanza; sin embargo, advertía:

“...tomo nota y doy cuenta, tanto de sus aspiraciones, respecto de la evolución que cree (Demolins) que los estudios deben sufrir en Francia, como de los hechos que ha realizado Inglaterra, para que sirvan de ejemplo en la exposición de los trabajos intentados, que responden al movimiento de la opinión de los pueblos más cultos, y que deben ser conocidos en el nuestro, para utilizarlos en todo aquello en que puedan adaptarse a nuestro peculiar modo de ser.” (122).

Si con la traducción de Santiago Alba se explicaban las causas del desastre, con la adaptación de Bec-

rro de Bengoa se sugerían las vías de solución en el ámbito educativo que, para él, quedaban ejemplificadas en España con la Institución Libre de Enseñanza.

Esta breve panorámica de la presencia en España de los precursores extranjeros quedaría, empero, incompleta sin Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906). Uno de los más destacados representantes de la pedagogía positivista, colaborador y director de varias publicaciones pedagógicas, secretario general de la Universidad Central de Madrid, director interino del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria hasta el nombramiento de Cossío y catedrático de pedagogía según el método Froebel, de quien fue un reputado especialista, en las Normales Centrales de Maestros y Maestras de Madrid, su obra capital es la **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza**, uno de cuyos volúmenes se dedica a la educación popular. Al final de éste presenta un apéndice bibliográfico en el que, junto a algunas obras de autores españoles y traducciones, figuran las de Baudoin (123), Bréal (124), Buisson, Compayré (125), Dumesnil (126), Hippeau, Laveleye (127), Levasseur, Passy (128) y Pécaut (129). En un próximo apartado tendremos ocasión de referirnos a esta obra con mayor extensión.

El olvido de los precursores españoles

Pedro de Alcántara García cita también las obras de algunos precursores españoles: Fernández Vallín, Groizard, Jareño, Picatoste, Porcel, Posada, Antón Ramírez, Repullés, Sardá y Yeves; todos ellos han ido apareciendo o la harán en el futuro en estas páginas. Y, sin embargo, ésta es la única ocasión en la que se citan

varios libros de autores españoles sobre la enseñanza en el extranjero.

Bien es verdad que en las obras de Fernández Villabril, Rispa, Pinuaga, Nebreda y Quijano, siempre sobre la enseñanza de los sordomudos y de los ciegos, es inevitable la cita para aquél que marcó de modo paradigmático no sólo el contenido, sino también el planteamiento de las Memorias sobre este tema, Juan Manuel Ballesteros. Tampoco es menos cierta la atención que, inicialmente, se prestó a la labor de Ramón de la Sagra, como vimos reflejado en la obra de Manuel Benito Aguirre y como se aprecia del mismo modo en la obra de Pedro Felipe Monlau sobre la instrucción pública en Francia, reproduciendo un cuadro comparativo del número de alumnos por habitante en varios países y que, a su vez, La Sagra había tomado de Ducpétiaux (130).

Si exceptuamos la acogida que se dispensó a la contestación por parte de Fernández Vallín al denominado “mapa de la ignorancia”, bien pudiera decirse que los españoles olvidan por completo a quienes, en su propia lengua, escribieron sobre su mismo tema. Pero la verdad es que, dada la gran disparidad en los contenidos estudiados por cada autor a la que debe añadirse la más absoluta carencia de estudios en profundidad sobre la totalidad o la parte más llamativa de los sistemas educativos del extranjero resultado de un viaje específico y que, por tanto, pudieran aportar novedades en relación a las obras de los autores contemporáneos extranjeros —como veremos en el capítulo siguiente—, aquel olvido es perfectamente comprensible; al fin y al cabo, las únicas memorias españolas que, por su presentación y tratamiento, recuerdan a las de los precursores extranjeros son escasas, de reducido número de páginas —y por tanto, con poca información con respec-

to a las obras extranjeras— y, en la mayoría de casos, sólo se refieren a cuestiones específicas y raras veces —como en el caso de La Sagra o de Monlau (éste basándose en obras escritas previamente, hasta el punto de que más de un tercio de su obra es una traducción)— se refieren a la totalidad del sistema educativo, no ya de varios, sino de un sólo país; lejos, pues, del planteamiento dado a las obras sobre la enseñanza en el extranjero en Francia, particularmente, y en general en Alemania, Estados Unidos o Inglaterra.

Para rizar el rizo, las alusiones al citado Fernández Vallín se deben más al deseo de solidaridad con su reivindicación de España que a su obra como fuente de información útil. Sus esfuerzos fueron especialmente alabados por José Hospital y Frago en su Memoria sobre los internados de élite en Europa y que habían de servir como modelo para el Real Colegio de San Lorenzo del Escorial (131). También hubo quien como Ricardo Rubio, secretario del Museo Pedagógico Nacional, juzgó optimistas los datos manejados por Fernández Vallín y que llegaron, por lo menos, hasta Adolfo Coelho, director del Museo Pedagógico de Lisboa (132). Con todo, los datos aportados por aquél no fueron utilizados, aunque sí consideraron útiles sus planteamientos formales autores interesados en la estadística de la educación como Carlos Groizard (133) y Pedro de Alcántara García (134), secundando su iniciativa de confeccionar periódicamente un mapa-mundi de la enseñanza y complementando con sus personales aportaciones la original idea de aquel insigne matemático.

- (1) **Observations générales sur les voyages. Recueil amusant de voyages, en vers et en prose, faits pour différents auteurs**, Paris, 1783, vol. 3, p. 20.
- (2) SARRAILH, Jean, **La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII**, Madrid, FCE, 1979. Cfr. caps. VI y VII, de la segunda parte.
- (3) MARAÑON, Gregorio, **Españoles fuera de España**, Madrid, Espasa Calpe, 1968, 6ª ed.
- (4) **Observations générales sur les voyages....**, vol. 3, p. 12.
- (5) Id. p. 9
- (6) GOMEZ DE LA SERNA, Gaspar, **Los viajeros de la Ilustración**, Madrid, Alianza Editorial, 1974, p. 15.
- (7) Para las restantes características cfr. en *ibid.* pp. 81 y ss.
- (8) JOVELLANOS, Gaspar Melchor de, **Obras publicadas e inéditas**, Madrid, B.A.E., 1926, vol. L, p. 271.
- (9) GOMEZ DE LA SERNA, **Op. cit.** pp. 100-101.
- (10) MENENDEZ PELAYO, Marcelino, **Historia de las Ideas Estéticas en España**, Madrid, A. Pérez Dubrull, 1883-1891, vol. 3, 1ª parte.
- (11) LUZAN, Ignacio de, **Memorias literarias de París: actual estado y método de sus estudios**, Madrid, Gabriel Ramírez, 1751.
- (12) Id. pp. 7-8.
- (13) Id. pp. 199-266.
- (14) ANDRES, Juan, **Carta del Abate Don ----- sobre el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos**, Madrid, Imp. de Sancha, 1794. Dicha carta fue traducida por su hermano del original italiano titulado **Lettera sopra l'origine e la vicenta dell'arte d'insegnar a parlare ai sordomuti**.
- (15) Id. p. 1.
- (16) VILANOU, Conrad, **El pedagogismo europeo y la España del siglo XIX**, tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 1984. Cfr. el capítulo 1.2.
- (17) Id. p. 43.
- (18) LLORENS, Vicente, **Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823-1834)**, Madrid, Castalia, 1979, 3ª ed.
- (19) ELIZALDE, Elena, **Pedagogos comparativistas españoles**, op. cit.
- (20) Cfr. TORTELLA, Gabriel, "La economía española, 1830-1900" en TUÑON DE LARA, Manuel (dir.), **Historia de España**, Barcelona, Labor, 1981, vol. VIII, especialmente pp. 89 y ss.
- (21) Para todos esos aspectos, remitimos al lector a la tesis doctoral del Profesor Vilanou, citada supra.
- (22) OLAVARRIA, Juan de, **Memoria dirigida a S.M. en 9 de Agosto de 1833 sobre el medio más brebe (sic) y eficaz de mejorar la condición física y moral del pueblo español**, Madrid, Imp. de Ortega, 1834.
- (23) MONTESINO, Pablo, **Manual para los maestros de las Escue-**

- las de Párvulos, publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, Madrid, Imp. Nacional, 1840.
- (24) MONTESINO, Pablo, **Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de universidad**, Madrid, Lib. de Sojo, 1836.
 - (25) Cfr. SUREDA, Bernat, **Pablo Montesino: liberalismo y educación en España**, Palma de Mallorca, Prensa Universitaria, 1984; y también, SAMA, J., **Montesino y sus doctrinas pedagógicas**, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 1888.
 - (26) ROVIRA, Miguel, **Tratado completo de la enseñanza universal o Método de Jacotot arreglado para uso de los españoles**, Barcelona, Imp. de los Herederos de Roca, 1835.
 - (27) MONLAU, Pedro Felipe, **De la instrucción pública en Francia. Ensayo sobre su estado en 1838 y 1839**, Barcelona, Antonio Bergnes y Cía., 1840.
 - (28) DIAZ PEREZ, Nicolás, **De la instrucción pública**, Madrid, Imp. de Manuel G. Hernández, 1877, 2ª ed.
 - (29) DIAZ PEREZ, Nicolás, **Las bibliotecas en España en sus relaciones con la educación popular y la instrucción pública**, Madrid, Tip. de Manuel G. Hernández, 1885.
 - (30) SISAY DE ANDRADE Y NUÑEZ, Juan, **Proyecto relativo a la creación de un Museo Hortícola Central y de Instrucción popular**, Madrid, Tip. de Diego Pacheco, 1888.
 - (31) SISAY AILLAUD, Eugenio, **Consideraciones generales sobre la Instrucción Pública y especialmente respecto a la enseñanza agrícola, hortícola e industrial en España**, Madrid, Tip. de Diego Pacheco, 1888.
 - (32) CALDERON Y ARANA, Salvador, **Discurso leído en la Universidad Literaria de Sevilla**, Sevilla, La Almudena, 1889.
 - (33) LA SAGRA, Ramón de, **Cinco meses en los Estados Unidos de la América del Norte. Diario de viaje**, París, Imp. de Pablo Renouard, 1836.
 - (34) LA SAGRA, Ramón de, **Voyage en Hollande et en Belgique**, París, Arthus Bertrand, 1839, 2 vols.
 - (35) COUSIN, Víctor, **Mémoire sur l'état de l'instruction primaire en Hollande**, París, 1837.
 - (36) LA SAGRA, Ramón de, **Relación de los viajes hechos en Europa, bajo el punto de vista de la instrucción y beneficencia pública, la represión, el castigo y la reforma de los delincuentes; los progresos agrícolas e industriales y su influencia en la moralidad**, Madrid, Imp. de Hidalgo, 1844, 2 vols.
 - (37) Una de las más verosímiles supondría que la intención de La Sagra era la de difundir en España los viajes que había realizado hasta ese momento, y no sólo el de Bélgica y Holanda de 1838. Por alguna razón que desconocemos este proyecto se quedó reducido a dichos países.

- (38) LA SAGRA, Ramón de, **Cinco meses en los Estados Unidos...** p. X.
- (39) RISPA, Antonio, **Memoria relativa a las enseñanzas de los sordomudos y de los ciegos**, Barcelona, Narciso Ramírez y Rialp, 1865.
- (40) CODINA LÄNGLIN, Ramón, **El Congreso Internacional de Beneficiencia Pública de 1889 en París**, Barcelona, Tip. de la Casa Provincial de Caridad, 1892.
- (41) BLEACH, Miguel, **Memoria sobre la Enseñanza en la Exposición universal de París celebrada en 1889**, Barcelona, Imp. Heinrich y Cía., 1889.
- (42) CORAL, N., Carlos del, **Memoria sobre la enseñanza secundaria (accessoria) especial en Francia**, Gerona, Tip. Hospicio Provincial, 1879-80.
- (43) PORCEL Y RIERA, Miguel, **Los trabajos manuales en la escuela primaria**, Palma de Mallorca, Esc. Tip. Provincial, 1892.
- (44) SANCHEZ DE TOCA, Melchor, **Memoria sobre el plan de estudios, la organización y el personal de las Escuelas médicas extranjeras, con aplicaciones a la Nacional de S. Carlos de Madrid**, Madrid, Imp. que fue de Fontenebro, 1840, p. VII.
- (45) KÜHN, Julio, **Memoria sobre el estado de la instrucción primaria y secundaria en Prusia**, Madrid, Imp. de S. Compagni, 1850, p. 3.
- (46) CASTRO, Fernando de, **Memoria que acerca de los sistemas de la segunda enseñanza colegial, interna y externa, presenta al Excmo. Sr. Ministro de Fomento D. ----- en cumplimiento de la comisión que por Real Orden se le confió para visitar los principales colegios de Francia**, Madrid, Imp. Manuel Galiano, 1859, p. 3.
- (47) Id. pp. 34-45.
- (48) Id. p. 40.
- (49) Cfr. MEDINA, Alfonso, "Las dos primeras escuelas españolas de enseñanza para ciegos" **Perspectivas Pedagógicas** 13 (1964); y RUIZ BERRIO, Julio, **Política escolar de España en el siglo XIX. 1808-1833**, Madrid, C.S.I.C., 1970, p. 274 y ss.
- (50) A este respecto, el propio Ballesteros se expresó del siguiente modo: "Mi primer cuidado al regresar a la Corte fue presentarme al Gobierno de S.M. no sólo a dar cuenta de mi comisión, sino a ofrecer la vistosa colección de objetos útiles para la enseñanza que había adquirido en el extranjero, teniendo la satisfacción de ser acogido como esperaba y de que se reputase como acertada y económica la inversión de la cantidad que se me había señalado, según la cuenta circunstancia que acompañaba a los objetos". **Curso elemental de instrucción de sordomudos y de ciegos**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y de Ciegos, 1863, p. 126. Como puede verse, nada dice de una Memoria que, en caso de haber existido, no hubiera pasado desapercibida.

- cibida a autores como Fernández Villabrille, Quijano o Rispa, quienes sí citan la Memoria de 1856 con profusión.
- (51) BALLESTEROS, Juan Manuel, **Memoria dirigida al Excmo. Señor Ministro de Fomento. Relativa al viaje que de Real Orden acaba de verificar por Europa, Madrid. Imp. del Colegio de Sordomudos, 1856, p. 5.**
 - (52) Id. p. 5.
 - (53) FERNANDEZ VILLABRILLE, Francisco, **Estado actual y organización de la enseñanza de sordomudos y de ciegos. Memoria dirigida al Excmo. Sr. Ministro de Fomento, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1862.**
 - (54) QUIJANO, Bernardo, **Sordomudez y ceguera. De la preferente atención que merecen estas clases y educación que reciben en varias naciones de Europa y de la necesidad de difundirla en España. Memoria presentada al Excmo. Sr. Ministro de Fomento, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y de Ciegos, 1861, p. 22.**
 - (55) COBOS, Francisco Javier, **Estudios críticos, históricos y administrativos sobre la Parte Pedagógica de la Exposición Universal celebrada en París en 1867, Granada, Lib. de D. Paulino Ventura y Sabetel, 1869.**
 - (56) COSSIO, Manuel Bartolomé, **El Congreso Internacional de Educación celebrado en Londres del 4 al 9 de Agosto de 1884, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1887.**
 - (57) Cfr. ESTEBAN MATEO, L., "Cossío, el Museo P.N. y su actitud comparativista europea". *op. cit.*
 - (58) Entre los comisionados debe considerarse también a Salvador Calderón y Arana, quien en 1883 lo fue a Bélgica, Francia, Alemania, Austria y Rumanía para estudiar la organización de los Museos de Historia Natural. No se incluye aquí, sin embargo, dado que esas instituciones no parecen directamente vinculadas con los sistemas educativos.
 - (59) ROJO Y HERRAIZ, Carmen, **Memoria que sobre el estado de la enseñanza en las escuelas públicas de Francia y organización de la Normal Superior de Fontenay-aux-Roses presenta Dña. -----, Madrid, Manuel de los Ríos, 1889.**
 - (60) GONZALEZ DE VELASCO, Pedro, **Museo de Dupuytren de París y breve reseña de los gabinetes anatómicos de París, y Londres, Madrid, Alejandro Gómez Fuentenebro, 1854.**
 - (61) Cfr. POZO, María del Mar, "Presencia de la pedagogía española en las Exposiciones Universales del XIX" *Historia de la Educación 2* (Ene.-Dic. 1983).
 - (62) CARDERERA, Mariano, **La pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862, Madrid, Victoriano Hernando, 1863.**
 - (63) CARDERERA, Mariano, **La disciplina escolar como medio in-**

- directo de educación y enseñanza, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 1890.
- (64) FERNANDEZ VILLABRILLE, Miguel, **La enseñanza de los sordomudos y de los ciegos de España en las Exposiciones de 1867 y 1868 (París y Zaragoza)**, Madrid, Imp. de Hernando, 1873.
- (65) NEBREDA, Carlos, **Memoria relativa a las enseñanzas especiales de los sordomudos y de los ciegos**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y de Ciegos, 1870.
- (66) JULIA MONTLLOR, Santiago, **Progreso o estacionamiento. Estudio de un plan de enseñanza general y preparatorio para todas las carreras**, Alcoy, Imp. de El Serpis, 1888.
- (67) JAREÑO Y ALARCON, Francisco, **Memorias facultativas sobre los proyectos de Escuelas de instrucción primaria**, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1871.
- (68) MANIER, J., **L'instruction populaire en Europe**, París, Lib. Hachette, 1867; obra reproducida en 1878 con el mismo título (París, Imp. de C. Maréchal). Manier se dedicó particularmente a la estadística de la educación y a los mapas escolares, además de militar en las filas socialistas. Entre sus obras destacan: **L'instruction en France en 1867**, París, L'auteur, 1867; **Progrès de l'instruction en France**, París, Lib. Hachette, 1867; **Progrès de l'instruction en France**, París, L'auteur, 1873; **Progrès de l'instruction en France**, París, L'auteur, 1878; **De l'assistance publique, d'après des documents statistiques, officiels et inédits**, París, Lib. Hachette, 1874. Además hizo estudios estadísticos sobre la evolución cuantitativa de la educación en la Academia de Toulouse y los departamentos de l'Isère, La Charente, la Dordogne y le Jura.
- (69) FERNANDEZ VALLIN Y BUSTILLO, Acisclo, **La instrucción popular en Europa**, Madrid, Imp. y Est. de Aribau y Cía., 1878. Aunque, según el propio autor se hicieron ediciones de la misma obra en francés e inglés, sólo hemos podido localizar un ejemplar de esta última que obedece a la siguiente referencia: **The Popular Instruction in Europe**, Madrid, Aribau & Co., 1878.
- (70) REPULLES Y VARGAS, Enrique María, **Disposición, construcción y moblaje de las Escuelas públicas de Instrucción primaria**, Madrid, Fortanet, 1878.
- (71) HOSPITAL Y FRAGO, José, **Memoria sobre educación y enseñanza**, Madrid, Imp. de E. de la Riva, 1881.
- (72) SARDA Y LLABERÍA, Agustín, **Estudios pedagógicos**, Madrid, Vda. de Hernando y Cía., 1892.
- (73) RUBIO, Ricardo, **La enseñanza primaria y profesional en París**, Madrid, Imp. de M. Burgasé, 1886; **La instrucción pública en Portugal**, Madrid, Imp. de M. Burgasé, 1886.
- (74) ALTAMIRA, Rafael, **La enseñanza de la historia**, Madrid, For-

- tanet, 1891; **Pensiones y asociaciones escolares**, Madrid, Fortanet, 1892.
- (75) POSADA, Adolfo, **La enseñanza del Derecho en las Universidades**, Oviedo, Imp. de la Revista de las Provincias, 1889; **Ideas pedagógicas modernas**, Madrid, Imp. de Victoriano Suárez, 1892.
- (76) En la gráfica y en los cálculos se incluyen también viajes que no se recogieron en los apartados anteriores, por obedecer a causas derivadas de destinos diversos en el ejercicio de las respectivas profesiones de los autores. Por ejemplo, Carlos Groizard actuó como secretario de embajada en Alemania hasta 1890; Vicente Barrantes permaneció en Filipinas hasta 1868; por último, el sacerdote español Agustín de la Rosa ejerció como profesor en el Seminario de Guadalajara (México) hasta, por lo menos, 1888. En este caso, se aplicó una prueba no paramétrica, el cálculo del coeficiente de correlación de Spearman, cuyo resultado fue 0.644 con 11 grados de libertad, significativo al 1%.
- (77) Coeficiente de correlación de Spearman igual a 0.684 con 18 grados de libertad, significativo al 1%.
- (78) Coeficiente de correlación de Spearman igual a 0.829 con 18 grados de libertad, significativo también al 1% pero, como puede comprobarse a simple vista comparando este resultado con la cifra anterior, la relación de dependencia crece ostensiblemente.
- (79) OLAVARRIA, Juan de, **Memoria...**, p. 16.
- (80) GONZALEZ DE VELASCO, Pedro, **Museo de Dupuytren de París...**, p. 91.
- (81) CALDERON Y ARANA, Salvador, **Discurso leído en la Universidad literaria de Sevilla...** p. 31.
- (82) ALTAMIRA, Rafael, **Pensiones y asociaciones escolares...** p. 13.
- (83) ALAS "Clarín", Leopoldo, "Prólogo" a POSADA, Adolfo, **Ideas pedagógicas modernas...**, p. XIV.
- (84) ALAS "Clarín", Leopoldo, "Prólogo" a POSADA, Adolfo, **Ideas pedagógicas modernas...**, p. XX.
- (85) **Anuario legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1901**, Madrid, 1902, p. 381.
- (86) CARDERERA, Mariano, **La disciplina escolar...**, pp. 12-13.
- (87) ROJO Y HERRAIZ, Carmen, **Memoria...**, pp. 3-4.
- (88) SARDA Y LLABERIA, Agustín, **Estudios pedagógicos...**, p. 52.
- (89) SARDA Y LLABERIA, Agustín, **Estudios pedagógicos...**, p. 52.
- (90) BLANCO Y SANCHEZ, Rufino, **Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma**, Madrid, Imp. Nacional, 1907-1912, vol. I, pp. XII y XIII.
- (91) CARDERERA, Mariano, **La pedagogía en la Exposición Universal de Londres...**, pp. 169-170.
- (92) MONROY Y BELMONTE, Rafael, **La primera enseñanza obligatoria y gratuita**, Madrid, Tip. Gutemberg, 1882, p. 119.

- (93) DIAZ Y PEREZ, Nicolás, *De la instrucción pública...*, p. 11.
- (94) Cfr. aportaciones norteamericanas.
- (95) **Estadística comparativa de la enseñanza elemental en cincuenta de los países más importantes. Publicada por el Bureau of Education de los Estados Unidos**, Madrid, Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1884?; **Estadística comparativa de la instrucción en sesenta de los países más importantes. Traducción del último estado publicado por el Bureau of Education de los Estados Unidos**, Madrid, Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1884?.
- (96) GARCIA, Pedro de Alcántara, **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza**, Madrid, Imp. Hernando, 1900-1905, 2ª ed.
- (97) RIESS, Florián, **El Estado moderno y la escuela cristiana**. Trad. de Juan Manuel Ortí y Lara, Granada, Lib. Católica de San José, 1879.
- (98) SALCEDO Y RUIZ, Angel, **La segunda enseñanza en España y fuera de España. Alguna consideración sobre los últimos decretos del Ministerio de Fomento por el Apostolado de la Prensa**, Madrid, Imp. de Agustín Avrial, 1899.
- (99) MONTESINO, Pablo, **Ligeros apuntes...**, p. 9. Cfr. pp. 8-10.
- (100) LA SAGRA, Ramón, **Voyage en Hollande et en Belgique...**, p. 45.
- (101) MONLAU, Pedro Felipe, **De la Instrucción pública en Francia...**, cfr. páginas 89 a 95.
- (102) KUHN, Julio, **Memorias...**, p. 6.
- (103) ORTI Y LARA, Juan Manuel, "Prólogo" a RIES, Florián, **El Estado moderno y la escuela cristiana...**, p. XIX.
- (104) Cfr. aportaciones francesas.
- (105) DUCPETIAUX, Edouard, **Des progrès et de l'état actuel de la réforme pénitentiaire et des institutions préventives, aux Etats Unis, en France, en Suisse, en Angleterre et en Belgique**, Bruxelles, 1837-1838, 3 vols. Ducpétiaux participó activamente en la revolución de 1830 y en el proceso de emancipación de su país. Nombrado en 1831 inspector general de cárceles y de los establecimientos de beneficencia del Rey, dimitió tras un año de gestión para dedicarse por entero al estudio de cuestiones sociales como la reforma penitenciaria y los beneficios del ahorro. Liberal políticamente pero ultramontano en materia religiosa, fundó en Flandes un asilo para jóvenes delincuentes. Entre sus obras, además de la citada, destacan: **De la condition physique et morale des jeunes ouvriers et des moyens de l'améliorer**, Bruxelles, 1843; y **De l'association dans ses rapports avec l'amélioration du sort de la classe ouvrière**, Bruxelles, 1860.
- (106) LA SAGRA, Ramón de, **Voyage...**, vol II, pp. 355 y ss.
- (107) BENITO AGUIRRE, Manuel, **Bosquejo histórico, filosófico y político del estado de la educación primaria en España comparado con el de otros países de Europa**, Madrid, Imp. Antonio Mateis Muñoz, 1841.

- (108) LEAUTEY, Eugène, **L'enseignement commercial et les Ecoles de commerce en France et dans le monde entier**, París, Ch. Delagrave, 1886. Economista, trabajó en el **Comptoir d'escompte**, de París, alcanzando el puesto de jefe de sección. Otras obras del mismo autor: **Questions actuelles de comptabilité et d'enseignement commercial**, París, 1881, y **La science des comptes**, París, 1889.
- (109) GARCIA GUTIERREZ, Agustín, **La enseñanza mercantil en España y en el extranjero o influencia y participación de las Asociaciones y Cámaras de Comercio en dicho ramo**, Cádiz, Tip. de Cabello y Lozón, 1898, p. 1.
- (110) PONS Y MERI, José, **Reseña de la Escuela Superior de Comercio de Bilbao precedida de breves noticias acerca de la enseñanza comercial en el extranjero y en España**, Bilbao, Lib. de Segundo Salvador, 1893, p. 8.
- (111) RENDU, Eugène, **De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses**, Strasbourg, 1841-1843, 3 vols.; **De l'instruction primaire en Angleterre dans ses rapports avec l'état social**, París, 1858. Rendu, doctor en letras y profesor en la Escuela Diplomática de París, fue nombrado inspector de primera enseñanza en 1850 y, diez años después, inspector general del mismo ramo. Intervino también en política como diputado monárquico, contrario a la enseñanza laica. Además de las obras citadas escribió las siguientes: **Commentaires théoriques et administratifs de la loi sur l'enseignement**, París, 1850; y **L'obligation légale de l'enseignement**, París, 1859.
- (112) YEVES, Carlos, **Estudios sobre la primera enseñanza**, Tarragona, Imp. y Lib. de José Antonio Nel. lo, 1861-63, 2 vols.
- (113) CARDERERA, Mariano, **La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres...**, p. 200.
- (114) HIPPEAU, Céléstin, **L'instruction publique aux Etats Unis**, París, 1869; **... en Angleterre**, París, 1872; **... en Italie**, París, 1874; **... aux États du Nord**, París, 1876; **... en Russie**, París, 1878; **... à l'Amérique du Sud**, París, 1879; **... en France pendant la Révolution**, París, 1881-1883, 2 vols. Hippeau, doctor en historia y en filosofía ejerció la docencia en varios centros de enseñanza hasta ser comisionado a Inglaterra y los Estados Unidos. A su vuelta, participó en la reforma de la segunda enseñanza. Fue autor también de **La Révolution et l'éducation nationale**, París, 1884, y **L'éducation et l'enseignement considérées dans leur rapport avec le bien-être social**, París, 1885.
- (115) **Asociación para la Enseñanza de la Mujer**, Madrid, Imp. y Fundición de M. Tello, 1879, p. 8, Asociación fundada por los desvelos de Fernando de Castro en 1870 y constituida definitivamente en 1871, contaba con el antecedente de las conferencias sobre la instrucción de la mujer, impartidas por profe-

sores de la Universidad Central en 1869. En 1878 se creó en su seno la Escuela de Comercio para Señoras, tres años después absorbió del mismo modo la Escuela de Institutoras, en 1883 creó una Escuela de Correos y Telégrafos y, finalmente, en 1884, una escuela primaria y otra de párvulos, junto a una academia de mecanografía y secciones especiales de idiomas modernos con el objeto de formar traductoras.

- (116) LABRA, Rafael María de, **La acción particular en el movimiento pedagógico de la España contemporánea**, Madrid, Hernando, 1894, p. 23.
- (117) LEVASSEUR, Pierre Emile, **La Statistique de l'enseignement primaire**, Roma, Imp. Nationale de J. Bertero. 1892; **L'enseignement primaire dans les pays civilisés**, París, Berger Levrault, 1897. Levasseur inició su carrera como profesor de historia en varios lycées, hasta ingresar en 1868 en el Institut y, un año después, en el Collège de France, donde impartió clases de geografía, historia y estadística económicas. De allí pasó a la Escuela de Ciencias Políticas como profesor de estadística y legislación comercial. Fundador de una Sociedad de estadística y de otra para el desarrollo de la enseñanza secundaria de la mujer, desempeñó varios cargos en los Ministerios de Instrucción Pública, Agricultura y Guerra, hasta lograr la creación del Instituto Internacional de Estadística. Ejerció también como administrador-director del Collège de France.
- (118) DIAZ Y PEREZ, Nicolás, **De la instrucción pública...**, p. 67.
- (119) GROIZARD Y CORONADO, Carlos, **La Instrucción Pública en España. Discursos y notas**, Salamanca, Est. Tip. de Ramón Esteban, 1897, p. 220.
- (120) Ferdinand Buisson ejerció sucesivamente como inspector de primera enseñanza de París, inspector general de primera enseñanza y director general de la misma a partir de 1879. Decidido partidario de la enseñanza laica tuvo enconadas disputas con Monseñor Dupanloup. Catedrático de Ciencias de la Educación de la Sorbona en 1896, fue diputado y presidente de la Liga de los Derechos del Hombre entre 1902 y 1924. Amigo personal de Agustín Sardá y, a través de éste, de Cossío, vió traducida una de sus obras al español: **La educación popular de los adultos en Inglaterra**, Madrid, La España Moderna, 1901.
- (121) DEMOLINS, Edmundo; **En qué consiste la superioridad de los anglosajones**. Traducción de Santiago Alba y Bonifaz, Madrid, Victoriano Suárez, 1899. Discípulo del economista y sociólogo Frédéricq de Play (1806-1882), fundó la **Ecole des Roches**. Al margen de esta obra y de la que se cita en la referencia siguiente publicó: **Histoire de la France**, París, 1877-1880, 4 vols.; **Les français d'aujourd'hui. Les types sociaux du Midi et du Centre**, París, 1898; **La classification sociale**, París, 1905.
- (122) BECERRO DE BENGEOA, Ricardo, **La enseñanza en el siglo**

- XX, Madrid, Edumundo Capdeville, 1899-1900, p. 21. Cotejar esta obra con la de Demolins: **L'Education nouvelle. L'Ecole des Roches**, París, Librairie de París, s.a.
- (123) MAGLOIRE BAUDOIN, Jean (1819-1882), médico y preceptor de los hijos del duque de Orléans, viajó con el conde de París y el duque de Chartres a Bélgica, Suiza y Alemania. Con Duruy en el Ministerio de Instrucción Pública fue comisionado a varios países, a su vuelta fue nombrado inspector general de primera enseñanza. Más tarde, fundó las escuelas francesas de Constantinopla. Su principal obra fue el **Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse**, París, 1865. En el siguiente año, dicha obra fue traducida al español, sólo en lo que respecta a la parte relativa a Alemania, por Agustín Rius con el título de **La enseñanza primaria y especial en Alemania**.
- (124) BREAL, Michel (1832-1915), lingüista especializado en gramática comparada, asignatura que explicó en el **Collège de France**, fue nombrado en 1876 inspector general de enseñanza superior. Su obra más conocida es **Quelques mots sur l'instruction publique en France**, París, 1873.
- (125) COMPAYRE, Gabriel (1843-1913), profesor de filosofía y posteriormente de pedagogía en la Normal de Fontenay-aux-Roses, intervino como diputado en la reforma de la enseñanza francesa. En 1905 fue nombrado inspector general de instrucción pública. Su obra más conocida es la **Histoire critique des doctrines de l'éducation en France**, París, 1879. Años después escribió la obra **L'enseignement supérieur aux Etats-Unis**, París, 1896.
- (126) DUMESNIL, Georges (1855-1916), profesor de filosofía en el **lycée** de Valenciennes fue enviado en misión pedagógica a Alemania en 1882. Catedrático de psicología infantil y de filosofía en las Universidades de Toulouse, Aix y Grenoble, publicó **La Pédagogie dans L'Allemagne du Nord. D'après des documents originaux et des observations personnelles**, París, 1855.
- (127) LAVELEYE, Emile (1822-1892), aristócrata belga, catedrático de economía política de la Universidad de Lieja, publicó la obra **L'instruction du peuple**, Bruxelles, 1872, que contenía gran cantidad de datos estadísticos sobre la enseñanza en diversos países.
- (128) PASSY, Paul, profesor de lenguas modernas, fue director adjunto de **l'Ecole Pratique des Hautes Etudes**. Escribió la obra **L'instruction primaire aux Etats-Unis. Rapport présenté au Ministre de l'Instruction Publique**, París, 1885.
- (129) PECAUT, Félix (1828-1898), pastor evangélico, colaboró con Ferry en la reforma de la enseñanza. Organizador de la Normal de Fontenay-aux-Roses, inspector general de enseñanza primaria y consejero de instrucción pública, fue autor de las siguientes obras: **Deux mois de mission en Italie**, París, 1880;

- y *Etudes au jour le jour sur l'éducation nationale*, París, 1879.
- (130) MONLAU, Pedro Felipe, **De la Instrucción Pública en Francia...**, pp. 38-39.
- (131) HOSPITAL Y FRAGO, *Memoria...*, pp. 29-30.
- (132) RUBIO, Ricardo, **La instrucción pública en Portugal...**, p. 4.
- (133) GROIZARD Y CORONADO, Carlos, **La instrucción pública en España...**, p. 220.
- (134) ALCANTARA GARCIA,, Pedro de, **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza**, Madrid, English y Gras, 1879, vol. II, p. 503.

V. De sus obras y de sus intereses

Una panorámica general

Las obras en el contexto de las publicaciones pedagógicas españolas

Llegados aquí, el lector tiene ya una idea general sobre qué autores escribieron obras sobre la enseñanza en el extranjero y sobre qué fuentes les suministraron los datos y noticias necesarios para hacerlo. En particular, se ha resaltado convenientemente la importancia de los viajes así como de la difusión de las obras de los precursores extranjeros. Es ahora, cuando ya se ha realizado una primera aproximación a cada caso, que procede abordar una panorámica general, de otro modo engañosa.

Así, el primer dato a tener en cuenta es el número total de obras publicadas, que asciende a noventa y siete (1), dos de las cuales, ya presentadas, perteneciendo al siglo XVIII; es decir, poco menos de una obra por año. También, teniendo en cuenta este dato, podemos

concluir que son varios los autores que escribieron más de una (hasta tres distintas catalogamos de Ramón de la Sagra), aunque se trate de una pequeña minoría. Desde el punto de vista exclusivamente formal, podemos añadir otro dato relativo a la extensión de las obras. Aunque existe una gran variabilidad, puesto que algunos folletos sólo cuentan con ocho páginas mientras que hay libros que comprenden dos volúmenes (nuevamente, nos referimos a La Sagra), la media del número de páginas se sitúa entorno a 167, una cifra algo exigua si la comparamos con los criterios actuales y que desde luego lo es si se tiene en cuenta que el objeto es la descripción del estado de la enseñanza en el extranjero. Quedémonos, por ahora, al margen de estas consideraciones, con el dato desnudo.

La **Figura 4** muestra la evolución del número de obras publicadas cada decenio. El objeto de esta arbitraria agrupación es el de ofrecer una lectura más general y, a la vez, el de comparar su evolución con la del número de obras pedagógicas –incluyendo traducciones– publicadas en España según la obra de Rufino Blanco (2); éstas aparecen en la figura sólo perfiladas, mientras que las que tratan sobre la enseñanza en el extranjero aparecen en columnas de color negro. Por otro lado, para permitir una comparación más sencilla, las cifras aportadas por Rufino Blanco han sido divididas por 20.

Como puede comprobarse, la tónica es la misma en ambos casos: una tendencia creciente al paso de los decenios. Antes, con todo, de fijar la atención en las aparentes divergencias debe tenerse en cuenta que estadísticamente se demuestra la existencia de una alta correlación entre las dos distribuciones (3) que, con otras palabras, significa que –incluyendo cierto margen de error– aquellos decenios en los que se publica ma-

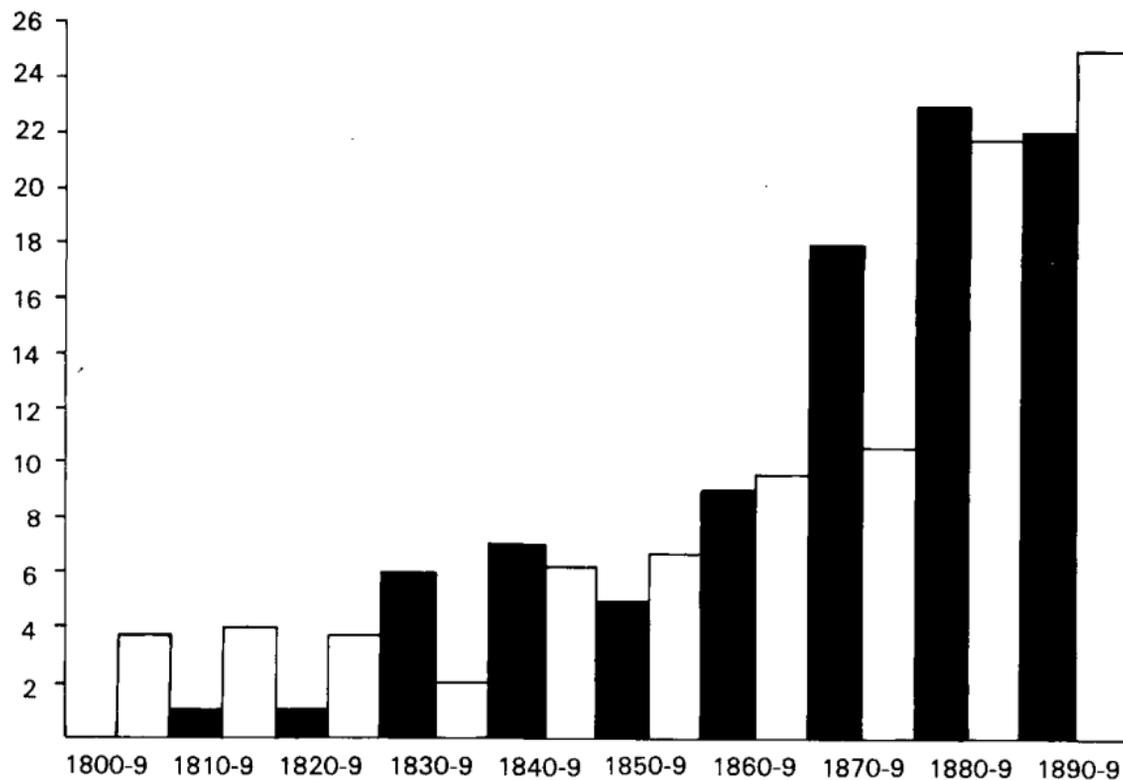


Figura 4.— Evolución del número de obras publicadas, por décadas. En blanco, las que tratan sobre la enseñanza en general (según Rufino Blanco); en negro, las dedicadas al estado de la enseñanza en el extranjero.

yor número de obras pedagógicas son también los que asisten a la publicación de un mayor número de obras específicamente dedicadas a la enseñanza en el extranjero. Y viceversa. De aquí que pueda concluirse que la evolución de éstas a lo largo del siglo depende directamente de la evolución del número de obras pedagógicas, en general, publicadas en el mismo período. Y, más a fondo, que las causas que hicieron aumentar progresivamente el número de obras pedagógicas publicadas a lo largo del siglo incidieron también en el aumento de las obras más estrictamente relacionadas con nuestro estudio. Por tanto, es preciso rechazar cualquier intento de interpretación que vincule la tendencia a la alza en el número de éstas a causas distintas de las que pudieron motivar esa tendencia en el ámbito de las publicaciones pedagógicas en general.

Ahora bien, si esto es así en lo referente a una aproximación mediatizada por la agrupación de decenios, la **Figura 5** sí permite, en cambio, diversas consideraciones específicas. En esta figura se refleja el número de obras correspondiente a cada año e, igualmente, su agrupación por lustros (4). Debemos recordar a este respecto cómo demostramos la existencia de una notable correlación entre los viajes, por diversas razones, efectuados al extranjero y el número de obras publicadas. Entonces distinguimos tres etapas en los viajes que ahora se diluyen al aparecer, junto a las obras fruto directo de aquéllos, otras escritas sobre otras fuentes. En la figura es posible distinguir con toda claridad dos momentos álgidos: el primero, tras la publicación de dos obras en 1819 y 1821, comprendería los años 1834 a 1844. El segundo, tras la publicación de una obra en 1850, se abriría en 1854 y, salvo escasos paréntesis, finalizaría en 1899. Mejor dicho, continuaría a partir de allí, pues debe notarse que el fenómeno

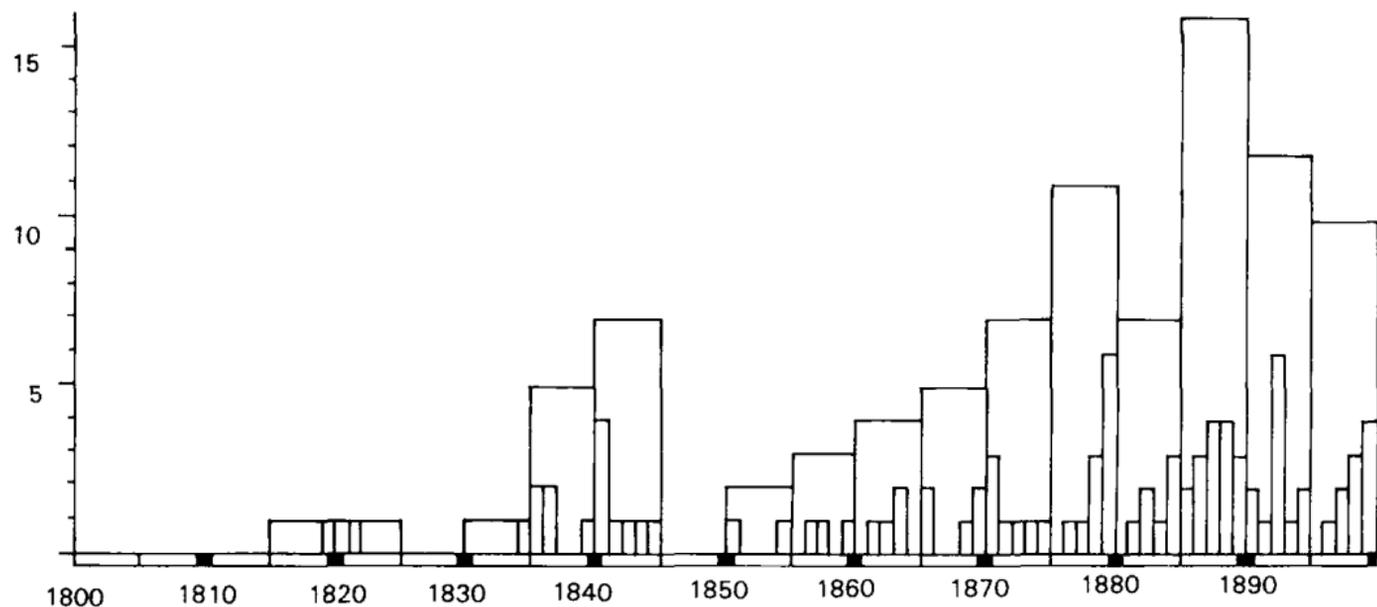


Figura 5.- Evolución cronológica del número de obras sobre la enseñanza en el extranjero publicadas, por años y por quinquenios.

de la aparición de los libros que nos ocupan está directamente relacionado con la aparición y progresiva consolidación de los sistemas educativos, junto a la necesidad de dotarse de noticias útiles para el desarrollo del propio, y que, por lo tanto, lo notable no son las ausencias, sino las presencias.

El primer período (1834 - 1844) tras el precedente de dos obras dedicadas ambas a la enseñanza mutua —una presentando su desarrollo en el extranjero y la segunda comparándola negativamente con los sistemas españoles a la usanza (5)— tiene una entidad específica derivada del hecho de que la mayoría de obras son escritas por exiliados políticos que retornan a España; a él pertenecen también las tres obras de un notable reformista social, Ramón de la Sagra. Pero el período también tiene consistencia desde la perspectiva de la evolución histórico-pedagógica de España. Con el inicio del reinado de Isabel II se produce una efervescencia liberal, en parte debida al retorno de los exiliados, y que se refleja claramente en la configuración del sistema educativo español. Entre 1832 y 1836 se produce la progresiva normalización política del país, se configura la administración civil española y, como consecuencia, se dan los primeros pasos en orden a la construcción de la administración educativa que empezará a dar sus frutos a partir de 1836, con el Plan, inaplicable, del Duque de Rivas y el Plan Pidal de 1845. En este período surgen las primeras escuelas de párvulos bajo el impulso de Montesino (1838), se crea la primera Escuela Normal (1839), dirigida por él mismo, y se aprueba una ley de instrucción primaria (la ley Someuelos de 1838).

Es curioso constatar cómo el vacío comprendido entre los años 1845 y —excluyendo la obra de Kühn publicada en 1850— 1854 carece de un reflejo claro en la

política educativa del país, puesto que abarca, por un lado, la puesta en práctica del Plan Pidal de 1845, que acentuaba los criterios de uniformidad, secularización y centralización a la vez que regulaba los estudios secundarios y superiores en el marco de una concepción restrictiva de la libertad de enseñanza; por otro, a partir de 1851, una etapa de reacción del conservadurismo católico que llegará hasta la revolución de 1854. Pero, como ya advertimos, es muy difícil que ese vacío tenga relación con estos hechos, dado que el año 1854 lo que marca en realidad es la definitiva consagración de un nuevo estilo de publicación pedagógica. A partir de entonces, por primera vez, es posible contar ya hasta el fin del siglo con más de una obra publicada por año, como media. Entonces aparece una línea de continuidad ascendente y bien puede hablarse, por tanto, no ya de la consagración sino del creciente interés y la progresiva atención que se presta a las publicaciones cuyo tema es la enseñanza en el extranjero. A partir de ese momento, cercano a la primera ley general de educación del Ministro Moyano (1857), es posible considerar en la gráfica un decisivo aumento en el número de obras publicadas, cuyo punto más alto –fijándonos en las agrupaciones por quinquenios– corresponderá a los años 1885-1889. Con todo, es posible apreciar también un inusitado crecimiento a finales de la década de los setenta que, como tuvimos ocasión de comprobar, parece directamente relacionado con dos hechos: la Exposición Universal de París de 1878, de fácil acceso para los españoles, y la creación de la Institución Libre de Enseñanza, tras la cuestión universitaria. Transcurrido ya el Certamen universal, serán los hombres de la Institución quienes, en especial a partir de 1881 cuando el ministro liberal Albareda les abre las puertas de la administración educativa –baste pen-

sar tan sólo en la creación del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria—, llevarán de forma predominante la batuta en la siguiente década. A resaltar, por último, la fase de decadencia que envuelve los años 1890-1899, estrechamente relacionada con la dificultad de viajar al extranjero que, por razones económicas entre las que cabe resaltar la devaluación de la peseta y su inflación, mantiene a los españoles dentro de las fronteras de su país. Sin embargo, ya próximo el desastre colonial, e incluso una vez acaecido, las miradas volverán a Europa en busca de una solución regeneracionista.

En resumen, este segundo período no es más que la confirmación de la tardía aparición en España de un quehacer que, con el paso del tiempo, se irá volviendo más y más específico, y que cuenta con unos precedentes claros y de particular importancia en los inicios del período isabelino. Esta es, bajo nuestro punto de vista, la interpretación más verosímil de la evolución cronológica del número de obras publicadas.

Sobre la evolución de los contenidos temáticos

En varios momentos hemos tenido ocasión de referirnos al curioso fenómeno de la dispersión temática. En general, no se puede afirmar que existan unos pocos contenidos temáticos cuya continuada reiteración permita suponer un interés específico perenne a lo largo del siglo. Una fórmula que permite introducir cierto orden en esta dispersión es la agrupación de las obras según el nivel educativo al que prestan atención. Este es el sentido de la **Figura 6** y de su resumen en la **Figura 7**.

En la primera se recogen las obras, por años y por

lustros, dedicadas a cada nivel educativo. En negro se añadieron las que prestan atención a varios niveles a la vez. Es fácil observar en ella un fenómeno obvio: inicialmente el nivel primario es el primero en ser estudiado, del mismo modo que también es el más estudiado, tanto en su conjunto como en lo que respecta a obras exclusivamente dedicadas a un solo nivel. Si sólo se estudian éstas, es posible descubrir cómo a partir de 1855 existe una línea de continuidad en las que tratan del nivel primario, línea que es inexistente en el caso de la enseñanza superior –o que, en todo caso, no aparece más que tardíamente, hacia 1889– y que se pospone hasta 1870 en el caso de la enseñanza secundaria. En consecuencia, puede concluirse que el interés de los precursores españoles aparece directamente relacionado con la enseñanza primaria, con una preocupación mucho más tardía por la enseñanza secundaria y que nunca llega a alcanzar su misma fuerza. La enseñanza universitaria surge, a su vez, como un tema periódicamente estudiado pero sin momentos de gran significación.

En la misma figura podemos observar también de qué manera, a partir de 1880, decrece en los precursores el interés por el nivel primario para aumentar en el caso del secundario y del terciario, en particular, en el que la baza más importante la juegan los institucionistas. Sin duda, este fenómeno es la lógica consecuencia del proceso de consolidación de la administración educativa, que culminará en 1900 con el Ministerio de Instrucción Pública, pero que ya deja notar sus efectos en 1887 cuando, por vez primera, el Estado se hace cargo en sus presupuestos de los institutos, las escuelas normales y la inspección. Aunque la realidad de la instrucción primaria deja mucho que desear, incluso cuantitativamente, en esas fechas. Por ejemplo, la tasa de

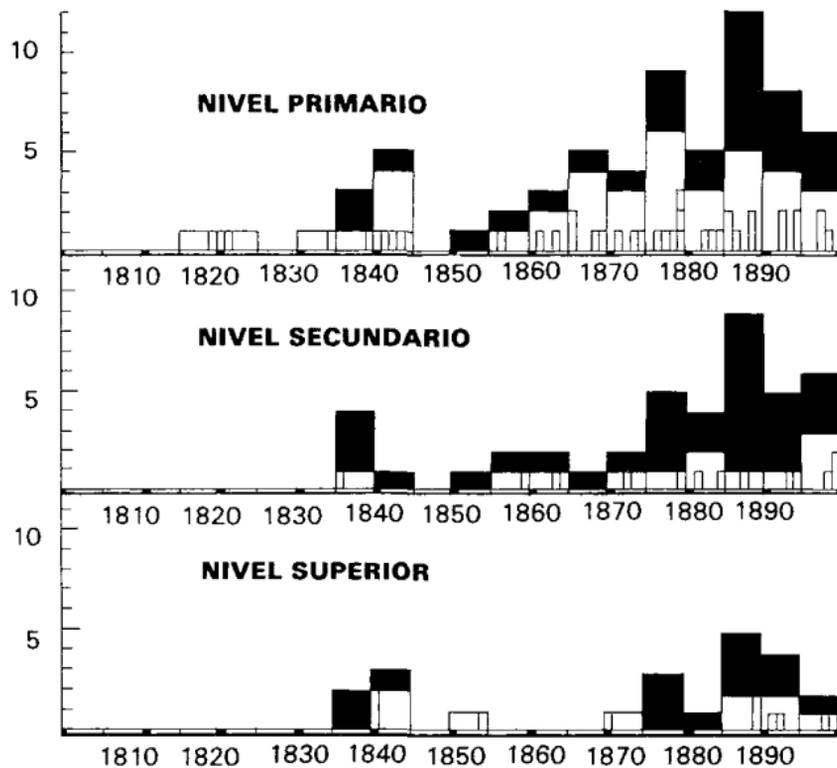


Figura 6.– Número de obras que tratan sobre cada nivel de enseñanza. En negro, las obras que estudian simultáneamente dos o más niveles.

analfabetismo desciende sólo poco más de un 11% en cuarenta años, de 1860 a 1900 y no será más que a partir de este año cuando se asista realmente a un verdadero y continuado descenso. Sin embargo, a pesar de la penuria de medios y del grave estado de la enseñanza primaria, los intereses de las clases medias españolas exigían una adecuada solución al problema, minoritario aún si se quiere, de las enseñanzas medias y, concretamente, de las modernas y técnicas. Será interesante observar si esta tendencia, reflejada en las preocupaciones de los precursores españoles, se mantiene e incrementa en los albores del nuevo siglo.

La **Figura 7** es complementaria de la anterior en la medida en que ofrece la perspectiva general de la evolución temática, por décadas. En ésta se refleja con mayor claridad la tardía aparición de los niveles secundario y superior con respecto al primario y es posible, por otro lado, ver cómo a partir de 1860 crece vertiginosamente la atención prestada al nivel primario, mientras que para los dos restantes esto no sucede hasta una década después. También es posible apreciar cómo el descenso operado en el número de obras a partir de 1890 incide de diversa forma en los tres niveles. Teniendo en cuenta que se recogen aquí la totalidad de las obras –y no sólo las que tratan exclusivamente de cada nivel respectivo–, el descenso es mucho mayor en el nivel primario, menor en el secundario e inexistente en el superior. De este modo se confirma, en términos relativos, que la baja en el interés que depara el nivel básico se acompaña del crecimiento en la atención hacia los dos restantes niveles –como pudimos apreciar con toda claridad en la figura anterior–.

Por otra parte, cuanto acabamos de afirmar tiene su adecuada confirmación estadística. En primer lugar, las diferencias entre el número de obras que tratan de

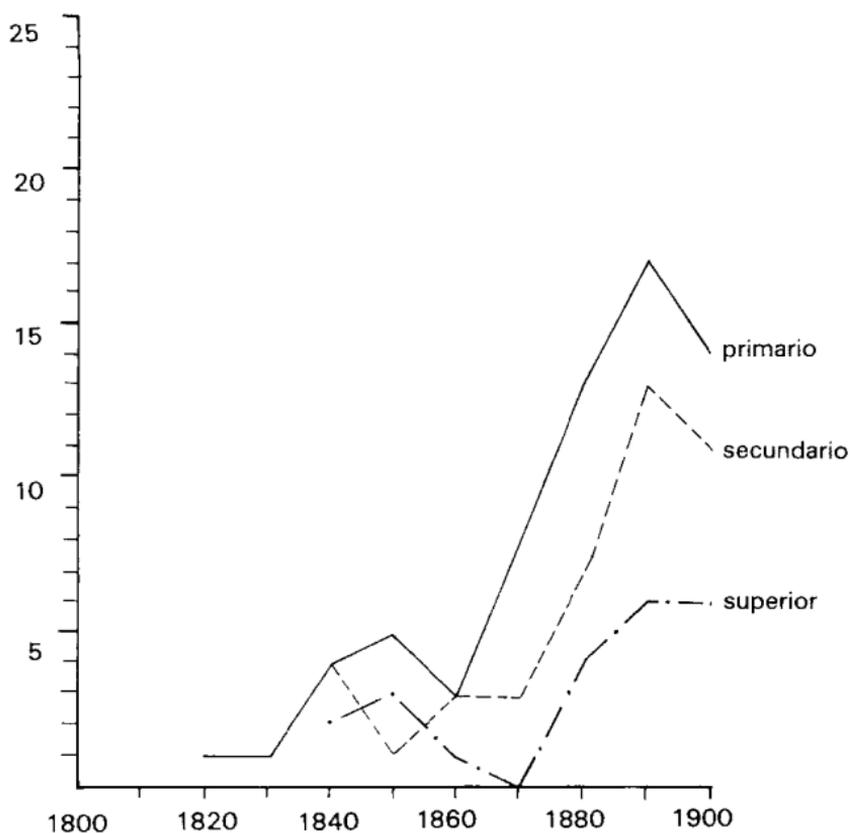


Figura 7.— Número de obras que tratan de cada nivel educativo, por décadas.
 En cada nivel se incluyen las obras que lo tratan exclusivamente junto a las que lo hacen simultáneamente con otros.

cada nivel son extremadamente significativas (6), con un notable distanciamiento entre las publicadas sobre el nivel primario y las que versan de los demás junto a una relativa proximidad entre las que tratan del secundario y del superior. Los niveles educativos, en consecuencia, son estudiados según un orden jerárquico que antepone la enseñanza primaria a las demás, e, igualmente, la secundaria a la superior –aunque esto en menor medida–. En segundo lugar, también se demuestra estadísticamente la correlación existente entre el número de obras que estudian cada nivel. Como refleja la **Figura 6**, predominan las obras dedicadas a varios niveles simultáneamente; he ahí la explicación de la correlación estadística (7) hallada que alcanza su mayor grado en el caso de las obras que estudian a la vez el nivel primario y secundario, mientras que el más bajo se da entre el nivel primario y el terciario, lo cual patentiza la poca frecuencia con que aparecen estudios que traten los tres niveles a la vez, es decir, estudios de conjunto sobre uno o varios sistemas educativos.

Geografía de los intereses

Un mapa mundi que reflejara qué países fueron citados con profusión durante el siglo XIX por los precursores españoles contendría interesantes supresiones: todo el continente africano, toda Asia, exceptuando las Islas Filipinas y el Japón –país con el que España estableció un primer contacto a mediados del siglo XVI–, Oceanía y casi toda América, exceptuando los Estados Unidos, Cuba, México, Uruguay, Guatemala y la República Argentina. Hay, por supuesto, algunas alusiones puntuales que revisten un sorprendente exotismo: Abisinia o Corea serían dos buenos ejemplos. No hace

falta insistir, empero, en que la geografía de los intereses de los autores españoles se circunscribe a Europa y los Estados Unidos. La **Figura 8** muestra el distinto grado de atención que recibieron los países de dicha zona.

En ella se distinguen seis categorías, la primera de las cuales es puramente anecdótica pues comprende aquellos países citados entre una y diez veces y que son Turquía, Grecia, Rumanía e Irlanda, por orden de importancia. Si comparamos este mapa con la **Figura 2** veremos como existe una práctica coincidencia entre los países más visitados y los más citados en las obras. El rango superior sigue correspondiendo a Francia, pero, he aquí la primera novedad, se acortan las distancias entre Alemania e Inglaterra. En tercer lugar, siempre por orden de importancia, aparece ahora sólo Bélgica –pues Inglaterra ascendió de categoría. En cuarto lugar, donde antes figuraban Italia, Suiza, Austria y Holanda, se encuentran ahora tan sólo los dos primeros junto a los Estados Unidos. Finalmente, la última categoría que antes comprendía a este país, Suecia, Dinamarca y Rumanía, ahora abarca Holanda, Austria, Rusia, por un lado, y Dinamarca, Suecia y Noruega, por otro.

De ello se sigue que, primero, sólo en los rangos superiores es posible encontrar una neta coincidencia entre los países visitados y los citados, incluyendo, en particular, a Francia, Alemania e Inglaterra y, a más lejana distancia, Bélgica. Segundo, que existe un cierto número de países cuyo sistema educativo sólo fue conocido indirectamente, bien a través de los certámenes universales, bien a través de obras previamente publicadas por autores extranjeros. Tercero y último, que los viajes a ciertos países, como Rumanía, Suecia, Dinamarca y Holanda no revistieron nunca un carácter determinante en lo que respecta al interés y la atención

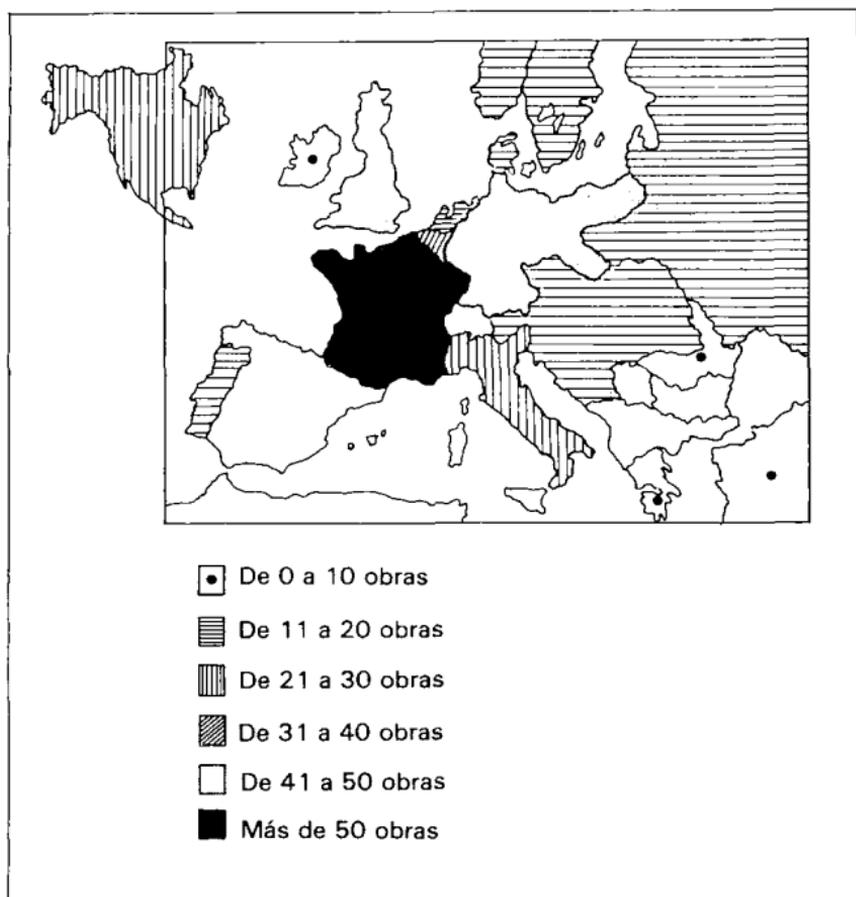


Figura 8.— Número de obras en las que aparece citado cada país (Europa y Estados Unidos), sobre el mapa de Europa en 1894, a lo largo del siglo XIX.

que luego recibieron en las obras de quienes no visitaron dichos países.

Por encima de todas estas consideraciones destaca la confirmación del efecto “embudo” que ejerce Francia. Ahora podemos precisar con claridad que Francia es la vía de entrada hacia España de cuanto acontece en Alemania e Inglaterra. En consecuencia, procede investigar donde radicó el atractivo de dichos países.

El atractivo de Francia, Alemania e Inglaterra

El mundo en transformación

Sería inútil intentar comprender el atractivo que los españoles encontraron en aquellos tres países sin antes haber reflexionado sobre el salto cuantitativo y cualitativo que en materia de educación se produce en la Europa del siglo XIX.

Desde este punto de vista, determinadas transformaciones económicas que se producen en los albores del siglo pueden contribuir a explicar la creación de un contexto especialmente sensible a todo lo relacionado con la educación. Acaso el proceso más sobresaliente sea el apogeo de la revolución industrial, iniciada ya en el siglo anterior en las Islas Británicas, concretamente en los sectores textil y metalúrgico. La aparición de telares mecánicos produjo una aplastante caída de los salarios industriales, favoreciendo que, durante no pocos años, fuera mucho menos costoso utilizar gran cantidad de mano de obra que invertir en una nueva ma-

quinaria; sin embargo, dicha inversión pronto se hizo inevitable, sobre todo a partir del momento en que se introdujo el vapor como fuerza motriz y la posibilidad de transformar el movimiento oscilatorio en circular. En otros sectores industriales, las innovaciones no se dejaron esperar: los transportes, el alumbrado, las artes gráficas...

El crecimiento en la producción industrial (acero, hierro, algodón hilado, etc.) fue inusitado. Pronto, Francia, Alemania, los Estados Unidos y Bélgica se subieron al tren de la industrialización. Aun así, no debe olvidarse que Europa, tal vez exceptuando al Reino Unido, sigue viviendo de las rentas procedentes del campo; en 1850, sólo este país en toda Europa había entrado en la etapa de crecimiento autosostenido. En ese mismo año, Francia, Alemania y los Estados Unidos emplean aún a más del 40% de su población activa en actividades agropecuarias. Pero al pasar los años, también este sector se vería afectado por una serie de procesos tendentes a aumentar la productividad por unidad de superficie y por campesino. En primer lugar, se suprimieron los campos abiertos y las propiedades comunales; en segundo lugar, se introdujeron determinados progresos técnicos en la agricultura: nuevas especies, abonos orgánicos y, más tarde, químicos, nuevos sistemas de producción, ampliación de las zonas cultivables y empleo de maquinaria. Finalmente, las mejoras en el sector de los transportes y las vías de comunicación permitieron una mejor y mayor comercialización de los productos agrarios y, progresivamente, su especialización por zonas. Por otro lado, las citadas transformaciones, aunadas con la expansión industrial, tuvieron la lógica consecuencia del éxodo rural y de las concentraciones humanas alrededor de las ciudades industriales.

Con todo, al margen de esta evolución económica, debe contarse también con otro fenómeno: la revolución demográfica. Las tasas de mortalidad descenden y las de natalidad mantienen niveles altos, aunque con tendencia a la baja a partir de mediados de siglo. Europa, en 1900, cuenta con 400 millones de habitantes, la mayor potencia demográfica del mundo, la más densamente poblada y la que alimenta las corrientes migratorias del siglo. En este contexto, se ha llegado incluso a relacionar una expansión demográfica superior al 100% durante el siglo con los mayores índices de industrialización.

Estos rasgos, expuestos somera y rápidamente, incidieron en gran medida en la evolución social y educativa europea. Por de pronto, la expansión colonial hacia ultramar incrementó la rivalidad comercial, el nuevo comercio hizo aumentar las arcas de los países desarrollados y con poderío, fomentado el número e influencia de las clases medias y contribuyendo a dejar aún más atrás a aquellos países que, como España, no pudieron tomar con rapidez el tren de la industrialización, la producción en masa y la urbanización.

Sin embargo, como ha demostrado Cipolla, exceptuando el paradójico caso de Inglaterra, “doquiera hubo un proceso de industrialización, la instrucción hizo rápidos progresos”, al que en ciertos casos se agregó un clima ético favorable. Así:

“Hacia 1850, mientras Inglaterra y Gales tenían un porcentaje de analfabetos completos que oscilaba entre el 30 y el 33 por ciento, Prusia y Suecia tenían porcentajes relativos del 20 por ciento (población adulta). Esto es, tanto en Prusia como en Suecia, países menos desarrollados que Inglaterra, había una reserva de población instruida básica desde el punto de vista económico. Esta reserva era fruto de una idea esencialmente ética, pero

que tuvo consecuencias incalculables en el campo económico". (8)

Y que, como en círculo vicioso, actuó no menos favorablemente en pro del ulterior desarrollo de los sistemas educativos. Al mismo tiempo, intelectuales y filósofos se enfrentaban, desde antes de iniciarse el siglo, a los abusos económicos, a los antiguos privilegios, a los gobiernos del antiguo régimen,... contribuyendo a inspirar no pocas revoluciones políticas -con éxito, unas veces, y otras sin él-, recalcando la importancia del individuo, más como ciudadano, en realidad, que como sujeto; y, lo que aún es más importante, creando un sentir generalizado según el cual, ningún gobierno, por reaccionario que fuera, podía olvidar el bienestar de sus ciudadanos. De una u otra forma, estos cambios se tradujeron en una confianza ciega en el poder de utilización de todos los recursos por parte del hombre, naturales o mecánicos. Confianza que, asimismo, se transformó en nacionalismo en la esfera colectiva, en deseo de disponer de la necesaria libertad para dirigir el propio destino como grupo. De ahí, revoluciones y procesos de emancipación y unificación de sobras conocidos.

Algunos, tal vez los principales, de estos ideales se habían ya plasmado en el precedente de los Estados Unidos y en la propia Revolución francesa. Sin embargo, la anarquía interior, las luchas por el poder, las guerras con el exterior y el despotismo napoleónico, más el consiguiente resurgir de las fuerzas de la reacción hicieron mucho más difícil el proceso a partir de 1815. A lo largo del naciente siglo, la oposición entre aquellos ideales y los de la reacción sería constante. En palabras de Boyd y King:

"Este choque de ideales, que hizo de la división en sec-

tas y partidos un rasgo normal de todos los aspectos de la vida del siglo XIX, fue mucho más pronunciado en el campo de la educación que en cualquier otro. Por cierto, no cabía esperar otra cosa. El sistema educativo de un país es siempre, en alguna medida, un microcosmos representativo del sistema social general, en el que rápidamente se reproducen las concepciones en conflicto". (9).

Concepciones que, en la mayoría de casos, se polarizaron en torno al creciente protagonismo del Estado en materia educativa frente a la Iglesia. La tendencia progresiva hacia la secularización trajo consigo la creación de administraciones educativas, de sistemas nacionales de educación; proceso en el que algunos países, por diversas razones, quedaron rezagados.

El proceso de configuración del sistema educativo español en una perspectiva comparativa

En España sigue requiriéndose la presencia de una obra sobre la historia de la educación en este país con carácter comprensivo. Algunos autores siguen insistiendo en la necesidad de estudios en profundidad, aunque sectoriales o muy localizados, pero nadie parece dispuesto a pronosticar cuándo será posible integrar todas esas aportaciones en una obra de conjunto que aún con lagunas notables, presente los rasgos generales de la evolución histórica de la educación en España. Este hecho impide, consecuentemente, la realización de un estudio comparativo en profundidad sobre los orígenes y primeros desarrollos del sistema educativo español, cuya utilidad ha sido recientemente enfatizada (10) y demostrada en la práctica con estudios como los de Archer o Ringer (11).

No es nuestro propósito zanjar esta cuestión de un plumazo, pero, a tenor de las evidencias parciales con las que contamos, parece juicioso señalar que España, en comparación a Alemania y Francia, primero, y, después, a Inglaterra, retrasó en mucho la configuración de su sistema educativo nacional. No faltaron proyectos legales y grandes ideas, pero unos y otras tardaron mucho tiempo en transformarse en un progreso práctico y patente del nivel educativo del país. Algunas cifras pueden proporcionar una imagen aproximada de lo que probablemente fue este atraso.

Tomando como punto de partida la obra de Cipolla, y los datos estadísticos que en ella aparecen, España fue, sin duda alguna, el país más atrasado en materia de instrucción pública de toda Europa Occidental durante el siglo XIX. Por ejemplo, en 1887 el 63 por ciento de su población era totalmente analfabeta, frente a un 55 por ciento en Italia (1881) o un 27 por ciento en Francia (1872) (12). Al doblar el siglo, España había reducido su tasa a un 56 por ciento, Italia a un 48 por ciento y Francia a un 18 por ciento (13). Ciertamente se trata tan sólo de cifras tal vez poco fiables -pues en muchos casos los criterios de las estadísticas no fueron parejos- y que dicen poco de la magnitud de los esfuerzos que se realizaron en cada país -no siempre homologables-, pero sí califican estrictamente hablando el producto resultante de las acciones político-educativas.

Hay muchos factores cuya incidencia pudo condicionar negativamente, de buen principio, el desarrollo del sistema educativo español. Generalmente se suele olvidar la presencia de elementos años atrás considerados casi determinantes en las obras de los más destacados comparatistas: la religión, el clima,... junto a otros tan dudosos como esa amalgama que se vino a

denominar “carácter nacional”. Los dos primeros factores operaron muy positivamente en los países de la Europa del Norte, pero por encima de ellos, en el sentido literal de la palabra, vino a superponerse el impacto de la revolución industrial, cuyo fracaso en España parece hoy unánimemente reconocido (14).

En los siguientes apartados se tratará de poner en evidencia dónde radicó a los ojos de los precursores españoles el atractivo de los sistemas educativos de unos países notables también por su poderío económico, como Alemania, Francia e Inglaterra. Por ahora nos limitaremos a demostrar hasta qué punto la conciencia del atraso educativo de España por comparación a otros países marcó el quehacer de los precursores españoles.

A este respecto ya se hizo notar que algunas obras españolas se resintieron en gran medida de los juicios que de España y sus logros educacionales realizaron autores extranjeros. Pero incluso en estos casos se vieron obligados a admitir la situación de atraso que se vivía en España; lo que conseguían probar era que, en todo caso, ese atraso era menor que el que habían percibido los autores extranjeros. Pero tanto este loable patriotismo como el regeneracionismo que impregna la mayor parte de las obras no son más que el testimonio de unos hombres preocupados por lograr superar una situación de atraso.

Patriotismo y regeneracionismo como expresiones de la conciencia del atraso español

El término “patriotismo” cayó desde hace años en desuso, de modo que en la práctica sólo se aplica a quienes hoy son partidarios de un resurgir, beligerante

a veces, de la comunidad a la que pertenecen. Sin embargo, sería inútil buscar otro apelativo que definiera mejor el sentimiento que embargó a aquellos autores que, ofendidos, respondieron con una publicación a quienes, según ellos, sumían a España en una situación de atraso lejana a la realidad.

El primero de ellos fue, como ya vimos, La Sagra, apresurándose a buscar en España datos estadísticos que rebatieran las tesis de Ducpétiaux. Lo mismo hizo Manuel Benito Aguirre, no sin cierta agresividad como él mismo confiesa:

“La manera poco generosa con que varios escritores extranjeros suelen hablar del estado de nuestra civilización había producido en mi alma una impresión desagradable y un vehemente deseo de encontrar en la realidad de los hechos el medio eficaz de desmentir solemnemente las exageradas declamaciones a que aquéllos se entregan con frecuencia cuantas veces se trata de España... (...)

Por eso, no sin gran trabajo, me he procurado los datos que presento; y por eso también al hacer uso de ellos pareceré acaso demasiado enérgico en ciertas comparaciones; pero si se observa que soy un español amante de mi patria, no se extrañará que al hacer defensa de su dignidad, respetando siempre la dignidad de las demás naciones, hiera por los mismos filos a los que despiadadamente y sin razón se han permitido antes la libertad de herir, en su parte más sensible, la reputación y el decoro de la nuestra”. (15)

También nos referimos anteriormente a la airada respuesta que provocó en José Pons y Meri la obra publicada en 1886 por Eugène Léautey sobre la enseñanza comercial en el mundo, equiparando esta afrenta a la que años atrás significó el mapa de la instrucción popular en Europa de J. Manier. Si Fernández Vallín propuso, para contestar a éste, la confección de un mapa

periódico en el que se recogieran los progresos sucesivos de todas las naciones, Pons propuso, a su vez, realizar distintas memorias en cada Escuela de Comercio de España y confeccionar con ellas “una obra sin igual en los demás países, a pesar de que algunos, como Francia, han intentado realizar otra análoga; nos dará a conocer a los extranjeros tal cual en verdad somos en la materia en cuestión, para que nos hagan justicia” (16).

Este patriotismo, ingenuo si se quiere, pero patriotismo al fin y al cabo, sirve como motor para dar a conocer en el extranjero el verídico estado de la instrucción pública en España. Para algunos, como Becerro de Bengoa, adaptador en 1899-1900 de la obra de Demolins sobre **l'éducation nouvelle**, no tan sólo se nos vituperaba sino que, sencillamente, se nos olvidaba:

“Ninguna publicación importante se ocupa para nada de nosotros. En el extranjero no se acuerdan para nada de nosotros; existimos como si no existiéramos, ninguna estadística apunta nuestro estado, ni nuestro nombre. Alguno que otro publicista francés suele dedicarnos un breve artículo en el que, o se nos trata con cierta consideración, en cuyo caso lo reproducimos y ponderamos, o se nos fustiga con desprecio, sin que protestemos”. (17)

Esto se escribió ya casi en el nuevo siglo. Cien años antes, el abate Juan Andrés, jesuita español expulsado y bibliotecario del Rey de Nápoles, ya se había dolido, por otra parte, del abandono que en España sufrieron figuras de relieve internacional como Ponce de León o Juan Pablo Bonet: “Al oír los elogios que se dan a las obras posteriores de Wallis y Amman, y al comparar lo reducido de los preceptos de éstas con la extensión y variedad de la doctrina de Bonet, no puedo menos de lamentarme del abandono en que los eruditos dexan

las cosas de España” (18). Para concluir, y siguiendo en el ámbito de la enseñanza de los sordomudos, Carlos Nebreda, el sucesor de Juan Manuel Ballesteros al frente del Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Madrid, se rebeló también contra ese olvido con un argumento ciertamente irrefutable.

“Y de sentir es el olvido en que nuestra patria suele tener a sus preclaros hijos, en tanto que otras naciones más cuidadosas de los suyos esculpen sus nombres en mármoles y bronce. Alemania levanta una estatua a Heinecke, y Francia inaugura la de l’Epée en Versailles..., con extraordinaria pompa y acompañamiento de las autoridades, de la Guardia nacional y de los sordomudos de París y Orleans,...; pero si bien España ha tenido un pedazo de tierra para enterrar los restos de Ponce de León, no lo ha encontrado para erigirle una estatua”.
(19)

La conciencia del atraso, del olvido se torna en todos los autores un propósito regeneracionista para España. Un proyecto que se basa en los ejemplos extranjeros y cuyos principios generales fueron formulados ya en 1834 por Juan de Olavarría, bajo el lema de “pan y luces”: “la nación más instruida será necesariamente la más poderosa”, tesis de la que se derivan tres proposiciones, a saber:

“Primera, de dos pueblos iguales en superficie y población, el más poderoso y rico será el que reciba la mejor educación moral e intelectual.

Segunda, de dos naciones iguales en instrucción y población, la más floreciente será la que tenga más concentrada su población en el menor espacio. Finalmente, tercera, de dos pueblos iguales en instrucción, superficie y población, el más feliz será el que produzca más con menos trabajo” (20)

Sobre estos principios, Olavarría construye un

plan con seis puntos principales: extinguir la mendicidad, corregir el temperamento español, mejorar la condición física y moral de las clases artesanas, introducir toda invención extranjera que sea de utilidad, aclimatar a España todos los productos exóticos y, finalmente, “reparar en pocos años las calamidades de muchos siglos”.

Cinco años después, Ramón de la Sagra aplicará por primera vez la expresión “regenerar” al fin de toda instrucción pública, y en esta medida, al objeto de sus observaciones:

“L'examen de l'instruction primaire chez les peuples que j'ai visités ne forme pas, dans le plan de mes recherches, une étude particulière et isolée; il se rattache à tout l'ensemble de mes observations. Selon moi, l'instruction publique est l'instrument le plus actif, le plus sûr, le plus efficace dont on puisse invoquer le secours pour améliorer la condition des classes inférieures, éteindre la mendicité chez les générations futures, diminuer le nombre des malfaiteurs, dépeupler les prisons, et régénérer enfin cette société moderne toute couverte de plaies, toute dévorée d'ulcères dont l'aspect seul nous révolte”. (21)

Estas doctrinas, no sólo comunes a Olavarría y a La Sagra sino a la práctica totalidad de los precursores españoles, vinculan la regeneración del país, incluso en sus aspectos económicos, al progreso de la instrucción pública. Por esta razón, no es extraño que los pocos autores que se ocuparon de la enseñanza secundaria intentaran demostrar el papel crucial que podía desempeñar en España la introducción de las enseñanzas modernas, ya a finales de siglo. Norberto Carlos del Corral, por ejemplo, que visitó Francia específicamente para conocer y difundir en Gerona la segunda enseñanza denominada “accesoria especial”, detectó rápida-

mente la significación que ésta podía tener en el desarrollo económico español:

“¿De qué suerte -decía- nos aprestamos a la defensa de nuestra agricultura, industria, comercio y navegación? ¿Será sólo con leyes protectoras? No lo creemos así. ¿Será mejorando nuestros productos y su obtención? Pero para ello se necesita un pueblo activo e instruido, cuyas cualidades sólo pueden fomentarse por medio de una enseñanza no destinada a formar abogados, médicos, farmacéuticos, diplomáticos, ingenieros, profesores, sino industriales, agricultores, comerciantes y fabricantes, lo que indudablemente se logrará popularizando y facilitando el estudio de las materias que constituyen la Enseñanza Secundaria Especial”. (22)

Sólo ocho años después, Santiago Juliá Montllor, catedrático de la Escuela Industrial de Alcoy, insistía nuevamente en la necesidad de adoptar el progreso como lema de la enseñanza; tal y como enseguida comprendieron las escuelas técnicas, al reconocer:

“... la inutilidad de estudiar los autores antiguos y la urgencia de poner al alcance de las nuevas generaciones los medios de conocer y comprender las máquinas que todo lo transforman”. (23)

Y añadió más adelante:

“El progreso consiste en ir con la época y así como hemos aceptado el camino de hierro y el telégrafo y el teléfono, debemos aceptar las enseñanzas prácticas tal como hoy están funcionando en las naciones europeas si no queremos ver cómo se aniquila en breve espacio de tiempo la corta industria nacional, casi ya muerta en los albores de su existencia, cómo desaparece la cultura de nuestros campos, que la agricultura no puede sostener, cómo se pierde el comercio nacional que se va quedando sin dinero, y cómo son sustituidos la industria nacional por la explotación minera inglesa, la agricultu-

ra española por los fabricantes de vino franceses y el comercio de los hijos del país por la banca del judío alemán". (24)

El problema de la economía española es, para todos estos hombres, insoluble de no contar con la potencialidad de la instrucción. En el mismo año en que Santiago Juliá veía en la educación secundaria moderna el medio de hacer progresar el país, Eugenio Sisay, vuelto de un largo periplo por el extranjero y convencido del carácter predominantemente agrícola de España, abogaba por la introducción de la enseñanza agrícola y hortícola en la enseñanza primaria de todos los españoles como un medio efectivo para "regenerar la agricultura española preparando una juventud especial, una nueva generación agrícola que tenga fe en sí misma y en la solicitud de los Poderes Públicos" (25).

Nadie negará que en buena parte de estos pronunciamientos hay una fuerte componente romántica e idealista, junto a otra cientifista, en la cual se abordan los problemas sociales como cualquier otro objeto de estudio, de modo que las soluciones, si el análisis fue bueno, conducen siempre al triunfo final. En 1898 llegó, desgraciadamente, la posibilidad de llevar de una vez por todas esa idea a la práctica. Si la solución no fue buena, por lo menos el análisis sí fue acertado. Si el maestro de escuela alemán fue quien verdaderamente venció en Sedán, si el maestro americano ha vencido ahora, tal vez sea el momento de pensar en otorgar la confianza al español. Santiago Alba no pudo sustraerse el atractivo de este silogismo:

"Imitando a los franceses después de su **déba**cle y recordando aquella frase que todo el mundo repetía "**Le vainqueur de Sedan, c'est le maître d'école allemand**", digamos a diario, como confesión piadosa del pasado y fuente de enmienda para lo porvenir: -Los vencedores

de Cavite y Santiago de Cuba, los que en un momento han destrozado nuestra escuadra, rendido nuestro ejército y sojuzgado nuestras colonias, no han sido Dewey, Sampson ni Shafter. Lucha no de barcos contra barcos, ni de hombres contra hombres, sino de un mundo expirante contra un mundo naciente, la vida y el progreso han triunfado por la fuerza misma de las cosas. La Escuela yanqui, racional, humana, floreciente, es la que ha vencido a la Escuela de España, primitiva, rutinaria y pobre. ¡Tenía que suceder! ... ¡A la Escuela, españoles; al trabajo...! ¡A la Escuela!... -Ahí está nuestro único realizable, digno y humanitario, desquite..." (26)

Este regeneracionismo que rezuman las obras de todos los precursores nos dice mucho, tanto sobre qué es lo que esperaban encontrar en la práctica educativa de otros países -un ejemplo, demasiado distante acaso para ser copiado, pero siempre motivador y que sugería no pocas innovaciones puntuales-, como sobre el atraso relativo de la instrucción pública en España respecto a aquéllos. Su testimonio no deja lugar a dudas.

El testimonio de los precursores españoles sobre el estado de la instrucción pública en España

La posición de los precursores españoles sobre el estado de la educación en su propio país es absolutamente unánime: no resiste comparación alguna con cualquier otro país europeo. A decir verdad, con todo, debe hacerse constar que para algunos el atraso español en materia de educación no es muy notable o, para ser más exactos, no es tan notable como determinados autores extranjeros quieren hacer creer.

Así, pues, bien puede decirse que los únicos testimonios positivos se encuentran en las obras de quienes se sintieron molestos por las afirmaciones de, por

ejemplo, Ducpétiaux o Manier. En estos casos, los datos aportados por los precursores españoles suelen ser más que optimistas. Ramón de la Sagra afirma; contradiciendo a Ducpétiaux, que el estado de la instrucción primaria en España “ se rapproche plus de celui de quelques nations civilisées de l’Europe, que de celui de la Russie: comparativement à la Belgique, il n’est pas éloigné de celui de la province de Liège” (27). Dos años después de estas afirmaciones, Manuel Benito Aguirre insistía nuevamente en la falsedad de las afirmaciones de Ducpétiaux. En su caso, tomando las estadísticas de sólo algunas provincias, pues en 1841 se carecía aún en España de una estadística global, pretendía que el porcentaje de alumnos de escuelas públicas sobre el total de la población era en España de uno sobre trece, lejos del uno sobre 346 sostenido por Ducpétiaux y tal vez excesivamente cerca del uno por cada 12’69 que según Manuel Benito Aguirre era la razón contemporánea en Francia. Con todo ello, pretendía demostrar:

“1°. Que el cálculo de Mr. Ducpétiaux es extremadamente absurdo. 2°. Que la España no es el pueblo más atrasado de Europa como intenta suponerse. 3°. Que si no se halla más adelantada que la Francia, tampoco merece ser considerada en una escala demasiado inferior. 4°. Que la España al salir de una guerra civil desastrosa que ha seguido a diez años de despotismo, se encuentra mucho más adelantada en punto a educación que la Francia se hallaba cuando en 1830 reconquistó su libertad; y, por último, que existen muchas probabilidades para creer que cuando nosotros tengamos la dicha de contar en paz diez años de régimen representativo, la instrucción pública de España se hallará elevada al nivel de la de las naciones más cultas de Europa”. (28)

Pasaron no diez, sino dieciséis años; apareció entonces el mapa de J. Manier en el que España figuraba

otra vez a la cola de Europa en materia de instrucción popular. Once años más tarde, en 1878, con motivo de la siguiente Exposición Universal, España seguía figurando, a los ojos de Manier, en el mismo puesto. Fernández Vallín se aprestó a dar adecuada respuesta a esa reiterada afrenta retomando argumentos semejantes a los de Manuel Benito Aguirre y que no hacen más que culpar del atraso a las circunstancias políticas por las que atravesó España. De haber sido otras, el resultado sería ahora infinitamente más satisfactorio:

“En 1867 era tal y tan satisfactorio el resultado de la comparación de la enseñanza popular en España con la de las demás naciones, que si no figurábamos en la primera categoría, ocupábamos seguramente uno de los primeros puestos de la segunda. Desde entonces y a beneficio de la paz, excepción hecha del corto tiempo que duró la guerra francoprusiana, se han aumentado en todas partes de una manera considerable las escuelas públicas y privadas, los alumnos de las mismas y las subvenciones para el mayor desarrollo de la instrucción popular, siendo notables los progresos realizados en Suecia, Bélgica, Holanda, Italia y Rusia. España, entre tanto, ha sostenido dos guerras civiles, una en la Península y otra en Ultramar, en las que ha sacrificado una gran parte de su población y cuantiosos tesoros, lo cual dificultó y dificultará por mucho tiempo la ordenada gestión de la Hacienda pública; y por lo tanto no ha podido continuar la obra de progreso en que con tan lisonjero éxito se hallaba empeñada con respecto a la primera enseñanza”. (29)

No le falta razón a Fernández Vallín cuando apunta las causas del atraso español; y, sin embargo, eso no le impide rectificar para bien la posición española en el mapa de Manier. Claro que lo que en verdad ocurrió fue que Fernández Vallín cambió el criterio de la proporción entre los datos. Ahora España pasaba a si-

tuarse en la categoría de “países bastante adelantados”, junto a Bélgica, Noruega y Holanda e incluso por encima de Gran Bretaña, gracias a que mientras Manier confeccionó su mapa sirviéndose de los porcentajes de personas que sabían leer y escribir, Fernández Vallín tomó en su lugar a los asistentes a escuelas primarias; una cifra mucho más favorable para España.

Prescindiendo de estos tres casos, es sumamente difícil encontrar en las obras de los precursores españoles juicios favorables sobre su propio país; lo más común es que la cuestión se eluda o bien que los juicios sean negativos. Dos de los autores que, con todo, valoran positivamente la situación española son Nicolás Díaz y Pérez y Remigio Sánchez Covisa. Del primero, exiliado repetidas veces en Portugal, tratamos ya con cierta extensión; militante en las filas republicanas y, posteriormente, en las socialistas, reconoció el mal estado de la instrucción popular en España basándose en los datos estadísticos de Levasseur. Sin embargo, hizo notar que, en lo referente a la educación de los obreros, “Rusia, por ejemplo, tardará aún más de un siglo en ponerse al nivel en que hoy está España. Y la Inglaterra, ese país que tanto blasona de liberal, está poco más adelantado que España, si no (lo) está menos” (30). Esto ocurría en 1877; ocho años después, él mismo sugería la innecesidad de comparar la educación en España con la de otros países europeos, pues, decía, “en España, y en Madrid mismo, tienen mucho que adelantar la generalidad de sus escuelas para llegar al estado en que se encuentran... muchas de Africa” (31).

Consecuentemente, ese juicio primero favorable en cierta medida se tornó pronto abrasivo. De este modo, nos encontramos con que, en verdad, el único autor que confía en la favorable posición de España en materia de educación es el aludido Remigio Sánchez

Covisa y Azofra (1869-¿?). Abogado, propietario junto a su hermano de una librería madrileña y editor de libros de texto y manuales universitarios, dió a la luz unos **Elementos de legislación de primera enseñanza** que, siguiendo el programa de las Normales, contenían no pocas consideraciones comparativas. Su carácter de manual universitario, sometido a los programas y al exámen de las autoridades oficiales, explica indudablemente los parabienes que merece, por ejemplo, el capítulo de las retribuciones de los maestros españoles:

“Examinando la escala anterior y hecha comparación con los sueldos de los países extranjeros, teniendo además en cuenta la pobreza de nuestro país, resulta bien retribuida la enseñanza primaria, figurando bajo este aspecto en primera fila al lado de las naciones más ricas”.
(32)

Se vió obligado a admitir, no obstante que “hay, sin embargo, algunos lunares,...”, entre los que se cuenta el sueldo de los maestros rurales: medio real diario en 1896. Su deseo de colmar de atenciones a quienes debían dar su aprobación para que la obra fuera declarada libro de texto le llevó al extremo de afirmar que, en todo, España seguía de cerca las tendencias de los países europeos más adelantados, excepción hecha del sufrido sistema de oposiciones para la provisión de plazas de maestro.

En todos los demás casos, sin excepción, o bien España no se compara al extranjero o bien sale mal parada. Por otra parte, debe resaltarse que la comparación es, realmente, un fenómeno muy tardío. Es posible encontrar unos pocos autores, entre 1850 y 1870, en los que ya aparece en lugar preeminente, pero siempre en temas muy puntuales. Pedro González de Velasco señala en 1854 el atraso de España en la enseñanza de la anatomía; Bernardo Quijano, en 1861, después

de las obras de Ballesteros y Fernández Villabril, hace lo propio respecto a la enseñanza de los sordomudos y de los ciegos -como aquéllos habían hecho, pero de forma mucho más contundente. Joaquín Fontanals del Castillo (1842-1894), crítico de arte y publicista barcelonés, se preocupó por su parte del abandono de la “instrucción del proletario”, utilizando su misma expresión (33). Cuatro años más tarde, Francisco Javier Cobos y Rodríguez, miembro del Jurado español en la Exposición Universal de 1867, apuntaba que acaso en la próxima convocatoria “España se colocará por derecho propio a la altura de Alemania, Suiza, Francia e Inglaterra” (34). Francisco Jareño y Alarcón, arquitecto del Ministerio de Fomento, señalaba en 1870 la imposibilidad de introducir en España una arquitectura escolar semejante en la amplitud de sus recursos a la alemana. Al mismo tiempo, Bonifacio Velasco y Pano (1838-1878), catedrático de química de la Facultad de Farmacia de Granada, se dolía del atraso de España en materia científica (35).

Es en las dos últimas décadas del siglo cuando, al fin, la comparación se generaliza y en ella interviene casi siempre España. Así, por ejemplo, en 1879, Pedro de Alcántara García sintetiza de este modo el estado de la educación popular en España:

“... cualesquiera que sean las causas que lo hayan motivado, no podemos vanagloriarnos del estado que en su conjunto ofrece hoy la educación popular española, estado que, digan lo que digan los optimistas, -séanlo por temperamento o por cálculo-, dista mucho de responder a lo que de consuno requieren los adelantos de la civilización, los progresos que la educación primaria ha realizado en otras naciones, y las necesidades que para la satisfacción y marcha ordenada de la vida se imponen a las naciones modernas”. (36)

A partir de entonces, es posible encontrar repetido este juicio en las obras de todos cuantos se deciden a introducir a España en sus comparaciones: la enseñanza del derecho, los estudios de filosofía y letras, la organización de la universidad, la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria. .. En 1899, el desastre colonial exigirá ya la búsqueda de responsabilidades. Los problemas educativos que tanto preocupan a naciones como Francia, Inglaterra y Alemania, deben, de una vez por todas, ser considerados en España. Así lo expresa Ricardo Becerro de Bengoa: “Si sienten esas necesidades estando tan alto, ¿cuán grande no las sentiremos nosotros al vernos, como nación, tan abajo? El problema de la educación de la juventud nos interesa, pues, más que a ningún otro pueblo del mundo” (37). Pero, por entonces, no es ya un atraso lo que se apunta, sino, en palabras de Santiago Alba, “el fracaso del sistema educativo español”: el Estado no se ha hecho suficiente cargo de la escuela, los presupuestos han sido de todo punto ridículos, la formación dispensada en las aulas inadecuada a la realidad y necesidades del país:

“Si comenzásemos esta parte del PROLOGO -escribe Alba -preguntándonos de manera análoga a la que encabeza el capítulo I de la obra de Edmundo Demolins, **¿El régimen escolar español forma hombres?** no necesitaríamos siquiera poner detrás un modesto monosílabo: el público a un tiempo sin vacilar, atendiendo más que a copiosas condiciones científicas a la agobiadora condición de la realidad viva, respondería formidable: ¡No!” (38)

El ejemplo de Francia, Alemania e Inglaterra

Es así como los países europeos más notables por el desarrollo de sus respectivos sistemas educativos se

convierten en un espejo en el que se refleja la imagen de la deficiente situación española. Con ocasión de la **Figura 8** observamos cómo el mayor número de obras fijaba su atención en Francia, Alemania e Inglaterra; ahora veremos de qué forma varía esta atención a lo largo del siglo.

Para este menester es muy útil la **Figura 9** pues muestra, década a década, la evolución progresiva del número de obras que tratan sobre cada país. En ella es posible apreciar varios momentos en los que se da una identidad en el número de obras y que se traduce en la superposición frecuente de las líneas que representan a cada país. Lo que se aprecia a simple vista tiene una lógica confirmación estadística: existe una elevada correlación en la distribución a lo largo del siglo de las obras que tratan de cada país. El nivel más alto se da entre Francia y Alemania, y el más bajo entre Inglaterra y Alemania (39). La correlación hallada no significa, con todo, que exista una equivalencia entre el número de obras que tratan de cada país, sino tan sólo que su distribución sigue aproximadamente los mismos derroteros. Por eso es posible encontrar una diferencia significativa entre el número de obras que tratan de Francia e Inglaterra -mucho mayor en el primer caso- y también entre Francia y Alemania -en el mismo sentido-; por contra, no existe diferencia alguna entre el número de obras que tratan de Inglaterra y de Alemania (40).

Con otras palabras, el país más atractivo para los españoles es Francia, seguido de Alemania e Inglaterra, situándose ambos a un nivel equivalente y lejos -significativamente lejos- del primero. El hecho de que exista una elevada correlación entre las distribuciones del número de obras sobre cada país tiene una sencilla explicación: los precursores españoles no son muy amigos de estudios en profundidad centrados en un solo

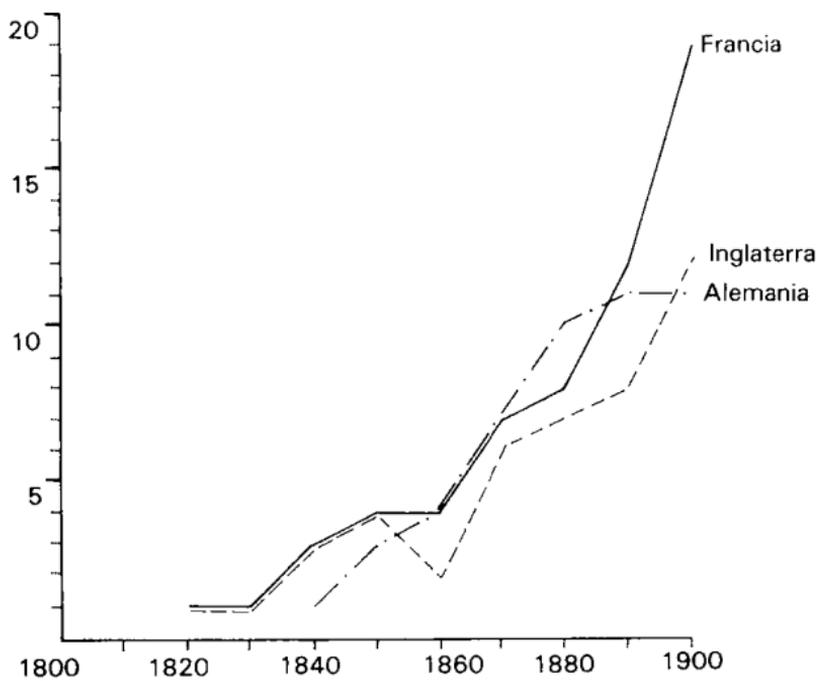


Figura 9.— Número de obras que tratan de cada país, por décadas.

país; por el contrario, y a diferencia de los precursores de otros países, tratan simultáneamente de varios países a la vez. Por ejemplo, sobre Francia, exclusivamente, sólo se escribieron unas pocas obras: la de Fernando de Castro sobre la segunda enseñanza colegial interna y externa, la de N. Carlos del Coral sobre la segunda enseñanza accesoria especial y la de Ricardo Rubio sobre la enseñanza primaria y profesional en París, como obras que tratan un aspecto específico del sistema educativo francés; obras de conjunto son tal vez más escasas, pues a la de Monlau y a la de Carmen Rojo tan sólo puede añadirse la de Ignacio de Luzán que data de 1751. En el resto de las obras, Francia aparece como un país más hasta completar el total de cincuenta y nueve que se reflejan en la **Figura 9**. Más sorprendente es aún el caso de Alemania, país del que sólo se cuenta con la Memoria en exclusiva de Julio Kühn, referida tan sólo a Prusia. En lo que respecta a Inglaterra, por último, ni una sola de las obras reflejadas en la figura trata única y exclusivamente de este país. En resumen, hay tras este déficit un trazo relativo a la metodología de extrema importancia y que volveremos a encontrar más adelante, pero, por encima de él, debe consignarse que la correlación existente entre las fluctuaciones del interés por estos tres países es debida sencillamente a la ausencia de estudios unitarios y comprensivos sobre un único sistema educativo, un rasgo particular de los precursores españoles.

Un examen más detenido de la misma figura sugiere no pocas consideraciones de distinta índole. Para empezar, y a diferencia de lo que es normativo en el caso de los precursores extranjeros, Alemania no es el primer país que recibe la atención de los españoles; por el contrario, es preciso esperar veinte años para que en las obras publicadas en España aparezca por fin Ale-

mania. A partir de ese momento, Inglaterra perderá su equivalencia con Francia y será precisamente Alemania quien le sustituya. En un momento determinado, alrededor de 1880, este país llegará a superar en atractivo a la propia Francia, pero es un momento efímero; desde entonces el interés por aquel país se estabiliza, mientras siguen creciendo, parejos, el de Francia e Inglaterra, país éste que recupera la misma evolución que Francia a partir de 1860, siempre, por supuesto, con unas cantidades inferiores. Por último, parece bien claro que en los tres casos se da un punto de inflexión en 1860, iniciándose desde ese momento un crecimiento muy considerable en el número de obras. Comparando la presente figura con la 4 se aprecia que este crecimiento definitivo coincide con el período que nosotros identificamos como de instauración del género de literatura pedagógica que nos ocupa. La fijación, pues, de los intereses en ese preciso momento refuerza esta hipótesis.

No obstante, para estudiar con detenimiento qué es lo que hay tras las fluctuaciones en el interés por los respectivos países es preciso recurrir a una perspectiva que permita mucha mayor precisión.

La enseñanza primaria

La **Figura 10** nos presenta la evolución del número de obras publicadas sobre el nivel primario en cada país. No debe sorprender la similitud existente entre ésta y la figura anterior por cuanto es posible demostrar que, mayoritariamente, las obras de los precursores españoles tratan exclusivamente de este nivel. Como vimos, es mucho más tardía e imprecisa la preocupación por la enseñanza secundaria y casi inexisten-

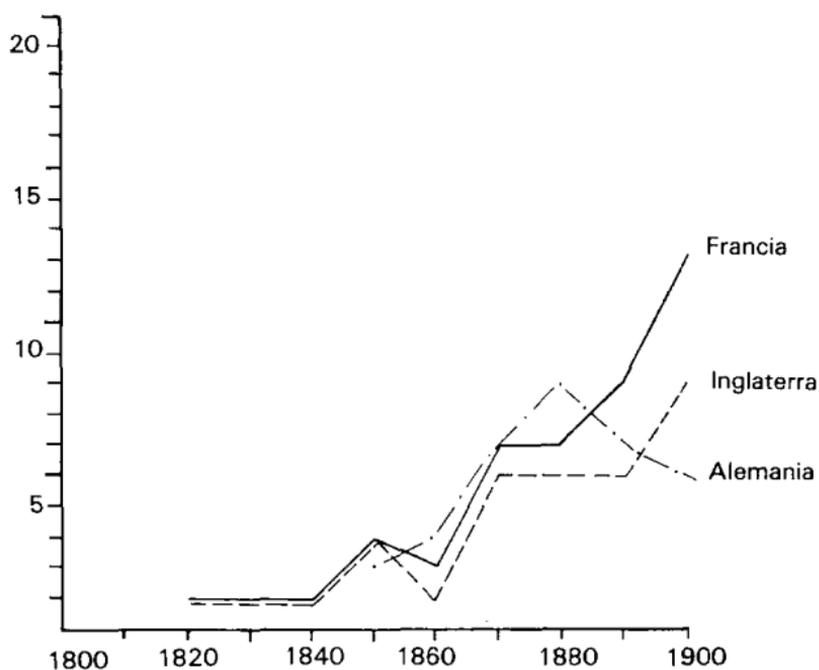


Figura 10.- Número de obras que tratan sobre el nivel primario de cada país, por décadas.

te la de la superior. Comparando ambas gráficas es posible afirmar que, exceptuando el caso de Alemania a partir de 1880, son idénticas. Si hicimos notar la estabilización del interés por Alemania a partir de 1880 fue porque ahora es posible concluir que, en realidad, de lo que se trata es de una disminución por el interés de la enseñanza primaria en dicho país, de forma acusada. Dada, por tanto, la identidad entre ambas figuras pueden aplicarse cuantas consideraciones se hicieron entonces. Por otra parte, desde una óptica estadística, también ahora se da la correlación entre las distribuciones a lo largo del siglo, muy marcada entre Francia e Inglaterra y muy distante, aunque igualmente existente, entre Inglaterra y Alemania (41). En términos generales, puede decirse que cuando se publica una obra en la que se incluye a Inglaterra o a Alemania, se incluye también a Francia y que cuando mayor es el número de obras que tratan de aquellos dos países mayor es aún el de las que tratan de Francia, puesto que existe una diferencia significativa entre las respectivas cantidades que desaparece cuando se consideran tan sólo Inglaterra y Alemania. Así, pues, el interés por la enseñanza primaria en estos dos países es equivalente en potencia a lo largo del siglo, así como en su evolución; dicha evolución es también compartida por Francia, pero siempre con un mayor interés, tal y como se demuestra estadísticamente (42).

La pregunta de mayor relevancia que se plantea es por qué es tan tardío el interés por la enseñanza primaria en Alemania. Al estudiar los precursores extranjeros tuvimos ocasión de comprobar hasta qué punto resultó ser éste el país más atractivo, de buen principio, para ellos. La razón es sumamente sencilla: Prusia fue el primer Estado que decretó la obligatoriedad escolar, mucho antes que cualquier otro país, lo cual sir-

vió de motor al desarrollo de su sistema educativo. ¿Las causas? No parece arriesgado apuntar la relevancia que en este caso tuvo la preparación previa de la opinión pública merced a las doctrinas religiosas. Martín Lutero había insistido desde siempre en la importancia de las responsabilidades educativas del individuo. Pero, con este dato y otras notas sobre el contexto social y económico de Prusia en el siglo XVIII no podría llegar a explicarse totalmente lo que fue, de hecho, una acción legislativa del monarca Federico Guillermo I, quien en 1717 ordenó que todos aquellos niños que tuvieran cercana una escuela deberían asistir a la misma. Diversos edictos en 1736 contribuyeron a aumentar el número de plazas escolares de no pocas provincias, hasta que, en el año 1763, Federico II el Grande estableció definitivamente el principio de la obligatoriedad escolar. El mismo monarca, deseoso de combatir la influencia clerical, convirtió la instrucción pública en una preocupación exclusiva del Estado.

Estos precedentes a lo largo del XVIII se truncaron con la invasión napoleónica, de la que, paradójicamente, resurgieron con más fuerza. Si bien las escuelas seguían manteniendo un curriculum clásico, ajeno a las necesidades del nuevo siglo, sin que fueran reformadas hasta después del desastre de la Batalla del Jena en 1806 que marcó el colapso definitivo de Prusia. A partir de entonces, aún presentes las tropas de ocupación, la educación fue contemplada como un medio para el resurgir de la nación. Los **Discursos a la nación alemana** de Fichte son un buen ejemplo que pronto iluminaría la práctica. Así, uno de los primeros actos del Primer Ministro Von Stein en 1807 fue ubicar el ramo de la instrucción pública en el seno del Ministerio del Interior, nombrando a Wilhelm Von Humboldt jefe de dicha sección. A él se debieron no pocas iniciativas

como la introducción del método pestalozziano en las escuelas o la institucionalización del profesorado como una profesión para la que era precisa una cualificación específica, así como la creación de administraciones regionales y locales para la enseñanza (43).

Pero el período que sucedió a la paz de 1815 tuvo un marcado carácter reaccionario. La monarquía absoluta contuvo por lo menos hasta la década de los años 30 cuantos impulsos se manifestaron en pro de reformas de la enseñanza. Sofocada la oleada revolucionaria de 1830, fue preciso esperar hasta 1848 para que en Berlín se asentara una Asamblea Constituyente.

Dadas estas circunstancias no es extraño que Alemania aparezca tardíamente en las obras de los precursores españoles. Para comprender este hecho basta recordar que los primeros en traer a España noticias sobre el estado de la enseñanza en el extranjero son los exiliados liberales a quienes lógicamente les estaba vetado Prusia, un Reino por entonces tanto o más absolutista que la España de Fernando VII. Por eso, los primeros viajeros españoles fueron a parar a Inglaterra y a Francia, los únicos países que por su régimen político pudieron abrirles sus puertas.

De todos modos, habían llegado ya tarde y, a decir verdad, cuando pudieron volver a España tras la muerte de Fernando VII, fue preciso esperar no pocos años hasta un nuevo renacer, esta vez definitivo y constante, del interés por el estado de la enseñanza en el extranjero. Durante aquel primer período, los intereses de los autores españoles vienen, pues, extremadamente condicionados por el hecho de que sólo pueden dirigirse a determinados países, junto a que una vez allí es cuando creen en la utilidad de escribir una obra sobre el tema; nunca, por tanto, salen de España con la idea prefijada de estudiar el estado de la enseñanza en

el extranjero. Ciertamente es que hay notorias excepciones que corresponden a casos que no pueden ser calificados más que de adelantados. Se trata de Ramón de la Sagra y de Melchor Sánchez de Toca; ahora bien, son dos casos totalmente atípicos, pues el primero es un científico que vuelve de una larga estancia en Cuba y, al establecerse en París, publica primero su diario de viaje a los Estados Unidos y, después, siguiendo la corriente regeneracionista que impera por entonces en Europa, viaja a Bélgica y Holanda publicando a continuación una obra destinada al público francés que más tarde vertirá al español; el segundo, Sánchez de Toca, es mucho más un profesional -médico- preocupado por el progreso de su especialidad que un pedagogo interesado por el estado de la enseñanza en el extranjero.

¿Qué buscan, por tanto, los primeros precursores españoles en Francia y en Inglaterra? Prescindiendo de Pedro Felipe Monlau, el único autor que en esta época traza una panorámica general sobre uno de los dos sistemas educativos -Francia-, el resto parece mucho más preocupado por aspectos muy puntuales que van desde la enseñanza mutua a la enseñanza universal pasando por la introducción en España de las escuelas de párvulos de la mano de un insigne exiliado: Pablo Montesino. Esta variedad en los temas de estudio es clara consecuencia de la presencia dominante de exiliados entre los precursores de este primer período, como ya se señaló, y refuerza la idea de que las obras publicadas entonces, y los viajes que las ocasionaron, distan mucho de tener una relación directa con el desarrollo del sistema educativo español, tal vez necesitado aún de una conformación como tal que volviera sugerente la posibilidad de encontrar en el extranjero innovaciones o pautas a seguir.

Paralelamente, cuando en 1850 se publica la obra

de Julio Kühn sobre la instrucción primaria y secundaria en Prusia, iniciándose en ese momento, y con mayor fuerza en la década siguiente, el definitivo arranque de los estudios sobre la enseñanza en el extranjero, el sistema educativo español aparece ya excesivamente conformado como para admitir innovaciones que vayan más allá de los libros de texto y los métodos de enseñanza o, dicho de otro modo, para admitir e integrar nuevas fórmulas de organización del sistema educativo. Por lo demás, como señala el propio Kühn, la obra de Cousin en este caso -y de otros autores en lo que respecta a distintos países- hacían innecesario el esfuerzo de difundir en España lo que ya desde unos diecisiete años antes se conocía sobradamente en Francia.

Los españoles se incorporaron, pues, tarde al movimiento comparatista internacional, -si así puede denominarse- y al hacerlo se encontraron -como analizamos anteriormente- con que los autores franceses en particular habían estudiado ya en profundidad varios sistemas educativos y los habían descrito en términos totalmente adaptables a las necesidades españolas. Ello explica porqué no encontramos ninguna memoria monográfica sobre el estado de la enseñanza en un único país hasta finales del siglo; y, cuando esto ocurre, el único sistema que puede ser interesante describir a los españoles es, obviamente, el francés, puesto que los restantes quedaban perfectamente cubiertos con obras de autores del país vecino. Y la misma razón explica también porqué en este período de definitiva consolidación los autores españoles se permiten el lujo de comparaciones que rozan lo enciclopédico: gran cantidad de países, gran variedad de temas, abrumadora presencia de datos estadísticos... Las obras preexistentes, siempre francesas, les nutren de todas estas informaciones.

En este sentido, la gráfica que examinamos no deja

lugar a dudas. Salvo pequeñas fluctuaciones, y con la preeminencia de Francia, no puede decirse que aparezcan en ella momentos que correspondan a un interés inusitado por alguno de los tres países. La correspondencia salta a la vista pero, como bien es sabido, la enseñanza primaria en los tres países sufrió entre los años 60 y 90 altibajos de muy diversa índole que deberían reflejarse adecuadamente en la gráfica. Veamos sólo algunos ejemplos.

El primero de ellos se refiere a Inglaterra. País con una larga tradición de inhibición del Estado en materia educativa, ámbito enteramente entregado a las empresas privadas o a las asociaciones y obras filantrópicas, asistió durante el primer tercio del siglo a varios intentos de unificar esta prestación en las manos de la Iglesia de Inglaterra y de las Iglesias protestantes que deberían haber dotado al país de un sistema educativo. No obstante, estos esfuerzos sólo cristalizaron en la creación de dos grandes sociedades pronto hegemónicas, la **British and Foreign School Society**, fundada en 1808 por el cuáquero Robert Lancaster, y la **National Society for Promoting the Education of the Poor**, creada en 1811 por el anglicano Andrew Bell. El papel que desempeñaron ambas instituciones, y su espíritu, fue resaltado en España por Pablo Montesino entre otros. Pero un dato sustancial que pareció inadvertido fue la concesión en 1833 de una pequeña subvención a esas asociaciones, del mismo modo que tampoco se hizo eco en España ningún autor de la libertad que en 1829 les fue concedida, por fin, a los católicos para que crearan sus propias escuelas. A partir de 1839 se aumentaron progresivamente las subvenciones, creándose un comité en el seno del Consejo Privado para su adecuada administración, así como para organizar la inspección de aquellos centros que las recibían. Con todo, el

mejor ejemplo de cómo el interés por la enseñanza primaria inglesa fue absolutamente independiente de sus problemas y de sus logros lo constituye la **Forster Elementary Education Act**, la ley sobre cuya base se edificó el sistema educativo inglés y de la cual no figura ninguna referencia en las obras de los precursores españoles; lo mismo puede decirse también de la **Act to Make Further Provision for Elementary Education**, seis años posterior a la **Forster Act** de 1870 y que instauraba la obligatoriedad escolar hasta los doce años de edad en Inglaterra y Gales.

El segundo ejemplo podría equipararse, en su impacto sobre el sistema educativo alemán, al que sobre el inglés tuvo la **Forster Act**. Como puede apreciarse en la **Figura 10** el número de obras que tratan sobre la enseñanza primaria en Alemania sufre un vertiginoso descenso en las dos últimas décadas del siglo. Un descenso que contrasta con el auge de la **Kulturkampf** tras el proceso de unificación del país y que se saldó con la ley de 1872, en la que se volvía a afirmar el absoluto derecho que asistía al Estado para supervisar las escuelas. Ahora bien, tal vez cabría encontrar un atisbo de explicación para aquel descenso en el hecho de que el sistema escolar siguió siendo, tanto para los católicos como para los protestantes, confesional: los profesores eran nombrados atendiendo a sus creencias religiosas, la instrucción religiosa era obligatoria e inspeccionada por la jerarquía correspondiente. Tal vez este hecho contribuyera al progresivo alejamiento de los españoles respecto al sistema educativo alemán -cuando menos en lo que a la enseñanza primaria se refiere-, habida cuenta del marcado carácter liberal y en favor de la laicidad que rezuman las obras de los precursores españoles de a finales del siglo, cuando uno de los objetivos prioritarios era, precisamente, conseguir la creación de un

Ministerio de Instrucción Pública que zanjara el debate entre los partidarios del control estatal de la enseñanza y los que abogaban para que ese control pasara a manos de la Iglesia. Pero este aspecto político difícilmente podía hacerles obviar los logros cuantitativos y cualitativos del sistema educativo alemán, especialmente en el nivel secundario.

De hecho -y éste sería el último ejemplo- en las dos últimas décadas del siglo se asistió también en Francia a una enconada lucha entre los partidarios del control dominante de una u otra institución. Sin embargo, aquí sí es posible encontrar una correlación entre la evolución de la enseñanza primaria francesa y el auge del interés de los españoles por ella. Después de la Guerra franco-prusiana -una derrota que se atribuyó a la positiva acción del maestro de escuela alemán-, la III República se esforzó por hacer realidad una instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica. Y ciertamente los éxitos no fueron pocos, aunque sólo se les contemple desde la perspectiva de la legislación escolar: en 1878 se impuso a las **communes** la obligación de proveer edificios escolares; en 1879 otra ley exigía a los **Départements** el mantenimiento de una escuela normal femenina cuando contaran ya con una masculina; la ley de 1881 abolió las tasas en todas las escuelas primarias y normales; la de 1882 estableció la asistencia obligatoria; por último, la de 1886 exigía que los docentes de escuelas públicas fueran laicos, aboliendo en estos centros toda enseñanza religiosa.

Pero estas interpretaciones parciales, referidas a momentos concretos, no explican la correlación existente en la distribución de las obras sobre la enseñanza primaria de cada país y que permite afirmar desde un punto de vista estadístico que, tomando el siglo XIX en su conjunto, las variaciones en el interés que des-

pertó la enseñanza primaria de cada país en los autores españoles no fueron significativas. Con otras palabras, en ningún momento se puede afirmar que el alza o la baja en la **Figura 10** de un país respecto a los demás deba contemplarse como un alza o una baja significativa en el interés que suscitó entre los españoles. Y, como ya avanzamos, la explicación de este fenómeno radica en el carácter incluso enciclopédico de sus obras junto a la más notable ausencia de estudios en profundidad referidos a un único país.

La enseñanza secundaria

Cuantas consideraciones acabamos de hacer pueden ser aplicadas aún más notoriamente en el caso de la **Figura 11**. En ella se recoge la evolución del número de obras que tratan de la enseñanza secundaria de cada uno de los países. Sin duda alguna, el elemento más relevante de esta figura lo constituye la tardía aparición del interés por este nivel educativo si se compara con el que despertó la enseñanza primaria. Por lo demás, de nuevo es posible apreciar el continuado crecimiento que se opera en el número de las obras publicadas y la falta de unas cuñas que indiquen variaciones considerables en el interés por alguno de los tres países sobre los restantes.

Desde un punto de vista estadístico cuanto se acaba de afirmar se ve confirmado. Se demuestra, pues, que la distribución cronológica de las obras a lo largo de los años mantiene una correlación significativa en los tres países, sin diferencia alguna (44); o, lo que es lo mismo, no existen variaciones significativas de interés que se reflejen en la distribución cronológica de las obras. En otro sentido, al igual que en el caso de la enseñanza primaria, es posible afirmar que Francia es

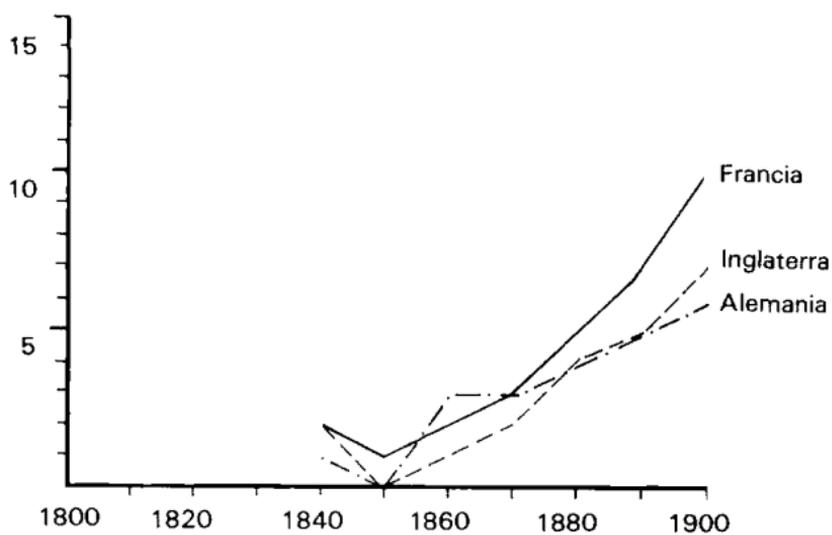


Figura 11.— Número de obras que tratan sobre el nivel de enseñanza secundario de cada país, por décadas.

el país al que mayor número de obras se dedican, seguido de Alemania e Inglaterra, países que reciben un número bastante similar de obras (45).

Pese a la correlación hallada, a nadie escapará el hecho de que la enseñanza secundaria sufrió una muy distinta evolución en Francia, Alemania e Inglaterra. De hecho, el ejemplo más característico de la organización del nivel secundario en Europa lo constituye el primero de dichos países: radical separación entre la enseñanza primaria y la secundaria -ésta destinada a preparar el acceso a la Universidad y reservada a una pequeña minoría. El ingreso en los centros de secundaria se realizaba desde centros privados preparatorios denominados *lycées*, cuyo curriculum se limitaba al estudio de la lengua y la literatura francesas, idiomas (antiguos y modernos), ciencias y matemáticas, geografía e historia, algo de arte y música, y educación física. Los *lycéens* que no conseguían superar con éxito las materias de estudio ingresaban en la administración civil u obtenían algún otro tipo de ocupación no manual. El desarrollo industrial y comercial francés a lo largo del siglo empujó a Francia a instituir las **écoles primaires supérieures** específicamente pensadas para aquellos que, sin poder acceder a la universidad, precisaban de una formación mucho más profunda y orientada al desempeño de una actividad laboral que la que las meras escuelas primarias podían proporcionar, eso sí, sin las pretensiones de los *lycéens*, de modo que la escuela contribuía a perpetuar las diferencias sociales y económicas entre los distintos estratos de la población. A partir de 1880 se redujeron algo los contenidos clásicos en los programas de la enseñanza secundaria orientada a la Universidad, pero no fue hasta 1890 que, por fin, se distinguió entre enseñanza clásica, por un lado, y moderna, por otro.

En Inglaterra el proceso de configuración de la enseñanza secundaria moderna aún fue más tardío. Al igual que en Francia, este nivel educativo era el patrimonio de las clases acomodadas, que colocaban a sus hijos en las prestigiosas y no menos costosas **Public Schools**, y de la burguesía, a cuyos hijos iban destinadas las **grammar schools**. De este modo, en la década de los años 40 y 50 se fundan nuevas escuelas privadas que siguen el modelo de la de Rugby, atendiendo a una creciente demanda que sigue -desde el principio- sin ser arbitrada por el Estado. No es hasta 1864 que la **Clarendon Commission** propone una reforma general de este nivel a imagen y semejanza del **Gymnasium** alemán. Cuatro años después la **Public Schools Act** promovió una reforma en estos centros que, en realidad, no afectó más que a los 3.000 alumnos de los siete grandes centros: Eton, Westminster, Winchester, Charterhouse, Harrow, Rugby y Shrewsbury. Simultáneamente, Matthew Arnold viajaba a Francia, Alemania, Suiza e Italia para conocer la organización de este nivel al tiempo que la **Taunton Commission** publicaba su informe sobre las 942 **grammar schools** entonces existentes en Inglaterra. Un año después la **Endowed Schools Act** mejoraba la gestión de los fondos de las subvenciones para los centros y los distribuía más equitativamente, modificando los programas de estudios e introduciendo la enseñanza secundaria femenina. Pero no fue más que en 1895 cuando se produjo una verdadera transición de la educación secundaria desde unos programas clásicos hacia otros más orientados a lo profesional, merced a la labor de la **Bryce Commission**.

Pero si el ejemplo más representativo de la enseñanza secundaria decimonónica lo constituye Francia, no es menos cierto que tanto los pedagogos de este país como los británicos prestaron su atención a la organi-

zación alemana, tomándola como un ejemplo que no llegaron a superar.

Pero no ocurrió así con los autores españoles, los cuales prefirieron siempre en sus estudios a Francia. La única obra específicamente consagrada a la enseñanza, primaria y secundaria, alemana es la de Kühn que data de 1850 y que, por supuesto, no podía hacerse eco de la definitiva organización del nivel secundario, que data de 1870. Incluso a finales de siglo, dos obras monográficas sobre la enseñanza secundaria, las de Rodrigo Sanjurjo y Angel Salcedo -ambas de 1899-, prescindían en la práctica de lo que ocurría en aquel país para centrarse exclusivamente en Francia. Hasta el punto de que el primero, en una obra titulada precisamente **Consideraciones sobre el plan de 2ª enseñanza en Francia y su adopción en España**, decía que puesto que los franceses habían copiado el sistema alemán exponer el plan seguido en los liceos franceses era “tanto como relatar el de los alemanes, de los que **mutatis mutandis son trasunto**” (46). Veinte años antes, Norberto Carlos del Corral introdujo en España la organización de la enseñanza secundaria moderna no alemana, sino francesa-es decir, tal y como él la había visto en Francia- sin aludir en ningún momento al sistema alemán que la inspiró.

¿Cuál fué ese modelo? Para empezar, uno extremadamente diversificado para así atender mejor a las demandas de una transformación que convirtió Prusia, y Alemania, en un país industrializado. Existían tres tipos distintos de centros: el **Gymnasium** clásico, de nueve cursos de duración, cuyo curriculum incluía latín y un idioma moderno; el **Realgymnasium**, también de nueve cursos, cuyo curriculum añadía al del **Gymnasium** clásico las matemáticas y las ciencias naturales; y la **Realschule**, de seis cursos, junto a la **Oberrealschule**, de nueve, con un curriculum en el que predomi-

naban las enseñanzas modernas y científicas. Pero el establecimiento de estas tres categorías no comportó una equivalencia entre ellas hasta 1900, tras un largo proceso.

Nuevamente, por tanto, nos encontramos ante un hecho que demuestra el papel del embudo, el “efecto calidoscopio” que Francia representó para los precursores españoles: mirar hacia el extranjero significó para los españoles mirar hacia Francia y, a través de ella, a los restantes países. Pero queda por ver todavía qué ocurrió con la enseñanza superior.

La enseñanza superior

A medida que se asciende en la pirámide del sistema educativo mayor es la similitud que existe entre las distribuciones de las obras sobre cada país a lo largo del siglo. La **Figura 12** patentiza de nuevo dos fenómenos que ya nos son familiares: la preferencia de los españoles por Francia, por encima de Inglaterra y Alemania (47) y que se refleja en un mayor número de obras dedicadas al vecino país, y la correlación -siempre elevada- existente entre las distribuciones de las obras que tratan sobre la enseñanza superior de los tres países (48).

Pero los altibajos que muestra la gráfica merecen un comentario distinto al que recibieron las anteriores figuras. El interés por la enseñanza superior se inició al mismo tiempo que principió el de la secundaria, pero se produjo aquí un curioso fenómeno. Mientras entre las décadas de los años 30 y 50 se produce un alza en la figura que no vuelve a repetirse hasta a partir de los años 70, las obras que motivan los picos en cada período se producen por motivaciones bien distintas. En

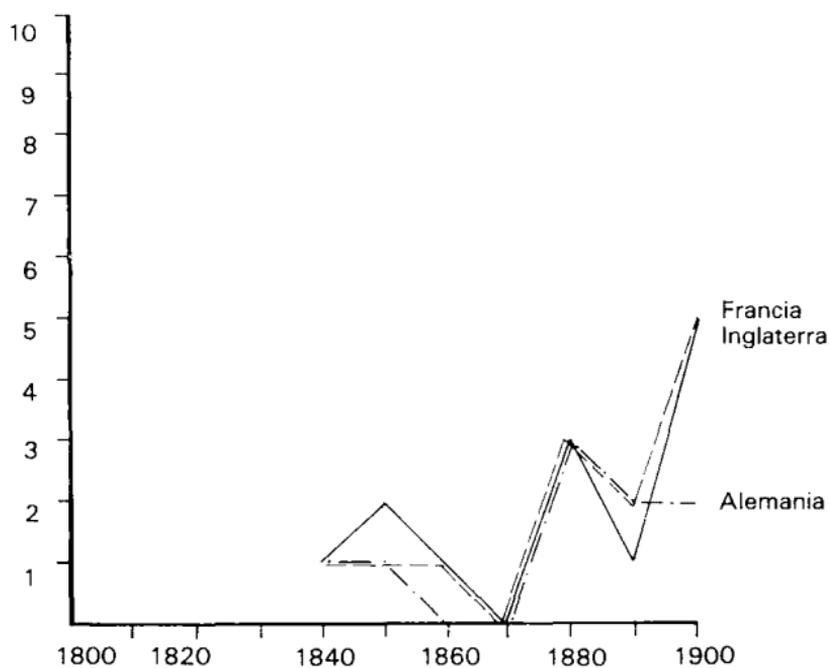


Figura 12.- Número de obras que tratan sobre el nivel de enseñanza superior de cada país, por décadas.

el primer caso se trata bien de exiliados que vuelven con proyectos reformistas en los que se incluye la Universidad -como en el caso de Montesino- y de científicos, ajenos a preocupaciones políticas, que buscan en el viaje al extranjero la forma de conseguir noticias para mejorar la enseñanza de sus respectivas disciplinas -en particular de la medicina, con Sánchez de Toca y González de Velasco-; en el segundo caso, a partir de los años 70, son planteamientos netamente institucionistas y que arrancan de la, así llamada, “segunda cuestión universitaria” los que suscitan un nuevo interés por este nivel educativo -y aquí pueden incluirse hombres como Posada, Altamira o Labra, por ejemplo-. La diferencia entre uno y otro momento es, en consecuencia, sustancial y no hace más que remarcar la situación de esclerotismo en que se había sumido la universidad española en el siglo XIX, tan bien reflejada en las obras de Peset y Jiménez (49).

Durante el siglo XIX en algunos países como Inglaterra, Alemania y Francia, la universidad empieza a desarrollar, junto a las tareas docentes, las de investigación. Y, en este sentido, la universidad alemana figura a la cabeza. Ya en 1807 Fichte había diseñado un plan para la constitución de la nueva Universidad de Berlín que fue llevado a la práctica dos años después, por Humboldt. En pocas palabras, el ideal consistía en una aproximación científica al saber, en combinar adecuadamente enseñanza e investigación y, finalmente, en diversificar los objetos de estudio. Sobre este ideal se fundaron o reconstituyeron otras universidades: Breslau (1811), Bonn (1818), Munich (1826). A finales del siglo, tanto la *Lernfreiheit* como la *Lehrfreiheit* eran dos necesidades sentidas en toda universidad perteneciente a un país desarrollado y que se habían originado en Alemania; pero el logro alemán de mayor in-

flujo fue, sin lugar a dudas, conseguir la definitiva indisolubilidad de la enseñanza y la investigación como funciones propias de los establecimientos de enseñanza superior. Y éste fue, probablemente, el espíritu que los institucionistas españoles intentaron introducir en la España finisecular aunque, como ya es habitual en los precursores españoles, no fijaran su atención exclusivamente en Alemania sino, por encima de este país, en Francia e Inglaterra, en realidad sin diferenciar entre ambos. Por otra parte, la figura muestra de qué forma a partir de la década de los años 60 las distribuciones de los números de obras dedicadas a cada país se superponen. Y la razón es sencilla: los españoles no van a buscar en el extranjero un modelo de universidad que copiar, sino que se limitan a echar una ojeada, con mayor o menor profundidad, según los casos, a los países cuyas universidades, por contraposición a las españolas, pueden reflejar la imagen de abandono y atraso de éstas a la vez que sugieren caminos específicos -muy concretos y aplicables sólo por lo general a una única disciplina- de progreso. Las obras de Altamira, sobre la enseñanza de la historia, y de Posada, sobre la del derecho, son claros ejemplos que, junto a la ausencia de obras sobre la organización general de la universidad en un país extranjero, justifican las anteriores afirmaciones. La enseñanza superior será, desde luego, un tema mucho más propio del siglo XX.

- (1) Todas ellas recogidas en el Catálogo Bibliográfico. Los datos que se presentan a lo largo de este capítulo están extraídos del índice temático.
- (2) **BLANCO Y SANCHEZ, Rufino, Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma**, Madrid, Imp. Nacional, 1907-1912, vol. I, pp. XII-XIII.
- (3) r (Spearman) = 0,82, significativo al 1%.
- (4) En este sentido, se ha prescindido de cinco obras del catálogo, a saber: las de Lobé (1841), Vilarrasa (1858), la edición inglesa de la obra de Fernández Vallín (1878) y las dos hojas estadísticas del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (1884?). Estas dos últimas no son propiamente dos libros, sino puramente dos hojas estadísticas cuya inclusión en el catálogo obedece al mal estado de conservación; la exclusión de la obra de Fernández Vallín se debe a que duplicaría los datos cuando, en realidad, no es más que una traducción del original en castellano, obra ésta sí recogida aquí; por último, las obras de Lobé y Vilarrasa se incluyeron en el catálogo por tratarse de pistas falsas.
- (5) **Lecciones de enseñanza mutua según los métodos combinados de Bell y Lancaster o Plan de Educación para los niños pobres**, Palma de Mallorca, Imp. Real, 1819. **DIAZ MANZANARES, José, Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles**, Madrid, Imp. de Fernán Villalpando, 1821.
- (6) T (Student) ens. primaria-secundaria = 0; T ens. primaria-superior = 0; T ens. secundaria-superior = 2. En todos los casos es significativo al 1%.
- (7) r (Spearman) ens. primaria-secundaria = 0.915; r ens. primaria-superior = 0.842; r ens. secundaria-superior = 0.87. En los tres casos es significativo al 1%.
- (8) **CIPOLLA, C.M., Educación y desarrollo en Occidente**, Barcelona, Ariel, 1976, p. 129.
- (9) **BOYD, W. y KING, E.J., Historia de la Educación**, Buenos Aires, Huemul, 1977, p. 298.
- (10) **FRIJHOFF, Willem, "Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux" Histoire de l'Education**, 13 (Dic. 1981), pp. 29-43.
- (11) **ARCHER, Margaret, S., Social Origins of Educational Systems**, London, SAGE Publications, 1979; **RINGER, Fritz K., Education and Society in Modern Europe**, Bloomington and London, Indiana University Press, 1979. A ellos se pueden añadir las obras de **HARRIGAN, Patrick J., Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire**, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1980, y de **MAYNES, M.J., Schooling the Masses: a Comparative Social History of Education in France and Germany, 1750-1850**, Phil. diss., University of Michigan, 1977.
- (12) **CIPOLLA, C.M., Educación y desarrollo...**, p. 16.

- (13) Id. pp. 157-158.
- (14) NADAL, Jordi, **El fracaso de la Revolución industrial en España, 1814-1913**, Barcelona, Ariel, 1975.
- (15) BENITO AGUIRRE, Manuel, **Bosquejo histórico, filosófico y político del Estado de la Educación Primaria en España...**, p. 3.
- (16) PONS Y MERI, José, **Reseña de la Escuela Superior de Comercio de Bilbao...**, p. 9.
- (17) BECERRO DE BENGOA, Ricardo, **La enseñanza en el siglo XX...**, p. 13.
- (18) ANDRES, Juan, **Carta sobre el origen de las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos...**, p. 16.
- (19) NEBREDA, Carlos, **Memoria relativa a las enseñanzas especiales de los sordomudos y de los ciegos...**, pp. 53-54.
- (20) OLAVARRIA, Juan de, **Memoria sobre el medio más breve (sic) y eficaz de mejorar la condición física y moral del pueblo español...**, p. 17.
- (21) LA SAGRA, Ramón de la, **Voyage en Hollande et en Belgique...**, vol. I, p. 61.
- (22) CORAL, N. Carlos del, **Memoria sobre la enseñanza secundaria (accessoria) especial en Francia...**, p. 25.
- (23) JULIA MONTLLOR, Santiago, **Progreso o Estacionamiento...**, p. 33.
- (24) Id. p. 64.
- (25) SISAY AILLAUD, Eugenio, **Consideraciones generales sobre la Instrucción Pública...**, p. 34.
- (26) ALBA Y BONIFAZ, Santiago, "Prólogo" a DEMOLINS, E., **En qué consiste la superioridad de los anglosajones...**, p. XXXI.
- (27) LA SAGRA, Ramón de, **Voyage en Hollande et en Belgique...**, vol. II, p. 357.
- (28) BENITO AGUIRRE, Manuel, **Bosquejo histórico, filosófico y político de la Educación primaria en España...**, p. 14.
- (29) FERNANDEZ VALLIN Y BUSTILLO, Acisclo, **La instrucción popular en Europa...**, p. 21.
- (30) DÍAZ Y PEREZ, Nicolás, **De la instrucción pública...**, p. 31.
- (31) DÍAZ Y PEREZ, Nicolás, **Las bibliotecas en España...**, p. 110.
- (32) SANCHEZ COVISA, R. y P., **Elementos de Derecho y Legislación de primera enseñanza**, Madrid, Lib. Sánchez Covisa, 1896, pp. 273-274.
- (33) FONTANALS DEL CASTILLO, Joaquín, **Necesidad de la instrucción popular en España**, Barcelona, Imp. Verdaguer, 1865, p. 4.
- (34) COBOS Y RODRIGUEZ, Francisco Javier, **Estudios críticos, históricos y administrativos...**, p. 261.
- (35) VELASCO Y PANO, Bonifacio, **Los diversos sistemas de enseñanza que se han seguido para el estudio de la química**, Granada, Indalecio Ventura, 1870, p. 89.
- (36) GARCIA NAVARRO, Pedro de Alcántara, **Teoría y práctica**

- de la educación y la enseñanza, Madrid, English y Gras, 1879-1886, vol. II, pp. 575-576.
- (37) BECERRO DE BENGUA, Ricardo, **La enseñanza en el siglo XX...**, p. 7.
- (38) ALBA Y BONIFAZ, Santiago, "Prólogo" a DEMOLINS, E., **En qué consiste la superioridad de los anglosajones...**, p. XIII.
- (39) r (Spearman) Francia-Inglaterra = 0.978; r Francia-Alemania = 0.987; r Alemania-Inglaterra = 0.954. En los tres casos el nivel de significación es el 1%.
- (40) T (Student) Francia-Inglaterra = 0, significativo al 1%; T Francia-Alemania = 5, significativo al 2%; T Inglaterra-Alemania = 26.5, no significativo.
- (41) r Francia-Inglaterra = 0.973; r Francia-Alemania = 0.869; r Inglaterra-Alemania = 0.842. En los tres casos el nivel de significación es el 1%.
- (42) T Francia-Inglaterra = 0, significativo al 1%; T Francia-Alemania = 9.5, no significativo; T Alemania-Inglaterra = 22.5, no significativo.
- (43) Cfr. ABELLAN, Joaquin, **El pensamiento político de Guillermo von Humboldt**, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1981.
- (44) r Francia-Inglaterra = 0.973; r Francia-Alemania = 0.973; r Inglaterra-Alemania = 0.973. En los tres casos el nivel de significación es el 1%.
- (45) T Francia-Inglaterra = 0, significativo al 1%; T Francia-Alemania = 2, significativo al 1%; T Alemania-Inglaterra = 4, significativo al 2%.
- (46) SANJURJO, Rodrigo, **Consideraciones sobre el plan de segunda enseñanza en Francia y de su adopción en España**, Toledo, Imp. Rafael Gómez-Menor, 1899, p. 19. Cfr. también VIÑAO, Antonio, **Política y educación en los orígenes de la España contemporánea**, Madrid, Siglo XXI, 1982.
- (47) r Francia-Inglaterra = 0.951; r Francia-Alemania = 0.866; r Inglaterra-Alemania = 0.915. En los tres casos el nivel de significación es el 1%.
- (48) T Francia-Inglaterra = 0; T Francia-Alemania = 1; T . Inglaterra-Alemania = 0. En los tres casos el nivel de significación es el 1%.
- (49) PESET, M. Y PESET, J.L., **La Universidad española (siglos XVIII y XIX)**, Madrid, Taurus, 1974. JIMENEZ, Alberto, **Historia de la Universidad española**, Madrid, Alianza Editorial, 1971.

VI. De sus métodos

Conocer para copiar

Algunos autores contemporáneos han coincidido en denominar “etapa del empréstito” al siglo XIX, con lo cual pretenden remarcar el aspecto más utilitario de los estudios sobre la enseñanza en el extranjero: la importación de experiencias o teorías educativas foráneas. De ahí se sigue, en consecuencia, que en los autores de este período el punto de partida sea siempre una actitud positiva hacia lo extranjero que, en el caso de los españoles, no es más que el resultado de la conciencia que, del atraso de España en materia educativa, todos ellos comparten.

Esta actitud positiva se remonta al siglo XVIII. En el dictamen de Juan de Aravaca que prologa la obra de Ignacio de Luzán sobre la enseñanza en París se encuentra el siguiente fragmento que pone de relieve cómo, por entonces, era todavía posible pensar en el extranjero como un competidor al que emular y superar:

“La noticia del estado que tienen actualmente en Francia los Estudios, además de renovar la noble emulación

que siempre ha habido entre las dos Naciones, por la gloriosa preferencia de las Armas, y en las Letras, da a los estudiosos nuevas ideas del método más conveniente para adelantar, y perfeccionar sus luces”. (1)

No obstante, apagadas las luces, es preciso esperar hasta 1836 para encontrar vestigios de una parecida actitud hacia el extranjero. Poco después de regresar de su exilio, Pablo Montesino afirmaba el valor ilustrativo que para el gobierno español podía tener el conocimiento del estado de la instrucción secundaria y superior en el extranjero:

“Quisiéramos –decía– que estos apuntes tomados en otros países y las breves consideraciones que vamos a exponer, le fuesen de alguna utilidad (al Gobierno) para el acierto; aunque no nos lisonjemos que puedan serle de gran provecho por triviales unas, e impertinentes otras. Mas si logramos llamar la atención pública, y particularmente la de personas aficionadas a esta materia, y promover por medio de la prensa una discusión conveniente, necesaria hasta cierto punto, y que no puede producir mal alguno, habremos conseguido en gran parte nuestro objetivo”.(2)

Entre Luzán y Montesinos es en cierto modo sorprendente la inexistencia de otras referencias a la necesidad de este tipo de informaciones. Más bien al contrario, José Díaz Manzanares (fl. 1820), maestro de escuela y autor de un manual de escritura, se opuso en su libro a la adopción en España del método lancasteriano, aduciendo la superioridad de los métodos tradicionalmente empleados en España; al hacerlo, iniciaba su libro tomando unos versos de Iriarte:

“Pues no hay nación alguna
Que a todo lo extranjero
No dé con gusto aplausos y dinero”. (3)

Como es lógico suponer, la totalidad de los autores que señalan decididamente el valor, la utilidad y la necesidad de mantener el contacto con el extranjero se sitúan en las dos últimas décadas del siglo, cuando por fin se puede hablar ya de una consolidación de la literatura pedagógica que nos ocupa. En 1883 otro maestro de escuela como Díaz Manzanares, Aureliano Arés de Parga (fl. 1881) depositaba toda su confianza en la mejora de la calidad de la enseñanza en España siempre y cuando se mantuviera en contacto con el extranjero. ¿Cómo? En primer lugar, introduciendo en las bibliotecas escolares las mejores obras pedagógicas:

“... del extranjero, a fin de poder conocer, en lo posible, la marcha progresiva de la enseñanza en el universo. A la traducción de estas obras deben acompañarse también las explicaciones necesarias y notas detalladas relativas al estado y forma de las escuelas en todos los países”. (4)

Con tal objeto debería formarse una comisión específica en el seno del Consejo de Instrucción Pública que decidiría las obras a traducir; hecho esto, se abriría un concurso público para premiar las mejores traducciones. Pero, además, en segundo lugar, Arés de Parga propuso también la creación de una Sociedad Pedagógica Española, “la mejor garantía del progreso de la enseñanza en nuestro país”, y la emisión de deuda pública especialmente destinada a sufragar las reformas educativas en España.

Ejemplos como los de Arés de Parga no abundan, por supuesto, aunque es posible encontrar alguna que otra insinuación en el mismo sentido incluso en la década de los años 50. Manuel Pinuaga, uno de los españoles que escribió sobre la enseñanza de los sordomudos y de los ciegos en varios países, deslumbrado por la cantidad de datos e informaciones que había traído

consigo Juan Manuel Ballesteros de su reciente viaje, no dudó en proponer:

“... el nombramiento de una comisión que estudiase en el extranjero los adelantos conseguidos y los medios que se han empleado para promover la extensión de los establecimientos, ...(siendo) otra de las medidas que se espera del gobierno que mire benignamente la desgraciada familia de que nos ocupamos. En favor de ella hablan los resultados positivos de las visitas practicadas por el director actual de nuestro colegio (Ballesteros)”. (5)

El momento más fructífero para este tipo de consideraciones fue, como se indicó, el de las dos últimas décadas del siglo. R. Esteban San José, catedrático de legislación mercantil comparada y sistemas aduaneros de la Escuela Superior de Comercio de Madrid, escribió en 1887 en su **Reseña de las instituciones de enseñanza mercantil en Europa**, un año después de que publicara su obra Léautey aunque sin referirse a él, que para un adecuado desarrollo de estos centros en España, motor del comercio, deben tenerse muy en cuenta, por encima de todo, las experiencias de los demás países:

“Cuando empresas de este género se acometen; cuando se trata de realizar un pensamiento cuya forma y medios de aplicación han de ser sabiamente dirigidos, si la práctica ha de coronar tan nobles y trascendentales propósitos, satisfaciendo cumplidamente la necesidad sentida, es de suma precisión consultar antecedentes, adquirir datos y detalles de aquellas naciones que utilizan de largo tiempo estas enseñanzas...”. (6)

Uno de los autores más convencidos del atraso de España y que más hizo por difundir aquí los progresos que pudo conocer en el extranjero fue Adolfo Posada.

En 1889, refiriéndose al deficiente estado de la enseñanza universitaria española señaló que:

“... cuantos se dan cuenta, a lo menos, de la situación decadente y difícil de nuestra enseñanza universitaria están en el deber de no callar y de hablar muy alto, sin género alguno de consideraciones, en lo tocante a la situación de las cosas, para, en la medida de sus fuerzas, poder indicar los remedios, o siquiera, estudiarlos, ya que no de otra suerte, viendo y haciendo ver cómo en otros pueblos más adelantados, y menos necesitados por esto que el nuestro, se trabaja sin descanso”. (7)

Tres años después, tras visitar entre otros países Bélgica, introducía así el nombre de Sluys y la Escuela Modelo de Bruselas:

“Pues no estamos por desgracia en España tan al corriente de las cuestiones pedagógicas, que sea supérfluo y fuera de lugar hablar de cosas y hombres como los indicados; antes bien, de lo que más necesitados nos encontramos es de saber lo que por otras partes se hace, de las reformas que en la enseñanza pública se emprenden, para aprender lo que más nos conviene realizar a fin de no quedarnos, como siempre, los últimos entre las naciones civilizadas”. (8)

No debe creerse, sin embargo, que la necesidad de tener en cuenta las experiencias de los países más avanzados sea patrimonio de los autores de marcado talante liberal o, a finales de siglo, de los institucionistas como Posada. Un hombre de tanta significación para la pedagogía española de la época isabelina como Mariano Carderera apuntaba en una obra destinada a los maestros, **La disciplina escolar**, que éstos debían estar convenientemente informados del modo de organizarse los planes de estudios en el extranjero, aportando una serie de ellos, tomados de Estados Unidos, Alemania, República Argentina y Francia, que pretendía “cu-

riosa e instructiva para el maestro, porque le suministrará indicaciones útiles, acaso le enseñe prácticas de aplicación en su propia escuela, y cuando menos le dará luz para combinaciones diversas”. (9)

En el último año del siglo Rodrigo Sanjurjo Izquierdo (1841-1909), catedrático de física del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid, centro del que fue secretario, dió a la luz unas **Consideraciones sobre el Plan de segunda Enseñanza en Francia y su adopción en España** en las que destacaba el valor de la experiencia previa de otros países en el momento de emprender reformas en el propio:

“... antes de decidirse sobre lo que haya de reformarse (es decir, volver a la forma perdida) o de innovarse, hay que pesar y medir mucho lo que se hace y dispone, estudiando lo que en otros países tienen establecido, el resultado que obtienen y lo que de ellos sería conveniente tomar; es decir, proceder despacio, sin pasión y con sinceridad, y una vez decididos, ir derechos al fin sin contemplaciones”. (10)

Este último texto nos introduce de lleno en el capítulo del “empréstito”, de la importación y de la copia de aquellos elementos de interés que se encuentren en los sistemas educativos de otros países. Desde esta óptica pueden distinguirse con toda claridad tres momentos que señalan una distinta actitud hacia la posibilidad de introducir en España novedades extranjeras.

En un primer momento que abarca, poco más o menos, el primer tercio del siglo, la posibilidad de la copia es rechazada tajantemente. Incluso en 1819 cuando se publican las **Lecciones de enseñanza mutua según los métodos combinados por Bell y Lancaster** con el fin de difundir ambos en España se prescinde de consideraciones de índole práctica para evitar una copia me-

cánica. El autor, anónimo, se expresa del siguiente modo:

“Pudiéramos haber comentado un gran número de por-menores practicados ya con buen éxito en muchas escuelas de Inglaterra y Francia; pero lo hemos evitado por no someter a los maestros que quieran abrazar estas ideas a un mecanismo rutinario, y dejarles toda la amplitud posible de fundar sobre aquellos cimientos un edificio quizás superior a los construidos hasta ahora. El ingenio naturalmente fecundo de los españoles puede ejercitarse en este vasto campo, y hallar prácticas ingeniosas que faciliten y abrevien la grande obra de una educación pronta y económica”. (11)

El caso más significativo de esta actitud negativa hacia la copia es el de Ramón de la Sagra. Y curioso, por cierto, pues en un plazo de tres años varía su opinión sobre el tema. Así, en 1836, con respecto al ejemplo de los Estados Unidos para España, decía:

“Algunas personas, al recorrer las páginas de este libro y al notar el entusiasmo con que hablo de las instituciones de los Estados Unidos, creerán que, remontándome a las políticas y sociales, me inclinaré a presentarlas como modelo de imitación a la desgraciada España; y por tal motivo creo necesario hacer la más formal protesta contra semejante sospecha. No seré yo, ciertamente, el que brinde los sazonados frutos del árbol frondoso y robusto que vegeta en el privilegiado suelo de los Estados Unidos, al pueblo español, tan malamente dispuesto para digerirlos”. (12)

En su siguiente obra, en 1839, La Sagra ha cambiado su parecer: si antes no creía conveniente embelesar a los españoles, faltos aún de una adecuada instrucción de base, ahora está convencido de la utilidad de introducir en España esas instituciones, porque en ellas radica el medio de regenerarla:

“Frappé de l’admirable organisation de certains établissements étrangers, je ne désirais toutefois, jusqu’alors, les voir introduits dans mon pays que dans des vues des intérêts patriotiques; dès ce moment, au contraire, je regardai ces innovations comme une des premières nécessités du pays: c’est qu’en effet j’avais vu de quelles plaies il était dévoré. Il y a, chez les autres peuples de l’Europe, des institutions philanthropiques et d’autre nature encore, qui n’ont jamais été établies dans cette admirable Espagne. Le désir de les faire un jour adopter dans mon pays s’empara de mon esprit; je résolus de les examiner moi-même, de visiter tous les établissements d’utilité publique et de bienfaisance, de réunir tous les documents nécessaires”. (13)

Con La Sagra se inicia, pues, un segundo momento en el que la copia parece absolutamente necesaria. Sólo un año después de él, Melchor Sánchez de Toca escribió su **Memoria** sobre la enseñanza de la medicina en el extranjero con un objetivo claro: “hacer aplicables al país, y sobre todo a la escuela a que tengo la honra de pertenecer, las cosas útiles o ventajosas que he visto en el extranjero” (14). La misma finalidad movió también a Pedro Felipe Monlau a escribir su ensayo sobre la instrucción pública en Francia, publicado simultáneamente: “Lanzado en 1837 a Francia por una de aquellas oleadas tan frecuentes en los pueblos víctimas de la discordia civil, resolví aprovechar mi viaje forzado, estudiando algún ramo especial, para importar luego a mi patria conocimientos e ideas útiles y de provechosa aplicación” (15). En los siguientes años, proseguirá con mayor fuerza esta positiva actitud hacia la importación pedagógica y que impregna todos los temas. Sólo como ejemplo puede citarse a Bernardo Quijano quien al tratar de la sordomudez y la ceguera escoge a Francia como modelo: “Yo no vacilo –dice– en aceptarla como tipo, aun cuando algo modificado

para lo que necesitamos aquí, y puesto que tanto de allí importamos, y no todo bueno, hagámoslo respecto a esto que indudablemente lo es” (16).

Pronto, no obstante, aparecieron las primeras suspicacias: copiar sí, pero con precaución, pues no todo es igualmente válido ni se tiene la seguridad de que lo sea cuando se implante en España. Uno de los ejemplos más sobresalientes de estas razonables suspicacias lo constituye Joaquín Fontanals del Castillo, preocupado por la enseñanza de las clases trabajadoras y uno de los más críticos examinadores de la enseñanza en el extranjero. En su obra, publicada en 1865, distingue acertadamente entre la imitación ciega y el esfuerzo de comprender el desarrollo pedagógico de otros países:

“Toda imitación –afirma– extranjera, alemana, francesa, inglesa, es inconveniente en España donde no somos franceses, ingleses ni alemanes: nos conviene por el contrario comprender lo ajeno y estudiarlo, estudiar lo nuestro y compararlo con lo ajeno y ver cuanto las diferencias nos hacen necesario, y todo lo que la semejanza o igualdad nos da de provechoso”. (17)

Lamentablemente, Fontanals no profundizó más en esta cuestión y su reflexión se diluyó rápidamente. Por otro lado, pronto surgieron las acusaciones de “extranjerismo” lanzadas contra aquellos autores más interesados por la pedagogía foránea. Pedro de Alcántara García hubo de defenderse contra estas acusaciones en su obra de 1874 dedicada a Froebel y los jardines de la infancia:

“Que no se nos haga, por lo tanto, la acusación que comúnmente echan aquí sobre toda reforma, sobre toda idea nueva, aquellos que por desamor al trabajo o por demasiado apego al interés egoísta y al medro personal nada ven bueno y ventajoso fuera de lo que ellos conocen y practican. Que no se nos diga que este estudio es

inspirado por un mero espíritu de **extranjerismo** o por el deseo de ensalzar todo lo que no es español a trueque de rebajar nuestra patria. No; los móviles que a escribir estas humildes páginas nos han decidido no son otros que los que de indicar acabamos, juntamente con la convicción que tenemos de que el progreso en Pedagogía (como en todas las ciencias, artes, industrias, etc.), no lo realiza ningún pueblo alejándose de los demás, sino mediante el comercio, en ideas y en obras, con todos; y que España, como las otras naciones, ha menester de este comercio, necesita informar su espíritu con el espíritu de los demás pueblos, sin que esto signifique que haya de imitarlos ni seguir a ciegas, y nada más que porque son extranjeros, sus manifestaciones y tendencias". (17)

Como veremos a continuación, la aparición de estas suspicacias, de estas precauciones, ocurre en el mismo momento en que, por fin, surgen también las preocupaciones por las cuestiones estrictamente metodológicas. De hecho, como podrá comprobarse, los autores que se ocupan de éstas reflexionan también sobre los límites de la importación y el empréstito.

El autor más preocupado por los problemas relacionados con la copia y la comparación entre sistemas educativos es Santiago Juliá Montllor. En las primeras páginas de su obra del año 1888 se refiere ya a la existencia de unos "países que pueden servirnos de norma para copiar lo que habría de costarnos mucho trabajo de conseguir por nuestros propios esfuerzos" (18). Buscando la modernización de la enseñanza española, en especial mediante la introducción de los estudios técnicos, presenta los avances del extranjero como una meta a lograr; contribuir —es su expresión— "al **desideratum** en lo referente al rumbo que ha de imprimirse a la organización escolar española..., oponiendo el **pro-**

greso a la rutina, para no quedar en el **estacionamiento**" (19).

También son de extrema importancia las reflexiones que el estudio de la enseñanza pública en Francia sugirieron en 1889 a la directora de la Normal Central, Carmen Rojo y Herráiz. A pesar de que a su juicio "los adelantos son bastantes, pero no tanto como cabría esperar de tan buenos antecedentes" refiriéndose a la Normal Superior femenina de Fontenay-aux-Roses, que visitó personalmente, apreció en buena medida el esfuerzo pedagógico finisecular de la vecina nación, con un "entusiasmo inmenso por la educación popular, cifrando en ella todo el porvenir y tal vez su rehabilitación militar" (20), clara referencia a la derrota del Sedán. Para ella, tres causas fortalecieron este adelanto: la primera, el trabajo y los esfuerzos realizados; la segunda, paradójicamente, "un patriotismo tan inmenso, que llega hasta el punto de no conocer bien lo que a otros países se refiere, desdeñando cuanto no es francés" (21). Por último, en estrecha relación con este extremo afirmó que:

"Otra de las causas del adelanto consiste en tener una pedagogía propia nacional. El legislador en Francia no va a copiar lo que se hace en otro país, observa las necesidades del suyo, y para él legisla; y esto es acertado, pues cuando los principios no corresponden al objeto para que se los aplica, no pueden dar resultados satisfactorios. No basta que la semilla sea buena; es necesario que la tierra y el clima le sean favorables para que fructifique". (22)

Con ello, Carmen Rojo no pretende tanto oponerse a la posibilidad de una copia cuanto precisar que existen ciertos factores que pueden hacerla inviable o tornar en fracaso lo que en otro país constituyó un éxito.

Años después, en 1984, Rafael María de Labra señaló el peligro de una cerrazón hacia lo extranjero, calificada por él como cretinismo y tan nefasto al menos como el más puro extranjerismo:

“... doy mucha importancia a la cita razonada de la experiencia extraña para excitar a mis compatriotas a empresas recomendadas por muchas razones teóricas, y por el éxito, que tanto anima y fortifica. El extranjerismo es una ridiculez, quizá un vicio; a las veces puede ser incompatible con los deberes y respetos de un verdadero patriota. Pero no tengo, en último caso, por menos dañosa la preocupación del terruño, disfrazada con el nombre de **cretinismo**, y que, desdeñando presuntuosamente todo lo que fuera del círculo propio se hace, determina una política neciamente **original** y ve en lo extraño sólo pretexto para la crítica”. (23)

El siglo concluye con unas acertadas consideraciones de Ricardo Becerro de Bengoa. Para él, se produjo en España en mayor grado que en otros países una gran resistencia al cambio, pues varios fueron a lo largo del siglo que entonces se despedía los planes y proyectos de reforma dictados por no menos gobiernos infructuosamente. Con todos ellos se demostraba que “no se ha aguardado aquí a conocer las aspiraciones del extranjero, en materia de enseñanza, para proyectar las nuestras, y por consiguiente, que no se les ha plagiado, ni imitado” (24). Como ya había avanzado Carmen Rojo, la copia del extranjero puede ser algo positivo siempre y cuando se tenga en cuenta la especificidad del país al que se va a importar una innovación. De este modo:

“Otra imperdonable exageración o error sería el de empeñarse en adaptar para la enseñanza de nuestro país la copia o imitación fiel de las que se implanten en el extranjero. Ni nuestro modo de ser es el mismo que los de las otras naciones, ni nuestras necesidades y aspiraciones pueden serlo tampoco”. (25)

Tanto esta referencia a las circunstancias en las que opera la educación, a los factores que la envuelven, como las que citamos anteriormente son exponentes de un modo de estudiar la enseñanza en el extranjero que ensaya ya algún intento de explicación, superando la pura descripción. Desgraciadamente, es una fórmula más propia del siguiente siglo. Quede por ahora constancia de la evolución que sigue el pensamiento de los precursores españoles sobre la posibilidad de copiar los avances hallados en el extranjero: de la negativa basada en la lejanía que separa España de los restantes países se pasa, tras un período de confianza ciega en la copia como medio de regeneración y progreso, al planteamiento de los problemas de índole teórica vinculados con este fenómeno. Como vamos a mostrar seguidamente, este último período coincide también con la aparición, en número significativo, de reflexiones de carácter metodológico tanto sobre la comparación como sobre el método a seguir en el estudio de los sistemas educativos extranjeros.

Comparar

La preeminencia de los estudios comparativos

En varias ocasiones aludimos a la preferencia de los precursores españoles por la comparación como medio de abordar sus estudios sobre la enseñanza en el extranjero; a diferencia, pues, de los extranjeros entre quienes predomina, especialmente en el primer tercio del siglo, la memoria en profundidad sobre un único país. Incluso es posible cuantificar esta preferencia del siguiente modo: del total de las obras catalogadas aquí sólo diez -es decir, el 9,7 %- tratan en profundi-

dad de un único sistema educativo. No todas, sin embargo, pueden considerarse al mismo nivel puesto que tres de ellas parecen directamente entresacadas de obras previamente publicadas en el extranjero: las dos obras de Ricardo Rubio -una sobre la enseñanza primaria y profesional en París y la otra sobre la instrucción pública en Portugal- y la de Manuel B. Cossío sobre la situación de la instrucción primaria en Bélgica. Por otra parte, una de las obras que cae dentro de esta descripción fue escrita por un ilustrado en el año 1751, Ignacio de Luzán. De las seis restantes, la mitad tratan de Francia -escritas por Pedro Felipe Monlau en 1840, por N. Carlos del Coral en 1879 y, finalmente, por Carmen Rojo en 1889- y las tres que quedan corresponden a Ramón de la Sagra -la primera, dedicada a los Estados Unidos; la segunda, simultáneamente, pero tratando a ambos países en forma sucesiva, dedicada a Bélgica y Holanda. Por último, queda por citar la Memoria de Julio Kühn sobre la instrucción primaria y secundaria en Prusia.

Hay varias razones que pueden explicar la relativa ausencia de estudios sobre un país con carácter exclusivo. La primera de ellas ya se hizo notar y obedece al período de cerrazón que cubre en España la práctica totalidad del primer tercio del siglo, precisamente cuando en el extranjero tuvieron su auge este tipo de memorias. La segunda, íntimamente relacionada con la anterior, explicaría esta ausencia en función de la tardía incorporación de los autores españoles al movimiento genérico de los precursores: cuando los españoles se lanzan definitivamente a escribir sobre el estado de la enseñanza en el extranjero se encuentran con una gran abundancia de obras, en particular en francés, que les suministran los datos en profundidad que de otro modo hubieran debido de obtener mediante viajes. Por

otra parte, el panorama del atraso español en materia de instrucción pública fue tal que llevó a una acumulación casi enciclopédica de datos sobre el extranjero tanto para demostrar dicho atraso como para sugerir los medios para superarlo. Este enciclopedismo lleva en algunos casos a extremos realmente sorprendentes especialmente en el caso de autores que visitaron Exposiciones Universales -como Francisco Javier Cobos y Miguel Bleach que lógicamente aprovecharon su viaje para recopilar cuantos datos encontraron sobre la enseñanza incluso en lugares tan perentorios como las Islas Sandwich, Camboya, Gabón, Guayana o Martinica, y también en el caso de quienes se puede afirmar, sin duda alguna, que no cruzaron jamás las fronteras de los países que citan y que rara vez viajaron, en realidad, al extranjero -entre estos últimos, los más notables son los profesores y catedráticos de Escuelas Superiores de Comercio como Agustín García Gutiérrez, José Pons y Ramón Esteban de San José-. En cambio, cuando los españoles salen de veras al extranjero lo hacen casi desesperadamente, intentando visitar el mayor número posible de países en el menor tiempo posible, incluso cuando se trata de comisionados por el Gobierno. Como ejemplos, bastará citar los respectivos peregrinajes por más de media Europa de Juan Manuel Ballesteros o de Francisco Fernández Villabril, entre otros.

Consecuencia previsible del predominio de los estudios comparativos y que convierte en caso atípico la evolución de los precursores españoles en un contexto internacional es la notable presencia de reflexiones de cariz metodológico sobre la utilidad de la comparación y, paralelamente, la escasez de esas mismas reflexiones sobre el método a seguir para estudiar, en vivo, el sistema educativo de un país extranjero.

La reflexión sobre el método comparativo

Como en otras cuestiones, los antecedentes más relevantes en el ámbito del significado de la comparación se remontan a la época del retorno de los exiliados y de los primeros estudios comparativos del segundo tercio del siglo XIX. Cronológicamente, el primer autor que utiliza en su obra el método comparativo, es decir, el primero que extrae conclusiones de la comparación del estado de la enseñanza en varios países y con una finalidad práctica -ofrecer datos que hagan reflexionar a la opinión pública y al gobierno- es Pablo Montesino. En sus **Apuntes** de 1836 sobre la instrucción secundaria y la superior en Francia, Alemania, Inglaterra, Reino de Lombardía y Suiza, con referencia a España, trazó el panorama sintético de las diferencias existentes entre los sistemas de educación secundaria en dichos países. Las diferencias radicaban, para él:

“1°, en que en unos países está al alcance de todos o la mayor parte de individuos que gustan o necesitan de ella; y en otros está circunscrita a algún punto singular accesible comparativamente a pocos; 2°. en que en unos pueblos está reunida y organizada de manera que puede producir resultados generales y útiles, y en otros desparramada, sin enlace ni consecuencia, comunicando a lo más conocimientos especiales y limitados a pocas personas; y 3°, en que en algunas partes se hace este estudio con método, con intención, con los instrumentos y demás medios necesarios para que produzca efecto, y en otras superficial y formulariamente, sin consideración a resultados ni al tiempo que se pierde. También hay diferencia, y grande, en la importancia que se da al estudio de unas materias respecto de otras en los diferentes pueblos, como vamos a ver.” (26)

Pero no sería Montesino, sino un contemporáneo y amigo suyo que colaboró con él en la creación de la

Escuela del Virio quien traería a España las primeras consideraciones teóricas sobre la comparación. Se trata de Ramón de la Sagra, personaje en quien, de nuevo, es posible apreciar una evolución en sus planteamientos metodológicos entre 1836 y 1839. En el diario de su viaje a los Estados Unidos de 1835, La Sagra previene a los norteamericanos sobre los peligros que conlleva la comparación del desarrollo de su instrucción primaria con la de los países europeos, pues las características específicas del naciente país dictan mucho de asemejarse al contexto europeo.

“Bien sé -dice él- que la pintura perdería mucho de su tinta melancólica, ofreciendo al lado de ella el cuadro de lo que pasa en muchas naciones de la vieja Europa; pero mi objeto no es hacer comparaciones, y el pueblo americano no recurrirá tampoco a este medio falaz, para engañarse sobre el sistema y la extensión de la enseñanza pública“. (27)

Sólo tres años después, La Sagra ofrece un ejemplo muy avanzado para su época de cómo plantear un estudio comparativo. Su viaje a Bélgica y Holanda no tuvo más que un único objeto: juzgar por sí mismo qué sistema era el más adecuado para fomentar la instrucción del pueblo, si la total liberalización belga o la fuerte estatalización holandesa. El resultado de la comparación se salda a favor de Holanda, entre otras razones por la inexistencia allí de cualquier tipo de intervención de las órdenes religiosas en la enseñanza; un principio que desearía ver instaurado algún día en España. Pero lo que a nosotros nos interesa destacar es cómo, por primera vez entre los españoles, un autor viaja al extranjero no para conocer el estado de la instrucción pública -que de sobras conocía La Sagra merced a sendas obras de Victor Cousin y de Ducpétiaux- sino para comparar su estado en dos países y extraer, así, unas

conclusiones aplicables a su propio país. Dejemos que sea el mismo La Sagra quien precise el objeto exacto de su comparación:

“En Hollande, au contraire (de Belgique, donde impera el principio de la libertad de enseñanza), l'éducation est soumise au système absolu de la centralization et à l'action immédiate du gouvernement. Il y avait donc pour moi un examen curieux à faire sur les différents résultats de ces deux systèmes opposés. D'un autre côté, le système scolaire des deux pays présente encore cette différence: dans l'un, la coopération et l'influence du clergé; dans l'autre, son exclusion. (...) Je devais chercher à connaître ces deux systèmes divers dans leur pratique et dans leurs résultats; il est donc évident que les écoles de Hollande étaient pour moi partie essentielle dans la comparaison qu'il s'agissait d'établir.” (28)

Nótese también cómo La Sagra destacó la importancia de una comparación que atendiese a datos observables: la práctica de los sistemas educativos y sus resultados. Este punto es interesante dado que no todos los autores que recurren a la comparación lo hacen a sabiendas de la necesidad de contar con un medio de observación directa: el viaje. Por ello, deberá esperarse hasta mediados de siglo para topar con unas reflexiones en la línea de La Sagra. Pedro González de Velasco, reputado cirujano que invirtió su fortuna personal en la creación de un museo anatómico y de una academia libre de medicina, emprendió también un viaje a Francia e Inglaterra no tanto para conocer los adelantos allí existentes y copiarlos, como para comparar. “El mejor medio de comprender lo que falta o sobra, esté bien o mal, -decía él- es la comparación”, y añadía que “para comparar es preciso ver, tener objetos, y examinar los diversos países, especialmente los que hoy van al frente de la civilización” (29). Es éste un método que

no sólo se aplica a una sociedad, sino incluso a cualquier espécimen individual y que, en lo que respecta a aquélla, tiene su mejor vehículo en el viaje al extranjero:

“La comparación es el mejor medio para conocer lo que falta o sobra a un individuo, a un pueblo, o a una nación para tratar de adquirir cuanto convenga a su bienestar; ella es el mejor regulador de las necesidades de una sociedad. Para comparar es preciso tener, ver objetos sobre los que ha de obrar el raciocinio, y venir a deducir por ellos las consecuencias que naturalmente resultarán de ese examen.

Uno de los medios más a propósito para comparar es el viaje hecho con este objeto a países que están al frente de la civilización del mundo, a pueblos donde las ciencias, la libertad de pensamiento no conocen trabas, donde la enseñanza es universal, donde la industria proporciona ocupación a millones de ciudadanos, donde la hospitalidad no es una utopía, sino que en vez de asilos miserables de mendigos tienen palacios ricamente provistos hasta la saciedad de cuanto pueda necesitar el pobre, que no por serlo ha dejado de servir a su Patria, sirviéndola en días más bonancibles, lo que ha dado de suyo la posibilidad individual.” (30).

No deberían escapárenos las dos coincidencias que concurren en La Sagra y González de Velasco: por un lado, su fe en la instrucción como medio de reformismo social, por otro, la formación científica que ambos comparten, botánico aquél, médico éste. Este último hecho no sólo tiene su reflejo en el empleo de metáforas entresacadas del mundo vegetal, en el caso de La Sagra, o de las continuas alusiones a la ciencia, en el caso de González de Velasco, sino que también aparece vinculado con su interés por la comparación. Habitados a emplearla en su quehacer botánico y anató-

mico, no puede extrañarnos que se aprestaran a aplicarla también en el ámbito de la enseñanza.

No obstante, la sorpresa que puede haber causado la profundidad de las anteriores reflexiones de ambos autores pronto se disipa cuando se les considera, sencillamente, como adelantados de un tipo específico de quehacer pedagógico que de hecho no se implantará con fuerza hasta las dos últimas décadas de su siglo. Es en ese momento cuando aparecen con cierta profusión las reflexiones sobre el empleo de la comparación en el estudio de cuestiones educativas en autores cuya ocupación predominante es la enseñanza.

Este renacer puede muy bien situarse en 1878, tardíamente, por tanto, cuando Fernández Vallín, matemático y catedrático de instituto, sugiere la celebración de un Congreso Internacional con el fin de plasmar cada diez años la evolución comparativa del desarrollo de la instrucción primaria en los países europeos. Con ello, a decir verdad, Fernández Vallín pretendía evitar que se pudieran repetir obras como la de Manier, que en tan bajo nivel dejaba a España en el concierto europeo. Pero, aún así, su iniciativa, que recuerda en muchos puntos a la de Jullien de París, era extremadamente consistente y muy bien construída hasta en los más pequeños detalles. Aunque seguidamente volveremos sobre ella al tratar de la utilización de la estadística, no estará de más presentar escuétamente el contenido de su iniciativa con sus propias palabras:

“Las dificultades que ofrecen las cuestiones de primera enseñanza, y la gran importancia social y política que tienen todas las naciones cultas, juntamente con la conveniencia de hacer públicos los esfuerzos de cada Gobierno y de cada país en su mejoramiento y progreso,... nos estimula a proponer a todas las naciones amantes de la instrucción popular, la celebración en París de un

Congreso internacional, bajo la presidencia del Ministro de Instrucción Pública de Francia, y con la cooperación del Cuerpo Diplomático allí acreditado, que estudiando todas las cuestiones referentes al desarrollo, perfeccionamiento y progreso de la instrucción primaria, redacte un formulario único, que pudiera servir de base a una Comisión del mismo Congreso para publicar un gran Mapa-Mundi con la estadística general de la primera enseñanza, dando la debida unidad, y procurando la mayor exactitud hasta en los últimos detalles, sin omitir un ligero extracto de la actual organización de las escuelas en todos los países cultos de uno y otro Continente. El mapa podría llevar la fecha del 1° de enero de 1881, rectificándose luego de diez en diez años." (31)

Cierto es que, tal vez previendo que su propuesta no se llevaría jamás a la práctica, Fernández Vallín decidió hacerlo él mismo y acompañó su iniciativa de un modelo de cuestionario y de un esbozo de lo que a su juicio era el Mapa-Mundi en 1878, con multitud de datos estadísticos y las notas que sobre la organización escolar de cada país le parecieron de importancia. Pero, como puede comprobarse, no hay en este autor un ensayo de reflexión sobre el método comparativo, aunque sí la afirmación de su utilidad.

No todos los autores que emplearon la comparación, o cuando menos la yuxtaposición, en sus estudios se detuvieron a reflexionar sobre ella. En un primer momento, pero siempre tardíamente, a principios de la década de los 80, la comparación es contemplada como algo complejo, teórico y reservado sólo a algunos autores. Así nos encontramos con que José Hospital y Frago, director del Real Colegio de San Lorenzo del Escorial y que visitó buena parte de Europa para conocer la organización de los internados de élite, y que, en esa medida, podía haber hecho un buen uso de la compa-

ración, se mantuvo totalmente al margen, limitándose a aconsejar, refiriéndose al atraso de España en materia educativa, que “para que nuestros asertos no se tengan por vanos y como simple manifestación de buenos deseos, invitamos a todos los amantes de estudios comparativos en materias de enseñanza a que cotejen, tanto los programas oficiales, como los de iniciativa particular, de las naciones... más cultas” (32). Sólo un año más tarde, en 1882, Rafael Monroy y Belmonte, inspector de primera enseñanza y secretario de la Junta Provincial de Instrucción Pública de Madrid, en una obra en la que presentaba el estado de la cuestión de la obligatoriedad y la gratuidad escolares en gran número de países, se resistía a comparar unos con otros, “pues -decía- entraríamos en el terreno de la comparación, casi siempre indiscreta y odiosa” (33). También, por último, R. Esteban de San José en 1887 y en una obra cuyo objeto eran las instituciones de enseñanza mercantil en Europa se resistía hasta tal punto a comparar un país con otro que llegó hasta a mofarse de esa posibilidad: “No hacemos clasificaciones, ni determinamos categorías, ni comparamos sistemas; quédese este trabajo para inteligencias superiores” (34).

A pesar de estos testimonios, nada halagadores en principio para quienes confiaban en la comparación, pronto surgieron quienes defendieron su utilidad y necesidad que ya no sería rebatida por lo menos en lo que quedaba de siglo. De este modo, al año siguiente de la citada afirmación de San José, Eugenio Sisay Aillaud sugirió un estudio comparativo que no llegaría a realizarse entre los establecimientos de enseñanza agrícola de Alemania y Austria en relación con las diferencias de carácter nacional y las dos distintas políticas educativas (35), plenamente convencido de las ventajas que podía reportar para la introducción de dichos estable-

cimientos en España. En la misma fecha, nos encontramos con el español que más atención prestó a los aspectos metodológicos de los estudios comparativos. Santiago Juliá Montllor, catedrático de la Escuela Industrial y profesor interino de la de Artes y Oficios de Alcoy, autor según parece tan sólo de la obra **Progreso o Estacionamiento**, título con el que aludía a la necesidad de introducir la enseñanza secundaria moderna y técnica en España como medio para fomentar el progreso económico del país, se introdujo de lleno en las dificultades propias, aún hoy, de los estudios comparativos. Señaló, en primer lugar, una dificultad inicial en las diferentes edades de admisión, métodos de enseñanza y planes de estudios para el mismo nivel educativo en distintos países:

“Como la dificultad de comparar nace de la gran diversidad que se nota entre nuestras instituciones y las demás, con respecto a edades de admisión y métodos de enseñanza, empezaremos por hacer observar la diferencia capital que existe entre nuestros planes de estudios y los de la casi totalidad del extranjero.” (36)

Esta diferencia radica en que mientras en España las materias se estudian por años, en el extranjero se estudian todas en cada curso, con menor profundidad, por tanto, pero con mayor orientación práctica. Pero le resulta imposible adentrarse en el estudio comparativo de los planes de estudios, puesto que es sumamente difícil:

“...hacer comparaciones justas, a causa de la diversidad en los tiempos y en las materias de enseñanza, en los diferentes países, y para hacer un estudio de comparaciones deberíamos venir a los paralelos en cada una de las asignaturas que comprende la segunda enseñanza.” (37)

Con Juliá nos encontramos por primera y única vez a lo largo del siglo XIX con un cuadro comparati-

vo, no estadístico, sino organizativo, de la enseñanza en España, Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, Italia, Rusia, Inglaterra y los Estados Unidos. En él, en doble entrada, aparecen los diversos estados, la edad aproximada de los alumnos y la denominación de las instituciones que cubren, en cada país, los distintos períodos y niveles -algunas veces en el idioma original, no exento de incorrecciones-. El objeto del cuadro no es otro que el de permitir:

“...la comparación de un promedio de la enseñanza general de los Pueblos adelantados, con la española, y deducir la índole de las reformas e innovaciones que deben introducirse cuanto antes en nuestras instituciones escolares de Primera y Segunda Enseñanza, como pedestal para sostener las escuelas especiales o prácticas, si no queremos quedar estacionados en el progreso, lo cual se traduciría en breve tiempo por un verdadero retroceso.” (38)

Incluso ante el cuadro Juliá no puede sustraerse a reflexionar sobre las imperfecciones de este tipo de ensayos esquemáticos, de modo que el suyo:

“...no ha de considerarse como un modelo en su clase y sí tan sólo como un estado aproximativo de la enseñanza actual, pues esta clase de estudios, al parecer sencillos, presentan en el terreno de las minuciosidades una serie de dificultades, algunas de ellas de difícil expresión, cuando se quieren someter a comparación, para lo cual ha de empezarse por la unificación; y si bien hemos prescindido de detallar las materias que forman la enseñanza de cada escuela, y su intensidad, aún restan otras de penosa simulación, como por ejemplo la duración de los cursos, no iguales en todas las naciones, por lo que ha de resultar imperfecto nuestro cuadro.” (39)

Juliá se mueve, pues, en el terreno de la compa-

ración de los currícula, novedoso hasta entonces. Por otra parte, junto a su cuadro comparativo, debe resaltarse también la funcionalidad que le asigna a su estudio comparativo: dilucidar las tendencias en alza en los principales países para sugerir así las innovaciones a introducir en España que, para él, se resumen en dos, modernizar la enseñanza e introducir progresivamente una mayor especialización a medida que el alumno avanza en sus estudios. La solución al deterioro de la industria nacional debe ir a buscarse en los éxitos alcanzados en el extranjero:

“Hora es ya, pues, no de que construyamos sistemas cuyo planteamiento pueda estar expuesto a dificultades de más o menos valía, y en el tanteo de las cuales se podría perder un tiempo precioso, sino de que entre todos los sistemas de enseñanza en práctica en las diferentes Naciones, elijamos y propongamos por obra el más apropiado (sic) y el más adecuado a la particular manera de ser del país. (...)... trataremos ante todo de hacer resaltar lo que el conocimiento de la instrucción en otros países nos marca como recomendable para el nuestro, y nos esforzaremos dentro de la menor alteración posible de los procedimientos que la práctica ha sancionado, en indicar neta y claramente las reformas que deben traerse a nuestro sistema docente. Para ello no tenemos más que deducir del análisis del estado actual de la Enseñanza en las principales Naciones, la índole del carácter que domina la instrucción moderna...”
(40)

En Juliá se encuentra el núcleo de unas reflexiones que ningún otro autor, a lo largo de lo que quedaba de siglo, fue capaz de superar. De hecho, como insistimos en repetidas ocasiones, es en las dos últimas décadas cuando surgen atisbos de preocupaciones metodológicas, pero en ningún caso llegan a mejorar, o rectificar, las de Juliá. Como ejemplo citaremos a dos

institucionistas. El primero de ellos, *Adolfo Posada*, en una obra dedicada a la enseñanza del derecho publicada en 1889, veía en la comparación un medio sugerente, no de conocimiento, sino de valoración. Partiendo del ejemplo de otros países y de la situación española “pueden formularse los juicios en vista de resultados positivos, que comparados, nos abrirán ancho campo para el discurso” (41). El segundo institucionista, *Rafael María de Labra*, compartía con Posada su opinión: la comparación permite ver reflejada la imagen de España en el espejo de los países extranjeros:

“Por esto -decía-, y a medida que el sentido humano se impone a todas las manifestaciones de la civilización se hace punto menos que imprescindible la comparación de lo que los pueblos realizan con su diferente representación y sus diversos medios, para aprovechar las lecciones que cada uno de ellos da con sus éxitos y sus fracasos. Es un modo de educación universal.

Por esto, y no por vana ilustración, yo frecuentemente invoco el ejemplo del extranjero, así para lo favorable como para lo adverso.” (42)

Fácilmente se puede comprobar cómo la índole y la profundidad de las reflexiones de estos dos últimos autores dista mucho de las de Juliá. Pero son éstas, y no otras, las únicas que se encuentran a finales del XIX. Claro está que existe un tipo más específico de planteamientos que, de forma indirecta, inciden también en la comparación, a la cual preceden. Se trata del problema del método a seguir en el estudio de los sistemas educativos extranjeros.

La reflexión sobre el método a seguir en el estudio de los sistemas educativos extranjeros

Es ésta una cuestión que preocupa exclusivamente a aquellos autores que viajaron al extranjero y que

obvian quienes no lo hicieron. Por ello la podemos encontrar con facilidad tanto al principio del reinado de Isabel II, en los primeros viajeros, como a finales del mismo, y, como es lógico, en plena Restauración.

De nuevo es Ramón de la Sagra el primero en plantear un viaje al extranjero, desde el punto de vista de la instrucción pública, habiéndose formulado previamente unas cuestiones a resolver. Contaba con la ayuda de las publicaciones previas de Cousin y de Cuvier sobre Holanda y de la de Ducpétiaux sobre Bélgica, además de con el patronazgo de la Academia de Ciencias Morales y Políticas del Instituto Real de Francia, cuyos miembros le asesoraron en el planteamiento de tres cuestiones a las que su viaje a Bélgica y Holanda debía dar respuesta, a saber:

“1. Chercher quels moyens on emploie pour développer les facultés morales des élèves en même temps que leurs facultés intellectuelles; ou en d’autres termes, pour associer l’éducation à l’instruction.

2. Comme il importe que l’instruction primaire, appropriée aux besoins du plus grand nombre, procure à ceux que la reçoivent les moyens de gagner facilement leur vie et ne fasse pas naître chez eux le désir de parvenir aux emplois, de devenir **faiseurs d’affaires**, ou enfin de vivre aux dépens du public, voir si l’enseignement est exactement dirigé vers ce but dans les pays que doit explorer notre collègue.

3. Les connaissances strictement nécessaires au grand nombre dont la lecture, l’écriture, le calcul, et, dans les villes, le dessin linéaire: examiner si, dans les contrées précitées, l’instruction primaire reçoit plus de développements, et quels en seraient les résultats touchant la moralité des élèves.” (43)

A estas tres cuestiones, La Sagra añadió su propio interés personal, centrado en dilucidar qué tipo de po-

lítica educativa era más conveniente, si la total libertad belga o la estatalización holandesa. Pero, prescindiendo del contenido de su plan de trabajo, es innegable el contraste existente entre la pura y llana formulación de los problemas a estudiar por su parte y la sencillez, algunas veces el vacío, que acompaña al resto de viajeros españoles. Y, en cierto sentido, es comprensible, pues La Sagra, viviendo en París por entonces, se mueve en un ambiente en el que, sólo por citar un ejemplo, las diversas obras de Cousin habían abonado suficientemente el examen del estado de la instrucción pública en el extranjero como para exigir cada vez más de quienes, tras él, viajasen con el mismo objeto allende las fronteras de Francia.

Para obtener un adecuado contraste y la confirmación de lo anterior, basta comparar su plan de trabajo con el de otro científico, Melchor Sánchez de Toca. En realidad, este último carece de uno concreto, pues se limita a viajar al extranjero para conocer la organización de las escuelas de medicina. Sin embargo, sí se encuentra en él un elemento original y es que, antes de cruzar la frontera, inició su viaje por los centros de enseñanza españoles (Universidad de Santiago, Facultades de Cádiz, Sevilla, Valencia y Barcelona) con el fin de “tener un término de comparación para juzgar a los extranjeros” (44). Una vez formado un juicio sobre el estado de la enseñanza de la medicina en la Península -incluso Portugal-, “de nuestros Colegios de la facultad, de nuestras Universidades, de nuestros hospitales, de nuestras cárceles y de la mayor parte de nuestros institutos de instrucción pública, de corrección y de beneficencia” (45), y sólo entonces, se trasladó a Francia, Inglaterra, Bélgica, Holanda y Alemania. Es éste un planteamiento que no volveremos a encontrar en todo el siglo y que data de 1840, un año después de publicada

la memoria del viaje a Bélgica y Holanda de Ramón de la Sagra.

Cuando el período isabelino llegaba a su término, Carlos Yeves y Lario, en 1863, cuando era director de la Escuela Normal de Tarragona, partía de un problema a resolver, una cuestión a dilucidar, para introducir una perspectiva comparativa. Se trata de la necesidad de exigir una aptitud legal o no a quienes han de ejercer el magisterio de primera enseñanza; Yeves plantea, de este modo, tres preguntas cuyas respuestas extraerá de un examen comparativo:

“1ª ¿Conviene la libertad de enseñar, tratándose de la instrucción primaria?”

2ª ¿Darán bastante aptitud para el ejercicio del magisterio de primera enseñanza algunos años de práctica, o los conocimientos adquiridos para el desempeño de otras carreras?”

3ª Admitida la necesidad, o por lo menos la conveniencia del examen, ¿se impondrá la obligación de prepararse a él en establecimientos especiales y bajo determinadas reglas?” (46)

La diferencia más clara entre La Sagra y Yeves es que mientras el primero desconoce **a priori** cuál va a ser el resultado de su encuesta, el segundo plantea sus preguntas conociendo previamente la respuesta; es, pues, un caso claro de justificación de una tesis mediante el ejemplo del extranjero.

En este sentido, Antonio Rispa y Segarra, profesor de la Escuela de Sordomudos de Barcelona y pensionado por este establecimiento y la Diputación barcelonesa al extranjero, recupera mucho más que Yeves el sentido primigenio que tuvo en La Sagra examinar el estado de un tema en el extranjero que es problemático en el pensamiento del viajero. Rispa parece extre-

madamente preocupado por la crisis que en ese momento está atravesando la Escuela de Barcelona, tanto económica como de resultados. Antes de partir sabía, pues, qué quería encontrar:

“Pero, ¿conseguimos este resultado de una manera completa y en el menor tiempo posible? ¿Hay en otros establecimientos más adelantos, métodos más sencillos y expeditos que produzcan resultados preferibles? El mayor adelanto que de otros colegios se pregona, ¿es verdadero? ¿es debido solamente al auxilio de grandes presupuestos? ¿o a otras causas más asequibles?” (47)

Nótese que siempre nos movemos en el ámbito de estudios comparativos y, hasta ahora (1865), no hemos presentado ni un sólo ejemplo relativo a cómo estudiar *in situ* un sistema educativo. Por otra parte, Rispa parece sintetizar, por un lado, la necesidad de contar con unas cuestiones a resolver, que nos resistimos a denominar “hipótesis de trabajo”, y, por otro lado, la necesidad de contar también con las experiencias nacionales; pero esto último en un sentido bien distinto al de Sánchez de Toca. Mientras éste pretendía un “término de comparación” que contuviera en su seno los caracteres generales del estado de la enseñanza de la medicina en toda la Península, Rispa lo que pretende es, ni más ni menos, confrontar la Escuela de Barcelona con el Colegio de Madrid y contrastar sus puntos de vista con dos profesores de su misma especialidad que antes que él viajaron también al extranjero: Juan Manuel Ballesteros y Francisco Fernández Villabril.

El primer autor que reflexiona, en verdad, sobre cómo debe estudiarse la escuela de otro país es un destacado arquitecto del Ministerio de Fomento, Francisco Jareño y Alarcón. En el año 1867 visitó la Exposición Universal de París y pasó, desde la capital francesa, a Sajonia y Prusia para estudiar, en principio exclu-

sivamente, temas de arquitectura escolar. Sin embargo, Jareño cree imposible llevar a buen término su viaje sin, primero, observar cuidadosamente no los edificios sino las mismas escuelas en acción, pues aquellos no son más que parte integrante de un todo:

“...al visitarla (la escuela de Sajonia y Prusia) con interés es imposible resistirse a verla en acción y a examinarla en todas sus partes, relacionadas íntimamente entre sí, comparando al efecto leyes y reglamentos, antiguos y modernos edificios, con su mobiliario y su material de enseñanza, asistiendo a las lecciones y a los ejercicios de los alumnos, único medio de formar cabal idea del asunto objeto principal de la visita.” (48)

En segundo lugar, el viaje perdería su sentido si de él no se desprendieran unas conclusiones de aplicación al caso español, en forma de principios:

“... como resultado de los estudios hechos, se formula en reglas claras y precisas cuanto es aplicable entre nosotros de lo practicado en otras naciones, y concretando más el pensamiento, se presentan proyectos (de edificios) de condiciones diversas, para que puedan elegirse los que se avengan mejor con las necesidades, recursos y circunstancias de cada pueblo.” (49)

Jareño marca, de este modo, el momento a partir del cual ninguna cuestión relativa a la enseñanza puede examinarse en el extranjero sin tener en cuenta la consideración de que la educación es un todo interrelacionado, en el que ningún aspecto es inteligible prescindiendo de su conexión con los demás. N. Carlos del Corral, profesor de segunda enseñanza en Gerona y comisionado por la Diputación de dicha provincia para estudiar en Francia la segunda enseñanza accesoria especial -o moderna- tuvo este extremo muy en cuenta cuando afirmó en 1879 que:

“Para formarse una idea exacta de la enseñanza de un país no basta examinarlo en los establecimientos en que

se da en grado superior; es indispensable estudiarla también en las escuelas elementales. Persuadidos de esta verdad, aprovechamos nuestra estancia en París para visitar las escuelas que sostiene el Municipio de la capital y algunas particulares.” (50)

Con todo, es preciso aguardar hasta finales de siglo para encontrar planteamientos equiparables a los que sobre la comparación hizo Santiago Juliá en 1888. Sólo un año más tarde, Carmen Rojo y Herráiz, directora de la Normal Central de Maestras de Madrid y comisionada por Real Orden para estudiar el estado de la enseñanza en las escuelas públicas de Francia y la organización de la Normal Femenina de Fontenay-aux-Roses, se dolía del poco tiempo concedido para permanecer en dicho país. Pero, lo más destacado de Carmen Rojo es su interés por enmarcar la escuela en un contexto social y político, pues decía que “para estudiar el estado de la enseñanza en cualquier país se necesita mucho detenimiento. Los conocimientos pedagógicos no son suficientes si no se tiene también una idea general del estado político y social” (51). Junto a este contexto, es imprescindible visitar cierto número de escuelas de forma que quede garantizado que no se resalta y destaca lo accesorio, prescindiendo de lo esencial:

“Además no basta visitar a la ligera unas cuantas escuelas y juzgarlas por la primera impresión, por que casi siempre resulta equivocada. Lo accidental tomado como general unas veces, preocupaciones o apasionamientos otras, nos hacen ver los objetos distintos de lo que son en realidad. Estas ojeadas superficiales son la causa de tanto error como se propaga acerca de lo que son las cosas y las instituciones; esta forma de estudio es la que mantiene a nuestros vecinos en la creencia de que en España vivimos en la época de Goya, y a nosotros de que en Francia son todos los ciudadanos poco menos que sabios enciclopedistas.” (52).

Por primera vez, la figura del autor parece cobrar cierto protagonismo: cuidado, pues, con las “preocupaciones o apasionamientos” que puedan hacer desfigurar la realidad. Y también es la primera vez que se enfatiza la relevancia de los estudios en vivo y sobre el terreno, en contraposición a los realizados sobre una base libresca:

“Hablar con seguridad del estado de la enseñanza en un país cuando sólo se ha permanecido en él poco tiempo, o se ha hecho el estudio en periódicos y revistas, es exponerse a graves equivocaciones. Son tan numerosos y complejos los factores que entran en la educación, que sólo un estudio desapasionado, detenido y sobre el terreno puede darnos una idea clara del asunto.” (53)

La educación, el sistema educativo, es, desde esta perspectiva, un todo en el que intervienen multitud de factores de entre los cuales Carmen Rojo resaltó el contexto social y político. Descendiendo a la práctica de su propio caso, abordó su estudio siguiendo una pauta consistente: antes de visitar centros educativos estudió a fondo la legislación que les atañía, señalando que únicamente así podía examinar el sistema educativo teórica y prácticamente a la vez, poniendo de relieve las contradicciones entre uno y otro plano. Para ella, por otra parte, la presencia en los centros educativos debía ser lo suficientemente larga como para comprender todos los momentos de la vida escolar.

“... permanecí -dice ella- días enteros en las Escuelas, asistiendo a todas las clases y recreos, observando la marcha general impresa por la legislación y la particular de cada escuela, estudiando si hay o no unidad de miras y aspiraciones entre los Directores pedagógicos, cuyas doctrinas son las que conocemos en España, y el profesorado en general. Ver el estado en que hoy se encuentran las Escuelas y lo que prometen para el porvenir era toda mi aspiración y dudo mucho haberlo conseguido.” (54)

Años más tarde, de nuevo un institucionalista siguió defendiendo los puntos de vista de Carmen Rojo.

Agustín Sardá y Llabería, abogado, catedrático de Escuela Normal y significado político republicano, dió a la luz entre sus **Estudios Pedagógicos** publicados en 1892 varios artículos resultado de sus veraneos en Francia. Escritos valiéndose de “las observaciones hechas sobre el terreno y de las noticias recogidas, acompañadas de explicaciones y comentarios propios, para propagar en España,..., más que los progresos y adelantos de otros países, algo del nuevo sentido de la Pedagogía moderna” (55). De Sardá debe destacarse su excelente capacidad de observación de la que es un buen ejemplo su relato de una conferencia pedagógica para maestros celebrada en San Juan de Luz y de la que tomó nota incluso de quién sufragó los gastos ocasionados por la comida, que no fueron otros que los propios maestros asistentes. Su aprecio por los detalles le llevó a ironizar sobre cómo se verificarían en España dichas conferencias “en la parte más material y menuda”. Como Carmen Rojo, Sardá se opone a los estudios de carácter libresco y -como vimos anteriormente- afirmó haber podido confeccionar un estudio sobre la organización teórica de la enseñanza en Francia “en pocos días, en mi gabinete”, y que en parte ya conocía, pero ese estudio tendría el defecto “de todo conocimiento que no ha entrado por los ojos” y en España se está acostumbrado a legislar “traduciendo del extranjero, singularmente del francés, lo que se ha leído, no lo que se ha visto” (56). También como Carmen Rojo, Sardá ve en el estudio sobre el terreno de un sistema educativo la posibilidad de poner en relieve las contradicciones entre la teoría y la práctica, que obviamente escapan a los ojos de quienes escriben sobre el extranjero

serviéndose tan sólo de libros. De esta forma, las observaciones personales:

“... son, en mi humilde opinión, de mucha utilidad; porque por ellas se puede averiguar si lo que leemos en los libros es un mero trabajo imaginativo o tiene un valor real; y si las órdenes que dictan los gobernantes son letra muerta y no se cumplen, ya porque no se hayan inspirado en un sentido práctico, ya porque los encargados de cumplirlas las resistan por opuestos al progreso, por falta de preparación, por desidia y abandono, o por cualquier otra causa”. (57)

Como político que fue, Sardá insistió en el valor que para el legislador tienen los estudios sobre el terreno, pues demuestran:

“... que los progresos que se observan no dependen tanto de la ley, del reglamento, de la orden, como de las personas, y también de la atmósfera intelectual y moral que esas personas respiran. De ahí también la necesidad de pensar a la vez en la legislación y en el personal. En realidad el hombre debería preceder a la ley; pero como en la mayor parte de los casos, por lo que a la enseñanza toca, eso no es posible, es preciso que nuestros gobernantes, al proyectar reformas, piensen al propio tiempo en la preparación y creación de un cuerpo de personas adecuado para realizarlas. Que no se forjen ilusiones. Mientras el personal no exista, las reformas serán infecundas”. (58)

En resumidas cuentas, los precursores españoles no son especialmente duchos en lo que a la reflexión sobre el método a seguir en el estudio de sistemas educativos extranjeros se refiere, como tampoco lo son en lo que respecta al empleo de la comparación. Ahora bien, uno de los medios más asequibles para realizar estudios comparativos es el uso, no de las observaciones sobre el terreno, sino de datos fríos y puntuales: las estadísticas.

El dominio de los datos estadísticos

Si se compara el carácter de las obras de los precursores españoles con las de los extranjeros enseguida salta a la vista la preferencia de aquéllos por las estadísticas, ya desde los primeros tiempos. La razón es sencilla, son datos estáticos y de muy fácil acceso, pues basta hacerse con una obra -o varias-, especialmente francesas, para poder seleccionar los deseados y engarzarlos de modo que sirvan para ilustrar la tesis mantenida por el autor. En rarísimas ocasiones, quienes emplean estadísticas se deciden a citar su procedencia y aún más escasos son aquellos que se atreven a contrastar su validez o contrastarlos.

En la práctica es posible encontrar presentaciones estadísticas a lo largo de todo el siglo, siendo las más remotas las de Ramón de la Sagra. Precisamente, éste fue uno de los pocos autores que llevado por su amor patrio contestó las afirmaciones que sobre una base estadística hizo Ducpétiaux sobre el atraso de España en materia de instrucción pública, como tuvimos ocasión de comprobar. También Pedro Felipe Monlau, en su ensayo sobre la instrucción pública en Francia, fechado en 1840, reprodujo algunas tablas estadísticas -una, en concreto, tomada de La Sagra quien, a su vez, la tomó de Ducpétiaux-, señalando que no había “que atribuir demasiado rigor a las cifras, por cuanto las observaciones no han sido hechas en una misma época, ni quizás con igual exactitud en todos los estados, ni tal vez con documentos igualmente auténticos” (59).

Durante un largo período, el empleo de las estadísticas fue, en pocas palabras, indiscriminado y poco cauto. En la mayoría de casos se trata de porcentajes de personas que saben leer y escribir sobre la población total, o del número de alumnos sobre el mismo to-

tal; datos que, generalmente, no sufren ningún tipo de elaboración y pasan directamente de la fuente original a la obra en cuestión. Algún autor, como Francisco Javier Cobos y Rodríguez, vocal facultativo de la Comisión española en la Exposición Universal de 1867, se permitió señalar, ante la abrumadora presencia de datos estadísticos, que aunque éstos arrojaban alguna luz sobre el estado de la enseñanza en un país, no era menos cierto que no bastaban “para darla a conocer en su organización y en sus detalles, en sus medios de acción y en sus resultados” (60). Pero este parco escepticismo difícilmente fue compartido hasta las dos últimas décadas del siglo.

Debe tenerse presente que, considerada como ciencia, la Estadística llegó tardíamente a España. La primera obra que puede considerarse verdaderamente como un manual de dicha disciplina escrita por un matemático español es el **Tratado elemental de Estadística**, de José María Ibáñez, publicado en 1844 (61). Por otro lado, la aplicación de esta ciencia al ramo de la instrucción pública precisaba, en cualquier país, de una organización centralizada y de un personal específico que hicieran posible la recogida de los datos. A diferencia de Francia, país que al iniciarse el siglo pasado contaba ya con cuadros bastantes precisos, España adolecía de su falta hasta el último tercio del XIX, aunque contara con unos pocos datos dispersos y no siempre referidos a la totalidad del país. Ya en 1839 y en 1841, La Sagra y Manuel Benito Aguirre, respectivamente, tuvieron que construir ellos mismos un esbozo estadístico de la instrucción pública en España para poder contestar los datos presentados por Ducpétiaux; y sólo consiguieron hacerlo extrapolando los que conocían de algunas provincias, que no todas. En otro campo distinto, Ballesteros y Fernández Villabrilte solicitaron en

sendas memorias una estadística comprensiva de los sordomudos y de los ciegos de España; y esto ocurría cuando ya se había consumido más de medio siglo, y cuando los países que ellos visitaron hacía ya años que contaban con ellas -en particular Francia- como un medio indispensable para organizar adecuadamente su educación. Aún un último ejemplo, no ya de la consabida ausencia de estadísticas relativas a la educación en España, sino de cómo este hecho empujó a los autores españoles a confiar casi a ciegas en las obras de los estadísticos extranjeros. Nicolás Díaz y Pérez, periodista y significado militante en las filas del movimiento socialista de Pérez del Alamo, en dos obras -publicadas respectivamente en 1877 y 1885- tomaba los datos estadísticos del informe que Levasseur presentó a la Sociedad Geográfica de Francia,..., ¡incluso para España! (62) Claro que en buena parte no es difícil comprender porqué lo hizo, puesto que Levasseur situaba a España justo en el término medio de los logros alcanzados por los países europeos. De todos modos, el recurso a los estadísticos extranjeros fue inevitable hasta para La Sagra, pues si bien criticó el mal lugar en el que Ducpétiaux colocó a España -y se preocupó de rehabilitarla-, no es menos cierto que este hecho no le impidió transcribir el resto de los datos estadísticos que el autor belga presentó y que figuraron en un apéndice a la obra de La Sagra con el título de “Résumé statistique sur l’instruction primaire en Europe et en Amérique” (63).

De forma que los españoles se debaten entre extractar lo que les interesa de las obras estadísticas extranjeras y criticar, cuando esto ocurre, la mala situación en la que dejan el estado de la instrucción pública en España. Repetidas veces hemos acudido a Fernández Vallín y a su respuesta a la obra de Manier; ahora,

con todo, debemos añadir a las consideraciones que antes se hicieron que, al margen de los aspectos relacionados con la rehabilitación de España, Fernández Vallín no desaprovechó la ocasión para reflexionar con sumo acierto sobre la problemática del empleo de la estadística en la cuantificación de los logros de la educación popular. Las diferencias entre el mapa de Manier y el de Fernández Vallín se explican por los diferentes datos empleados, pues mientras el primero se sirvió de los porcentajes de personas que sabían leer y escribir, este otro prefirió barajar el porcentaje de alumnos asistentes a escuelas primarias, siempre sobre el total poblacional;

“...dato que ofrece siempre una gran exactitud, y que con su movimiento anual revela mejor el grado y progreso de la cultura general de cada país. La asistencia a las escuelas debe ser, en efecto, el criterio de la ilustración pública, porque reúne en una sola comparación numérica con los habitantes, todas las condiciones que pueden exigirse respecto de la nación, de la familia, del individuo y de la organización y estado de este importantísimo servicio.” (64)

Sin embargo, Fernández Vallín prefirió no adentrarse en los problemas intrínsecos de las estadísticas, como la recogida de los datos, la unificación de criterios,... Elementos ambos que, en una propuesta como la suya que involucraba a los gobiernos de todas las naciones europeas y aun de América, habían de ser capitales. Se limitó, por tanto, a sugerir una propuesta extremadamente importante y que recuerda mucho la acción actual de organismos internacionales como el B.I.E. Tal vez convencido de que no sería aceptada, la desarrolló hasta en los últimos detalles para mostrar su interés; así, presentó un modelo de cuestionario a rellenar por cada gobierno en el que se establecían, a

grandes rasgos, las siguientes categorías: población y extensión del país, número de escuelas, alumnos y maestros (por niveles - de 2 a 6 años de edad, de 6 a 12 y de 12 a 15, y por sexos -), número de edificios, presupuesto anual de gastos, escuelas de adultos y dominicales, escuelas de artes y oficios, escuelas normales, y escuelas de sordomudos y de ciegos. Advertía, al final del cuestionario, que debían “completarse estos datos estadísticos con una sucinta reseña de la organización de la enseñanza, enumerando las materias que abraza el programa de cada escuela” (65). E inventando los datos de un inexistente país, rellenó el modelo.

Pero volviendo a la rectificación del denominado “mapa de la ignorancia” de Manier, construyó el que, según él, era el Mapa-mundi de la instrucción popular en Europa en 1878, dividiendo los países en cuatro categorías:

- países muy adelantados, “donde la instrucción popular es casi general” y entre los que se encuentran Suiza, Alemania, Suecia, Dinamarca y Francia, en este orden. Todos ellos presentaban una razón de alumnos sobre la población total superior al 13 %.

- países bastante adelantados, “donde una parte considerable del pueblo no sabe leer ni escribir”, y que son Bélgica, Noruega, Holanda, **España** y Gran Bretaña, siempre en este orden y con un porcentaje que oscila entre el 13 % y el 9 % (este último compartido por España y Gran Bretaña).

- países atrasados, “en los que la mayor parte de la población no sabe leer ni escribir”, y que son, en el siguiente orden, Austria-Hungría, Italia, Grecia y Portugal, con un porcentaje comprendido entre el 9 % y el 5 %.

- y, finalmente, países muy atrasados, “donde la casi totalidad de la población no sabe leer ni escribir”,

grupo constituido por el Imperio de Rusia y la Turquía europea y en el que figuraba España, según Manier. En este caso el porcentaje estaba comprendido entre el 5 % y el 1 %.

Huelga decir que estos límites y categorías no se justifican en ningún momento; Fernández Vallín se limita a asumir los propuestos por Manier. Por otro lado, dedica unos breves párrafos a cada país, en los que comenta datos como el número de escuelas o la cifra global de su presupuesto (exceptuando el caso de Turquía, “por falta de datos recientes y debidamente comprobados”). Todos los datos utilizados se presentan al lector en forma de cuadro comparativo de la instrucción popular en Europa, un cuadro en el que figuran, por una parte, los países agrupados en las cuatro categorías, y, por otro, su extensión, población, número de escuelas, de alumnos y el presupuesto de gastos en instrucción. Este cuadro comparativo, de orden cuantitativo y no cualitativo como en el caso de Santiago Juliá, constituye la base sobre la que Fernández Vallín construyó su Mapa-mundi, con la particularidad -a diferencia del de Manier- de haberlo completado:

“...con una serie de figuras en cuya parte media aparece la población total de cada Estado, determinando la anchura de la sombra su mayor o menor densidad; en la parte superior se ve el número de escuelas, y en la inferior el de los alumnos que concurren a las mismas, indicando igualmente la sombra respectiva su comparación con la población absoluta. El primer número de la izquierda marca los habitantes por cada escuela; el segundo los habitantes que corresponden a cada alumno; el primero de la derecha, los alumnos que por término medio asisten a cada escuela; y el último, la cuota media, expresada en pesetas, que corresponden a cada habitante por los gastos totales de la enseñanza popular.”
(66)

La originalidad de Fernández Vallín no consiste propiamente en el mapa, sino en las figuras anejas que amplían la información en él contenida y que constituyen el primer intento de representar los sistemas educativos, gráficamente, en atención a criterios exclusivamente cuantitativos que van más allá de la mera enumeración de cifras.

Pedro de Alcántara García, uno de los más genuinos representantes de la pedagogía positivista en España, calificó de optimistas las consideraciones de Fernández Vallín sobre el lugar relativo de España en Europa en punto a la instrucción popular -y en esto, años más tarde, insistió también Ricardo Rubio-, pero, pese a todo, aceptó el procedimiento estadístico que sugería aquel matemático. En el volumen II de su **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza**, dedicado a la educación popular, se contienen dos capítulos de notable interés. El primero, “Resumen del estado de la educación popular en España comparándolo con el que alcanza en las demás naciones de Europa”, fue enteramente elaborado a partir de varias obras estadísticas principalmente francesas, y presenta los principales déficits españoles, en materia educativa, desde una perspectiva cuantitativa. El segundo, que no es un capítulo en sí, sino un apartado del anterior, da “idea de los datos que permiten apreciar el estado de la educación popular en un país”, que, a pesar del prometedor título, son fundamentalmente nada más y nada menos que las estadísticas completadas con referencias de orden cualitativo. Así lo justifica él mismo:

“Apréciase ésta (la educación popular) principalmente por el número de individuos que en una nación poseen la enseñanza elemental, por el de escuelas que hay en la misma, por el de las instituciones auxiliares que con éstas concurren a la difusión de la cultura general, por

el número de los niños que la reciben en las escuelas, por el número, cultura y condición social de los Maestros que las regentan y, en fin, por las sumas que en el país de que se trate se consagran al sostenimiento, difusión y mejora de la llamada primera enseñanza". (67)

Hasta aquí, salvo en lo que respecta a la cultura y condición social de los maestros, nada diferencia este planteamiento del de Fernández Vallín, del que cronológicamente sólo le separa un año. También, sin embargo, en lo que respecta a completar los datos estadísticos con algunas observaciones de orden cualitativo, Pedro de Alcántara García comparte la opinión de Fernández Vallín:

"Todos estos datos -prosigue- son otros tantos factores cuya suma da la medida de la cultura general de los países, si bien debe advertirse que, para que esta medida sea exacta, es necesario apreciar aquellos datos no sólo en su valor numérico, sino también y con preferencia en lo que puede llamarse su valor cualitativo; no sólo en lo que de exterior tienen, sino a la vez en lo que intrínsecamente valgan." (68)

Como quiera que el objetivo final de este autor es desvelar el estado actual de la educación popular en España, en ningún momento introduce parámetros que sugieran una voluntad interpretativa. Para cada tema, presenta el estado de la cuestión en España y, seguidamente, los logros conseguidos en el extranjero, "que al dar motivo para establecer comparaciones, nos permitan apreciar el verdadero estado de nuestra primera enseñanza" (69). Ante la dificultad de hallar datos estadísticos homogéneos, suscribió totalmente la propuesta de Fernández Vallín, no sin antes sugerir que se añadieran dos nuevos tipos de datos. Los primeros debían permitir no ya juzgar el estado actual de la educación popular en cada país, sino sus resultados transcurridos ciertos años:

“Hoy que se anhela una estadística de la instrucción popular hecha bajo un mismo tipo o patrón en todos los países, no debiera olvidarse que los datos concernientes a la instrucción de los habitantes por edades y por sexos, a la de los mozos que se reclutan para el ejército, a la de los penados, etc., debieran entrar a formar parte de esa estadística para que fuese completa y satisficiera los fines que con ella se persiguen. (...)... pues que con servir sobremanera para revelar el estado de la educación popular en los diversos países, ayudarían mucho a poner en claro los resultados que en cada una de las naciones se obtienen de la primera enseñanza propiamente dicha.” (70)

Por la misma razón, también deberían entrar a formar parte de dicha estadística:

“Las instituciones que con y sin carácter oficial contribuyen al fomento y mejora de la educación popular y al progreso y difusión de los estudios pedagógicos, como las bibliotecas escolares, populares y pedagógicas; los museos y cajas de ahorros escolares; los certámenes, las conferencias y los congresos de la misma clase; las conferencias populares; las asociaciones que tienen por objeto la difusión de la enseñanza en el pueblo...” (71)

Lo que quiere Pedro de Alcántara García no es un mero resumen estadístico de la educación popular, sino una síntesis que refleje, en pocas palabras, el movimiento pedagógico y educativo de cada país.

Aunque, como hemos podido constatar, este autor recoge y amplía en lo sustancial la propuesta de Fernández Vallín, además reflexiona sobre los problemas intrínsecos, en primer lugar, de las estadísticas que, por su carácter general, impiden comparaciones verdaderamente homogéneas. Este es el caso del valor relativo de las cifras sobre la asistencia escolar, que no por mayores significan siempre un mejor estado cualitativo. Así:

“La desigualdad de condiciones de las escuelas y de las localidades en que se hallan establecidas exigen que para el estudio a que se prestan estos guarismos pueda hacerse de una manera más completa y con resultados más positivos, que las comparaciones que dejamos hechas se hicieran teniendo además en cuenta la importancia y carácter de las respectivas poblaciones; porque es claro que mientras hay escuelas en que la asistencia de 80 alumnos es escasa, hay otras en las que 50 niños son demasiado; también influyen en que la asistencia de un número dado de alumnos sea o no excesiva, el número de personas que desempeña el servicio facultativo en cada escuela.” (72).

En segundo lugar, encuentra parecido problema en la discusión del gasto público en enseñanza. Para empezar, en algunos países como España intervienen varios niveles de los poderes públicos en la financiación de la educación, no siempre tenidos en cuenta. Pero, por otra parte, los gastos deben relativizarse buscando la razón anual por habitante:

“...dato que, después de todo, es el más seguro y general, pues los resultados que arroja la comparación del presupuesto con el total de escuelas y de alumnos no siempre puede tomarse como guarismo seguro, en cuanto que el número de unas y de otras está sujeto a muchas circunstancias, de las que resulta a veces que un país que paga más que otro por escuela, pague menos que éste por alumno y viceversa, bien porque con menos escuelas sostenga igual número de alumnos, ora porque la frecuentación de éstos sea irregular y no alcance a todos los que debiera y para los que las escuelas ofrezcan plazas, o ya por otras causas de índole análoga a éstas que apuntamos.” (73)

No encontramos en los precursores españoles más reflexiones teóricas sobre el empleo y las dificultades de las estadísticas hasta tres años antes del fin del si-

glo. Sin embargo, entre la publicación de Pedro de Alcántara García (1879) y la de Carlos Groizard (1897), a la que ya nos referimos, las estadísticas siguen desempeñando un papel importante como vehículo de información sobre el estado de la enseñanza en el extranjero. Buena prueba de ello son las dos hojas impresas probablemente en 1884 por el Museo Pedagógico de Instrucción Primaria. La primera de ellas recoge datos estadísticos sobre la enseñanza elemental en cincuenta países, incluyéndose las siguientes categorías para cada uno de ellos: población, edad escolar (en años), población en edad escolar, número de escuelas de enseñanza elemental, número de alumnos y número de maestros. La segunda hoja, que recoge datos de sesenta países, amplía las categorías con la forma de gobierno, el número de escuelas normales y de maestros en ellas, el número de escuelas y de profesores de enseñanza secundaria, el número de universidades y de sus estudiantes y, por último, el presupuesto estatal para educación. Contrariamente a lo que podría pensarse, la recogida de los datos no fue realizada por el propio Museo, sino que ambas hojas fueron traducidas de los estadillos publicados por el **Bureau of Education** de los Estados Unidos, hecho que explica también la notable presencia de colonias británicas en ambas hojas en detrimento de otros países soberanos.

De poco sirvieron, en consecuencia, los esfuerzos de Fernández Vallín secundados por Pedro de Alcántara García para estimular el fortalecimiento de una estadística de la educación netamente española. Como se avanzó, el único autor, ya en 1897, que de algún modo siguió su línea de reflexión fue Carlos Groizard y Coronado, quien dedicó un capítulo de su obra **La Instrucción Pública en España** a la cuestión de la “estadística comparada de la instrucción primaria”. En ella

muestra su confianza en la estadística, siempre y cuando, como había solicitado Fernández Vallín, se garantice su continuidad a lo largo de los años, como un medio para conocer el verdadero desarrollo de los sistemas educativos desde una perspectiva comparativa. Tras presentar los cuadros estadísticos de Levasseur, de Fernández Vallín y el suyo propio, “elaborado según las últimas estadísticas”, presenta, como ya va siendo nota obligada, la organización de la enseñanza en los principales países. En su propio cuadro, Groizard se basa en el de Fernández Vallín, aunque con ciertas modificaciones implementadas para obtener siempre unos porcentajes relativos que faciliten la comparación, incluyendo: extensión del país, población, número de escuelas, de alumnos, gasto público en enseñanza, número de habitantes por escuela, número de alumnos por escuela en centros públicos, número de alumnos en centros públicos por cada cien habitantes, número de alumnos en centros públicos y privados por cada cien habitantes, gasto por escuela, gasto por alumno y gasto por habitante.

Lo más destacable de Groizard es, sin duda alguna, haber sido el primero en señalar cómo la falta de homogeneidad en los términos de la comparación, así como otras dificultades derivadas de la falta de unidad de criterios en la recogida de los datos, en su formulación e incluso en su naturaleza, convertían en poco fiables las estadísticas comparativas de la educación:

“Nada hay tan difícil como formular un cuadro exacto de la Estadística comparada de la instrucción primaria. No solamente dificulta esta empresa la carencia de datos completos respecto a no pocas naciones, y el poco crédito que nos merecen los avances de nuestra Estadística, sino que no es fácil lograr término de comparación, por la falta de homogeneidad en las bases que se han de

comparar. Las instituciones de enseñanza popular difieren notablemente de unos países a otros, y los encasillados de los cuadros de las Estadísticas de los Estados modernos no guardan armonía, ni obedecen a principios establecidos. Los datos difieren y las conclusiones que se deduzcan de ellos carecerán de exactitud y de eficacia para juzgar el estado de la instrucción primaria. Si las cifras que figuran en las estadísticas no son de la misma naturaleza y no son recogidas y formuladas de la misma manera, los resultados de la comparación tendrán que ser falsos. Estas Estadísticas comparadas, ínterin no se llegue a un acuerdo internacional para organizar sobre bases homogéneas la Estadística de la instrucción popular, tendrán que limitarse a ser manifestaciones de un buen deseo, nunca expresión exacta de la verdad científica.” (74)

El lector habrá advertido indudablemente el apoyo que Groizard ofrece a la iniciativa de Fernández Vallín, que debería suministrar esa homogeneidad internacional que tanto le preocupó. Acaso sólo quepa reseñar, además, la única ocasión en que la comparación -eso sí, de datos en principio objetivos como los estadísticos- se relaciona de algún modo con una pretensión científica.

En última instancia, debe señalarse también una ausencia en relación con el empleo de las estadísticas por parte de los precursores españoles y que, indirectamente, ya salió a la luz: a diferencia de los autores extranjeros, y en particular de los franceses que como es sabido contaban con una administración educativa lo suficientemente potente y centralizada, a la vez que convenientemente ramificada y especializada, jamás ningún español osó introducirse plenamente en las dificultades que debía de entrañar una obra específicamente dedicada a la estadística de la instrucción pública en cualquiera de sus niveles, pues, al fin y al cabo,

por su reducida extensión y su finalidad tantas veces resaltada, la de Fernández Vallín dista mucho de asemejarse a las obras clásicas en materia estadística, francesas o americanas, del siglo XIX.

De la descripción a la interpretación de los resultados

El elemento final con el que poder contrastar la profundidad y la evolución de la metodología de los precursores españoles es, en resumidas cuentas, un avance lo que será definitivamente el género comparativo en el primer tercio del siglo XX. En repetidas ocasiones se ha señalado que el origen real de la Educación Comparada se produjo en el momento en que la pura descripción de los sistemas educativos fue cuestionada por Sadler, puesto que sólo una adecuada interpretación de los datos -de las diferencias, cuando se trata de comparaciones- puede señalar las causas, fuerzas o factores en cuya interrelación se hace inteligible un sistema educativo. Por ello, no sin razón, Hilker señaló la existencia de dos tendencias que arrancan del siglo XIX: la "subjetivo-impresionista" en la que las impresiones subjetivas de los autores constituyen el núcleo central de su estudio sobre uno o varios sistemas educativos, y otra "objetiva" en la que la preocupación de los autores es la recogida objetiva de unos datos, los más precisos posible, de modo que los sistemas educativos se presenten libres de cuantas opiniones o prejuicios existan en la mente del observador. Si a la primera corriente pertenecieron autores como Cousin, Arnold, Thiersch o Mann, en la segunda deberían incluirse principalmente los grandes estadísticos como Levasseur o Harris (75).

Hasta ahora hemos podido comprobar la existencia de una y otra corriente entre los precursores espa-

ños, pero queda por ver hasta qué punto ambas confluyeron en una evolución que debía de conducir hacia estudios de carácter interpretativo. Sobre este extremo tratamos con cierta extensión en el capítulo introductorio en lo que respecta a los precursores extranjeros y su interés por patentizar aquellos factores explicativos de las diferencias entre diversos sistemas educativos y, a fin de cuentas, de la preeminencia de unos sobre otros a tenor de sus resultados.

Sin embargo, para los españoles no existió en todo el siglo XIX más que una sola fuerza capaz de explicar porqué unos países eran tan superiores a los demás, y en especial a España, en materia educativa. Y esta fuerza no es otra que lo que para los autores de la primera mitad del siglo XX caía dentro de la genérica denominación de "carácter nacional". Claro que es posible introducir ciertas matizaciones puesto que, como pudimos comprobar en el caso de Carmen Rojo y, más remotamente, de Ramón de la Sagra, la educación, para algunos, formaba parte de un todo sólo comprensible en su adecuado contexto. Pero estas reflexiones fueron extremadamente puntuales y en ningún caso, fueron más allá, prescindiendo de una enumeración de los factores que, a sus ojos, condicionaban el desarrollo y poderío de los sistemas educativos. Si ya es difícil encontrar en ellos estudios verdaderamente comparativos, y no puras yuxtaposiciones de datos, aún había de serlo más hallar atisbos de explicación o interpretación.

Uno de los primeros autores que recurrió a la amalgama del carácter nacional fue Vicente Barrantes y Moreno (1829-1898), periodista, político liberal, consejero de instrucción pública y consejero de administración de Filipinas. Precisamente en una obra dedicada al estado de la instrucción primaria en estas Islas, publicada en 1869, se resistía a comparar el estado de

la enseñanza en España con determinados países, los no meridionales, y decía:

“...olvidemos que en Suiza se cuenta un alumno por cada cuatro habitantes, y en el cantón de Vaud, por cada 20 niños van 19 a la escuela, mientras en el Tyrol (sic), la Bohemia y la Moravia va el 99 por ciento; olvidemos que en el Wurtemberg cada grupo de población de 30 fuegos, o sea de treinta casas, está obligado a mantener una escuela; de modo que sólo un 3 por cento de habitantes carece de los primeros rudimentos de instrucción, y que en Suecia sólo el **uno por mil** ¡cosa maravillosa! no sabe leer; olvidemos todo esto, que no es aplicable a los países meridionales, ni puede serlo acaso jamás, y que en cambio nos inspira un desaliento impropio de hombres pensadores, para fijarnos en lo que acontece a los pueblos análogos al nuestro, donde los gobiernos han tardado mucho en comprender sus verdaderos deberes respecto a la enseñanza pública.” (76)

Habiéndose referido a los países meridionales, sería lógico encontrarse ahora, por ejemplo, con Portugal, Italia o Grecia como países equiparables a España. Paradójicamente, Barrantes considera que estos países deben ser Francia y... Rusia.

En este caso, también el grueso de las referencias que ahora nos interesan se ubican en las dos últimas décadas del siglo. A principios de los años 80, José Hospital y Frago, director del Real Colegio de San Lorenzo del Escorial, interesado en encontrar elementos organizativos aplicables a su caso en los internados elitistas de Europa, viendo la poca vigilancia a que eran sometidos los internos en **Public Schools** inglesas se dolía de la imposibilidad de seguir el mismo criterio en España “porque este sistema -señalaba- presupone en el alumno hábitos de dirigirse a sí mismo, que no están en consonancia con nuestras inclinaciones y cos-

tumbres; y desgraciadamente, sin ser ingleses en nuestro modo de ser y sin entregarse nuestros jóvenes, en sus momentos de recreo, a los juegos nacionales que tanto favorecen al sistema de educación inglés” resulta inviable organizar la vida de un internado en España del mismo modo (77).

En 1882, Rafael Torres Campos insistía todavía en la importancia que los juegos nacionales como el **cricket**, el **football** y el **lawn-tennis** desempeñaban en el fortalecimiento del carácter del alumno inglés. “Una de las causas -decía- que contribuyen a la superioridad de la raza anglosajona es la separación entre la vida del hombre y la del niño. En todas las edades se atiende a la reconstitución de las fuerzas, y no es extraño ver a un personaje o a un alto dignatario tomar parte en los juegos nacionales;... tal importancia se da a los ejercicios del cuerpo” (78).

También en el mismo año, Rafael Monroy y Belmonte tachaba de “malévola” la influencia que la raza latina había ejercido en los pueblos de la América meridional, expresándose del siguiente modo: “Algo debió penetrar en las Repúblicas de Méjico y Guatemala la índole de la raza latina, cuando aún conservan sus preocupaciones, la inquietud de su carácter impresionable y esa indiferencia en aceptar el medio civilizador de la escuela que distingue a los pueblos del mismo origen” (79).

En términos generales, los autores que sacan a relucir el carácter nacional, alguna vez identificado exclusivamente con la raza predominante en el país, concuerdan siempre en la superioridad de los pueblos anglosajones y teutónicos sobre los latinos y meridionales. Alabanzas recibieron los teutónicos en particular de Eugenio Sisay Aillaud, que veía en ellos una gran “fuerza de voluntad” y un “espíritu nacional y prácti-

co” (80). Lo mismo puede afirmarse de Adolfo Posada, gran admirador de la Universidad alemana, quien en un capítulo de su obra **Ideas pedagógicas modernas** dedicado a las escuelas suizas afirmaba que era “tan general el apego que en Suiza se tiene a la enseñanza, que, lo mismo entre los pueblos de la raza teutónica que en los pertenecientes a la raza céltica, el problema de la educación está por sobre todos los problemas” (81). Aún más, dentro de la misma Suiza fue capaz de remarcar el mayor desarrollo educativo de aquellos cantones con mayor presencia teutónica:

“Sabido es de todos los que, más o menos, conocen la historia de este pueblo singular, que el predominio que poco a poco han alcanzado los cantones de origen teutónico, se debe principalmente a la preferencia que han dado a la instrucción pública, cosa que, reconocida por los cantones de origen latino, hizo a éstos moverse y trabajar a fin de reconquistar el terreno perdido...” (82)

Esta es, por tanto, la creencia dominante: el factor que con mayor fuerza opera en el desarrollo educativo de un país es su carácter nacional o, también, la raza predominante de sus habitantes. Sin embargo, es posible encontrar referencias dispersas que sitúan este factor en consonancia con otros muchos, aunque de forma mucho más escueta y generalmente sin explicación alguna. Veamos tan sólo dos ejemplos.

En 1841, Manuel Benito Aguirre al reflexionar sobre el papel desarrollado por los exiliados españoles en la evolución educativa del país se mostró poco partidario de las copias e importaciones que aquellos trajeron de su exilio, haciendo un verdadero inventario de los factores que pueden influir en el éxito o fracaso de una innovación educativa:

“...la reflexión aconseja no dejarse arrebatar de pensamientos que deslumbran y de prácticas cuyo aparato ex-

terior seduce y ciega; como la situación topográfica del país, las costumbres de sus habitantes, el estado de su ilustración y otras varias razones accidentales de no menor consecuencia, no siendo comunes, no siendo unas mismas en todos los pueblos, hacen que los sistemas y los métodos de enseñanza dejen de serlo igualmente, es indudable que no estamos en el caso de hacer una copia servil de todo cuanto allá (en el extranjero) se practica, y no es oportuno ni conveniente entregarnos en negocio de tanta importancia a una ciega imitación.” (83)

Y como ejemplo irrefutable de su teoría, manifestaba que él, admirador del buen estado en que se encontraba la instrucción pública en Inglaterra, “no quisiera que se adoptara en mi patria como dogma de educación el principio de **dejar hacer** (laissez faire), que allí se ha proclamado” (84).

Que los españoles no estuvieron muy interesados en poner de relieve elementos interpretativos en sus estudios sobre la enseñanza en el extranjero lo demuestra suficientemente el hecho de que no encontraremos unas consideraciones similares a las de Manuel Benito Aguirre hasta treinta y siete años después, en 1878, y entonces será en alguien acostumbrado por su oficio -la arquitectura- a observar cómo el contexto influye en el desarrollo de las producciones humanas -en su caso, en la arquitectura escolar-. Por ello afirmaba: “no vayamos a buscar tipos de escuelas diferentes de los que a nosotros convienen en países cuya raza, costumbres y latitud son casi las nuestras, como sucede a Portugal, Italia y Francia” (85). Por el contrario, de las escuelas de los Estados Unidos, así como las “de otras naciones que, aunque europeas, difieren mucho por sus costumbres, raza y clima, de la nuestra, sólo podrán ofrecernos algún detalle aprovechable, pero pocas veces o nunca un conjunto que satisfaga a nuestras necesidades”

(86). Desgraciadamente estas apreciaciones que Enrique María Repullés y Vargas hacía con referencia exclusiva a los edificios escolares no llegaron a ser ampliadas al conjunto del sistema educativo en lo que quedaba de siglo.

Una última referencia debe hacerse, con todo, al prólogo que Santiago Alba hizo a la versión española de la conocida obra de Demolins **A quoi tient la supériorité des anglo-saxons**. De hecho en esta obra se invertían los términos, pues ahora era la escuela la que influía decisivamente en la configuración del carácter nacional, junto a las distintas actitudes hacia la vida privada y la vida pública y política. Claro que el planteamiento de Alba no era original, pues reproducía fielmente, aplicándolo a España, el esquema que Demolins había ideado para explicar la superioridad anglosajona sobre los franceses. Para Alba era, en suma, preciso declarar “que la organización de la enseñanza pública en España no responde ni a las necesidades especiales del país (organización social, psicología y fisiología nacionales, clima, cultivos, industrias, etc.), ni a las universales de la época...” (87).

Quedaba por explicar, como siempre a lo largo del siglo XIX, de qué forma intervenía cada uno de los factores enumerados, cuál era su peso específico y si existía una relación biunívoca con el sistema educativo. Pero este tema, desde luego, no preocupó para nada a los precursores españoles, del mismo modo que sus reflexiones sobre la comparación, el método a seguir en el estudio de los sistemas educativos extranjeros y el empleo de las estadísticas no son más que avances de cuestiones que, sin duda, formaron parte integrante de las preocupaciones de los cultivadores de este género pedagógico en la España del primer tercio del siglo XX. Sin embargo, por ahora, eso está aún por demostrar.

Epílogo: Pero, ¿fueron realmente precursores?

En el desarrollo histórico de cualquier ciencia o saber específico, suelen considerarse precursores aquellos estudiosos que, generalmente sin tener conciencia de ello, se avanzan a su tiempo bien sea en el objeto formal o en el objeto material cuya definición precisa no llegará hasta años más tarde de haber dado a la luz, ellos, sus descubrimientos o sus planteamientos metodológicos. Por lo general, tratándose como se trata de precursores, raras veces llegan a identificar su objeto de estudio y su método como algo que en un futuro próximo se constituirá en una especialidad definida, con una denominación concreta y un grupo de personas que trabajan conscientemente como especialistas en ese saber específico.

Con la Educación Comparada no podía acontecer de otro modo. Sería un vano intento pretender que antes del primer tercio del siglo XX los autores que cultivan el estudio de los sistemas educativos se perciben a sí mismos como miembros de una comunidad de especialistas, por no hablar ya de una comunidad científica. Basta tan sólo con tener en cuenta la desconexión existente, tanto a nivel nacional como internacional, entre los diversos autores decimonónicos, así como la ausencia de un término específico que designe y describa su quehacer con carácter exclusivo y, por supuesto, la falta de conciencia de estar contribuyendo a desarrollar ese saber que, en ningún momento, llegan a definir ni en su objeto formal ni material.

En esa medida, nadie negará que los autores españoles que han ido desfilando a lo largo de las páginas que anteceden puedan agruparse bajo otra denominación distinta a la de "precursores". Sin embargo, y esto

es lo verdaderamente novedoso, algunos de ellos parecen avanzar esa conciencia de estar contribuyendo a la generación de un saber específico.

Probablemente no hayan pasado inadvertidas las referencias de Rafael María de Labra a Hippeau como “el publicista que más ha hecho en Francia por la Instrucción pública **comparada**”, como queriendo significar que, para Hippeau y otros autores no franceses, la Instrucción pública comparada constituía su quehacer predominante, su objeto de estudio y de dedicación. Ciertamente es que la referencia en cuestión se produce casi en los albores del siglo XX -concretamente en 1894-, pero, aún así no deja de ser sorprendente. Tres años después, por citar otro ejemplo en la misma línea, Carlos Groizard dedicaba un capítulo de su obra a un objeto preciso que él denominó “estadística **comparada** de la instrucción primaria”, objeto entre cuyos estudiosos se incluyó, junto a Levasseur y Fernández Vallín.

Pero el caso más sorprendente es el de Santiago Juliá Montllor, el autor que por primera vez en España se refiere a la existencia de una “pedagogía comparada” -con estas mismas palabras-, en la que rehúsa, por humildad tal vez, figurar como cultivador: “nuestro propósito -afirma en la introducción a su obra- no es, faltos de méritos y conocimientos suficientes para ello, hacer un estudio de **pedagogía comparada**, sino presentar algunas observaciones sobre nuestra enseñanza primaria y secundaria...” (88). Nosotros, sin embargo, hemos podido comprobar que este doctor en ciencias y profesor de la Escuela Industrial y de la de Artes y Oficios de una ciudad de provincias y que tan sólo, según parece, escribió la obra de la que extractamos el anterior fragmento en 1888, es uno de los españoles que con mayor profundidad reflexionó sobre la utilidad de la comparación aplicada al ámbito pedagógico.

Las referencias que antes citamos de Labra y de Groizard revelan, con todo, que el empleo de esta genuina denominación no fue secundado por ningún autor posterior, lo cual no es más que un síntoma de esa falta de conciencia entre los autores españoles del siglo XIX de estar tomando parte en la configuración de un ámbito de estudio específico. En otras palabras, ni aún teniendo en cuenta la cita de Juliá podemos más que considerar a los autores aquí estudiados como precursores.

Por otra parte, cabe preguntarse de dónde provenía el término empleado por aquél, pues nos resistimos a considerarlo como fruto de una inspiración fortuita en la medida en que considera la “pedagogía comparada” como algo preexistente, como una especialidad en la que, según él por falta de méritos y conocimientos, no se atrevía a figurar. La única explicación plausible es que Juliá extrajo el término de una publicación previa, sin duda extranjera y, probablemente, francesa. Bajo esta hipótesis existe una obra publicada antes que la de Juliá en cuyo título figura la expresión **pédagogie comparée**; se trata del libro de E. Dreyfus-Brissac, publicado en 1882 -seis años antes que el de Juliá- y titulado **L'éducation nouvelle: études de pédagogie comparée**.

Sea como fuere, es importante tener presente esta primera referencia histórica a un término que algunos autores españoles actuales, tras un período de auge, rehúsan emplear. Para ellos es preferible el término “Educación Comparada”, también empleado por nosotros aquí y en otras ocasiones, y que es traducción literal tanto de la primera denominación que recibió esta especialidad, en la pluma de Jullien de París, como de la más utilizada tanto en el ámbito francófono como anglófono. Ni “Educación Comparada” ni “Pedagogía Comparada” son términos que en nuestro idioma ni en

los restantes de raíz latina definan con la adecuada precisión el quehacer que nos ocupa. El término más ajustado es, a nuestros ojos, uno que ya fue empleado años atrás por Gustavo F. Cirigliano y que no es otro que “Pedagogía Comparativa”. De todos modos, puestos a escoger entre las denominaciones predominantes en el caso concreto de España, y mientras no se demuestre lo contrario, deberíamos preferir el uso de aquélla con más tradición entre nosotros y que, como acabamos de ver, es “Pedagogía Comparada”. Y ello aún a pesar de que para sus primeros cultivadores, los precursores del siglo XIX, la cuestión de la denominación les fuera, como es lógico, totalmente ajena.

- (1) LUZAN, Ignacio de, **Memorias literarias de París...**, p. V.
- (2) MONTESINO, Pablo, **Ligeros apuntes y observaciones...**, p. 2.
- (3) DIAZ MANZANARES, José, **Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles...**, p. 1.
- (4) ARES DE PARGA, Aureliano, **La instrucción primaria en España**, Madrid, Est. Tip. de Góngora, 1883, p. 90
- (5) PINUAGA, Manuel, **Memoria sobre la educación y los establecimientos de sordomudos y de ciegos**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y de Ciegos. 1857, p. 54.
- (6) SAN JOSE, R. Esteban, **Reseña de las instituciones de Enseñanza Mercantil en Europa seguida de unos apéndices sobre esta materia**, Madrid, Imp. de J. García. 1887, p. 6.
- (7) POSADA, Adolfo, **La enseñanza del Derecho en las Universidades...**, p. 11.
- (8) POSADA, Adolfo, **Ideas pedagógicas modernas...**, p. 181.
- (9) CARDERERA, Mariano, **La disciplina escolar...**, p. 187.
- (10) SANJURJO IZQUIERDO, Rodrigo, **Consideraciones sobre el plan de 2ª Enseñanza en Francia y de su adopción en España...**, p. 5.
- (11) **Lecciones de enseñanza mútua según los métodos combinados de Bell y Lancaster...**, p. 32.
- (12) LA SAGRA, Ramón de, **Cinco meses en los Estados Unidos...**, p. XII.
- (13) LA SAGRA, Ramón de, **Voyage en Hollande et en Belgique...**, vol. I, p. 13.
- (14) SANCHEZ DE TOCA, Melchor, **Memoria sobre el plan de estudios, la organización y el personal de las Escuelas médicas extranjeras...**, pp. VIII-IX.
- (15) MONLAU, Pedro Felipe, **De la instrucción pública en Francia...**, p. I.
- (16) QUIJANO, Bernardo, **Sordomudez y ceguera...**, p. 25.
- (17) GARCIA NAVARRO, Pedro de Alcántara, **Estudios pedagógicos. Froebel y los Jardines de Infancia**, Madrid, Aribau y Cía., 1874, pp. 158-159.
- (18) JULIA MONTLLOR, Santiago, **Progreso o estacionamiento...**, p. 2.
- (19) Idem pág. 4. El subrayado es del autor.
- (20) ROJO Y HERRAIZ, Carmen, **Memoria sobre el estado de la enseñanza en las escuelas públicas de Francia...**, p. 51.
- (21) Idem pág. 51.
- (22) Id. pág. 54.
- (23) LABRA, Rafael María de, **La acción particular en el movimiento pedagógico de la España contemporánea...**, p. 22.
- (24) BECERRO DE BENGEOA, Ricardo, **La enseñanza en el siglo XX...**, p. 10.
- (25) Id. pág. 11.
- (26) MONTESINO, Pablo, **Ligeros apuntes y observaciones...**, pp. 3-4.

- (27) LA SAGRA, Ramón de, **Cinco meses en los Estados Unidos...**, p. 194.
- (28) LA SAGRA, Ramón de, **Voyage en Hollande et en Belgique...**, vol. I, p. 64.
- (29) GONZALEZ DE VELASCO, Pedro, **Museo de Dupuytren de**
- (30) Id. págs. 7-8.
- (31) FERNANDEZ VALLIN, Acisclo, **La instrucción popular en Europa...**, p. 8.
- (32) HOSPITAL Y FRAGO, José. **Memoria sobre enseñanza y educación...**, pp. 29-30.
- (33) MONROY Y BELMONTE, Rafael. **La primera enseñanza obligatoria y gratuita...**, p. 122.
- (34) SAN JOSÉ, R. Esteban, **Reseña de las instituciones de Enseñanza Mercantil en Europa...**, p. 7.
- (35) SISAY AILLAUD, Eugenio, **Consideraciones generales sobre la Instrucción Pública...**, p. 51.
- (36) JULIA MONTLLOR, Santiago, **Progreso o Estacionamiento...**, p. 8.
- (37) Id. pág. 33.
- (38) Id. pág. 38.
- (39) Id. págs. 37-38.
- (40) Id. págs. 65-66.
- (41) POSADA, Adolfo, **La enseñanza de Derecho en las Universidades...**, p. 56.
- (42) LABRA, Rafael María de, **La acción particular en el movimiento pedagógico de la España contemporánea...**, pp. 22-23.
- (43) LA SAGRA, Ramón de, **Voyage en Hollande et en Belgique...**, vol. I, p. 62.
- (44) SANCHEZ DE TOCA, Melchor, **Memoria sobre el plan de estudios, la organización y el personal de las Escuelas Médicas extranjeras...**, p. VII.
- (45) Id. pág. VII.
- (46) YEVES, Carlos, **Estudios sobre la Primera Enseñanza...**, vol. II, p. 244.
- (47) RISPÀ, Antonio. **Memoria relativa a las enseñanzas de los sordomudos y de los ciegos...**, p. 11.
- (48) JAREÑO Y ALARCON, Francisco, **Memorias facultativas sobre los proyectos de Escuelas de Instrucción Primaria...**, p. 7.
- (49) Id. págs. 63-64.
- (50) CORAL, N. Carlos del, **Memoria sobre la enseñanza secundaria (accessoria) especial en Francia...**, p. 21.
- (51) ROJO Y HERRAIZ, Carmen, **Memoria sobre el estado de la enseñanza en las escuelas públicas de Francia...**, p. 3.
- (52) Id. págs. 3-4.
- (53) Id. pág. 4.
- (54) Id. pág. 4.
- (55) SARDA Y LLABERIA, Agustín, **Estudios pedagógicos...**, p. 31.

- (56) Id. pág. 31.
- (57) Id. págs. 51-52.
- (58) Id. pág. 52.
- (59) MONLAU, Pedro Felipe, **De la Instrucción Pública en Francia...**, p. 39.
- (60) LABRA, Rafael María de, **La acción particular en el movimiento pedagógico de la España contemporánea...**, p. 16.
- (61) Cfr. SANCHEZ LAFUENTE, J., **Historia de la Estadística como ciencia en España (1500-1900)**, Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 1975, pp. 144-146.
- (62) DIAZ Y PEREZ, Nicolás, **De la instrucción pública...**, pp. 67-68; DIAZ Y PEREZ, Nicolás, **Las bibliotecas en España...**, p. 22.
- (63) LA SAGRA, Ramón de, **Voyage en Hollande et en Belgique**, cfr. el apéndice IV del vol. II.
- (64) FERNANDEZ VALLIN, Acisclo. **La instrucción popular en Europa...**, p. 9.
- (65) Id. pág. 25.
- (66) Id. pág. 20.
- (67) GARCIA NAVARRO, Pedro de Alcántara, **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza**, vol. II, p. 499.
- (68) Id. vol. II, p. 499.
- (69) Id. vol. II, p. 500.
- (70) Id. vol. II, p. 503.
- (71) Id. vol. II, p. 503.
- (72) Id. vol. II, p. 541.
- (73) Id. vol. II, p.p. 570-571.
- (74) GROIZARD Y CORONADO, Carlos, **La Instrucción Pública en España...**, p. 222.
- (75) HILKER, F., "What Can the Comparative Method Contribute to Education?" **Comparative Education Review**, VII:3 (1964), p. 224.
- (76) BARRANTES, Vicente, **La instrucción primaria en Filipinas**, Madrid, Imp. de la Iberia, s. a. (1869?), pp. 158-159.
- (77) HOSPITAL Y FRAGO, José, **Memoria sobre enseñanza y educación...**, p. 10.
- (78) TORRES CAMPOS, Rafael, **Conferencia sobre viajes escolares**, Madrid, Fortanet, 1882, p. 17.
- (79) MONROY Y BELMONTE, Rafael, **La primera enseñanza obligatoria y gratuita.** ..., pp. 119-120.
- (80) SISAY AILLAUD, Eugenio, **Consideraciones sobre la Instrucción Pública...**, p. 51.
- (81) POSADA, Adolfo, **Ideas pedagógicas modernas...**, p. 232.
- (82) Id. p. 233.
- (83) BENITO AGUIRRE, Manuel, **Bosquejo histórico, filosófico y político de la Educación primaria en España...**, p. 16.
- (84) Id. p. 16.

- (85) REPULLES Y VARGAS, Enrique María, **Disposición, construcción y moblaje de las Escuelas públicas de Instrucción primaria...**, p. 81.
- (86) Id. p. 84.
- (87) ALBA Y BONIFAZ, Santiago, "Prólogo" a DEMOLINS, E., **En qué consiste la superioridad de los anglosajones...**, p. XVI.
- (88) JULIA MONTLLOR, Santiago, **Progreso o estacionamiento...**, p. 3.

Algunas consideraciones finales sobre las aportaciones españolas al proceso de configuración de la Educación Comparada

A lo largo de las páginas precedentes hemos podido constatar una serie de hechos que parecen suficientemente probados. Así, en primer lugar, puede afirmarse sin temor a dudas que, a lo largo del siglo, el número de obras escritas por autores españoles sobre el genérico tema de la enseñanza en el extranjero va aumentando a medida que avanza el siglo. No es éste un hecho irrelevante pues confirma el proceso de crecimiento y de progresiva especialización de la literatura pedagógica en España a lo largo del siglo.

En segundo lugar, también es innegable que se da una notable maduración evolutiva en los planteamientos metodológicos con los que se aborda el estado de la enseñanza en el extranjero. Sin embargo, como intentaremos poner de relieve seguidamente, dichos planteamientos no parecen ser tan profundos o, mejor

aún, tan precisos como los que cabe encontrar en los precursores extranjeros contemporáneos.

En este sentido, el caso español difícilmente puede ser enmarcado según los cánones internacionales en lo que respecta a un intento de periodización. Nuestro caso no reproduce, ni tan siquiera a grandes rasgos, esos tres períodos que caracterizan a los precursores extranjeros y que se suelen hacer coincidir con los tres tercios del siglo: memorias específicas sobre un único país con el objetivo final de la importación o el empréstito, estudios comparativos sobre tendencias generales, y, por último, estudios centrados en los factores y fuerzas que habrían de contribuir a explicar las diferencias en materia educativa existentes entre diversos países. En su lugar, nos encontramos con dos momentos álgidos, aunque también debe decirse que el establecimiento de aquella periodización en su momento obedeció más a un deseo de didactismo que a un intento de aunar los distintos estudios sobre la evolución de la Educación Comparada en el siglo XIX, por lo demás, nunca hasta ahora realizados desde una perspectiva exclusivamente nacional. El contraste, pues, entre aquella periodización sugerida en el extranjero y aceptada unánimemente hasta ahora por nosotros y los dos momentos álgidos que destacan en España no puede sorprender a nadie.

El primero de esos momentos debe su inusitado interés por el estado de la enseñanza en el extranjero a un fenómeno típicamente español: el exilio. Dicho período abarcaría aproximadamente la década inmediatamente posterior al fallecimiento de Fernando VII, es decir, 1834-1844, resaltando en él figuras de la talla de Montesino o Monlau, ambos hombres cuya preocupación por la enseñanza nunca se hizo patente antes de su exilio. Pero, si bien predominantemente este perío-

do está caracterizado por las aportaciones de los exiliados que por entonces retornan a España, no lo es menos que la figura más sobresaliente es, paradójicamente, un científico que ya gozó de una buena posición durante el régimen fernandino, independientemente de su evolución posterior; se trata, obviamente, de Ramón de la Sagra. El fue, a nuestro juicio, el único autor español equiparable en aquellas fechas a los precursores extranjeros; el único español que realizó varios viajes con el objeto preciso de examinar el estado de la enseñanza en países extranjeros; el único, finalmente, que entre sus contemporáneos reflexionó en profundidad y, por comparación a ellos, con audacia sobre los problemas propios del estudio de la enseñanza como vehículo reformista. Salvando sus aportaciones, mucho más próximas a las de sus contemporáneos franceses, sin duda alguna, el resto de las de los españoles pertenecientes a este período no parece revestir mayor interés.

En este sentido, es mucho más rico y fructífero el segundo período que podría situarse entre 1854 y el fin del siglo. Tras unos años en los que parecen diluirse las aportaciones de los autores retornados del exilio —recordemos de nuevo que prácticamente nunca sus obras son fruto de un viaje voluntario—, no es hasta 1854 que puede situarse la decisiva consagración de un nuevo estilo de publicación pedagógica que, a partir de ese momento, se producirá por lo menos una vez al año. Digámoslo de otro modo, como en un ejercicio de ficción histórica: de no haberse dado el fenómeno del exilio, el atraso de los precursores españoles con respecto a los del extranjero hubiera sido de cincuenta años. De hecho, la primera obra relevante se sitúa en el año 1850, como consecuencia de la comisión de Julio Kühn a Prusia, y entonces, diecisiete años después de Cousin, Kühn no puede evitar referirse al conocido estudio de

aquél como si tan sólo le llevara uno o dos años de delantera. Acaso la característica más sobresaliente de este período no sea otra que la falta de una homogeneidad, de una evolución reconocible que ponga de relieve, paulatinamente, un uso más cauto y precavido de la comparación, una reflexión cada vez más seria sobre los problemas inherentes al examen de los sistemas educativos, características ambas fácilmente identificables en los precursores de otros países.

Este atraso que acabamos de apuntar debe examinarse a la luz de esa etapa de voluntaria autarquía, tanto en lo pedagógico como en otros ámbitos, que fue el reinado de Fernando VII. Los historiadores de la educación encontrarán aquí un campo abonado para sus investigaciones. A nosotros nos interesa mucho más ceñirnos en concreto a la decisiva dependencia que este atraso significó para los autores posteriores españoles con respecto, particularmente, a la producción pedagógica francesa.

La ubicación geográfica de España debió contribuir decididamente a la aparición del “efecto calidoscopio”, es decir, a contemplar el panorama de la enseñanza en el extranjero con ojos franceses; un efecto verdaderamente notable en el caso de los autores que no viajaron, pero también constatable en quienes sí lo hicieron, como tuvimos ocasión de comprobar. Por otro lado, habida cuenta de que la primera etapa en el desarrollo de las obras de los precursores españoles puede considerarse como forzada, dado que son los exiliados que retornan quienes llevan el peso específico de la misma, la incorporación de España al movimiento internacional de los precursores se produce, de hecho, tardíamente, cuando, como señalaron varios autores, era perfectamente posible escribir en España este tipo de obras contando tan sólo con una biblioteca adecua-

damente puesta al día, sobre todo en lengua francesa.

Por ello, tanto en los exiliados como en aquellos viajeros que permanecieron durante mucho tiempo en el extranjero y cuyo exponente más notable sería Ramón de la Sagra, sí es posible encontrar elementos que permiten asimilarlos con suma facilidad a los precursores extranjeros; sin embargo, no deja de ser paradójico que cuando esto ocurre, es decir, en La Sagra, el autor en cuestión escriba, en principio, para el público francés.

Tras esta etapa forzada, la definitiva consolidación de este tipo de literatura en España se ve abocada, falta de una tradición consistente, a recurrir constantemente a bibliografía francesa; falta de un adecuado apoyo gubernativo –en estrecha relación con el atraso del sistema educativo español en una perspectiva comparativa–, a salir contadas veces al extranjero y, al hacerlo, a reducir en lo posible el estipendio buscando ocasiones para encontrar en un corto viaje el máximo número de datos, esto es, prefiriendo las Exposiciones Universales parisinas a los viajes a los países de mayor influjo, una posibilidad reservada a algunos afortunados comisionados –no siempre gubernativos– y a algún que otro profesional liberal –médicos, en particular, y arquitectos– que contara con una cantidad de dinero considerable. La cuestión económica y la preexistencia de obras sobre la enseñanza en el extranjero escritas por autores franceses y que, al parecer, “se encontraban en las librerías de Madrid”, como señaló Mariano Carderera, se aúnan para explicar la ausencia de estudios en profundidad sobre el estado de la enseñanza en un único país. Los pocos hallados son ciertamente singulares: desde Julio Kühn, a quien se comisiona en Prusia aprovechando un viaje de tipo familiar y que debe centrarse en un estudio de carácter didáctico para no li-

mitarse a copiar la obra de Cousin, hasta Carmen Rojo, comisionada en Francia por “poco más de un mes”, una estancia insuficiente a todas luces para la adecuada realización de su estudio, pasando por Agustín Sardá, quien para observar el estado de la enseñanza en Francia aprovechó sus vacaciones veraniegas en varias ocasiones consecutivas. Por lo demás, salvando el viaje de Kühn a Prusia o el de La Sagra a Bélgica y Holanda, como los precursores españoles se encuentran con gran profusión de obras francesas sobre la enseñanza en el extranjero -una buena muestra de las cuales presenta Pedro de Alcántara García en una amplia bibliografía-, las únicas memorias de viajes a un solo país se refieren siempre a Francia.

Y ¿qué decir de la evolución de sus reflexiones metodológicas? No fueron, desde luego, los españoles los autores más proclives al estudio de este tipo de cuestiones, antes al contrario. Las reflexiones más profundas sobre la comparación, por ejemplo, surgen en las obras de científicos habituados a enfrentarse a ella en su quehacer cotidiano; no son pocos, por otra parte, los que abandonan cualquier intento comparativo -quedándose en una mera yuxtaposición de datos que suele rozar lo enciclopédico- para dejarlo en manos de “inteligencias superiores”, utilizando una de sus expresiones. El dominio de los datos estadísticos raras veces es cuestionado en sus aspectos más dados a problemas, como la homogeneidad o la recogida de los datos. Y, lógicamente entre unos autores tan poco dados a estudiar sobre el terreno la marcha de los sistemas educativos, las reflexiones sobre el método más a propósito para hacerlo no son no ya notables sino ni frecuentes tan sólo. Tampoco descuellan por sus consideraciones sobre los factores explicativos de las diferencias entre diversos sistemas educativos que suelen reducir a uno

solo, el carácter nacional, o a una escueta enumeración de múltiples de ellos, con mucha menor frecuencia.

Eso, sin embargo, no significa que, en el contexto general de las aportaciones españolas –que no tanto en el de las realizadas en el extranjero–, no existan unos hitos fundamentales. Al tratar del primer período nos referimos a Ramón de la Sagra; en lo que respecta al segundo (1854-1899), cuyo límite final es el límite del siglo, debemos tener presentes, por encima de los demás, a cuatro autores. En primer lugar, a Acisclo Fernández Vallín y Bustillo, el iniciador de una verdadera tradición española de la estadística comparada de la instrucción pública, continuada después por autores como Pedro de Alcántara García Navarro o Carlos Groizard y Coronado, y cuyas propuestas nos recuerdan hoy la labor de organismos como el B.I.E. o las conferencias de Ministros de Educación. En segundo lugar, no puede prescindirse tampoco de Santiago Juliá Montllor, en realidad el único autor español que dedicó una parte considerable de su obra a reflexionar seriamente, pero con humildad –como él mismo gustaba reconocer–, sobre el uso de la comparación a la vez que fue el primero en utilizar gráficos comparativos para presentar las estructuras escolares de varios países simultáneamente. Por último, Agustín Sardá y Llabería, genuino representante de los institucionistas, y Carmen Rojo y Herráiz, autores ya tardíos que coinciden en señalar el valor de los estudios sobre el terreno sobre una base positivista en la que se rechazan los estudios puramente eruditos y de gabinete; una perspectiva ciertamente nueva en España, aunque no deje de contrastar en gran medida con la búsqueda de los factores interpretativos que, en aquellas fechas, predominaba en el extranjero. No son pocos, por ejemplo, los autores que señalan el importante papel motriz en el desarrollo de

la instrucción pública en los países nórdicos desempeñado por la religión; sin embargo, ni una sola vez aparece en los autores españoles ninguna formulación en la que este factor sea introducido como un elemento explicativo. Es ésta una cuestión que no parece preocuparles.

Claro que el problema de los precursores españoles es distinto, muy distinto al de sus contemporáneos de otros países. Para los españoles la cuestión se reduce a conocer para copiar, una tendencia que se acentúa a medida que avanza el siglo, es decir, a medida que las diferencias entre el sistema educativo español y los europeos más boyantes se van haciendo más patentes y, al tiempo, casi insalvables. Demostramos suficientemente que en su mayoría los españoles surgen de un medio liberal-burgués que creía pendiente en España la revolución liberal que se había operado en otros países y que había contribuido a una modernización definitiva del sistema educativo. Esta asignatura pendiente adquirió rasgos de verdadero dramatismo con el desastre del 98, pero incluso antes se detecta en la mayoría de los autores tanto un ingenuo patriotismo —que correspondería en otros países a un marcado nacionalismo— como un proyecto reformista que contempla la educación, en especial la instrucción primaria pública, como el medio más eficaz de regeneración del país. En este contexto, sus obras sobre la enseñanza en el extranjero se veían abocadas a mostrar, en toda su crudeza, el atraso español reflejado en el espejo del extranjero y ello aún en el supuesto de que significara, paralelamente, demostrar que dicho atraso no era tan acusado como pretendían los autores extranjeros. Pero era notable, al fin y al cabo.

Por último, la falta de conciencia entre ellos de estar contribuyendo a un proyecto común, el de la cons-

titución de un saber específico, es más que patente, pues son contadísimas las ocasiones en que consideran su quehacer como perteneciente a una corriente que ayudan a expansionar –tal vez el único caso en que eso ocurre sea el de la estadística de la educación–.

En resumen, los precursores españoles constituyen un caso atípico en el contexto internacional de los orígenes de la Educación Comparada. De ellos bien pudiera afirmarse que utilizan en buena medida los planteamientos, los métodos y, por supuesto, las obras, de quienes les precedieron en el extranjero, pero no para hacer avanzar un conocimiento o saber específico, con una utilidad cada vez más indirecta con respecto al progreso del propio sistema educativo, sino que, por el contrario, para orientar esa necesaria reforma del sistema educativo que prácticamente todos coinciden en señalar. De este modo, los aspectos metodológicos pasan a tener en España una consideración secundaria en la medida en que lo verdaderamente importante es señalar el atraso del sistema educativo y proponer los medios para su reforma, que algunos autores, especialmente los vinculados al movimiento institucionista, intentarían llevar a cabo ya en los albores de nuestro siglo.

BIBLIOGRAFIA

Obras catalogadas

- ALTAMIRA, Rafael, **La enseñanza de la historia**, Madrid, Fortanet, 1891.
- ALTAMIRA, Rafael, **Pensiones y asociaciones escolares**, Madrid, Fortanet, 1892.
- ANDRES, Juan, **Carta del Abate Don - sobre el origen de las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos**, Madrid, Imp. de Sancha, 1794.
- ANTON RAMIREZ, Braulio, **Montes de Piedad y Cajas de Ahorros**, Madrid, Aribau y Cía., 1876.
- ANTON RAMIREZ, Braulio, **Instrucción práctica para las Cajas de ahorros escolares, en relación con las Cajas de ahorro generales o locales**, Madrid, Aribau y Cía., 1879.
- ANTON RAMIREZ, Braulio, **Cajas de ahorro generales y escolares y Montes de Piedad**, Madrid, Suc. de Rivadeneyra, 1885.
- ARES DE PARGA, Aureliano, **La instrucción primaria en España. Nueva y acertada organización de las Escuelas de primera enseñanza con la exposición de las reformas modernas llevadas a la práctica en los países más ilustrados**, Madrid, Est. tip. de Góngora. 1883.
- ASOCIACION para la Enseñanza de la Mujer, Madrid, Imp. y Fundación de Tello, 1879.
- BALLESTEROS, Juan Manuel, **Memoria dirigida al Excmo. Señor Ministro de Fomento. Relativa al viaje que de R.O. acaba de verificar por Europa**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1856.
- BARRANTES, Vicente, **La instrucción primaria en Filipinas**, Madrid, Imp. de la Iberia, s.a. (1869?).
- BECERRO DE BENGUA, Ricardo, **La enseñanza en el siglo XX**, Madrid, Eduardo Capdeville, 1899-1900.

- BENITO AGUIRRE, Manuel, **Bosquejo histórico, filosófico y político del estado de la Educación Primaria en España comparado con el que alcanza en las demás naciones de Europa**, Madrid, Imp. de Antonio Mateis Muñoz, 1841.
- BIBLIOTECA de Instrucción Primaria, Barcelona, s.i., 1842.
- BLEACH, Miguel, **Memoria sobre la Enseñanza en la Exposición universal de París celebrada en 1889**, Barcelona, Imp. de Heinrich y Cía., 1889.
- CALDERON Y ARANA, Salvador, **Discurso leído en la Universidad Literaria de Sevilla**, Sevilla, Almudena, 1889.
- CARDERERA, Mariano, **La pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862**, Madrid, Victoriano Hernando, 1863.
- CARDERERA, Mariano, **La disciplina escolar como medio indirecto de educación y enseñanza**, Barcelona, J. y A. Bastinos, 1890.
- CASTRO, Fernando de, **Memoria que acerca de los sistemas de la segunda enseñanza colegial, interna y externa, presenta al Excmo. Sr. Ministro de Fomento D. - en cumplimiento de la comisión que por Real Orden se le confió para visitar los principales colegios de Francia**, Madrid, Manuel Galiano, 1859.
- COBOS, Francisco Javier, **Estudios críticos, históricos y administrativos sobre la parte Pedagógica de la Exposición universal celebrada en París en 1867**, Granada, Lib. de Paulino Ventura y Sabatel, 1869.
- CODINA LÄNGLIN, Ramón, **El Congreso Internacional de Beneficencia pública de 1889 en París. La organización general de la beneficencia pública en Francia. Noticias referentes a algunos establecimientos extranjeros. Reformas para mejorar los servicios de los establecimientos benéficos de la provincia de Barcelona. Memoria dirigida a la Diputación Provincial de Barcelona**, Barcelona, Tip. de la Casa Provincial de Caridad, 1892.
- CORAL, N. Carlos del, **Memoria sobre la enseñanza secundaria (accesoria) especial en Francia**, Gerona, Hospicio Provincial, 1879-1880.
- COSSIO, Manuel B., **Situación de la instrucción pública en Bélgica**, Madrid, Imp. de M. Burgasé, 1886.
- COSSIO, Manuel B., **El Congreso Internacional de Educación celebrado en Londres del 4 al 9 de Agosto de 1884**, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1887.
- DEMOLINS, Edmundo, **En qué consiste la superioridad de los anglosajones**. Traducción y Prólogo de Santiago Alba y Bonifaz, Madrid, Victoriano Suárez, 1899.
- DÍAZ MANZANARES, José, **Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles**, Madrid, Imp. de Fernín Villalpando, 1821.
- DÍAZ Y PEREZ, Nicolás, **De la instrucción pública**, Madrid, Imp. de Manuel G. Hernández, 1877, 2ª edición.
- DÍAZ Y PEREZ, Nicolás, **Las bibliotecas en España en sus relaciones con la educación popular y la instrucción pública**, Madrid, Tip.

- de Manuel G. Hernández, 1885.
- DUMAS CHANCEL, Mariano, **Guía del profesorado cubano para 1868**, Matanzas, Imp. El Ferrocarril, 1868.
- EXPOSICION **general de las Islas Filipinas en Madrid, Manila**, Tip. del Colegio de Santo Tomás. 1887.
- FERNANDEZ VALLIN Y BUSTILLO, Acisclo, **La instrucción popular en Europa. Rectificación del mapa de M. J. Manier, publicado con motivo de la última Exposición universal de París**, Madrid, Imp. y Est. de Aribau y Cía., 1878.
- FERNANDEZ VALLIN Y BUSTILLO, Acisclo, **The Popular Instruction in Europe**, Madrid, Aribau & Co., 1878.
- FERNANDEZ VILLABRILLE, Francisco, **Estado actual y organización de la enseñanza de sordomudos y de ciegos. Memoria dirigida al Excmo. Sr. Ministro de Fomento**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1862.
- FERNANDEZ VILLABRILLE, Miguel, **La enseñanza de los sordomudos y de los ciegos de España en las exposiciones de 1867 y 1868 (París y Zaragoza)**, Madrid, Imp. Hernando, 1873.
- FONTANALS DEL CASTILLO, Joaquin, **Necesidad de la instrucción popular en España**, Barcelona, Verdager, 1865.
- GARCIA GUTIERREZ, Agustín, **La enseñanza mercantil en España y en el extranjero o Influencia y participación de las Asociaciones y Cámaras de Comercio en dicho ramo**, Cádiz, Tip. de Cabello y Lozón, 1898.
- GARCIA LOPEZ, Rafael, **Origen e historia del Jardín Botánico y de la Escuela de Agricultura de Filipinas**, Madrid, Juan Iniesta, 1872.
- GARCIA NAVARRO, Pedro de Alcántara, **Estudios pedagógicos. Froebel y los Jardines de Infancia**, Madrid, Aribau y Cía, 1874.
- GARCIA NAVARRO, Pedro de Alcántara, **Manual teórico-práctico de educación de párvulos**, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, 1879.
- GARCIA NAVARRO, Pedro de Alcántara, **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza**. Madrid, English y Gras, 1879-1886, 7 vols.
- GARRIGA PUIG, Pedro, **Las corporaciones extranjeras dedicadas a la enseñanza. Memoria**, Barcelona, Lib. Sucs. Blas Camí, 1897.
- GONZALEZ DE VELASCO, Pedro, **Museo de Dupuytren de París y breve reseña de los gabinetes de París, Londres y Madrid**, Madrid, Alejandro Gómez Fuentenebro, 1854.
- GRIFOL Y ALIAGA, Daniel, **La instrucción primaria en Filipinas**, Manila, Tipo-litografía de Chofré y Compa, 1894.
- GROIZARD Y CORONADO, Carlos, **La instrucción Pública en España. Discursos y notas**, Salamanca, Est. Tip. de Ramón Esteban, 1897.
- HOSPITAL Y FRAGO, José, **Memoria sobre enseñanza y educación**, Madrid, Imp. de E. de la Riva, 1881.
- JAREÑO Y ALARCON, Enrique, **Memorias facultativas sobre los proyectos de Escuelas de instrucción primaria**, Madrid, Imp. del

- Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, 1871.
- JULIA MONTLLOR, Santiago, **Progreso o estacionamiento. Estudio de un plan de enseñanza general y preparatorio para todas las carreras**, Alcoy, Imp. de El Serpis, 1888.
- KÜHN, Julio, **Memoria sobre el estado de la instrucción primaria y secundaria en Prusia**, Madrid, Imp. de S. Compagni, 1850.
- LABRA, Rafael María de, **Estudios de economía social**, Madrid, Imp. de Manuel Minuesa de los Ríos. 1892.
- LABRA, Rafael María de, **La acción particular en el movimiento pedagógico de la España contemporánea**, Madrid, Hernando, 1894.
- LABRA, Rafael María de, **El problema político-pedagógico de España**, Madrid, Agustín Avrial, 1898.
- LA SAGRA, Ramón de, **Cinco meses en los Estados Unidos de la América del Norte. Diario de viaje**, París, Imp. Pablo Renouard, 1836.
- LA SAGRA, Ramón de, **Voyage en Hollande et en Belgique**, París, Arthus Bertrand, 1839, 2 vols.
- LA SAGRA, Ramón de, **Relación de los viajes hechos en Europa, bajo el punto de vista de la instrucción y beneficencia pública, la represión, el castigo y la reforma de los delincuentes; los progresos agrícolas e industriales y su influencia en la moralidad**, Madrid, Imp. de Hidalgo, 1844, 2 vols.
- LECCIONES de enseñanza mutua según los métodos combinados por **Bell y Lancaster o Plan de Educación para los niños pobres**, Palma de Mallorca, Imp. Real, 1819.
- LOBE, Guillermo, **Mi segundo viaje a Europa y especialmente a España en los años de 1840 y 1841**, Madrid, Imp. de Alegría y Charlaín, 1841.
- LOPEZ CATALAN, Julián, **El froebelianismo puro y neto**, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 1887.
- LUZAN, Ignacio de, **Memorias literarias de París: actual estado y método de sus estudios**, Madrid, Gabriel Ramírez, 1751.
- MONLAU, Pedro Felipe, **De la instrucción pública en Francia. Ensayo sobre su estado en 1838 y 1839**, Barcelona, Antonio Bergnes y Cía. 1840.
- MONROY Y BELMONTE, Rafael, **La primera enseñanza obligatoria y gratuita**, Madrid, Tip. Gutenberg, 1882.
- MONTESINO, Pablo, **Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria y media, y la superior o de universidad**, Madrid, Lib. de Sojo, 1836.
- MONTESINO, Pablo, **Manual para los maestros de las Escuelas de Párvulos publicado por la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo**, Madrid, Imprenta Nacional, 1840.
- MOREAU DE JONNES, Alexandre, **Estadística de España. Territorio, población, agricultura, minas, industria, comercio, navegación, colonias, hacienda, ejército, justicia, instrucción pública**. (Traducción y adiciones por Pascual Madoz e Ibáñez). Madrid, Rivadeneyra y Cía., 1835.

- MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRIMARIA, **Estadística comparativa de la enseñanza elemental en cincuenta de los países más importantes, Publicada por el Bureau of Education de los Estados Unidos**, Madrid, MPIP, 1884.
- MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRIMARIA, **Estadística comparativa de la instrucción en sesenta de los países más importantes. Traducción del último estado publicado por el Bureau of Education de los Estados Unidos**, Madrid, MPIP, 1884.
- NEBREDA Y LOPEZ, Carlos, **Memoria relativa a las enseñanzas especiales de los sordomudos y de los ciegos**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y de Ciegos, 1870.
- OLAVARRIA, Juan de, **Memoria dirigida a S.M. en 9 de Agosto de 1833 sobre el medio más brebe (sic) y eficaz de mejorar la condición física y moral del pueblo español**, Madrid, Imp. de Ortega, 1834.
- PORIER, Carlos María, **La Ley de Instrucción Pública**, Madrid, Imp. de Fortanet, 1878.
- PICATOSTE, Felipe, **Memoria sobre las bibliotecas populares**, Madrid, Imp. Nacional, 1870.
- PINUAGA, Manuel, **Memoria sobre la educación y los establecimientos de sordomudos y de ciegos**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y de Ciegos, 1857.
- PONS y MERI, José, **Reseña de la Escuela Superior de Comercio de Bilbao precedida de breves noticias acerca de la enseñanza comercial en el extranjero y en España**, Bilbao, Lib. de Segundo Salvador, 1893.
- PORCEL Y RIERA, Miguel, **Los trabajos manuales en la Escuela Primaria**, Palma de Mallorca, Est. Tip. Provincial, 1892.
- POSADA, Adolfo, **La enseñanza del Derecho en las universidades**, Oviedo, Imp. Revista de las Provincias, 1889.
- POSADA, Adolfo, **Ideas pedagógicas modernas... con un prólogo de Leopoldo Alas (Clarín)**, Madrid, Lib. de Victoriano Suárez, 1892.
- QUIJANO, Bernardo, **Sordomudez y ceguera. De la preferente atención que merecen estas clases y educación que reciben en varias naciones de Europa y de la necesidad de difundirla en España. Memoria presentada al Excmo. Sr. Ministro de Fomento**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y de Ciegos, 1861.
- REPULLES Y VARGAS, Enrique María, **Disposición, construcción y moblaje de las Escuelas públicas de instrucción primaria**, Madrid, Fortanet, 1878.
- RIESS, Florián, **El Estado moderno y la escuela cristiana. Traducción y prólogo de J.M. Ortí y Lara**, Granada, Lib. Católica de San José, 1879.
- RISPA, Antonio, **Memoria relativa a las enseñanzas de los sordomudos y de los ciegos**, Barcelona, Narciso Ramírez y Rialp, 1865.
- RIVAS Y RUIZ, Luis, **La enseñanza superior en España**, Madrid, Imp. del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1898.

- ROJO Y HERRAIZ, Carmen, **Memoria que sobre el estado de la enseñanza en las escuelas públicas de Francia y organización de la Normal Superior de Fontenay-aux-Roses, presenta Dña. -**, Madrid, Manuel Minuesa de los Ríos, 1889.
- ROSA, Agustín de la, **La instrucción en México durante su dependencia de España**, Guadalajara, N. Parga, 1888.
- ROVIRA, Miguel, **Tratado Completo de la enseñanza universal o Método de Jacotot arreglado para uso de los españoles**, Barcelona, Imp. de los Herederos de Roca, 1835.
- RUBIO, Ricardo, **La enseñanza primaria y profesional en París**, Madrid, Imp. de M. Burgasé, 1886.
- RUBIO, Ricardo, **La instrucción pública en Portugal**, Madrid, Imp. de M. Burgasé, 1886.
- SALCEDO Y RUIZ, Angel, **La segunda enseñanza en España y fuera de España. Alguna consideración sobre los últimos decretos del Ministerio de Fomento por el Apostolado de la Prensa**, Madrid, Imp. de Agustín Avrial, 1899.
- SÁNCHEZ COVISA, R. y P., **Elementos de Derecho y Legislación de primera enseñanza**, Madrid, Lib. Sánchez Covisa, 1896.
- SANCHEZ DE TOCA, Melchor, **Memoria sobre el plan de estudios, la organización y el personal de las Escuelas médicas extranjeras, con aplicaciones a la Nacional de S. Carlos de Madrid**, Madrid, Imp. que fue de Fontenebro a cargo de Alejandro Gómez, 1840.
- SANCHEZ DE TOCA, Melchor, **Del método de estudio y de enseñanza de las ciencias médicas. Discurso inaugural leído en 12 de octubre de 1840 por en la apertura del curso escolástico de 1840 a 1841 del Colegio de San Carlos de Madrid**, Madrid, Imp. de Vázquez, 1840.
- SAN JOSE, R. Esteban, **Reseña de las instituciones de Enseñanza Mercantil en Europa seguida de unos apéndices sobre el tema**, Madrid, Imp. de J. García, 1887.
- SANJURJO IZQUIERDO, Rodrigo, **Consideraciones sobre el plan de 2ª enseñanza en Francia y de su adopción en España**, Toledo, Imp. Rafael Gómez-Menor, 1899.
- SARDA Y LLABERÍA, Agustín, **Estudios pedagógicos**, Madrid, Vda. de Hernando y Cía., 1892.
- SISAY AILLAUD, Eugenio, **Consideraciones generales sobre la Instrucción Pública y especialmente respecto a la enseñanza agrícola, hortícola e industrial en España**, Madrid, Est. Tip. de Diego Pacheco, 1888.
- SISAY DE ANDRADE Y NUÑEZ, Juan, **Proyecto relativo a la creación de un Museo Hortícola Central y de Instrucción Popular**, Madrid, Est. Tip. de Diego Pacheco, 1888.
- TORRES CAMPOS, Rafael, **Conferencias sobre viajes escolares**, Madrid, Fortanet, 1882.
- TORRES CAMPOS, Rafael, **La reforma de la enseñanza de la mujer y la reorganización de la Escuela Normal Central de Maestras**, Madrid, "El Correo", 1884.

- VELASCO Y PANO, Bonifacio, **Los diversos sistemas de enseñanza que se han seguido para el estudio de la química**, Granada, Indalecio Ventura, 1870.
- VILARRASA Y COSTA, Eduardo, **Palabras de un creyente a los gobiernos y al pueblo o refutación de los pensamientos y planes socialistas de la escuela de Lamennais**, Barcelona, Jaime Subirana, 1858.
- YEYES, Carlos, **Estudios sobre la primera enseñanza**, Tarragona, Imp. y Lib. de José Antonio Nello, 1861-1863, 2 vols.

Obras de relativo interés, no catalogadas

Bajo esta rúbrica se relacionan otras obras consultadas en el transcurso de la realización del presente estudio y que presentan un cierto interés para el estudio de los precursores de la Educación Comparada en España. Por lo general, todas ellas han sido excluidas del catálogo por una de las siguientes razones:

En primer lugar, obras cuyo objeto es el estado de la enseñanza en el extranjero pero que fueron escritas, y publicadas también, en algún país Latinoamericano. Por ejemplo, la del chileno Abelardo Núñez o la del argentino Angelini Caraffa.

En segundo lugar, obras cuyo objeto es el estudio de la instrucción específicamente militar en el extranjero, ámbito que obviamente no se considera parte integrante, propiamente, del sistema educativo. Entre éstas pueden citarse, por ejemplo, las de Barraquer y Echevarría.

En tercer lugar, obras que, en realidad, son traducciones de otras previamente publicadas en el extranjero como, por ejemplo, las de Baudoin y del Abate Carton.

En cuarto lugar, obras cuyo título podría sugerir un interés que el contenido de la obra no presenta en realidad. En este caso se trata tanto de otras publica-

ciones de autores catalogados, como por ejemplo La Sagra o Carderera, como de libros sobre viajes en general, tales como los de Lobé o Abella. Lo propio ocurre con obras pedagógicas de título sugerente como las de Arenal o Carderera.

Como quiera que dichas obras, debidamente contrastadas, no tienen más que una relación indirecta con el tema objeto de la investigación se ha prescindido de comentarios particulares, considerando que su mera enumeración es ya de por sí útil para los investigadores interesados en este tema. Finalmente, sólo queda precisar que la relación sigue una ordenación cronológica por autores.

- ABELARDO NUÑEZ, J., **Organización de las escuelas normales**, Santiago, Imp. Lib. Americana, 1883.
- ABELLA Y FUERTES, M., **Noticia y plan de un viaje para reconocer archivos y formar la colección diplomática de España**, Madrid, Imp. Real, 1795.
- ADSUAR Y MORENO, J., **La enseñanza del dibujo en las escuelas primarias y normales de España**, Madrid, Hernando y Cía., 1899.
- ALVARADO Y DE LA PEÑA, S., **Manual de las escuelas de España o Guía completa de los maestros y encargados de la educación popular y doméstica o privada. Comprensiva de los últimos y mejores métodos de enseñanza adoptados en Francia y España y de todos los conocidos en Europa hasta fines del año 1834. Traducido por**, Madrid, Julián Viana, 1835.
- ALVARO MIRANZO, F., **Diccionario legislativo y estadístico de enseñanza**, Madrid, Vda. de Hernando y Cía., 1895.
- ANGELINI CARAFFA, J., **Estudio sobre las escuelas de comercio**, Córdoba, J.F. Vélez, 1892.
- ARENAL, C., **La mujer del porvenir**, Madrid, Lib. de Fernando Fe, 1869.
- ARENAL, C., **La instrucción del pueblo**, Madrid, Tip. Gutenberg, 1881.
- AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M., **Curso elemental de Pedagogía**, Madrid, A. Vicente, 1850.
- BALLESTEROS, J.M., **Minerva de la Juventud Española**, Madrid, 5 vols.
- BALLESTEROS, J.M., **Manual de sordomudos y que puede servir a los que oyen y hablan**, Madrid, Imp. Colegio de Sordomudos, 1836.

- BALLESTEROS, J.M. y VILLABRILLE, F., **Curso elemental de instrucción de ciegos**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1847.
- BALLESTEROS, J.M. y VILLABRILLE, F., **Curso elemental de instrucción de sordomudos**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1847.
- BALLESTEROS, J.M. y VILLABRILLE, F., **Revista de la enseñanza de los sordomudos y de los ciegos**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1851.
- BARRAQUER, Joaquín, **Memoria de la Escuela militar de Bruselas**, Toledo, s.i., 1849.
- BAUDOIN, J.M., **La enseñanza primaria y especial en Alemania**, Trad. del francés por Agustín Rius, Barcelona, Juan Bastinos e Hijos, 1866.
- BLANCO, José M., **Discurso sobre ¿si el método de enseñanza de Enrique Pestalozzi puede apagar el genio, y especialmente el que se requiere para las Artes de imitación?**, Madrid, Gómez Fuentenebro, 1807.
- BOTEY DUCOING, R., **Estudios clínicos sobre laringología, otología y urología. Su práctica y enseñanza actual en Europa**, Barcelona, La Academia, 1886, 2 vols.
- CALDERON Y ARANA, S., **Organización y Arreglo de los Museos de Historia Natural**, Madrid, Est. Tip. El Correo, 1884.
- CARBONELL Y BRAVO, F., **Ensayo de un plan general de enseñanza de las ciencias naturales en España**, Palma de Mallorca, Imp. de M. Domínguez, 1813.
- CARDERERA, M., **Guía del maestro de instrucción primaria**, Madrid, Imp. de A. Vicente, 1852.
- CARDERERA, M., **Diccionario de educación y métodos de enseñanza**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1854.
- CARDERERA, M., **Apuntes sobre la educación elemental del sordomudo, destinados a los maestros de primera enseñanza, a los párrocos y a los padres de familia**, Madrid, Imp. R. Campuzano, 1859.
- CARDERERA, M., **Principios de educación y métodos de enseñanza**, Madrid, 1865.
- CARDERERA, M., **Pedagogía práctica**, Madrid, Imp. de G. Hernando, 1874-75.
- CARDERERA, M., **Nociones elementales de industria y comercio**, Madrid, 1887.
- CARTON, Abate, **Memoria sobre la enseñanza de sordomudos, escrita en francés por Traducida por D. Miguel Fernández Villabrilie**, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y de Ciegos, 1858.
- CASTEL, J., **Exposición de las principales mejoras que conviene introducir en la Primera y Segunda enseñanza, dirigida al Excmo. Sr. Ministro de Gracia y Justicia, por el Director y catedrático del Instituto Provincial de Lérida**, Lérida, Imp. y Lib. de José Sol, 1853.

- CONGRESO Nacional Pedagógico de 1882, Madrid, Lib. de Gregorio Hernando, 1882.
- CONSIDERACIONES, Breves sobre la naturaleza de los estudios comprendidos en la segunda enseñanza, publicadas por los catedráticos del Instituto agregado a la Universidad de Granada, Imp. José M. Zamora, 1855.
- CORNIDE Y SAAVEDRA, J., Estado de Portugal en 1900, Madrid, M. Tello, 1893-1897, 3 vols.
- COSSIO, M.B., La enseñanza primaria en España, Madrid, Fortanet, 1897.
- DEGETAU Y GONZALEZ, F., El ABC del sistema Froebel, Madrid, Imp. de José Perales, 1896.
- DURAN Y TRINCHERIA, J., Higiene de la educación, Barcelona, Heinrich y Cía., 1893.
- ESTADISTICA de primera enseñanza, s.l., s.i., 1871-1880.
- ESTADISTICA general de primera enseñanza, Madrid, s.i., 1888.
- EZQUERRA DEL BAYO, J., Viaje científico y pintoresco por Alemania, Madrid, A. de Yeves, 1847.
- ECHEVARRIA, P., Reflexiones sobre la instrucción militar, Madrid, G. Rojo, 1849.
- FABIE, A.M., Discurso y consideraciones sobre instrucción pública, Madrid, Imp. Hernando y Cía., 1899.
- FERNANDEZ VILLABRILLE, F., Inauguración de la Escuela Superior Normal para la instrucción de los aspirantes al profesorado en la Enseñanza Especial de sordomudos y de ciegos y Discurso leído en dicho acto solemne, Madrid, Imp. Colegio de Sordomudos, 1857.
- FERNANDEZ VILLABRILLE, F., Instrucción Popular para uso de los padres, maestros y amigos de los sordomudos, con el resumen de las lecciones normales que de enseñanza de los mismos se dan en el Colegio de Madrid, Madrid, Imp. Colegio de Sordomudos y de Ciegos, 1857.
- FERRER Y CASAUS, P., Sistema inglés de instrucción o Colección completa de las invenciones y mejoras puestas en práctica en las escuelas reales de Inglaterra. Traducción de, Madrid, Imp. de la calle de la Greda, 1818.
- FIGUEROLA, L., Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta para la fundación y dirección de las escuelas primarias, elementales y superiores, Madrid, Imp. de Yenes, 1841.
- FIGUEROLA, L., Guía legislativa e inspectiva de instrucción primaria, Madrid, Lib. Europea de Hidalgo, 1844.
- GARCIA, S., Instituciones sobre la crianza física de los niños expósitos, Madrid, Imp. de Vega, 1805.
- GARCIA APARICIO, B., Las escuelas militares europeas, Buenos Aires, s.i., 1897.
- GARCIA NAVARRO, P., De las teorías modernas acerca de la educación física, Madrid, Imp. J. Gil y Navarro, 1886.

- GARCIA NAVARRO, P., **Tratado de higiene escolar**, Madrid, Imp. de Hernando, 1886.
- GARCIA NAVARRO, P., **La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas**, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 1888.
- GARCIA NAVARRO, P., **El método activo en la enseñanza**, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 1891.
- GARCIA NAVARRO, P., **Tratado de Pedagogía**, Madrid, Saturnino Calleja, 1895.
- GINER, F., **El edificio de la escuela**, Madrid, Est. Tip. El Correo, 1884.
- GINER, F., **Estudios sobre educación**, Madrid, Bibl. Econ. Filosófica, 1886.
- GONZALEZ, F., **Educación física del hombre. Necesidad de promoverla en España por las madres y escuelas públicas de enseñanza. Discurso médico-político escrito a la Regencia de las Españas por el Dr. Don**, Madrid, Imp. de Sancha, 1814.
- GONZALEZ DE CANDAMO, F., **Memoria sobre la influencia de la instrucción pública en la prosperidad de los Estados**, Salamanca, Imp. Vicente Blanco, 1820.
- GONZALEZ ENCINAS, S., **De la organización de la enseñanza en general**, Madrid, Est. Tip. de Tomás Rey, 1871.
- GORDILLO LOZANO, G., **Reformas de la enseñanza de la medicina**, Madrid, Imp. Popular, 1887.
- HERNANDEZ, P., **Juicio crítico sobre la educación antigua y la moderna**, Madrid, Tip. del Asilo de Huérfanos del SC de Jesus, 1888.
- HERRAINZ, G., **Modo de propagar la Instrucción Primaria en las poblaciones agrícolas y en las clases jornaleras**, Guadalajara, Est. Tip. José Ruiz, 1872.
- IDIAQUEZ, F.J., **Disertación histórica sobre las sociedades, colegios y academias de Europa y en particular de España, antes de la invasión de los moros y aún antes del nacimiento de Mahoma**, Madrid, Vda. de Ibarra, 1788.
- INSPECCION GENERAL DE ENSEÑANZA, **Anuario estadístico de Instrucción Primaria 1889-1901**, Madrid, Est. Tip. Ricardo Fe, 1901.
- ITURZAETA, J.F., **Sistema mixto general**, Madrid, Imp. de D. Victoriano Hernando, 1846.
- IZQUIERDO Y CEACERO, P., **La enseñanza primaria obligatoria y gratuita y medios más eficaces para su realización**, Madrid, Est. Tip. de M. Minuesa, 1881.
- LA SAGRA, R. de, **Atlas Carcelario o colección de láminas de las principales cárceles de Europa y América, proyectos de construcción, carruages y objetos de uso frecuente en las prisiones**, Madrid, Imp. Col. Sordo-mudos y Ciegos, 1843.
- LA SAGRA, R. de, **Notas de viaje escritas durante una corta excursión a Francia, Bélgica y Alemania en el otoño de 1843**, Madrid, Imp. Guía del Comercio, 1844.
- LA SAGRA, R. de, **Resumen de los estudios sociales expuestos en la**

- Revista de los intereses materiales y morales durante 1844**, s.l., s.i., s.a.
- LA SAGRA, R. de, **Revista de los intereses materiales y morales**, Madrid, Imp. Dionisio Hidalgo, 1844.
- LA SAGRA, R. de, **Memoria sobre los objetos estudiados en la Exposición Universal de Lóndres y fuera de ella bajo el punto de vista del adelanto futuro de la agricultura e industria españolas presentado al Ministro de Fomento**. Primera Parte, Madrid, Imp. del Ministerio de Fomento, 1853.
- LA SAGRA, R. de, **Discurso leído por el día 29 de diciembre de 1839, al terminar los exámenes de los alumnos del Colegio de Sordo-Mudos de Madrid**, s.l., s.i., s.a.
- LA SAGRA, R., **Discurso leído por D. al terminarse la sesión pública de instalación de la sociedad para la mejora del sistema carcelario, correccional y penal de España**, s.l., s.i., s.a.
- LOBE, G., **Cartas a mis hijos durante un viaje a los Estados Unidos, Francia e Inglaterra en los siete últimos meses de 1837**, Nueva York, Imp. Don Juan de la Granja, 1839.
- LOBE, G., **Curso de temas en castellano que comprende toda la sintaxis francesa**, Cádiz, s.i., 1850.
- LOBE, G., **Cuba et les grandes puissances occidentales de l'Europe. Collection de brochures et de lettres adressées à Madrid sur ces objets vitaux**, París, E. Deuter, 1856.
- LOBE, G., **Miscelánea de algunos folletos ya impresos y escritos inéditos sobre Instrucción Pública, Agricultura, Comercio...**, Madrid, Imp. de Alegría y Charlain, 1841.
- LLORCA Y GARCIA, A., **Cómo es y cómo debiera ser nuestra educación popular**, Elche, Imp. José Agulló Sánchez, 1896.
- MACIAS PICAVEA, R., **Apuntes y estudios sobre la instrucción pública en España y sus reformas**, Valladolid, Imp. de Gaviria, 1882.
- MASCAREÑAS Y HERNANDEZ, E., **Consideraciones generales acerca de la enseñanza y estudio particular del estado en que se halla la de las Ciencias Experimentales en España**, Barcelona, J. Jepús, 1899.
- MONTESINO, P., **Boletín Oficial de Instrucción Pública 1841-1847**. Tomo I, Madrid, s.i., 1841.
- MORALEJO, J.M. y RUBIO, L., **Origen, Progreso, Decadencia y Estado actual de la instrucción y habla de los sordo-mudos**, Barcelona, s.i., 1838.
- MURCIA, P.J. de, **Discurso político sobre la importancia, y necesidad de los Hospicios, Casas de expósitos, y Hospitales, que tienen todos los estados y particularmente España. Por del Consejo de SM en el Supremo de Castilla, y Colector General de Espolios y vacantes de las Mitras del Reyno. Dedicado al Excmo. Sr. Príncipe de la Paz**, Madrid, Imp. de la Vda. de Ibarra, 1798.
- NOTICIAS, **de Francia y España y otras partes de Europa en el presente año de 1689**, Valencia, Bernardo Maré, 1689.

- NOVOA Y SEOANE, C., **Legislación de Primera Enseñanza de la Península y ultramar**, Madrid, Victoriano Suárez, 1897.
- ORBANEJA Y MAJADA, E., **Diccionario de Instrucción Pública**, Valladolid, Est. Tip. de Hijos de J. Pastor, 1889-1891.
- ORTI Y LARA, J.M., **El naturalismo en la segunda enseñanza. Reflexiones sobre la reforma introducida en ella por el Sr. Groizard**, Madrid, Imp. de San Fco. de Sales, 1895.
- REFORMA, **La de la Segunda Enseñanza. Cartas que deben perderse**, Madrid, Romero Imp. 1894.
- REYES, J.J., **Consideraciones sobre la educación doméstica y la instrucción pública en la Isla de Cuba por D. ... Director de las escuelas lancasterianas de Regla**, La Habana, Imp. del Gobierno, Capitanía General y Real Sociedad Patriótica por SM, 1832.
- ROBLEDO GOMEZ, S.M., **Informe sobre reformas de Escuelas Normales**, Madrid, Imp. de Enrique Rubiños, 1893.
- RODRIGUEZ ARROQUIA, A., **Las escuelas militares extranjeras comparadas con nuestros sistemas de instrucción**, Madrid, s.i., 1846.
- SCHWARTZ J.H.C., **Pedagogía o Tratado completo de educación y enseñanza, escrita en alemán por y vertida de la cuarta edición directamente al castellano por D. Julio Kühn**, Madrid, Alejandro Gómez Fuentenebro, 1846, 3 vols.
- SERRANO GALVACHE, C., **Cartas pedagógicas**, Madrid, F. Nozal, 1887.
- TORA FERRER, B., **Oración inaugural en la solemne apertura del curso académico de 1895 a 1896 en la Universidad de Barcelona**, Barcelona, Jaime Jepús, 1895.
- TORRES MUÑOZ DE LUNA, R., **Memoria relativa a la Exposición Universal de Londres**, Madrid, Imp. Nac., 1863.
- TRABAJOS, **Certámen pedagógico de Pontevedra. ... premiados en el certámen pedagógico organizado por El Noticiero Gallego en 1897**, Pontevedra, Imp. Vda. J.A. Antuñez, 1897.
- TRABAJOS, **Cuarto centenario del descubrimiento de América. Congreso pedagógico hispano-portugués-americano reunido en Madrid en el mes de Octubre de 1892**, Madrid, Vda. de Hernando y Cía., 1894.
- UNAMUNO, M., **De la enseñanza superior en España**, Madrid, Revista Nueva, 1899.
- VALADE-GABEL, **Guía de los maestros de primera enseñanza para empezar la educación de los sordomudos. Obra escrita en francés por M. Traducida por Antonio Rispa**, Barcelona, 1865.
- WILSON, E.S. (baronesa de), **La ley del progreso. Páginas para los pueblos americanos**, San Salvador, Tip. La Concordia, 1883.

Otras obras consultadas

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A., *Historia de la Pedagogía*, México, F.C.E., 1891.
- ABELLAN, J., *El pensamiento político de Guillermo Von Humboldt*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1981.
- ALVAREZ MIRANDA, A., "Los precedentes del Ministerio de Educación" *Revista de Educación* 240 (1971).
- ANUARIO legislativo de Instrucción Pública correspondiente a 1901, Madrid, Imp. Nacional, 1902.
- ARAQUISTAIN, L., *El pensamiento español contemporáneo*, Buenos Aires, Losada, 1968, 2ª ed.
- ARCHER, M.S., *Social Origins of Educational Systems*, London-Beverly Hills, SAGE Pub., 1979.
- ARNOLD, M., *The Popular Education of France with Notices of That of Holland and Switzerland*, London, Longman, Green, Longman and Roberts, 1861.
- ARNOLD, M., *A French Eton*, London, MacMillan and Co., 1864.
- ARNOLD, M., *Schools and Universities in the Continent*, London, MacMillan and Co., 1868.
- ARNOLD, M., *Higher Schools and Universities in Germany*, London, MacMillan and Co., 1874.
- BACHE, A.D., *Report on Education in Europe to the Trustees of the Girard College for Orphans*, Philadelphia, Bailey, 1839.
- BANTOCK, G.H., *Studies in the History of Educational Theory*, London, George Allen & Unwin, 1984, 2 vols.
- BARNARD, H., *National Education in Europe*, New York, Charles B. Norton, 1854.
- BARNARD, H., *National Education, Systems, Institutions and Statistics of Public Instruction in Different Countries*, New York, Steiger, 1872.
- BARNES, D., *Fuentes para el estudio de la pedagogía*, Madrid, *Revista de Archivos y Bibliotecas*, 1917.
- BASSET, C.A., *Essais sur l'organisation de quelques parties d'instruction publique*, Paris, 1808.
- BAUDOIN, J.M., *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, Paris, 1865.
- BAUMEISTER, A., *Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in der Kulturländern von Europa und Nord-Amerika*, München, 1897.
- BEER, A., *Die Fortschritte des Unterrichtswesen in der Kulturstaaten Europas*, Viena, 1868.
- BEREDAY, G.Z.F., "James Rusell's Syllabus of the First Academic Course in Comparative Education" *Comparative Education Re-*

- view, 7: 2 (Oct. 1963) pp. 189-196.
- BEREDAY, G.Z.F., *Comparative Method in Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964.
- BEREDAY, G.Z.F., "Sir Michael Sadler's Study of Foreign Systems of Education" *Comparative Education Review* 7: 3 (Feb. 1964) pp. 307-314.
- BIRD, C., *Higher Education in Germany and England*, London, 1884.
- BLANCO Y SANCHEZ, R., *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Madrid, Imp. Nacional, 1907-1912, 5 vols.
- BOYD, W. y KING, E.J., *Historia de la Educación*, Buenos Aires, Huemul, 1977, 7ª ed.
- BREWER, W.V., *Víctor Cousin as a Comparative Educator*, New York, Teacher's College Press, 1971.
- BRICKMAN, W.W., "A Historical Introduction to Comparative Education" *Comparative Education Review* 3: 3 (Feb. 1960).
- BRICKMAN, W.W., "Some Review Data of German Education" *Comparative Education Review* 8: 3 (Dec. 1964), pp. 281-284.
- BRICKMAN, W.W., "Works of Historical Interest in Comparative Education" *Comparative Education Review* 7: 1 (Feb. 1964), pp. 324-326.
- BRICKMAN, W.W., "Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century" *Comparative Education Review* 10: 1 (Feb. 1966), pp. 31-47.
- BRICKMAN, W.W. & FRASER, S., *A History of International and Comparative Education*, Glenview, Scott, Foresman, 1968.
- BRINKMAN, J.P., *Vergleichung der Erziehung der Alten mit der heutigen und Untersuchung welche von beiden mit der Natur am meisten übereinstimmt*, Dessau, 1784.
- BRUBACHER, J.S., *Henry Barnard, on Education*, New York, Mac-Graw Hill, 1931.
- BUISSON, M.P., *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universale de Philadelphie en 1876*, Paris, Imp. Nationale, 1878.
- CACHO VIU, V., *La Institución Libre de la Enseñanza*, Madrid, Rialp, 1962.
- CAPBELL, D., *Mixed Education of Boys and Girls in England and America*, London, 1874.
- CASTILLEJO, J., *Guerra de Ideas en España*, Madrid, Revista de Occidente, 1976.
- CIPOLLA, C.M., *Educación y desarrollo en Occidente*, Barcelona, Ariel, 1983.
- CONDE DE ROMANONES, *Las responsabilidades del Antiguo Régimen 1875-1923*, Madrid, Renacimiento, s.a.
- COSSIO, M.B., "El Museo Pedagógico de Madrid" *BILE* 185 (1884).
- COSSIO, M.B., *La enseñanza Primaria en España*, Madrid, Rojas, 1915.

- COUSIN, V., *Rapport sur l'état de l'instruction primaire en Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, 1832.
- COUSIN, V., *Etat de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant l'année 1831 pour faire suite du mémoire sur l'instruction primaire*, Paris, 1834.
- COUSIN, V., *Mémoire sur l'instruction supérieure en Prusse*, Paris, 1834.
- CUVIER, C., *Rapports sur l'instruction publique en Allemagne, Hollande et Italie*, Paris, 1811.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G., *Historia de la Pedagogía*, Barcelona, Oikos-Tau, 1974, 2 vols.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G., *Pedagogía Comparada*, Barcelona, Oikos-Tau, 1974, 2 vols.
- DERIE, L., *L'école et l'Etat: Essai de législation comparée*, Bruxelles, Société Belge de Librairie, 1895.
- DOMENECH I MASSONS, J.M., *Bioestadística. Métodos estadísticos para investigadores*, Barcelona, Herder, 1980.
- DOOD, E., *An Autumn near the Rhin or Sketches of Courts, Society, Scenery, etc. in Some of the German States Bordering on the Rhin*, London, 1818.
- DREYFUS-BRISAC, E., *L'éducation nouvelle: étude de pédagogie comparée*, Paris, 1882-1897.
- DUCPETIAUX, E., *Des progrès et de l'état actuel de la réforme pénitentiaire et des institutions préventives, aux Etats-Unis, en France, en Suisse, en Angleterre et en Belgique*, Bruxelles, 1837-1838, 3 vols.
- DWIGHT, H., *Travels in the North of Germany en 1825*, New York, 1829.
- ELIZALDE, E., *Pedagogos comparativistas españoles (1833-1868)*, Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 1976.
- ENCICLOPEDIA Universal Ilustrada Europeo-Americana, Barcelona, Espasa, 1905-1933, 100 vols.
- EPSTEIN, E.H., "Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education" *Comparative Education Review*, 27:1 (Feb. 1983), pp. 3-29.
- ESCOLANO BENITO, A. (ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación*, Madrid, Anaya, 1985, 2 vols.
- ESTEBAN MATEO, L., "Cossio, el "Museo P.N." y su actitud comparativista europea" *Homenaje al Dr. Juan Reglá*, vol. II, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia, 1975, pp. 391-403.
- EVERS, E.A., *Fragment der Aristotelischen Erziehungskunst als Einleitung zu einer prüfenden Vergleichung der antiken und modernen Pädagogik. Nebst einem Beitrag zur Geschichte der Kantonschule in Aarau, Zürich*, s.a.
- FILLER, L., *Horace Mann on the Crisis in Education*, Yellow Springs, Antioch Press, 1965.

- FISCHER, E.G., *Über die englischen Lehranstalten in Vergleichung mit der unsrigen*, Berlin, 1827.
- FOULCHE-DELBOSC, R., *Bibliographie des voyages en Espagne et en Portugal*, Paris, Welter, 1896.
- FRASER, S. (ed.), *Jullien's Plan for Comparative Education. 1816-1817*, New York, Teacher's College Press, 1964.
- FRASER, J., *Report on the Common School System of the United States and Canada*, London, 1867.
- FRIJHOFF, W., "Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux" *Histoire de l'Éducation* 13 (Dec. 1981), pp. 29-43.
- FUENTE, V., *Historia de la Instrucción Pública en España y Portugal: obras modernas acerca de ella*, Madrid, Imp. de Rivadeneyra, 1873.
- FUENTE, V., *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza*, Madrid, Vda. e Hija de Fuentenebro, 1884-1889, 4 vols.
- GALINO, M.A. (ed.), *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Madrid, Narcea, 1982, 4ª ed.
- GARCIA GARRIDO, J.L., *Educación Comparada. Fundamentos y Problemas*, Madrid, Dykinson, 1982.
- GARCIA GARRIDO, J.L., *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Dykinson, 1984.
- GARCIA GARRIDO, J.L. y PEDRO, F., "La educación Comparada en España a través de las revistas pedagógicas españolas (1940-1983)" *Revista Española de Pedagogía* 160, (Abril-Junio 1983), pp. 175-213.
- GARCIA GARRIDO, J.L. y PEDRO, F., "L'Éducation Comparée en Espagne par rapport aux publications pédagogiques étrangères", comunicación presentada al V Congreso Mundial del WCCES, París, 1984.
- GERBOD, P., "L'enseignement à l'étranger vu par les pédagogues français (1800-1914). Approche bibliographique," *Histoire de l'Éducation* 5 (Des. 1979) pp. 19-30.
- GOETZ, H., M.A. *Jullien de Paris (1775-1848). Der geistige Werdegang eines Revolutionärs*, Dornbirn, Hugo Mayers, 1954.
- GOETZ, H., "M.A. Jullien de Paris und die internationalen Erziehungsorganisationen der Gegenwart" in ESPE, H., *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Berlin, Orbis Verlag, 1956.
- GOMEZ DE LA SERNA, G., *Los viajeros de la Ilustración*, Madrid, Alianza, 1974.
- GOMEZ MOLLEDA, M.D., *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1981.
- GONZALEZ AGAPITO, B., *Bibliografía de la renovació pedagògica a Catalunya i el seu context*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1978.
- GONZALEZ AGAPITO, B., *Aportació per a una bibliografía peda-*

gógica catalana del segle XIX, tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 1982.

GRISCOM, J., *A Year in Europe*, New York, 1823.

HANS, N., "English Pioneers of Comparative Education" *British Journal of Educational Studies*, 1 (Nov. 1952), pp. 56-59.

HANS, N., "K.D. Ushinsky: Russian Pioneer of Comparative Education" *Comparative Education Review* 5: 3 (Feb. 1962), pp. 162-166.

HANS, N., *The Russian Tradition in Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1963.

HARKORT, F., *Bemerkungen über die preussischen Volksschulen und ihre Lehrer*, Iserlohn, 1842.

HARRIS, W.T., *U.S. Commissioner of Education. Annual Report 1888-1889*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1891.

HAUSMANN, G., "Anfänge der vergleichende Erziehungswissenschaft" in *Internationale pädagogische Kontakte*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1963.

HAUSMANN, G., "A Century of Comparative Education, 1785-1885" *Comparative Education Review* 11:1 (Feb. 1967), pp. 1-21.

HAZELTON, M.W., *British and American Education: The Universities of the two Countries Compared*, New York, 1880.

HEARNDEN, A., *Education, Culture and Politics in West Germany*, Oxford, Pergamon Press, 1975, 2nd. ed.

HERDER, J.G., *Reisejournal*, Langesalza, Beltz, 1949.

HEREDIA, A., *Politica docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La Era Isabelina (1833-1868)*, Salamanca, I.C.E. de la Universidad de Salamanca, 1982.

HICKSON, W.E., *Dutch and German Schools*, London, 1840.

HIGGINSON, J.H., "An English Scholar's Studies of Education in Europe" *International Education Review* (1955), pp. 193-205.

HIGGINSON, J.H., *Sadler's Studies of American Education*, Leeds, Institute of Education, 1955.

HIGGINSON, J.H., *Selections from Michael Sadler*, Liverpool, International Publishers, 1979.

HIGGINSON, J.H., "Michael Sadler the Researcher" *Compare* 12:2 (1982), pp. 143-152.

HILKER, F., *Vergleichende Pädagogik*, München, Max Hueber, 1962.

HILKER, F., "What Can the Comparative Method Contribute to Education" *Comparative Education Review* VII: 3 (1964).

HINSDALE, A., *Horace Mann and the Common School Revival in the United States*, New York, Scribner, 1937.

HOGDEN, M.T., *Early Anthropology in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1964.

- HOLMES, B., *Comparative Education: Some Considerations of Method*, London, George Allen & Unwin, 1981.
- JENET, P., *Victor Cousin et son oeuvre*, Paris, 1885.
- JIMENEZ, A., *Historia de la Universidad Española*, Madrid, Alianza, 1981.
- JIMENEZ LANDI, A., *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus, 1973.
- JOURDAN, E. et DUMONT, G., *Etude sur les écoles de commerce en Allemagne, en Autriche-Hongrie, en Belgique, au Danemark, en Italie, en Roumanie, en Russie, en Suède, en Suisse et aux Etats-Unis*, Paris, 1884.
- JOVELLANOS, G.M., *Obras publicadas e inéditas*, Madrid, B.A.E., 1926.
- JULLIEN DE PARIS, M.A., *Essai sur une méthode qui a pour objet de bien régler l'emploi du temps*, Paris, Firmin Didot, 1808.
- JULLIEN DE PARIS, M.A., *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, Paris, Firmin Didot, 1808.
- JULLIEN DE PARIS, M.A., *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdon, en Suisse*, Milan, Imp. Royale, 1812.
- JULLIEN DE PARIS, M.A., *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée...*, Paris, L.A. Colas, 1817.
- KAY, J., *The Social Condition and Education of the People in England and Europe, Showing the Results of the Primary Schools and of the Division of Landed Property in Foreign Countries*, London, Longman, Brown, Green and Longmans, 1858, 2 vols.
- KLEMM, L.R., *European Schools*, New York, 1889.
- KNIGHT, E.W., *Reports on European Education*, New York, MacGraw-Hill, 1930.
- KRUSE, C.A.W., *Vergleichende Bemerkungen über das französische Schulwesens, gesammelt auf einer Reise nach Paris*, Elberfeld, 1832.
- KRUSE, C.A.W., *Betrachtungen über den Zustand der englischen Erziehungs und Unterrichtsanstalten im Jahre 1836, veranlasst durch eine Reise nach England*, Elberfeld, 1836.
- LAING, S., *Notes of a Traveler on the Social and Political State of France, Prussia, Switzerland, Italy and Other Parts of Europe, During the Present Century*, London, 1842.
- LANDREYT, M.C., *L'instruction publique en France et les écoles américaines*, Paris, 1883.
- LANGHE, H., *Higher Education of Women in Europe. Translated and Accompanied by Comparative Statistics by L.R. Klemm*, New York, 1890.
- LEVASSEUR, P.E., *La Statistique de l'enseignement primaire*, Roma, Imp. Nationale de J. Bertero, 1892.
- LEVASSEUR, P.E., *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, Paris, Berger-Levrault, 1897.

- LOPEZ PIÑERO, J.M., et al., *Diccionario histórico de la ciencia moderna en España*, Barcelona, Ed. 62, 1983, 2 vols.
- LUZURIAGA, L., *Diccionario de Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1966, 3ª ed.
- LUZURIAGA, L., *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1981, 15ª ed.
- LLORENS, V., *Liberales y románticos*, Valencia, Castalia, 1979.
- MACAULAY, T.B., *Speeches on Politics and Literature*, London, J.M. Dent and Sons, 1936.
- MACAULAY, T.B., *Critical and Historical Essays*, London, J.M. Dent and Sons, 1937.
- MACMURRY, C.A., *Die Organisation des höheren Schulwesens in den Vereinigten Staaten Amerikas und in England und die Stellung des Staates zu demselben*, Jena, 1888.
- MALLINSON, V., *An Introduction to the Study of Comparative Education*, London, Heinemann, 1975, 4th. ed.
- MALLINSON, V., "In the Wake of Michael Sadler" *Compare* 11: 2 (1981), pp. 175-184.
- MANN, H., *Seventh Annual Report to the Board of Education: together with the Seventh Annual Report to the Secretary of the Board*, Boston, Dutton and Wesworth, 1844.
- MARAÑÓN, G., *Españoles fuera de España*, Madrid, Espasa-Calpe, 1968, 6ª ed.
- MARTINEZ CUADRADO, M., *La burguesía conservadora (1874-1931)*, Madrid, Alianza, 1976, 3ª ed.
- MAYEUR, F., *Histoire Générale de l'enseignement et de l'Education en France. Tome III. De la Révolution à l'Ecole républicaine*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.
- MENENDEZ PELAYO, M., *Historia de las Ideas Estéticas en España*, Madrid, A. Pérez Dubrull, 1883-1891.
- MIALARET, G. et VIAL, J., *Histoire Mondiale de l'Education*, Paris, P.U.F., 1981, 4 vols.
- MIDWINTER, E., *Nineteenth Century Education*, London, Longmans, 1970.
- MOLNAR, A., *Pädagogische Studien in Schweiz und Baiern*, Budapest, 1874.
- MONTERO DIAZ, J. y REVUELTA SOMALO, J.M., *Historia del Mundo Contemporáneo*, Madrid, Magisterio Español, 1975.
- MURRAY, D., *The Use and Abuse of Examinations, with Sketches on Systems Now in Use in China, France, Germany and England*, Syracuse, 1880.
- NADAL, J., *El fracaso de la Revolución Industrial en España, 1814-1913*, Barcelona, Ariel, 1975.
- NASH, P. (ed.), *Culture and the State: Matthew Arnold and Continental Education*, New York, Teacher's College Press, 1966.
- NIEMEYER, A.H., *Beobachtungen auf Reisen in und ausser Deutschland, nebst Erinnerungen und denkwürdige Lebensfahrten und Zeitgenossen in den letzten 50 Jahren*, Halle, 1824.

- NOAH, H.J. and ECKSTEIN, M.A., *Toward a Science of Comparative Education*, New York, MacMillan, 1969 (versión castellana de A. Bignami: *La ciencia de la Educación Comparada*, Buenos Aires, Paidós, 1970).
- OBSERVATIONS générales sur les voyages. Recueil amusant de voyages, en vers et en prose, faits par différents auteurs, Paris, 1783.
- ODY, H.J., *Begegnung zwischen Deutschland und Frankreich*, Saarbrücken, Gesellschaft für bildendes Schrifttum, 1959.
- PALAU DULCET, A., *Manual del librero hispano-americano*, Barcelona-Madrid, J.M. Viader, 1948-1977, 28 vols.
- PESET, J.L.; GARMA, S. y PEREZ GARZON, J.S., *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- PESET, M. y PESET, J.L., *La Universidad Española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974.
- PISKUNOV, A.I. (ed.), K.D. Ushinsky, Moscow, Progress Publishers, 1975.
- POZO, M.M., "Presencia de la pedagogía española en las Exposiciones Universales del XIX" *Historia de la Educación* 2 (1983).
- PROST, A., *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- PUELLES BENITEZ, M., *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor, 1980.
- RAMA, C.M., *Historia de las relaciones culturales entre España y la América Latina, Siglo XIX*, México, F.C.E., 1982.
- RENDU, E., *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses*, Strasbourg, 1841-1843, 3 vols.
- RIGG, J.H., *National Education in Its Social Conditions and Aspects and Public Elementary Education, English and Foreign*, London, 1873.
- RINGER, F.K., *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington and London, Indiana University Press, 1979.
- ROSSELLO, P., M.A., *Jullien de Paris*, Genève, B.I.E., 1943.
- ROSSELLO, P., *Les précurseurs du Bureau International d'Éducation*, Genève, B.I.E., 1943.
- ROSSELLO, P., *La pédagogie comparée. Un précurseur: Marc-Antoine Jullien de Paris*, Paris, S.E.V.P.E.N., 1950.
- RUIZ BERRIO, J., *Política escolar de España en el siglo XIX. 1808-1833*, Madrid, C.S.I.C., 1970.
- RUIZ BERRIO, J., "Notas para una historia de la Educación Comparada en España. Publicaciones españolas sobre la enseñanza en otros países". *Revista Española de Pedagogía* 130 (Abril-Dic. 1975), pp. 225-242.
- RUIZ BERRIO, J. (coord.), *Diccionario de Ciencias de la Educación. Educación Comparada*, Madrid, Anaya, 1985.
- RUSSEL, J., *Tour in Germany and Some of the Southern Provinces*

- of the Austrian Empire, in the Years 1820, 1821, 1822, Edinburgh, 1825, 2 vols., 2nd. ed.*
- SADLER, M., *Board of Education: Special Reports on Educational Subjects*, London, HMSO, 1902, vol. 9.
- SAMA, J., *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*, Barcelona, Lib. de Juan y Antonio Bastinos, 1888.
- SANCHEZ DE LA CAMPA, J.M., *Historia filosófica de la Instrucción Pública en España desde sus primitivos tiempos hasta el día*, Burgos, Imp. de Timoteo Arnaiz, 1871-1874, 2 vols.
- SANCHEZ LAFUENTE, J., *Historia de la estadística como ciencia en España (1500-1900)*, Madrid, I.N.E., 1975.
- SARMIENTO, D.F., *De la educación popular*, Buenos Aires, Lautaro, 1849.
- SARMIENTO, D.F., *Las escuelas, base de la prosperidad y de la república de los Estados Unidos*, Nueva York, Appleton y Cia., 1866.
- SARMIENTO, D.F., *Obras escogidas*, Buenos Aires, La Facultad, 1938.
- SARRAILH, J., *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México, F.C.E., 1979, 2ª ed.
- SCANLON, D.G. (ed.), *International Education: A Documentary History*, New York, Teacher's College Bureau of Publications, 1960.
- SCHNEIDER, F., *Geltung und Einfluss der deutschen Pädagogik im Ausland*, München, Hueber, 1943.
- SCHNEIDER, F., *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1961 (versión española de J. Tusquets: *La Pedagogía Comparada*, Barcelona, Herder, 1964).
- SCHNEIDER, F., *Educación Europea*, Barcelona, Herder, 1963.
- SCHNEIDER, K., *Die Volksschule und die Lehrerbildung in Frankreich*, Leipzig, 1867.
- SEELEY, L., *The Common School System of Germany and Its Lesson to America*, New York, 1896.
- SEMINARI D'HISTORIA DE L'ENSENYAMENT I "ROSA SENSAT", *Conèixer Catalunya: l'ensenyament*, Barcelona, Hogar del Libro, 1985.
- SPOLTON, L., "Kay-Suttleworth: Quantitative Comparative Educator". *Comparative Education Review* 12: 1 (Feb. 1968), pp. 84-86.
- STOWE, C., *Report on Elementary Public Instruction in Europe made to the Thirty-Sixth General Assembly of the State of Ohio*, Boston, Dutton, 1837.
- SUREDA, B., *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*, Palma de Mallorca, Publicacions de la Universitat, 1984.
- TERRON, E., *Sociedad e ideología en los orígenes de la España contemporánea*, Barcelona, Ed. 62, 1969.
- THIERSCH, F., *Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten Deutschlands, in Holland, Frankreich, und Belgien*, Stuttgart, Cotta, 1838.
- THURBER, C.H., *Principles of School Organisation: A Comparati-*

- ve Study Chiefly Based on the Systems of the United States, England, Germany and France, Worcester, Olive B. Wood, 1899.
- TUÑÓN DE LARA, M., *Historia de España*, Barcelona, Labor, 1981, vols. VII y VIII.
- TURIN, I., *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967.
- TUSQUETS, J., *Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada*, Madrid, Magisterio Español, 1969.
- TUSQUETS, J., "La aportación española al comparativismo pedagógico". *Revista de Educación* 260 (Enc.-Abril 1979).
- ULICH, R., *The Education of Nations. A Comparison in Historical Perspective*, Cambridge, Harvard University Press, 1967.
- VAN SPRONSON, J.W., *The Periodic System of Chemical Elements. A History of the First Hundred Years*, Amsterdam, Elsevier, 1969.
- VARELA, J.P., *De la legislación escolar. Consideraciones teórico-prácticas sobre la organización de la instrucción pública precedidas de un estudio sobre nuestro estado actual y sus causas y seguido de un proyecto de Ley de educación común para la República del Uruguay*, Montevideo, 1876.
- VARELA, J.P., *Memoria correspondiente al tiempo transcurrido desde el primero de abril de 1876 hasta el primero de agosto de 1877, presentada por la Dirección general de Instrucción Pública*, Montevideo, Imp. de la Tribuna, 1879.
- VARELA, J.P., *La educación del pueblo*, Montevideo, Imp. el siglo ilustrado, 1910.
- VIGNERON, E. et CHERVET, H., *Catalogue des publications relatives à l'enseignement faites à l'occasion des Expositions Universelles*, Melun, Imp. Adm., 1906, 2ème. ed.
- VILANOU, C., *El pedagogismo europeo y la España del siglo XIX*, tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, 1984.
- VIÑAO FRAGO, A., *Política y Educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Siglo XXI, 1982.
- VON STEIN, L., *Das Elementar-und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern*, Stuttgart, 1868.
- WAYLAND, F., *The Education Demanded by the People of the U. States*, Boston, Phillips, Sampson, 1855.
- WHITE, D., "Enfoques dentro de la Educación Comparada" *Revista de Educación*. 260 (Abril 1979) pp. 19-40.
- WIESE, A., *Deutsche Briefe über englische Erziehung*, Berlín, 1854.
- WILKINSON, M.J., "The Office of Special Inquiries and Reports: Educational Policy-Making under Michael Sadler". *History of Education* 8: 4 (Dec. 1979), pp. 275-292.
- WOOTON, E., *A Guide to Degrees in Arts, Science, Literature, Laws, Music, and Divinity, in the United Kingdom, the Colonies, the Continent and the United States*, London, Unwin, 1883.

Apéndice: apuntes bibliográficos para el estudio de la evolución histórica de la Educación Comparada en el primer tercio del siglo XX.

Como señalamos repetidas veces a lo largo de esta obra no son pocos los autores contemporáneos que coinciden en situar el definitivo nacimiento de la Educación Comparada como ciencia en el primer tercio del siglo XX. La labor de catalogación de obras de autores españoles que antecede no parecería completa, en este sentido, si por lo menos no se apuntaran las líneas maestras de una ulterior investigación que debería abocar a un conocimiento amplio y profundo a la vez de los orígenes de la Educación Comparada en España.

Por todo ello nos ha parecido pertinente redondear nuestra labor aportando un esbozo bibliográfico de lo que fue el desarrollo de la Educación Comparada en España durante aquel período. Por supuesto, aunque el número de obras es notable -ciento ochenta y una-, sobre todo teniendo en cuenta que representa casi el doble de las que hasta ahora conocemos como publicadas durante el siglo XIX, no hay ninguna pretensión de exhaustividad; antes por el contrario, la función de los apuntes bibliográficos que siguen a estas líneas no es más que la del puro estímulo, intentando proporcionar unas pistas de trabajo que estimulen futuras investigaciones con las que deberá completarse, algún día no muy lejano, ese panorama histórico de nuestra ciencia del que hoy tanto adolecemos.

Por último, sólo queda excusar la introducción de algunas de las más relevantes traducciones, así como de las más significativas bibliografías pedagógicas, cuyo

único objeto es el de ampliar en lo posible las fuentes de información para esas, tan deseadas, futuras investigaciones. Por otra parte, consideramos que su utilidad sería mayor si las obras se presentaban de acuerdo a un orden cronológico. Y, ya sin más dilación, siguen los apuntes bibliográficos.

1900

CASARES Y GIL, José, **Discurso inaugural leído en la solemne apertura del curso académico de 1900 a 1901 ante el claustro de la Universidad de Barcelona**, Barcelona, Jaime Jepús, 1900.

1901

BUISSON, F., **La educación popular de los adultos en Inglaterra**. Madrid, La España Moderna, 1901.

GASCON MARIN, José, **La reforma de la segunda enseñanza en Francia**, Zaragoza, Tip. de la Derecha, 1901.

1902

SARMIENTO LAUSEN, José, **Apuntes de instituciones extranjeras de instrucción primaria**, Burgos, Imp. Careña, 1902.

1903

ABENZA, Aureliano, **La Pedagogía y la Escuela en Francia, Suiza y Alemania**, Barcelona, Carbonell y Estera, 1903.

ARAUJO GOMEZ, Fernando, **Contribución al estudio de los problemas de Instrucción Pública. La Universidad y la Escuela. Organización comparada de las Instituciones Universitarias y Estadística**

- comparada de la Instrucción Primaria en todos los Países Cultos**, Madrid, Hernando Suárez, 1903.
- CANALEJAS Y MENDEZ, José, **Real Academia de Jurisprudencia y Legislación. Discurso leído por el Presidente Excmo. Sr. D.-en la sesión inaugural del curso de 1903 a 1904 celebrada el 27 de noviembre de 1903**, Madrid, 1903.
- GARCIA Y BARBARIN, Eugenio, **Historia de la Pedagogía española**, Madrid, Lib. de Perlado, Páez y Cía., 1903.
- LEDO Y EGUIARTE, Eduardo, **Discurso leído en la Universidad de Valladolid en la solemne inauguración del curso académico de 1903 a 1904 en la Facultad de Medicina**, Valladolid, Cuesta, 1903.
- NACHER Y VILAR, Pascual, **Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1903 a 1904, en la Universidad Literaria de Granada**, Granada, Tip. de Indalecio Ventura López, 1903.

1904

- MARTI ALPERA, Félix, **Por las escuelas de Europa** (Prólogo del Conde de Romanones), Madrid, Libr. de los Suc. de Hernando, 1904 2.^o (Valencia, Imp. de F. Vives Mora, 1904).
- ROJO, Carmen, **Creación de centros iberoamericanos de cultura popular para la enseñanza de la mujer en todas las capitales de España y América**, Madrid, 1904.
- SOLANA, Ezequiel, **La enseñanza primaria en Italia**, Madrid, El Magisterio Español, 1904.

1905

- ALCANTARA GARCIA, Pedro de, **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Curso completo y enciclopédico de Pedagogía. Expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico**, Madrid, Lib. Hernando y Cía, 1900-1905 2.^o 9 vols.
- GINER, Francisco, **Pedagogía universitaria**, Barcelona, Imp. de Guinart y Pujolas, 1905.
- JUSTO Y SANCHEZ BLANCO, Manuel de, **La enseñanza en el extranjero (Centros de enseñanza industrial) Memoria de estudios hechos en 1903-1904**, Madrid, Imp. de Arturo Alvarez, 1905.
- TURMANN, Max, **La educación popular**, Madrid, S. Calleja 1.^o ed. fr. 1900, 2 vols., 1905.
- ABENZA, Aureliano, **La Pedagogía y la Escuela en Francia, Suiza y Alemania**, Barcelona, Carbonell y Esteva, s.a. (1905 ó 1906)

1906

- ALMELA MENGOT, Vicente, **El problema de la educación. Su influencia en las relaciones hispanoamericanas**, Madrid, 1906.
- HUESO Y MORENO, Virgilio, **Organización y práctica escolar en los países de lengua francesa: Francia, Bélgica y Suiza**, Madrid, 1906.

1907

- BELMAS, Mariano, **Las escuelas de la infancia en España y América**, Madrid, 1907.
- PEREIRA, Francisco, **Por los niños mentalmente anormales**, Madrid, Imp. de los Suc. de Hernando, 1907.
- TORRES CAMPOS, Manuel, **Discurso leído en la solemne apertura del curso de 1907 a 1908 en la Universidad Literaria de Granada**, Granada, Indalecio Ventura López, 1907.

1908

- ELSLANDER, J., **La escuela nueva (Versión de Anselmo Lorenzo)**, Barcelona, Publ. de la Escuela Moderna, La Neotipia S. A., 1908.
- HEREDIA, Rafael, **La enseñanza mercantil en los pueblos latinos**, Madrid, 1908.
- JUDERIAS, Julián, **La protección a la infancia en el extranjero**, Madrid, Congr. Nac. de Educ. Protect. de la Infancia, Imp. E. Arias, 1908.
- MENDOZA, Diego, **Aportaciones sobre Instrucción pública**, Valencia, Imp. de la Casa Edit. de F. Sampere y Cía., 1908?
- SOLANA, Ezequiel, **La enseñanza primaria en Bélgica**, Madrid, Magisterio Español, 1908.

1909

- BLANCO Y SANCHEZ, Rufino, **Vida y obras de Pestalozzi. Pestalozzi en España**, Madrid, Imp. de la Rev. de Archivos, 1909.

- GARCIA DEL REAL, Matilde, **La educación popular en Inglaterra**, Madrid, JAEIC, 1909.
- GASTON Y MARIN, José, **La Enseñanza del Derecho y la Autonomía universitaria en Francia**, Zaragoza, Tip. de Emilio Casañal, 1909.
- PALACIOS, Leopoldo, **Las universidades populares ("Ensayo de un programa de educación social")**, Valencia, Sempere, 1909.
- PÉREZ de MENDOZA, María, **Misión social de la mujer. Informes presentados al Congreso Internacional de Enseñanza Doméstica celebrado en Friburgo**, Valencia, F. Sempere, 1909.
- SAIZ, Concepción, **La enseñanza de la lengua materna (en Inglaterra)**, Madrid, JAEIC, 1909.

1910

- ABENZA, Aureliano, **Cómo enseña Alemania. Primera parte desglosada de la obra interna, todavía en preparación. Die Volksschulen, Die Fortbild congresschulen, Die Mittelschulen, Die Lehrer Seminaren**, Madrid, Imp. de los Suc. de Hernando, 1910.
- BARNES, Domingo, **Escuelas al aire libre (Open-air Schools). Memoria sobre los estudios hechos en la Exposición Franco-Británica de 1908**, Madrid, JAEIC, 1910.
- CASTRO LEGUA, Vicente, **El trabajo manual escolar. Historia del origen y desenvolvimiento de este problema pedagógico en Europa y, principalmente en España. Teoría y práctica del modo de introducirlo en nuestras escuelas**, Madrid, Suc. de Hernando, 1910, 2 vols.
- CEBRIAN Y FERNANDEZ VILLEGAS, Dolores, **Métodos y prácticas para la enseñanza de las ciencias naturales... Memoria sobre los estudios hechos en la Exposición Franco-Británica de 1908**. Madrid, JAEIC, 1910.
- GARCIA DEL REAL, Matilde, **La educación popular en Inglaterra**, Madrid, JAEIC, 1910.
- GARCIA Y GARCIA, Elisa, **La Exposición Franco-Británica y las Escuelas de Londres... Memoria sobre los estudios hechos en la Exposición Franco-Británica de 1908.**, Madrid, Imp. de E. Raro López, 1910.
- LEAL, Teodosio, **La enseñanza primaria en Londres y el estudio de la naturaleza**, Madrid, JAEIC, 1910.
- LOZANO, Edmundo, **La enseñanza elemental de la física y de la química en Inglaterra. Memoria sobre los estudios hechos en la Exposición Franco-Británica de 1908**, Madrid, JAEIC, 1910?
- MAEZTU, María de, **La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos**, Madrid, JAEIC, 1910.

- MEMORIA... elevada a las Cortes por el ministro de Instrucción Pública en que se expone... algunos datos acerca del estado actual de la enseñanza pública y los fundamentos de las reformas propuestas.** Madrid, Est. Tip. y edit., 1910.
- SAIZ, Concepción, Dos meses por las escuelas de Londres,** Madrid, Lib. de los Suc. de Hernando, 1910.
- TURMANN, Max, La educación popular. Las instituciones complementarias de la escuela.** Madrid, Imp. de E. Teodoro, 1910. Versión de la 3ª edición francesa.

1911

- GROIZARD Y CORONADO, Carlos, La primera enseñanza en Alemania (Conferencia),** Madrid, Est. Tip. de Jaime Ratés, 1911
- NOMBELA Y CAMPOS, Julio, La instrucción pública en Portugal,** Madrid, 1911.
- RUIZ AMADO, R, Historia de la educación y de la pedagogía,** Barcelona, Gustavo Gili ed., 1911.

1912

- JAEIC, El Congreso Internacional de Enseñanza Mercantil en Viena en 1910,** Madrid, JAEIC, 1912.
- LUZURIAGA, Lorenzo, Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania,** Madrid, Imp. de F. Moliner, 1912.
- LLORCA Y GARCIA, Angel, La Escuela primaria en instituciones complementarias de la educación popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia,** Madrid, Imp. de los Suc. de Hernando, 1912.
- MACHIMBARRENA, Vicente, Escuela Especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos. La enseñanza técnica en Europa,** Madrid, Imp. y fotograbado de L. Lacoste. 1912.
- SOLANA, Ezequiel, La enseñanza primaria en la exposición de Barcelona,** Madrid, JAEIC, 1912.
- VIAJE, Viaje pedagógico a Francia, Suiza y Alemania en el año 1911. Memoria presentada al Excmo. Ayuntamiento de Barcelona por varios maestros Públicos de dicha ciudad,** Barcelona, S. Horta, 1912.

1913

- GAZTELU, Luis, La enseñanza en las escuelas técnicas de Inglaterra. Memoria presentada en cumplimiento de la RO de 22 de julio**

- de 1912, Madrid, Escuela Especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, 1913.
- JAEIC, **Excursiones pedagógicas al extranjero. Memoria correspondiente a los grupos de maestros organizados en los años 1911-1912**, Madrid, JAEIC, 1913, Anales vol. XII.
- SOTELO REY, Emilio, **Por la Europa pedagógica (Francia y Bélgica)**, Avila, Suc. de A. Jiménez, 1913.

1914

- JAEIC, **Excursiones pedagógicas al extranjero**, Madrid, JAEIC, 1914.
- JAEIC, **Anales**, Madrid, JAEIC, 1912-1914.
- LIZ Y DIAZ, María, **Organización de las escuelas de párvulos en Suecia e Italia**, Madrid, JAEIC, 1914, Anales vol. XIV.
- MANCHO Y ALASTUEY, Ricardo, **Organización y sistema de la enseñanza de las ciencias en las Escuelas Normales de Francia, Bélgica y Suiza**, Madrid, JAEIC, 1914, Anales vol. XIV.
- PONTES LILLO, Amadeo, **Las escuelas profesionales femeninas en Francia, Bélgica y Suiza**, Madrid, JAEIC, 1914, Anales vol. XIV.
- UTRAY JAUREGUI, Natalio, **La inspección de Primera Enseñanza en Francia, Bélgica y Suiza**, Madrid, JAEIC, 1914, Anales vol. XIV.
- Viaje pedagógico a Francia, Suiza, Alemania y Bélgica en el año 1913. Por varios maestros de las escuelas nacionales de esta ciudad**, Barcelona, Imp. Elzerisiana, 1914.

1915

- ICAZA, Francisco A. de, **La Universidad alemana. Su idea. Su función, su objeto y sus relaciones con la cultura general**, Madrid, Est. Tip. Suc. de Rivadeneyra, 1915.
- LUZURIAGA, Lorenzo, **La enseñanza primaria en el extranjero**, Madrid, R. Rojas, 1915, 16, 17.
- MURUETA GOYENA, Federico, **Rápido examen de las modernas manifestaciones de la Escuela americana, seguida de un brevísimo paralelo entre ella y la escuela europea**, Valladolid, 1915.
- PALACIOS, Leopoldo, **Las universidades populares**, Valencia, 1915.
- PESTANA, Alicia, **La enseñanza en Portugal**, Madrid, JAEIC, Patronato de Estudiantes, 1915.
- VIQUEIRA, Vicente, **La enseñanza de la Psicología en las Universidades Alemanas**, Madrid, JAEIC, 1915.

1917

UBLERNA Y EUSA, José Antonio, **De la función docente del Estado**, Madrid, Hijos de Reus, 1917.

1919

CASTILLEJO, José, **Ciencia y Educación. Sección General. La Educación en Inglaterra**. Madrid, Ed. de la lectura, 1919.

MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL, **El Colegio y la Universidad en los EEUU**, Madrid, Losano, 1919.

MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL, **Las Universidades en Alemania**, Madrid, Losano, 1919.

MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL, **Las Universidades y la enseñanza superior en Francia**, Madrid, Losano, 1919.

MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL, **Las Universidades, la Enseñanza Superior y las profesiones en Inglaterra**, Madrid, Losano, 1919.

RUIZ ORSATTI, Ricardo, **La enseñanza en Marruecos**, Tetúan, 1919.

TUDELA, Alejandro de, **Programa-memorándum de Historia de la Pedagogía**, Barcelona, Lib. de J. Ruiz Romero, 1919 2ª.

1920

BLANCO Y SANCHEZ, Rufino, **Cómo crecen los niños españoles. Talla, busto y peso con algunos datos referentes a niños extranjeros**, Madrid, Rev. de Arch., Bibl. y Museos, 1920.

BLANCO Y SANCHEZ, Rufino, **El año pedagógico hispanoamericano**, Madrid, Perlado, Páez y Comp., 1920. Vol. I., **Monografías pedagógicas. Crónica mundial de la enseñanza**, 1920.

FARINELLI, Arturo, **Viajes por España y Portugal desde la Edad Media hasta el siglo XX**, Madrid, JAEIC, 1920.

IBARRA Y RODRIGUEZ, Eduardo, **Origen y vicisitudes de los títulos profesionales en Europa (especialmente en España). Discurso de recepción en la Academia de Historia**, Madrid, 1920.

1921

CAPO VALLS de PADRINAS, Juan, **Impresiones de viaje. Resumen de las conversas del que realizó a Francia, Bélgica y Suiza pensio-**

- nado por la Junta de Ampliación de Estudios, Palma de Mallorca, Tip. Francisco Soler Prats, 1921.
- BARNES, Domingo, **La Psicología Experimental en la Pedagogía francesa**, Madrid, J. Losano, 1921.
- LOPERENA, Pedro, **Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el extranjero**, Barcelona, Araluce, 1921.
- LUZURIAGA, Lorenzo, **La enseñanza primaria en las repúblicas hispanoamericanas**, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, Imp. de J. Losano, 1921.

1922

- LUZURIAGA, Lorenzo, **La escuela unificada**, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1922.
- MANRIQUE, Gervasio, **La educación popular en Francia, Bélgica y Suiza. Diario de un viaje a través de Europa**, Soria, Dip. de Soria, 1922.
- SANCHEZ ANIDO, José (vizconde de S. Ant.), **Educación campesina**, Madrid, 1922.

1923

- BLANCO Y SANCHEZ, Rufino, **Anuario de la Bibliografía pedagógica 1922-1923 con adiciones de 1918-1921**, Madrid, Magisterio Español, 1923.
- LUZURIAGA, Lorenzo, **Las escuelas nuevas**, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1923.

1924

- ALONSO ZAPATA, M., **Algunas instituciones complementarias de la escuela en Francia**, Madrid, JAEIC, 1924.
- ASÍN PALACIOS, Miguel, **Un compendio musulmán de Pedagogía**, Zaragoza, F. Berdejo Casañal, 1924.
- BALLESTEROS USANO, Antonio, **Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y cantón suizo de Neuchatel**, Madrid, JAEIC, 1924, Anales, vol. XIX.
- COLLETTE, Eugenio, **El maestro de primera enseñanza francés. Es-**

- tudios-situación económica. Reglamentos. La vida en la Escuela. Inspección. Asociaciones.** Madrid, Magisterio Español, 1924.
- CORREAS, Dionisio, **Los problemas del aprendizaje en Bélgica.** Madrid, JAEIC, 1924.
- DUVILLARD, Emilio, **El maestro de primera enseñanza suizo,** Madrid, Magisterio Español, 1924.
- EYALAR, José M^a de, **La enseñanza de las matemáticas en las escuelas francesas,** Madrid, JAEIC, 1924, Anales vol. XIX.
- GARCIA MARTINEZ, Eladio, **Algunas notas escolares de Francia, Bélgica y Suiza,** Madrid, JAEIC, 1924.
- GAZAPO ABELLO, E., **La enseñanza de la música en las escuelas de Francia,** Madrid, JAEIC, 1924.
- GINER DE LOS RIOS, Francisco, **Pedagogía universitaria. Problemas y noticias,** Madrid, 1924.
- LUZURIAGA, Lorenzo, **Escuelas de ensayo y de reforma,** Madrid, Museo Pedagógico Nacional, Imp. de Losano, 1924.
- LLOPIS, Rodolfo, **La escuela del porvenir según Angelo Patui,** Madrid Ed. de la Lectura, 1924.
- MANRIQUE, Gervasio, **El examen de aptitud pedagógica de los maestros en Francia,** Madrid, JAEIC, 1924.
- NOEVES SARDA, Agustín, **La enseñanza doméstica agrícola en Bélgica,** Madrid, JAEIC, 1924. Anales vol. XIX.
- PINTADO, Sidonio, **Los orfanatos escolares en Bélgica y Suiza,** Madrid, JAEIC, 1924.
- PRIETO FERNANDEZ, O., **El trabajo manual en las escuelas primarias de París y Bruselas,** Madrid, JAEIC, 1924.
- RESTREPO, Félix, **La libertad de enseñanza. Un capítulo de legislación escolar comparada,** Madrid, Razón y Fé, 1924.
- RODRIGUEZ, José César, **Un campo escolar en "Saint-Jone-Ten-Noode" (Bruselas),** Madrid, JAEIC, 1924.
- RODRIGUEZ MATA, Angel, **El método activo aplicado en las escuelas de Francia y Bélgica,** Madrid, JAEIC, 1924, Anales vol. XIX.
- SAIZ Y RUIZ, Fernando, **La escuela y la inspección primarias en Francia, Bélgica e Inglaterra,** Madrid, JAEIC, 1924.
- VIVES, José, **La enseñanza de párvulos en Francia y Bélgica,** Madrid, JAEIC, 1924.

1925

- ASENSI BEVIA, Amelia, **La enseñanza de la puericultura,** Madrid, JAEIC, 1925.
- BLANCO Y SANCHEZ, Rufino, **Anuario de Bibliografía pedagógica 1923-1924,** Madrid, Magisterio Español, 1925.
- LUZURIAGA, L., **Las escuelas nuevas,** Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1925.

- LUZURIAGA, L, **Escuelas activas**, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1925.
- PAULSEN, V. **La escuela alemana y la reforma escolar austriaca**, Madrid, La Lectura, 1925.
- PROGRAMAS, **Los nuevos... escolares. Francia. Italia. Suiza. Inglaterra**, Madrid, La Lectura, 1925.
- REFORMA, **La... escolar en Francia. Los métodos, los programas y el horario**, Madrid, Ed. de la Lectura, 1925.
- REFORMA, **... escolar en Alemania. Ciencia y Educación contemporánea**, Madrid, Ed. La Lectura, 1925.
- RODRIGUEZ RODRIGUEZ, Florentino, **El método Décroly**, Madrid, JAEIC, 1925.
- RUIZ AMADO, Ramón, **El modernismo pedagógico**, Barcelona, 1925.
- SENA, Carlos de, **La enseñanza profesional en Francia y Bélgica**, Madrid, JAEIC, 1925.

1926

- BUNGE, Carlos Octavio, **La educación contemporánea**, Madrid, Daniel Juno ed., 1926 3ª
- ESCUELA, **La escuela de Wickersdorf**, Madrid, Ed. de la Lectura, 1926.
- SERRANO, Leonor, **La enseñanza complementaria obrera**, Huesca, Tall. Gráf. Edit. V. Campo, 1926.
- VEGA Y RELEA, Juvenal, **El mutualismo escolar. Sus ventajas. Procedimientos para facilitar su régimen administrativo**, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1926.

1927

- CHICO, Pedro, **Cómo se enseña la Geografía en Francia**, Madrid, JAEIC, 1927.
- MARTOS PEINADO, José, **El maestro de primera enseñanza argentino**, Madrid, El Magisterio Español, 1927.
- VAZQUEZ VILCHEZ, Joaquín, **Pestalozzi**, Madrid, Magisterio Español, 1927.

1928

- GINER DE LOS RIOS, Francisco, **Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos**, Madrid, 1928.

- ISERN Y GALCERAN, Carmen, **El sexto congreso internacional para la protección a la infancia**, Milán (Noviembre de 1927), Gerona, Tip. de la Casa de Misericordia, 1928.
- LUZURIAGA, L., **Concepto y desarrollo de la nueva educación**, Madrid, 1928.
- LUZURIAGA, L., **Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania**, Madrid, 1928.
- LUZURIAGA, L., **Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia**, Madrid, Imp. de J. Losano, 1928.
- MORF, H., **Pestalozzi en España**, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1928.
- NOGUES SARDA, Dolores, **Organización, métodos y programas de la enseñanza de las ciencias y las artes del hogar en Bélgica, Suiza, Holanda, Francia, Inglaterra e Italia**, Avila, Tip. y encuadernación de Senén Martín, 1928.
- RODRIGUEZ, Teodoro, **El Estatismo y la educación nacional en los países civilizados. Estudio crítico comparado**. El Escorial, Imp. del Real Monasterio, 1928.
- SAINZ, Fernando, **Las escuelas nuevas norteamericanas**, Madrid, Rev. de Pedagogía, 1928.
- SAINZ AMOR, Concepción, **Las escuelas nuevas italianas**, Madrid, Rev. de Pedagogía, 1928.

1929

- FARIA DE VASCONCELOS, A., **Una escuela nueva en Bélgica**, Madrid, Francisco Beltrán, Lib. Española y Extranjera, 1929.
- HERRERA ORIA, Enrique, **Modernas orientaciones en las enseñanzas superior y secundaria (España, Italia, Francia, Bélgica, Rumania)**, Madrid, 1929.
- LUZURIAGA, L., **Las escuelas nuevas alemanas**, Madrid, Rev. de Pedagogía, 1929.
- LUZURIAGA, L., **Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia**, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, Imp. de J. Losano, 1929.
- LUZURIAGA, L., **Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria**, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, Imp. de J. Losano, 1929.

1930

- BALLESTEROS, Antonio, **Las escuelas nuevas francesas y belgas**, Madrid, Rev. de Pedagogía, 1930.

- BEGTRUP, Holger, **Las escuelas populares danesas de adultos y su desenvolvimiento en la población campesina.** Trad. y pról. de C. Sainz Amor, Madrid, Francisco Beltrán, 1930.
- CASTILLEJO, José, **La educación en Inglaterra. Sus ideales, su historia y su organización nacional,** Madrid, Ed. de la Lectura, 1930.
- COMAS, Margarita, **Las escuelas nuevas inglesas,** Madrid, Rev. de Pedagogía, 1930.
- JUSTO Y SANCHEZ BLANCO, Manuel, **La enseñanza en el extranjero,** Madrid, 1930.
- LUZURIAGA, L., **Programas escolares de Bélgica y Suiza,** Madrid, Imp. de J. Losano, 1930.
- MONTI, José, **Libertad de enseñanza. Principios. Historia. Legislación comparada,** Madrid, Ed. Voluntad, 1930.
- SAINZ AMOR, Concepción, **Las escuelas nuevas escandinavas.** Madrid, Rev. de Pedagogía, 1930.
- SAINZ AMOR, Concepción, **Las nuevas escuelas italianas,** Madrid, 1930.

1931

- ALEXANDER, Thomas y PANKER, Beryl, **La nueva educación en la República Alemana.** Trad. de A. Lázaro y Ros. Madrid, Aguilar, 1931.
- BAYON, David, **La Escuela francesa. Escuelas españolas,** Segovia, 1931.
- DUVILLARD, E., **Las tendencias actuales de la enseñanza primaria.** Trad. de F. Romero y C. Arroyo, Madrid, La Lectura, 1931.
- HERRERA ORIA, Enrique, **La Pedagogía en la Gran Bretaña (Crónicas escolares),** Madrid, Bruno del Amo, 1931.
- LAGO DE COMAS, Regina, **Las repúblicas juveniles,** Madrid, Rev. de Pedagogía, 1931.
- LUZURIAGA, L., **La nueva escuela pública,** Madrid, 1931.
- NOGUER, Narciso, **La escuela única,** Madrid, Razón y Fe, 1931.
- WILSON, Lucy L.W., **Las escuelas nuevas rusas.** Trad. de L. Santullano, Madrid, Rev. de Pedagogía, 1931.

1932

- ALTAMIRA, Rafael, **Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et de la paix du monde,** París, 1932.
- ALTAMIRA, Rafael, **Pestalozzi y nosotros,** Albacete, Bibl. Pestalozzi, 1932.
- BLANCO Y SANCHEZ, Rufino, **Bibliografía pedagógica del siglo**

- XX. 1900-1930**, Madrid, Lib. y Casa ed. de Hernando S.A., 1932.
HERRERA ORIA, Enrique, **Cómo educa Inglaterra**, Madrid, Biblioteca técnica FAE de Educación, Imp. Leganitos Martosa, 1932.
QUERA, **La ley funesta... Historia de la escuela laica en Bélgica. Comentarios sobre la actualidad escolar en España de 1879 a 1884. Protestas contra la supresión de crucifijos**, Madrid, Bibl. técnica FAE de Educación, Imp. Martra, 1932 3ª.

1933

- AMOR**, Concepción S., **Las escuelas nuevas italianas**, Madrid, Rev. de Pedagogía, 1933 2ª renovada.
LATORRE, Gonzalo y **ALVAREZ**, Agustín, **Las escuelas populares de estudios superiores**, Madrid, Rev. de Pedagogía, 1933.

1934

- BLANCO Y SANCHEZ**, Rufino, **Notas sobre el movimiento pedagógico en España y en el extranjero 1931-1934**, Madrid, Extracto del Suplemento Anual de la Enciclopedia Universal Ilustrada Espasa-Calpe, 1934, pp. 929-951.
MARTI ALPERA, Félix, **Las escuelas rurales. Enseñanza-Organización-Construcción-Instalación**. Gerona, Dalmau Carles Pla. 1934 2ª.

1935

- COMAS**, Margarita, **Las escuelas nuevas inglesas**, Madrid, Rev. de Pedagogía, 1935 2ª renovada.
JAEIC, **Memoria**, Madrid, JAEIC, 1912-1935.

1936

- BASELLS MORERA**, Pablo, **La enseñanza en la URSS**, Gerona, Dalmau Carlos Pla, 1936.

1939

USON SESE, Paulino, **La escuela rural en Italia**, Huesca, Ed. Vda. de Justo Martínez, 1939, (Encuadernado a continuación de : La legislación de la enseñanza Primaria en la práctica).

1940

GARCIA FIGUERAS, Tomás, **Notas sobre instrucción y cultura en Marruecos (hasta 1935)**, Ceuta, Alta Comisaria de España en Marruecos, Delegación de Asuntos Indígenas, 1940.

1942

LUZURIAGA, L., **La enseñanza primaria y secundaria argentina comparada con la de otros países**, Tucumán, Univ. Nac. de Tucumán, 1942.

1943

HERRERA ORIA, Enrique, **Cómo educa Suiza. Impresión de un viaje de estudios**, Madrid, Ed. Aldecoa, 1943.

1944

HERRERO GARCIA, Miguel, **La vida universitaria en los pueblos anglosajones**, Madrid, Est. Artes Gráficas, 1944.

1945

HERRERA ORIA, Enrique, **Cómo educa Inglaterra**, Madrid, Escel-lier, 1945.

1947

OCHOA Y VICENTE, Julia, **Bibliografía pedagógica de obras publicadas en los años 1930-1935**, Madrid, Gráficas Yagües, 1947.

SEGUNDA PARTE:
CATALOGO BIBLIOGRAFICO

I. Introducción

Todo catálogo bibliográfico pretende cumplir con un objetivo preciso: proporcionar en el mínimo espacio posible cuantas informaciones puedan ser de utilidad en relación con las obras que tratan de un tema específico. Con ello se pretende cumplir una doble función: por un lado, colocar al alcance de los investigadores de ese tema y/o otros colaterales el mayor número de referencias bibliográficas sobre el mismo, facilitando en poco tiempo el acceso a unas fuentes que, de otro modo, sería difícil obtener, más costoso y arduo tanto en términos de tiempo como económicos; por otro lado, especialmente cuando los catálogos contemplan obras antiguas, preservarlas en la medida de lo posible para el futuro.

No son pocas las ocasiones en que esto último ocurre con el presente catálogo, bien por tratarse de ejemplares únicos, bien por su deficiente estado de conservación. Este hecho, por sí solo, justificaría ya el presente catálogo. Sin embargo, esta labor de preservación se complementa también con la disposición de unos ín-

dices temáticos que deben permitir al investigador acceder a los libros de su interés, siempre en el marco genérico de las opiniones de los autores españoles del siglo XIX sobre la enseñanza en el extranjero.

Desde el punto de vista formal, el presente catálogo sigue el esquema general propuesto y utilizado previamente por el Prof. González Agápito (Cfr. Bibliografía).

A continuación se presentan los apartados de dicha descripción, a la cual se añadieron tres nuevas categorías que han de permitir –como descriptores– el tratamiento de las obras por ordenador.

Cada obra tiene asignado un número de orden cuya función es la de permitir su rápida localización a partir del índice temático. Tras él se encuentra el nombre del autor y, debajo, el título abreviado de la obra, mientras que en el margen derecho, de arriba a abajo, la ciudad en que fue publicada, el impresor o editorial y el año del que data. Seguidamente se incluye la transcripción de la portada de la obra, utilizando la grafía empleada por el autor. El signo “//” indica fin de línea; entre paréntesis se describen otros elementos gráficos como grabados, hilos, etc. Propiamente, el catálogo incluye las siguientes categorías:

a) **Prólogo:** primeras líneas del mismo o, en caso de no tenerlo, de la **Introducción** –lo cual se advierte convenientemente-. El signo “/” separa el título del texto propiamente dicho; cuando este coincide con las dos palabras subrayadas no se ha hecho constar expresamente. Si, además del prólogo del autor, otro distinto confeccionó un prólogo se recogen ambos.

b) **Capítulo I:** primeras líneas del mismo, empleando las normas anteriores. En ambos casos, como

en el de la transcripción de la portada, se ha respetado la grafía original.

c) **Número de capítulos**, partes o apartados en los que se divide la obra.

d) **Apéndices**, anexos, dedicatorias, etc., indicándose la respectiva página en que se encuentran.

e) **Descripción externa del libro**: incluyendo, por este orden, las medidas en cms., número de páginas numeradas o no (estas últimas se cuentan en números romanos), grabados, ilustraciones, fotografías (sólo si contiene), edición y finalmente, encuadernación.

f) **Comentario**: de la obra, resaltando los aspectos de interés y valorando someramente su aportación a la historia de la Educación Comparada.

Hasta aquí los apartados tomados de González Agápito; los que siguen deben su inclusión a las características particulares del tema.

g) **Tema**: de la obra, se incluyen tantos descriptores como sean necesarios.

h) **País**: o países de los que trata. Cuando alguno se incluye entre paréntesis se quiere indicar que se trata tan sólo de referencias puntuales y esporádicas y no de un estudio en profundidad.

i) **Nivel**: o niveles del sistema educativo acerca de los que versa.

j) **Índice**: de la obra, en el que se indican las páginas en las que principian los distintos capítulos. Si sólo

una parte del índice tiene interés se indica incluyendo al principio la expresión “(extracto)”.

k) **Apéndices documentales:** se indican aquellas recopilaciones de materiales traducidos por el autor, objetos adquiridos en sus viajes, etc., que no siempre se incluyen en la obra como apéndices en sentido estricto. Se indica también la página o páginas en las que se encuentran.

l) **Biblioteca:** en la que se encontró la obra. Este apartado se encuentra también en la descripción de González Agápito, pero aquí se ha preferido incluir la cota o signatura para facilitar aún más la tarea de quienes se interesen por la obra en cuestión.

Por último sólo resta indicar que las obras se han ordenado por autores, alfabéticamente, y en el caso de que sean varias las escritas por el mismo autor, cronológicamente.

Bibliotecas consultadas

Archivo General de la Administración Alcalá de Henares	AGA
Archivo Histórico Militar Madrid	AHM
Archivo Histórico Nacional Madrid	AHN
Biblioteca de la Abadía de Montserrat Monistrol	BAM
Biblioteca del Ateneo de Barcelona Barcelona	BAB

Biblioteca del Ateneo de Madrid Madrid	BAM
Biblioteca de Catalunya Barcelona	BC
Biblioteca Episcopal de Barcelona Barcelona	BEB
Biblioteca General del C.S.I.C. Madrid	CSIC
Biblioteca del Instituto Municipal de Educación Barcelona	BIME
Biblioteca del Instituto Municipal de Historia Barcelona	IMH
Biblioteca del Instituto San José de Calasanz Madrid	ISJC
Biblioteca Nacional Madrid	BN
Biblioteca Pública Arús Barcelona	BPA
Biblioteca Real - Biblioteca de Palacio Madrid	BR
Biblioteca Universitaria y Provincial Barcelona	BUP
Biblioteca de la Sociedad Económica Matritense Madrid	SEM

Catálogo bibliográfico

ALTAMIRA, Rafael
La enseñanza de la historia

Madrid,
Fortanet,
1891,

MUSEO PEDAGOGICO // DE INSTRUCCION PRIMARIA // (hilo) // LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA // POR // RAFAEL ALTAMIRA // SECRETARIO SEGUNDO DEL MUSEO // (adorno) // MADRID, FORTANET, 1891.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** Planteamiento de la cuestión / Puede tomarse la **Historia** en dos acepciones distintas que mutuamente se completan: como orden de conocimientos de cierto carácter, que se llaman **históricos** y que se refieren al cambio de estados, a la evolución y variación de la humanidad en el tiempo; y como ese mismo hecho real de la evolución, objeto y tema de los conocimientos aquellos y base necesaria para que existan.
- c) **Núm. capítulos:** 10.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 21,5 x 13,2 cms.
Núm. págs.: 272.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

- f) **Comentario:** Una tercera parte de la obra se destina a presentar los métodos empleados y el estado de la enseñanza superior de la historia en aquellos países considerados por el autor como ejemplares. En todos los casos, el autor se basa en un artículo o en una obra previamente publicada, aunque en el caso de Francia algunas observaciones son fruto de una visita a ese país.
- g) **Tema:** enseñanza de la historia.
- h) **Países:** Alemania, Inglaterra, Francia, Estados Unidos, Bélgica.
- i) **Nivel:** Superior.
- j) **Índice:** I. Planteamiento de la cuestión (5).– II. Estado de la enseñanza superior de la historia (18).– III. El contenido moderno de la historia (81).– IV. Otras notas características de la historia moderna (102).– V. Concepto y clasificación del material de enseñanza (134).– VI. El libro en las clases de historia (144).– VII. Fuentes originales (162).– VIII. Material de enseñanza (180).– IX. El programa y el método (202).– X. Organización de la enseñanza superior de la historia (242).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 28712.

ALTAMIRA, Rafael
Pensiones y asociaciones escolares

Madrid,
Fortanet,
1892

MUSEO PEDAGOGICO // DE INSTRUCCION PRIMARIA // (hilo) // PENSIONES Y ASOCIACIONES ESCOLARES // POR // RAFAEL ALTAMIRA // SECRETARIO DEL MUSEO // Y PROFESOR EN LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA // (adorno) // MADRID, FORTANET, 1892.

- a) **Prólogo:** Los dos trabajos que a continuación se publican, han sido presentados en el Congreso pedagógico hispano-portugués-americano a título de ponencia del tema 5° de la sección cuarta (Enseñanza superior), cuyo enunciado es igual al que encabeza este folleto.
- b) **Capítulo I:** Pensiones escolares I. / La redacción dada a este punto en el Programa del Congreso parece descartar en absoluto el examen de toda pensión que no sea escolar, es decir, que no se conceda en beneficio de un estudiante.
- c) **Núm. capítulos:** 2.

- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 21,5 x 12,4 cms.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Aunque se tratan dos temas en cierto modo distintos –pensiones y asociaciones– el vínculo de unión es siempre la educación del estudiante universitario. En ambos casos Altamira recurre siempre a ejemplos de otros países y, particularmente en la cuestión de las asociaciones, se inclina por la implantación en España de una institución semejante al **Toynbee Hall** inglés, en el seno de un movimiento más amplio de extensión universitaria.
- g) **Tema:** pensiones, asociaciones universitarias.
- h) **Países:** Inglaterra, Francia, Rusia, Bélgica, Italia, Portugal, Chile, Japón, España.
- i) **Nivel:** superior.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 28712.

ANDRES, Juan Madrid,
Carta sobre el origen y las vicisitudes del Imp. de Sancha,
arte de enseñar a hablar a los mudos sordos. 1794.

CARTA // DEL ABATE // DON JUAN ANDRES //
 SOBRE // EL ORIGEN Y LAS VICISITUDES // DEL
 ARTE DE ENSEÑAR A HABLAR // A LOS MUDOS
 SORDOS. // TRADUCIDA // POR // DON CARLOS
 ANDRES. // (grabado) // EN MADRID // EN LA IM-
 PRENTA DE SANCHA. // 1794.

a) **Prólogo:** no contiene.

b) **Capítulo I:** A LA EX.^{ma} SEÑORA DOÑA ISABEL PARRERO, Arce, Ruiz de Alarcón y Valdés, Marquesa de Llano, Embaxadora de España en la Corte de Viena, Dama de la Real Orden de María Luisa, y de la Cruz estrellada, etc., etc. Sí, Excma. Señora, así es ciertamente como he tenido el honor de decir á V.E. las maravillas que se ven ahora en las escuelas de Viena, de París, y de otras ciudades, se han visto mas ha de dos siglos en España, y el arte de enseñar á hablar á los mudos, de que ahora se jactan los franceses, atribuyendo la gloria á su abate l'Epée reconoce á los españoles por sus primeros inventores y maestros.

c) **Núm. capítulos:** 1 + 2 apéndices.

- d) **Apéndices:** Pirámide baptismal de Doña María Teresa Bibiana de Austria, por Don Josef Pellicer de Tobar (I).- Maravillas de naturaleza, en que se contienen dos mil secretos de cosas naturales. Obra de Manuel Ramírez de Carrión, maestro y secretario del Marqués de Priego, dirigida á S.E. En Montilla en la imprenta de S.E. Por Juan Bautista Morales. Año de 1629 (IX).
- e) **Medidas:** 18 x 10,8 cms.
Núm. págs.: 56 + XII.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Probablemente escrita originalmente en italiano y traducida posteriormente por el hermano del autor, esta carta dirigida a la Marquesa de Llano, embajador de España en Viena, intenta probar la importancia de Ponce de León, de Bonet, de Ramírez de Carrión y de Pereira en el desarrollo de la enseñanza de los sordomudos y su posterior implantación en Europa, frente a otras opiniones que desprecian la labor de dichos españoles.
- g) **Tema:** enseñanza sordomudos.
- h) **País:** España (varios).
- i) **Nivel:** -.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V/C^a 100 n^o 26.

ANTON RAMIREZ, Braulio
Montes de Piedad y Cajas de Ahorros.

Madrid,
Aribau y Cía.
1876.

MONTES DE PIEDAD // Y // CAJAS DE AHORRO,
// (grabado) // RESEÑA HISTORICA Y CRITICA //
DE SU // ORIGEN, PROPOSITO, PROGRESOS Y
ACTUAL ESTADO // EN ESPAÑA Y EN EL EX-
TRANJERO. // CONVENIENCIA DE GENERALI-
ZARLOS EN ESPAÑA Y MEDIOS // DE CONSE-
GUIRLO, // POR EL // ILMO. SR. D. BRAULIO AN-
TON RAMIREZ, // Jefe de Administración Civil, //
Vocal del Consejo Superior de Agricultura, Industria y
Comercio, // Director Gerente del Monte de Piedad y
Caja de Ahorros de Madrid, Comendador // de núme-
ro de Cárlos III, Oficial de la Legión de Honor, etc. //
(grabado: escudo) // MADRID, // IMPR., ESTEREO-
TIPIA Y GALVANOPLASTIA DE ARIBAU Y C.ª //
(SUCESORES DE RIVADENEYRA), // Impresores de
Cámara de SM // Duque de Osuna, 3. // (hilo) // 1876.

- a) **Prólogo:** Pacificada España, pero mermados sus elementos de riqueza por una encarnizada lucha; yerros hoy muchos de sus fértiles campos, que por campos de discordia eligieron enconadas pasiones; mermada también su juventud,
- b) **Capítulo I:** Investigaciones sobre el origen y el nombre de los Montes de Piedad. / Los antiguos y modernos historiadores, así españoles como extranjeros, están contestes en que el primer Monte de Piedad se estableció en Italia en el siglo XV, pero ninguno de ellos que yo sepa, se ha ocupado en investigar y deducir clara y fundadamente el origen o etimología de su nombre.

- c) **Núm. capítulos:** 3 + Apéndices.
- d) **Apéndice:** 1. RD 25 de Octubre de 1838 (277).- 2. Reglamento 25 de Octubre de 1838 (278).- 3. RD 29 de Junio de 1853 (282).- 4. Instrucción o extracto de las reglas vigentes en 1876 para las operaciones que se practican en el Monte de Piedad y Caja de Madrid (294).
- e) **Medidas:** 20,5 x 13,5 cms.
Núm. págs.: 304.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Se trata de la primera obra publicada en España para difundir las Cajas de Ahorro, los Montes de Piedad y las Cajas escolares, dando noticia de su origen en el extranjero, sus objetivos y procedimientos además de su necesidad, así como la forma de propagar dichas tres instituciones en España.
- g) **Tema:** cajas de ahorro escolares.
- h) **País:** Bélgica (varios).
- i) **Nivel:** primario.
- j) **Índice:** (extracto) CAP. VI.- Sistema especial de Bélgica.- Cajas escolares de Ahorros, planteadas por Mr. Laurent.- Carácter y objeto de estas instituciones, y su provechosa influencia en la educación de la juventud.- Medios empleados por el inventor y honroso premio que obtuvo.- Explicación del sistema.- Sus progresos en Bélgica.- Juicio crítico.- Adopción de las Cajas escolares en diversos países (219).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 2/2813.

ANTON RAMIREZ, Braulio
**Instrucción práctica para las Cajas de Ahorro
 Escolares.**

Madrid,
 Aribau y Cía.,
 1879.

INSTRUCCION PRACTICA // PARA LAS // CAJAS
 DE AHORROS ESCOLARES // EN RELACION CON
 LAS // CAJAS DE AHORRO GENERALES O LOCA-
 LES, // POR // D. BRAULIO ANTON RAMIREZ. //
 (grabado) // MADRID, // IMPRENTA, ESTEREOTI-
 PIA Y GALVANOPLASTIA DE ARIBAU Y C.ª //
 (SUCESORES DE RIVADENEYRA), // impresores de
 Cámara de S.M., // calle del Duque de Osuna, número
 3. // (hilo) // 1879.

- a) **Preliminares:** Las Cajas de Ahorro escolares tienen un fin tan provechoso y moralizador, que nadie que se interese por la educación popular puede ser indiferente á su planteamiento en España, ni dejar de contribuir con voluntad firme y perseverante á vencer los obstáculos que para conseguirlo se presentan.
- b) **Capítulo I:** No considero de todo punto irrealizable la fundación de Cajas de Ahorro escolares en población es donde no haya Cajas de Ahorro generales o locales, porque tales elementos de garantía y de buena administración para obtener el modesto lucro á que los discípulos imponentes deben aspirar...

- c) **Núm. capítulos:** 7 + formularios.
- d) **Apéndices:** Formularios (29).
- e) **Medidas:** 21,6 x 14,7 cms.
Núm. págs.: 43.
Edición: 1.^o
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Establece las bases prácticas para que el profesorado español pueda introducirse en el mundo de las cajas de ahorro escolares, conociendo previamente los mecanismos de las generales. Contiene un capítulo sobre el origen de estas instituciones en el extranjero, pero no es más que una nueva versión del capítulo VI de la obra anterior.
- g) **Tema:** cajas de ahorro escolares.
- h) **País:** Bélgica (varios).
- i) **Nivel:** primario.
- j) **Índice:** Importancia y objeto de las Cajas de Ahorro escolares (3).- II. Su origen y progresos en el extranjero.- Propaganda y adopción en España (4).- III. Fundación de las Cajas de Ahorro escolares (19).- IV. Conferencias preparatorias de los Profesores (22).- V. Inscripción de los escolares como imponentes de la Caja general (25). VI. Reintegros (26).- VII. Advertencias (27).- Formularios (29).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V^o/C^o 2693-54.

ANTON RAMIREZ, Braulio
**Cajas de Ahorro generales y
 escolares y Montes de Piedad**

Madrid,
 Suc. de
 Rivadeneira,
 1885.

CAJAS DE AHORRO // GENERALES Y ESCOLARES // Y // MONTES DE PIEDAD. // (hilo) // SU ORIGEN, OBJETO E INSTRUCCIONES PRACTICAS // PARA SU PLANTEAMIENTO, // POR // Don Braulio Antón Ramírez. // (grabado: escudo) // MADRID, // ESTABLECIMIENTO TIP. "SUCESORES DE RIVADENEYRA", // IMPRESORES DE LA REAL CASA. // Paseo de San Vicente, núm. 20. // (hilo) // 1885.

- a) **Capítulo preliminar:** Razón y objeto de esta publicación / Adquirida certidumbre de que un pensamiento es útil á la sociedad porque puede contribuir al bienestar de las clases que necesitan protección, á dirigir por sendas provechosas los primeros pasos de la juventud, á enjugar las lágrimas de los desgraciados ó á combatir sin tregua los vicios sociales, toda persona de honrados sentimientos tiene el deber de iniciarle, aún á riesgo de que sus esfuerzos sean perdidos.
- b) **Capítulo I:** El instituto de la economía para proporcionarse con el ahorro la mayor suma posible de comodidades y de auxilio en las vicisitudes de la

vida, es inherente á los progresos de la humanidad, y como decía Mr. Frère-Orban en la Cámara belga, con ocasión de los trabajos que precedieron á la formación de una ley para organizar las Cajas...

- c) **Núm. capítulos:** 4 + apéndices.
- d) **Apéndices:** 1. Disposiciones diversas en favor de los Montes de Piedad y Cajas de Ahorros (113).- 2. Las Cajas de Ahorros para los niños de las escuelas (125).
- e) **Medidas:** 21,4 x 14,4 cms.
Núm. págs.: 138.
Edición: 1^a.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Esta obra, en lo que a las cajas escolares se refiere, se basa esencialmente en las dos anteriormente reseñadas, aportando además algunas normas prácticas destinadas a los maestros, especialmente en lo que se refiere a la manera de introducir a los niños en el mundo del ahorro.
- g) **Tema:** cajas de ahorro escolares.
- h) **País:** Bélgica, (varios).
- i) **Nivel:** primario.
- j) **Índice:** Capítulo preliminar (5).- Cajas de Ahorro (19).- Cajas de Ahorro escolares (63).- Montes de Piedad (89).- Apéndice (113).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 1/2687.

ARES DE PARGA, Aureliano
La instrucción Primaria en España.

Madrid,
 Est. Tip. de Góngora,
 1883.

LA // INSTRUCCION PRIMARIA // EN ESPAÑA //
 (grabado) // NUEVA Y ACERTADA ORGANIZACION
 // DE LAS ESCUELAS DE PRIMERA ENSEÑANZA //
 con la // EXPOSICION DE LAS REFORMAS MODER-
 NAs // LLEVADAS A LA PRACTICA EN LOS PAISES
 MAS ILUSTRADOS // (grabado) // OBRA PROPAGAN-
 DISTICA // en pró de los intereses de la enseñanza y del
 magisterio // POR // AURELIANO ARES DE PARGA //
 (grabado) // MADRID // ESTABLECIMIENTO TIPO-
 GRAFICO DE GONGORA // Ancha de San Bernardo, 85
 // 1883.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** Consideraciones generales / La instrucción popular constituye la felicidad de los pueblos, y para que esto sea una verdad, la instrucción ha de extenderse cuanto sea doble como base del progreso y de la civilización, con lo que conseguiremos desterrar la ignorancia, germen roedor de la sociedad y escollos contra el que se estrellan los más bellos proyectos, las más excelentes doctrinas.
- c) **Núm. capítulos:** 4.
- d) **Dedicatoria:** Al Excmo. Sr. D. José Luis Albareda. / Excmo. Sr. / El interés grande que habéis demostrado por todo cuanto con la instrucción pública se relaciona, fue el único móvil que me impulsó a dedicaros este libro, pues no nos unen ni los vínculos de la amistad privada ni compromisos políticos, así que, esta dedicatoria, es espontánea y sincera.
 Al estar en prensa la primera página, he tenido el gusto de daros a conocer mi pensamiento, que habéis acogido cariñosamente; os lo agradezco de corazón.
 Recibid, pues, con la benevolencia con que acostumbráis, este humilde trabajo, que si bien no encierra bellezas literarias, están en cambio patentemente demostrados los buenos

deseos que en pró de la instrucción popular animan á vuestro más afectísimo s.s.

- c) **Medidas:** 20,4 x 13 cms.
Núm. págs.: 134.
Ilustraciones: 4 láminas.
Edición: 1^a.
Encuadernación: Rústica.
- f) **Comentario:** Consagrada en buena parte a aspectos materiales de la enseñanza y vinculados a la organización, esta obra contiene algunas interesantes observaciones comparativas entre España y otros países europeos. Pero, por encima de todo, deben destacarse dos elementos: la propugnación de la necesidad de crear una Sociedad Pedagógica Española y de traducir obras que versen sobre el estado de la instrucción en el extranjero.
- g) **Tema:** Organización escolar, didáctica.
- h) **Países:** España (Francia, Inglaterra, Bélgica).
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** Consideraciones generales (5).- Necesidad inmediata de reformar las escuelas (11).- Material que se emplea en la actualidad en las escuelas públicas (23).- Plan de reforma (27).- Planos y modelos (29).- Escuela elemental de niños (39).- Escuela elemental de niñas (41).- Material de enseñanza (46).- Programas (47).- Material (51).- Clasificación de la enseñanza (53).- Clasificación de los ejercicios (53).- De la enseñanza (54).- Cuadros de enseñanza por grados y secciones (59).- Distribución del tiempo y trabajo (63).- Del maestro y de los instructores (65).- Del instructor (67).- Del premio (69).- Del castigo (74).- Innovaciones (77).- Lectura en voz alta (78).- Gimnástica (81).- Música y canto (87).- Bibliotecas pedagógicas (89).- Museos escolares (91).- Cajas escolares de Ahorros (94).- Organización de la enseñanza (97).- Congreso pedagógico de 1882 (105).- Sociedad pedagógica española (113).- Discurso de Víctor Hugo (114).- Exposición pedagógica de 1882 (119).- Resumen (123).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 1/45662.

**Asociación para la Enseñanza
de la Mujer.**

Madrid,
Imp. y Fundición
M. Tello,
1879.

ASOCIACION // PARA LA // ENSEÑANZA // DE LA
MUJER. // (grabado) // MADRID. // IMP. Y FUNDI-
CION DE M. TELLO, // IMPRESOR DE CAMARA
DE S.M. // Isabel la Católica, 23. // 1879.

- a) **Prólogo:** no contiene.
- b) **Capítulo I:** Fundadas estas escuelas con el doble propósito de completar la educación de las jóvenes, y de proporcionarles una instrucción adecuada al destino social de su sexo, abriendo así nuevos horizontes á su porvenir y enriqueciendo á la vez los elementos de vida moral y material de nuestro pueblo.
- c) **Núm. capítulos:** 10.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 13,4 x 8,2 cms.

Núm. págs.: 48.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

- f) **Comentario:** En este pequeño opúsculo se presentan unos apuntes sobre la enseñanza superior y especial de la mujer en diversos países, constituyendo la parte esencial del mismo. Estos apuntes se basan fundamentalmente en las partes correspondientes de las seis obras de Hippeau, presentándose como unos breves informes sobre la situación de estas enseñanzas en cada país. No se establecen, en ningún caso, comparaciones ni parangones con la situación española.
- g) **Tema:** educación de la mujer.
- h) **Países:** Alemania, Bélgica, Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Rusia, Suecia y Suiza.
- i) **Niveles:** secundaria especial y superior.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V°/Cª 2724-91.

BALLESTEROS, Juan Manuel
Memoria.

Madrid,
 Imp. del Colegio
 de Sordomudos,
 1856.

MEMORIA // DIRIGIDA AL // EXCMO. SR. MINISTRO DE FOMENTO // POR // D. JUAN MANUEL BALLESTEROS, // Director del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos de Madrid. // RELATIVA // AL VIAJE QUE DE REAL ORDEN ACABA DE VERIFICAR POR EUROPA. // (grabado: escudo) // MADRID. // IMPRENTA DEL COLEGIO DE SORDO-MUDOS, // CALLE DEL TURCO, NUM. 11. // 1856.

- a) **Introducción:** Excmo. Sr.: / Con fecha siete de Abril del presente año fuí comisionado por el Gobierno de S.M. á pasar al extranjero para visitar los establecimientos de sordo-mudos y de ciegos de Francia, Bélgica, Holanda y Alemania.
- b) **Capítulo I:** El primer establecimiento que tuve el placer de visitar fué el de Nantes, en cuya ciudad, según la marcha que me había propuesto, desembarqué el 24 de Mayo al anochecer y, al día siguiente, sin cuidarme de lo mucho interesante que en esta ciudad hay que recorrer, me dirigí al Colegio de Sordo-mudos, en el que logré estar á las diez de la mañana.
- c) **Núm. capítulos:** 3 + apéndices.
- d) **Apéndices:** Lista general de los libros, periódicos, manuscritos, mapas y cuadros de enseñanza, máquinas, muestras de labores y colecciones de objetos que he traído del extranjero en el viaje

verificado por Real Orden de 7 de Abril de 1856, para utilidad y enseñanza de los sordomudos y de los ciegos del Colegio de Madrid (109).— Organización y programa de una clase superior para completar y perfeccionar la enseñanza de los sordomudos y de los ciegos, con indicación de los medios materiales de enseñanza que posee el Colegio y que pueden utilizarse para el mejor desempeño de dicha clase (por Francisco Fernández Villabril) (117).

e) **Medidas:** 26 x 18,1 cms.

Núm. págs.: 120.

Edición: 1ª.

Encuadernación: tela.

f) **Comentario:** Ballesteros ya había sido comisionado con parecido objeto en 1841, pero en esa ocasión no se publicó, al parecer, ninguna **Memoria**. En este caso, dado que la comisión tenía el objeto de preparar reformas en el Colegio de Madrid, sí lo fue. Por otro lado, la presente obra puede considerarse paradigmática en relación a las que luego le sucedieron con el mismo objeto. Debe resaltarse, finalmente, el apéndice en el que se recogen todos los materiales traídos por Ballesteros a España como fruto de su viaje.

g) **Tema:** enseñanza de sordomudos, enseñanza de ciegos.

h) **Países:** Francia, Bélgica, Holanda, Alemania.

i) **Nivel:** primario.

j) **Índice:** no contiene.

k) **Apéndices documentales:** Cfr. apéndice 1.

l) **Biblioteca:** BN 1/44432.

BARRANTES, Vicente Madrid,
La Instrucción Primaria en Filipinas. Imp. de la Iberia,
Manila,
Imp. y Lib. de Ramírez,
y Giraudier,
1869.

LA // INSTRUCCION PRIMARIA EN FILIPINAS //
 POR // V. BARRANTES // Ex-diputado á Cortes, Con-
 sejero de Administración de // aquellas islas, Vocal po-
 nente de la Junta de reformas creada // para ellas en el
 Ministerio de Ultramar. // MADRID. MANILA. //
 (hilo) (hilo) // Imprenta de LA IBERIA, IMPRENTA
 Y LIBRERIA // calle de Valverde, 16, de Ramírez y
 Giraudier.

- a) **Prólogo:** no contiene.
- b) **Capítulo I:** No hace un año todavía que, bajo la firma **P. Argüelles**, para nosotros desconocida, apareció en una **Revista Literaria**, de pasado tan glorioso como ruin es su presente, el trabajo más erudito y trascendental que acerca de la instrucción primaria en Filipinas haya visto la luz pública en estos últimos tiempos.
- c) **Núm. caps.:** 11.
- d) **Dedicatoria:** Al Excmo. Sr. D. Adelardo López de Ayala. Miembro del Gobierno provisional. Ministro de Ultramar. / Cuando al volver, querido Adelardo, de la Oceanía, con tan grande sentimiento como son pequeños los del hombre que á ello me obligara, tuve el gratísimo desengaño de hallarte en su puesto a tí, que

harto más lo mereces por todo estilo, bien sabes que para aquel país hermoso cuanto olvidado fueron mis primeras palabras, como fueron las tuyas respecto de él, mis primeras alegrías.

e) **Medidas:** 15,2 x 10,2 cms.

Núm. págs.: 170.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Puede considerarse un compendio de la historia de la educación en Filipinas, aunque orientado tanto a demostrar la buena gestión del autor en la administración de las Islas como a rebatir la tesis de que los culpables del miserable estado educativo de las mismas sean las órdenes religiosas. Interesa destacar la profusión de datos estadísticos y algunas comparaciones, a ese nivel, que es establecen con otros países.

g) **Tema:** Historia de la educación en Filipinas, estadísticas.

h) **País:** Filipinas.

i) **Nivel:** primario.

j) **Índice:** (Extracto) IX. Dificultades que halla la estadística en Filipinas.— Diseminación y carácter de los pueblos.— Escuelas que existían en 1867.— Idem en 1868.— Progreso notable.— Proporción de los niños asistentes con el vecindario.— Es mayor que la de Rusia. Y que la de Francia y España en 1840.— Fundadas esperanzas que inspira el presupuesto de las escuelas.— Reformas que el ramo necesita con más urgencias.— Resumen razonado (145).

k) **Apéndices documentales:** no contiene.

l) **Biblioteca:** BN 1/6009.

BECERRO DE BENGEOA, Ricardo Madrid,
La enseñanza en el siglo XX. Edmundo Capdeville Lib.,
1899-1900.

La enseñanza // en el siglo XX // POR // Ricardo BE-
 CERRO DE BENGEOA // Catedrático, Académico, //
 Consejero de Instrucción Pública y de Agricultura, Pro-
 fesor del Ateneo de Madrid, // Diputado á Cortes des-
 de 1886 á 96 y desde 1898 á 99. // (adorno) // Ilustrado
 con 44 grabados y 4 fototipias, // fuera de texto. //
 (adorno) // MADRID // EDMUNDO CAPDEVILLE
 // LIBRERO DEL CONGRESO, DE LA BIBLIOTECA
 NACIONAL, DEL ATENEO, ETC., ETC. // 9 - Plaza
 de Santa Ana - 9 // 1899-1900.

- a) **Prólogo:** Al lector / La necesidad de que el hombre edu-
 que todas las facultades y potencias de su alma
 y las energías de su cuerpo, para conseguir el de-
 senvolvimiento íntegro de su ser; las nuevas fa-
 ses que el poderoso desarrollo de los progresos
 materiales presenta en nuestros tiempos y las le-
 vantadas aspiraciones y profundos cambios que
 en el terreno social tiende á realizar el espíritu
 humano, exigen una positiva revolución en la
 cultura popular.
- b) **Capítulo I:** La enseñanza en el extranjero I. Estado de la
 cuestión / La sociedad, en la constante y cre-
 ciente comunicación de sus intereses, ha
 aprendido mucho, y declara por boca de sus
 elementos directivos que ya no es suficiente la
 enseñanza, tal cual se daba hasta aquí, para
 que responda á la importancia de lo que hoy
 se necesita saber.
- c) **Núm. capítulos:** 2.

- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 18 x 11,7 cms.
Núm. págs.: 388.
Ilustraciones: 44 grabados y 4 fototipias.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Traducción adaptada de la obra de E. Demolins *L'éducation nouvelle*, a la que se añaden algunas consideraciones personales del autor y referencias a la situación española. Se exponen los principales rasgos de la nueva educación en el extranjero y en España, para concluir de todo ello un plan de reforma de la enseñanza.
- g) **Tema:** La educación nueva.
- h) **Países:** España, Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos y Alemania.
- i) **Niveles:** primaria y secundaria.
- j) **Índice:** (Extracto) La enseñanza en el extranjero: I. Estado de la cuestión (15).- II. Aspiraciones en Francia.- La enseñanza clásica (22).- III. Enseñanza moderna en algunos colegios ingleses (37).- IV. Enseñanza tradicional en Inglaterra y en los Estados Unidos.- Colegios de Eton y Harvard (48).- V. Tendencias a la reforma (57).- VI. La enseñanza en Alemania (66).- VII. Colegios y profesores nuevos (86).- La enseñanza integral (110).- La reforma en España: Primera enseñanza (115).- Segunda enseñanza (218).- Plan de la segunda enseñanza total: Educación intelectual (268).- Educación moral (315).- Educación artística (331).- Educación física (388).- Enseñanza de la mujer (369).- Enseñanza de los sordomudos (374).- A la juventud (377).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 1/90973.

BENITO AGUIRRE, Manuel Madrid,
Bosquejo de la educación primaria en Imp. Don Antonio
España comparado con el de otros Mateis Muñoz,
países de Europa.

1841

BOSQUEJO // HISTORICO, FILOSOFICO // Y POLITICO// DEL ESTADO // de la educación primaria en España. // Comparado con el de otros países de Europa: idea de las // mejoras de que es susceptible, en el nuestro y medios de // practicarlas. // MEMORIA ESCRITA // POR D. MANUEL BENITO AGUIRRE, // VICE-DIRECTOR DE LA ACADEMIA LITERARIA Y CIENTIFICA DE INSTRUCCION // PRIMARIA, Y VOCAL SECRETARIO DE LA COMISION DE EXAMEN DE LIBROS // CREADA POR LA DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS. // (grabado alegórico) // Madrid // IMPRENTA DE DON ANTONIO MATEIS MUÑOZ. // (hilo) // 1841.

- a) **Introducción:** La manera poco generosa con que varios escritores extranjeros suelen hablar del estado de nuestra civilización, había producido en mi alma una impresión desagradable y un vehemente deseo de encontrar en la realidad de los hechos, el medio eficaz de desmentir solemnemente las exageradas declamaciones a que aquellos se entregan con frecuencia cuantas veces se trata de España...
- b) **Capítulo I:** Señores: / La educación es indudablemente

una de las primeras necesidades del hombre, ya se considere este como miembro aislado de la sociedad, ya en sus relaciones con los demás individuos de ella.

- c) **Núm. capítulos:** 1.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 19,5 x 12,8 cms.
Núm. págs.: 36.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Molesto por el mal lugar que ocupa España en el concierto europeo en punto a la instrucción pública, tomando como pie unas manifestaciones de Ducpétieux, el autor desarrolla unos datos estadísticos incompletos con el objeto de demostrar la cercanía respecto a Francia y, por lo tanto, a Europa. Propone, además, una serie de medidas para mejorar el estado de la educación primaria en España, siguiendo en algunos casos ejemplos de otros países.
- g) **Tema:** estadísticas, Estado y educación, obligatoriedad escolar, maestros.
- h) **Países:** España, Francia, Inglaterra, Holanda, Alemania, Prusia (varios).
- i) **Nivel:** primario.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** SEM FB 20 (2).R.4720 (13-2-25).

Biblioteca de Instrucción Primaria.

Barcelona,
1842.

BIBLIOTECA // DE // INSTRUCCION // PRIMARIA. // 1842 // BARCELONA

- a) **Preliminar:** Comiéndanse todas las publicaciones por presentar a los lectores en las primeras páginas, bajo el nombre de **Introducción** u otro semejante, ora el plan de la obra, ora su historia, ora el elogio simulado de las fatigas y méritos del autor.
- b) **Capítulo I:** Elección de carrera / Maestro. / No es lo menos importante para un joven que quiere elegir carrera, el saber las obligaciones que contrae, las privaciones que podrá tener y las recompensas a que pueda aspirar; esto puede prevenirle para precaver su ruina, porque ruina puede llamarse el haber pensado una cosa y encontrarse con otra diferente.
- c) **Núm. capítulos:** 34.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 21 x 14,5 cms.
Núm. págs.: 380.
Edición: 1^ª.
Encuadernación: Se compone de 24 entregas o folletos.
- f) **Comentario:** De los 34 distintos artículos que componen este volumen que, al parecer, no tuvo continuidad, la mayoría aparecen sin firmar o son traducciones o copias de diversas fuentes. De entre todos ellos destacan dos: uno sobre la instrucción pública en Rusia y otro sobre “educación comparada en varios países”. Sin embargo, ambos son traducciones “de un periódico de Londres”, aunque el último de ellos se complete con algunos datos estadísticos sobre la instrucción pública en España. Por esta razón, esta obra tan sólo se ha catalogado, sin merecer un análisis ul-

terior. Por lo demás, debe añadirse que se trata de una colección de folletos destinados a maestros.

- g) **Tema:** Organización, educación obligatoria, enseñanza religiosa.
- h) **Países:** Prusia, Suiza, Escocia, Bohemia, Holanda, Inglaterra, Austria, Irlanda, España, Italia, Francia, Rusia.
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** Preliminar (3).- Elección de carrera (9). Sobre la profesión de Maestro (11).- De la educación (16). Las recompensas de los maestros (22).- Ideología (25).- Sistema de instrucción pública en Prusia (29).- Educación comparada en varios países (34). Programa resuelto sobre el mejor sistema de educación (40).- Causas que se oponen al adelanto de los niños (63).- Lo que el hombre se debe a la carrera que se elige (65).- Idea del hombre (71). De la religión cristiana (76).- Caligrafía española (82). De la moral de la religión cristiana (83).- Reflexiones ortológicas (91). Pestalozzi, su biografía (97). Instrumentos atmosféricos (99).- Reflexiones sobre el deletreo y el silabeo (105). Monedas de oro y plata corrientes en Europa (113). Compendio del método de enseñanza mutua (123). Biografía de D. Torcuato Torio de la Riba (145).- Invención de la escritura y su historia (149).- Biografía de Iturzaeta (210). Métodos de enseñanza (218). Método universal de M. Jacotot (263).- Plano de una escuela (310).- Colección de reales órdenes y decretos sobre instrucción primaria, elemental y superior (311).- Plan de instrucción primaria (id.). Disposiciones para llevar a efecto el plan de instrucción primaria (319).- Reglamento provisional de escuelas públicas (329).- Reglamento provisional de las comisiones de instrucción primaria (358). Reglamento de exámenes para maestros de escuela elemental y superior (368). Despedida del Editor (379).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 39875.

BLEACH, Miguel Barcelona,
Memoria sobre la enseñanza en la Imp. Heinrich y Cía.,
Exposición Universal de París. 1890.

MEMORIA // SOBRE LA ENSEÑANZA // EN LA //
 EXPOSICION UNIVERSAL DE PARIS // CELEBRA-
 DA EN 1889, // POR // DON MIGUEL BLEACH //
 MAESTRO // DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES
 DE BARCELONA // (Grabado) // BARCELO-
 NA.-1890 // (hilo) // IMPRENTA DE HEINRICH Y
 CIA., EN COMANDITA // SUCESORES DE N. RA-
 MIREZ Y CIA., // Pasaje de Escudillers.

- a) **Prólogo:** Excmo. Sr.: / Bien era nuestro deseo presentar a V.E. este modesto Trabajo antes de cerrarse la Exposición Universal de París, ya que versa sobre la parte de enseñanza que en ella ha figurado; pero nos lo han impedido las múltiples y personales atenciones que requiere la escuela confiada a nuestro cargo.
- b) **Capítulo I:** Primera Parte / Pabellones de enseñanza de la Villa de París / Aunque no de grandes dimensiones son bonitos y elegantes, como la mayor parte de los edificios del Campo de Marte.
- c) **Núm. capítulos:** 5.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 26,4 x 16,8 cms.
Núm. págs.: 114.
Edición: 1.^o.
Encuadernación: rústica.

- f) **Comentario:** Se describen todas las instalaciones relativas al capítulo de la Enseñanza de la Exposición de 1889, a la que el autor asistió por cuenta propia. Más de la mitad de la obra se consagra a las instalaciones francesas y, particularmente, a los establecimientos de París; pese a todo, se da noticia de todo lo presentado por cada uno de los países concurrentes.
- g) **Tema:** Exposición Universal, material escolar.
- h) **Países:** Francia, España, Rusia, Suiza, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Suecia y Noruega, Austria-Hungría, Italia, Grecia, Portugal, India francesa (Camboya), Japón, Argelia, Túnez, Gabón-Congo, Egipto, Guayana, Martinica y Guadalupe, Chile, Río de la Plata, Ecuador, Bolivia, Salvador, Uruguay, Guatemala, Estados Unidos, Nueva Caledonia.
- i) **Niveles:** primario, secundario.
- j) **Índice:** Oficio de remisión de la Memoria (3).- PRIMERA PARTE. Pabellones de enseñanza de la villa de París (9).- SEGUNDA PARTE. La enseñanza en el Palacio de Artes Liberales (48).- TERCERA PARTE. Estados de Europa (86).- CUARTA PARTE. Países asiáticos, africanos, americanos y oceánicos (92).- CAPITULO ADICIONAL. Museo Pedagógico de París (99). Catálogo de la Biblioteca circulante del Museo Pedagógico (103). Comunicación del Excm. Ayuntamiento admitiendo la Memoria (113).
- k) **Apéndices documentales:** Catálogo de la Biblioteca circulante del Museo Pedagógico (103).
- l) **Biblioteca** BPA 196 B-1-7.

CALDERON Y ARANA, Salvador
**Discurso leído en la Universidad
 Literaria de Sevilla.**

Sevilla,
 Imp. Almudena,
 1889.

DISCURSO // LEIDO EN LA // Universidad Literaria
 de Sevilla // EN LA SOLEMNE INAGURACION //
 DEL CURSO ACADEMICO DE 1889 A 1890 /// POR
 EL DOCTOR // D. SALVADOR CALDERON Y
 ARANA // Decano y catedrático // DE HISTORIA NA-
 TURAL // EN LA FACULTAD DE CIENCIAS // (gra-
 bado) // SEVILLA // IMPRENTA ALMUDENA, //
 (En la de la Alhóndiga, 5) // 1889.

- a) **Prólogo:** Ilmo. Sr. / Designados por el Cláustro para leer el discurso con que han de inaugurarse las próximas tareas literarias de esta Universidad, cuya solemnidad simpática por todo extremo nos congrega hoy aquí, es forzoso cumplamos con tan delicado cometido, fiados en vuestra gran benevolencia, capaz de disculpar los muchos defectos y deficiencias de que adolecerá nuestro modesto trabajo.
- b) **Capítulo I:** Hoy llamamos Universidad al agrupamiento de un número de Facultades que, en los casos en que estos centros están completos, vienen

siendo cinco por virtud de la costumbre mas que por otra razón alguna: Derecho, Medicina, Ciencias, Filosofía y Letras y Farmacia.

c) **Núm. Capítulos:** 6.

d) **Apéndices:** no contiene.

e) **Medidas:** 28,1 x 19,2 cms.

Núm. págs.: 34.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** El autor pasa revista a las necesarias reformas que se deberían introducir en la universidad española a tenor de los modelos más exitosos en el extranjero, particularmente el inglés y el alemán, aunque se refiere poco al primero, rechazando la "imitación servil" de la organización francesa.

g) **Tema:** organización de la universidad, autonomía universitaria, profesorado universitario.

h) **Países:** España, Francia, Alemania, Inglaterra, (varios).

i) **Nivel:** superior.

j) **Índice:** no contiene.

k) **Apéndices documentales:** no contiene.

l) **Biblioteca:** CSIC RM/CD.

CARDERERA, Mariano
**La pedagogía en la Exposición Universal
 de Londres de 1862**

Madrid,
 Hernando,
 1863.

LA PEDAGOGIA // EN LA // EXPOSICION UNI-
 VERSAL // DE // LONDRES DE 1862, // POR // D.
 Mariano Carderera. // (hilo) // MADRID.1863. // (hilo)
 // Imprenta de D. Victoriano Hernando, calle del Are-
 nal, n° 11.

- a) **Prólogo:** Dícese, no recordamos por quién, que la ocupación en un solo género de estudios puede tomarse como síntoma casi seguro de extravío de la inteligencia.
- b) **Capítulo I:** Idea sumaria de la Exposición en general y del objeto de las exposiciones. / La idea de las Exposiciones y concursos ni es nueva ni siquiera moderna. Concurso público, abierto a la poesía a la vez que a las groseras luchas del pugilato, eran los juegos olímpicos.
- c) **Núm. capítulos:** 24.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 17,8 x 11,2 cms.
Núm. págs.: 260.
Ilustraciones: 1 lámina.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.

- f) **Comentario:** Como comenta el mismo autor, concurrió a la Exposición con un doble objeto: recabar información sobre los jardines de infancia y sobre la enseñanza de la música, rechazada en España. Debe resaltarse que, aunque España no participó, según Carderera no le faltaban méritos y progresos para hacerlo. Además del catálogo de la Exposición, se incluyen notas sobre la organización de la enseñanza en los países participantes.
- g) **Tema:** Exposición, jardines de infancia, enseñanza de la música, libros y material de enseñanza, juegos y juguetes, edificios escolares, organización escolar.
- h) **Países:** Inglaterra, Francia, Austria, Bélgica, Noruega, Alemania, Suiza, Países Bajos, Italia, Grecia, Portugal, España.
- i) **Niveles:** preescolar, primario.
- j) **Indice:** (extracto) Prólogo (VII).- Idea sumaria de la exposición en general y del objeto de las exposiciones (1).- Carácter de la exposición pedagógica (21). Naciones concurrentes, sus escuelas y cómo están representadas (36).- Locales y enseres de escuela (141).- Medios de educación y enseñanza (153).- Libros (164).- Juegos y juguetes (175).- Jardines de niños (181).- Música (194).- Resumen de la clase veintinueve del catálogo oficial de la Exposición (202).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 10243.

CARDERERA, Mariano

Barcelona,

La disciplina escolar como medio indirecto de educación y enseñanza. Juan y Antonio Bastinos, 1890.

LA // DISCIPLINA ESCOLAR // COMO MEDIO INDIRECTO // DE // EDUCACION Y ENSEÑANZA // POR // D. MARIANO CARDERERA // (grabado alegórico: lema: "no alas, sino pies de plomo") // BARCELONA // LIBRERIA DE JUAN Y ANTONIO BASTINOS, EDITORES // Boquería, 47; San Honorato, 3; Ronda de San Antonio, 95 // (hilo) // 1890.

- a) **Introducción:** En el período de transición que atravesamos en que todo se remueve y agita con frenesí para trazar nuevos derroteros a la vida, es indudable que se han hecho extraordinarios y maravillosos progresos.
- b) **Capítulo I:** De la disciplina en general. I. Concepto de la disciplina. / La palabra **disciplina**, como ordinariamente se entiende, envuelve una idea

que tiene algo de repugnante, la de obligar al cumplimiento del deber por medios coercitivos y de fuerza.

c) **Núm. capítulos:** 3.

d) **Apéndices:** no contiene.

e) **Medidas:** 20,4 x 12,7 cms.

Núm. págs.: 238.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** El concepto de disciplina escolar es tan amplio para el autor que involucra en él planes de estudio y horarios. De este modo, tanto en éste como otros temas, el libro está repleto de consideraciones comparativas, apoyándose en el tema antes citado, en particular, en sus visitas al extranjero realizadas años atrás.

g) **Tema:** disciplina escolar, planes de estudios, horarios, organización escolar.

h) **Países:** España, Alemania, Estados Unidos, República Argentina, Francia (varios).

CASTRO, Fernando de
**Memoria acerca de los sistemas de segunda
enseñanza colegial interna y externa.**

Madrid,
Imp. de M.,
Galiano.,
1859

MEMORIA // QUE ACERCA DE LOS SISTEMAS //
DE LA // SEGUNDA ENSEÑANZA COLEGIAL //
INTERNA Y EXTERNA // PRESENTA AL EXCE-
LENTISIMO SEÑOR MINISTRO DE FOMENTO //
EL // Dr. D. FERNANDO DE CASTRO, // CAPE-
LLAN DE HONOR DE S.M. // Y CATEDRATICO DE
HISTORIA GENERAL DE LA FACULTAD DE FI-
LOSOFIA Y LETRAS // DE LA UNIVERSIDAD
CENTRAL. // EN CUMPLIMIENTO DE LA COMI-
SION // QUE POR REAL ORDEN SE LE CONFIRIO
PARA VISITAR LOS PRINCIPALES // COLEGIOS
DE FRANCIA: // PUBLICADA DE REAL ORDEN //
en la **Gaceta** los días 21, 22 y 23 de Junio de 1859. //
(adorno) // MADRID, IMPRENTA DE MANUEL GA-
LIANO, // Plaza de los Ministerios, 3. // (hilo) // 1859.

- a) **Prólogo:** Excelentísimo Señor: Por Real Orden de 17 de Mayo del año pasado, S.M. la Reina (Q.D.G.), deseando reunir el mayor caudal de datos posible para organizar los colegios de internos que deben establecerse en todos los Institutos de segunda enseñanza, se sirvió disponer que pasase el que suscribe á Francia á visitar los principales establecimientos de esta clase, redactando, en vista de los datos y noticias que adquiriese, una Memoria, que es la que tiene honra de presentar á V.E.

- b) **Capítulo I:** Es tan grande y decisivo el influjo que ejerce, Excelentísimo señor, la educación de la juventud sobre la sociedad, sobre la familia y sobre el individuo, que está siendo este punto en nuestros días uno de los asuntos que más vivamente preocupan á los pensadores y á los hombres de Gobierno de todas las naciones civilizadas.
- c) **Núm. capítulos:** 8.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 22,3 x 15,1 cms.
Núm. págs.: 40.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** De los ocho capítulos que contiene la obra sólo uno tiene directa relación con la comisión que le fue encomendada a su autor, probablemente porque el motivo de su viaje fue otro bien distinto. La **Memoria**, por tanto, es muy superficial y, en términos generales, trata el objeto a estudiar desde una perspectiva muy teórica.
- g) **Tema:** enseñanza interna, organización escolar.
- h) **Países:** Francia (Alemania, España).
- i) **Nivel:** secundario.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN Vª / Cª 2868-51.

COBOS Y RODRIGUEZ, Francisco Javier Granada,
Estudios sobre la parte pedagógica de la Lib. de Paulino
Exposición Universal celebrada en Ventura y Sabatel,
París en 1867. 1869.

ESTUDIOS // CRITICOS, HISTORICOS Y ADMIN-
 ISTRATIVOS // SOBRE LA PARTE // PEDAGO-
 GICA // DE LA // EXPOSICION UNIVERSAL // ce-
 lebrada en París en 1867, // POR // D. FRANCISCO
 JAVIER COBOS. // (hilo) // GRANADA. // LIBRE-
 RIA DE D. PAULINO VENTURA Y SABATEL, //
 PLAZA DE BIB-RAMBLA. // 1869.

- a) **Introducción:** El grupo X de la Exposición universal de 1867, fue sin disputa el más importante de todos los que, en el vasto recinto del palacio que se levantó en el Campo de Marte, á la curiosidad y al estudio de los visitantes se presentaba.
- b) **Capítulo I:** Nuestro país, que nada envió relativo á la Pedagogía. á la Exposición universal de Londres en 1862, fue representada en París por 110 expositores, ascendiendo á cerca de 500 el número de objetos expuestos, ya en la galería segunda del Palacio, ya en la pequeña sala donde se organizó la exposición pedagógica española, en el lindo pabellón levantado en el Parque, según los planos y bajo la dirección del entendido arquitecto Sr. Gándara.
- c) **Núm. capítulos:** 54.
- d) **Dedicatoria:** Al Sr. D. Rafael García Alvarez, director y catedrático del Instituto de 2ª enseñanza de Granada, dedica este modesto trabajo en señal de cariñosa amistad, Francisco J. Còbos.

Advertencia: No tiene este libro, al darse á la estampa, ni aun el mérito de la oportunidad, puesto que aparece á los dos años de haberse verificado el grandioso acontecimien-

to que lo produjo; pero si no nos es dado buscar disculpas para las muchas imperfecciones que sin duda contiene, séanos permitido, al menos, justificar lo tardío de su publicación.

- e) **Medidas:** 18,3 x 11,5 cms.
Núm. págs.: 241.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Publicada dos años después de celebrada la Exposición de 1867, el autor plantea su obra como una reflexión que, más allá de una mera descripción, permita entresacar conclusiones de carácter pedagógico provechosas para España.
- g) **Tema:** Exposición universal.
- h) **Países:** España, Posesiones españolas de Ultramar, Portugal, Grecia. Dinamarca, Suecia, Noruega, Rusia, Italia, Turquía, Estados Unidos, Argentina, Islas Sandwich, Inglaterra, Francia, Países Bajos, Bélgica, Prusia, Sajonia, Hesse, Baden, Wurtemberg, Baviera, Austria, Suiza.
- i) **Niveles:** Primaria, secundaria, adultos.
- j) **Índice:** Introducción (9).- I a XIX. España (27). XX. Posesiones españolas de Ultramar (79).- XXI. Portugal (85). XXII. Grecia (88).- XXIII. Dinamarca (89). XXIV. Suecia (92).- XXV. Noruega (96). XXVI. Rusia (98). XXVII. Italia (100).- XXVIII. Imperio Otomano (105). XXIX. Estados Unidos (110). XXX. Confederación Argentina (118). XXXI. Islas Sandwich (119). - XXXII. Inglaterra (120). XXXIII a XLV Francia (135).- XLVI Países Bajos (202).- XLVII. Bélgica (207).- XLVIII. Prusia (211). XLIX. Sajonia (223).- L. Gran Ducado de Hesse (236). LI. Ducados de Baden, Wurtemberg y Reino de Baviera (238).- LII. Imperio de Austria (241).- LIII. Suiza (246). LIV. Resumen y conclusión (250).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 10240.

CODINA LÄNGLIN, Ramón
Memoria.

Barcelona,
 Tip Casa Provincial
 de Caridad,
 1892.

El Congreso internacional de Beneficiencia pública de 1889 en París.- // La Organización general de la Beneficiencia pública en // Francia.- Noticias referentes á algunos Establecimientos // benéficos extranjeros.- Reformas para mejorar los servicios // de los Establecimientos benéficos de la provincia de Barcelona. // (grabado) // **MEMORIA // REDACTADA Y DIRIGIDA A LA // EXCMA. DIPUTACION PROVINCIAL DE BARCELONA // POR EL DELEGADO DE LA MISMA EN EL REFERIDO CONGRESO // Dr. RAMON CODINA LÄNGLIN // PROFESOR QUIMICO DEL LABORATORIO DE MEDICINA LEGAL // DE LA AUDIENCIA DE BARCELONA, VICEPRESIDENTE DE LA JUNTA DE GOBIERNO DE LA CASA // PROVINCIAL DE CARIDAD, VOCAL-SECRETARIO DE LA JUNTA DE PATRONATO // DE LOS ASILOS MUNICIPALES, INDIVIDUO DE LA JUNTA DE GOBIERNO DE LA CAJA DE AHORROS DE LA PROVINCIA, MIEMBRO // FUNDADOR DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL // ESTABLECIDA EN PARIS PARA EL ESTUDIO DE LAS CUESTIONES DE BENEFICIENCIA, ACADEMICO DE NUMERO DE LAS REALES ACADEMIAS DE MEDICINA Y CIRUGIA Y DE CIENCIAS // Y ARTES, ETC., ETC. // (hilo) // (PUBLICADA POR ACUERDO DE LA EXCMA. DIPUTACIÓN PROVINCIAL // (grabado: escudo) // BARCELONA. // (hilo) // TIPOGRAFIA DE LA CASA PROVINCIAL DE CARIDAD // CALLE DE MONTALEGRE NUM. 5 // 1892.**

- a) **Prólogo:** A la Excma. Diputación provincial de Barcelona. / Excmo. Sr.: Al aceptar, con tan profundo como reconocido agradecimiento, la elevada misión con que V.E. se dignó honrarme, designándome por su acuerdo unánime de 18 del pasado junio, para que en representación de ese Cuerpo provincial: - asistiera al Congreso internacio-

nal de Beneficiencia pública que se celebró en París desde el 28 de julio al 4 de agosto.

- b) **Capítulo I:** Congreso Internacional de Beneficiencia Pública de 1889 / Entre los variados é interesantísimos Congresos que se han celebrado en París, durante el gran Certamen internacional que acaba de realizarse en aquella capital de la vecina República, sin disputa alguna, ninguno podía interesar más por sus excepcionales importancia y trascendencia sociológica.
- c) **Núm. capítulos:** 4.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 21 x 15,8 cms.
Núm. págs.: 304.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Aunque no se trata en esta obra propiamente de temas relacionados con la enseñanza, debe incluirse aquí por la sencilla razón de presentar una serie de reformas de envergadura para los establecimientos benéficos de la Diputación de Barcelona -entre los que se incluyen los destinados a la infancia- sugeridas a la luz de las experiencias del extranjero.
- g) **Tema:** Beneficiencia pública, congresos.
- h) **Países:** Francia, Inglaterra, España.
- i) **Nivel:** -.
- j) **Índice:** A la Excma. Diputación provincial de Barcelona (3).- CAP. I. Congreso Internacional de Beneficiencia Pública celebrado en París en 1889 (9).- CAP. II. Organización de la Beneficiencia pública en Francia (153).- CAP. III. Noticias referentes a algunos establecimientos benéficos de Francia e Inglaterra (199).- CAP. IV. Reformas para mejorar los servicios de los Establecimientos benéficos de la provincia de Barcelona (257).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BPE 123954.

CORAL, N. Carlos del
**Memoria sobre la organización,
 métodos y programas de la enseñanza
 secundaria accesoria especial.**

Gerona,
 Imp. Hospicio Prov.,
 s.f.
 (1879-80?).

MEMORIA // SOBRE LA ORGANIZACION, METODOS Y PROGRAMAS // DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ACCESORIA) ESPECIAL // (Enseignement secondaire spécial // EN FRANCIA // POR // D. N. CARLOS DEL CORAL // PROFESOR DE 1.ª y 2.ª ENSEÑANZA // DELEGADO POR LA EXCMA. DIPUTACION PROVINCIAL // DE GERONA // EN LA EXPOSICION UNIVERSAL DE PARIS // DEL AÑO 1878. // (hilo) // GERONA: // (hilo) // Imprenta del Hospicio Provincial.

- a) **Prólogo:** Excmo. Sr. / Los diputados que suscriben, cumpliendo con la honrosa Comisión que V.E. se dignó confiarles, han examinado con sumo interés la Memoria presentada por Don N. Carlos del Coral, delegado en la última exposición de París por esta Corporación, con el objeto de estudiar los métodos y organización de la enseñanza secundaria especial de la Nación vecina.
- b) **Capítulo I:** Cumpliendo con la misión que me fue conferida por la Excelentísima Diputación de esta Provincia, pasé á París, con objeto de estudiar la organización de la enseñanza denominada **Enseignement secondaire spécial**, tratando de hacer resaltar de la presente memoria las inmensas ventajas que esta enseñanza reporta á la Francia y lo muy conveniente que fuera se

introdujese entre nosotros, contribuyendo poderosamente á desarrollar los veneros de riqueza de nuestra patria y hacernos ocupar en el concierto de las naciones civilizadas el lugar que nos corresponde.

- c) **Núm. capítulos:** 11.
- d) **Apéndices:** Plan de estudios de la Escuela Monge (Primera División. Enseñanza elemental. Alumnos de 7 a 12 años).- Programa de la enseñanza general de la escuela profesional de Yvry.- Programa de enseñanza de la Escuela Municipal de Aprendices de París.
- e) **Medidas:** 25 x 16 cms.
Núm. págs.: 27 + 5.
Edición: 1.^ª
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** En 1878 el autor fue comisionado por la Diputación de Gerona en la Exposición Universal de París. Lo cierto es que se refiere poco a ésta, y mucho a los establecimientos que, fuera de ella, visitó en la capital. La idea fundamental es la de introducir en España este tipo de enseñanza, aunque el autor no llega a proponer ningún proyecto concreto.
- g) **Tema:** Formación profesional.
- h) **País:** Francia.
- i) **Nivel:** Secundaria.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** Ver d) Apéndices.
- l) **Biblioteca:** AM T. 386-foll.

COSSIO, M. B.
**Situación de la Instrucción Pública
 en Bélgica.**

Madrid,
 Imp. de M. Burgase,
 1886.

MUSEO PEDAGOGICO // DE INSTRUCCION PRI-
 MARIA // SITUACION // DE LA INSTRUCCION
 PUBLICA EN BELGICA // POR M. B. COSSIO // Di-
 rector del Museo // (grabado) // MADRID // IMPREN-
 TA DE M. BURGASE // SOBRINO Y SUCESOR DE
 S. MARTINEZ // BARQUILLO, 39 // 1886.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** La organización de la enseñanza, y en espe-
 cial la de la primaria, ha llegado á ser en Bél-
 gica, más que en ningún otro país, una cues-
 tion política. Hay quien piensa que esto es en
 general una necesidad de nuestra época y una
 necesidad ventajosa; porque sólo revistiendo
 un carácter político es como logran hoy casi
 todos los asuntos interesar vivamente á la
 mayoría de las fuerzas sociales.
- c) **Núm. capítulo:** 1.

- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 19'5 x 12'7 cms.
Núm. págs: 23.
Edición: 1.ª
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Desde el punto de vista de la politización de la cuestión escolar, se recorren los principales hitos de la historia de la legislación educativa belga con la constante lucha entre los partidos liberal y católico, para concluir con la necesidad de contemplar la cuestión escolar desde una óptica esencialmente pedagógica. A pesar de las similitudes con el caso español, y del momento en que se publica esta obra, no contiene ninguna alusión a España.
- g) **Tema:** Política educativa, Estado y educación, Legislación.
- h) **País:** Bélgica.
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 4/203127.

COSSIO, M.B. Madrid,
El Congreso Internacional de Imp. del Colegio Nal.
Educación celebrado en Londres de Sordomudos y Ciegos,
del 4 al 9 de Agosto de 1884. 1887.

EL CONGRESO // INTERNACIONAL DE EDUCACION CELEBRADO EN LONDRES // DEL 4 AL 9 DE AGOSTO DE 1884. // MEMORIA PRESENTADA AL EXCMO. SR. MINISTRO DE FOMENTO, // POR // M. B. COSSIO, // DELEGADO DE ESPAÑA Y DIRECTOR DEL MUSEO PEDAGOGICO DE // INSTRUCCION PRIMARIA. // (adorno).

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo:** El día 4 de Agosto de 1884, á las once de la mañana, inauguróse la “Conferencia internacional de la educación”, siendo la primera vez que un Congreso de tal naturaleza se reunía en Londres. Y si se considera que esto se ha verificado con motivo de la “Exposición internacional de higiene”, abierta ya desde el 2 de Mayo y en la que había una segunda sección dedicada exclusivamente á la enseñanza, se comprenderá la importancia que el hecho había de revestir y el influjo que estaba llamado á ejercer para la solución de los problemas pedagógicos.
- c) **Núm. capítulos:** 1 + apéndices.
- d) **Apéndices:** I. 1. Introducción al Catálogo general de la Exposición Pedagógica (345). 2. Clasificación de la Exposición (348). 3. Indicaciones dirigidas a los expositores: escuela y educación (356). II. El Instituto de la ciudad y de los gremios de

Londres para el fomento de la educación técnica (358).

III. La enseñanza en el Japón (363).- IV. Manuales sobre Higiene, publicados con motivo de la Exposición (368).- V. 1. Programa del Congreso Internacional de Educación (370).
2. Actas del Congreso. (371).

e) **Medidas:** 24 x 15'5 cms.

Núm. págs.: 112 (Páginas 267 a 371 del Anuario de Primera Enseñanza de 1886).

Edición: 1.^a

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Como delegado de España, Cossío presentó a la vuelta del Congreso de Londres de 1884 esta memoria al Ministro de Fomento, siendo publicada en 1887 como una parte del **Anuario** de 1886. En ella se relatan las polémicas desatadas en el Congreso, casi siempre centradas en temas problemáticos para los ingleses, sin otras referencias a restantes países, exceptuando el apéndice dedicado al Japón, realizado en parte sobre un informe de Buisson y que puede considerarse, por lo demás, una traducción.

g) **Tema:** Congresos pedagógicos, organización escolar, legislación, inspección.

h) **Países:** Inglaterra, Japón.

i) **Niveles:** Primario, secundario, superior.

j) **Índice:** El Congreso internacional de educación celebrado en Londres del 4 al 9 de agosto de 1884 (267). Apéndices (345).

k) **Apéndice documentales:** cfr. apéndices, especialmente el n° III.

l) **Biblioteca:** BN 1/43822.

DEMOLINS, Edmundo Madrid,
En qué consiste la superioridad de Lib. Victoriano
los anglosajones. (trad. Santiago Alba y Bonifaz) Suárez,
1899.

EDMUNDO DEMOLINS // (hilo) // EN QUE CON-
 SISTE LA SUPERIORIDAD // DE // LOS ANGLO-
 SAJONES // (hilo) // VERSION ESPAÑOLA, PROLO-
 GO Y NOTAS // DE // SANTIAGO ALBA Y BONI-
 FAZ // DOCTOR EN DERECHO // (grabado) // MA-
 DRID // LIBRERIA DE VICTORIANO SUAREZ //
 48-PRECIADOS-48 // (hilo) // 1899.

- a) **Prólogo:** La Obra de Demolins y España / No es una novedad para el escaso “público del libro” en España -del libro extranjero mucho más escaso siempre, aun después de la reconocida vulgarización del idioma francés- la obra del ilustre director de **La Science Sociale**, á cuya versión española anteceden estos renglones.
- b) **Capítulo I:** (del prólogo) Si comenzáramos esta parte del PROLOGO preguntando de manera análoga a la con que encabeza el capítulo I de su obra Edmundo Demolins, **¿El régimen escolar español forma hombres?** no necesitaríamos siquiera poner detrás un modesto monosílabo.

- c) **Núm. capítulos:** 3.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 21'4 x 13'5 cms.
Núm. págs.: CXXX + 350.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Santiago Alba anotó y tradujo esta obra de Demolins, añadiéndole además un prólogo en el que intenta validar las aseveraciones de Demolins aplicándolas a la relación entre Estados Unidos y España. La derrota del 98 es el punto de arranque de la manifiesta superioridad anglosajona, debida en buena parte al sistema escolar.
- g) **Tema:** Sistema escolar y relaciones con la sociedad, sistema escolar y diferencias entre países, contexto.
- h) **Países:** Estados Unidos, España, Francia, Inglaterra (varios).
- i) **Niveles:** Primario, secundario, superior.
- j) **Índice:** Prólogo del traductor (I).- Prefacio del autor (1).I. El francés y el anglosajón en la escuela (6).- II. El francés y el anglosajón en la vida privada (100).III. El francés y el anglosajón en la vida pública (188).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 23136.

DIAZ MANZANARES, José
**Nulidades de la enseñanza mutua
 por Lancaster comparada con
 los sistemas españoles**

Madrid,
 Imp. Fernín
 Villalpando,
 1821

NULIDADES // DE LA ENSEÑANZA MUTUA //
 POR LANCASTER // COMPARADA CON LOS SIS-
 TEMAS ESPAÑOLES // POR // D. JOSE DIAZ
 MANZANARES. // (hilo) // MADRID AÑO DE 1821.
 // IMPRENTA DE D. FERNIN VILLALPANDO, IM-
 PRESOR DE CAMARA DE S.M. // Se hallará en la li-
 brería de Dávila, calle // de Carretas.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** Varios son los motivos que me obligan á manifestar las muchas nulidades, que en mi concepto, tiene el sistema lancasteriano o de mútua enseñanza. El principal es haber escrito algunos que este sistema lleva muchas ventajas á todos los españoles, y constarme que el Gobierno trata de adoptarlo para la enseñanza pública.

- c) **Núm. capítulos:** 1.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 14'7 x 10'5 cms.
Núm. págs: 29.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Se manifiesta la oposición del autor a la introducción del método lancasteriano en la enseñanza española, oposición que intenta justificar con criterios pedagógicos comparando dicho método en el tradicionalmente seguido en España. En resumen, argumenta que la enseñanza mútua no aporta nada nuevo a los métodos tradicionalmente adoptados en España.
- g) **Tema:** Enseñanza mutua, Lancaster.
- h) **País:** España (Inglaterra, Francia).
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V^o/C^o 367-9

DÍAZ Y PÉREZ, Nicolás

Madrid,

De la Instrucción Pública.

Imp. de Manuel G. Hernández,

1877

DE // LA INSTRUCCION PUBLICA // POR // DON
 NICOLAS DIAZ Y PEREZ // (hilo) // SEGUNDA
 EDICION // (hilo) // MADRID // IMPRENTA DE
 MANUEL G. HERNANDEZ // **San Miguel, 23, bajo**
 // 1877.

- a) **Introducción:** Al que leyere/La instrucción pública necesita, en nuestro país, de una reforma radicalísima. Como la que se obró en la propiedad por las sábias disposiciones del famoso estadista D. Juan Alvares de Mendizábal, así es preciso reformarla si la queremos ver regenerada, y si realmente deseamos que el pueblo aprenda y la juventud despierte á la edad adulta conociendo siquiera las nociones más elementales de una buena instrucción.
- b) **Capítulo I:** De la instrucción de adultos / Discurso pronunciado el día 6 de Octubre de 1870, en la inauguración de la escuela de adultos de Badajoz, por D. N. Díaz y Pérez, profesor de las secciones de lectura de la misma. / Señores: Es un suceso importante, al menos para nosotros los que nos interesamos por la instrucción y mejoramiento de las clases populares, la inauguración de esta escuela libre, ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica, ó partido político determinado.
- c) **Núm. caps.:** 6 + notas.
- d) **Dedicatoria:** Sr. D. Alejandro Passanau / Mi distinguido

amigo y correligionario político: No hace muchos días que a propósito de haber leído Vd. en un periódico de fecha atrasada un discurso mío sobre instrucción pública, me escribió manifestando su adhesión á la doctrina por mí en él sustentada, y se condolía de que la reacción imperante, haciendo de la instrucción pública un arma de partido, haya querido colocarnos como en los desgraciados tiempos del Sr. D. Severo Catalina.

- e) **Medidas:** 19'2 x 13'2 cms.
Núm. págs.: 139.
Edición: 2.^ª
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Se recopilan en esta obra cuatro discursos y una carta (ver índice), en todos los cuales se sostiene la tesis de que la instrucción es el medio de mejorar la situación del país, trayendo a colación constantes referencias a otros países, generalmente mediante datos estadísticos. Interesa aquí resaltar las alusiones a Harriet Beecher, William Harris y Levasseur.
- g) **Tema:** Política educativa de adultos, educación de la mujer.
- h) **Países:** España, Estados Unidos, Alemania, varios.
- i) **Niveles:** Instrucción primaria, instrucción de adultos.
- j) **Índice:** Dedicatoria (7).- Al que leyere (9).- I. De la instrucción de los adultos (17).- II. De la instrucción pública (29). III. De la educación de la mujer (45). IV. Las escuelas dominicales para la mujer (57). V. La instrucción pública en Madrid (79). Notas (89).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 1/56297.

DIAZ Y PEREZ, Nicolás
**Las bibliotecas de España en sus
 relaciones con la educación popular y
 la instrucción pública.**

Madrid,
 Tip. Manuel G.
 Hernández,
 1885.

LAS // BIBLIOTECAS // DE ESPAÑA // EN SUS RE-
 LACIONES // CON LA EDUCACION POPULAR // Y
 // LA INSTRUCCION PUBLICA // POR EL // ILMO.
 SR. D. NICOLAS DIAZ Y PEREZ / Archivero-Biblio-
 otecario que fue de la Económica Matritense // y del Ca-
 sino de la Prensa // Jefe superior honorario de Adminis-
 tración Civil, etc. // (hilo) // SEGUNDA EDICION //
 (adorno) // MADRID // TIPOGRAFIA DE MANUEL
 G. HERNANDEZ // calle de La Libertad, núm. 16 dup°
 // 1885.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** Las Bibliotecas extranjeras. / I. / Las biblio-
 tecas son el espíritu del alma. (Moral de los
 Egipcios). / Las Bibliotecas públicas han pro-
 gresado algún tanto en nuestro país, contra la
 opinión de aquellos que sostenían, hasta poco
 há, que nunca se aclimatarían en España,
 “porque no se conocía la costumbre de leer”.
- c) **Núm. capítulos:** 9.
- d) **Dedicatoria:** Excmo. Sr. D. José Luis Albareda. / Mi dis-
 tinguido amigo: En estos últimos tiempos en
 que tan honda perturbación ha reinado en el
 ramo de la enseñanza pública, ha sido V. el
 Ministro que más iniciativa tuvo para aco-
 meter reformas y presentar proyectos que re-
 gularan la legislación de la primera enseñan-

za, en las necesidades de los tiempos y el espíritu del siglo.

- e) **Medidas:** 24 x 16'2 cms.
Núm. págs.: 217.
Edición: 2.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Para el autor, el desarrollo de la instrucción pública como el de la educación, van indisolublemente ligados al desarrollo de las bibliotecas públicas. El ejemplo de los Estados Unidos, y en segundo término el de Prusia, es a su juicio el que debería tenerse presente a España. Por otro lado, debe destacarse que también en esta obra predomina la profusión de datos estadísticos a los que es tan aficionado, tomándolos en gran parte de Levasseur.
- g) **Tema:** Bibliotecas, instrucción pública, educación popular, estadísticas.
- h) **Países:** Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Portugal, Italia, Rumanía, Austria-Hungría, Prusia, Polonia, España.
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** (extracto) I. Las bibliotecas extranjeras (1).- II. Bibliotecas y escuelas públicas de España (29).- III. Bibliotecas populares (54).- IV. Las bibliotecas escolares y la instrucción pública (81).- V. Bibliotecas especiales en provincias (111).- VI. Las bibliotecas más necesarias (132).- VII. Resumen de las bibliotecas españolas (151).- VIII. Los archivos (171). IX. Las reformas más radicales (201).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 02-10.

DUMAS CHANCEL, Mariano
**Guía del profesorado cubano
 para 1868**

Matanzas,
 Imp. El Ferrocarril,
 1868

GUIA // DEL PROFESORADO CUBANO // PARA
 1868. // (grabado) // ANUARIO DE PEDAGOGIA Y
 ESTADISTICA DE LA ENSEÑANZA; // OBRA NE-
 CESARIA A LOS MAESTROS DE INSTRUCCION
 PRIMARIA, // DIRECTORES DE ESCUELAS Y CO-
 LEGIOS, CATEDRATICOS, // INDIVIDUOS Y SE-
 CRETARIOS DE LOS MUNICIPIOS Y JUNTAS LO-
 CALES, // CAPITANES PEDANEOS, // CURAS PA-
 RROCOS Y DEMAS FUNCIONARIOS PUBLICOS, //
 QUE DIRIGEN, PROTEGEN O INSPECCIONAN LA
 EDUCACION DE LA JUVENTUD // POR // D. MA-
 RIANO DUMAS CHANCEL, // profesor de instrucción
 primaria y secundaria, y director por oposición de la Es-
 cuela // Municipal Superior de Matanzas. // (grabado)
 // MATANZAS. // IMPRENTA EL FERROCARRIL.
 // 1868.

- a) **Prólogo:** Muchas han sido las evoluciones que ha sufrido la instrucción pública durante los últimos veinte años. La vida municipal de los pueblos y el manejo de los fondos de arbitrios y contribuciones por los Ayuntamientos dieron valía é importancia social á la enseñanza.
- b) **Capítulo I:** Prontuario de Pedagogía por orden alfabético

/ Práctica y legislación / Abandono de la escuela.- Los maestros no podrán separarse de las Escuelas que estén desempeñando, sin las correspondientes licencias.

- c) **Núm. capítulos:** 7.
- d) **Dedicatoria:** Al Sr. D. Nicolás de Azcárate y Escoredo, residente en Madrid.
- e) **Medidas:** 21'5 x 16 cms.
Núm. págs: 251.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** En esta obra se recogen tanto algunos conceptos pedagógicos como nociones básicas de legislación escolar con la intención de que sean útiles a los profesores de enseñanza primaria en Cuba. Por otra parte, se recogen todos los datos relativos a cada una de las escuelas de la Isla: director, profesorado, situación, etc.
- g) **Tema:** legislación escolar, estadísticas, organización escolar.
- h) **País:** Cuba.
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 29613.

**Exposición General de las
Islas Filipinas en Madrid.**

Manila,
Tip. Colegio Sto. Tomás,
1887.

EXPOSICION GENERAL // DE LAS // ISLAS FILI-
PINAS EN MADRID // 1887 // (hilo) // COMISION
CENTRAL DE MANILA // (adorno) // MEMORIA //
CORRESPONDIENTE A LA SECCION 8ª // GRU-
POS 72 Y 73 // (hilo) // Edición oficial // (hilo) // MA-
NILA // TIPOGRAFIA DEL COLEGIO DE STO. TO-
MAS // A CARGO DE D. GERVASIO MEMIJE //
1887.

- a) **Prólogo:** no contiene.
- b) **Capítulo I:** Legislación y disposiciones vigentes sobre ins-
trucción superior / La Real y Pontificia Uni-
versidad de Sto. Tomás de Manila fundada y
dirigida por la Provincia del Santísimo Rosa-
rio de PP. Dominicanos de Filipinas se halla su-
jeta inmediatamente al Patronato del Monar-
ca español y á su legítimo representante en es-
tas Islas el Excmo. Sr. Gobernador General en
concepto de Vice-Patrono.
- c) **Núm. capítulos:** 4.
- d) **Apéndices:** 37 cuadros estadísticos (cfr. k).
- e) **Medidas:** 25 x 18 cms.
Núm. págs.: 127 + 37 hojas.
Edición: 1ª.
Encuadernación: tela.
- f) **Comentario:** la presente Memoria describe con gran am-
plitud la organización, la historia, la legisla-
ción, los planes de estudio y otros pormeno-
res relativos a la enseñanza secundaria y su-

perior en Filipinas. Tienen particular interés, por su valor histórico, los cuadros estadísticos cuyos comentarios esclarecen la situación real de estos niveles de enseñanza en las Islas. Exceptuando este apartado, los restantes tienen un carácter eminentemente descriptivo y, en algunos casos, laudatorio en todo cuanto se refiere a la metrópolis y a la labor de los religiosos.

g) **Tema:** Legislación, organización, estadísticas, planes de estudio.

h) **País:** Islas Filipinas.

i) **Niveles:** secundario y superior.

j) **Índice:** Legislación y disposiciones vigentes sobre instrucción superior (5).- Organización de la enseñanza superior (45).- Colegios de segunda enseñanza (65).- Estadística de la enseñanza académica en Filipinas (117).

k) **Apéndices documentales:** En las págs. 6-25 se reproducen los siguientes Decretos, Ordenes Ministeriales y Reales Ordenes: RO 29/X/75, D° 13/I/76, OM 31/VII/76, OM 3/VIII/76, OM 10/VIII/76, Orden 2/VII/78, RO 24/III/80, RO 14/III/81, D° 16/V/81, RO 6/VI/82; todas estas disposiciones se relacionan con la enseñanza secundaria o superior en Filipinas.

Por otro lado, en hojas anexas sin numerar, se presentan los siguientes cuadros estadísticos: 1. Grados conferidos por la Univ. 1645-1820 y alumnos matriculados.- 2. Matriculados y aprobados por la Univ. 1820-1850.- 3. (falta).- 4A. Doctores, licenciados y bachilleres 1800-181A.- 4B. Id. 1860-1870.- 5A. Alumnos matriculados y aprobados en segunda enseñanza, en la Universidad y co-

legios dependientes 1866-1871.- 5B. Id. 1871-1882.- 6. Matriculados y aprobados curso preparatorio 1871-1882.- 7. Id. Fac. Teología 1871-1882.- 8. Id. Fac. Derecho Canónico y Teología Moral 1871-1882.- 9. Id. Jurisprudencia.- 10. Id. Medicina.- 11. Id. Farmacia.- 12. (falta).- 13. Grados de doctor conferidos 1871-1882.- 14. (falta).- 15. (falta).- 16. Grados de Bachilleres en Artes conferidos 1871-1882.- 17. Licenciados y doctores incorporados a la Univ. 1871-1882.- 18. Escuela Normal de Maestras de Manila 1865-1882.- 19. Escuela de Contabilidad e Idiomas de Manila 1866-1882.- 20. Colegios de niñas de Manila 1864-1883.- 21. Matriculados y aprobados en segunda enseñanza 1882-1886.- 22. Ateneo Municipal de Manila 1874-1882.- 23. Resumen matriculados y aprobados en segunda enseñanza.- 24. Cur-

25. Matriculados y aprobados en Teología 1882-1886.- 26. (falta).- 27. Matriculados y aprobados en Jurisprudencia 1882-1886.- 28. Id. Notariado.- 29. Id. Medicina.30. Id. Farmacia.- 31. Id. Medicina y Farmacia.32. Total matriculados y aprobados en Facultades 1871-1886.- 33. Grados expedidos 1882-1886.- 34. Alumnos matriculados con sus respectivas razas 1186-1887.- 35. Cuadro de éxitos 1871-1886 (Facultades Mayores).- 36. Bachilleres en Artes, Notariado, Auxiliares Medicina y Farmacia, Matronas y parteras: cuadro de éxitos 1871-1886.- 37. Matriculados y aprobados en el Seminario de Nueva Segovia 1882-83 a 1885-86.

1) **Biblioteca:** BN 4/103822.

FERNANDEZ VALLIN, Acisclo
La instrucción popular en Europa

Madrid,
 Aribau y Cía.,
 1878.

EXPOSICION UNIVERSAL DE PARIS EN 1878. // (hilo) // LA INSTRUCCION POPULAR // EN // EUROPA // (Grabado) // RECTIFICACIÓN DEL MAPA DE MR. J. MANIER, // publicado con motivo de la última Exposición Universal de París. // (hilo) // NUEVA EDICION. // (hilo) // MADRID: // IMPRENTA Y ESTEREOTIPIA DE ARIBAU Y C.ª // (SUCESTORES DE RIVADENEYRA), // calle del Duque de Osuna, núm. 3. // 1878.

- a) **Introducción:** Es muy frecuente en España no dar la debida importancia al juicio más ó menos exacto que se forma en Europa del estado de nuestra cultura, de la participación que hemos tenido en los grandes descubrimientos, tanto geográficos como científicos, de nuestras glorias artísticas, de nuestra literatura y de los adelantos y progresos que alcanzamos en muchos ramos de la administración.
- b) **Capítulo I:** Todos los Gobiernos de Europa dan hoy la mayor importancia al desarrollo y progreso de la instrucción popular, considerándola como base firmísima de la riqueza, del bienestar y de la moralidad de los pueblos.
- c) **Núm. capítulos:** 9.
- d) **Apéndices:** no contiene.

- e) **Medidas:** 20,6 x 13,6 cms.
Núm. págs.: 27.
Ilustraciones: 1 mapa en color.
Edición: 2ª (nueva).
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Se trata de una rectificación de un mapa publicado por Manier inicialmente en 1867 y vuelto a reproducir en 1878; en dicho mapa, cuyos datos eran el número de personas que no sabían leer ni escribir en cada país europeo, España aparecía en uno de los últimos lugares. Con la rectificación, se pretende demostrar, tomando como base el número de alumnos escolarizados, que España ocupa un discreto lugar intermedio en el concierto europeo, aduciendo las guerras civiles como pretexto para excusar ese lugar que, de otro modo, sería aún mejor.
- g) **Tema:** estadística, instrucción popular, asistencia escolar.
- h) **Países:** Suiza, Alemania, Suecia, Dinamarca, Francia, Bélgica, Noruega, Holanda, España, Inglaterra, Austria-Hungría, Italia, Grecia, Portugal, Rusia, Turquía.
- i) **Niveles:** primario, secundario, adultos.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** Cuadro comparativo de la instrucción popular en Europa (p. 19).- Datos para el croquis de un mapa-mundi de la primera enseñanza en 1880. (pp. 26-27).- Mapa de la instrucción popular en Europa.
- l) **Biblioteca:** BN 4/203127.

FERNANDEZ VALLIN, Acisclo
The popular instruction in Europe

Madrid,
 Aribau & Co.,
 1878.

INTERNATIONAL EXHIBITION. PARIS 1878. //
 (hilo) // THE POPULAR INSTRUCTION // IN // EU-
 ROPE. // (Grabado) // RECTIFICACION OF THE
 MAP PUBLISHED BY MR. J. MANIER, // with the
 occasion of the International Exhibition of Paris. ///
 (hilo) // NEW EDITION. // (hilo) // MADRID: //
 PRINTED BY ARIBAU & CO. // (LATE RIVADE-
 NEYRA): // Duke of Osuna, 3. // 1878.

- a) **Introducción:** It is very frequent in Spain not to consider with the due importance the more or less exact idea that Europe has of the state of our culture, of the part we have had in the great discoveries, geographic as well as scientific, of our artistical glories, of our literature and of the improvements and progress we make in many branches of the administration.
- b) **Capítulo I:** All the Governments of Europe lend to day the greatest importance to the extension and progress of the popular instruction, considering it as the most important basis of the wealth, welfare and morality of the people.
- c) **Núm. capítulos:** 9.

- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 20,6 x 13,6 cms.
Núm. págs.: 27.
Ilustraciones: 1 mapa en color (en castellano).
Edición: 2ª (new).
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Es la traducción literal -sin ninguna adaptación- de la versión castellana antes reseñada. No ha sido posible localizar la versión francesa.
- g) **Temas:** estadísticas, instrucción popular, asistencia escolar.
- h) **Países:** Suiza, Alemania, Suecia, Dinamarca, Francia, Bélgica, Noruega, Holanda, España, Inglaterra, Austria-Hungría, Italia, Grecia, Portugal, Rusia, Turquía.
- i) **Niveles:** primario, secundario, adultos.
- j) **Índice:** no contiene
- k) **Apéndices documentales:** Cuadro comparativo de la instrucción popular en Europa (p. 19).- Datos para el croquis de un mapa-mundi de la primera enseñanza en 1880 (pp. 26-27). Mapa de la instrucción popular en Europa.
- l) **Biblioteca:** AM T. 352 foll.

FERNANDEZ VILLABRILLE, Francisco	Madrid,
Estado actual y organización de la	Imp. del Colegio de
enseñanza de sordomudos y	Sordomudos y Ciegos,
de ciegos.	1862.

ESTADO ACTUAL Y ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA DE // SORDO-MUDOS Y DE CIEGOS. // (hilo) // MEMORIA // PRESENTADA AL EXCMO. SEÑOR // MINISTRO DE FOMENTO, // POR // D. FRANCISCO FERNANDEZ VILLABRILLE, // Primer profesor del Colegio de sordo-mudos y de ciegos de Madrid y comisionado por S.M. para // visitar los establecimientos extranjeros. // (grabado: escudo) // MADRID. // IMPRENTA DEL COLEGIO DE SORDO-MUDOS Y DE CIEGOS. // Calle del Turco, núm. 11. // (hilo) // 1862.

- a) **Prólogo:** Excmo. Señor. / Nombrada una comisión para que entendiera en la reforma y arreglos del Colegio de sordo-mudos y de ciegos de esta córte, despues de haber hecho en el local las mejoras materiales que su estado permitía, fijó seriamente su atención en un punto de alta importancia para el porvenir del establecimiento, cual es la parte intelectual y moral y sobre todo el método de enseñanza práctica.
- b) **Capítulo I:** La enseñanza de los sordo-mudos y de los ciegos, obra de eminente caridad y filosofía, que es ya un deber imperioso de la sociedad para con estos seres desgraciados, á quienes no puede privar el inestimable beneficio de la educación, que con tanta generosidad dispensa á los niños que gozan de todos sus sentidos.

- c) **Núm. capítulos:** 2 + apéndices.
- d) **Apéndices:** Listas de las obras, folletos, cuadros y muestras de enseñanza, que acompañando a esta Memoria, y como comprobantes de ella, se entregan en la Dirección general de Instrucción Pública (122). Lista de las obras, folletos y objetos de enseñanza recogidos durante el viaje y regalados al colegio de sordomudos y de ciegos de Madrid (126).- Catálogo de las obras publicadas por D. Francisco Fernández Villabrilte, y particularmente de las de enseñanza especial en que se hallan los programas y datos que se citan en esta Memoria (129).
- e) **Medidas:** 29,9 x 17,5 cms.
Núm. págs.: 128.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Pensionado por el Gobierno para estudiar los establecimientos de enseñanza de sordomudos y de ciegos en Bélgica y Francia, países a los que luego se añadiría Alemania, Fernández Villabrilte confía en el modelo francés para orientar las necesarias reformas a su juicio requeridas en España por este tipo de enseñanzas.
- g) **Tema:** enseñanza sordomudos, enseñanza ciegos.
- h) **Países:** Bélgica, Francia, Alemania, España (varios).
- i) **Niveles:** primario, secundario.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** ver apéndices 1 y 2.
- l) **Biblioteca:** BN V^a/C^a 2510-62.

FERNANDEZ VILLABRILLE, Miguel
**La enseñanza de sordomudos y de
 ciegos de España en las Exposiciones de
 1867 y 1868.**

Madrid,
 Imp. Hernando,
 1873.

LA ENSEÑANZA // DE SORDO-MUDOS Y DE CIE-
 GOS DE ESPAÑA // EN LAS EXPOSICIONES DE
 1867 Y 1868, // POR // DON MIGUEL FERNANDEZ
 VILLABRILLE, // Maestro de sordo-mudos y de cie-
 gos. // MADRID.- 1873. // Imprenta de Hernando, Isa-
 bel la Católica, 10.

- a) **Prólogo:** Consignar el verdadero estado de la instrucción de sordo-mudos y de ciegos de España en 1868, rendir un tributo de gratitud y de justicia á los que nos precedieron en esta enseñanza, esclarecer y fijar los adelantos conseguidos hasta aquella fecha en el Colegio de Madrid, han sido el objeto de este trabajo.
- b) **Capítulo I:** Entre las conquistas de la moderna civilización, entre los sucesos de mas trascendental resultado en las mutuas relaciones de los pueblos, pocos habrá que puedan ofrecer resultados más palpables y positivos que las Exposiciones Universales.

- c) **Núm. capítulos:** 3.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 15,6 x 10,6 cms.
Núm. págs.: 152.
Edición: 1.^a.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Esta obra denuncia las maniobras políticas operadas en favor de Carlos Nebreda para colocarse al frente del Colegio de Sordomudos de Madrid, destituyendo a Juan Manuel Ballesteros y probablemente al propio autor. Este demuestra que la obra -reseñada aquí- de Nebreda es una copia de las memorias previamente publicadas por Ballesteros, Fernández Villabril (Francisco), Rispa, Quijano y Piruaga.
- g) **Tema:** Exposiciones universales, enseñanza sordomudos, ciegos, memorias.
- h) **País:** España.
- i) **Nivel:** primario.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 1/71489.

FONTANALS DEL CASTILLO, Joaquin Barcelona,
Necesidad de la instrucción popular Imp. Lib. Verdaguer,
en España y creación de sus escuelas. 1865.

NECESIDAD // DE LA // INSTRUCCION POPU-
 LAR // EN ESPAÑA // Y CREACION DE SUS ES-
 CUELAS. // BREVES APUNTES // POR // JOAQUIN
 FONTANALS DEL CASTILLO. // (grabado) // BAR-
 CELONA. // (grabado) // IMPRENTA Y LIBRERIA
 DE VERDAGUER, // Rambla, enfrente del Liceo //
 1865.

- a) **Prólogo:** no contiene.
- b) **Capítulo I:** Todos los países de Europa toman en cuenta la necesidad de la instrucción popular ó instrucción de la clase proletaria. (1) Los gobiernos, corporaciones é individuos emplean su inteligencia, sus esfuerzos y recursos para poder realizarla conforme nuestros tiempos hacen necesario.
- c) **Núm. capítulos:** 10 + conclusión + apéndice.

- d) **Apéndices:** Nota A.- Parte I (29).- Nota B.- Parte IX (30).Post-scriptum (31).
- e) **Medidas:** 21 x 13,5 cms.
Núm. págs.: 31.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Identificando la instrucción popular a la instrucción del proletariado, se expone someramente el estado de ésta en España, comparándola con los logros conseguidos en otros países. Se trata probablemente de una de las pocas ocasiones en las que el autor es capaz de distanciarse del dictado de lo extranjero, aun reconociendo su valor.
- g) **Tema:** Instrucción popular de adultos.
- h) **Países:** Inglaterra, Francia, Alemania, España.
- i) **Nivel:** adultos.
- j) **Índice:** no contiene
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BPE 125512.

GARCIA GUTIERREZ, Agustín

Cádiz,

La enseñanza mercantil en

Tip. de Cabello y Lozón,

España y en el extranjero

1898.

LA // ENSEÑANZA MERCANTIL // EN // ESPAÑA
 Y EN EL EXTRANGERO // E // Influencia y partici-
 pación de las Asociaciones // Y CAMARAS DE CO-
 MERCIO EN DICHO RAMO // POR // D. Agustín
 García Gutiérrez // PERITO DE LAS ASIGNATURAS
 // DE HISTORIA GENERAL // DEL DESARROLLO
 DEL COMERCIO Y DE LA INDUSTRIA // Y DE
 COMPLEMENTO DE LA GEOGRAFIA DE LA ES-
 CUELA SUPERIOR DE COMERCIO // DE CADIZ,
 EXCATEDRATICO DE LEGISLACION MERCAN-
 TIL COMPARADA // Y SISTEMAS ADUANEROS.
 POR OPOSICION INGRESO EN EL BANCO DE ES-
 PAÑA // PREMIADO // EN LOS JUEGOS FLORA-
 LES DE 1895 y 1897 // (adorno) // Este trabajo fué pre-
 miado por el Ateneo de Cádiz en los juegos Florales del
 último año. // (adorno) // Cádiz: 1898 // TIPOGRA-
 FIA DE CABELLO Y LOZON // Duque de Tetuán, 22.

- a) **Prólogo:** Iniciativa laudable / En el asunto origen de este escrito, tócale a Cádiz, con gran satisfacción nuestra é indudablemente de todos los gaditanos, la gloria que haya partido del interior de sus históricos muros, una nueva iniciativa plausible y loable en gran extremo.
- b) **Capítulo I:** La Enseñanza Mercantil en el Extranjero. I. Alemania / La nación cuya vitalidad, estudios y adelantos le hace figurar entre las primeras de Europa, nos dá una nueva prueba concluyente y exacta de la importancia que los estudios comerciales tienen para las naciones fieles guardadoras de su valer, riqueza y poderío.

- c) **Núm. capítulos:** 9.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 21 x 13,2 cms.
Núm. págs.: 155.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Presentado en los juegos Florales de 1897 en Cádiz, en el tema 15.^o correspondiente a la “influencia y participación que deben tener las Cámaras de Comercio españolas en la instrucción profesional mercantil”, el trabajo presenta el estudio de varios casos del extranjero para reforzar la tesis de que aquella influencia es importantísima en todos ellos y, por lo tanto, que así debería ser también en España. Por otro lado, esos estudios de casos se contraponen a la situación española, dando como resultado unas conclusiones particulares, resultado de la comparación desfavorable para España. En todos los casos, debe resaltarse que el autor sostiene que el progreso económico está siempre ligado al progreso de la instrucción técnica.
- g) **Tema:** instrucción profesional mercantil.
- h) **Países:** España, Alemania, Austria-Hungría, Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Holanda, Inglaterra, Italia, Estados Unidos, Portugal, Rusia, Rumania, Brasil, Argentina, Suecia, Noruega, Suiza, Turquía.
- i) **Nivel:** secundaria especial.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 1/6-658.

GARCIA LOPEZ, Rafael Madrid,
Origen e historia del Jardín Botánico y Imp. Juan Iniesta,
de la Escuela de Agricultura de Filipinas. 1872.

ORIGEN E HISTORIA // DEL JARDIN BOTANICO
 // Y // DE LA ESCUELA DE AGRICULTURA // DE
 FILIPINAS // POR // D. RAFAEL GARCIA LOPEZ
 // ALCALDE MAYOR QUE FUE DE VARIAS PRO-
 VINCIAIS // EN AQUELLAS ISLAS. // (Grabado) //
 MADRID // IMPRENTA A CARGO DE JUAN
 INIESTA, // HORTALEZA, 128, BAJO. // (hilo) //
 1872.

- a) **Introducción:** Origen histórico / del / Jardín Botánico de Filipinas / Las repetidas quejas que ha tiempo proceden de Manila, y de las que se ha ocupado la prensa de Madrid más de una vez, sobre las malas condiciones de localidad y agrológicas del Jardín botánico de Filipinas, é invitados por personas ilustradas que se interesan por el progreso científico de la historia natural en aquellas islas.
- b) **Capítulo I:** Del objeto de la escuela de agricultura / Artículo 1°. El objeto de esta Escuela y su fin, es la enseñanza práctica-teórica de las diferentes secciones de la agricultura aplicables en las is-

las Filipinas, con sujeción á su clima, localida-
dad y topografía.

c) **Núm. capítulos:** 7 + apéndice.

d) **Apéndices:** Diccionario botánico farmacéutico y artístico, correspondiente al reino vegetal y tecnicismo indígena de Filipinas, útil para el progreso de las ciencias naturales, médico-quirúrgicas, artes y oficios (41).

e) **Medidas:** 22,2 x 15 cms.

Núm. págs.: 60.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Carece esta obra de un interés directo para nuestros efectos, pero como se ha hecho con otras de parecido carácter se reseña también aquí. Su contenido va encaminado a justificar la creación de las instituciones arriba citadas, incluyendo el Proyecto redactado en 1858 por la Real Económica de Amigos del País de Filipinas.

g) **Tema:** enseñanza agricultura.

h) **País:** Filipinas.

i) **Nivel:** secundario.

j) **Índice:** no contiene.

k) **Apéndices documentales:** no contiene.

l) **Biblioteca:** BN V³/C^a 2605-24.

GARCIA, Pedro de Alcántara
Froebel y los Jardines de la Infancia.

Madrid,
 Aribau y Cía.,
 1874.

ESTUDIOS PEDAGOGICOS // (hilo) // FROEBEL //
 Y // LOS JARDINES DE LA INFANCIA, // POR //
 PEDRO DE ALCANTARA GARCIA, // Secretario ge-
 neral de la Universidad Central // y Profesor de **Peda-**
gogía según el sistema de Froebel, y ántes de **Literatura**
 // **española**, en la Escuela de Institutrices de Madrid. //
 (adorno) // MADRID, // IMPRENTA Y ESTEREOTI-
 PIA DE ARIBAU Y C^a // (sucesores de Rivadeneyra),
 // calle del Duque de Osuna, núm. 3 // (hilo) // 1874.

- a) **Prólogo:** Al que leyese / No por rendir homenaje á una costumbre inveterada, sino por dar explicaciones de todo punto necesarias sobre la forma y el contenido del libro que ofrecemos al público, es por lo que escribimos estas breves líneas, que más que como PROLOGO deben tenerse como una advertencia.
- b) **Capítulo I:** En la exposición de toda ciencia, la cuestión de método es capitalísima y de suma importancia. Cuando la exposición se hace en forma y con fin didáctico, el método es todavía si cabe, más necesario, como que de una mayor o menor bondad depende el éxito que de su trabajo obtenga el **expositor** y el provecho que de su estudio alcance el investigador.
- c) **Núm. capítulos:** 11.
- d) **Apéndices:** no contiene.

- e) **Medidas:** 18,4 x 11,8 cms.
Núm. págs.: 163.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Destinada a propagar en España el método froebeliano, contiene datos sobre su propagación en el extranjero, un ensayo de breve comparación con el método pestalozziano y una defensa ante la acusación de “extranjerismo”.
- g) **Tema:** Froebel, jardines de infancia.
- h) **Países:** Alemania, Suiza, España (varios).
- i) **Nivel:** preescolar.
- j) **Índice:** (extracto) III. Método de educación de Froebel.- Indicación acerca de su formación, propagación y modo de determinarse, y de la manera como se le ha juzgado, principalmente en los Congresos de Beneficiencia y de Filósofos de Frankfurt.- Participación que ha tomado y debe tener el sexo femenino en la obra de desenvolver y difundir este método pedagógico (35).- XI. Conclusión.- Sentido general, importancia y utilidad de los **Jardines de la infancia.**- Fundamentos capitales del método de Froebel comparándolo con el de Pestalozzi e indicando los defectos generales que atañen a lo fundamental y lo que haya que hacer para propagar aquella institución. Explicación del sentido y del espíritu con que hemos dado la precedente exposición del método de educación para los párvulos, de Froebel (145).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 10139.

GARCIA, Pedro de Alcántara
**Manual teórico-práctico
 de educación de párvulos según
 el método de los Jardines de
 la infancia de F. Froebel.**

Madrid,
 Imp. del Colegio Nal. de
 Sordomudos y de Ciegos,
 1879.

MANUAL TEORICO-PRÁCTICO // DE // EDUCA-
 CION DE PÁRVULOS // SEGUN EL METODO //
 DE LOS JARDINES DE LA INFANCIA DE F. FROE-
 BEL // POR // D. PEDRO DE ALCANTARA GAR-
 CIA, // PROFESOR DE PEDAGOGIA SEGUN DI-
 CHO METODO EN LAS ESCUELAS NORMALES //
 CENTRALES DE MAESTROS Y MAESTRAS. // Para
 realizar la educación del sér humano // es preciso cono-
 cer las leyes segun las cuales // éste se desenvuelve.
 Froebel ha derivado de // ellas el método y los procedi-
 mientos que acon- // seja para sus **Jardines de la in-
 fancia.** // (adorno) // Obra premiada en concurso públi-
 co // E ILUSTRADA CON 33 LAMINAS EN CRO-
 MO-LITOGRAFIA. // (adorno) // MADRID // IM-
 PRENTA DEL COLEGIO NACIONAL DE SORDO-
 MUDOS Y DE CIEGOS, // Calle de San Mateo, núm.
 5. // (hilo) // 1879.

- a) **Introducción:** Froebel y su obra. / I. / FEDERICO FROE-
 BEL nació en Oberweissbach, en el princi-
 pado alemán de Schwarzburg-Rudolstadt,
 por el año de 1782.
- b) **Capítulo I:** Parte Primera. / Principios generales de edu-
 cación según el sentido de Froebel.
- c) **Núm. capítulos:** 6.

- d) **Apéndices:** Advertencia preliminar (V).- Dictamen a que hacen referencia el acta y la Real Orden que anteceden (X).- Advertencias finales (362).
- e) **Medidas:** 21 x 14,7 cms.
Núm. págs.: 362.
Ilustraciones: 33 láminas.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Ganadora del concurso público para libros de texto en la cátedra de pedagogía según el método de Froebel, contiene, de hecho, poco más o menos las mismas noticias y datos sobre la propagación del método contenidas en la obra anteriormente reseñada.
- g) **Tema:** Froebel, jardines de infancia.
- h) **Países:** Alemania, Suiza, España (varios).
- i) **Nivel:** preescolar.
- j) **Índice:** (extracto) I. Froebel: su vida y esfuerzos en favor de la educación humana: su carácter y condiciones.- II. Sus trabajos pedagógicos.- III. Resultados que al principio obtuvo su obra y de qué manera ha sido juzgada después.- IV. los Congresos de beneficencia y de filósofos con relación a la pedagogía froebeliana.- V. Participación que tiene el sexo femenino en el triunfo alcanzado por esta pedagogía y principales propagadoras de la misma.- VI. Causas principales que determinan este hecho. VII. Indicaciones acerca del plan del presente TRATADO (1).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 10561.

GARCIA, Pedro de Alcántara
**Teórica y práctica de la educación y
 la enseñanza.** Tomo II.

Madrid,
 English y Gras,
 1879.

TEORIA Y PRACTICA // DE // LA EDUCACION Y
 LA ENSEÑANZA // CURSO COMPLETO Y ENCI-
 CLOPEDICO DE PEDAGOGIA // EXPUESTO CON-
 FORME A UN METODO RIGUROSAMENTE DI-
 DACTICO // POR // DON PEDRO DE ALCANTA-
 RA GARCIA // PROFESOR DE PEDAGOGIA // en
 las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maes-
 tras. // (hilo) // TOMO II // (hilo) // MADRID // (hilo)
 ENGLISH Y GRAS, EDITORES // PASEO DE RECO-
 LETOS, Núm. 15 // 1879.

- a) **Prólogo:** Advertencia preliminar / El contenido del tomo á que damos comienzo con estas líneas, es continuación y fin de lo que nosotros consideramos que debe servir de **Introducción** ó **preliminares** á un Tratado completo de Pedagogía.
- b) **Capítulo I: Concepto y caracteres fundamentales de la educación popular** 1. Aunque ya al tratar del lugar que la Pedagogía ocupa en la economía general de la Instrucción pública (Tomo I, sección tercera, cap II, 2, 3, 4 y 5) dijimos algo respecto de lo que entendemos por instrucción popular, sobre cuyo importante papel en la vida de los pueblos hicimos algunas consideraciones.
- c) **Núm. capítulos:** 12.
- d) **Apéndices:** Nota bibliográfica de las fuentes que se han consultado para los datos y las noticias que contiene este tomo (581).
- e) **Medidas:** 21 x 11,8 cms.
Núm. págs.: 608.
Edición: 1.^a.
Encuadernación: rústica.

- f) **Comentario:** A lo largo de todo este volumen dedicado a la educación popular es posible encontrar referencias comparativas; sin embargo, sobresale en este sentido el capítulo XII, titulado “resumen del estado de la educación popular en España comparándolo con el que alcanza en las demás naciones de Europa”. El apéndice bibliográfico -con 69 libros- incluye un buen número de obras sobre la enseñanza en el extranjero, entre obras de autores españoles, traducciones y obras originales, fundamentalmente francesas, como las de Levasseur, Buisson, Hippeau, etc.
- g) **Tema:** estadísticas, educación popular, escuelas, maestros, asistencia escolar, presupuestos.
- h) **Países:** Dinamarca, Alemania, Suiza, Bélgica, Holanda, Noruega, Suecia, Francia, Inglaterra, Austria-Hungría, España, Grecia, Portugal, Italia, Rusia.
- i) **Nivel:** primario.
- j) **Índice:** (extracto) XII.- Resumen del estado de la educación popular en España, comparándolo con el que alcanza en las demás naciones de Europa. 1. Idea de los datos que permiten apreciar el estado de la educación popular en un país (498).- 2. Datos concernientes al número de individuos que... poseen la instrucción elemental con relación a la población absoluta (500).- 3. Noticias sobre nuestras escuelas... (503).- 4. Maestros... (526). 5. Número de alumnos... (537).- 6. Indicaciones sumarias respecto de las instituciones auxiliares de las escuelas (550).- 7. ... cuadro comparativo de lo que se gasta en la instrucción primaria en las diversas naciones de Europa, y observaciones e ilustraciones de él (551).- 8. Resumen general (575).
- k) **Apéndices documentales:** ver d.
- l) **Biblioteca:** ISJC 27949.

GARRRIGA Y PUIG, Pedro
**Las corporaciones extranjeras
 dedicadas a la enseñanza.**

Barcelona,
 Lib. Suc. de Blas Camí,
 1897.

LAS // CORPORACIONES EXTRANJERAS // DE-
 DICADAS A LA ENSEÑANZA // memoria escrita por
 // D. PEDRO GARRRIGA Y PUIG // Licenciado en Fi-
 losofía y Letras // (hilo) // Premiada con medalla de pla-
 ta y diploma honorífico // por la Sociedad Barcelonesa
 de Amigos de la Instrucción // en el concurso de 1896
 // (adorno) // BARCELONA // Librería Suc. de BLAS
 CAMI Unión, 66 // 1897.

- a) **Prólogo:** Al lector / En el programa del concurso abierto en 1895 por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, figuraba el siguiente lema: **¿Es conveniente el funcionamiento en nuestra patria de corporaciones extranjeras dedicadas á la enseñanza?**
- a.bis): Dictamen del jurado / Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción / Número 23.982 / En el dictamen del Jurado que aquilató el mérito de las memorias presentadas al último concurso abierto por esta Sociedad, optando al premio sexto, ... / ... / El Secretario, Matías Guasch.
- b) **Capítulo I:** I./ La Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción pregunta en uno de los temas que propugna para el Certamen de 1896, si es **conveniente el funcionamiento en nuestra patria**

de corporaciones extranjeras dedicadas á la enseñanza, y nosotros, á pesar de la forma interrogativa del enunciado, ...

c) **Núm. capítulos:** 5.

d) **Apéndices:** .-

e) **Medidas:** 15,3 x 10,6 cms.

Núm. págs.: 29.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Aunque la legislación vigente en 1897 reconocía la libertad de enseñanza que sólo podían ejercer los ciudadanos españoles, el autor critica expresamente la intromisión en España de corporaciones religiosas extranjeras dedicadas a la enseñanza. Su objetivo es demostrar que racionalmente dicha intromisión es injustificable. Su interés es dudoso y el hecho de que figure en este catálogo obedece estrictamente a la razón de evitar el seguimiento de una pista falsa sugerida por el título.

g) **Tema:** órdenes religiosas extranjeras dedicadas a la enseñanza en España.

h) **Países:** España (Francia).

i) **Nivel:** primario.

j) **Índice:** no contiene.

k) **Apéndices documentales:** no contiene.

l) **Biblioteca:** BN v/cª 1502 nº 12.

GONZALEZ VELASCO, Pedro Madrid,
 Museo de Dupuytren de Imp. A. Gómez Fuentenebro,
 París 1854

MUSEO DE DUPUYTREN, // DE PARIS, // ERIGIDO A EXPENSAS DEL ESTADO // POR LOS DESVELOS // DE D. MATEO ORFILA. // ANALIZADO EN SU RECIENTE VIAJE CIENTIFICO AL EXTRANJERO // POR OTRO ESPAÑOL // DESEOSO DE DAR A CONOCER LA RIQUEZA ADMIRABLE QUE ENCIERRA. // CON UNA RESEÑA DE LOS GABINETES DE PARIS Y LONDRES. // SU AUTOR // El Dr. D. PEDRO GONZALEZ VELASCO. // (hilo) // DEDICADO // A LA MEDICINA Y CIRUGIA ESPAÑOLA. // (grabado) // MADRID 1854 // IMPRENTA DE DON ALEJANDRO GOMEZ FUENTENEBRO, // calle de la Colegiata, núm 6.

- a) **Introducción:** La comparación es el mejor medio para conocer lo que le falta ó sobra á un individuo, á un pueblo, ó á una nación para tratar de adquirir cuanto convenga á su bienestar; ella es el mejor regulador de las necesidades de una sociedad. Para comparar es preciso tener, ver objetos sobre los que ha de obrar el raciocinio, y venir á deducir por ellos las consecuencias que naturalmente resultarán de su exámen.
- b) **Capítulo I:** El gran Cirujano del siglo XIX, que perdió la Francia en el año de 1835, el más atrevido de cuantos figuran en el catálogo quirúrgico, el

que se atrevió á penetrar en el espesor de los hemisferios cerebrales para dar salida a una gran cantidad de pus en ellos contenida, el hombre intrépido de corazón y mano fuerte recorriendo con su fogosa y magna imaginación todo el ámbito de la ciencia, á la manera que el sol recorre todo el ámbito del mundo.

- c) **Núm. capítulos:** 5.
- d) **Dedicatoria:** A la Medicina y Cirugía Española.
- e) **Medidas:** 22'4 x 14'5 cms.
Núm. págs.: 96.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Aunque en principio pueda parecer lo contrario, esta obra tiene un particular y doble interés: en primer lugar justifica la creación de un museo anatómico a la luz de las experiencias en el extranjero y sus beneficios para la enseñanza y práctica de la medicina; pero, en segundo lugar, lo que aún es más importante, contiene unas originales consideraciones sobre la utilidad de los viajes de estudios y de la comparación.
- g) **Tema:** Museos, enseñanza de la medicina.
- h) **Países:** Francia, Inglaterra, España (varios).
- i) **Nivel:** Superior.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V^a/c^a 2561-96

GRIFOL Y ALIAGA, Daniel Manila,
La instrucción primaria en Filipinas Tipo-lit. Chofré Cía.,
1894.

LA INSTRUCCION PRIMARIA // EN FILIPINAS //
 (grabado) // Compilación de lo legislado sobre este
 ramo, // comentada, anotada y concordada // POR //
 D. Daniel Grifol y Aliaga // Oficial encargado del Ne-
 gociado de Instrucción pública, en // la Dirección gene-
 ral de Administración civil y Secretario // de la Junta
 Administradora del Material de Escuelas // (grabado) //
 MANILA // (hilo) // TIPO-LITOGRAFIA DE CHO-
 FRE Y COMP.* // Escolata núm. 33 // 1894.

- a) **Prólogo:** Hasta fines del año 1863 en que se dictó el memorable Real Decreto que estableció un plan de primera enseñanza en Filipinas, dispuso la creación de escuelas de instrucción primaria en todos los pueblos de las islas y la de una Escuela Normal en Manila de donde salieran maestros instruidos y religiosos que se pusieran al frente de aquellos establecimientos.
- b) **Capítulo I:** Plan de Instrucción Primaria en Filipinas / Exposición. / SEÑORA: Constante anhelo y regla permanente de conducta ha sido siempre en los augustos predecesores de V.M. introducir en los territorios sometidos a su gloriosa Corona allende los mares la luz de la verdad evangélica y con ello los principios de una civilización adecuada a las necesidades respectivas.

- c) **Núm. capítulos:** 6 + Apéndices.
- d) **Apéndices:** 1. Circular del Gobierno superior civil a los jefes de provincia de 17 de Mayo de 1864.- 2. Libros de texto en la Escuela Normal de Maestros de Manila.
- Dedicatoria:** Al Magisterio Filipino / Para nadie mejor que para la noble clase de maestros de instrucción primaria podrá ser de alguna utilidad este modesto trabajo, y á nadie por tanto con más motivos podría dedicarlo.
- e) **Medidas:** 21'5 x 14'7 cms.
Núm. págs: 445.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Como en las restantes ocasiones en que se recensionan obras relativas a las colonias españolas, poco es el interés que deparan. Esta recoge exclusivamente la legislación especial de enseñanza primaria dictada para Filipinas, con un útil índice alfabético de materias.
- g) **Tema:** Legislación escolar.
- h) **País:** Filipinas.
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** Dedicatoria (III).- Prólogo (V).- Plan de Instrucción Primaria en Filipinas (1).- Escuelas Normales (11).- Escuelas de Instrucción Primaria (117).Índice alfabético de Materias (415).- Índice cronológico (425).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 40848.

GROIZARD Y CORONADO, Carlos Salamanca,
La Instrucción Pública en España. Est. Tip. de Ramón Es-
 teban,
 1897

LA // Instrucción Pública // en España // (adorno) // Discursos y Notas // POR // Cárlos Groizard y Coronado // Abogado del Ilustre Colegio de Madrid, ex-Diputado á Córtes, // ex-Gobernador civil de Salamanca, // Vocal del Consejo Superior de Agricultura, Industria // y Comercio, // Académico profesor // de la Matritense de Legislación y Jurisprudencia, // Secretario de Embajada // (adorno) // SALAMANCA //- Est. tip. de Ramón Esteban - // 1897.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** Ministerio de Instrucción Pública / Estado de la Enseñanza / El Presupuesto de Instrucción Pública / el pago de los suelos de los Maestros / Reforma de la segunda enseñanza / La Enseñanza Universitaria / Discurso pronunciado en el Congreso de señores Diputados en la sesión del día 10 de Mayo de 1895 / Señores Diputados: / Primeramente, y no por vano alarde retórico, debo solicitar vuestra benevolencia y vuestra atención; de ambas necesito al apoyar el voto particular que está sometido á vuestra deliberación.
- c) **Núm. capítulos.:** 5.
- d) **Apéndices:** I. Voto particular del Sr. Groizard (145).- II Impugnación del voto particular por el Sr. Alvarez Capra (149).III. El Ministerio de Instrucción Pública (157).- Decreto de 7 de Mayo de 1886 (207).- V. Estadística comparada de la Instrucción primaria (218).- VI. Discurso del Sr. Alvarez Capra (235).- VII. Discurso del Sr. Ministro de Fomento, Sr, Bosch y Fustigueras (245).- VIII. Proyecto de reforma de las

Escuelas normales (249).- IX. Proposición de ley concediendo haberes pasivos a los Inspectores de primera enseñanza (275).- X. Real Decreto organizando la Junta Central de primera enseñanza de Madrid (281).

e) **Medidas:** 20'9 x 13'4 cms.

Núm. págs.: 295.

Edición: 1.^a

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Se recogen, en la parte central del libro, diversos discursos del autor sobre instrucción pública; en el primero de ellos, particularmente, se puede comprobar la utilización del argumento comparativo en varias cuestiones. Sin embargo, lo más destacable de esta obra es el apéndice dedicado a la estadística comparativa de la primera enseñanza.

g) **Tema:** Organización escolar, legislación, gastos, estadística.

h) **Países:** Prusia, Sajonia, Hesse, Baviera, Wurtemberg, Suiza, Francia, Dinamarca, Bélgica, Inglaterra, Italia, Rusia, Portugal, Países Bajos, Austria-Hungría, Japón, Estados Unidos, Guatemala, San Salvador, Uruguay, República Argentina, España.

i) **Nivel:** Primario.

j) **Índice:** (extracto) Discurso pronunciado en el Congreso de Diputados en la sesión del día 10 de Mayo de 1895 (17).- Discurso... del día 10 de Mayo de 1895 (rectificación) (47).- Discurso... del día 11 de Mayo de 1895 (55).- Discurso... del día 20 de Mayo de 1895 (75).- Discurso... del día 21 de Mayo de 1895 (rectificación) (131).- Apéndices (145).

k) **Apéndices documentales:** En el apéndice V se incluyen los cuadros estadísticos de Levasseur (1873), de Fernández Vallín (1878) y otro elaborado por el propio autor.

l) **Biblioteca:** BN 2/8476.

HOSPITAL Y FRAGO, José Madrid,
Memoria sobre enseñanza y educación Imp. E. de la Riva.
1881

MEMORIA // SOBRE // ENSEÑANZA Y EDUCACION // ESCRITA POR EL // DOCTOR D. JOSE HOSPITAL Y FRAGO // CANONIGO DIGNIDAD DE LA CATEDRAL DE LERIDA, // CAPELLAN DE HONOR, PREDICADOR DE S.M. // Y // DIRECTOR DEL REAL COLEGIO DEL ESCORIAL // (Grabado: escudo) // MADRID // IMPRENTA DE E. DE LA RIVA // PLAZA DE LA PAJA, núm. 7 // (hilo) // 1881.

- a) **Prólogo:** Al hacerme cargo en 1878 de la dirección de este Real Colegio de San Lorenzo del Escorial, procuré ponerme en relación con personas experimentadas en la enseñanza nacionales y extranjeras.
- b) **Capítulo I:** La vigilancia, así como la educación en general tiene por fin acostumbrar á los alumnos al orden y exactitud, impedirles que traspasen ciertos límites, evitando que cometan inconveniencias impropias de jóvenes bien educados, y enseñándoles á respetarse mutuamente siempre y en todos casos, aún en sus juegos.
- c) **Núm. capítulos:** Prólogo + 6.

- d) **Dedicatoria:** Al Excmo. Sr. D. Fermín Abelles. / Muy respetable y amado señor mío: Desde el momento que tuve el honor de conocerle y aproximarme al servicio de V.E., razones poderosas me obligaron a dar público testimonio de la estimación, respecto y gratitud que sentí y siento hacia la persona de V.E.
- e) **Medidas:** 23 x 15'6 cms.
Núm. págs.: 66.
Edición: 1.^o
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Desconocemos las razones que llevaron al autor a un viaje por buena parte de Europa, aunque pudiera ser que se le confiara como misión al encargársele en 1878 la dirección del Real Colegio de San Lorenzo del Escorial, con el fin de que observara la organización de los pensionados e internados de mayor renombre de Europa.
- g) **Tema:** Organización escolar, internados.
- h) **Países:** Inglaterra, Francia, Alemania, Bélgica, Austria, Suiza e Italia.
- i) **Nivel:** Secundario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BR Caj-fol-16.

JAREÑO Y ALARCON, Francisco Madrid,
Memoria facultativa sobre los Imp. del Colegio Nal. de
proyectos de escuelas de Sordomudos y de Ciegos,
instrucción primaria. 1871.

MEMORIA FACULTATIVA // SOBRE LOS // PRO-
 YECTOS DE ESCUELAS // DE INSTRUCCION PRI-
 MARIA // PREMIADOS EN CONCURSOS PUBLI-
 COS, ADQUIRIDOS POR EL ESTADO // Y MAN-
 DADOS PUBLICAR POR DECRETO DE S.A. EL RE-
 GENTE // DEL REINO DE 7 DE ABRIL DE 1870. //
 POR // D. FRANCISCO JAREÑO Y ALARCON, //
 Arquitecto, Profesor de la Escuela Superior de Arqui-
 tectura, Comendador de las // Reales y distinguidas ór-
 denes de Cárlos III é Isabel la Católica, jefe de Admi-
 nistración honorario, Académico de número de la Real
 de Nobles Artes de S. Fernando // y Corresponsal de va-
 rias Academias extranjeras. // (grabado) // MADRID.
 // IMPRENTA DEL COLEGIO NACIONAL DE SOR-
 DO-MUDOS Y DE CIEGOS, // calle de San Mateo,
 núm. 5. // (hilo) // 1871.

- a) **Prólogo:** Exposición al Excmo. Sr. Ministro de Fomento / Excmo. Sr.: El Arquitecto que suscribe, Académico de número de la Nacional de nobles Artes de San Fernando, encargado de los servicios de su competencia en ese Ministerio desde 1854 hasta 27 de Noviembre último, se ha creído en el deber de concurrir al llamamiento hecho por V.E. por Decreto de 18 de Enero de este año, presentando al efecto proyectos de escuelas de Instrucción primaria.

- b) **Capítulo I:** Memoria Facultativa / Primera Parte / Organización de la enseñanza en Sajonia y Prusia. / I. / Sajonia. / Escuelas Primarias. / La primera enseñanza en Sajonia se rige por la ley de 6 de Junio de 1835 y el importante Reglamento del 9 del propio mes y año.
- c) **Núm. capítulos:** 3.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 21'5 x 15'5 cms.
Núm. págs.: 85 + VI láminas.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Obra realizada como consecuencia de la visita a la Exposición Universal de París de 1867 y a los estados de Sajonia y Prusia. Aunque su objeto es la arquitectura escolar en esos países y la posibilidad de aplicación en España de los criterios allí seguidos, incluye interesantes observaciones sobre la organización de la enseñanza en ambos países, sobre la necesidad de visitar las escuelas en acción y sobre el modo de trasplantar innovaciones de un país a otro.
- g) **Tema:** Arquitectura escolar, organización escolar.
- h) **Países:** Sajonia, Prusia.
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 24497.

JULIA MONTLLOR, Santiago
Progreso o estacionamiento.

Alcoy,
 Imp. "El Serpis",
 1888.

PROGRESO o ESTACIONAMIENTO // ESTUDIO //
 DE UN PLAN DE ENSEÑANZA GENERAL Y PREPA-
 RATORIO // PARA TODAS LAS CARRERAS // POR
 // D. SANTIAGO JULIA MONTLLOR // DOCTOR EN
 CIENCIAS // CATEDRÁTICO SUSTITUTO DE LA ES-
 CUELA INDUSTRIAL Y PROFESOR INTERINO DE
 LA DE // ARTES Y OFICIOS DE ALCOY. // (grabado)
 // 1888 // Imprenta de "El Serpis" de Francisco Botella Sil-
 vestre // ALCOY.

- a) **Prefacio:** El trabajo que vá á leerse no tiene la pretensión de ser un tratado completo sobre la materia: es más bién un estudio crítico de la enseñanza actual en nuestro país y en las principales naciones europeas, con justa razón llamadas el **cerebro del mundo**, y aducir algunas razones en pró de la nueva organización que debe darse en España á los estudios, siguiendo la corriente de los tiempos, esto es, haciéndolos más prácticos.
- b) **Capítulo I:** Historia general de la marcha progresiva de la Instrucción / Aunque ligeramente, bosquejamos la evolución de las ideas en el transcurso de los siglos y su consecuente aplicación á la enseñanza, como medida conducente a la mejor comprensión de la actual organización española y de las modificaciones que con el tiempo debe sufrir para su desarrollo y complemento.
- c) **Núm. capítulos.:** Prefacio + 10 caps. + Conclusión.
- d) **Apéndices:** Cuadro comparativo de las enseñanzas Primaria, Secundaria y Especiales en los principales Estados (89). Cuadro expositivo de un plan de reforma de las enseñanzas Primaria y Secundaria (generales), para facilitar el ingreso en las Escuelas de aplicación y en las Universidades (especiales) (90).

Dedicatoria: Al Excmo. Sr. D. José Canalejas Méndez, Ministro de Fomento, dedica este modesto trabajo El Autor.

e) **Medidas:** 21'8 x 14'8 cms.

Núm. págs.: 90.

Edición: 1.^a

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Con el objeto de demostrar la necesidad de que la enseñanza en España, tanto a nivel primario como secundario, se vuelva más práctica y científica, se pasa revista a los principales desarrollos de los sistemas educativos europeos, centrandose mucho la atención en las escuelas especiales. De esta obra deben destacarse, además, dos características muy particulares: la inclusión de un cuadro comparativo de los sistemas de enseñanza (incluyendo edades, instituciones, duración, correlación y carácter de los estudios) y, por otro lado, la aparición de la expresión **pedagogía comparada**.

g) **Tema:** Especialización y profesionalización de los programas de estudios, enseñanzas especiales.

h) **Países:** España, Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, Austria-Hungría, Italia, Rusia, Inglaterra, Estados-Unidos.

i) **Niveles:** Primario, secundario.

j) **Indice:** Prefacio (1).- CAP. I Historia general de la marcha progresiva de la Instrucción (5). CAP. II Consideraciones generales acerca del estado actual de la Instrucción en España y en el Extranjero (8). CAP. III Crítica de las enseñanzas generales (13). CAP. IV Crítica de las Enseñanzas especiales (26). CAP. V Breve idea de los caracteres dominantes en la Enseñanza de los principales Estados (37). CAP. VI Resumen crítico de la Enseñanza en España (47). CAP. VII Estudio de las modificaciones que reclaman las Enseñanzas generales en España (51). CAP. VIII Estudio de las aplicaciones y complementación que reclaman las Enseñanzas especiales en España (58). CAP. IX Consideraciones de un plan de reforma de la Enseñanza Primaria y Secundaria en el que se harmonicen la instrucción general y la preparación para todas las carreras (64). CAP. X Proyecto de un plan de reforma de las enseñanzas Primaria y Secundaria (generales), para facilitar el ingreso en las enseñanzas de Aplicación (especiales) (74). CONCLUSION (85).

k) **Apéndices documentales:** No contiene.

l) **Biblioteca:** BN 1/13329.

KÜHN, Julio
**Memoria sobre el estado de la
 instrucción primaria y secundaria
 en Prusia**

Madrid,
 Imp. S. Compagni,
 1850.

MEMORIA // SOBRE EL ESTADO // DE LA INSTRUCCION PRIMARIA Y SECUNDARIA EN PRUSIA, // ESCRITA // POR EL PROFESOR D. JULIO KÜHN. // (hilo) // MADRID. // IMPRENTA A CARGO D.S. COMPAGNI, CALLE DE LA LUNA, N. 29. // 1850.

- a) **Prólogo:** Excmo Señor: / Por real orden de 25 de mayo del año próximo pasado, se dignó S. M. la Reina (q.D.g.) comisionarme para que durante mi permanencia en el reino de Prusia examinase el estado de la instrucción pública en aquel país, los métodos y libros de texto, y manifestára en su vista hasta qué punto podrían tener aplicación unos y otros en España.
- b) **Capítulo I:** Enseñanza intuitiva ó ejercicios del entendimiento y de pensar / Este método de enseñanza se debe al inmortal Pestalozzi y fue adoptado en las escuelas de Alemania y especialmente en el Norte, tan luego como se reconoció la necesidad de reformar la instrucción pública, puesto que se consigue por su medio que todos los objetos que rodean al niño ejerzan su tanto de influencia en el desarrollo intelectual del mismo.
- c) **Núm. capítulos:** 23.
- d) **Apéndices:** -
- e) **Medidas:** 21'3 x 13'7 cms.
Núm. págs.: 172.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Informe realizado sobre los métodos de enseñanza, los planes de estudio y los libros de texto emplea-

dos en Prusia en 1849, la obra aporta gran cantidad de información sobre estos aspectos, prescindiendo de la organización general del sistema. Deben resaltarse las alusiones a la obra de V. Cousin, de la cual ésta se diferencia principalmente por estar basada en observaciones directas, aunque contenga la traducción de un buen número de reglamentos y planes de estudios oficiales. Debe destacarse también que sea una de las pocas obras en español sobre la educación en Prusia.

- g) **Tema:** Métodos de enseñanza, planes de estudio y libros de texto.
- h) **País:** Prusia.
- i) **Niveles:** Primaria y secundaria.
- j) **Índice:** Introducción (1).- Enseñanza intuitiva (9).- Religión (13).- Lectura (16).- Canto (20).- Cálculo (21).- Gramática (23).- Latín (24).- Geografía (28). Historia (30). Historia natural (32). Física (34). Plan de estudios de una escuela superior del pueblo (37).- Plan de lecciones de la escuela superior del barrio del Rey (51).- Plan de lecciones de una escuela real (63).- Instrucción para los exámenes de salida de las escuelas superiores del pueblo y reales (79). Plan de lecciones del gimnasio católico de Breslau (89). Reglamento y plan de estudios del Seminario de Berlín para los maestros de escuelas del pueblo (105).- Instrucción para los directores y catedráticos de los seminarios del Gran Ducado de Posen (125). Reglamento de la escuela adjunta al seminario de Posen (170).- Instrucción para la inspección de las escuelas privadas de niños de ambos sexos (149). Reglamento de la escuela de las Ursulinas de Breslau (150).- Reglamento y plan de estudios del seminario de maestras de Berlín (162).
- k) **Apéndices documentales:** De los 23 capítulos, los 11 últimos (pp. 37-171) son, en realidad, traducciones de planes de estudios, reglamentos e instrucciones, algunas veces con comentarios añadidos.
- l) **Biblioteca:** BN 1/43586.

LABRA, Rafael María de
Estudios de economía social.

Madrid,
 Imp. Manuel Minuesa de
 los Rios,
 1892

RAFAEL MARIA DE LABRA // (grabado) // ESTU-
 DIOS // DE // ECONOMIA SOCIAL // PRIMERA SE-
 RIE // (hilo) // La escuela contemporánea.- El proble-
 ma obrero.- // La educación popular.- La dignificación
 de la mujer // El obrero de nuestros tiempos. // MA-
 DRID // IMPRENTA DE MANUEL MINUESA DE
 LOS RIOS // Miguel Servet, 13.- Teléfono 651. // 1892.

- a) **Prólogo:** Al lector / Los trabajos que a continuación van
 tienen un carácter eminentemente vulgarizador
 y expositivo.
- b) **Capítulo I:** Los fundadores de la escuela contemporánea
 / Lo que propiamente se llama en los tiempos
 modernos **enseñanza.** es decir, la instrucción
 general de las gentes en vista de las exigencias
 comunes y profesionales de la vida individual
 y social, ha sufrido, a partir de los primeros
 días del siglo en que vivimos, un inmensa
 transformación.

- c) **Núm. capítulos:** 3.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 11'4 x 13'3 cms.
Núm. págs.: 312.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** De hecho esta obra sólo es catalogada aquí porque en cierta forma introduce ya, por una parte, los grandes centros de interés de Labra y, por otra, su predilección por las referencias a lo que acontece en otros países.
- g) **Tema:** Presupuestos, educación de la mujer, educación superior de la mujer, educación popular.
- h) **Países:** España, Estados Unidos, Inglaterra, Rusia, Suiza, Suecia, Dinamarca, Holanda, Francia, (varios).
- i) **Niveles:** Primario, secundario, superior.
- j) **Índice:** Al lector (V).- A. Los fundadores de la escuela contemporánea (1).- B.- La cuestión social (115).- C. El obrero de nuestros tiempos (251).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 2/53588.

LABRA, Rafael María de
**La acción particular en el
 movimiento pedagógico
 de la España contemporánea.**

Madrid,
 Vda. de Hernando
 y Cía.,
 1894.

LA // ACCION PARTICULAR / EN EL // MOVI-
 MIENTO PEDAGOGICO DE LA ESPAÑA CON-
 TEMPORANEA // (adorno) // DISCURSO PRONUN-
 CIADO // POR // D. RAFAEL M. DE LABRA // EN
 EL BANQUETE // CON QUE EL "FOMENTO DE
 LAS ARTES" DE MADRID OBSEQUIO // EN EL
 RESTAURANT DE RUSIA A LOS ORGANIZADO-
 RES Y DIRECTORES // DEL CONGRESO PEDAGO-
 GICO HISPANO-PORTUGUES-AMERICANO //
 VERIFICADO EN OCTUBRE DE 1892 // (adorno) //
 MADRID // LIBRERIA DE LA VIUDA DE HER-
 NANDO Y C.^a // calle del Arenal, núm. 11. // (hilo) //
 1894.

- a) **Prólogo:** Al lector / En los primeros días del hermoso otoño de 1892, y con motivo de las fiestas del IV Centenario del descubrimiento de América, celebráronse en Madrid varios Congresos científicos, á que asistieron devotos y delegados de España, Portugal y el Sur americano.
- b) **Capítulo I:** Señores: Estimo la fiesta animadísima á que

ahora asisto, y en la que todos tomamos parte con carácter diverso, distinta posición y motivo diferente, como un acto de gran valor reaizado con el doble sentido de una felicitación y un compromiso.

- c) **Núm. capítulos:** 1.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 21'3 x 13'4 cms.
Núm. págs: 37.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** La idea central del discurso es la necesidad de crear una sociedad ibero-americana de carácter pedagógico, destacando el papel que en diversos países han desarrollado las asociaciones educativas. Sin embargo, este discurso es también interesante por sus reflexiones sobre la utilidad de la comparación en materia pedagógica, refiriéndose Labra al término "instrucción pública comparada".
- g) **Tema:** Asociaciones/sociedades pedagógicas.
- h) **Países:** Inglaterra, Francia, España (varios).
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V^a/C^o 2250-44.

LABRA, Rafael María de
**El problema político-pedagógico
 en España**

Madrid,
 Agustín Avrial Imp.,
 1898.

EL PROBLEMA // POLITICO-PEDAGOGICO // EN
 ESPAÑA // (hilo) // DISCURSO PARLAMENTARIO
 // DE // D. RAFAEL M. DE LABRA // (adorno) // MA-
 DRID // 3092.- AGUSTIN AVRIL, IMPRESOR //
 San Bernardo, 92, teléf. 3022. // (hilo) //1898.

a) **Prólogo:** No contiene.

b) **Primeras líneas:** Señores Diputados: / Me propongo re-
 petir una vez más la gestión que constan-
 temente vengo realizando por espa-
 cio de muchos años, y que ahora hago,
 no sólo con la fe de siempre, sino con
 mayor fe en la opinión pública, con ma-
 yor fe en el efecto que produce la ver-
 dad cuando se sostiene honradamente y
 no se opone para su triunfo interés algu-
 no de partido ni de parcialidad de nin-
 guna clase.

c) **Núm. capítulos.:** -

- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 22'4 x 13'3 cms.
Núm. págs.: 31.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** El problema político-pedagógico al que se refiere Labra es el de la enseñanza primaria en relación con el Estado, afectando tanto a las escuelas normales como a los propios maestros y a la inspección. Discurso pronunciado ante las Cortes el 28 de Mayo de 1898, constituye un buen ejemplo de la utilización política de las comparaciones en materia educativa.
- g) **Tema:** Escuelas normales, los maestros, la inspección escolar, la subvención estatal a centros privados.
- h) **Países:** España, Francia, Alemania, Estados Unidos, Inglaterra, Suiza.
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V/C^o 2585-31.

LA SAGRA, Ramón de París,
Cinco meses en los Estados Unidos Imp. Pablo Renouard,
1836

CINCO MESES // EN LOS // ESTADOS UNIDOS //
 DE LA AMERICA DEL NORTE // DESDE EL 20 DE
 ABRIL AL 23 DE SEPTIEMBRE DE 1835 // **DIARIO
 DE VIAJE** // DE D. RAMON DE LA SAGRA // DI-
 RECTOR DEL JARDIN BOTANICO DE LA HABA-
 NA Y MIEMBRO DE VARIAS // SOCIEDADES SA-
 BIAS NACIONALES Y EXTRANJERAS. // (adorno)
 // PARIS, // EN LA IMPRENTA DE PABLO RE-
 NOUARD, // CALLE GARANCIERE, N° 5. // (hilo)
 // 1836.

- a) **Introducción:** Al dirigirme de la Habana á los Estados-U-
 nidos en el mes de abril del año pasado, no
 me proponia permanecer en ellos mas que
 el tiempo absolutamente preciso para esta-
 blecer algunas relaciones con las personas
 que cultivan las ciencias naturales, y apro-
 vechar la comodidad de los paquetes ame-
 ricanos para mi regreso á Europa.
- b) **Capítulo I:** Llegamos el domingo 19. Los muelles estaban
 cubiertos de gente, no obstante el mal tiempo;
 una multitud de coches públicos, tan decen-
 tes como bonitos, se hallaban esperando en to-
 das las bocascalles.
- c) **Núm. capítulos:** 10.
- d) **Apéndices:** No contiene.

- e) **Medidas:** 20'6 x 12'6 cms.
Núm. págs.: XL + 437.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Cinco meses permaneció el autor en los Estados Unidos. En este diario de viaje da noticia, entre otros, de los establecimientos de enseñanza en varias ciudades y estados de aquel país, resaltando sus particularidades a la vez que rechazando la posibilidad de que puedan servir de ejemplo para España.
- g) **Tema:** Centros de enseñanza, estadística, administración escolar, escuelas normales.
- h) **País:** Estados Unidos.
- i) **Niveles:** Primario, secundario.
- j) **Índice:** (extracto) Introducción (IX).- Lista de documentos (XXVII).- I. Llegada a New York... (1).- II. Viaje a Filadelfia... (53).- III. Viaje a Baltimore... (98).- IV. Viaje a Washington... (129).- V. Regreso Filadelfia... (166).- VI. Viaje por el río del Norte (217).- VII. Regreso del Niágara... (268).- VIII. Llegada a Boston... (314).- IX. Viaje al estado de Connecticut... (387).- X. Regreso a New York... (421).
- k) **Apéndices documentales:** Lista de documentos reunidos en mi viaje por los Estados Unidos y ordenados en doce gruesos volúmenes que serán depositados en la Biblioteca Real de Madrid, para uso del público, con las otras obras que se mencionan (XXVII).
- l) **Biblioteca:** BN 7/48353.

LA SAGRA, Ramón de
Voyage en Hollande et en Belgique.

Paris,
 Arthus Bertrand,
 1839.

VOYAGE // EN HOLLANDE // ET EN // BELGIQUE
 // SOUS LE RAPPORT DE L'INSTRUCTION PRI-
 MAIRE, DES // ETABLISSEMENTS DE BIENFAI-
 SANCE ET DES // PRISONS, DANS LES DEUS
 PAYS. // PAR // Ramón de la Sagra // DEPUTE AUX
 CORTES D'ESPAGNE, // MEMBRE CORRESPON-
 DANT DE L'INSTITUT ROYAL DE FRANCE, ETC.
 // TOME I. // HOLLANDE. // PARIS. // ARTHUS
 BERTRAND, EDITEUR, // RUE HAUTEFEUILLE,
 23 // (hilo) // 1839.

a) **Prólogo:** No contiene.

b) **Capítulo I:** Il y a, dans la vie de l'homme, des époques et des circonstances que déterminent sa vocation, avant même qu'il l'ait supçonnée. L'éducation, la position sociale de la famille à laquelle on appartient, le pays qu'on habite, le système du gouvernement sous lequel on a reçu le jour, toutes ces particularités sont autant d'éléments favorables ou contraires qui influent sur la direction que le talent doit prendre dans ses études.

c) **Núm. capítulos:** vol. I, 4; vol. II, 4 + apéndices.

d) **Apéndices:** I. Plan et réglemeñt d'une société pour l'amendement des jeunes délinquants, tant prisonniers que libérés (inédit) (vol. II, 305).- II. Un des discours adressés para M. Suringar

aux prisonniers de la maison centrale de Leeuwarde, en Hollande (inédit) (328).III. Résumé statistique sur les prisons centrales de la Hollande (348).- IV. Résumé statisque sur l'instruction primaire en Europe et en Amérique (352).

- e) **Medidas:** 20'9 x 13 cms.
Núm. págs.: vol. I, 366; vol. II, 362.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Memoria de un viaje realizado en 1838, se divide en tres partes: instrucción primaria, beneficencia, establecimientos penitenciarios. La Sagra resalta en esta ocasión su deseo de que su exposición sirva de modelo, particularmente en lo que a la instrucción pública en Holanda se refiere, para España.
- g) **Tema:** Administración escolar, organización escolar, historia de la educación.
- h) **Países:** Holanda, Bélgica.
- i) **Niveles:** Preescolar, primario.
- j) **Índice:** (extracto, vol. I) I. Introduction (1).II. De l'état de l'instruction primaire en Hollande (45).- III. Des établissements de bienfaisance (113).- IV. Des prisons de Hollande (257). (extracto vol. II) I. De l'instruction primaire en Belgique (1).- II. Des établissements de bienfaisance (82).- III. Des prisons en Belgique (143).Appendice (305).
- k) **Apéndices documentales:** Ver apéndice IV.
- l) **Biblioteca:** BN 1/43916.

LA SAGRA, Ramón de Madrid,
Relación de los viajes hechos en Europa. Imp. de Hidalgo,
1844.

RELACION // DE LOS VIAJES // HECHOS EN EUROPA, // BAJO EL PUNTO DE VISTA DE LA INSTRUCCION Y BENEFICENCIA PUBLICA, LA // REPRESION, EL CASTIGO Y LA REFORMA DE LOS DELINCUENTES, LOS // PROGRESOS AGRICOLAS E INDUSTRIALES Y SU INFLUENCIA EN LA // MORALIDAD. // por // D. RAMON DE LA SAGRA. // (doble hilo) // TOMO I. // (doble hilo) // VIAJE A LA BELGICA EN 1838. // MADRID: // Imprenta de Hidalgo, plazuela de San Martín, núm. 10. // 1844.

- a) **Introducción:** Regresé a Europa, de la Habana y los Estados Unidos, á fines de 1835, y fijé mi residencia en París para publicar el resultado de mis observaciones durante mi larga mansión en la isla de Cuba, relativas á su historia física política y natural.
- b) **Capítulo I:** Salí de París el 18 de mayo de 1838 á las seis de la tarde, prefiriendo el camino de Lila al de Valenciennes, porque deseaba ver al paso la prisión central de Loos y los establecimien-

tos benéficos de aquella ciudad. Al amanecer del día siguiente pasamos por Pironne.

- c) **Núm. capítulos.:** vol. I, 6; vol. II, 6.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 20'6 x 13'3 cms.
Núm. págs.: vol. I, XVIII + 173; vol. II, V + 181.
Edición: 1.^ª
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** El contenido de la obra es el mismo que el de la publicada en 1839 en París. Las únicas diferencias estriban en la supresión de los apéndices y la disposición de las materias, ahora en forma de diario de viaje.
- g) **Tema:** Administración escolar, organización escolar, historia de la educación.
- h) **Países:** Bélgica, Holanda.
- i) **Niveles:** Preescolar, primario.
- j) **Índice:** (extracto vol. I) Introducción (I).- Lila (2).- Prisión de Alost (17).- Regreso a Bruselas (45).- Amberes (75).- Regreso a Bruselas (118).- Lieja (149).- (extracto vol. II) Introducción (I).- El Haya (1).- Viaje a Groninga (53).- Leeuvarde (72).- Viaje a Horn (112).- Rotterdam (131).- Regreso al Haya (162).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** AM G/7906.

Lecciones de enseñanza mutua según los métodos combinados por Bell y Lancaster o Plan de Educación para los niños pobres. Mallorca, Imprenta Real, 1819.

LECCIONES // DE ENSEÑANZA MUTUA // SEGUN
 LOS METODOS COMBINADOS // POR BELL Y
 LANCASTER // O // PLAN DE EDUCACION //
 PARA LOS NIÑOS POBRES // (adorno) // REIMPRESO EN MALLORCA // EN LA IMPRENTA REAL //
 1819.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** Origen y progresos del método propuesto / Interesa mucho observar en la historia de los hombres los pasos que han dado en diferentes siglos para acercarse a los descubrimientos útiles. Pueblos que estaban cerca de conocerlos, hombres hábiles que los iban á adivinar, se alejan de pronto de ellas por una fatalidad estraña, como si aun no fuese llegado el tiem-

po de que el mundo disfrutara de aquel beneficio...

- c) **Núm. capítulos:** 15.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 19'8 x 14'2 cms.
Núm. págs.: 34.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** En esta obra se recogen -creemos que por primera vez en España- los orígenes históricos de los métodos de Bell y de Lancaster, tomados probablemente de memorias preexistentes escritas en lengua inglesa. Se dan también noticias de los progresos de ambos métodos, especialmente en Francia.
- g) **Tema:** Enseñanza mutua, Bell, Lancaster.
- h) **Países:** Inglaterra, Francia.
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 2/51976.

LOBE, Guillermo Madrid,
Mi segundo viaje a Europa. Imp. de Alegría y Charlain,
1841.

MI SEGUNDO VIAJE // A // EUROPA, // EN LOS
 AÑOS DE 1840 Y 1841. // POR EL AUTOR DE LAS
 // CARTAS A MIS HIJOS // DURANTE UN VIAJE
 A ESTADOS-UNIDOS, FRANCIA E INGLATERRA,
 EN LOS // SIETE ULTIMOS MESES DE 1837. // G.
 Lobé. // Victor Hugo y Dumas han querido y creído ser
 // orijinales cuando no eran más que unos pla- // gia-
 rios de la política, porque la literatura // es y será siem-
 pre no una causa, sino un // efecto. La literatura no pue-
 de ser el Bautista, // hartó hará con ser el Apóstol. // LA-
 BRA. // MADRID: // IMPRENTA DE ALEGRIA Y
 CHARLAIN, // **Cuesta de Santo Domingo, núm. 8.** //
 1841.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** El viernes 11 de septiembre de 1840 me separé de cuanto más quiero en el mundo. Mi hermano, tres de mis hijos y algunos amigos nuestros tuvieron la bondad de acompañarme á bordo hasta fuera del Morro. Observaba desde el buque á mi mujer, á mi hija, á mis sirvientes, que agitaban sus pañuelos desde la torre de casa; y correspondía yo á aquellas últimas señales de cariño; sí bien desaparecieron hartó breve de mi vista objetos tan caros.
- c) **Núm. capítulos:** 13.

- d) **Dedicatoria:** Dedicatoria / clásica, / (o como quieran llamarla los zoilos), / que el infraescrito dirige / á / mi señora / Doña María Manuela Malagamba de Lobé, / residente en La Habana.
- e) **Medidas:** 19'5 x 12'3 cms.
Núm. págs: vol. I, 309; vol. II, 343.
Ilustraciones: 4 grabados.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Esta obra figura aquí sólo en razón de haber sido considerada previamente en el trabajo de la Dra. Elizalde. Sin embargo, no creemos que Lobé sea ni tan sólo equiparable a La Sagra, pues ni en ésta ni en sus **Cartas a mis hijos** Lobé informa en ningún caso del estado de la instrucción en los países visitados. Tan sólo, en algunos párrafos, medita sobre lo que debiera ser la educación en un plano teórico. Ello justifica que no se preste mayor atención a este autor, cuyos objetivos eran indudablemente literarios.
- g) **Tema:** -.
- h) **Países:** -.
- i) **Nivel:** -.
- j) **Índice:** -.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 1/60126.

LOPEZ CATALAN, Julián
**El froebelianismo puro
 y neto.**

Barcelona,
 Lib. Juan y Antonio Bastinos,

1887

EL // FROEBELIANISMO // **PURO Y NETO.** //
 (hilo) // BREVE HISTORIA DE DOS ARREPENTI-
 DOS, // escrita antaño por ZENON PALA TULLACI-
 JA, // y publicada hogaño, para evitar nuevos deslices,
 // POR // D. JULIAN LOPEZ CATALAN // (adorno)
 // BARCELONA // LIBRERIA DE JUAN Y ANTO-
 NIO BASTINOS, EDITORES. // Calle de Pelayo, nú-
 meros 52 y 54. // 1887.

- a) **Introducción:** ... o lo que sea. / De algunos años a esta parte, así los maestros de enseñanza como los padres de familia, no oyen hablar más que de instrucción alemana, de educación alemana y de escuelas alemanas.
- b) **Capítulo I:** ¡Qué curioso! / En cierto periódico, de cuyo título no quiero acordarme, y no piense el lector que esto es novela, tuve ocasión de ver anunciada la reapertura de un establecimiento de enseñanza primaria y secundaria.

- c) **Núm. capítulos.:** 10.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 16'2 x 10'5 cms.
Núm. págs.: 80.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Más que un ensayo, se trata de una novela en la que se intenta desmitificar el sistema froebeliano, con grandes dosis de sarcasmo e ironía. Por todo ello, tan sólo se cataloga esta obra, sin que merezca un mayor detenimiento.
- g) **Tema:** Froebelianismo.
- h) **País:** España, (Alemania).
- i) **Niveles:** Primario, secundario.
- j) **Índice:** Introducción o lo que sea (5).- I. ¡Qué curioso! (9).II. Otro como muchos (14).- III. Empezaron los peros 821).- IV. Le picó la mosca (28).- V. Y... rasca que rasca (37).- VI. Repicar fuerte (43). - VII. El eco va lejos (49).- VIII. Cosechemos (57).- IX. Vayamos espigando (65).- X. Tercio... y basta (71).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 2/32511.

LUZAN, Ignacio de
**Memorias literarias de París: actual
 estado y método de sus estudios**

Madrid,
 Imp. de Don
 Gabriel Ramírez,
 1751.

MEMORIAS // LITERARIAS // DE PARIS: // AC-
 TUAL ESTADO, // Y METHODO DE SUS ESTU-
 DIOS. // AL Rmo. P. FRANCISCO // de Ravago, de
 la Compañía de // Jefus, Confessor del Rey // nuestro
 Señor, Etc. // POR // DON IGNACIO DE LUZAN //
 Superintendente de la Casa de la Moneda // Ministro de
 la Real Junta de // Comercio, Etc. // (hilo) // CON LI-
 CENCIA: En Madrid: En la // Imprenta de DON GA-
 BRIEL RAMIREZ, // Criado de la Reyna Viuda N. Se-
 ñora, Calle // de Atocha, frente de la Trinidad. // Año
 de 1751.

- a) **Introducción:** Un viage, y una larga manfion en una de las Cortes mas cultas y brillantes de Europa, me dió ocasion de concebir una idea, que me pareció podría fer muy util, fi la falta de tiempo y de habilidad para executarla, no ponian un obstaculo invencible á la práctica del proyecto.
- b) **Capítulo I:** Breve descripcion de París / Como todo lo que me propongo tratar en este libro es de Paris, no será del todo estraño de mi propofito decir brevemente alguna cosa de esta gran Ciudad, antes de entrar a hablar de su literatura, que es mi principal intento.
- c) **Núm. capítulos:** 30.
- d) **Dedicatoria:** Al Rmo. Padre Francisco de Ravago, de la Compañía de Jefus, Confessor del Rey nuestro Señor, etc. Rmo. P. y Señor: / Muy Señor mio, El salir á luz estas Memorias, condecoradas con el nombre de V.S. Rma., si no me engaño, es un auplicio feliz para las buenas letras, y para los Literatos de España.
- e) **Medidas:** 14,3 x 9,8 cms.
Núm. págs.: 24 h. + 311.
Edición: 1.^a.
Encuadernación: pergamino.

- f) **Comentario:** Probablemente se trata de la obra española más antigua que versa sobre la enseñanza en un país extranjero. De hecho, es una memoria exclusivamente descriptiva cuyo objeto es informar al público español -particularmente a los literatos- del estado cultural de la capital francesa que, para el autor, se inicia con las escuelas de primeras letras hasta llegar a las Academias de Artes, Letras y Ciencias.
- g) **Tema:** Organización escolar, instituciones culturales, métodos de enseñanza.
- h) **País:** Francia (París).
- i) **Niveles:** Primario, secundario, superior.
- j) **Índice:** Introducción a la obra (1).- I. Breve descripción de París (9).- II. Escuelas públicas y privadas de las primeras letras (13).- III. Método de enseñar las primeras letras (22).- IV. Del método de enseñar a escribir y de las Escuelas que hay para este efecto (35).- V. Del Libro que llaman de los niños y de la educación (39).- VI. De los estudios de gramática (54).- VII. De la Retórica y Poesía Latina (65).VIII. De la Poesía francesa y de su estado actual en París (69).IX. Algunas reflexiones sobre las Tragedias y Comedias francesas (84).- X. De los teatros de París (90).- XI. De... la Comedia francesa (111).- XII. De la Filosofía (122).XIII. De la Física (129).- XIV. Del estudio de las Matemáticas (134).- XV. De la Medicina (141).- XVI. De la Cirugía y de su Academia (148).- XVII. De la Anatomía, Botánica y Química (152).- XVIII. De la Teología y de la Oratoria Sagrada (174).- XIX. Del estudio de las Leyes (177).- XX. De la Sorbona (183).- XXI. De la Universidad y de los Colegios (192).- XXII. De la Academia francesa (207).- XXIII. De la Academia de las Inscripciones y Bellas Letras (212).- XXIV. De la Academia de las Ciencias (242).- XXV. De las Academias de Pintura, de Escultura y de Arquitectura (256).- XXVI. De la Escuela Militar (262).- XXVII. De las obras periódicas que salen en París (280).- XXVIII. De los libreros e impresores de París, y de varias obras que se están imprimiendo o se han impreso poco a poco (286).- XXIX. De las Bibliotecas (295).- XXX. De algunos libros y autores modernos (301).
- k) **Apéndices documentales:** Plan de estudios del Colegio Real (199-206).
- l) **Biblioteca:** AM G 1875.

MONLAU, Pedro Felipe

Barcelona,

De la instrucción pública en Francia Imp. Antonio Bergnes y Cía.,
1840.

DE LA // INSTRUCCION PUBLICA // EN FRAN-
CIA. // ENSAYO SOBRE SU ESTADO EN 1838 Y
1839. // TRATASE DE: LA ADMINISTRACION, //
DE LA INSTRUCCION PRIMARIA, DE LA IN-
STRUCCION SECUNDARIA, // DE LA INSTRUC-
CION PREPARATORIA, Y DE LA INSTRUCCION
// PROFESIONAL (ADMINISTRACION PUBLICA,
TEOLOGIA Y DERECHO). // POR EL // Dr. D. PE-
DRO FELIPE MONLAU, // Médico-cirujano del Hos-
pital Militar de Barcelona, // catedrático de Jeografía e
Cronología en la Academia de Ciencias // naturales y ar-
tes de la misma ciudad, etc. // (hilo) // Todo lo que á
la instruccion pública toca, toca // a la vitalidad del Es-
tado: el vigor, el poder, el // verdadero patriotismo, la
civilización, las cos- // tumbres, el predominio de las
virtudes, todo // nace y está en razón del saber, del ver-
dadero // saber, que es el que los antiguos tenían por
inse- // parable de la virtud. // MOSCOSO DE ALTA-
MIRA, // **Exposicion dirigida á las Córtes en 1834.** //
(hilo) // BARCELONA. // IMPRENTA DE DON AN-
TONIO BERGNES Y COMPAÑIA, // CALLE DE ES-
CUDELLERS, N° 2, // 1840.

- a) **Prólogo:** Lanzado en 1837 á Francia por una de aquellas oleadas tan frecuentes en los pueblos víctimas de la discordia civil, resolví aprovechar mi viaje forzado, estudiando algun ramo especial, para importar luego á mi patria conocimientos é ideas útiles y de provechosa aplicación.
- b) **Capítulo I:** I. DE LA ADMINISTRACION. / Planta del ministerio de la instruccion pública.- Secretaría.- Divisiones, secciones, mesas y respectivos negociados.- Consejo real de instruccion publica. Inspectores jenerales de estudios. Uni-

versidad de Francia.- Gran maestro. Academias y departamentos que comprende su jurisdicción.- Consejos académicos. Inspectores académicos.- Rectores de Academia.- Presupuesto general del ministerio de la instrucción pública para 1838 y 1839.- Lista de los ministros de la instrucción pública desde 1830.

c) **Núm. capítulos:** 5.

d) **Apéndices:** no contiene.

e) **Medidas:** 23,9 x 14,1 cms.

Núm. págs.: 147 + 1 h.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Exiliado en Francia entre 1837 y 1839, Monlau concibió inicialmente este ensayo con una mayor extensión para abarcar así todos los ramos de la instrucción pública. Razones desconocidas le impidieron llevarlo a cabo en su totalidad. La profusión de datos es muy notable, destacando el hecho de que más de 2/5 de la obra son citas bibliográficas de otros autores, entre los que cabe destacar a Cousin.

g) **Tema:** política educativa, estadísticas, organización escolar, instrucción pública.

h) **País:** Francia.

i) **Niveles:** primario, secundario, superior.

j) **Índice:** I. De la Administración (3).- II. De la instrucción primaria (10).- III. De la instrucción secundaria (57).- IV. De la instrucción preparatoria (107).- V. De la instrucción profesional (120).

k) **Apéndices documentales:** Monlau cita a gran número de autores con una amplitud desacomunada; de entre todos ellos cabe destacar el extracto de la *Mémoire sur l'instruction sécondaire en Prusse* de Cousin (89-95).

l) **Biblioteca:** BN Vª/Cª 2589-65.

MONROY Y BELMONTE, Rafael
La Primera Enseñanza
obligatoria y gratuita.

Madrid,
 Tip. Gutenberg,
 1882.

LA PRIMERA ENSEÑANZA // OBLIGATORIA Y GRATUITA // (grabado) // MEMORIA // PREMIADA CON ACCESSIT // POR LA REAL ACADEMIA DE CIENCIAS MORALES Y POLITICAS // EN EL CONCURSO ORDINARIO DE 1878 // SOBRE EL TEMA // “¿LA PRIMERA ENSEÑANZA DEBERA SER OBLIGATORIA? ¿DEBERA // TAMBIEN SER GRATUITA? MEDIOS MAS EFICACES PARA OBTENER // EL CUMPLIMIENTO DE AQUEL DEBER POR LAS FAMILIAS”. // ESCRITA POR // D. RAFAEL MONROY Y BELMONTE. // (grabado) // MADRID // TIPOGRAFIA GUTENBERG // CALLE DE VILLALAR, NUM. 5 // (hilo) // 1882.

- a) **Prólogo:** no contiene.
- b) **Capítulo I:** La educación, ántes que la enseñanza, es la que debe ser obligatoria y gratuita / Taréa preferente, ocupación utilísima de hombres de gobierno y de ciencia, es hoy en todas las naciones cultas la primera enseñanza.
- c) **Núm. capítulos:** 25.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 25,3 x 16,8 cms.

Núm. págs.: 165.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

- f) **Comentario:** Obra destinada a defender la necesidad de la obligatoriedad escolar y, más a fondo, de que existan medios que garanticen su realización efectiva, contiene un amplio examen sobre lo que acontece en el extranjero, fundamentalmente en el continente europeo. Interesante, además, por la gran cantidad de países sobre los cuales se da noticia.
- g) **Temas:** Obligatoriedad de la enseñanza.
- h) **Países:** España, Francia, Italia, Portugal, Inglaterra, Rusia, Suecia, Noruega, Dinamarca, Austria, Alemania, Suiza, Japón, Corea, Estados Unidos, Méjico, Guatemala, Costa Rica, (varios).
- i) **Nivel:** primario.
- j) **Apéndices documentales:** no contiene.
- k) **Índice:** (Extracto): TERCERA PARTE.- Medios más eficaces para que sea cumplido por las familias el precepto sobre enseñanza obligatoria (105).- XVII. Algunas consideraciones sobre los medios de hacer obligatoria la primera enseñanza (109).- XVIII. Medios empleados en Europa para hacer obligatoria la enseñanza (109).- XIX. Modo de hacer obligatoria la enseñanza en algunos Estados de Asia y América (117).- XX. Efecto de los medios empleados para hacer obligatoria la enseñanza (121).
- l) **Biblioteca:** BN 1/2996.

MONTESINO, Pablo
**Ligeros apuntes y observaciones sobre
 la instrucción secundaria o media, y
 la superior o de universidad.**

Madrid,
 Lib. de Sojo,
 1836.

LIGEROS APUNTES // Y OBSERVACIONES // SO-
 BRE LA INSTRUCCION SECUNDARIA // O ME-
 DIA, // Y LA SUPERIOR O DE UNIVERSIDAD. //
 POR // D. P. MONTESINO. // (adorno) // LIBRERIA
 DE SOJO, CALLE DE CARRETAS, // Y // RAZOLA.
 CALLE DE LA CONCEPCION GERONIMA. // MA-
 DRID, 1836.

- a) **Introducción:** Cualquiera que sea el estado en que se encuentra un pueblo que ha dado los primeros pasos en la carrera de la civilización, no es ni puede ser ya indiferente al negocio de la educación pública.
- b) **Capítulo I:** Instrucción secundaria o media. / Este es aquel grado de instrucción que, comenzando donde acaba la instrucción primaria mas amplia, termina donde principia el estudio de lo que llamamos comunmente facultades mayores.
- c) **Núm. capítulos:** 8.

- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 21 x 14,5 cms.
Núm. págs.: 57.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Con el fin de abrir un debate sobre las necesidades de la enseñanza secundaria y superior en España, Montesino desarrolla el estado de las mismas en varios países europeos. La falta de una ley de instrucción pública que abrace todos los niveles le obliga a mostrarse partidario de pequeñas regulaciones que solucionen los problemas organizativos más inmediatos.
- g) **Tema:** administración escolar, organización escolar, planes de estudios.
- h) **Países:** España, Francia, Inglaterra, Alemania, Reino de Lombardía, Suiza.
- i) **Niveles:** secundario, superior.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 11324.

MONTESINO, Pablo
**Manual para los maestros de escuelas
 de párvulos.**

Madrid,
 Imp. Nacional,
 1840.

MANUAL // PARA // LOS MAESTROS DE ESCUE-
 LAS // DE PARVULOS. // publicado por la Sociedad
 encargada de propagar // y mejorar la educación del
 pueblo. // (grabado: escudo) // MADRID. // (hilo) //
 EN LA IMPRENTA NACIONAL. // 1840.

- a) **Prólogo:** EXPOSICION hecha en la sesion del 9 de Agosto de 1840 a la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educacion del pueblo, SEÑORES: Cuando merecí á esta Junta directiva el honroso encargo de redactar las instrucciones necesarias para establecer escuelas de párvulos en algunos pueblos, donde se manifestaban dispuestos muchos individuos para esta digna empresa.
- b) **Capítulo I:** Origen y caracter especial de las escuelas de párvulos. / El establecimiento de escuelas de párvulos no es una invención casual y repentina que haya debido sorprender á los que conocían los progresos hechos en el ramo de educación pública desde la mitad del siglo último.
- c) **Núm. capítulos:** 3.

- d) **Apéndices:** Canciones para las escuelas de párvulos (259).
- e) **Medidas:** 19,4 x 11,8 cms.
Núm. págs.: 280 + 1 h.
Edición: 1°.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Por encargo de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo Montesino redactó este **Manual** con el objeto de orientar la creación de escuelas de párvulos en España, de acuerdo fundamentalmente a las que había conocido en Inglaterra.
- g) **Tema:** organización escolar, educación preescolar.
- h) **Países:** Inglaterra, España (varios).
- i) **Nivel:** preescolar.
- j) **Índice:** (extracto) Exposición a la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo (III).PARTE PRIMERA. Origen y carácter especial de las escuelas de párvulos (1).- PARTE SEGUNDA. Organización de una escuela de párvulos (67).PARTE TERCERA. Consideraciones generales sobre la educación física, moral e intelectual, aplicadas a las escuelas de párvulos (137).APENDICE. Canciones para las escuelas de párvulos (259).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 10494.

MOREAU DE JONNÉS, Alexandre
(trad. Pascual MADDOZ)
Estadística de España.

Barcelona,
Imp. M. Rivadeneyra,
1835.

Estadística // DE ESPAÑA, // TERRITORIO, POBLACION, AGRICULTURA, MINAS, INDUSTRIA, COMERCIO, // NAVIGACION, COLONIAS, HACIENDA, // EJERCITO, JUSTICIA, E INSTRUCCION PUBLICA. // Escrita en francés por Mr. Moreau de Jonnés. // TRADUCIDA Y ADICIONADA // Por el Lic. D. Pascual Madoz é Ibañez, // Presidente de la Sociedad literaria de Amigos colaboradores, redactor principal de la *Co-* // **lección de causas célebres** y del periódico *el Catalán*, y uno de los del **Diccionario // geográfico universal**, voluntario de ISABEL II, del batallón de artillería de Barcelona. // Dedicada á la Reina Gobernadora. // (Grabado: corona) // BARCELONA. // IMPRENTA DE M. RIVADENEYRA Y COMPAÑIA. // 1835.

- a) **Prólogo:** La España es la nación menos conocida de Europa, pues que hasta las remotas islas del Océano han sido bajo diferentes aspectos mucho mejor examinadas: sin embargo, no hay nacion en el universo que pueda escitar por tan diversos objetos un interés tan vivo y poderoso.
- b) **Capítulo I:** Estadística de España / Capítulo I / Territorio / Sección 1ª / Estado físico del territorio / Situación / La España, que como la Italia goza del más bello clima de Europa y la más feliz posición, está sita entre los 36° 0'30" y los 43° 46'40" lat N.

- c) **Núm. capítulos:** 13.
- d) **Dedicatoria:** Señora: Emigrado á pais extranjero en tiempo de Calomarde, por mi adhesión á la justa causa de la libertad, hoy felizmente hermanadas en la del trono de la jóven é inocente Reina Doña Isabel II, debí al memorable decreto la amnistia la vuelta á mi Patria, al seno de mi familia y mis amigos, y la rehabilitación de las carreras de cánones y leyes que había concluido, sin poder recibirme abogado por la legislación de aquella época.
- e) **Medidas:** 21 x 13,5 cms.
Núm. págs.: 416.
Edición: 1.^a
Encuadernación: holandesa (no es original).
- f) **Comentario:** Vuelto de su destierro en Francia, Madoz traduce la obra de Moreau de Jonnés, a quien conoció personalmente, adicionando múltiples notas. El capítulo consagrado a la instrucción pública contiene, en el original de Moreau de Jonnés, varias estadísticas comparativas, a las que Madoz no añade prácticamente nada. Esto justifica que la obra se reseñe aquí, pero que no merezca un comentario más extenso.
- g) **Temas:** estadísticas.
- h) **Países:** España (varios).
- i) **Niveles:** primaria, secundaria, superior.
- j) **Índice:** (extracto) CAP. XI. Instrucción pública (331).NOTAS DEL CAPITULO XI (344).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 23135.

MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION
PRIMARIA

**Estadística comparativa de la enseñanza
elemental en cincuenta de los países
más importantes.**

s.l.,
s.i.,
s.a. (1884?)

MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRI-
MARIA // (grabado) // ESTADISTICA COMPARATI-
VA DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL // EN CIN-
CUENTA DE LOS PAISES MAS IMPORTANTES //
PUBLICADA POR EL "BUREAU OF EDUCATION"
DE LOS ESTADOS UNIDOS.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** No contiene.
- c) **Núm. capítulos:** -.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 43 x 33 cms.
Núm. págs.: 1 hoja.
Edición: 1.^a
Encuadernación: Sin encuadernar.
- f) **Comentario:** Se trata de un cuadro estadístico de doble entrada (países/ tipos de datos) traducido del publicado por el **Bureau of Education** de los Estados Unidos. En un lado figuran los cin-

cuenta países, en el otro los siguientes datos: fecha del informe (ninguno posterior a 1883), población, edad escolar (en años), población en edad escolar, n° de escuelas de enseñanza elemental, n° de alumnos y n° de maestros. Lo que justifica su introducción en este catálogo es, sencillamente, el mal estado en que se encuentra esta copia, sin que hayamos podido encontrar ninguna otra en las restantes bibliotecas consultadas.

g) **Tema:** Estadística, enseñanza elemental.

h) **Países:** Alsacia, Lorena, Argelia, Australia del Sur, Austria, Baden, Baviera, Bélgica, Birmania inglesa, Brasil, Brema, Columbia británica, Dinamarca, Egipto, Escocia, España, Estados Unidos, Finlandia (Gran Ducado), Francia, Grecia, Hamburgo, Holanda, Hungría, India inglesa, Inglaterra y Gales, Irlanda, Isla de Java, Italia, Jamaica, Japón, Luxemburgo (Gran Ducado), Méjico, Noruega, Nueva Brunswick, Nueva Escocia, Nueva Gales del Sur, Ontario, Portugal, Prusia, Quebec, Queensland, República Argentina, Rumania, Rusia, Sajonia, Servia, Suecia, Suiza, Tasmania, Victoria, Wurtemberg.

i) **Nivel:** Primario.

j) **Índice:** No contiene.

k) **Apéndices documentales:** No contiene.

l) **Biblioteca:** ISJC 28712.

MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION
PRIMARIA

**Estadística comparativa de la instrucción
en sesenta de los países más importantes.**

s.l.,

s.i.,

s.a. (1884?)

MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRI-
MARIA // (grabado) // ESTADISTICA COMPARATI-
VA // DE LA // INSTRUCCION EN SESENTA DE
LOS PAISES MAS IMPORTANTES // TRADUC-
CION DEL ULTIMO ESTADO // PUBLICADO //
POR EL "BUREAU OF EDUCATION" DE LOS ES-
TADOS-UNIDOS.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** No contiene.
- c) **Núm. capítulos:** -.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 61 x 45 cms.
Núm. págs: 1 hoja.
Edición: 1.^a
Encuadernación: Sin encuadernar.
- f) **Comentario:** Como en el caso anterior, se trata de una hoja conteniendo un cuadro estadístico de

doble entrada, también traducción de otro publicado por el **Bureau of Education** de los Estados Unidos. En un lado, los sesenta países -diez más que en el anterior cuadro-; en el otro los siguientes datos: forma de gobierno (en muchos casos, se trata de colonias británicas), población total, edad escolar (en años), población en edad escolar, n° de escuelas, alumnos y maestros de enseñanza elemental, n° de escuelas y maestros de escuelas normales, n° de escuelas y maestros de enseñanza secundaria, n° de universidades y de estudiantes y, finalmente, presupuesto del Estado para la educación. El estado de conservación es igualmente preocupante, como ocurría con el anterior cuadro.

- g) **Tema:** Estadística, presupuestos.
- h) **Países:** Se incluyen los cincuenta que figuran en el cuadro anterior, más los diez siguientes: Alemania, Bombay, Cabo de Buena Esperanza, Chile, Ecuador, Hesse-Darmstadt, Islas del Príncipe Eduardo, Malta, Nueva Zelanda y Sajonia-Weimar.
- i) **Niveles:** Primario, secundario, superior.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 28712.

NEBREDA Y LOPEZ, Carlos
**Memoria relativa a las enseñanzas
 especiales de los sordo-mudos y de
 los ciegos.**

Madrid,
 Imp. del Col. de
 Sordo-mudos y de
 Ciegos,
 1870

MEMORIA // RELATIVA // A LAS ENSEÑANZAS ES-
 PECIALES // DE LOS // SORDO-MUDOS Y DE LOS
 CIEGOS, // PREMIADA CON MEDALLA DE PLATA
 // EN LA // EXPOSICION ARAGONESA DE 1868, //
 POR // D. CARLOS NEBREDA Y LOPEZ, INDIVIDUO
 DE LA SOCIEDAD ECONOMICA MATRITENSE, CO-
 MENDADOR // DE LA ORDEN ESPAÑOLA DE ISA-
 BEL LA CATOLICA, DIRECTOR DEL // COLEGIO
 NACIONAL DE SORDO-MUDOS Y DE CIEGOS Y
 PROFESOR DE LA // CLASE DE METODOS Y PRO-
 CEDIMIENTOS DEL MISMO. // (adorno) // MADRID:
 // IMPRENTA DEL COLEGIO NACIONAL DE SOR-
 DO-MUDOS Y DE CIEGOS, // calle de San Mateo, núm.
 5. // (hilo) // 1870.

- a) **Prólogo:** Escribí la presente memoria en el año de 1868, sien-
do á la sazón primer profesor del Colegio de Búrgos, perte-
neciente al distrito universitario de Valladolid, con el obje-
to de presentarla en la Exposición Aragonesa celebrada en el
mismo año.
- b) **Capítulo I:** Sordo-mudos / Antes de reseñar la historia de la
enseñanza de los sordo-mudos, permítasenos dos palabras
acerca de la triste condición de estos pobres seres.
- c) **Núm. capítulos.:** 3 + apéndices.
- d) **Apéndices:** Colegio Nacional de sordomudos y de ciegos
(153).- Personal facultativo (169).- Enseñanza de sordo-mu-
dos (169). Enseñanza de ciegos (170).- Personal administra-
tivo (170).- Personal industrial (170).- Alumnos internos
(172).- Idem externos (172).- De la enseñanza (177). Sordo-
mudo-ciego (192).- Cuadro general de la enseñanza de sor-
do-mudos (197).- ... de ciegos (202).- Principales colegios de
sordomudos y de ciegos (211). Estado demostrativo de los

sordomudos existentes en España en 1860, divididos por provincias y por sexos, con la proporción en que están con la población general (219).- ... Orden de número (220).- ... Orden de proporción con el número de habitantes (221).- ... Orden de número (222).- ... Orden de proporción (223).- Estado demostrativo de los ciegos e imposibilitados existentes en 1860, en las diferentes provincias de España, divididos por sexos y con expresión de su relación con la población total (224).- ... Orden de número (225).- ... Orden de proporción por cada 10.000 habitantes (226).

e) **Medidas:** 21'2 x 13'2 cms.

Núm. págs.: 228.

Edición: 1.^ª

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Utilizando las memorias de Ballesteros y de Villabril, Nebreda compone la historia de la enseñanza de los sordomudos y de los ciegos en los principales países europeos. Fundamentalmente se trata de un ensayo descriptivo, con indicación, por cada país, del número de centros, su ubicación, fecha de fundación, etc., incluyendo algunas veces precisiones metodológicas.

g) **Tema:** Enseñanza sordomudos, ciegos.

h) **Países:** España, Alemania, Francia, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Italia, Suiza, Portugal, Estados Unidos, Asia.

i) **Niveles:** Primario, secundario.

j) **Índice:** Introducción (V).- SORDOMUDOS (1).- Historia de la enseñanza de los sordomudos. España (4). Inglaterra (33). Holanda (35). Alemania (36).- Bélgica (41).- Francia (45). Del sordomudo (57). Causas de la sordomudez. Estadística (63). División de la enseñanza de los sordomudos (72).- CIEGOS (81).- Historia de la enseñanza de los ciegos (82). España (93). Francia (113).- Alemania (115). Bélgica (118).- Inglaterra (119). Italia (120). Suiza (120). Portugal (120).- América (121).- Asia (123).- Del ciego (123). Causas de la ceguera. Estadística (132). División de la enseñanza de los ciegos (135). Paralelo entre el sordomudo y el ciego (147).- Apéndices (153).

k) **Apéndices documentales:** Estadísticas españolas (cfr. d.).

l) **Biblioteca:** ISJC 25036.

OLAVARRIA, Juan de
**Memoria sobre el medio más breve
 y eficaz de mejorar la condición física
 y moral del pueblo español.**

Madrid.
 Imp. de Ortega.
 1834.

**MEMORIA // DIRIGIDA A S.M. // EN 9 DE AGOS-
 TO DE 1833 // SOBRE // EL MEDIO MAS BREBE
 Y EFICAZ // DE MEJORAR // LA CONDICION FI-
 SICA Y MORAL // DEL PUEBLO ESPAÑOL //
 POR // Don Juan de Olavarría // SEGUNDA IMPRE-
 SION. // Madrid // IMPRENTA DE ORTEGA //
 AGOSTO 1834.**

- a) **Prólogo:** A S.M. La Reina Gobernadora de España e Indias. SEÑORA: / Cuando para ventura de España V.M. con mano maternal y régia tomó las riendas del Estado, mi primer deber fue rendirle inmediatamente el sincero homenaje de mi particular gratitud y acatamiento.
- b) **Capítulo I:** SEÑOR: Para inmortalizar un reinado basta una grande idea; los grandes pensamientos engendran las grandes edades. Erija en honra venturosa á la memoria de V.M. el acendrado amor de vuestros fieles súbditos monumentos pomposos en que compitan á porfía

la magnificencia y los preceptos del buen gusto.

- c) **Núm. capítulos:** 27.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 15 x 9'8 cms.
Núm. págs.: 188.
Edición: 2.^ª
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Propuesta de un plan de creación de "Institutos normales de industria" con el objeto de lograr la desaparición de la mendicidad mediante la instrucción artesanal. Dichos institutos toman la forma de establecimientos de enseñanza profesional o de oficios, dependientes de una Sociedad Anónima, repartidos por todo el país, a gran escala. Dicho plan está basado en varias experiencias europeas, particularmente británicas y francesas.
- g) **Tema:** Enseñanza profesional.
- h) **Países:** España, Francia, Inglaterra (varios).
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN R/60413.

PERIER, Carlos María
La Ley de Instrucción Pública

Madrid.
 Imp. Fortanet,
 1878.

LA LEY // DE // INSTRUCCION PUBLICA // DIS-
 CUTIDA EN ESPAÑA EN 1878. // (hilo) // DISCUR-
 SOS // DE // DON CARLOS MARIA PERIER // EN
 EL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. // Y DOCU-
 MENTOS SOBRE EL MISMO ASUNTO. // (grabado)
 // MADRID. // IMPRENTA DE FORTANET, // CA-
 LLE DE LA LIBERTAD, NUM. 29. // (hilo) // 1878.

- a) **Prólogo:** Al lector / No hay ley, entre todas las leyes tocante al régimen de las naciones, que encierre en sí más importancia de la que consigo lleva una ley de Instrucción pública.
- b) **Capítulo I:** Discurso Primero / Sesión del día 9 de mayo de 1878. DICTAMEN DE LA COMISION. La enseñanza será oficial y libre. La primera se dará en establecimientos públicos y en los privados que se sometan al régimen oficial. La segunda podrá darse en el lugar doméstico o en establecimientos, que se funden y rijan independientemente.
- c) **Núm. capítulos:** 28.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 22'2 x 15'1 cms.
Núm. págs: 184.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Casi una cuarta parte de la obra está hecha de documentos que versan sobre la enseñanza en el extranjero, con el fin de ilustrar algunas de las tesis defendidas por el autor en relación a la ley de 1878. Sin embargo, o bien se trata de documentos de carácter oficial, publicados por ejemplo en el Diario Oficial de Francia, o bien de artículos periodísticos; así, el documento sobre el sistema de educación en Francia, Inglaterra y Alemania está

tomado del **Times** londinense, el que trata de la instrucción pública en Francia de la obra **La enseñanza en París**, de Maxime Du Champ, y, finalmente, el que aporta datos sobre las escuelas en los Estados-Unidos está tomado del periódico **El Espejo** de Nueva York. De todos modos, es un buen ejemplo de utilización política de los informes sobre la enseñanza en el extranjero. El hecho de que se trate de traducciones justifica que esta obra tan sólo se catalogue.

- g) **Tema:** Libertad de enseñanza, obligatoriedad escolar, legislación escolar.
- h) **Países:** Francia, Inglaterra, Alemania, Italia, Estados Unidos.
- i) **Niveles:** Primario, secundario, superior.
- j) **Índice:** Prólogo (5).- Discursos (13).- Documentos (95). Conclusión (180).
- k) **Apéndices documentales:** Bajo el epígrafe "Documentos" se encuentran los siguientes: Sistema de educación en Francia y en Inglaterra y Alemania (146).- Discurso de Monseñor Dupanloup en la Asamblea Nacional Francesa sobre la ley de enseñanza superior (147).- Noticia del segundo discurso de Monseñor Dupanloup (164). Breve de Su Santidad a Monseñor Dupanloup (165). Ley de enseñanza superior en Francia (166).- Datos sobre la instrucción pública en Francia (173). Ley de Instrucción Primaria en Italia (176).- Idem. en Portugal (177).- Datos sobre las escuelas de los Estados Unidos (177).
- l) **Biblioteca:** ME 23651.

PICATOSTE Y RODRIGUEZ, Felipe
**Memoria sobre las Bibliotecas
 Populares**

Madrid,
 Imprenta Nacional,
 1870.

**MEMORIA // SOBRE LAS // BIBLIOTECAS POPU-
 LARES // PRESENTADA // AL EXCMO. SR. DON
 JOSE ECHEGARAY, // MINISTRO DE FOMEN-
 TO, // POR // DON FELIPE PICATOSTE, // Jefe del
 Negociado primero de Instrucción pública. // MA-
 DRID // IMPRENTA NACIONAL // 1870.**

- a) **Prólogo:** MINISTERIO DE FOMENTO / Instrucción pública -Negociado 1º Bibliotecas populares / Ilmo. Sr.: El Regente del Reino se ha enterado de la Memoria sobre Bibliotecas Populares presentada por D. Felipe Picatoste, Jefe del primer Negociado de Instrucción pública, y ha dispuesto que se publique en la GACETA con el informe de V.I., haciéndose además una edición de 1.000 ejemplares por separado.
- b) **Capítulo I:** Excmo. SEÑOR: / En 15 de Enero de 1869 aprobó el Excmo. Sr. Ministro de Fomento D. Manuel Ruiz Zorrilla una nota en que se consignaba la creación de Bibliotecas populares en todas las escuelas de primera enseñanza; y en 18 del mismo mes dispuso en un decreto, que en las Escuelas que hubieran de construirse de nueva planta se designara necesariamente un local para estas Bibliotecas.

- c) **Núm. capítulos:** 3.
- d) **Apéndices:** 1. Colecciones de libros formadas por la Dirección General de Instrucción pública, con expresión de las localidades que las han obtenido, fundamento de la concesión, fecha de ésta, número de obras y materias que abrazan (47).- 2. Ayuntamientos, corporaciones y particulares que las han solicitado (113).- 3. Lista de las obras regaladas a la Dirección General de Instrucción pública con destino a las bibliotecas populares (117).
- e) **Medidas:** 22,8 x 15,8 cms.
Núm. págs.: 163.
Edición: 1.^a.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Memoria cuyo objeto es aportar informaciones sobre los esfuerzos realizados en el extranjero para instituir las bibliotecas populares, intentando justificar la necesidad de vincularlas al ramo de la instrucción pública y, paralelamente, del intervencionismo estatal.
- g) **Tema:** bibliotecas populares.
- h) **Países:** Alemania, Inglaterra, Bélgica, Francia, España.
- i) **Nivel:** .-
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 3/581.

PINUAGA, Manuel
**Memoria sobre la educación y los
 establecimientos de sordo-mudos
 y de ciegos**

Madrid,
 Imp. Col. Sordomu-
 dos y de Ciegos,
 1857.

MEMORIA // SOBRE // LA EDUCACION Y ESTA-
 BLECIMIENTOS // DE SORDO-MUDOS Y DE CIE-
 GOS // APROBADA // POR LA ACADEMIA DE
 PROFESORES DEL COLEGIO DE MADRID. // por
 // D.M. P. y B. // (grabado) // MADRID. // IMPREN-
 TA DEL COLEGIO DE SORDO-MUDOS Y DE CIE-
 GOS, // Calle del Turco, núm. 11. // (hilo) // 1857.

- a) **Prólogo:** Academia de Profesores del Colegio de Sordo-
 mudos y de Ciegos de Madrid. / Con fecha 1° de
 Agosto de 1857 acudió a esta corporacion el Sr.
 D. Manuel Pinuaga, presentando un trabajo suyo
 sobre la enseñanza de los Sordos-mudos y los
 Ciegos.
- b) **Capítulo I:** Educación y establecimientos de sordo-mudos
 y de ciegos / La instrucción y la beneficencia
 son dos de los mas preciosos objetos de la ad-
 ministración. Solícito está siempre por los al-

tos fines revestidos de carácter común y general, cuya dirección le está confiada.

- c) **Núm. capítulos:** 5.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 21 x 13,2 cms.
Núm. págs.: 57.
Edición: 1.^a.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Al año de publicada la **Memoria** de Ballesteros apareció la presente con el objeto de proponer algunas mejoras en el Colegio de Madrid tomando como punto de partida, entre otros, el estado de la enseñanza de sordomudos en el extranjero. La presente **Memoria** fue asumida y aprobada por el claustro de profesores del Colegio de Madrid.
- g) **Tema:** enseñanza sordomudos, ciegos.
- h) **Países:** Alemania, Francia, Bélgica, Inglaterra, Irlanda, Estados Unidos, España.
- i) **Niveles:** primario, secundario.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 25036.

PONS Y MERI, José
**Reseña de la Escuela Superior de
 Comercio de Bilbao.**

Bilbao,
 Lib. de Segun-
 do Salvador,
 1893.

RESEÑA // DE LA // ESCUELA SUPERIOR DE CO-
 MERCIO DE BILBAO // PRECEDIDA DE // BREVES
 NOTICIAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA COMER-
 CIAL // EN EL EXTRANJERO Y EN ESPAÑA // Y
 // ESCRITA EN VIRTUD DE ESPECIAL ENCARGO
 DEL SEÑOR DIRECTOR // DE DICHO ESTABLE-
 CIMIENTO / POR EL // CATEDRÁTICO NUMERA-
 RIO DEL MISMO // DON JOSE PONS Y MERI //
 (grabado alegórico al Comercio) // BILBAO // **LIBRE-
 RIA DE SEGUNDO SALVADOR // 1893.**

- a) **Introducción:** Les Ecoles de commerce sont au nombre de trois en Espagne; le gouvernement n'a pas participé à leur fondation, il s'en désintéresse complètement; sa seule action consiste à les laisser déperir. LEAUTEY (1886). / Indudablemente pesa sobre España la inmensa desgracia de que el mundo, cuando de ella se ocupa, siempre encuentre o se forje motivos para vituperarla y nunca halle ocasión de enaltecerla, aunque lo merezca, condenándola así á perpetua y sistemática censura.
- b) **Capítulo I:** Consideraciones generales / Increíble parece que el comercio, constante ocupación del hombre desde sus tiempos primitivos, mensajero de la civilización universal, elemento esencialísimo de la riqueza, poder y cultura de los pueblos, é institución que para desarrollarse, engrandecerse, afirmarse, florecer, alcanzar el dominio del mundo entero y elevarse hasta el pináculo de la prosperidad ha puesto y pone á perpetua y cuantiosa contribución todos los ramos del saber humano, haya de-

jado transcurrir numerosas centurias sin atender a su instrucción propia.

- c) **Apéndices:** 43, fuera de texto, relativos a la Escuela Superior de Comercio de Bilbao (decretos, estadísticas, planes de estudios, nombramientos, planos, presupuestos y balances, etc.).
- d) **Núm. capítulos:** 12 + apéndices.
- e) **Medidas:** 31 x 21 cms.
Núm. págs.: 138 + 67.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Memoria de la Escuela Superior de Comercio de Bilbao, con gran profusión de datos sobre su historia, se arroja con unas consideraciones generales sobre la enseñanza comercial, su estado en el extranjero y en el conjunto de España. De hecho, se plantea como un atisbo de contestación al desconocimiento que del estado de estas enseñanzas en España se tiene en el extranjero, particularmente como consecuencia de la obra de Eugène Léautey (1886).
- g) **Tema:** enseñanza comercial.
- h) **Países:** Grecia, Turquía, Rumanía, Rusia, Suecia, Noruega, Dinamarca, Inglaterra, Holanda, Suiza, Italia, Bélgica, Francia, Portugal, Austria, Alemania, Estados Unidos, América latina.
- i) **Niveles:** secundario, especial.
- j) **Índice:** Introducción (5).- Consideraciones generales (13). La enseñanza comercial en el extranjero (15).- La enseñanza comercial en España (26). Conclusión (61).- Escuela de Comercio de Bilbao. Antecedentes (65).- Primer periodo (69). Segundo periodo (81).- Tercer periodo (91). Aspiraciones (133).- Resumen (137).- Final (138).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 28638.

PORCEL Y RIERA, Miguel
**Los trabajos manuales en la
 escuela primaria.**

Palma,
 Escuela-Tipográfica,
 Provincial,
 1892

LOS TRABAJOS MANUALES // EN LA // ESCUELA
 PRIMARIA // (grabado) // MEMORIA // DIRIGIDA
 A LA // Excm. Diputación Provincial de las Baleares
 // por el que fue su comisionado en Nääs // MIGUEL
 PORCEL Y RIERA // (grabado) // PALMA // ESCUE-
 LA-TIPOGRAFICA PROVINCIAL. // 1892.

- a) **Prólogo:** no contiene.
- b) **Capítulo I:** El trabajo manual escolar/ Por trabajo manual escolar se entiende toda ocupación ejercida con las manos en las escuelas de uno y otro sexo de cualquier clase y grado y en cualquier materia, aunque las empleadas hasta ahora han sido el papel, el cartón, los mimbres, la arcilla, el alambre, la hoja de lata, el hierro y la madera.
- c) **Núm. capítulos:** 21.
- d) **Dedicatoria:** Excm. Diputación Provincial / La muy digna Comisión Provincial tuvo á bien encargarme el 17 de Julio último que siguiese en el Slöjdlärareseminarium de Nääs en Suecia, el curso de trabajos manuales que debía abrirse el 15 de Agosto y que estudiase la organización de este mismo trabajo en las escuelas primarias.
- e) **Medidas:** 21 x 14 cms.
Núm. págs.: 165.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** No sólo se incluye propiamente la memoria de la estancia en Nääs del autor, sino un tra-

tado completo del fin y el método de los trabajos manuales en la escuela primaria. Junto a ello se da noticia del estado de este tipo de enseñanzas en un gran número de países, aunque sin pretender un estudio comparativo. Debe señalarse, además, que el autor visitó también centros de enseñanza primaria suecos, daneses, alemanes, belgas y, presumiblemente, franceses en su viaje de vuelta, apareciendo sobre ellos algunas alusiones siempre desde la óptica del trabajo manual.

g) **Tema:** trabajos manuales.

h) **Países:** Abisinia, Alemania, Argentina, Austria, Bélgica, Chile, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Holanda, Inglaterra, Italia, Japón, Méjico, Rusia, Suecia, Noruega, Suiza y Uruguay.

i) **Nivel:** primario.

j) **Índice:** Dedicatoria (5).- El trabajo manual escolar (9). Utilidad del trabajo escolar (15).- El trabajo escolar satisface las necesidades de la infancia (19).- Bases pedagógicas del trabajo escolar (24). Sistemas y métodos (31).- Clases de trabajos escolares (41).El dibujo en la escuela (48).- El método Froebel (52).El cartonaje (57).- Modelado de arcilla (67).El Slöjd, trabajo manual en madera o carpintería escolar (69).- La Normal de Nääs (75).- La vida en Nääs (79).- El sistema de Nääs (85).- El método de Nääs (107).- Origen y desarrollo del trabajo manual escolar (120).Estado de la enseñanza del trabajo manual escolar en los países extranjeros (128).¿Puede ser introducido en las escuelas baleares el trabajo manual escolar? (154).- Conclusiones (157).- Informe del primer curso de trabajo manual (161).

k) **Apéndices documentales:** no contiene.

l) **Biblioteca:** ISJC 10893.

POSADA, Adolfo
**La enseñanza del Derecho en las
 Universidades.**

¿Oviedo?,
 Imp. de la Revista
 de las Provincias,
 1889.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO // EN LAS // UNI-
 VERSIDADES // ESTADO ACTUAL DE LA MISMA
 EN ESPAÑA // Y // PROYECTOS DE REFORMAS
 // POR // ADOLFO POSADA // PROFESOR EN LA
 UNIVERSIDAD DE OVIEDO // (grabado) // IM-
 PRENTA DE LA REVISTA DE LAS PROVINCIAS //
 (hilo) // 1889.

a) **Prólogo:** no contiene.

b) **Capítulo I:** La enseñanza del derecho en las universida-
 des. I. / Consideraciones generales -Del ingre-
 so del profesorado. I / Sabido es por cuantos
 estudian el movimiento reformista existente
 en toda Europa con respecto á la enseñanza
 universitaria, que la rama de esta que más se
 resiste a entrar de lleno y por completo en él
 es la del derecho. Lo mismo en Francia, que
 en Italia, que en Alemania, las facultades de
 derecho son las más retrasadas en el camino
 de la reforma.

- c) **Núm. capítulos:** 3.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 19,8 x 13,2 cms.
Núm. págs.: 130.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Se trata de un examen de la situación de los estudios de derecho en España, realizado indirectamente a través de las experiencias de otros países, particularmente Alemania. Por encima de todo, el tema más recurrente es el del profesorado, aunque las conclusiones, en forma de modificaciones a realizar abarcan desde la configuración del plan de estudios hasta el número máximo de alumnos por profesor.
- g) **Tema:** Enseñanza del derecho.
- h) **Países:** Alemania, España.
- i) **Nivel:** superior.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V/Cª 2504-104.

POSADA, Adolfo

Madrid,

Ideas pedagógicas modernas.

Lib. Victoriano Suárez,

1892.

IDEAS // PEDAGOGICAS MODERNAS // POR // ADOLFO POSADA // PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO // CON UN PROLOGO // DE // LEOPOLDO ALAS // (CLARIN) // PEDAGOGOS FILOSOFOS // Duyau, Fouillé y González Serrano // EXCURSIONES PEDAGOGICAS // Oxford, Bruselas, Estrasburgo, Lausana // y Bolonia // VARIEDADES // MADRID // LIBRERIA DE VICTORIANO SUAREZ // 48, PRECIADOS, 48 // (hilo) // 1892.

- a) **Prólogo:** (de Clarín) Por legítimas reclamaciones del editor de este libro, me veo en la necesidad de escribir a vuela pluma y en pocas cuartillas un prólogo, que yo hubiera querido meditar mucho y exponer en muchas páginas, pues no son pocas las ideas que sugieren el asunto de la obra y la persona de su autor.

Prólogo: (del autor) El libro que ahora publico contiene la mayor parte de mis estudios sobre los problemas de la pedagogía moderna. Escritos en diversas ocasiones, con motivos diferentes, no forman en rigor un todo sistemático y ordenado.

- b) **Capítulo I:** En Marzo de 1888 perdía Francia uno de sus más simpáticos y originales filósofos: J.M. Guyau. Y lo perdía en circunstancias verdaderamente especiales. Guyau apenas llegaba a la plenitud de su vida; tenía no más que treinta y tres años cuando la muerte cortó su existencia fecunda.

- c) **Núm. capítulos:** 3.

- d) **Dedicatoria:** Al Señor Don Francisco Giner de los Ríos.
El Autor.

- e) **Medidas:** 19,1 x 11,8 cms.

Núm. págs.: 354.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

- f) **Comentario:** Compuesta de trabajos y artículos previamente publicados, el segundo capítulo de esta obra se dedica por entero a un viaje por Europa realizado con el objeto de visitar instituciones pedagógicas de relevancia, siempre descritas con un estilo más periodístico que técnico, aunque poniendo de relieve su contexto y sus problemas. Destaca, por otra parte, el prólogo de Clarín, con interesantes reflexiones sobre la importancia de los viajes de estudio, particularmente sobre educación.
- g) **Tema:** universidades, escuelas normales, organización escolar.
- h) **Países:** Inglaterra, Bélgica, Francia, Suiza, Italia.
- i) **Niveles:** primario, secundario, superior.
- j) **Índice:** Dedicatoria (VIII).- Prólogo de Clarín (IX).- Prólogo del autor (1).- PRIMERA PARTE . Pedagogos filósofos.- M. Guyau y la Pedagogía moderna (7).- La Filosofía y la Pedagogía de Alfredo Fouillée (53).- Los fundamentos psicológicos de la educación según el Sr. González Serrano (107).- SEGUNDA PARTE. Excursiones pedagógicas.- Recuerdos de Oxford (141).- A. Sluys y la Escuela modelo de Bruselas (171).- La Universidad de Estrasburgo (219).- Escuelas de Suiza (231).- Una fiesta universitaria (243). TERCERA PARTE: Variedades.- Una Memoria del Consejo general de las Facultades de París (271).- Las reformas de la enseñanza del Derecho en las Universidades prusianas según el profesor Stoerk (285).- Un interrogatorio sobre el estado actual de los estudios en nuestras Facultades de Derecho (297).- Sobre la manera de enseñar en la cátedra (305).- La educación del obrero (321).- Nuestra juventud (343).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ME 24535.

QUIJANO, Bernardo
Sordomudez y ceguera.

Madrid,
Imp. del Colegio de Sor-
domudos y de Ciegos,
1861.

SORDO-MUDEZ Y CEGUERA. // (hilo) // De la pre-
ferente atención que merecen estas clases // y educación
que reciben en varias naciones de // Europa y de la ne-
cesidad de difundirla en España. // (adorno) // MEMO-
RIA // PRESENTADA A EL // EXCMO. SR. MINIS-
TRO DE FOMENTO, // POR // D. Bernardo Quijano,
// Médico-Cirujano del Colegio Nacional de Sordo-Mu-
dos y de Ciegos de esta Côte. // (adorno) // MADRID.
// IMPRENTA DEL COLEGIO DE SORDOMUDOS
Y DE CIEGOS. // Calle del Turco, núm. 11. // (hilo) //
1861.

- a) **Introducción:** Excmo. Sr.: / La sociedad impone deberes
mütuos muy sagrados y atendibles á todos
sus individuos, entre los que se cuenta jus-
ta y debidamente la educación y sosteni-
miento de las clases pobres.
- b) **Capítulo I:** Sordo-mudez / Sensible mutilación es por cier-
to y nunca demasíadamente lamentada la que
sufren los desgraciados que por una ley terri-
ble á ella se ven condenados.

- c) **Núm. capítulos:** 2.
- d) **Apéndices:** Cuadro demostrativo de la proporción que existe entre los sordomudos y ciegos pobres y la población, en cada una de las provincias del Reino al terminar el año de 1860.
- e) **Medidas:** 26 x 17,2 cms.
Núm. págs.: 67 + 1 h.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Quijano trata en mayor extensión del estado de la enseñanza de los sordomudos en Europa que del de la de los ciegos. Aunque visitó varios países, propone por modelo de las reformas a realizar en España a Francia, especialmente en lo relativo a la elaboración de estadísticas, creación de nuevos colegios, etc. Debe resaltarse, además, acaso la primera referencia a la enseñanza que hoy denominamos especial en Berlín.
- Tema:** enseñanza sordomudos, enseñanza ciegos.
- h) **Países:** Francia, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Prusia, Austria, Baviera, España.
- i) **Nivel:** primario.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 27707.

REPULLES Y VARGAS, Enrique M^a
Disposición, construcción y mueblaje
de las escuelas públicas de instrucción
primaria.

Madrid,
 Imp. Fortanet.
 1878.

DISPOSICION, CONSTRUCCION Y MUEBLAJE //
 DE LAS // ESCUELAS PUBLICAS // DE // INS-
 TRUCCION PRIMARIA // POR // D. ENRIQUE
 MARIA REPULLES Y VARGAS // Arquitecto, pre-
 miado en dos concursos públicos por proyectos de Es-
 cuelas, etc. // (hilo)// SEGUNDA EDICION // (hilo) //
 MADRID // IMPRENTA DE FORTANET // CALLE
 DE LA LIBERTAD, NUM. 29 // (hilo) // 1878.

- a) **Prólogo:** Necesidad de la instrucción / Que el hombre está destinado a vivir en sociedad es evidente, puesto que debe su vida al auxilio de sus semejantes, y la sociedad no puede existir sin un poder que impida o reprima el desorden dirigiendo a los asociados al bien por medio de una sabia legislación.
- b) **Capítulo I:** Disposición de una escuela de instrucción primaria/ 1.- Su situación / Al tratar de construir un edificio, la primera cuestión que se ofrece es la de la elección del sitio en que ha de situarse, para que responda bien á su objeto, y no conviene resolverlo sin un examen detenido.
- c) **Núm. capítulos:** Introducción + 6 + Apéndices.
- d) **Advertencia:** La 1ª edición de este trabajo ha visto la luz pública en la Revista que, bajo el título de **Anales de Construcción y de la Industria**, se publica en Madrid;
- Apéndices:** I.- Índice de las disposiciones españolas más importantes relativas a edificios y locales para

escuelas, copiando o extractando sus más importantes párrafos (87).- II.- Programa para el concurso del proyecto de una escuela-mo-
delo para Madrid (98).- III.- Índice de las más importantes disposiciones vigentes en Francia y relativas a construcción de escuelas (101).IV.Programa del 26-27 de Junio de 1852, relativo al sistema de construcción y mueblaje de escuelas primarias en Bélgica (104).- V.Disposiciones inglesas referentes a la construcción de escuelas (111).

e) **Medidas:** 21'5 x 14 cms.

Núm. págs.: 116.

Ilustraciones: 12 láminas.

Edición: 2'.

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Compendio de arquitectura escolar que, por referencias indirectas, creemos entender que tuvo buena acogida. Recoge alusiones muy puntuales al extranjero, además de algunas muestras de los proyectos más adaptables a la situación española y las disposiciones legales vigentes en algunos países europeos.

g) **Tema:** Construcciones escolares.

h) **Países:** España, Francia, Bélgica, Inglaterra, (varios).

i) **Niveles:** Párvulos y primaria.

j) **Índice:** Advertencia (V).- INTRODUCCION (1).CAPITULO PRIMERO. Disposición de una escuela de instrucción primaria (8).CAPITULO II. (27).- CAPITULO III. Construcción y decoración (40).- CAPITULO IV. Ventilación y calefacción (45).- CAPITULO V. Mueblaje (51).- CAPITULO VI.Ejemplos de disposición y construcción de escuelas (67).- Apéndices (87).

k) **Apéndices documentales:** Ver d).

l) **Biblioteca:** ISJC 27607.

RIESS, Florian

Madrid,

**El Estado moderno y la escuela
cristiana.**Imp. F. Maroto e Hijos,
1879.

(Trad. J. M. Orti y Lara)

EL // ESTADO MODERNO // Y // LA ESCUELA
CRISTIANA // POR // FLORIAN RIESS // Sacerdote
de la Compañía de Jesús // OBRA TRADUCIDA DI-
RECTAMENTE DEL ALEMÁN // VA PRECEDIDA
DE UN PROLOGO Y AUMENTADA EN LA PARTE
RELATIVA A ESPAÑA // POR D. J. M. ORTI Y
LARA // (grabado alegórico) // LIBRERIA CATOLI-
CA DE SAN JOSE // (hilo) // DIRECTOR: ¡REPRE-
SENTANTE EN MADRID // SR. D. JOAQUIN TO-
RRES ASENSIO, !SR. D. MANUEL ALONSO Y ZE-
GRI // Prelado doméstico de S.S. y Chantre !Admn. de
la librería: // de Granada ! Gravina, 14.

- a) **Prólogo:** (Ortí y Lara) De todos los libros que en estos últimos tiempos han salido á la luz para ilustrar y resolver la cuestión magna de la enseñanza, en la que está principalmente empeñado ahora el combate entre el Catolicismo y su mayor enemigo, el liberalismo, no conozco ninguno que se aventaje ni aún iguale al que lleva por título: **El Estado moderno y la escuela cristiana**, que ahora se publica en castellano, debido á la pluma de uno de los primeros publicistas católicos alemanes, el reverendo Padre Florian Riess, de la Compañía de Jesús.
- b) **Capítulo I:** La dirección especial de la política en nuestros días ha ejercido sin duda alguna notable

influjo, y marcado profunda huella en el espíritu y organización de las escuelas cristianas.

- c) **Núm. capítulos:** 12 + apéndice.
- d) **Apéndices:** Bases del proyecto de ley de Instrucción pública aprobadas por la Comisión del Congreso de diputados en 12 de Mayo de 1877 (219).
- e) **Medidas:** 20'2 x 12'5 cms.
Núm. págs: XXXVIII + 279.
Edición: 1.ª
Encuadernación: tela.
- f) **Comentario:** A pesar del innegable interés del conjunto de la obra, por tratarse de una traducción debe prestarse mayor atención al prólogo de Juan Manuel Ortí y Lara cuyo objeto es poner al día la obra de Riess dando noticia de la evolución de la enseñanza católica en Francia y Bélgica, en su oposición al Estado de concepción liberal. En términos generales, Ortí y Lara pretende que la totalidad de la enseñanza pase a manos exclusivas de la Iglesia, pues no es función del Estado.
- g) **Tema:** Estado y educación, enseñanza laica, enseñanza religiosa, libertad de enseñanza, Iglesia y educación.
- h) **Países:** Bélgica, Francia, España.
- i) **Nivel:** Primario, secundario, superior.
- j) **Índice:** Prólogo (V).- Introducción (1).- Historia crítica de las proposiciones 45-46 del "Syllabus" (19).- Principios fundamentales (149).- Apéndice (219).
- k) **Apéndices documentales:** Ver d.
- l) **Biblioteca:** BN 1/28319.

RISPA, Antonio
**Memoria relativa a las enseñanzas
 de los sordo-mudos y de los ciegos.**

Barcelona,
 Est. Tip. Narciso.
 Ramírez y Rialp.
 1865.

MEMORIA // Relativa á las enseñanzas // DE LOS //
 SORDO-MUDOS Y DE LOS CIEGOS // ESCRITA
 POR // ANTONIO RISPA. // (grabado) // BARCELO-
 NA. // (adorno) // ESTABLECIMIENTO TIPOGRA-
 FICO DE NARCISO RAMIREZ Y RIALP, // pasaje de
 Escudillers, número 4. // 1865.

- a) **Introducción:** M.I. Sr. / En 1855 se encontraba de Direc-
 tor en esta Escuela de sordo-mudos, mi di-
 funto hermano D. Miguel Rispa, y habiéndole
 obligado á ausentarse el mal estado de
 su salud, el Excmo. Ayuntamiento se dignó
 confiarme el cuidado de la clase durante su
 ausencia.
- b) **Capítulo I:** Reseña histórica / Por muy breve que me obli-
 gue á ser la índole de este trabajo, buena será
 apuntar la época de la invención de la ense-
 ñanza de los sordo-mudos y algunas otras cir-
 cunstancias de la historia de esta, que, aunque
 muy conocidas, interesan siempre á los que
 miran por el bien de aquellos, de cualquier
 modo que sea.
- c) **Núm. capítulos.:** 6 + apéndices.
- d) **Apéndices:** Lista de los objetos adquiridos durante el via-

je para las diferentes clases de esta Escuela (135).- Lista de las obras referentes a los sordomudos o a los ciegos que pongo a disposición de las personas interesadas en su enseñanza que deseen consultarlas (141).- Datos estadísticos (157).

e) **Medidas:** 21'1 x 16'1 cms.

Núm. págs.: 172.

Edición: 1.^ª

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Rispa permaneció durante dos meses en el extranjero visitando centros para la enseñanza de sordomudos y de ciegos, pensionado, a partes iguales, por el Ayuntamiento de Barcelona y la Junta de Gobierno de la Escuela de Sordomudos de la misma ciudad. Su largo periplo por Europa iba encaminado a recabar aspectos organizativos para promover reformas de este orden en la citada escuela.

g) **Tema:** Enseñanza de sordomudos, enseñanza de ciegos.

h) **Países:** España, Francia, Inglaterra, Bélgica, Alemania.

i) **Nivel:** Primario.

j) **Índice:** Introducción (9).- Reseña histórica (15).Relación del viaje (25).- Historia de las Escuelas de sordomudos y de ciegos de Barcelona (91).- Estado actual de la Escuela (117).- Consideraciones sobre algunas reformas que conviene introducir en la Escuela (125).- Apéndices (135).

k) **Apéndices documentales:** Ver d).

l) **Biblioteca:** BPE 12 33 26.

RIVAS Y RUIZ, Luis
**La enseñanza superior
 en España**

Madrid,
 Imp. Asilo de Huérfanos,
 1898.

LA // ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA // POR
 // LUIS RIVAS Y RUIZ // LICENCIADO EN FILO-
 SOFIA Y LETRAS // SECRETARIO Y BIBLIOTECAR-
 RIO DE LA SOCIEDAD FACULTATIVA // DE
 CIENCIAS Y LETRAS DE MADRID // (grabado) //
 MADRID // Imprenta del Asilo de Huerfanos del Sa-
 grado Corazón de Jesús, // Juan Bravo, 5.- Teléfono
 2.198. // 1898.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** Es la vez primera que mi pluma, más bien cediendo humildemente á ajenas indicaciones, que agradezco y me honran sobremanera, que por mi propia iniciativa, va á lanzar sus toscos trazos al campo de la publicidad.
- c) **Núm. capítulos:** 11.
- d) **Dedicatoria:** A mi Madre./ Ningún prólogo mejor puede figurar en este trabajo, primero que sale de

mi pluma, que una dedicatoria á ti, recibiendo con ello una prueba del cariño grande de tu hijo. Luis.

e) **Medidas:** 21'5 x 15 cms.

Núm. págs.: 97.

Edición: 1.^a

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Aunque el tema anunciado es la enseñanza superior en España, se trata en realidad de la necesidad de reformar el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras, dedicando la totalidad de un capítulo a comparar su estado en España con el de las homónimas facultades en el extranjero, demostrando así que con criterios internacionales el plan de estudios español y la falta de división en secciones son deficientes.

g) **Tema:** enseñanza superior, estudios de filosofía y letras.

h) **Países:** España, Francia, Alemania, Rusia.

i) **Nivel:** Superior.

j) **Índice:** No contiene.

k) **Apéndices documentales:** No contiene.

l) **Biblioteca:** ISJC R 1009.

ROJO Y HERRAIZ, Carmen	
Memoria sobre el estado de la enseñanza	Madrid,
en las escuelas públicas de Francia y	Manuel Minuesa
organización de la Normal Superior	de los Ríos.
de Fontenay-aux-Roses.	1889.

MEMORIA // QUE // SOBRE EL ESTADO DE LA
ENSEÑANZA // EN LAS // ESCUELAS PUBLICAS
EN FRANCIA // Y ORGANIZACION DE LA //
NORMAL SUPERIOR DE FONTENAY-AUX-RO-
SES // PRESENTA // DOÑA CARMEN ROJO Y HE-
RRAIZ // Directora de la Escuela Normal Central de
Maestras // (adorno) // MADRID // MANUEL MI-
NUESA DE LOS RIOS, IMPRESOR // Miguel Servet,
13.- Teléfono 651 // 1889.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** Comisionada por Real orden de 3 de Mayo de 1888 para “Estudiar el estado de la enseñanza en las Escuelas de Francia”, y deseando cumplir con acierto tan interesante encargo, encontré desde luego grandes dificultades para hacer un estudio serio o provechoso. La principal é insuperable es la falta de tiempo, pues sólo poco más de un mes podía dedicar

a este objeto; y para estudiar el estado de la enseñanza en cualquier país se necesita mucho detenimiento.

- c) **Núm. capítulos:** 1.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 24 x 16'8 cms.
Núm. págs: 54.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Una de las pocas **Memorias** en las que se aborda, previamente, el problema del método a seguir para estudiar la enseñanza en un país extranjero. La educación se considera, en este sentido, un complejo en el que intervienen múltiples factores. Por otro lado, el juicio final sobre el estado de la enseñanza en Francia contempla también ciertos factores explicativos de su adelanto.
- g) **Tema:** Organización, escuelas normales, legislación.
- h) **País:** Francia.
- i) **Niveles:** Primario, secundario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 2/7681.

DE LA ROSA, Agustín
**La instrucción en México durante
 su dependencia de España.**

Guadalajara,
 Ant. Imp. N. Parga.
 1888.

LA INSTRUCCION EN MEXICO // DURANTE //
 SU DEPENDENCIA DE ESPAÑA, // POR EL PRES-
 BITERO // AGUSTIN DE LA ROSA // (hilo) // (ador-
 no) // GUADALAJARA. // ANT. IMP. DE N. PAR-
 GA.- CALLE DEL SEMINARIO NUM. 26. // 1888.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** La Instrucción en México. I./ ¿México es un país muy atrasado en que hasta muy tarde hayan empezado á brillar los primeros destellos de la ilustración, ó presenta títulos en su historia científica para merecer con justicia el nombre de culto? Hay circunstancias que exigen imperiosamente que los buenos hijos traten estas cuestiones respecto de su propia Patria; y en ellas nos encontramos, como lo confesará quien reflexione sériamente sobre los sucesos que presenciamos.
- c) **Núm. capítulos.:** 25.
- d) **Apéndices:** -.

- e) **Medidas:** 25'2 x 17'1 cms.
Núm. págs.: 98.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Obra engañosa por su título, por cuanto trata, de hecho, de refutar las tesis mantenidas por Agustín Rivera en su obra **La Filosofía en la Nueva España**. Aunque contiene muchos datos históricos sobre fechas de fundaciones de centros de enseñanza realizadas por los españoles desde el mismo momento de la conquista -y bien documentados- no discute en ningún momento el estado de la instrucción pública en Méjico, sino el nivel cultural de ese país en términos generales. El hilo conductor se encamina a demostrar que ese nivel es alto, habida cuenta de las circunstancias de Méjico, y que es, a la vez, obra de la simiente española.
- g) **Tema:** Nivel cultural y científico.
- h) **País:** Méjico.
- i) **Nivel:** General.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V/C^a 1068 n° 25.

ROVIRA, Miguel
**Tratado completo de la
enseñanza universal.**

Barcelona,
Imp. Herederos de Roca,
1835.

TRATADO COMPLETO // DE LA // ENSEÑANZA
UNIVERSAL // O // METODO DE JACOTOT //
ARREGLADO PARA EL USO // DE LOS ESPAÑO-
LES // POR // D. MIGUEL ROVIRA // Profesor de
Lenguas. // (grabado alegórico) // BARCELONA. //
(grabado) // EN LA IMPRENTA DE LOS HEREDE-
ROS DE ROCA, AÑO 1835.

- a) **Prólogo:** Después de haber profesado muchos años las lenguas extranjeras en Francia y en Inglaterra por la rutina gramatical antigua que generalmente se sigue aun; entré como profesor de ingles en uno de los establecimientos en donde se enseña todo por el método de M. JACOTOT.
- b) **Capítulo I:** AL LECTOR. / El objeto del método de **M. Jacotot** es evitar á los jóvenes muchos trabajos, inútiles por lo menos, y hacerles obtener con toda la rapidez posible una instrucción substancial.
- c) **Núm. capítulos:** 40
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 21 x 16 cms.

Núm. págs.: 116.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

- f) **Comentario:** Obra destinada a difundir en España el método de la enseñanza universal o de Jacotot, al parecer como fruto de la experiencia docente en el extranjero -singularmente en Francia- del autor, el cual, por otra parte, avanza la idea de construir en Barcelona dos centros de enseñanza según este método.
- g) **Tema:** método Jacotot.
- h) **Países:** (Francia, Inglaterra).
- i) **Nivel:** secundario.
- j) **Índice:** (extracto) Prólogo (III).- Al lector, citas en apoyo de los principios del Método (VII).- Teoría de la enseñanza universal (1).- Lengua materna-Lectura (21).- Ortografía (25).- Orden y marcha de los ejercicios del Método (27).- Lenguas extranjeras (70).Aritmética (80).- Matemáticas (84).- Geografía (85).- Historia (87).- Enseñanza del Piano (91).Música vocal (98).- Dibujo (99).- Resumen del método (103).- Suplemento (108).- Composiciones hechas por algunas discípulas de Madame Rovira (109).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 10679.

RUBIO, Ricardo
**La enseñanza primaria y profesional
 en París.**

Madrid,
 Imp. M. Burgasé,
 1886.

MUSEO PEDAGOGICO // DE INSTRUCCION PRIMARIA // (hilo) // LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y PROFESIONAL // EN PARIS // POR RICARDO RUBIO // Secretario del Museo // (grabado) // MADRID. // IMPRENTA DE M. BURGASE // SOBRINO Y SUCESOR DE S. MARTINEZ // BARQUILLO, 89 // 1886.

a) **Prólogo:** no contiene.

b) **Capítulo I:** Los establecimientos públicos de enseñanza de París se dividen en las siguientes categorías:
 I. Escuelas de párvulos (**écoles maternelles**).
 II. Escuelas primarias elementales de niños y niñas.
 III. Escuelas de adultos y aprendices.
 IV. Establecimientos de enseñanza primaria superior.
 V. Establecimientos de enseñanza profesional.

- c) **Núm. capítulos:** 1.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 20,5 x 13,6 cms.
Núm. págs.: 8.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** La ausencia de comentarios, opiniones, observaciones y valoraciones personales del autor, contribuyen a que, por una alusión directa en la misma obra, pueda pensarse en una traducción adaptada del folleto publicado en 1884 por la Prefectura del Departamento del Sena titulado **Notice sur les établissements d'enseignement public de la ville de Paris**. Por otra parte, el tono del folleto es abiertamente descriptivo y formalista.
- g) **Tema:** Escuelas municipales.
- h) **País:** Francia.
- i) **Niveles:** primario, profesional.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 4/203127.

RUBIO, Ricardo
La instrucción pública en Portugal

Madrid,
 Imp. M. Burgasé,
 1886.

MUSEO PEDAGOGICO // DE INSTRUCCION PRIMARIA // (hilo) // LA INSTRUCCION PUBLICA EN PORTUGAL // POR RICARDO RUBIO // Secretario del Museo // (grabado) // MADRID: // IMPRENTA DE M. BURGASE // SOBRINO Y SUCESOR DE S. MARTINEZ // BARQUILLO, 89 // 1886.

- a) **Prólogo:** no contiene.
- b) **Capítulo I:** El Director del Museo Pedagógico de Lisboa, Sr. F. Adolfo Coelho, que es el propagandista más convencido y más activo del reino vecino en favor de las tendencias pedagógicas modernas, ha publicado un trabajo sobre la situación de la enseñanza en Portugal, con observaciones críticas de un alto valor práctico de cuyo trabajo creemos interesante hacer el extracto siguiente.

- c) **Núm. capítulos:** 1.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 20,5 x 13,6 cms.
Núm. págs.: 8.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Como en la anterior obra de Rubio, debe destacarse la ausencia de comentarios personales del autor que -esta vez sin duda alguna- traduce y extracta una obra previamente publicada por F. Adolfo Coelho, entonces director del Museo Pedagógico de Lisboa. El tono de la obra vuelve a ser descriptivo y formalista, pero en esta ocasión debe resaltarse que aparece una referencia al mapa estadístico de Fernández Vallín.
- g) **Tema:** organización escolar, instrucción pública.
- h) **País:** Portugal.
- i) **Niveles:** primario, secundario.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** ISJC 28712.

SALCEDO Y RUIZ, Angel
**La segunda enseñanza en España
 y fuera de España**

Madrid,
 Agustín Avrial Imp.,
 1899.

LA // SEGUNDA ENSEÑANZA // EN ESPAÑA Y
 FUERA DE ESPAÑA // (hilo) // ALGUNAS CONSI-
 DERACIONES // SOBRE LOS // ULTIMOS DECRE-
 TOS DEL MINISTERIO DE FOMENTO // por el //
 APOSTOLADO DE LA PRENSA // (hilo) // Con licen-
 cia eclesiástica. // (hilo) // MADRID // 8600.- AGUS-
 TIN AVRIAL, IMPRESOR // San Bernardo, 92. Teléf.
 3022. // 1899.

- a) **Prólogo:** Al lector / No vamos á defender la última reforma introducida por el ministro de Fomento en el plan de estudios de segunda enseñanza; ni salimos al campo con el propósito de romper una lanza en la discusión (llamémosla así, aunque mejor le cuadrarían los nombres de bulla y algarazara), promovida por algunos periódicos liberales con motivo de aquella reforma.
- b) **Capítulo I:** Del objeto de la segunda enseñanza / Paseábase cierto sábio por unas huertas, y se paró á mirar como plantaba patatas el hortelano, observando que lo hacía con un procedimiento que jamás había oído, ni leído recomendar á ningún autor de agricultura.
- c) **Núm. capítulos:** 11
- d) **Apéndices:** no contiene.

e) **Medidas:** 18,2 x 12,8 cms.

Núm. págs.: 74.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Obra destinada a criticar la reforma Groizard, se apoya especialmente en la necesidad de una asignatura de concentración en el plan de estudios de la segunda enseñanza, siguiendo el ejemplo de las “naciones civilizadas” y, en particular, de Francia y de su doble bachillerato. La religión ocupa un lugar importante en los argumentos del autor.

g) **Tema:** planes de estudio, sistema cíclico, bachillerato clásico y moderno.

h) **Países:** Alemania, Austria, Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Bélgica, Italia, Portugal.

i) **Nivel:** secundario.

j) **Índice:** Al lector (5).- I. Del objeto de la segunda enseñanza (10).- Qué comprende la cultura general (15).III. Que la segunda enseñanza debe ser sistemática (20).- IV. De los efectos de la mal llamada libertad de cátedra (24).- V. Del sistema cíclico progresivo (32).- VI. De la asignatura de concentración (37).VII. Más sobre lo mismo. El ejemplo de las naciones civilizadas (46).- VIII. Francia (53).- IX. El estudio de la religión (64).- Conclusión (68).

k) **Apéndices documentales:** no contiene.

l) **Biblioteca:** BN Vª/Cª 12059-13.

SANCHEZ COVISA, R. y P.

Madrid,

Elementos de Derecho y

Lib. de Sánchez Covisa,

Legislación de Primera Enseñanza.

1896.

BIBLIOTECA ESCOLAR // (hilo) // Sección de Primera Enseñanza // (hilo) // ELEMENTOS DE DERECHO // Y // LEGISLACION DE PRIMERA ENSEÑANZA // (hilo) // CONTESTACIONES ADAPTADAS AL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE "LEGISLACION" DE LA ESCUELA NORMAL // CENTRAL DE MAESTROS // POR // R. y P. Sánchez Covisa. // ABOGADOS // (adorno) // MADRID // Librería de SANCHEZ COVISA // San Bernardo, 56, pral. // 1896.

- a) **Prólogo:** Advertencia./ Cediendo á las reiteradas instancias de numerosos alumnos que cursan libremente la asignatura de "Legislación" en la Escuela Normal Central, damos á luz las siguientes "Contestaciones" al programa oficial de dicha asignatura, con el objeto de que sirvan de norma ó guía para su estudio.
- b) **Capítulo I:** La enseñanza del Derecho en las escuelas primarias.- / Dentro del cuadro general de los humanos conocimientos, ocupa preferente lugar el estudio de la ciencia del Derecho, pues siendo el hombre un compuesto de cuerpo y alma y apreciándose en el espíritu el entendimiento y la voluntad, necesita esta última potencia ser dirigida por el Derecho para que obrando rectamente pueda seguir el fin racional del hombre, cual es su perfeccionamiento moral y material.
- c) **Núm. capítulos:** 43.
- d) **Apéndices:** 3 Capítulos adicionales y fe de erratas.
- e) **Medidas:** 21,4 x 14,3 cms.
Núm. págs.: 357 + 9 (índice).

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

- f) **Comentario:** Aunque se trata de una obra concebida como manual de estudio para la asignatura de “Legislación” de la Escuela Normal Central para los alumnos libres, contiene abundantes alusiones al estado de diversas cuestiones relativas a la enseñanza en el extranjero. En ningún caso aparecen debidamente documentadas, puesto que eso excedería los límites de la obra. Tiene particular interés tanto dado que refleja que en el programa de dicha asignatura se contemplaban elementos de legislación educativa de otros países, como en la medida en que patentiza el nivel de conocimientos que, sobre ese particular, se les exigía presumiblemente a los alumnos de la Escuela Normal Central.
- g) **Tema:** Legislación, organización.
- h) **Países:** España (varios).
- i) **Niveles:** preescolar, primaria, secundaria, adultos.
- j) **Índice:** (Extracto) CAP. XIX.- Pestalozzi.- Lancaster y Froebel en España (153). CAP. XXII.- Historia de las Escuelas Normales en el extranjero (179). CAP. XXV.- La enseñanza obligatoria: historia en España y en el extranjero... (199). CAP. XXVI.- ... Historia y crítica de la misma (enseñanza gratuita) en España y en el extranjero (209). CAP. XXXVII.... Sueldos de los maestros en España: comparación con el extranjero (273). CAP. XLI.- ... La inspección en Francia, Inglaterra, Portugal y Holanda (327). CAP. XLII.- ... Museos extranjeros (331). CAPITULOS ADICIONALES.- A.- Modo de proveer las escuelas en el extranjero (350).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 1/64213.

SANCHEZ DE TOCA, Melchor Madrid,
Memoria sobre el plan de estudios, la Lib. Vda. de Ca-
organización y el personal de las es- lleja e hijos,
cuelas médicas extranjeras. 1840.

MEMORIA // SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS, //
 LA ORGANIZACION Y EL PERSONAL // DE LAS
 ESCUELAS MEDICAS ESTRANJERAS, // con aplica-
 ciones á la nacional de San Cárlos // de Madrid. // POR
 // D. MELCHOR SANCHEZ DE TOCA, // **Doctor en**
Medicina y Cirujía, Catedrático // del Colegio de Me-
dicina y Cirujía de San // Cárlos, Socio de varias Aca-
demias científicas // nacionales y extranjeras, etc. etc. //
 (grabado) // MADRID: // LIBRERIA DE LA SEÑO-
 RA VIUDA DE CALLEJA E HIJOS. // (hilo) // 1840.

- a) **Prólogo:** Convaleciente de una enfermedad gravísima, que exigía de mí la suspensión temporal de las tareas de la enseñanza, resolví en el verano de 1838 abandonar todas mis ocupaciones por algún tiempo, y pedí al Gobierno licencia para viajar en países extranjeros, con el fin de restablecer mi quebrantada salud.
- b) **Capítulo I:** La célebre cuestión acerca de la reunión o separación de la Medicina y Cirujía, tanto en la práctica general como en el estudio, es una cuestión juzgada ya en todas las naciones cultas de Europa.
- c) **Núm. capítulos:** 5.

- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 24,5 x 17,8 cms.
Núm. págs.: 89.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** A consecuencia de un viaje por Europa con objeto de estudiar la organización de los estudios médicos, Sánchez de Toca publicó la presente **Memoria** con el fin de justificar una necesaria reforma en el Colegio de San Carlos de Madrid, al que pertenecía. Se incluyen cuadros sinópticos de la organización y planes de estudios de las universidades que visitó.
- g) **Tema:** enseñanza medicina, organización facultades.
- h) **Países:** Portugal, Francia, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Alemania, Prusia, Baden, España.
- i) **Nivel:** superior.
- j) **Indice:** (extracto I). Cuestiones preliminares (1).- II. Cuadro de los estudios médicos en las escuelas extranjeras (8).- Portugal (8).- Francia (9).- Inglaterra (11).- Bélgica (17).- Holanda (21).- Alemania (27). Prusia (31).- Baden (34).- III. Mejoras en el plan de estudios del Colegio Nacional de Medicina y Cirugía de San Carlos (35).- IV. Mejoras en los ramos prácticos (58).- V. Funcionarios, empleados y sirvientes. Policía y Gobierno escolásticos (74).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V¹/C^o 4876-25.

SANCHEZ DE TOCA, Melchor
**Del método de estudio y de
enseñanza en las ciencias médicas.**

Madrid,
Imp. de Vázquez,
1840.

DEL METODO // DE ESTUDIO Y DE ENSEÑANZA
// EN LAS CIENCIAS MEDICAS. // (adorno) // DIS-
CURSO INAUGURAL LEIDO EN 12 DE OCTUBRE
DE 1840 // POR // D. Melchor Sánchez de Toca // en
**la apertura del curso escolástico de 1840 á 1841 // del co-
legio de san Cárlos de Madrid.** // (adorno) // IMPREN-
TA DE VAZQUEZ // AÑO DE 1840.

- a) **Prólogo:** no contiene.
- b) **Capítulo I:** Señores / Al considerar cuantos y cuan ilus-
tres profesores os han dirigido ya anualmente
su voz desde esta cátedra, que ahora tengo la
honra de ocupar para inaugurar el nuevo cur-
so de nuestra escuela, me siento humillado y
como abrumado con el recuerdo de los elo-
cuentes discursos que estais habituados á es-
cuchar en tan solemnes circunstancias.
- c) **Núm. capítulos:** 1.

- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 19,6 x 15,1 cms.
Núm. págs.: 24.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** La razón de incluir aquí este discurso radica en que desarrolla con amplitud las ideas sobre la enseñanza y el estudio de la medicina resultado de su largo viaje tanto por España como por Europa. Complementa, pues, desde el punto de vista de la mejora de la enseñanza de la medicina española para llegar a niveles europeos, las ideas desarrolladas en su **Memoria.**
- g) **Tema:** enseñanza medicina.
- h) **País:** Europa, España.
- i) **Nivel:** superior.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN Vª/Cª 2706-3.

SAN JOSE, R. Esteban

Madrid,

Reseña de las instituciones de enseñanza mercantil en Europa.Imp. J. García,
1887.

RESEÑA DE LAS INSTITUCIONES // DE // ENSEÑANZA MERCANTIL // EN EUROPA // SEGUIDA DE UNOS APENDICES SOBRE ESTA MATERIA // POR // R. ESTEBAN SAN JOSE // CATEDRATICO DE LEGISLACION MERCANTIL COMPARADA // Y SISTEMAS ADUANEROS // EN LA // ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO DE MADRID // (grabado) // MADRID: // IMP. DE J. GARCIA, COSTANILLA DE LOS ANGELES, 3 // 1887.

- a) **Prólogo:** Preocupado siempre nuestro espíritu en las manifestaciones todas de la vida comercial, atrae particularmente nuestra atención la enseñanza mercantil.
- b) **Capítulo I:** España/ El primer plan orgánico de las Escuelas de Comercio data del año 1850. Hasta entonces estos estudios se hallaban bajo la protección y sostenimiento de las Sociedades Económicas, Consulados y Juntas de Comercio y las diputaciones provinciales.
- c) **Núm. capítulos:** 16 + 6 Apéndices.
- d) **Apéndices:** I.- Programa de Contabilidad General (115).II.- Plan orgánico de la enseñanza en el Ateneo Mercantil de Madrid (126).- III.La enseñanza científico-comercial (135).IV.Extracto del proyecto de reforma de las carreras de Comercio y de Administración civil (146).V.- Proyecto de Escuelas de Administración comercial (156).- VI.Ligeras observaciones al real decreto de 11 de agosto último creando las Escuelas de Comercio (161).

Dedicatoria: A la Asociación de Profesores Mercantiles de Madrid / Nada más natural que, al publicar, este trabajo, lo dedique á esta Sociedad que en el corto número de años que lleva de existencia, ha sabido alcanzar triunfos, si nó ruidosos, seguros en favor de los altos intereses mercantiles que reprenta.

e) **Medidas:** 21 x 13 cms.

Núm. págs.: 171 + 4.

Edición: 1.^a

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Contiene gran número de datos sobre las escuelas comerciales de los países que más abajo se relacionan: fechas de fundación, ubicación, número de alumnos, etc. Sin embargo, no hay en toda la obra ningún propósito comparativo o de análisis, sino que se limita a una exposición sucinta, que debiera servir como orientación a Diputaciones y Municipios, en el caso de desear crear una escuela comercial.

g) **Tema:** Enseñanza comercial.

h) **Países:** España, Portugal, Dinamarca, Rumanía, Rusia, Suecia, Suiza, Holanda, Italia, Inglaterra, Bélgica, Austria, Francia, Alemania, Grecia, Turquía.

i) **Nivel:** Secundaria especial.

j) **Índice:** Dedicatoria (3).- Prólogo (5).- España (9).- Portugal (26).- Dinamarca (31).- Rumanía (32).- Rusia (33).- Suecia (33). - Suiza (34).- Holanda (35).- Italia (36).- Inglaterra (40).- Bélgica (42).Austria (48).Francia (66).- Alemania (81).- Grecia (111).Turquía (111).Apéndices (115).

k) **Apéndices documentales:** No contiene.

l) **Biblioteca:** ISJC 11221.

SANJURJO, Rodrigo
**Consideraciones sobre el plan
 de 2.ª enseñanza en
 Francia y de su adopción en España.**

Toledo,
 Imp. de Rafael.
 Gómez-Menor.
 1899.

CONSIDERACIONES // SOBRE EL PLAN DE 2.ª ENSEÑANZA // EN FRANCIA // Y DE SU ADOPCION EN ESPAÑA // POR // DON RODRIGO SANJURJO // Catedrático del Instituto del Cardenal Cisneros. // (grabado) // TOLEDO // (hilo) // IMPRENTA, LIBRERIA Y ENCUADERNACION DE RAFAEL GOMEZ-MENOR // Comercio, 57, y Sillería, 15 // 1899.

- a) **Prefacio:** Aunque se haya pasado gran parte de la vida en las aulas, y leído con afición algo de lo escrito sobre cuestiones pedagógicas, no se aborda la empresa de exponer y razonar un plan de enseñanza, en cualesquiera de sus períodos, sin temor de equivocarse; porque es materia tan compleja y discutible que, fácilmente se confunde lo esencial con lo accesorio, lo inútil con lo conveniente y lo posible con lo irrealizable.
- b) **Capítulo I:** La primera cuestión que hay que resolver para ordenar un plan de estudios, es la del fin que se proponen, y por lo que respecta á los de se-

gunda enseñanza, su finalidad ha sido objeto de mucha discusión: y no es tema resuelto para todos los que estudian de buena fe estos asuntos.

- c) **Núm. capítulos:** 3.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 19'7 x 13 cms.
Núm. págs: 47.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Tras la reforma Groizard, que para nada se menciona en esta obra, el autor, firme partidario de la Ley Moyano, cree llegado el momento de reformar la segunda enseñanza española según los mismos criterios seguidos, en cuanto al plan de enseñanza, que en Francia, los cuales, a su vez, fueron tomados en la década de los 70 de Alemania.
- g) **Tema:** Planes de estudio.
- h) **Países:** Francia, España (Alemania).
- i) **Nivel:** Secundario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 3494-5.

SARDA Y LLABERIA, Agustín
Estudios pedagógicos.

Madrid,
Imp. Vda. de Hernando,
1892.

ESTUDIOS PEDAGOGICOS // POR // AGUSTIN
SARDA Y LLABERIA // PROFESOR EN LA ESCUE-
LA NORMAL CENTRAL. // (adorno) // MADRID //
LIBRERIA DE LA VIUDA DE HERNANDO Y C.^a //
calle del Arenal, núm. 11 // (hilo) // 1892.

- a) **Advertencia:** Muchos de los trabajos que componen este volumen, han sido publicados en diarios y revistas. Los doy de nuevo á la estampa, para contribuir una vez más al fin, en absoluto desinteresado, con que los escribí: la propaganda de las ideas pedagógicas que yo estimo como buenas.
- b) **Capítulo I:** La enseñanza del derecho en la escuela primaria / I. Razón de esta Enseñanza. La introducción de la asignatura del Derecho en el cuadro de las que han de formar la primera enseñanza, encuentra bastantes contradictores, tanto más, cuanto que no tiene, en su abono, el ejemplo de muchos pueblos.
- c) **Núm. capítulos.:** 14.
- d) **Dedicatoria:** A la buena Memoria de mi hijo Agustín Gabriel. Más que los deberes profesionales, ha inspirado estos **Estudios** el amor a mis hijos y a mis discípulos. Por eso los publico poniendo al frente el nombre queridísimo que tengo para siempre grabado en mi corazón.
- Apéndices:** Se incluyen varios de carácter jurídico, como

los actos de jurisdicción voluntaria en negocios de comercio.

- e) **Medidas:** 18'2 x 12 cms.
Núm. págs.: 330.
Edición: 1.ª
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Obra que recopila varios artículos previamente publicados, incluye interesantes ensayos sobre la enseñanza en Francia y en Puerto Rico -países que visitó el autor, entre otros-, así como unas interesantes observaciones sobre la necesidad y el valor de los estudios sobre la enseñanza en el extranjero realizados sobre el terreno.
- g) **Tema:** Organización escolar, inspección, conferencias pedagógicas.
- h) **Países:** Francia, Puerto Rico, España.
- i) **Nivel:** Primario.
- j) **Índice:** (extracto) La enseñanza del Derecho en la escuela primaria (9).- La instrucción pública en los Bajos Pirineos (31) Una excursión escolar (41).- La instrucción primaria en las Landas (51).- La instrucción pública en Puerto Rico (107).- Consejos para el verano (121).- La inspección de primera enseñanza en Francia (127).- Reforma de los exámenes (171).- El Congreso Pedagógico de París (177).- La enseñanza profesional en las escuelas primarias (201).- La educación intelectualista (221).- La instrucción primaria en Vizcaya (231).- Una lección sobre el pueblo hebreo (277).- Otra lección sobre el pueblo hebreo (293).- Apéndices (311).
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 2/52802.

SISAY AILLAUD, Eugenio Madrid,
Consideraciones generales sobre Est. Tip. Diego Pacheco,
la Instrucción Pública. 1888.

CONSIDERACIONES GENERALES // SOBRE LA //
 INSTRUCCION PUBLICA // Y ESPECIALMENTE
 RESPECTO A // LA ENSEÑANZA AGRICOLA,
 HORTICOLA E INDUSTRIAL EN ESPAÑA // por //
 DON EUGENIO SISAY AILLAUD // (adorno) // MA-
 DRID // ESTABLECIMIENTO TIPOGRAFICO DE
 DIEGO PACHECO // Plaza del Dos de Mayo, núm. 5.
 // (hilo) // 1888.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** I / En las regiones intelectuales del organismo humano y á semejanza de los fluidos que se precipitan sobre los polos de la pila eléctrica, acuden sin cesar impresiones exteriores, las cuales, al propio tiempo que experimentan una elaboración especial, dan nacimiento y origen á la concepción de todas las verdades y de las ideas todas.

- c) **Núm. capítulos:** 3.
- d) **Apéndices:** No contiene.
- e) **Medidas:** 24'4 x 16'5 cms.
Núm. págs.: 60.
Edición: 1.ª
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Discute, en primer lugar, el papel de los sistemas de instrucción pública en algunos países para pasar, a continuación, a exponer la situación de la enseñanza agrícola -especialmente- en diversos países para justificar la necesidad de su introducción en la enseñanza primaria en España.
- g) **Tema:** Enseñanza agrícola, educación y desarrollo nacional.
- h) **Países:** Francia, Estados Unidos, Alemania, Austria-Hungría, España.
- i) **Nivel:** Escuelas especiales.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN V/Cª 459 n° 31.

SISAY DE ANDRADE Y NUÑEZ, Juan
**Proyecto relativo a la creación
 de un Museo Hortícola Central
 y de Instrucción Popular.**

Madrid,
 Est. Tip.
 Diego Pacheco,
 1888.

PROYECTO // RELATIVO A LA CREACION DE UN
 // MUSEO HORTICOLA CENTRAL // Y DE INS-
 TRUCCION POPULAR // por // D. JUAN SISAY DE
 ANDRADE Y NUÑEZ // MIEMBRO DE LA SOCIE-
 DAD NACIONAL DE HORTICULTURA DE FRAN-
 CIA. // (adorno) // MADRID // ESTABLECIMIENTO
 TIPOGRAFICO DE DIEGO PACHECO // Plaza del
 Dos de Mayo, núm 5. // (hilo) // 1888.

a) **Prólogo:** No contiene.

b) **Capítulo I:** Para la mejor inteligencia y esclarecimiento de la idea que me propongo desenvolver conviene, ante todo, ilustrar al lector con un ligero resumen histórico de mis trabajos á los que he consagrado más de treinta años, así como de las relaciones entabladas por segunda vez con el Estado para llevar aquélla al beneficioso terreno de la práctica, ya que fue mi constante desvelo desde mis primeros años, y de su ejecución han de obtener grandes y valiosos resultados los

estudios que tienen por base el más variado y hermoso de los reinos de la Naturaleza.

c) **Núm. capítulos:** 4.

d) **Apéndices:** No contiene.

e) **Medidas:** 24'2 x 15'6 cms.

Núm. págs: 29.

Edición: 1.ª

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Obra destinada a exponer un proyecto de Museo Hortícola y que se apoya en las realizaciones extranjeras tanto en el ámbito de los museos escolares como de la enseñanza de la horticultura. En cualquier caso, cuatro son los fines que se le asignan: la instrucción agrónoma, la generalización de nuevas especies, la difusión de los progresos realizados en otros países y la propagación de reformas.

g) **Tema:** Museos escolares, enseñanza agrícola.

h) **Países:** España, Francia, Italia, Alemania, Canadá, Estados Unidos.

i) **Instituciones:** Museos hortícolas.

j) **Índice:** No contiene.

k) **Apéndices documentales:** No contiene.

l) **Biblioteca:** BN V/Cª 2310-56.

TORRES CAMPOS, Rafael
Viajes escolares.

Madrid,
 Imp. de Fortanet,
 1882.

CONFERENCIA // SOBRE // VIAJES ESCOLARES,
 // PRONUNCIADA EN LA SOCIEDAD GEOGRAFICA
 DE MADRID // POR // RAFAEL TORRES CAM-
 POS, PROFESOR EN LA INSTITUCION LIBRE DE
 ENSEÑANZA // Y EN LAS ESCUELAS DE LA ASO-
 CIACION PARA LA ENSEÑANZA DE LA MUJER //
 (grabado) // MADRID: // IMPRENTA DE FORTA-
 NET, // CALLE DE LA LIBERTAD, NUM. 29. //
 (hilo) // 1882.

- a) **Prólogo:** No contiene.
- b) **Capítulo I:** Al sentar la Institución libre de enseñanza las bases de una reforma radical en los métodos de educación, algo ha hecho de trascendencia para el progreso de los estudios á que nos consagramos.
- c) **Núm. capítulos.:** 2.

- d) **Apéndices:** Programas de viajes de vacaciones. Aragón y Francia. León y Asturias, Palencia, Santander y Valladolid. (pp. 51 a 55).
- e) **Medidas:** 21'9 x 14'5 cms.
Núm. págs.: 55.
Edición: 1.^a
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Con constantes alusiones a la importancia de la educación física en el extranjero, el autor intenta demostrar la necesidad de incorporar a la escuela los viajes escolares, refiriéndose siempre a las experiencias de la I.L.E. Por otra parte, alude al origen de este medio educativo en Francia, con algunas notas sobre su evolución en otros países.
- g) **Tema:** Viajes escolares, educación física.
- h) **Países:** Francia, Alemania, Inglaterra, Austria, Suiza, Italia.
- i) **Niveles:** Primario y secundario.
- j) **Índice:** No contiene.
- k) **Apéndices documentales:** No contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 1/79517.

TORRES CAMPOS, Rafael Madrid,
 La reforma en la enseñanza de Est. Tip. de El Correo,
 la mujer y la reorganización 1884
 de la Escuela Normal Central de Maestras.

LA REFORMA // EN LA ENSEÑANZA DE LA MUJER // Y LA REORGANIZACION // DE LA // ESCUELA NORMAL CENTRAL DE MAESTRAS // POR // R. TORRES CAMPOS / PROFESOR EN LA MISMA // (grabado) // MADRID // Establecimiento tip. de **El Correo**, á cargo de F. Fernández, // CALLE DE SAN GREGORIO, NUM. 8 // (hilo) // 1884.

- a) **Prólogo:** no contiene.
- b) **Capítulo I:** Recientes disposiciones legislativas / Hace tres años que la enseñanza de las maestras se hallaba en lamentable abandono. Su incompleto programa abarcaba tan sólo catecismo é historia sagrada, lectura, escritura, gramática, aritmética, educación y métodos de enseñanza, geografía, especialmente de España, historia

patria, geometría y dibujo aplicado á las labores, economía doméstica, higiene y labores.

- c) **Núm. capítulos:** 3.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 23,2 x 15,2 cms.
Núm. págs.: 46.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Con ocasión de la reestructuración de la Escuela Normal Central de Maestras se presentan algunos de los nuevos elementos introducidos tanto en su organización como en el plan de estudios, siempre poniéndolos en relación con lo que acontece en el extranjero.
- g) **Tema:** enseñanza de la mujer, formación profesorado.
- h) **Países:** Alemania, Francia, (varios).
- i) **Nivel:** secundario.
- j) **Índice:** no contiene.
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 4/204153.

VELASCO Y PANO, Bonifacio
Oración inaugural

Granada,
 Imp. de D. Indalecio
 Ventura,
 1870.

ORACION INAUGURAL // LEIDA // POR EL DOC-
 TOR // D. BONIFACIO VELASCO Y PANO, // CA-
 TEDRATICO DE LA FACULTAD DE FARMACIA,
 // EN EL ACTO SOLEMNE DE LA APERTURA DEL
 CURSO // DE 1870 A 1871, // EN LA // UNIVERSI-
 DAD DE GRANADA // (hilo) // GRANADA, IM-
 PRENTA DE D. INDALECIO VENTURA, // 1870.

a) **Prólogo:** no contiene.

b) **Capítulo I:** Excmo. e Ilmo. Sr.: Al tener que dirigir por primera vez mi poco autorizada voz desde este sitio, y con motivo tan solemne como es el que nos tiene reunidos en este momento, no es de extrañar que mi ánimo se encuentre embargado por la emoción que siente, al pensar que van á quedar defraudadas las justas exigencias de tan respetable claustro.

c) **Núm. capítulos:** 1.

d) **Apéndices:** no contiene.

e) **Medidas:** 21,2 x 14,9 cms.

Núm. págs.: 90.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** A pesar de que la Oración tenga por tema “los diversos sistemas de enseñanza que se han seguido para el estudio de la Química”, es, más que otra cosa, un recorrido histórico por la evolución de las principales teorías de dicha ciencia, aunque contiene algunas, bien pocas, alusiones a la enseñanza de la ciencia química en el extranjero, y criticando, a la vez, el escaso interés y la nula atención recibida en España por parte de los poderes públicos.

g) **Tema:** enseñanza de la química.

h) **Países:** España, Alemania, Inglaterra, Francia, Estados-Unidos.

i) **Nivel:** superior.

j) **Índice:** no contiene.

k) **Apéndices documentales:** no contiene.

l) **Biblioteca:** BN V^a/C^a 1435-27.

VILLARRASA Y COSTA, Eduardo María
Palabras de un creyente
a los Gobiernos y al Pueblo.

Barcelona,
 Libr. de Jaime Subirana,
 1858.

PALABRAS DE UN CREYENTE // A LOS // GOBIERNOS
 Y AL PUEBLO // O // REFUTACION DE LOS PENSAMIENTOS Y PLANES SOCIALISTAS DE LA ESCUELA // DE LAMENNAIS // ESCRITA POR // D. Eduardo María Villarrasa y Costa, Pbro. // Quare fremuerunt gentes, et populi meditati // sunt inania? // (punteado) // Et nunc reges, intelligite: erudimini qui iudicatis terram. // (hilo) // ¿Porqué causa se han embravecido las nacio- // nes, y los pueblos maquinan vanos proyectos? // (punteado) // Ahora pues, oh reyes, entendedlo; sed ins// truidos los que juzgais ó **gobernais** la tierra. // (hilo) // Revisada por el I. Sr. D. Tomás Sivilla, canónigo doctoral de esta Santa Iglesia; // rector del Seminario conciliar, examinador sinodal de la Diócesis, individuo de la // Academia de buenas letras, de la jurisprudencia, etc. // (grabado) // BARCELONA, // LIBRERIA DE JAIME SUBIRANA, PLAZA DE LA CONSTITUCION. // (hilo) // 1858.

- a) **Prólogo:** Introducción / Nadie pone ya en duda que si algún siglo hay en la historia difícil de definir es el XIX. Todo tiene en él proporciones gigantescas; jamás el espíritu humano se vió obligado a sostener luchas tan importantes sobre todo lo relativo a la economía material y moral de la sociedad y el hombre.
- b) **Capítulo I:** El género humano antes de la redención. El verbo de Dios en la sociedad. / ¿Qué vino a practicar J.C. aquí abajo? ha venido dice S. Pablo a restaurar todas las cosas: ¿os parece muy grande esta misión? es digna de aquél por quien todas las cosas fueron hechas. / En el hombre del padre, del hijo y del espíritu santo; amén. Gloria a Dios en las alturas, y paz en la tierra al hombre de buena voluntad. Que el que tenga oídos escuche, que el que tenga ojos los abra y mire, grandes cosas acaecieron en el mundo.
- c) **Núm. capítulos:** 55.
- d) **Apéndices:** .
- e) **Medidas:** 21,2 x 14,4 cms.
Núm. págs.: XVI + 322.

Edición: 1ª.

Encuadernación: rústica.

f) **Comentario:** Aunque el título puede sugerir un planteamiento pedagógico, lo cierto es que el contenido de la obra dista mucho de serlo, dado que se trata de una refutación de la obra de Hugo Felicidad Roberto de Lamennais **Paroles d'un croyant** (1834). Aun es mayor la confusión cuando se da una coincidencia en el apellido con otro homónimo, Juan María Roberto de Lamennais, hermano mayor del anterior y, como es sabido, fundador de los **Frères de l'Instruction Chrétienne**. Ambos fueron sacerdotes, pero el primero, al parecer, abdicó pronto de su fe criticando en términos muy duros la Iglesia a la que perteneció, particularmente en las páginas de su obra antes citada, refutada años más tarde, y entre otras, por la que aquí reseñamos. Estos hechos, a los que cabe añadir como prueba el extracto del índice de materias, justifican que no se preste a la presente obra mayor atención.

g) **Tema:** -.

h) **Países:** -.

i) **Niveles:** -.

j) **Índice:** (extracto) I. El género humano antes de la redención - El verbo de Dios en la sociedad (15).- III. Recelos de los gobiernos sobre la doctrina cristiana - Confabulación de los pueblos para evitar su propaganda - Amor de la Religión y sus sociales y humanitarios principios - ¿Porqué el cristianismo domina al mundo? (34).- VIII. Principios de economía social y cristiana - Los gobiernos ¿han sido siempre buenos? - Análisis de la **idolatría política** El libre examen (50).- XVII. Pensamientos de Tertuliano, de Balmes, de Lamennais (antes de su perversión) de Santo Tomás y de Chateaubriand sobre la naturaleza del poder, de la sociedad, y de las relaciones y efectos de la religión en la misma (96). XXIII. Lo que podrían decir el catolicismo y los reyes a Proudhon y a los revolucionarios (141). XXX. El nuevo espíritu de independencia Escuelas de la soberanía popular - Escuela doctrinaria - Buen sentido de la España sobre las máximas fundamentales del gobierno El nuevo absolutismo - El derecho divino y el de rebelión (218). XXXIV. Lo que vendrá si la revolución sigue su curso - Según las leyes de la historia el cristianismo ha de triunfar (249). LIV. Lamennais - Sus contradicciones (317).

k) **Apéndices documentales:** -.

l) **Biblioteca:** BN 4/41675.

YEVES, Carlos

Estudios sobre la primera enseñanza.

Segunda Serie. Formación de Maestros

Tarragona,

Imp. y Lib. José

A. Nel. lo,

1863.

ESTUDIOS // SOBRE // LA PRIMERA ENSEÑANZA. // POR // D. CARLOS YEVES, // Caballero de la Real orden americana de Isabel la Católica. Inspector que ha sido // de primera enseñanza en las provincias de Cuenca y Burgos, y Director de la // Escuela normal superior de la provincia de Tarragona. // (grabado) // SEGUNDA SERIE. // FORMACION DE MAESTROS. // (grabado) // TARRAGONA. // IMPRENTA Y LIBRERIA DE JOSE ANTONIO NEL. LO. // (hilo) // 1863.

- a) **Introducción:** Verdad es inconcusa que sin cimiento estable y fijo no ha podido alzarse obra de seguridad y duración. Que cuando aquel carece de las condiciones necesarias, no puede tener esta las que son de desear.
- b) **Capítulo I:** Necesidad de las Escuelas Normales / Requisitos exigidos en España para ejercer el Magisterio hasta la creación de las Escuelas Normales / Cualidades tan numerosas é importantes como las que son precisas para ejercer bien el Magisterio de primera enseñanza, y que han de ser uno de los fundamentos sobre los cuales se han de formar las generaciones venideras, no pueden en modo alguno encomendarse al acaso, ni ser fijadas bajo ningún concep-

to á la no probada instrucción, al capricho, ó á la falta de buena fe.

- c) **Núm. capítulos:** Introducción + 5.
- d) **Apéndices:** no contiene.
- e) **Medidas:** 20 x 12,3 cms.
Núm. págs.: 272.
Edición: 1ª.
Encuadernación: rústica.
- f) **Comentario:** Con la tesis general de que es necesaria una formación específica para el ejercicio del magisterio, se abordan los temas de su necesidad en el extranjero, su organización y la aptitud legal. En buena parte, esta obra se basa en otras previas de Rendu, de las que se toman textos legales y algunos comentarios.
- g) **Tema:** formación maestros, titulación, escuelas normales.
- h) **Países:** Alemania, Francia, Inglaterra, España.
- i) **Nivel:** secundario especial.
- j) **Índice:** (extracto) Introducción (V).- ESTUDIO I.Necesidad de las escuelas normales (15).- ESTUDIO II.Organización de las escuelas normales de maestros de Alemania, Inglaterra y Francia (65).- ESTUDIO III.- Examen crítico de la organización de las escuelas normales en España.ESTUDIO IV.Formación de maestras para las escuelas de niñas y para las de párvulos (191).- ESTUDIO V.Medios de adquirir aptitud legal para el ejercicio del magisterio de primera enseñanza (229).
- k) **Apéndices documentales:** no contiene.
- l) **Biblioteca:** BN 1/21511.

Índice Temático

ABISINIA: 71.

ALEMANIA: ens. 1ª, 9, 11, 12, 16, 17, 26, 30, 32, 34, 37, 38, 39, 46, 50, 59, 65, 67, 69, 71, 77, 91, 92, 93; ens. 2ª, 8, 11, 17, 18, 30, 32, 35, 44, 46, 60, 65, 67, 69, 70, 84, 88, 89, 93, 94, 97; ens. 3ª, 1, 8, 15, 60, 67, 72, 78, 86, 95.

ARGENTINA: ens. 1ª, 17, 19, 43, 71; ens. 2ª, 17, 19, 35.

ASISTENCIA ESCOLAR: 30, 39.

ASOCIACIONES ESCOLARES / PEDAGOGICAS: 2, 49.

AUSTRIA: ens. 1ª, 13, 14, 16, 19, 27, 30, 39, 43, 46, 59, 71, 74, 91, 93; ens. 2ª, 14, 19, 30, 35, 44, 46, 70, 84, 88, 93.

AUTONOMIA UNIVERSITARIA: 15.

BADEN: ens. 1ª y 2ª, 19; ens. 3ª, 86.

BAVIERA: ens. 1ª, 19, 43, 74; ens. 2ª, 19.

BELGICA: ens. 1ª, 4, 5, 6, 9, 14, 16, 19, 22, 30, 32, 39, 43, 46, 52, 53, 65, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77; ens. 2ª, 8, 14, 19, 30, 32, 35, 44, 46, 65, 69, 70, 73, 76, 84, 88; ens. 3ª, 1, 2, 8, 73, 76, 86.

BELL, A.: 54.

BENEFICENCIA PUBLICA: 20, 52, 53.

BIBLIOTECAS: 27, 68.

BOHEMIA: 13.

BOLIVIA: 14.
BRASIL: 35.
CAJAS DE AHORRO ESCOLARES: 4, 5, 6.
CANADA: 92.
CONGRESOS PEDAGOGICOS: 20, 23, 90.
CONTEXTO, RELACIONES ESCUELA / SOCIEDAD: 24, 57, 80, 91.
COREA: 59.
COSTA RICA: 59.
CUBA: 28.
CHILE: ens. 1ª, 14, 71; ens. 2ª, 14; ens. 3ª, 2.
DIDACTICA: 7.
DINAMARCA: ens. 1ª, 14, 19, 30, 39, 43, 48, 59, 71;
ens. 2ª, 14, 19, 30, 35, 48, 70, 88; ens. 3ª, 48.
DISCIPLINA ESCOLAR: 17.
ECUADOR: 14.
EDIFICIOS ESCOLARES: 16, 47, 75.
EDUCACION FISICA: 93.
EDUCACION NUEVA: 11.
EDUCACION POPULAR: 26, 30, 34, 39, 48.
ENSEÑANZA ADULTOS: 19, 26, 30, 34, 85.
ENSEÑANZA CIEGOS: 9, 32, 33, 65, 69, 74, 77.
ENSEÑANZA DERECHO: 72.
ENSEÑANZA HISTORIA: 1.
ENSEÑANZA LAICA: 76.
ENSEÑANZA MEDICINA: 41, 86, 87.
ENSEÑANZA MUJER: 8, 26, 48, 94.
ENSEÑANZA MUSICA: 16.
ENSEÑANZA MUTUA: 25, 54.
ENSEÑANZA PREESCOLAR: 16, 37, 38, 52, 53, 61,
75, 85.
ENSEÑANZA QUIMICA: 95.
ENSEÑANZA RELIGIOSA: 13, 76.
ENSEÑANZA SORDOMUDOS: 3, 9, 32, 33, 65, 69,
74, 77.

ESCOCIA: 13.
ESCUELAS MUNICIPALES: 82.
ESCUELAS NORMALES: 50, 51, 73, 79, 94, 97.
ESPAÑA: ens. 1ª, 3, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 43, 46, 48, 49, 50, 56, 59, 61, 62, 65, 66, 69, 74, 75, 76, 77, 85, 90, 91, 92; ens. 2ª, 11, 14, 17, 18, 19, 24, 30, 32, 35, 46, 48, 56, 60, 62, 65, 69, 76, 85, 88, 89, 97; ens. 3ª, 15, 24, 41, 48, 60, 62, 72, 76, 78, 86, 87, 95.
ESTADISTICAS: 10, 12, 27, 28, 29, 30, 39, 43, 51, 58, 62.
ESTADOS UNIDOS: ens. 1ª, 11, 14, 17, 19, 24, 26, 27, 43, 46, 48, 50, 51, 59, 65, 67, 69, 71, 91, 92; ens. 2ª, 8, 11, 14, 17, 19, 24, 35, 46, 48, 51, 65, 67, 69, 70, 84; ens. 3ª, 1, 8, 24, 48, 67, 95.
ESTADO Y EDUCACION: 12, 22, 50, 51, 52, 53, 60, 76, 83.
EXPOSICIONES UNIVERSALES: 14, 16, 19, 33.
FORMACION PROFESIONAL: 21, 35, 36, 46, 66, 70, 88, 91, 92.
FILIPINAS: ens. 1ª, 10, 42, ens. 2ª, 29, 36; ens. 3ª, 29.
FILOSOFIA Y LETRAS: 78.
FRANCIA: ens. 1ª, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 24, 25, 27, 30, 32, 34, 39, 40, 43, 46, 48, 49, 50, 54, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 90, 91, 92, 93; ens. 2ª, 11, 14, 17, 18, 19, 21, 24, 30, 32, 35, 44, 46, 48, 57, 58, 60, 65, 67, 69, 70, 73, 76, 79, 81, 82, 84, 88, 89, 93, 94, 97; ens. 3ª, 1, 2, 15, 24, 41, 48, 57, 58, 60, 67, 73, 76, 78, 86, 95.
FROEBEL: 37, 38, 56.
GRECIA: ens. 1ª, 14, 16, 19, 30, 39; ens. 2ª, 14, 19, 30, 35, 70, 88.
GUATEMALA: ens. 1ª, 14, 43, 59; ens. 2ª, 14.

HESSE: 19, 43.
HISTORIA DE LA EDUCACION: 10, 52, 53.
HOLANDA: ens. 1ª, 9, 12, 13, 14, 16, 19, 30, 39, 43, 48, 52, 53, 71, 74; ens. 2ª, 14, 19, 30, 35, 48, 70, 88; ens. 3ª, 43, 86.
HORARIOS: 17.
IGLESIA Y EDUCACION: 76.
INGLATERRA: ens. 1ª, 9, 12, 13, 16, 19, 23, 24, 25, 27, 30, 34, 39, 43, 46, 48, 49, 50, 54, 59, 61, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 93; ens. 2ª, 8, 9, 19, 23, 24, 30, 35, 44, 46, 48, 60, 65, 67, 69, 70, 73, 81, 84, 88, 93, 97; ens. 3ª, 1, 2, 8, 15, 23, 24, 41, 48, 60, 67, 73, 86, 95.
INSPECCION ESCOLAR: 23, 50, 90.
INTERNADOS: 18, 44.
IRLANDA: ens. 1ª, 13, 69; ens. 2ª, 69.
ITALIA: ens. 1ª, 13, 14, 16, 19, 27, 30, 39, 43, 46, 59, 65, 67, 71, 73, 92, 93; ens. 2ª, 8, 14, 19, 30, 35, 44, 46, 65, 67, 70, 73, 84, 88, 93; ens. 3ª, 2, 8, 67, 73.
JAPON: ens. 1ª, 14, 23, 43, 59, 71; ens. 2ª, 14, 23; ens. 3ª, 2, 23.
JARDINES DE LA INFANCIA: 16, 37, 38.
JUEGOS Y JUGUETES: 16.
LANCASTER: 25, 54.
LEGISLACION ESCOLAR: 22, 23, 28, 29, 42, 43, 58, 67, 79, 85.
LIBERTAD DE ENSEÑANZA: 67, 76.
LOMBARDIA: 60.
MAESTROS: 12, 39, 50, 97.
MATERIAL ESCOLAR: 14, 16, 47.
MEJICO: 59, 71, 80.
METODOS DE ENSEÑANZA: 47, 57, 81.
MUSEOS: 41, 91.
OBLIGATORIEDAD ESCOLAR: 12, 13, 59, 67.
ORDENES RELIGIOSAS ENSEÑANTES: 40.

ORGANIZACION ESCOLAR: 52, 53, 57, 60, 61, 73, 79, 82, 85, 90.
ORGANIZACION UNIVERSITARIA: 15, 73, 78, 86.
PENSIONES ESCOLARES: 2.
PLANES DE ESTUDIO: 17, 29, 46, 47, 58, 60, 89.
POLITICA EDUCATIVA: 22, 26, 58.
POLONIA: 27.
PORTUGAL: ens. 1ª, 14, 16, 19, 27, 30, 39, 43, 59, 65, 83; ens. 2ª, 14, 19, 30, 35, 65, 70, 82, 84, 88; ens. 3ª, 2, 86.
PRESUPUESTOS: 39, 43, 48.
PROFESORADO UNIVERSITARIO: 15.
PRUSIA: ens. 1ª, 12, 13, 19, 27, 43, 45, 47, 74; ens. 2ª, 19, 47; ens. 3ª, 86.
PUERTO RICO: 90.
RIO DE LA PLATA: 14.
RUMANIA: 27, 35, 70, 88.
RUSIA: ens. 1ª, 13, 14, 19, 30, 39, 43, 46, 48, 59, 71; ens. 2ª, 8, 14, 19, 30, 35, 46, 48, 70, 88; ens. 3ª, 2, 8, 48, 78.
SAJONIA: 19, 43, 45.
SALVADOR: 14, 43.
SISTEMA CICLICO: 84.
SUECIA Y NORUEGA: ens. 1ª, 14, 16, 19, 30, 39, 48, 59, 71; ens. 2ª, 8, 14, 30, 35, 48, 70, 88; ens. 3ª, 8, 48.
SUIZA: ens. 1ª, 13, 14, 16, 19, 30, 37, 38, 39, 43, 46, 48, 50, 59, 65, 71, 73, 93; ens. 2ª, 8, 14, 19, 30, 35, 44, 46, 48, 60, 65, 70, 73, 88, 93; ens. 3ª, 8, 48, 60, 73.
TRABAJOS MANUALES: 71.
TURQUIA: ens. 1ª, 19, 30; ens. 2ª, 19, 30, 35, 70, 88.
URUGUAY: 14, 43, 71.
VIAJES ESCOLARES: 93.
WURTEMBERG: 19, 43.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones
