

Coordinador: José María Hernández Díaz.

Comité editorial: Juan Francisco Cerezo Manrique, Isabel Ramos Ruiz, José Manuel Alfonso Sánchez, José Luis Hernández Huerta, Laura Sánchez Blanco, Francisco José Rebordinos Hernando, Sara González Gómez, Olga Chamorro Bastos, Alexia Cachazo Vasallo.

© Los autores

© De la presente edición: Los editores.

I.S.B.N.: 978-84-95229-92-2

Depósito legal: S. 1255-2009

Diseño y composición: José Luis Hernández Huerta.

Edita: Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta.

Realiza: Globalia Artes Gráficas.

C/. Severo Ochoa, 9. Pol. Ind. «Los Villares»

Tel.: 923 20 43 97 - Fax: 923 20 43 21

37184 Villares de la Reina (Salamanca)

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los titulares del Copyright.

SUMARIO

Presencia de Alemania en nuestra educación contemporánea	7
Sección I: Influencias alemanas en el sistema escolar español contemporáneo	
Emili Mira i López: lecturas desde Alemania <i>Raquel Cercós i Raichs</i>	13
Georg Kerschensteiner y el ideal en la formación del maestro <i>Olga Chamorro Bastos</i>	25
Las influencias alemanas en el desarrollo de la higiene escolar en España <i>M^a Isabel Corts Giner y M^a Consolación Calderón España</i>	35
El espíritu ciudadano. Del Volksggeist al novecentismo catalán <i>Alberto Esteruelas Teixidó</i>	51
Nietzsche y el nihilismo pedagógico: su presencia en la Transición española <i>Jordi García Ferrero y Oscar Antonio Jiménez Abadías</i>	65
La universidad alemana, una referencia para el Proyecto de Ley de Reforma Universitaria de 1933, <i>Tania Fátima Gómez Sánchez</i>	79
Presencia académica alemana en la Universidad de Salamanca (1956-1970) <i>Sara González Gómez</i>	91
La institucionalización de la pedagogía en España y los seminarios peda- gógicos alemán y checo de Praga: en busca del eslabón perdido <i>Gonzalo Jover Olmeda</i>	109
El modelo alemán de jornada continuada. La principal referencia de España para una reorganización temporal educativa superficial <i>Luján Lázaro Herrero</i>	127
Profesores españoles de ciencias experimentales en Alemania (1907-1936): ver y hacer ciencia para enseñar <i>José Damián López Martínez</i>	139

El material fröebeliano en España en la segunda mitad del siglo XIX <i>María José Martínez Ruiz-Funes</i>	153
Ecos de Fröebel en una <i>escuela modelo</i> y en un <i>maestro moderno</i> sevillanos <i>Ana María Montero Pedrera</i>	167
Wilhelm Paulsen y la escuela alemana de los años 20 <i>Soledad Montes Moreno</i>	183
La recepción española de la psicología y la pedagogía alemanas durante el primer tercio del siglo XX <i>Ángel C. Moreu</i>	193
La pedagogía de Georg Kerschensteiner en Lorenzo Luzuriaga <i>Roberto Navarro</i>	205
La presencia alemana en la <i>Revista de Pedagogía</i> de Lorenzo Luzuriaga (1922-1936) <i>Patricia Quiroga Uceda</i>	217
El proyecto educativo de los Misioneros alemanes del Verbo Divino en zonas rurales desfavorecidas de Castilla y León durante la dictadura franquista <i>Isabel Ramos Ruiz</i>	229
Influencias krausistas en experiencias escolares de Zamora. Siglos XIX y XX <i>Francisco José Rebordinos Hernando</i>	243
La influencia de Fröebel en las escuelas de párvulos de las últimas décadas del siglo XIX en España <i>R. Clara Revuelta Guerrero y Rufino Cano González</i>	261
La influencia alemana en la idea de <i>libertad de ciencia</i> en España <i>María Ángeles Sotés Elizalde</i>	275
Educación y crecimiento: la lectura institucionista de la obra de John Dewey desde la pedagogía fröebeliana <i>Bianca Thoilliez</i>	295
Sección II: Influencias alemanas en la educación popular en España	
Inquisición y libros prohibidos de origen alemán. repercusión educativa a través del mensaje eclesiástico gaditano en las primeras décadas decimonónicas <i>Rafaela García Castañeda</i>	309
La Universidad de Frankfurt como exponente de la educación popular (Volkschulen) en Alemania a finales del siglo XX: algunos paralelismos con los Programas Universitarios para mayores en España <i>María José González Rivas</i>	325

El Colegio Español <i>Santiago Apóstol</i> en Munich: 1954-2004 <i>Francisco Javier Martín Martín</i>	335
Influencia alemana en el sistema de beneficencia español: Auxilio Social y la obra nacional-sindicalista de protección a la madre y al niño <i>Laura Sánchez Blanco y José Luis Hernández Huerta</i>	347
Sección III: Influencias de Alemania en la educación iberoamericana	
Construcción del Estado Nacional chileno a través de <i>sociedades de referencia</i> : la recepción de modelos de formación docente y militar alemanes desde 1880-1920 en Chile <i>Cristina Alarcón</i>	367
Primeras influencias de la filosofía de Heidegger en Iberoamérica. La recepción de Carlos Astrada y Roberto Wagner de Reyna <i>Francisco Calvo Ortega</i>	381
La Teoría Crítica viva en las Escuelas Normales de México (2000-2009) <i>Sofía Corral</i>	395
As idéias educacionais germânicas e a educação no sul do Brasil: 1850-1945 <i>Antonio Gomes Ferreira y Aricle Vechia</i>	405
Erich Fromm en México y su influencia en la pedagogía de la liberación y la desescolarización <i>Jon Ingelmo Zaldivar</i>	415
La libertad académica en la universidad alemana del siglo XIX y algunas influencias en el modelo de la universidad colombiana <i>Leonor Cristina Mójica Sánchez</i>	427
Friedrich Ludwing Jahn: la gimnástica y la influencia alemana en Cuba (1800-1901) <i>Juan Antonio Salas Rondón</i>	441
Una lectura desde la teoría de la acción comunicativa a los procesos de formación docente e integración de tecnologías de la información y la comunicación en Colombia <i>María Eugenia Salinas Muñoz</i>	453
El Seminario alemán: lectura, escritura y política. Una mirada desde Colombia <i>Gloria Clemencia Valencia González y Lilia Cañón Flórez</i>	471
Sección IV: Influencias de Alemania en la educación del Portugal contemporáneo	
O fazer ver o ensino em Portugal com o olhar alemão <i>José Viegas Brás y Maria Neves Gonçalves</i>	485

A teoria da deriva dos continentes de Alfred Wegener nos manuais escolares de ciências naturais portuguesas <i>Bento Cavadas y Dulce Franco</i>	503
La construcción de la modernidad y las influencias alemanas en la educación en Portugal, Jaime Moniz y la reforma de la enseñanza secundaria <i>António Gomes Ferreira y Luis Mota</i>	519
A presença de obras alemãs nas bibliotecas portuguesas: a acção pedagógica de Francisco Adolfo Coelho <i>Maria Joao Mogarro e Isabel Sanches</i>	535
A influência alemã e a construção da modernidade pedagógica em Portugal - O exemplo da revista Froebel (1882-1885) <i>Joaquim Pintassilgo y Ana Lúcia Cunha Fernandes</i>	551
Ensinar: tarefa de mulheres? <i>Evangelina Silva</i>	569

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MODERNIDAD Y LAS INFLUENCIAS ALEMANAS EN LA EDUCACIÓN EN PORTUGAL. JAIME MONIZ Y LA REFORMA DE LA EN- SEÑANZA SECUNDARIA

António Gomes Ferreira

E-mail: antonio@fpce.uc.pt
(Universidad de Coimbra, Portugal)

Luís Mota

E-mail: lmota@esec.pt
(Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)

Contexto político

A inicios de la década del noventa del siglo XIX la formación social portuguesa vivió una crisis de índole política, social, económica y financiera¹. El Ultimátum inglés, en enero de 1890, y el tratado anglo-portugués de Agosto siguiente, que acabó por determinar el abandono de un vasto territorio africano a favor de Inglaterra, estuvieron en la base de diversos tumultos, que parecen haberse encuadrado en un proceso más vasto de protesta política, conjugado con un quiebre de autoridad², y de una crisis social. La revolución republicana del 31 de enero de 1891, aunque oprimida, se constituiría en aviso para los gobernantes³, a pesar de no estar organizada por el Partido Republicano y de no haberle sido útil a éste⁴. Simultáneamente, la situación económica y financiera de Portugal se agravaba, culminando, en julio de 1892, con la suspensión de la amortización de la deuda pública externa – bancarrota parcial, siendo que la solución para los problemas, en lo inmediato, quedaba en manos de un gabinete liderado por José Dias Ferreira, lo que determinó, a largo plazo, un cambio en la política económica⁵.

El período consecuente, entre 1893 y 1906, fue consagrado por la historiografía para la Historia como la última fase de la rotatividad monárquica⁶, siendo que se alternaban, en la dirección de los negocios políticos, los dos *partidos* de la época, regeneradores y progresistas. En el período que nos interesa analizar, entre 1893 y 1897, el gobierno estuvo a cargo de los regene-

radores, comandados por Hintze Ribeiro, con la fuerte presencia, en calidad de ministro del Reino, de João Franco⁷ – el gobierno Hintze-Franco. En un primer momento con un posicionamiento *liberal* y, en una segunda fase, a partir de 1894, respaldado por el principio de la autoridad, dispuesto a ejecutar la reforma del país, se pone punto final al estado de subversión permanente. Se disuelven asociaciones representativas y se les advierte a las sociedades científicas sobre el riesgo de cierre, como a la de Geografía, en respuesta a la naturaleza de los debates que entonces se promocionaban. En enero de 1894 las elecciones fueron postergadas *sine die* y en noviembre, las Cortes fueron cerradas. Durante más de un año, hasta enero de 1896, el país vivió sin Parlamento⁸, o sea, Hintze y Franco gobernaron en «dictadura», esto es, se apropiaron de los «poderes legislativos que le competían a la representación parlamentaria»⁹.

Por toda Europa, a fines del siglo XIX, imperaban gobiernos «más o menos ubicados a la derecha»¹⁰ que, a semejanza del gobierno Hintze-Franco, mantuvieron el orden contra los atentados «anarquistas» y apostaron en victorias militares en África, exaltantes de la nación. En España, João Franco tendrá su paralelismo con el gobierno del general Polivieja y Francisco Silvela. Confiando que el régimen constitucional para sobrevivir dependía de una revolución democrática, proclamaron una «revolución hecha desde arriba» para acabar con el «caciquismo» y abrir la vida política a las «fuerzas vivas» y a las «masas neutras», ocupando el poder en 1899 e iniciando un proceso de centralización administrativa y publicación de diversas leyes sociales¹¹. En 1895, el gobierno de Hintze Ribeiro y João Franco inicia una *revolución legislativa*.

Considerado como «el mayor conjunto de reformas desde los tiempos de Mouzinho da Silveira»¹², la acción del gobierno Hintze-Franco alteró la Constitución y el sistema electoral, produjo una reorganización administrativa, por ejemplo a nivel local, recreó el Ejército y, con la participación fundamental de Jaime Moniz, *inventó* la enseñanza secundaria moderna¹³. En 1896, el profesor Silva Cordeiro, veía en la acción de João Franco, el triunfo, en Portugal, del «germanismo en política»¹⁴.

La educación burguesa en Portugal: las reformas de la enseñanza secundaria

La evolución de la enseñanza secundaria en Portugal está marcada por los objetivos que les fueron trazados. Más allá de pretender posibilitar el acceso a la enseñanza superior, objetivo dominante a partir de la reforma de Fontes Pereira de Melo (1860)¹⁵, se desea que este nivel de enseñanza proporcione, no siempre de forma necesariamente dicotómica, una «educación noble y formación moral e intelectual»¹⁶, teniendo como base una enseñanza supuestamente *clásica*, o se opta por un enseñanza de tipo *moderna*, preten-

diendo que la formación en los liceos funcione como «preparación para la *vida práctica*»¹⁷, con la consecuente desvalorización de la enseñanza de la Gramática, el Latín y la Filosofía para la formación del nuevo hombre y pugnando por la necesidad de una información científico-práctica, acentuando, en los planos de estudios, componentes de ciencias de la naturaleza y lenguas vivas¹⁸. En el límite, la enseñanza secundaria buscaba una adecuación de «una mentalidad teológico-metafísica a un cuadro civilizacional agrícola, absolutista y rural»¹⁹ o le proporcionaría la posibilidad de una mentalidad científica a la «sociedad del futuro – industrial, democrática y urbana»²⁰.

En esta perspectiva, la creación de los liceos en Portugal, en 1836, por decreto de Pasos Manuel, se elabora con el auspicio de la enseñanza *moderna*, rechazando el pasado educativo tradicional, dándole una orientación científico-técnica, incluyendo en las asignaturas, en los contenidos científicos, técnicos y en las lenguas vivas, aunque compaginados con los estudios clásicos y la «enseñanza formal de la morab»²¹. Del acto legislativo a la realidad la distancia parecía inconmensurable. En esta síntesis no cabe, de hecho, analizar las causas o encontrar una explicación; la realidad es que, como señala Áurea Adão, «las asignaturas de carácter científico e industrial no alcanzan a funcionar en el período de vigencia de la ley de Pasos Manuel»²². Pese a la intensa labor legislativa – el decreto del 20 de septiembre de 1844, la denominada reforma Costa Cabral que repone la enseñanza *clásica*, y los despachos «del 10 de abril de 1860, del 9 de setiembre de 1863, del 31 de Diciembre de 1868, del 22 de octubre y 18 de noviembre de 1870, del 23 de septiembre de 1872, del 31 de Marzo de 1873, del 14 de julio y 14 de Octubre de 1880, del 29 de julio y 12 de Agosto de 1886, del 20 de Octubre de 1888, y del 30 de diciembre de 1892»²³ – el Estado fue incapaz de conducir la enseñanza secundaria a la superación del «modelo pombalino»²⁴.

En la reflexión que dedica a la enseñanza secundaria portuguesa del siglo XIX, Vasco Pulido Valente la sitúa entre el caos de la década de cuarenta y la anarquía pedagógica y legal de 1892, destacando que, en esa fecha, la enseñanza secundaria no tenía metas determinadas, no se regía por ningún principio pedagógico, no poseía plan de estudios y ni siquiera estaban definidos un conjunto de conocimientos mínimos para la obtención del diploma, resumiendo que «la instrucción secundaria no existe»²⁵. Sin embargo, y siguiendo también a Pulido Valente, la reforma de 1894-1895 se revela menos original en relación con diplomas anteriores al que se esperaba²⁶. Veamos. A partir de la reforma de Fontes Pereira de Melo, el objetivo de preparación para el ingreso a la enseñanza superior se vuelve, como vimos, dominante. La reglamentación de 1860 ya imponía el régimen de clase y reintroducía en el currículo algunas asignaturas científicas y utilitarias. Pero una Disposición del Ministerio del Reino de julio de 1860 establecía un régimen de transición que hacía inviable la reforma²⁷. La ley del 31 de diciembre de 1868, mientras

tanto suspendida, bajo la responsabilidad del gabinete Sá de la Bandeira-Bispo de Viseu, «que, por primera vez, se inspira en métodos prusianos»²⁸, preveía planes de estudio semejantes. El decreto de António Rodrigues Sampaio, del 23 de septiembre de 1872, «ordenaba los cursos escolares y aumentaba el curso secundario a seis años»²⁹, acercándolo a los siete que se definirían cerca de 23 años más tarde. La distinción entre liceos nacionales y liceos centrales, la creación del curso general y el complementario, como también la existencia de exámenes de transición y de exámenes de finalización, ya estaban establecidas en la ley del 14 de junio de 1880. La reforma de 1880, al crear en el curso complementario una sección de letras y otra de ciencias, asumía una clara influencia alemana y le daba un cuño de modernidad a la enseñanza secundaria. El plan de estudios de 1880 es, según Cândida Proença, el «más directamente influenciado por la doctrina del utilitarismo pedagógico»³⁰, frente a la incidencia de lenguas vivas y las asignaturas técnicas y científicas. Estamos frente a la desarticulación entre la producción legislativa y la práctica social ya que ninguna de estas disposiciones se ejecutó. A pesar de que la originalidad queda lejana a las expectativas, Vasco Pulido Valente considera que la reforma João Franco-Jaime Moniz, de 1894-1895, *creó «la enseñanza secundaria prácticamente de la nada»*³¹, considerando que el mérito de la reforma de 1894-1895 reside, no tanto en sus «cualidades intrínsecas» sino en el hecho de haberse cumplido, ya que, en nuestra opinión, teniendo en cuenta la construcción retórica de la educación³² en Portugal, ya no era *cosa* de poca importancia.

La reforma de la enseñanza secundaria de 1894-1895

Se trata de un hombre experimentado el electo por João Franco para asumir la responsabilidad de presidir la comisión encargada de elaborar una propuesta más de reforma de la enseñanza primaria y secundaria y, al final de cuentas, su principal promotor. Hablamos de Jaime Moniz, un natural de Madeira con orígenes modestos, diplomado en Coimbra. Desde temprano se destacó académicamente y siempre manifestó preocupación por su formación, adoptando los aportes de autores extranjeros, en particular alemanes, base de su formación filosófica y pedagógica. Personalidad multifacética, considerado «gran orador»³³, tanto en el foro como en el parlamento, donde aquí y allí, por sus intervenciones, era posible reconocer su «inclinación por la cultura y ciencia germánica»³⁴. Fue ministro y Par del Reino. La pedagogía lo acompañó durante toda su vida. Profesor y director del Curso Superior de Letras, entre 1869 y 1873, posteriormente nombrado director-general de la Instrucción Pública, cargo que ejerció hasta 1878. Participa en la organización del Consejo Superior de Instrucción Pública (CSIP) llegando a ser su vice-presidente en 1884. Realiza misiones de estudio al exterior, en tres ocasiones visitó Alemania, el «país de las escuelas»³⁵, para evaluar los progresos

pedagógicos realizados en ese país, que le proporcionaron una competencia añadida en lo referente a la *educación comparada*, esencial en la elaboración del su pensamiento pedagógico. Moniz escogió, para acompañarlo en esta ciclópica tarea – incluso por el plazo reducido para su realización, dos exponentes de la cultura portuguesa, también con una obra de «nítida influencia germánica»³⁶, Adolfo Coelho y Leite de Vasconcelos.

La reforma de 1894-1895, conocida por la reforma Jaime Moniz, constituye un intento de alterar el rumbo de los acontecimientos en la *escuela secundaria* portuguesa. El documento, desde el punto de vista de la filosofía de la educación, tenía clara influencia germánica, debido al desarrollo encontrado allí, como también por la importancia atribuida a la educación en la unificación alemana. Señalemos que, a fines del siglo XIX, la influencia y supremacía alemana no se limitaban a la *cosa* pedagógica, siendo que se había transformado en una potencia económica. Alemania poseía una influencia creciente en el ajedrez político europeo y la convención internacional entre naciones. A partir de la segunda mitad del siglo XIX la influencia alemana se extiende progresivamente sobre toda Europa, frente a lo cual Portugal no fue excepción.

La inspiración alemana y sus límites

La obra *Estudos do Ensino Secundário* reúne todos los trabajos de Jaime Moniz sobre el tema en cuestión y fue publicada póstumamente por la Secretaría de Estado de la Instrucción Pública, en 1919. El autor presenta un pensamiento estructurado y científicamente fundamentado de sus opciones en lo referente al diseño adoptado para la reforma de la enseñanza secundaria de 1894-1895, a nivel de la organización curricular, de la metodología y su adecuación al desarrollo psicológico de los alumnos y de la finalidad de la enseñanza secundaria. Moniz, concentra, además, su atención, en particular, en la presentación y discusión de los planes de estudio de la enseñanza secundaria – la distribución de las asignaturas en cursos y años, de cerca de veintisiete estados europeos – incluyendo su evolución en Portugal, en los Estados Unidos y en Japón. Empieza por explicar que lo invitaron a «exponer como se debería reconstituir nuestra enseñanza secundaria», no estando «permitido declinar el compromiso» frente a las «obligativas instancias del ministro y mis colegas». Se revela consciente de las dificultades que enfrentará pues se trataba de un «trabajo duro» y «una obra ingrata» para la concreción del objetivo que se perseguía³⁷:

«Para instaurar un régimen de enseñanza secundaria, opuesto a la desorganización existente (1892), urgía resistir a la rutina, que había logrado impedir, contra esfuerzos de distintos espíritus, importantes progresos en esta provincia de la gobernación pública»³⁸.

Su conocimiento sobre educación comparada se reveló esencial para la formación de su pensamiento pedagógico, como también para la elaboración de su propuesta de reforma. Y es precisamente sobre la importancia de conocer lo que se hace afuera, la *lección extranjera*, para conocer lo que se hace mejor allí, que se orienta el análisis de Jaime Moniz, para señalar que en Portugal los planes de estudio y la distribución de las asignaturas divergían de los dos restantes países y a los cuales nada se les debía, pero eso no sería importante si de ello resultase un adelanto de los estudios secundarios, simplemente no era ése el caso:

«El saber, la práctica, la experiencia de las naciones que se han distinguido más en la organización y el ejercicio de cualquiera de las ramas del servicio, no deben pasar desapercibidos de quienes van a legislar, en pueblos menos adelantados, en las mismas provincias. Se suele decir que copiamos todo de los otros países o, más estrictamente, del país con quien mantenemos relaciones de mayor proximidad intelectual. Ahora, en materia de nuestra enseñanza secundaria pasada la realidad, en general, no confirma el proloquio. Si el hecho retirase origen de superior progreso nacional no habría que cuestionar nada. Lamentablemente sin embargo las causas se originan por otras circunstancias. Lo cierto es que en diversos puntos de la organización interna, y en muchos de la organización externa de la mencionada enseñanza, permanecemos atrasados. No llegaríamos a tal situación si hubiéramos aprovechado bien el ejemplo o la lección de la gran mayoría de las naciones europeas»³⁹.

El estudio comparativo indicaba que, en Portugal, se abandonara el régimen de enseñanza por asignaturas y, consecuentemente, se recuperara la enseñanza de cursos. Del estudio sobre «la lección de los maestros más autorizados y el ejemplo de las naciones más adelantadas» y la «visita demorada» a las «Academias, Reales academias y Escuelas Reales», concluye que en la «enseñanza secundaria la superioridad de Alemania» es incontestable y sin «la menor duda». Jaime Moniz enfoca su reflexión en la organización, la organización alemana, considerando que «la organización, para un pueblo, es el poder, es el poder y la vitalidad: mientras que la falta de organización es la debilidad, algunas veces la descomposición y la muerte». Esta organización inherente al espíritu alemán, en el dominio de la ciencia «aspira al conocimiento de la totalidad» en perjuicio de satisfacerse con un «conocimiento parcial, separado, exclusivo». Lo importante no es saber más, se trata de comprender las articulaciones para captar el todo, la finalidad es «reconocer la conexión, el nexo que liga entre sí las partes de que se compone». El entendimiento del conjunto – «el examen del conjunto» – «lo ayudará a adquirir una comprensión más profunda, una concepción orgánica» que, al contrario de lo que se puede pensar, no es «superficialidad» sino más bien la «verdadera concentración», la adquisición de una *concepción orgánica* significa «solidez, concentración»⁴⁰. Y Moniz señala que en la pedagogía tal perspectiva se destaca mejor:

«Tal hecho nacional de carácter en ninguna parte sobrelleva tal distinción como en la pedagogía; entiéndase, en el proceso de investigación pedagógica; por lo menos desde Pestalozzi»⁴¹.

Como señala Jorge Ramos del Ó⁴², la caracterización que nos ofrece Jaime Moniz sobre el progreso de la enseñanza secundaria en Alemania nos remite a la creación de un «auténtico dispositivo» – familia y sociedad, la acción del Estado, los directores, los profesores, su sistema de reclutamiento, los programas, las pruebas y la actividad pedagógica – que transforma «el organismo de la educación germánica» en algo «consistente y homogéneo», promoviendo el desarrollo articulado y coherente de las diferentes áreas curriculares y movilizándolo el trabajo intelectual que cada uno desarrolla con «un vivo y profundo afecto de una voluntad firme y tenaz», brindando los instrumentos para que cada uno construya una visión orgánica y racional del mundo, preparando así a la población compuesta por unidades individuales⁴³.

Jaime Moniz señala el rigor y la articulación, subrayando que todo surge «encadenado a los efectos de la transmisión del saber, al ejercicio, al uso del pensamiento». Hay «orden en todas partes», nada se deja librado al azar y todo transcurre sin riesgos de improvisación, servida de «puntualidad y competencia extraordinarias», apoyada en la «comprensión de los fines, a la justeza de los principios, a la organización meditada de los programas» todo conjugado en un equilibrio cuidado entre enseñanza teórica y práctica. Fueron este rigor y organización los que lograron que «los grandes maestros de la enseñanza secundaria» sean «los alemanes»; la enseñanza secundaria ocupa, en Alemania, el lugar central en el sistema⁴⁴.

Pero la «lección germánica» debía someterse a un análisis crítico y no asumirse «a ciegas». Los alemanes mismos saben que no existen sistemas perfectos y *evalúan* su propio sistema y de eso retiran orientaciones para su mejora:

«Esto no significa que deban adoptarse sus doctrinas, sus planes, en una palabra, sus instituciones escolares, sin examen, a ciegas, sólo por el origen. La lección germánica en lo referente a instrucción pública posee una competencia extraordinaria y un grandísimo alcance; toda competencia y todo alcance que resultan de un estudio insistente, continuado, profundo, nacido de un gran amor a la verdad, ayudado por excelentes y poderosos métodos, fortalecido por la colosal acumulación de experiencias realizadas en los respectivos Estados y sin precedentes en ninguno de los otros países. Sin embargo no le pertenece la infalibilidad, ni le puede caber, como prerrogativa de su innegable merecimiento, el valor absoluto de la certeza. Algunas veces abarca tendencias y tradiciones, sobre todo en lo referente al gobierno y la disciplina de las escuelas, que no podemos seguir: algunas otras adopta normas de dirección administrativa, ideales y construcciones, que sólo tienen que ver con la sociedad alemana. No es autoridad única y exclusiva. No le pertenece la perfección: ella misma lo sabe bien y de ello retira las fuerzas para avanzar»⁴⁵.

Principios para la reforma de 1894-1895

Teniendo como punto de partida esta percepción de su experiencia y conocimiento de lo que se hacía en Europa, y no sólo en Europa, Jaime Moniz defiende que el primer paso para superar la crisis de la enseñanza secundaria en Portugal pasa por la adopción de una organización curricular equilibrada, integrando tres dimensiones, abarcando temas y problemas, armonizando las diferentes áreas disciplinarias y aumentando el grado de complejidad de la presentación de los contenidos. La enseñanza secundaria, para Jaime Moniz, debería asumir una faceta generalista, brindándoles a los alumnos una «cultura general» en busca de una «preparación común», distante de preocupaciones sobre el «estudio limitado» de una dimensión específica del saber o de una preocupación por el «ejercicio de una profesión». La «verdadera cultura es general» entendida como contraria «a la especialización». Como señala Jorge Ramos del Ó, en este punto Moniz se distancia de algunos críticos de la enseñanza secundaria, contemporáneos suyos⁴⁶. La enseñanza secundaria en lo referente al saber correspondía a la «posesión de cierto conocimiento general», que de la información suelta, por acción de las «operaciones de enseñanza y de la disciplina intelectual», adquiriría una «consistencia orgánica de cultura». Aunque «la fórmula de sus componentes» esté sujeta a variaciones, de acuerdo «a las circunstancias y los ideales de los tiempos», los contenidos – «círculos de nociones», tienen siempre una «naturaleza de generalidad» y «el antecedente necesario» para constituir el «punto común de la mentalidad en la vida nacional». De acuerdo a las palabras Moniz⁴⁷:

«La enseñanza general participa en la formación del espíritu público y la unión moral de la nación... Sólo la cultura general puede producir el sentimiento de cohesión y unidad, sin la cual ninguna organización política será duradera»⁴⁸.

En esta perspectiva la enseñanza secundaria, como elemento esencial de la formación cultural de la población, le posibilita a cada elemento de la nación, a cada alumno «la posesión de determinada cantidad y calidad de saber, una cultura», funcionando como «una preparación destinada a estudios ulteriores» y «una habilitación general que contribuye en diferentes situaciones de vida»⁴⁹.

La concepción del enseñanza secundaria como una construcción orgánica implicaba que las asignaturas no podían, cada una por sí misma, constituir «una unidad independiente», la enseñanza secundaria «se destina a ser un todo» y participar para una finalidad común. Para evitar el riesgo de efectos dispersos, frente a la multiplicidad de asignaturas, el trabajo pedagógico debería orientar al alumno para que se apropie del saber como un todo interiorizando esa unidad. El equilibrio entre las dos principales ramas del saber – filológico-histórica y matemático-natural – se analiza precisamente en el aporte a esta unidad del saber, a través de sus relaciones «mutuas y muy pres-

tables». Para que la enseñanza sea más que «una serie de actos de memoria», caracterizaba la enseñanza clásica, que para que fuera realmente moderna, debería considerar «los diferentes dominios de la instrucción como partes de un todo» articulados por una intención común. Se volvía esencial indicar los recorridos pasibles de seguir de los alumnos a través de «numerosas y útiles relaciones» entre los diferentes saberes, para ahorrarle a «la adquisición el trabajo fatigante y darle fuerza para ejercer una influencia decisiva en nuestra vida interna». La concentración de la enseñanza tiene un «alto valor intelectual», profundiza el conocimiento y el entendimiento, promoviendo una «cultura bien conjunta y consistente»⁵⁰.

Para Jaime Moniz la cuestión central, por «su considerable importancia», era la distribución de las materias y asignaturas «por series de cursos y años de enseñanza», siendo que su distribución se debía adaptar a la «evolución psíquica de los alumnos». Se trataba de poner punto final a una distribución de asignaturas que correspondía «a los estilos anticuados» que resultaban siendo una «forma incoherente y contraproducente de distribución» en vigencia gracias «a los decretos orgánicos o reglamentarios de nuestros Liceos» y, dándoles sentido de modernidad, reemplazándola por otra «psicológica y pedagógicamente organizada, atenta a los individuos y al país al cual se destinaba»⁵¹. Jaime Moniz acaba siendo el introductor del *modelo de raíz psi* en la enseñanza secundaria y contribuye a la movilización de recursos destinados a la enseñanza de la socialización de sujetos libres en el sentido de la autonomía⁵²:

«A cada niño se le debe enfrentar con el medio y la ocasión de realizar su desarrollo hasta donde le permitan sus talentos, la situación y las circunstancias de las que dispone. Todo educando además de ser miembro de la sociedad a la que pertenece es una individualidad con destino propio, con derechos como hombre a una cultura que se entienda con este destino»⁵³.

En lo que respecta a estos principios, «el legislador no tiene la facultada de distribuir las asignaturas por años y cursos», las asignaturas no son «masa inerte indiferente al sujeto de enseñanza». Hay una justificación, «razones», para la «repartición general de las materias», cuyo grado de complejidad puso en causa la «antigua simplicidad», por eso el «parecido» que se detecta cuando se analizan los cuadros de las distribuciones extranjeras. La «cláusula previa» para esa repartición debe ser la simultaneidad «en cada curso o año y consecutiva y gradual por cursos y años», no perdiendo de vista la unidad que debe estar subyacente a cada «división o grupo de materias» y los diferentes grupos se «enlacen en un solo». En cada curso los diferentes saberes, representados en las asignaturas y en las metodologías específicas, deben constituir, no un «agregado» sino «un plano sistemático, un todo orgánico»⁵⁴. En la lógica de la pedagogía moderna⁵⁵, Moniz condiciona su posición a la preocupación sistemática por la «evolución psíquica de los alumnos», lo que, más adelante, define como la «condición psicológica fundamental». La «transmisión y ad-

quisición» son tanto más eficaces cuanto más los contenidos se organizan en una lógica secuencial, graduada, de tal modo que se constituyen, entre sí, en «legítimo antecedente», «punto natural de partida», «dazo resistente» o «punto de apoyo» para nuevas adquisiciones⁵⁶. En palabras de Jaime Moniz:

«La condición psicológica fundamental para todas las representaciones, que se le debe administrar al alumno, y pasar al estado de interés, es la semejanza y el parentesco de contenido en relación con las representaciones ya existentes. Las primeras deben, por decirlo así, contar con las últimas. Las antiguas representaciones se deben encontrar en estado de expectativa. Entonces las novas, si se encuadran y ajustan, serán bienvenidas y recibidas con interés»⁵⁷.

A esta argumentación defendida por «psicólogos y pedagogos» se adecua la «distribución gradual y consecutiva o continuada de asignaturas, por serie de años» en oposición clara a la otra distribución que instituye «la enseñanza por mayor o mayorista» de una o algunas asignaturas y así sucesivamente. La enseñanza por asignaturas debido al «ritmo aceleradísimo», la «falta de repeticiones» y el «voluminoso amontonado de nociones», dan como resultado nociones mal «comprendidas» y mal «retenidas», dificulta la asociación de ideas que «echan raíz en el espíritu, alcanzan la fuerza y consistencia precisa» y sirven de «seguro fundamento a la adquisición posterior». Por otro lado, la «acumulación excesiva de contenidos» de la misma naturaleza no contribuye al «progreso del ejercicio mental»⁵⁸. En esta perspectiva:

«Gran número de lecciones, efectuadas acerca de una asignatura en período corto, no produce, para la adquisición material, y menos aún, como se verá, para la formal, el proficuo resultado que producirá un menor número de lecciones acerca de la misma asignatura repartido por período acomodadamente prolongado»⁵⁹.

El estudio sólo es eficaz si el conocimiento de los asuntos se realiza «con bastante continuidad». Jaime Moniz defiende que en la pedagogía y didáctica el concepto de *assimilationsysteme*, defendido por W. Lay, partiendo de la necesidad de «tiempo de los actos internos» del «espíritu» actuando «sobre las nociones transmitidas», a través de la «aprehensión, elaboración y conservación» en el sentido de «dominarlas» y «fundirlas» en el conocimiento ya adquirido. Para Moniz «instruir es internar»⁶⁰. Citando Lay:

«La pedagogía y la didáctica, dice W. Lay, tienen que considerar las materias de enseñanza como sistemas de asimilación (*Asimilationsysteme*) determinando en esta conformidad su división, ordenación y ligación, en los diferentes años escolares. Y a la metódica le cabe mostrar cómo debe proceder la enseñanza en cada rama y en cada tiempo de clase, para asegurar la asimilación del principio por el cual se rige»⁶¹.

Las reflexiones de Jaime Moniz abarcan vertientes que este incluye en lo que designa como «pedagogía experimental», por ejemplo preocupaciones

sobre la higiene escolar y las metodologías activas. Movilizando su conocimiento acerca del trabajo de Rein, Moniz señala la necesidad de tenerse en cuenta la cantidad tanto como la calidad, en el sentido de respetar la «salud física y psíquica del alumno». La distribución «continuada o paralela» impone el cuidado tenido en la enseñanza para que ésta «no peque por impropiedad ni demasía». En esta perspectiva la «inevitabilidad» y la «necesidad» de la «variedad de las asignaturas» del plan de estudios obliga a «aplicar todos los otros medios que conduzcan a la facilidad y unidad del trabajo escolar», como garantizar la correlación de las materias enseñadas en cada asignatura y en todas las asignaturas y, simultáneamente, armonizar la «acción de los profesores de cada clase». Tener en cuenta el «valor de la fatiga» en la ordenación de las lecciones diarias y en su distribución por los períodos, matinal y vespertino, como también distribuir «ajustadamente la duración de los tiempos de enseñanza y de pausas». Reducir el número de profesores por curso y, si fuera posible, reducir el número de asignaturas, aglutinándolas – ejemplo del Portugués y del Latín, quedando sólo un profesor como responsable de esas clases. Por fin, el recurso a «métodos activos modernos en la enseñanza de lenguas y otras asignaturas», como la «observación», la «experiencia» y la «demonstración en la enseñanza de las ciencias». A la escuela, y no a la familia, le «incumbe la función de enseñar». El antiguo director del Curso Superior de Letras concluye que, así, «muchas de las dificultades de la superabundancia de las asignaturas, ceden»⁶².

En la línea de Dewey, como asevera Jorge Ramos del Ó⁶³, el antiguo ministro y Par del reino, abordó la problemática del interés considerándolo «un estímulo o incentivo poderoso» al estudio, considerando que cuando el interés está presente, «la elaboración y la adquisición de conocimientos» se realiza «de modo más completo y dura más en nuestro espíritu lo que aprendemos interesadamente» y, citando Ziller, considera el interés como «la raíz de la voluntad, el paso hacia el querer»⁶⁴.

En esta perspectiva, ¿cuál era, al final, la misión educativa de la enseñanza secundaria? «Hasta la misión educativa tiene por objeto el carácter». La distribución de las asignaturas, la «cual parece indiferente, a primera vista», cada una en sí, sin excepción – incluyendo el «dibujo», el «canto» y la «gimnasia» –, y en su conjunto deben dar su aporte ético. El aporte de la enseñanza para la «formación del carácter» bien ordenado» y «cuando en cada asignatura la idea de la función educativa sirve de guía suprema»⁶⁵:

«[...] cuando ante todo, la materia de enseñanza de cada asignatura se reparte por los diversos años escolares ligándose a cada grado o curso nuevos y grandes objetivos, que estimulen la energía del alumno y le den el sentimiento animador de una progresión permanente»⁶⁶.

La organización de los contenidos y distribución de las asignaturas, como también el contacto y la articulación, «el abundante contacto entre las asignaturas» y «la búsqueda de que ese contacto se realice efectivamente», al favorecer «la reflexión y la concentración», constituyen dimensiones esencial «para la cultura del carácter en la unidad, muy necesaria, del mundo del pensamiento, voluntad y sentimiento». El profesor debería adecuar la «acción educativa» al «carácter en la juventud (objeto de la educación)». Su acción debe responder a la «vivacidad y movilidad» de la naturaleza infantil, donde existe la «necesidad de adjunción afectuosa con el educador». Ya «en consecuencia de su falta de madurez y de ordenación interna», a los alumnos del «grado intermedio» el profesor le debería dar «gobierno». La acción educativa debería, así, «corresponder a las diferencias», cultivando «el sentimiento de la propia dignidad», ya sea en la perspectiva del «régimen y reglas o preceptos», como en el «tono del trato». Para Jaime Moniz, también aquí «se enlaza la función educativa a la función de la enseñanza», considerando que se necesita equilibrio, no dirigiendo «exigencias demasiado inferiores ni demasiado superiores», reforzando que cumplía «graduar con cuidado las requisiciones en cuanto a extensión» y «en cuanto a armonía del trabajo educativo y a independencia personal, en el interés de la formación de la voluntad y el sano desarrollo de la individualidad»⁶⁷. Y concluye:

«Si al cabo de la enseñanza secundaria el alumno debe haber obtenido su desarrollo intelectual y moral, poseyendo efectiva y duraderamente un determinado saber, la repartición de asignaturas generalmente adoptada merece, sin lugar a dudas, la supremacía. En la frecuencia de los estudios por series de años y cursos, irá adquiriendo, momento a momento, no sólo un tesoro precioso, sino la facultad de atender con prontitud los diferentes asuntos, cuestiones y problemas. El hábito de pasar de un trabajo a otro promoverá la fácil aplicación de sus poderes intelectuales, al mismo tiempo en el sentido de la distribución y la concentración, y le brindará la capacidad viva y ágil para los estudios mayores y numerosas labores de la vida. Aquí aguardan su actividad mental, en cualquier rumbo que coja, los más disímiles y complicados negocios, típicos de la sociedad moderna. Y muy naturalmente el éxito coronará preferencialmente el mérito de quien sepa mejor y más deprisa sepa ver y resolver»⁶⁸.

Notas finales

En un contexto internacional de afirmación creciente de la influencia alemana en Europa y en el mundo, y en un momento de profunda crisis en la formación social portuguesa se ejecutará la reforma de la enseñanza secundaria en Portugal. La acción gubernativa fue considerada, en esa época, por algunos de sus contemporáneos, el *germanismo en política*.

Como ya hemos analizado, la influencia del pensamiento pedagógico-didáctico alemán en la educación en Portugal es anterior a la reforma de

1894-5, pudiendo, en el ámbito de la enseñanza secundaria, rastrearse hasta la década del sesenta del siglo XIX. De resto, la influencia del pensamiento alemán, en este dominio, «rozó» todas las reformas europeas de la época.

Jaime Moniz, él mismo con profundas marcas germánicas en su formación y dotado de una preparación al nivel del conocimiento de los sistemas educativos europeos, asume la responsabilidad de ejecutar una reforma de un nivel de enseñanza que, desde 1820, experimentó grandes dificultades para estructurarse y responder de forma cabal a las necesidades de la sociedad portuguesa no produciendo búsqueda social. A pesar de las influencias del pensamiento pedagógico-didáctico alemán en sus ideas y en su acción legislativa, Moniz no dejó de revelar una reflexión propia y de presentar ideas sobre el aprendizaje y dar su visión y aporte sobre la formación integral del alumno. El pensamiento pedagógico alemán estaba de hecho presente pero sujeto a una crítica inherente a su contexto de aplicación.

Notas

¹ Cf. MARQUES, A. H. de Oliveira – *Historia de Portugal*. Volume II. Lisboa: Palas Editores, 1977, p. 107.

² Cf. RAMOS, Rui – «A Segunda Fundação (1890-1926)». In MATTOSO, José Dir. – *História de Portugal*. Vol VI. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994, p.183.

³ PROENCIA, Maria Cândida; MANIQUE, António Pedro – «Da reconciliação à queda da monarquia». In REIS, António Dir. – *Portugal Contemporâneo*. Vol I. Lisboa: Publicações Alfa/Edições Reader's Digest, 1996, pp. 397-484.

⁴ Cf. RAMOS, Rui – ob. cit., p. 187.

⁵ Cf. MATA, Eugénia; VALÉRIO, Nuno – *Historia Económica de Portugal. Uma perspectiva global*. Lisboa: Editorial Presencia, pp. 162-178.

⁶ PROENCIA, Maria Cândida; MANIQUE, António Pedro – ob. cit., p. 461.

⁷ Sobre João Franco, a título de exemplo, véase: RAMOS, Rui – «João Franco: uma educação liberal (1884-1897)». In *Análise Social*, vol XXXVI (160), 2001, 735-760.

⁸ Cf. RAMOS, Rui – ob. cit., pp. 201-225.

⁹ Idem, ibidem, p. 214.

¹⁰ Idem, ibidem, p. 217.

¹¹ Cf. MAURA, Duque de; FERNANDEZ ALMAGRO, Melchor – «Por qué cayó Alfonso XIII. Evolución y disolución de los partidos históricos durante su reinado». Madrid, 1948, p. 29. Citado por RAMOS, Rui – ob. cit., p. 214.

¹² RAMOS, Rui – ob. cit., p. 217.

¹³ Idem, ibidem, pp. 217, 219-220.

¹⁴ CORDEIRO, Joaquim António da Silva – «A crise em seus aspectos morais». Lisboa, 1896. Citado por RAMOS, Rui – ob. cit., p. 240.

¹⁵ Cf. PROENCIA, Maria Cândida – *A reforma de Jaime Moniz. Antecedentes e destino histórico*. Lisboa: Edições Colibri, 1997, p. 105.

¹⁶ VALENTE, Vasco Pulido – *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais, 1973, p. 7.

¹⁷ Idem, ibidem, p. 13.

¹⁸ Ó, Jorge Ramos do – *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003, pp. 182-188.

¹⁹ Idem, ibidem, p. 183.

²⁰ Idem, ibidem.

²¹ Idem, *ibidem*, p. 185.

²² ADÃO, Áurea – *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica (1836-1860)*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982, p. 133.

²³ Cf. Ó, Jorge Ramos do – *ob. cit.*, 2003, p. 187.

²⁴ Idem, *ibidem*. Para un análisis de la legislación referente a la enseñanza secundaria en Portugal, entre 1834 y 1930, véase: VALENTE, Vasco Pulido – *ob. cit.*, 1973.

²⁵ VALENTE, Vasco Pulido – *ob. cit.*, 1973, p. 64.

²⁶ Idem, *ibidem*, p. 69.

²⁷ Cf. PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, p. 105.

²⁸ VALENTE, Vasco Pulido – *ob. cit.*, 1973, p. 69.

²⁹ Idem, *ibidem*.

³⁰ PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, p. 106.

³¹ VALENTE, Vasco Pulido – *ob. cit.*, 1973, p. 69. Veja-se ainda: PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, p. 107.

³² Cf. SOYSAL, Y. N.; STRANG, D. – «Construction of the First Mas Education Systems in Nineteenth-Century Europe». In *Sociology of Education*, (62), 1989, 277-288.

³³ PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, p. 180.

³⁴ Idem, *ibidem*. Veja-se PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, pp. 187-194.

³⁵ MONIZ, Jaime – *Estudos do Ensino Secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1918, p. 7.

³⁶ PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, p. 231. Vejam-se pp. 173-224 e 363-369.

³⁷ MONIZ, Jaime – *ob. cit.*, 1918, pp. 7-9.

³⁸ Idem, *ibidem*, p. 8.

³⁹ Idem, *ibidem*, pp. 20-21.

⁴⁰ Idem, *ibidem*, pp. 7, 26-28.

⁴¹ Idem, *ibidem*.

⁴² Cf. Ó, Jorge Ramos do – *ob. cit.*, 2003, p. 228.

⁴³ MONIZ, Jaime – *ob. cit.*, 1918, pp. 26, 31.

⁴⁴ Idem, *ibidem*, pp. 26, 28-29, 36.

⁴⁵ Idem, *ibidem*, pp. 36-37.

⁴⁶ Cf. Ó, Jorge Ramos do – *ob. cit.*, 2003, p. 229.

- ⁴⁷ MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 399.
- ⁴⁸ Idem, ibidem, p. 400.
- ⁴⁹ Idem, ibidem, pp. 492-493.
- ⁵⁰ Idem, ibidem, pp. 457, 470-471.
- ⁵¹ Idem, ibidem, pp. 40, 459.
- ⁵² Cf. Ó, Jorge Ramos do – ob. cit., 2003, p. 229.
- ⁵³ MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 398.
- ⁵⁴ Idem, ibidem, pp. 458-460.
- ⁵⁵ Cf. Ó, Jorge Ramos do – ob. cit., 2003, p. 231.
- ⁵⁶ MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, pp. 459, 485.
- ⁵⁷ REIN, Wilhelm – *Pädagogik in Systematischer Darstellung*. Zwei Bände. Langensalza, 1892. Citado por MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 485.
- ⁵⁸ MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 487.
- ⁵⁹ Idem, ibidem.
- ⁶⁰ Idem, ibidem, pp. 485, 487.
- ⁶¹ LAY, Dr. W. A. – *Experimentelle Didaktik*, I, [...], p. 163. Citado por MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 485.
- ⁶² MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 472.
- ⁶³ Cf. Ó, Jorge Ramos do – ob. cit., 2003, p. 232.
- ⁶⁴ Idem, ibidem, pp. 475-476.
- ⁶⁵ Idem, ibidem, pp. 495-498.
- ⁶⁶ Idem, ibidem, p. 496.
- ⁶⁷ Idem, ibidem, pp. 495-498.
- ⁶⁸ Idem, ibidem, pp. 498.