UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Traducción e Interpretación

[dêcu]
Doctorado en Español y su Cultura:
investigación, desarrollo e innovación

Imaginario pedagógico en la producción de Benito Pérez Galdós



Benito Pérez Galdós lee en el salón del doctor Tolosa Latour (Madrid, 1897)

Tesis doctoral presentada por: Salvadora Luján- Ramón
Dirigida por: Dra. Carmen Márquez Montes

Programa de Doctorado en Español y su Cultura:
Investigación, Desarrollo e Innovación

Las Palmas de Gran Canaria, junio de 2017
Tesis realizada con la beca predoctoral de Formación de Personal Investigador concedida por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Traducción e Interpretación

[dẽcu]
Doctorado en Español y su Cultura:
investigación, desarrollo e innovación

Imaginario pedagógico en la producción de Benito Pérez Galdós

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESPAÑOL Y SU CULTURA:
INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN

Doctoranda — Salvadora Luján- Ramón

Directora — Dra. Carmen Márquez Montes

Las Palmas de Gran Canaria, junio de 2017

Tesis realizada con la beca predoctoral de Formación de Personal Investigador concedida por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Creo que la literatura debe ser enseñanza, ejemplo. Yo escribí siempre, excepto en algunos momentos de lirismo, con el propósito de marcar huella. *Doña Perfecta, Electra, La Loca de la casa,* son buena prueba de ello. Mis *episodios nacionales* indican un prurito histórico de enseñanza. (Benito Pérez Galdós, entrevista publicada en *Grandes españoles. Galdós*, 1912)

Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico. (Ortega y Gasset, *La pedagogía social como programa político*, 1910)

Si hubiera en Madrid quinientas escuelas organizadas de ese modo, dentro de veinte años no habría clericalismo, ni monarquía, ni esclavitud económica. (Benito Pérez Galdós, carta a Teodosia Gandarias, 12/09/1910)

Los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos, como cualquier problema financiero. (Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1970)

Por eso pido a cuantos quieran escucharme que aporten su concurso a la obra por ustedes emprendida, obra de amor y de paz, de civilización y de progreso, obra santa en la que el maestro ha de moldear los espíritus de modo que los ciudadanos del provenir sepan hacer fuerte, grande, generosa y próspera a nuestra España sin ventura. Piensen todos, para colaborar con alma y vida en vuestra empresa, que cuando los destellos de la ciencia alumbren las frentes infantiles merced al ardoroso esfuerzo colectivo, tendréis el orgullo legítimo de ver palmariamente cómo honrasteis a la tierra que os vio nacer con una labor fecunda, sublime, redentora. (Benito Pérez Galdós, carta a Juan Padilla y Eduardo Iglesias, 26 de diciembre de 1912)

No puedes enseñar a amar. La única forma de enseñar a amar es amando. El amor es la transformación definitiva de la educación. (Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 1992)

Esclavo y maestro: tú me has inspirado las ideas grandes y generosas y el amor a los desvalidos; tú me has revelado las ideas de lo justo y lo bueno. (Benito Pérez Galdós, *Alma y Vida,* 1902)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 8

CAPÍTULO I: Educación y corrientes pedagógicas desde el siglo XVIII hasta 1920….. 20

I.1.- La educación en el siglo XVIII: la Ilustración..... 24

I.1.1.- Ideas pedagógicas de la Ilustración..... 37

I.1.2.- Ideas pedagógicas de la Ilustración en España..... 42

I.1.2.1.- Ideas pedagógicas de Benito Jerónimo Feijoo..... 46

I.1.2.2.- Ideas pedagógicas de Pedro Rodríguez de Campomanes 48

I.1.2.3.- Ideas pedagógicas de Melchor Gaspar de Jovellanos..... 51

I.1.2.4.- Ideas pedagógicas de Josefa Amar y Bordón..... 55

I.1.2.5.- Ideas pedagógicas de José de Viera y Clavijo..... 59

I.1.3.- A modo de colofón..... 61

I.2.- La educación y el pensamiento pedagógico en el siglo XIX..... 64

1.2.1.- La educación y el pensamiento en España en el siglo XIX…..... 109

I.2.1.1.- La educación y el pensamiento en España durante la primera mitad del siglo XIX..... 115

I.2.1.1.1.- Ideas pedagógicas de Manuel José Quintana..... 128

I.2.1.1.2.- Ideas pedagógicas de Alberto Lista..... 130

I.2.1.1.3.- Ideas pedagógicas de José María Blanco……... 132

I.2.1.1.4.- Ideas pedagógicas de Pablo Montesino……. 136

I.2.1.1.5.- Ideas pedagógicas de Antonio Gil de Zárate..... 140

I. 2.1.1.6.- Ideas pedagógicas de Jaime Balmes…….. 142

I.2.1.2.- La educación y las ideas pedagógicas en España en la segunda mitad del siglo XIX..... 143

I.2.1.2.1.- Ideas pedagógicas de Andrés Manjón……... 155

I.2.1.2.2.- Ideas pedagógicas de Pedro F. Monlau……. 158

I.2.1.2.3.- Ideas pedagógicas de Concepción Arenal……. 159

I.2.1.2.4.- Ideas pedagógicas de Julián Sanz del Río…….. 162

I.2.1.2.5.- Ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos y la ILE……... 166
I.2.1.2.6.- Ideas pedagógicas de Joaquín Costa y el Regeneracionismo…….. 175
I.2.1.2.7.- Ideas pedagógicas de Francisco Ferrer y la Escuela Moderna..... 179
I.3.- La educación y las ideas pedagógicas en las dos primeras décadas del siglo XX en España (desde 1898)..... 181
I.3.1.- Ideas pedagógicas de Emilia Pardo Bazán..... 193
I.3.2.- Ideas pedagógicas de Manuel Bartolomé Cossío..... 197
I.3.3.- Ideas pedagógicas de Rafael Altamira……..... 200
I.3.4.- Ideas pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga..... 203
I.3.5.- Ideas pedagógicas de Miguel de Unamuno..... 205
CAPÍTULO II: La educación y el aprendizaje: constantes galdosianas..... 208
II.1.- Devenir educativo de Benito Pérez Galdós: huella de los educadores primarios y secundarios..... 216
II.1.1.- La familia y el entorno: los educadores naturales de Galdós..... 221
II.1.2.- El educador primario reglado: la escuela..... 238
II.1.3.- El educador primario en conflicto: la Iglesia..... 253
II.1.4.- Los educadores secundarios..... 386
II. 2.- La obra galdosiana como herramienta pedagógica..... 333
II. 3.- Evolución del pensamiento pedagógico en Galdós..... 349
II.3.1.- Primera etapa: Dicotomía social y declaración de intenciones..... 357
II.3.2.- Segunda etapa. Apología de la educación..... 363
II.3.2.1.- Su obra se hace explícitamente pedagógica..... 365
II.3.2.2- Hacia la configuración del nuevo enfoque educativo integral……. 369
II.3.3.- Tercera etapa. Ciclo espiritualista..... 374
II.3.4.- Cuarta etapa: Significación radical del tema educativo……..... 380
CAPÍTULO III. Fundamentación de la filosofía pedagógica galdosiana..... 388
Principio 1..... 396
Principio 2..... 423
Principio 3..... 459
Principio 4..... 470

Principio 5..... 486
Principio 6..... 517
Principio 7..... 541
Principio 8..... 558
Principio 9..... 575
Principio 10..... 601
CONCLUSIONES..... 618
BIBLIOGRAFÍA..... 632

INTRODUCCIÓN

Imaginario pedagógico en la producción de Benito Pérez Galdós es una tesis que tiene como objetivo principal el rastreo, cotejo y estudio descriptivo, comparativo y evolutivo del pensamiento que Benito Pérez Galdós ha ido desgranado en su creación de ficción, ensayística y epistolar sobre la enseñanza. Ello para demostrar que puede establecerse una filosofía pedagógica galdosiana a partir de los principios educativos que emanan de su obra. Para lograrlo se parte de la hipótesis de que este tema es una constante preocupación para él, en tanto en cuanto que, además de que aparece como tema novelesco y dramático, con la presencia de pasajes en los que se describen escuelas, maestros, niños en clase, etc., también abundan las disquisiciones acerca de la formación, estudios y cultura que tiene tal o cual personaje. Se hallan alusiones expresas tanto a la realidad pedagógica de la época como a momentos cruciales y de transformación de periodos anteriores, lo que muestra que Galdós es capaz de absorber y expresar la realidad pedagógica que le circunda, y da entrada en su obra a la efervescencia que tiene en su época, con la eclosión del magisterio, las nuevas ideas, las escuelas normales, etc., pues, como ya ha señalado Ezpeleta Aguilar:

> Se hace eco de los ideales pedagógicos despertados por la «Gloriosa» y constata el fracaso educativo de la Primera República; está atento a la cuestión universitaria en los momentos de la creación de la Institución Libre de Enseñanza; toma el pulso a la escuela en torno a los momentos del Congreso Nacional Pedagógico de 1882 y de la eclosión de la prensa profesional del magisterio; muestra algún grado de desengaño ante la retórica educativa del regeneracionismo o evoca los años universitarios de juventud. Tales inquietudes aparecen siempre contextualizadas en la realidad del momento relatado, de modo que es posible reconstruir de forma aproximada la situación real del problema. (2009: 237)

Lo expuesto con anterioridad ayuda a entender que, desde que Shoemaker (1971) planteó que la educación era uno de los problemas galdosianos sin resolver, la crítica y los investigadores hayan abordado el tema desde diversas perspectivas, como se apreciará a continuación. Por este motivo, ha sido imprescindible introducir un estado de la cuestión, aunque sea sucinto, para, por un lado, contextualizar este trabajo dentro del amplio abanico del universo crítico galdosiano y, por otro, para justificar cuál será nuestra aportación a este ámbito específico de las investigaciones que abordan la pedagogía en la producción del autor canario.

Como estudios que abordan de manera amplia el tema educativo de la época, deben señalarse varias tesis que toman la obra de Galdós como fuente de conocimiento para la historiografía de la educación o para delinear los perfiles docentes del momento, como la investigación llevada a cabo por Constantino Mínguez Álvarez (1999), que defendió su tesis en 1989, sobre el estudio de los estereotipos pedagógicos que configuran la mentalidad colectiva de los españoles en el ciclo histórico de entre siglos, utiliza como fuente la literatura española del periodo estudiado, hay una gran cantidad de citas extraídas de obras de Galdós. Del mismo modo, la tesis defendida en 1994 por Ana Jesús García Sanz aborda la educación en la novela de Galdós, a partir del tridente: familia, infancia, escuela. Concluye la tesis con la afirmación de que existe una intencionalidad pedagógica en la producción galdosiana, que se refleja por el continuo empeño por mostrar la educación como motor para la regeneración de España.

Por su parte, Fermín Ezpeleta Aguilar, en su tesis de 2005, publicada en 2009 por la Biblioteca Galdosiana, realiza un estudio sobre la figura del maestro y la incidencia de la formación en la novela de don Benito, a la par que pone en relación el subgénero narrativo utilizado por Galdós con la indagación pedagógica que quiere llevar a cabo en cada momento. Un trabajo más generalista es el de Martínez-Otero (2010), quien, a través de fragmentos literarios de distintas obras de Cervantes, Galdós, Clarín, Palacio Valdés y

Unamuno, perfila los ideales educativos que sustentaban los escritores y, además, los modelos que mantienen los personajes de diversas obras literarias que muestran sus características docentes y psicológicas.

En esta misma línea de investigación sobre la figura del docente en la obra de Galdós podemos encontrar otros estudios como el de Alfred Rodríguez (1980), quien analiza las características del maestro de escuela en la obra del autor; o el de Ana María Montero (2017), que establece una tipología de docentes entre los personajes galdosianos.

Un trabajo más abarcador es el de Ángel Casado (1987) sobre la problemática educativa de la época en la obra de Galdós. Un complemento perfecto, como marco socio-histórico del momento, lo encontramos en la aportación de Lourdes González, Manuel Ledesma y Enrique Belenguer (1993), quienes recogen una visión panorámica sobre la educación española en el periodo 1845-1923, que ha servido de base para trazar el primer capítulo de esta tesis.

Además, podemos encontrar estudios que se centran en el análisis de la educación de la mujer en la obra de Galdós, como el artículo de María del Prado Escobar (1980), u otros que abordan la educación de forma monográfica en una obra concreta, como el de María Luisa García Rodríguez sobre *Marianela* y, sobre todo, diversas aportaciones sobre la educación en *El amigo Manso* y *El doctor Centeno,* obras que ya pueden considerarse "novelas pedagógicas", a la vista de la abundante cantidad de artículos y comunicaciones que las estudian desde esta perspectiva, como las investigaciones de Petra Cruz Leal (1993), Gabriel Cabrejas (1990) y Gareth A. Davies (1962) sobre *El amigo Manso*; o las de Scanlon (1978) y Caudet (1989) sobre la educación en *El doctor Centeno*; o bien desde un punto de vista contrastivo entre ambas obras, como los estudios de Varela Cabezas (2006) y López Durán (2014).

También hallamos investigaciones que, si bien no afrontan específicamente el tema educativo, lo abordan de manera tangencial al referirse a

las líneas de pensamiento o filosofías que inciden en la concepción educativa y que, por tanto, son fundamentales para trazar el pensamiento pedagógico galdosiano. Así, para reafirmar la huella de la Ilustración en la concepción educativa del autor, debe citarse el estudio comparativo de Marie A. Wellington (1977) y el ensayo de Sebastián de la Nuez (1993), que han sido de gran utilidad. Del mismo modo, para la confección de la dimensión moral y espiritual de la educación en el ideario pedagógico galdosiano, han sido esclarecedores los trabajos de Gustavo Correa (1974), quien señala una línea de influencia humanista en Galdós desde los clásicos hasta los krausistas; la investigación de Mariano López (1978), con quien coincidimos en su consideración de que existe una correlación entre humanismo y humanitarismo en Galdós; de Rodolfo Cardona (1990), que apela al uso de la ironía cervantina en Galdós como medio para educar a sus lectores; y de manera más amplia, el artículo de Blanquat (1977), que plantean la posibilidad de considerar humanista o no a Galdós, y el de Juana Sánchez-Gey (1993) sobre el humanismo en el siglo XIX. Por supuesto, han sido inestimables las aportaciones de las obras generalistas sobre el krausismo en España, como el estudio de López Morillas (1956), o las investigaciones que ponen en relación el krausismo con Galdós, como la de Eamonn Rodgers (1986); así como trabajos que abordan el regeneracionismo, otra de las corrientes que influirá en Galdós, como el trabajo de Félix Ríos (2000) sobre la conciliación de clases en relación con el regeneracionismo en Galdós o el de Isabel Román (2000) sobre la incidencia del regeneracionismo en el autor canario. Todas ellas investigaciones de lectura básica para entender el entorno de influencias en el que se movía el autor y cómo estas se permeabilizarán en su obra y configurarán su perspectiva educativa.

Por último, debe señalarse que diversos investigadores han estudiado la época en la que Galdós era discente, tanto en sus años escolares en Gran Canaria como en los universitarios en Madrid, entre las que cabe destacar las aportaciones de Bonnet y Reverón (1943), Casalduero (1961), Blanquat (1970),

Beyrie (1980), Pérez Vidal (1987), Armas Ayala (1989), Ortiz Armengol (2000) o Arencibia (2005), que han sido indispensables para trazar el devenir pedagógico del autor en el segundo capítulo.

Como puede observarse, la mayoría de los estudios se centran en la novela y, además, un gran número de estas investigaciones abordan la figura del docente o ponen de relieve una teoría educativa concreta, sobre todo, el krausismo; o bien se muestra el tema de forma monográfica en un título concreto o de forma comparada entre dos o tres de sus obras. Es decir, no existe ningún estudio que aborde la educación en todo el corpus galdosiano con una perspectiva abarcadora y que delimite la cosmovisión pedagógica del autor, por lo que hemos considerado que, modestamente, podemos hacer una aportación a los estudios galdosianos afrontando esta investigación que pretende realizar un estudio general y de revisión en la producción completa de Benito Pérez Galdós.

Por otra parte, entre la bibliografía crítica consultada, hay testimonios que van más allá de nuestra hipótesis de partida, pues mantienen que la educación no es sólo una constante en la obra de Galdós, sino que constituye una dimensión central en la producción y en la trayectoria vital del autor. Así, Casalduero (1961) sostiene que la intención pedagógica es evidente a lo largo de toda la obra de Galdós, una afirmación que constata más tarde María del Prado Escobar cuando refiere que: "el didactismo que Casalduero menciona es, sin duda, uno de los más importantes hilos que recorren la trama de la gigantesca producción galdosiana." (1980: 166). A partir de esta ampliación de la hipótesis surgieron nuevas posibilidades de investigación que finalmente se convirtieron en el objetivo central de esta tesis: ¿Se puede considerar a Galdós un educador, un pedagogo?, ¿es posible establecer unos principios educativos a partir del corpus galdosiano? De ser así, dada la modernidad de su pensamiento en otras áreas, seguramente tendría vigencia, como mínimo de manera tangencial, para los problemas educativos que aún se mantienen en nuestro país, como el sueldo de los maestros, la necesidad de dotar de prestigio la actividad docente, adaptar la

educación al contexto o, por ejemplo, la necesidad de que exista una institución, independiente del gobierno de turno, que vele por un plan nacional de educación que se adapte a las necesidades de cada momento.

La pertinencia de ambas preguntas se constata cuando se tienen en cuenta tres parámetros: En primer lugar, los innumerables testimonios que avalan la modernidad y vigencia del pensamiento galdosiano en otras esferas y que reconocen en el autor a un hombre de su tiempo, siempre al tanto de los nuevos aires y plenamente consciente de los problemas de España y de la necesidad de una reforma profunda. En segundo, que, precisamente, en el siglo XIX y principios del XX surgen la mayoría de las teorías educativas, época de plena efervescencia de ideas y reformas, y en la que en España se empieza a fraguar la creación de un sistema público de educación. Y, en tercer y último lugar, que ya antes de mediados del siglo XX hubo investigadores que apuntaban hacia esa concepción de Galdós como educador desde una perspectiva globalizadora de su obra. Así, Pierre Jobit (1936) considera a Giner y a Galdós pilares de la educación contemporánea en España, y, por su parte, Dorothy Park e Hilario Sáenz, publicaron un artículo en 1944 en el que recogen, de manera panorámica, las ideas educativas que recorren las obras de Galdós en relación con Pestalozzi, Froebel y Rousseau, principalmente. Si bien no se ha encontrado ninguna bibliografía posterior que aborde el tema educativo en la producción de Galdós de manera abarcadora y desde el punto de vista de la teoría pedagógica, estos dos estudios sirven como argumentos de autoridad para avalar la perspectiva de estudio de este trabajo. En suma, esta investigación intentará aportar una visión completa y evolutiva sobre la concepción de la educación en Benito Pérez Galdós, con la finalidad de establecer los parámetros de la filosofía o teoría pedagógica que subyace en su obra.

Para ello se utiliza un enfoque exploratorio sobre las diferentes aportaciones de pedagogos y hombres de la educación desde el siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XX. Si bien, el enfoque metodológico que

utilizamos es de orientación cualitativa, ya que pretendemos acercarnos al mundo de para entender, describir y explicar el fenómeno social de la educación desde "el interior" de la creación de Galdós. Analizamos, si bien brevemente, las experiencias y trayectorias de los pedagogos destacados para ponerlas en conexión con el mundo creativo de un autor concreto. Se pretende, desde este enfoque, desgranar cómo un creador construye su imaginario en una continua retroalimentación con el entorno, en este caso centrados en el de la educación. Huelga decir que la realidad, toda, de la horquilla temporal en que vivió Galdós está presente en su obra, pero aquí nos ocupamos de un tema en concreto. Las interacciones con los actores que han hecho avanzar la educación. Desde la perspectiva del investigador cualitativo nos interesamos por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural, dejando espacio para las particularidades de los materiales que se estudian. Si bien realizamos una hipótesis, somos conscientes de que los conceptos se van desarrollando y refinando en el proceso de la investigación. Los métodos utilizados son adaptados al campo concreto de estudio y el papel como investigadora forma parte importante del propio proceso de investigación.

Utilizamos herramientas en el método de investigación que vienen dadas desde el enfoque etnográfico, ya que procedemos a la búsqueda de patrones a partir de cuidadosas observaciones del comportamiento de la educación y la formulación de nuevas propuestas. Este enfoque como método de investigación es un método de campo, es decir, nos ha llevado a los entornos donde se realiza la actividad como son diferentes espacios temporales. Es inductivo ya que la acumulación de detalles descriptivos nos lleva a mostrar teorías explicativas o patrones generales. Es dialógico ya que las conclusiones están abiertas a interpretaciones y es integral por el intento continuo de producir el retrato más completo posible del tema seleccionado en la producción de Galdós.

Destacamos la opción por realizar una investigación abarcadora que, como se ha mencionado, por un lado, ha contemplado el estudio de las teorías educativas desde finales del siglo XVIII hasta 1920, año en que fallece Galdós, así como del contexto sociopolítico en que se enmarcan. Para ello se consultan diversos estudios de Historia de la Educación, Teoría Educativa e Historia social de España, a partir de los cuales se confecciona el primer capítulo de la tesis que sirve, además, para que esta doctoranda asuma las concepciones fundamentales sobre esta materia, y así poder abordar el trabajo posterior de modo solvente.

Por otra parte, la lectura pormenorizada y crítica de la obra galdosiana[1], novelas, episodios y teatro, además de artículos y correspondencia, siempre desde el orden cronológico de producción, para recopilar todas aquellas alusiones que pudieran relacionarse con el ámbito educativo, con la finalidad de extraer de ellas el pensamiento pedagógico del autor a partir de su confrontación relacional con la otra parte de la investigación, es decir, el estudio de las teorías pedagógicas. Se parte de la premisa de que su obra de ficción presenta un trasfondo pedagógico, desde los *Episodios Nacionales* que nacen con una clara intención didáctica, tal y como manifestó el autor[2], que los escribe, entre otros motivos, para enseñar a los españoles su historia, ello como paso previo para que tomen conciencia de su responsabilidad para intervenir en los acontecimientos y reconducirlos, pues es necesario conocer el pasado para poder cambiar el futuro desde la acción presente. A través de sus novelas, donde enseñará a los lectores de su tiempo a conocerse y reconocerse en sus personajes, y pone de relieve los problemas de España. En sus noveles encontramos muchos pasajes que

[1] Los fragmentos de la obra del autor se citan por la edición que se ha reseñado, para cada obra concreta, en el apartado *Fuentes* de la Bibliografía.

[2] Por ejemplo, en el epílogo a la primera edición ilustrada de los Episodios, donde manifiesta que su intención era: "presentar en forma agradable los principales hechos militares y políticos del periodo más dramático del siglo, con objeto de recrear (y enseñar también, aunque no gran cosa)."

describen escenas escolares y en las que, además, la educación aparece como asunto novelesco como *El amigo Manso*, entre otras[3]. Una muestra de la realidad presente que lleva a sus conciudadanos hacia el reconocimiento de los problemas, pero también de las soluciones: la educación es una herramienta eficaz y necesaria para la transformación social. En el teatro, que en el periodo de producción de Galdós era aún un inmejorable altavoz comunicativo, le permite educar a la gran masa poblacional, que en la época rondaba el 70% de analfabetismo, mediante el impacto del reconocimiento individual y la catarsis colectiva.

Se utiliza la obra literaria del autor como fuente documental primaria y base de la investigación desde ella se extrae su cosmovisión educativa. Por otro lado, se ha decidido incluir también su producción no ficcional –artículos periodísticos, epistolario, prólogos y discursos académicos y políticos– desde cuya lectura se constata que aquello que se ha interpretado en su obra de ficción concuerda con los comentarios que realizó fuera de su obra creativa, en un afán por objetivar lo más posible los resultados de la investigación. A todo ello debe sumarse el estudio de la biografía del autor y su entorno educativo, pues, atendiendo a la propia teoría de la educación, se ha tenido en cuenta el impacto que los educadores primarios y secundarios han ejercido sobre él, como huella innegable de su trayectoria vital y su conformación como persona y como escritor, que, a su vez, se refleja en su cosmovisión pedagógica, como se ha explicado en el segundo capítulo. Por último, aunque resulte obvio, debe reseñarse que también se han abordado gran número de aportaciones que la crítica ha realizado sobre la producción del autor en general y en relación con la pedagogía en particular.

En cuanto a la estructura de la tesis, acorde con la metodología utilizada, se ha organizado en tres grandes capítulos: en el primero, como ya se ha

[3] La educación es tema tangencial de otras novelas como *Marianela* (1878), *La desheredada* (1881) y *El doctor Centeno* (1883).

mencionado, se expone una relación del pensamiento pedagógico y las teorías educativas desde el siglo XVIII, en el que se inicia el debate que propicia el cambio de paradigma educativo, hasta el siglo XX, se ha utilizado la fecha de 1920 como final de la exploración por tratarse del año del fallecimiento de Galdós, aunque somos conscientes de que a partir de ese momento y, sobre todo, en la Segunda República, se realizan importantes y esperanzadores programas educativos. Este capítulo primero intenta dar una muestra amplia, si bien no se trata de un inventario exhaustivo, pues excede los límites de este trabajo llevar a cabo una historiografía completa de toda la efervescencia que tuvo lugar en el ámbito educativo en este periodo. Nos limitamos a reseñar las propuestas pedagógicas más conocidas del momento, así como aquellas que, no siendo tan conocidas o generalizadas, confluyen de alguna manera con el pensamiento pedagógico galdosiano o bien constituyen el preludio del pensamiento pedagógico posterior, como la obra educativa del padre Manjón. De igual modo, se han reseñado teorías que aún no habían sido formuladas como tales durante la vida del autor, pero que guardan alguna conexión con la cosmovisión educativa de Galdós, como el pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

En el segundo capítulo se muestra que la educación y el aprendizaje constituyen una constante en la vida y en la obra de Galdós. Para ello, por un lado, se ha desarrollado un breve devenir pedagógico del autor con especial incidencia en la influencia de los educadores primarios y secundarios de su proceso educativo y vital y, por tanto, en la conformación de su propia cosmovisión pedagógica. A continuación, al hilo de uno de sus educadores secundarios, la literatura y las lecturas, se ha desarrollado un epígrafe que constata que la obra del autor puede ser considerada una herramienta pedagógica para su sociedad y también para la actual; hecho que pone de manifiesto el carácter didáctico subyacente a la labor de Galdós. Por último, en este capítulo se

ha esbozado la evolución del pensamiento pedagógico del autor desde sus primeras obras hasta su etapa final.

En el tercer capítulo se encuentra la aportación fundamental de esta tesis, es decir, la fundamentación de la filosofía pedagógica galdosiana a partir de un decálogo de principios educativos, que han sido explicados y justificados a partir de diversas citas extraídas de la producción de Galdós y que demuestran que puede considerarse al autor como un pedagogo o educador nacional, en tanto que estos principios siguen la caracterización propia de la teoría educativa y, de hecho, muestran la influencia de diversas corrientes pedagógicas, coetáneas y futuras, en la configuración de la cosmovisión educativa galdosiana.

En las conclusiones se constata que con esta investigación ha sido posible confirmar tanto la hipótesis de partida como el objetivo central de la tesis y, además, se relacionan nuevas posibilidades de estudio que se han abierto durante la elaboración de este trabajo y que alumbran nuevas vías en el amplio campo de la crítica galdosiana.

INTRODUCTION

This dissertation carries out a descriptive and evolutionary study on the influence of education in Benito Pérez Galdós' work. Our purpose is to demonstrate that a Galdosian pedagogical philosophy can be established based on the educational principles present in Galdós' work. Our initial hypothesis states that education is a constant in the production of the author. It appears as a theme in several of his narratives, and there are many passages in his work that describe schools, teachers, children attending school, and so on. There are also plenty of discussions about the culture of some characters, or their studies. In addition, we find specific references to the pedagogical reality at the time, as well as to turning points for its transformation. This fact demonstrates that the author is capable of absorbing and showing the pedagogical reality that surrounds him, giving rise in his work to the effervescence at that time, the emergence of the teaching profession, new ideas, normal schools, and so on. As Ezpeleta Aguilar pointed out:

> Se hace eco de los ideales pedagógicos despertados por la «Gloriosa» y constata el fracaso educativo de la Primera República; está atento a la cuestión universitaria en los momentos de la creación de la Institución Libre de Enseñanza; toma el pulso a la escuela en torno a los momentos del Congreso Nacional Pedagógico de 1882 y de la eclosión de la prensa profesional del magisterio; muestra algún grado de desengaño ante la retórica educativa del regeneracionismo o evoca los años universitarios de juventud. Tales inquietudes aparecen siempre contextualizadas en la realidad del momento relatado, de modo que es posible reconstruir de forma aproximada la situación real del problema (2009: 237).

All of this justifies that, since Shoemaker (1971) suggested that education was one of Galdós' unresolved problems, critics and researchers have addressed the educational issue in relation to Galdós from different perspectives. Thus, it is essential to carry out a brief state of the question, on

the one hand, to contextualize the present study given the wide range that comprises the Galdosian universe; and, on the other hand, to justify our contribution to the specific field of research that address pedagogy in connection with the production of the author.

As part of the studies that comprehensibly address the educational issue at the time, there are several dissertations that take Galdós' work as a source of knowledge for the historiography of education, or for outlining the profile of the teachers at the time. One of these studies was carried out by Constantino Mínguez Álvarez (1999), who defended in 1989 his dissertation on the study of the pedagogical stereotypes that shape the collective mentality of the Spaniards in the historical cycle of between the centuries. He used the Spanish literature at the time as his source of information, which includes a great number of quotes from Galdós' work. Similarly, the dissertation defended by Ana Jesús García Sanz in 1994 addresses education in Galdós' novels based on the following three dimensions: family, childhood, and school. She concluded that there is a pedagogical intention in his production, which is reflected in the effort of the author to show education as the engine for the regeneration of Spain.

In addition, in his dissertation, defended in 2005 and published in 2009 by the Biblioteca Galdosiana, Fermín Ezpeleta Aguilar carries out a study on the figure of the teacher, and the influence of education in Galdós' novels. He also connects the narrative sub-genre used by Galdós with the pedagogical inquiry that the author intends to carry out at any particular time. A more generalist study is provided by Martínez-Otero (2010), who defines the educational ideals of several writers –Cervantes, Galdós, Clarín, Palacio Valdés, and Unamuno – by using literary fragments from their work. In addition, he presents the education models supported by the characters in different literary works based on their teaching and psychological characteristics.

There are some other studies in the same line of research on the figure of the teacher in Galdós' work. For instance, Alfred Rodríguez (1980) analyzes the characteristics of teachers, and Ana María Montero (2017) establishes a teacher typology among the Galdosian characters.

Ángel Casado (1987) elaborates a more comprehensive study on the educational problem at the time in Galdós' work. Lourdes González, Manuel Ledesma, and Enrique Belenguer (1993) established a socio-historical framework that is the perfect complement to Casado's (1987) study. They provide an overview of the Spanish education in the period between 1845 and1923, which has served as a basis for the first chapter of this dissertation.

Moreover, there are studies focused on analyzing women's education in Galdós' work, such as María del Prado Escobar's (1980) article; and case studies on education, such as María Luisa García Rodríguez's study on *Marianela*. In addition, there are several contributions on education in *El amigo Manso* and *El doctor Centeno*, Galdós' works that can already be considered "pedagogical novels," in view of the large number of articles and talks that address them from this perspective as a case study, such as Petra Cruz Leal (1993), Gabriel Cabrejas (1990), and Gareth A. Davies (1962) on *El amigo Manso*, and Scanlon (1978), and Caudet (1989) on *El doctor Centeno*; or as a comparative study between both works, such as Varela Cabezas (2006), and López Durán (2014).

Furthermore, there are studies that, although they do not specifically focus on the educational issue, they address it in a peripheral way when referring to lines of thought or philosophies that discuss the concept of education. Therefore, they are essential to trace Galdós' pedagogical thought. Thus, Marie A. Wellington's (1977) comparative study, and Sebastián de la Nuez's (1993) paper have been extremely useful to reaffirm the trace of the Enlightenment in the Galdosian concept of education. Similarly, there are several studies that have been enlightening in order to establish the moral and

spiritual dimension of education in Galdós' pedagogical ideas. For instance, Gustavo Correa (1974) notes a humanistic influence in Galdós, from the classic to the Krausist authors; Mariano López (1978) establishes that there is a correlation between humanism and humanitarianism in Galdós, on which we agree; and Rodolfo Cardona (1990) refers to the use of Cervantine irony in Galdós as means of educating his readers. In addition, from a broader perspective, Blanquat's (1977) article suggests the possibility of considering Galdós a humanist or not; and Juana Sánchez-Gey's (1993) article focuses on humanism in the nineteenth century. Moreover, it is worth mentioning the general studies on Krausism in Spain, such as López Morillas (1956), or the studies that connect Krausism with Galdós, such as Eamonn Rodgers (1986); as well as the studies that address regeneracionism, another of the schools of thought that will influence Galdós, such as Félix Ríos' (2000) study on the reconciliation of classes in relation to regeneracionism in Galdós, or Isabel Román's (2000) study on the influence of regeneracionism in the Canarian author. All these studies are essential to understand the area of influences of the author, how they will become visible in his work, and how they will shape his educational perspective.

Lastly, it should be noted that various researchers have provided information about the time when Galdós was a student, both in his school years in Gran Canaria, and in his college years in Madrid. For example, Bonnet and Reverón (1943), Casalduero (1961), Blanquat (1970), Beyrie (1980), Pérez Vidal (1987), Armas Ayala (1989), Ortiz Armengol (2000), or Arencibia (2005). These studies have been essential to trace the pedagogical development of the author, which is described in the second chapter of this dissertation. As can be observed, the majority of the studies focuses on the author's novel, and a large number of these studies addresses the figure of the teacher, or emphasizes a specific educational theory, particularly, Krausism. In addition, these studies focus on one work –case studies–, or on two or three

works that are compared – comparative studies. In other words, there is no study that discusses education in the whole Galdosian corpus from a comprehensive perspective, and that defines the pedagogical worldview of the author. Therefore, this is the first contribution that the preset study will make to the research on the author and his work, a comprehensive perspective on pedagogy in the production of Benito Pérez Galdós.

Moreover, among the critical bibliography consulted, we found evidence that goes beyond our initial hypothesis. Education is not just a constant in Galdós' work, pedagogy constitutes a central dimension in the production and life experience of the author. Thus, Casalduero (1961) affirms that the educational intention is clear throughout Galdós' work. Later, María del Prado Escobar confirms this affirmation when she states: "el didactismo que Casalduero menciona es, sin duda, uno de los más importantes hilos que recorren la trama de la gigantesca producción galdosiana." (1980: 166). This new hypothesis provided opportunity for further research, and transformed the main purpose of this dissertation, which is formulated as follows: Can Galdós be considered an educator? Is it possible to establish some educational principles based on the Galdosian corpus? If this is the case, given the modernity of his thinking in other areas, it will probably be relevant, at least partially, to the education problems that our country still suffers. For instance, the teachers' salary, the need to confer status and professionalize the teaching activity, to adapt the education to the context, and to create an institution, independent from the government in power, to ensure a national education plan that suits the needs of the time. Incidentally, this approach is not new, it was officially claimed by Feijóo at the end of the eighteenth century.

The relevance of both questions is confirmed based on three parameters. First, the countless evidence that support the modernity and validity of the Galdosian thought in other areas, and that recognize the author as man of his times. Galdós was always informed about new approaches, and

fully aware of the problems in Spain, and of the need for a deep reform. Second, the majority of educational theories emerged in the nineteenth century, and at the beginning of the twentieth century, time of effervescence of ideas and reforms, in which the creation of a public system of education began to take shape in Spain. Finally, the existence of researchers who, since the mid-twentieth century, pointed out at Galdós as an educator from a comprehensive perspective of his work. Pierre Jobit (1936) considers that Giner and Galdós are pillars of the contemporary education in Spain; meanwhile, Dorothy Park and Hilario Sáenz (1944) show a panoramic view of the educational ideas present in Galdós' work in relation mainly to Pestalozzi, Froebel, and Rousseau. Although we could not found more recent bibliography on the educational issue in Galdós' production from a comprehensive perspective, and from the point of view of pedagogical theory, these two studies serve as arguments of authority that support the approach of the present study. In short, this study provides a comprehensive and evolutionary perspective on the conception of education in Galdós with the aim of establishing the parameters of the philosophy or pedagogical theory present in his work.

In addition, a comprehensive research has been carried out, which includes the study of educational theories from the end of the eighteenth century to 1920, year of death of the author, as well as their socio-political context. For that purpose, we have consulted different books about the History of Education, Educational Theory, and Social History of Spain, which have served to develop the first chapter of this dissertation. Moreover, after having confirmed the modernity of Galdós' pedagogical thought in some areas, we decided to extend the time frame for the twentieth century. It has become necessary to include pedagogical theories that emerge after the death of the Canarian author due to the incipient connection between his educational ideas and these theories.

Furthermore, we have carried out a critical reading of Galdós' work –novels, episodes, and plays– and collected all the allusions that could be related to the educational field in order to draw from them the pedagogical thought of the author by connecting them with the other part of the research, namely, the study of pedagogical theories. Our basic assumption is that his fictional work presents a pedagogical background. For instance, the pedagogical intention is clear in the *Episodios Nacionales*. In fact, the author[1] himself expressed that, among other reasons, he writes to teach the Spaniards their history. This is the previous step to achieve that they become aware of their responsibility to interfere in the course of events and redirect them. It is necessary to know the past in order to be able to change the future through action in the present. In addition, Galdós uses his novels to teach the Spaniards at his time to get to know them, and see themselves in his characters. For that purpose, the author brings to light the problems of Spain, provides many passages that describe school situations, and presents education as a fictional issue in some of his works, such as in *El amigo Manso*. A sign of the present reality that invites his fellow citizens to recognize not only the problems, but also the solutions. Education is an effective and necessary tool for social transformation. In contrast, drama is a communicative speaker that allows him to educate the great mass of people, 70% were illiterate at the time, through the impact produced by the individual recognition and the collective catharsis.

Hence, the literary work of the author has been used as primary source of documentation and basis of the research to determine his educational worldview. In addition, in an effort to objectify as much as possible the results of the research, we have read his nonfiction work –news articles, letters, prologues, and academic and political discourses– to trace allusions to

[1] For example, in the epilogue to the first illustrated edition of the Episodios, Galdós expresses that his intention was: "presentar en forma agradable los principales hechos militares y políticos del periodo más dramático del siglo, con objeto de recrear (y enseñar también, aunque no gran cosa)"

education, and verify that what was interpreted in his fictional work corresponds to what the author commented outside of his creative work. This was backed up by the study of the biography of the author, and his educational setting. Taking into account the educational theory, we have considered the impact that primary and secondary teachers have had on the author as an irrefutable trace of his life experience, and his formation as a person and writer. As explained in chapter two, this impact is also reflected in his pedagogical worldview. Lastly, although it may seem obvious, it should be mentioned that we have consulted a large number of contributions that the critics have made concerning the production of the author in general, and in connection with pedagogy in particular.

With regard to the structure of the dissertation, the first chapter, as already mentioned, addresses the relationship between pedagogical thought and educational theories from the eighteenth century, the time when the debate that stimulated the change of educational paradigm was initiated, to the twentieth century. Nevertheless, it does not reflect an exhaustive inventory, since it exceeds the limits of this study to carry out a complete historiography of the entire effervescence that took place in the educational field in this period. We confine ourselves to highlighting the most well-known pedagogical proposals at the moment, as well as those that, although less well known or widespread, converge with the Galdosian pedagogical thought, or are the prelude to the following pedagogical thought, such as the educational work of priest Manjón. Along these lines, we have pointed out theories that had not been formulated as such when the author was alive. However, they are somehow connected with Galdós' pedagogical worldview, such as the pedagogical thought of Paulo Freire.

The second chapter demonstrates that education and learning are a constant in Galdós' life and work. We have traced a brief pedagogical development of the author, with particular emphasis on the influence of

primary and secondary teachers in his educational and life process, and thus in the formation of his own pedagogical worldview. Following one of his secondary teachers, the literature, and the readings, we have developed a section that demonstrates that Galdós' work can be considered a pedagogical tool for his society, as well as our society today. This fact reveals the didactic nature underlying Galdós' work. Finally, this chapter represents the evolution of the pedagogical thought of the author from his first works to his final stage.

The third chapter includes the main contribution of this dissertation, namely, the statement of reasons of the Galdosian pedagogical philosophy based on a decalogue of educational principles. They have been explained and justified on the basis of various quotes from Galdós' production, and they demonstrate that the author can be considered a national educator, since these principles follow the characterization of the educational theory, and show the influence of different contemporary and future educational trends in the configuration of Galdós' educational worldview.

The conclusions outline that the initial hypothesis, as well as the main purpose of the dissertation, have been confirmed throughout the research carried out. In addition, we list some new lines of research that have emerged during the elaboration of this dissertation, and that provide new paths in the broad field of the Galdosian critique.

Lastly, we would like to provide some explanation about the terminology used. Although at the moment, in the field of Learning Sciences, a distinction is made among concepts such as education, pedagogy, learning, instruction, teaching, and some other related terms and their derivations, for the purpose of this study we have not considered the shade of meaning that differentiates them, except in specific cases that have been expressly stated.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN Y CORRIENTES PEDAGÓGICAS DESDE EL SIGLO XVIII HASTA 1920

Benito Pérez Galdós nos ha legado en toda su obra, de ficción o no, una serie de ideas y concepciones sobre la educación, para poder desgranarlas y comprenderlas a cabalidad es indispensable trazar un recorrido por la Historia de la Educación en general, y de España en particular, desde el neoclasicismo hasta 1920, es decir, desde el nacimiento de la concepción moderna de la educación[4] hasta el fallecimiento del autor. Si bien, no se trata de realizar un mapa completo de la realidad educativa del periodo mencionado, sino de detallar algunos rasgos significativos del contexto pedagógico en que se fragua la educación recibida por Galdós y las reformas que se desarrollan en la horquilla vital del autor canario.

Por ello se ha decidido incluir este capítulo como el primero de la tesis, será la llave para entender el contexto socio-educativo en el que creció Galdós y cómo ese pensamiento fue evolucionando a lo largo de su vida por mor de sus lecturas, las relaciones con otros intelectuales, profesores e ideólogos, españoles y extranjeros, y que darán lugar a una concepción sobre la educación, en muchas ocasiones, condicionada por el contexto social de la España de la época y, en otras, superada por una visión que inicialmente puede parecer utópica, pero que

[4] En este caso concreto, además, no es sólo porque se trata de la concepción moderna de la educación, sino porque Galdós fue educado por profesores formados en el neoclasicismo y ello tendrá una clara incidencia en la perspectiva pedagógica del autor.

observada desde la perspectiva que nos da el tiempo, se transfigura en una visión que se anticipa a su época, como hizo el autor en otros muchos aspectos.

El objetivo de este capítulo no es hacer un estudio exhaustivo sobre el devenir de la educación en España, sino trazar unas líneas generales que ayuden a entender el contexto en el que germinan las ideas educativas de Galdós. Por ello, se incidirá, sobre todo, en el panorama educativo del siglo XIX, en el que el autor desarrolla gran parte de su obra. No obstante, se inicia el recorrido un siglo antes, pues la mayoría de los historiadores de la educación[5] sitúan en la Ilustración la base de la educación moderna, y se finalizará en el primer tercio, coincidiendo con la muerte de Benito Pérez Galdós. Además de que Galdós fue educado por hombres de la ilustración en el colegio de San Agustín.

Por otra parte, es necesario contemplar, también a grandes rasgos, la realidad político-social de cada época, pues tal y como sostienen los historiadores de la pedagogía, la concepción moderna de la educación en el Mundo Occidental está íntimamente ligada al desarrollo del Estado Moderno, las revoluciones económicas y las diversas etapas de la historia de las ciencias.

A lo largo del siglo XVIII tendrá lugar la revolución francesa, el desarrollo político liberal anglosajón y la Revolución norteamericana de 1776, la Constitución de 1787 y un nuevo modelo social destinado a liderar el mundo: los Estados Unidos. Mientras que en Europa empieza a desarrollarse el discurso de la nueva educación, de Rollin o los "novatores" a Condorcet, con el auge de la industrialización. El proceso de la Ilustración, con el despliegue de nuevas fórmulas educativas, desde la pedagogía local a la gran empresa cultural que supuso la Enciclopedia; suponen el inicio de la pedagogía política moderna y los

[5] Entre la ingente cantidad de educadores, pedagogos e investigadores que coinciden en esto, podemos destacar, por ejemplo, a Mayordomo Pérez, Alejandro y Lázaro Lorente, Luis Miguel (1988), Escolano Benito, Agustín (1984); Carreño, Miryam (2000), Negrín Fajardo, Olegario y Vergara Ciordia, Javier (2003), Puelles Benítez, Manuel de (1980), (1988) y(2004) , Delgado Criado, Buenaventura (1994), Viñao Frago, Antonio (1991), así como los investigadores que elaboraron el tomo de la *Historia de la educación del Ministerio de Educación de 1979* (VV.AA.).

modelos de razón que la fundamentan. Todo ello enmarcado dentro de grandes cambios en las líneas de pensamiento político, social y cultural, cambio revolucionario de 1789-1799 y los flecos utópicos de la Revolución-Ilustración, con un nuevo discurso modernizante de los "ideólogos", nuevos teóricos del *currículum*. Es decir, el Estado Liberal Democrático, el intento napoleónico de la nueva Europa, los nacionalismos europeos, la nueva moral social difundida por Kant y los filántropos, las nuevas funciones asignadas a la educación, el proyecto liberal de Hispanoamérica; la educación nacional, la nueva división del trabajo, la revolución jurídica, el mapa de las nuevas relaciones educativas, primero desde Europa, a finales del XIX desde EE.UU. Todos estos acontecimientos marcan el devenir de un cambio de perspectiva global sobre la educación y su función en la sociedad que se desarrollará plenamente durante los siglos XIX y XX.

De esta forma se inicia el siglo XIX con la difusión del proceso ilustrado y la nueva mentalidad, la adopción del legado de la Revolución Francesa en los países periféricos, la disputa Iglesia-Estado, la organización de los sistemas educativos, las grandes leyes escolares, el desarrollo del Estado Moderno (comunicaciones, relaciones internacionales, culminación de los procesos de unificación, etc.) y el peso de la política en el futuro de la educación. Independientemente del modelo político adoptado por cada país, en esta época, tras el desmantelamiento del Antiguo Régimen, tendrán lugar cambios estructurales en la concepción sobre la familia, la infancia y, por ende, la pedagogía: se inicia la gran etapa de alfabetización, aparece la política de la infancia y se pone de relieve la importancia de la familia como centro de la sociedad, se crea la figura del maestro profesional y nacional con los paraísos pedagógicos (desde *New Harmony*, el falansterio o *Yasnia Poliana*), la pedagogía industrial, la Escuela Nueva y la pedagogía obrera. Y con ello, las grandes líneas de pensamiento de la época: el positivismo, el monroísmo, el socialismo, la doctrina social de la Iglesia, la crítica de la Ilustración, el comienzo del

manierismo ilustrado, la división ideológica de Occidente sobre la libertad y la justicia, etc.

Se inicia el siglo XX con la intención de generalizar el cambio de paradigma pedagógico, que da cabida a la implementación práctica de los modelos teóricos, que, sin duda, se verán modificados y readaptados por las guerras civiles, religiosas, culturales, económicas y militares; que caracterizan en gran medida a este siglo, donde se pasará de la gente sin escuela a la escuela como ámbito de socialización general.

En definitiva, como dice Claudio Lozano:

> La Educación Moderna es una mentalidad que se gesta en la genealogía tardía de la escuela cristiana occidental de la Baja Edad Media y el renacimiento, que se desarrolla a lomos de los ciclos de formación de las burguesías protoindustriales y capitalistas. Con dos re-fundaciones o re-formulaciones; la de la Ilustración y la del siglo XX, tras la tragedia de las Guerras Europeas y la presencia geopolítica del Tercer Mundo. Todo ello enmarcado en grandes hitos: la nueva mentalidad, los procesos de secularización y alfabetización, el nuevo estatus de la infancia y la refundación de la escuela a finales del siglo XIX y comienzos del XX. (1994: 11)

Si nos acercamos a España desde este panorama general de cambios resulta desolador darse cuenta del inmovilismo nacional, a pesar de los grandes cambios que se estaban produciendo fuera de nuestras fronteras. De hecho, tradicionalmente se ha apuntado la idea de que en España no se produjo la revolución de ideas que supuso la Ilustración, como destaca Ortega y Gasset: "Cuánto más se medita sobre nuestra historia, más clara se advierte esta desastrosa ausencia del siglo XVIII. Nos ha faltado el gran siglo educador." (Ortega y Gasset, 1961, p. 600).

No obstante, si bien es cierto que desde el poder se hizo todo lo posible por dilatar el Antiguo Régimen, la renovación historiográfica que se ha producido en España sobre los siglos XVIII y XIX en los últimos cincuenta años hace posible hablar de un proyecto ilustrado de reforma de la educación, que si bien aparece incompleto y parcial en muchos aspectos, y en la práctica no se tradujo en un cambio de paradigma, constituye la base de la que se debe partir para explicar la génesis y configuración del sistema educativo público que surge

en la España liberal del siglo XIX. De hecho, a pesar de la ausencia de un sistema educativo nacional impulsado desde el poder, como veremos, son numerosos los intentos de renovación durante el siglo XIX, que, en gran medida, fueron posibles gracias a las ideas educativas que emanan del movimiento ilustrado del siglo anterior.

I.1.- LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XVIII: LA ILUSTRACIÓN.

Con la terminología y perspectiva actuales, puede considerarse que los ilustrados fueron la vanguardia educativa y cultural de una burguesía que se hacía sitio en la sociedad del Antiguo Régimen. En países donde esa burguesía no existía, o renunció a la revolución por diferentes motivos, como es el caso de España, el programa ilustrado, aunque recortado, también se difundió, presentado más como una posibilidad de avance, como un culto a la eficiencia y la modernización, que como un cambio estructural efectivo.

Los ilustrados escribieron ingentemente acerca de la educación y la cultura, crearon el nuevo periodismo, disputaron filosóficamente, la introdujeron como tema en su producción literaria, etc. Pero la filosofía ilustrada de la salvación por el conocimiento se vivirá en cada país de forma distinta: por ejemplo, en Francia, la patria de la Revolución, la propuesta de la nueva educación conocerá tres etapas [6], con el *Informe y Proyecto sobre la organización general de la Instrucción Pública* (1792) como guía fundamental.

España sufre en el siglo XVIII un proceso de desestabilización y decadencia en diversos ámbitos. La monarquía pasa a manos de los Borbones con Felipe V y conocerá durante este siglo un incuestionable desarrollo, pero sin

[6] La Revolución Ilustrada, que tiene como ideólogo a Condorcet; la Revolución Radical, con Le Pellier a la cabeza, en 1793; la Revolución Inacabada, Detenida (o Traicionada), con la política bonapartista, volviendo de la instrucción común a la Universidad Imperial, deshaciendo la política educativa revolucionaria.

El *Informe y Proyecto sobre la Organización General de la Instrucción Pública,*

alcanzar la modernidad europea. España arrastraba desde la Contrarreforma una situación de inferioridad cultural debida, en gran medida, a la hegemonía de la iglesia en nuestras universidades, que seguían instaladas en la Escolástica.

Entre los ilustrados se generaliza la opinión de que la iglesia ni puede ni debe encargarse de la educación de los ciudadanos. La nueva concepción del Estado, que tiende a someter a su poder a todas las instituciones, sin excluir a la Iglesia y a los ciudadanos, supuso un cambio trascendental en todos los sentidos. No obstante, la política educativa española fue indecisa y titubeante. Proliferaron los planes y proyectos educativos, sin embargo, no hubo un plan general de reforma aplicable a todo el país, que pudiera servir de pauta, ni se resolvió el grave problema de la financiación de la enseñanza con recursos distintos a los tradicionales. Aún así, no faltó la legislación y se llegaron a reformar aspectos concretos de la enseñanza, pero se mantuvieron las mismas estructuras y deficiencias que se querían eliminar. Persistió el aprecio del latín en las escuelas de gramática, y en las universidades, sobre las lenguas modernas, continuó la escasa retribución del profesorado y no se hizo nada por mejorar la preparación científica y pedagógica del profesorado, ni se ampliaron las materias de enseñanza hasta finales de siglo.

De hecho, fue más fácil crear nuevas instituciones que reformar las existentes. Así, Felipe V creó las primeras reales academias y el Seminario de Nobles de Madrid, dependiente del Colegio Imperial (1725). Durante el reinado de Carlos III (1759-1788) se creó el Real Colegio de Cirugía de Barcelona (1760), se expulsó a los jesuitas (1767), se dio un gran impulso a los seminarios conciliares para la formación de los clérigos (1768), se legisló con profusión sobre el magisterio de primeras letras, se impuso como obligatoria en todas las escuelas la Gramática de la Real Academia de la Lengua (1780), se acometió la reforma de los seis colegios mayores (1771 y 1777), y se acentuó el control político de las universidades, nombrando en cada una de ellas un director, censor

o comisario, para vigilar, no la calidad, sino el contenido de la enseñanza, en sus posibles dimensiones políticas.

El principal proceso de cambios se produce a partir de 1760 y se extiende hasta la guerra de 1808. Tiene lugar un aumento demográfico, cambios en la agricultura, en la industria y el comercio, cambios en la estructuración social del país y, también, en el aparato educativo. Estos deben entenderse dentro del contexto social de la época. La estructura social de siglo XVIII es claramente estamental y, por tanto, la educación no puede recibir un tratamiento nacional, ni siquiera puede hablarse de la existencia de un sistema educativo, sobre todo en la educación elemental y secundaria. De hecho, la educación está en manos de la Iglesia sin que exista una preocupación importante por parte de la monarquía absoluta por la formación intelectual y profesional de sus súbditos. No obstante, como dice Manuel Puelles:

> (…) la educación elemental existe, aunque sea precariamente. La nobleza educa a sus hijos en las primeras letras mediante preceptores o leccionistas. Los Ayuntamientos sostienen escasas escuelas primarias, a cargo de maestros ignorantes y mal pagados. La Iglesia mantiene escuelas monásticas, anejas a los conventos y ausentes de todo control regio, que atraen a los hijos de los campesinos deseosos de evadirse del cultivo de la tierra y acceder a una situación mejor a través de la carrera eclesiástica. Los maestros inscritos en el gremio correspondiente- la Hermandad de San Casiano- tienen que someterse al férreo control de esta corporación, única fuente de expedición de títulos, debiendo dedicarse a varios empleos para poder subsistir. (1980: 22)

Esta lamentable situación de la educación básica no dejará de preocupar de manera honda, como veremos, a la minoría ilustrada que propondrá su reforma.

Por su parte, la educación secundaria o media no existe como tal sino que está concebida como preparación para estudios superiores, la enseñanza se integra en la propia Universidad a través de las Facultades Menores de Filosofía o Arte (Estudios de gramática y Facultades de Artes), cuya superación da paso a las Facultades Mayores. Además de la Universidad, y para los hijos de la alta nobleza que no necesitan, por su condición, de carreras profesionales, existen colegios religiosos, fundamentalmente de jesuitas y escolapios, que imparten lo

que podríamos llamar una cultura general. Constituyen lo que hoy llamaríamos la enseñanza privada, donde también se encuentran el Colegio Imperial de Madrid, los Seminarios de Nobles y, desde luego, los preceptores de la nobleza.

La Universidad constituye la única institución que imparte la enseñanza de un modo sistemático. Desde su nacimiento, las universidades aparecen ligadas a la iglesia, es decir, fundadas y sostenidas por Roma. Las universidades pontificias son, incluso durante la Casa de los Austria, autónomas con respecto al poder regio. En general eran instituciones conservadoras del prestigio de su pasado, reacias a la modernización de sus estructuras y celosas de su autonomía frente a la presión del Estado. Se preferirá aferrarse al latín como lengua de enseñanza, en menoscabo de las lenguas modernas y, sobre todo, se niegan, con matices que veremos más adelante, a cambiar de mentalidad.

Ante este panorama, no es extraño que se haya afirmado que "el siglo XVIII español es la historia de una derrota militar, lenta pero inexorable. Es también la historia de una decadencia económica. Y de una decadencia espiritual: el abismo entre España y Europa se abre definitivamente en este siglo." (Puellez Benítez, 1980: 26-27) Precisamente los años de 1680 a 1715, que Paul Hazard (1975) señala como extraordinariamente decisivos para la Europa moderna, son para España años de abulia y de enorme vacío intelectual. El renacimiento de la intelectualidad española solo comenzará con la aparición de una élite que, pasado el primer cuarto del siglo XVIII, preparará la obra de la Ilustración: Luzán, Mayans y, sobre todo, Feijoo. Los planteamientos feijonianos van a ser recogidos por la generación siguiente, donde hombres como Campomanes o Jovellanos intentarán llevar a cabo el reconocimiento del lugar central que la educación ocupa en todo proceso modernizador.

En España la educación no era un asunto de interés general, sino que su necesidad e importancia solo eran visibles para una minoría que advirtió la correlación entre la secularización de la enseñanza y el cambio, dando lugar a una pugna por la creación de centros de enseñanza seglar, para que de forma gradual

la educación básica dejase de consistir en una forma de caridad dispensada por las órdenes religiosas. No obstante, inicialmente se planteó un modelo asistencial-regeneracionista en la España del dieciocho que consistía, por un lado, en evitar la ociosidad y el vagabundeo de los niños y, por otro, en tomar conciencia de la utilidad de la formación de la infancia. Este modelo dio lugar a la proliferación de escuelas gratuitas de primeras letras, gracias a Carlos III, destinadas a jóvenes de clase social baja, reactivando la educación popular, aunque se seguía concibiendo como un modo de beneficencia, esta vez no religiosa, sino pública.

En torno a Carlos III se agrupó una minoría ilustrada, integrada fundamentalmente por miembros de la aristocracia y del alto clero que, con una clara conciencia de la decadencia española, se enfrentó decididamente con los problemas y coincidió esencialmente con los presupuestos de la Ilustración europea, aunque, como se ha señalado, presenta características propias. Se trata de una minoría que participa de la fe en la razón y el progreso, que, como dice Aranguren:

> (…) cuyo objetivo más ambicioso fue el cambio de mentalidad y con ella el de las actitudes fundamentales, ya que no bastaba simplemente el de suministrar unos saberes útiles, (...) porque en efecto era necesario transformar la tradicional mentalidad española. (1982: 16).

Para resolver los problemas fundamentales del país y conseguir este cambio de mentalidad social, los ilustrados españoles acudieron a dos grandes instancias: la educación y el poder regio, pues para hacer frente a las extraordinarias resistencias que a los proyectos de reforma presentaron el poder de la Iglesia y el poder de las aristocracias locales, sólo el poder regio reunía las condiciones precisas para imponer las reformas, a través de la centralización y las regalías.

La educación se convirtió en la clave de la interpretación económica que los ilustrados hicieron de la decadencia española, pues, tal y como afirma

Jovellanos en su *Memoria sobre Educación Pública*, la instrucción pública es el origen de la prosperidad social, pues con la "instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un Estado."(1802: 123). La fe en la educación es, por tanto, una constante en la Ilustración española, consciente, de una parte, de la deplorable situación en la que se encuentra y, de otra, de la necesidad imperiosa de la instrucción pública para el progreso que se pretende. De esta forma, la segunda mitad del siglo XVIII está llena de planes, programas, memorias, informes, etc., en los que, desde distintas perspectivas, se aborda la reforma de la educación. Los ilustrados españoles tratan de llevar a cabo su programa de renovación por medio de políticas de reformas, pero los logros obtenidos en los distintos niveles de la enseñanza no fueron tan significativos como en otros ámbitos de la vida nacional, pues ni se supo aprovechar la favorable coyuntura del momento ni se demostró la energía necesaria desde el poder para acometer la reforma de la enseñanza como un todo, como destaca Julio Ruiz Berrio:

> [Esta minoría ilustrada] no supo llevar adelante dichos planes porque en una época de crisis, no fue capaz de desprenderse de sus contradicciones internas; lo que impidió avanzar en los cambios políticos, sociales y jurídicos necesarios para que madurasen las transformaciones educativas. (1988: 108)

Con todo, el reformismo ilustrado trató de remover los cimientos de la enseñanza universitaria, mediante el desarrollo de la formación técnica y científica. El plan de estudios de Olavide, aprobado el 22 de agosto de 1769, para la Universidad de Sevilla, constituye una de las primeras manifestaciones que aboga por el desarrollo de esta formación técnica y científica. Aprovechando las instalaciones abandonadas por los jesuitas con motivo de su expulsión, se pretendía fundar las facultades de física, matemáticas, teología, jurisprudencia y medicina, respondiendo así a un doble objetivo: secularizar la enseñanza y posibilitar la formación de hombres al servicio del Estado. La propuesta de Olavide despertó el interés de Campomanes, que trató de extenderla a todo el

país. Sin embargo, su ejecución no pasó de mero proyecto, pues la Inquisición se opuso. Por su parte, en Madrid funcionaban los Reales Estudios de San Isidro (1770-1816), en lo que habían sido los Reales Estudios del Colegio Imperial regentado por los jesuitas. En ellos se puso en marcha un plan de estudios en 1771, con validez para todo el reino, en los que se incluía por primera vez la enseñanza de la física experimental; sirviendo de modelo para otras instituciones que se ocupaban de la enseñanza de las ciencias exactas, físicas y naturales aplicadas al arte de la navegación, la industria, el comercio y la enseñanza militar.

De forma paralela se produjo el movimiento impulsado por Campomanes, materializado en la fundación de las Sociedades de Amigos del País, y dirigido a la elevación de la formación y capacitación de la sociedad española, imprescindible a los ojos de los ilustrados para sacar al país del atraso en el que se encontraba. Los objetivos de dicho movimiento han quedado registrados en los discursos enunciados por Campomanes *Sobre el fomento de la industria popular* (1774) y *Sobre la educación popular de los artesanos y su fomento* (1775).

Dentro de los intentos de renovación de la enseñanza y aplicación de las ciencias por los ilustrados no puede olvidarse el proyecto frustrado del conde de Aranda, consistente en la fundación en Madrid de una universidad, que sirviera de ejemplo de la necesaria renovación de la enseñanza universitaria que demandaban los nuevos tiempos, que aprovechó el eje vertebrador de las nuevas instituciones creadas en el Paseo del Prado: Gabinete de Historia Natural, Jardín Botánico, Hospital General de San Carlos, Observatorio Astronómico. Al mismo tiempo se intentó crear en 1787 la Academia de Ciencias, proyecto demorado hasta 1834 y cuya plena entrada en vigor se retrasó hasta 1847.

Pero, como apunta Puelles Benítez (cfr. 2004), habrá que esperar hasta la década de los 90 para que comience a ser latente en España un verdadero pensamiento pre-liberal que pondrá énfasis en la necesidad de un plan general de reforma de las instituciones educativas. Todo ello debido, no solo a la influencia extraordinaria de los acontecimientos de 1789, sino también al propio desarrollo

del pensamiento ilustrado español, consciente ya en esa fecha de las limitaciones del absolutismo ilustrado.

El reinado de Carlos IV (1788-1808) no fue tan fecundo como el anterior, pero se llevaron a cabo numerosos logros proyectados, en muchos casos, en la etapa anterior. El reinado se inició con el torbellino de la Revolución Francesa, que hizo tambalear los principios más firmemente arraigados en la mayoría de los ilustrados. Muchos de ellos creyeron que sus ideas habían desembocado en la Revolución, que amenazaba con extenderse a toda Europa. Sirven como ejemplo de esta atmósfera la reacción del conde de Floridablanca, quien intentó poner puertas al campo con su "cordón sanitario" y la "conversión" de Olavide. Manuel Godoy describe el ambiente que encontró en estos años al llegar al poder:

> A mi llegada al Ministerio, puertas y ventanas y respiraderos los encontré murados por el miedo de las luces, a quien se atribuyeron los sucesos espantosos de la Francia. El ministro Moñino, que ayudado de muchos trabajó en favor de ellas en los días serenos, las trató como enemigos cuando llegó a juzgarlas peligrosas y culpables. La carrera de las reformas, emprendidas medio siglo hacía con próspera fortuna, hizo larga parada, y aún retrocedió muchos pasos. Se cohibió la imprenta con rigor extremado, el Gobierno adoptó un silencio temeroso, y este mismo silencio fue impuesto a todo el reino. Todos los diarios, aun aquellos que se ocupaban solamente en asuntos de letras o de artes, desde el año de 1791 fueron suprimidos en la corte y en todas las provincias. La Gaceta hablaba menos de los sucesos de la Francia que podría haberse hablado de la China. Ni paró en esto sólo, porque acrecidos los temores del Gobierno, todos los directores de las Sociedades patrióticas recibieron órdenes secretas de aflojar las tareas y de evitar las discusiones en asuntos de economía política; las universidades y colegios, de ceñir la enseñanza a los renglones más precisos; los jefes de provincia, de disolver toda academia voluntaria, y de celar estrechamente las antiguas que existiesen bajo el amparo de las leyes. Tal pareció España entonces por dos años largos, como un claustro de rígida observancia. Todo, hasta el celo mismo y el amor de la patria era temido por la Corte. (Seco Serrano, 1965: 195-196)

Apaciguados los efectos del impacto revolucionario, se retoma la necesidad de una reforma educativa general. Así, en 1791, Pascual Vallejo, miembro de la Real Academia de Derecho Público y Patrio, pronuncia su *Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de Educación de las Escuelas, Universidades y Colegios de la Nación e idea general de esta reforma*, que, desde el

principio, incide en la necesidad de un plan general que aborde la reforma de las escuelas de primeras letras, de las escuelas de latinidad, colegios y universidades, un plan que pone el acento en la centralización y uniformidad de la enseñanza, aspectos ausentes en las reformas asiladas que habían impulsado los ilustrados hasta el momento, como queda patente en el siguiente fragmento de su discurso:

> Si fuera necesario fundar de nuevo todas las universidades, las escuelas y los colegios, ni aun esto debería detenerte, y no harías más en esta parte que seguir el ejemplo de otros pueblos que una vez llegaron a abrir los ojos y determinaron mudar enteramente su literaria constitución. De una mudanza general, o llámese si se quiere revolución en el ramo de las letras, no debemos esperar los hombres justos y entendidos sino bienes, como sea exacta, uniforme y arreglada. (Labrador Herraiz, 1988. Cita tomada de Puelles Benítez, 2004: 24.)

Junto a estos elementos novedosos, -reforma general de la educación y los instrumentos para su ejecución-, en este discurso se mantienen planteamientos propios del pensamiento anterior, como la apelación a los bienes de propios del ayuntamiento y a las rentas eclesiásticas para financiar la reforma general. Pero, tal y como sostiene Puelles Benítez, "responde ya a la modernidad política que los últimos años del siglo XVIII europeo alumbran en educación" (2004: 24) De hecho, el propio Vallejo es consciente de que su proyecto bordea los límites de un plan revolucionario e incide en la idea de la educación como herramienta para la evolución nacional, pues si se lleva a cabo "se generalizará en todas las clases del Estado la ilustración, y con ella, la pública y privada felicidad (Labrador Herraiz, 1988: 129. Cita tomada de Puelles Benítez, 2004: 27)

También en 1791 el escolapio Joaquín Traggia, figura del clero ilustrado, dedica a Floridablanca una memoria sobre la educación nacional titulada *Idea de una feliz revolución literaria en la nación española*, donde nuevamente encontramos elementos novedosos enlazados con los antiguos y cuyo valor reside en el énfasis que pone en la necesidad de un sistema centralmente uniformado y dirigido:

> La obra más importante de nuestro proyecto es la reunión metódica de todas las partes de la educación pública bajo una sola cabeza, que pueda poner en acción todos los talentos nacionales. Todo lo demás es accesorio (...). En nuestro sistema todo está unido y trabado, y el Ministerio por medio de la Academia de la Corte, sabe, y puede saber en un instante el estado de la educación, literatura e industria en todos los puntos

> del continente, y las posesiones ultramarinas, y el mérito de los sabios verdaderos en todos los ramos. (Mayordomo Pérez y Lázaro, 1988. Cita tomada de Puelles Benítez, 2004: 25).

En 1972 Cobarrús dedica una de sus *Cartas* a la educación, *Carta sobre los obstáculos de opinión y el medio de removerles con la circulación de las luces, y un sistema general de educación*, en la que se muestra muy próximo al pensamiento democrático moderno, pues considera que el objeto de toda sociedad radica en "la seguridad de las personas, la propiedad de los bienes y la libertad de las opiniones" y sobre la enseñanza sostiene que "esta enseñanza elemental y tan fácil ha de ser por consiguiente común a todos los ciudadanos: grandes, pequeños, ricos y pobres; deben recibirla igual y simultáneamente. ¿No van todos a la Iglesia? ¿por qué no irían a este templo patriótico?"; y finalmente incide en el papel del Estado que "no debería nunca abandonar el derecho y la obligación de resolver soberanamente sobre todos estos puntos." (Castellone, 1973. Cita tomada de Puelles Benítez, 2004: 26-27).

Por su parte, Manuel Godoy, nombrado primer ministro en sustitución del conde de Aranda, en 1792 intentará llevar a la práctica el programa cultural y político de la Ilustración. Pero sus pretensiones toparon no solo con la resistencia de los sectores tradicionales, sino también con los grupos más avanzados que, influidos por las ideas de la Revolución Francesa, ya consideraban limitado el ideario ilustrado; y "tampoco pudo contar con los propios ilustrados que veían en Godoy más al déspota que al ilustrado." (Seco Serrano, 1978: 204-205). A pesar de la controversia que continúa generándose sobre esta figura de la historia de España, debe reconocerse que Godoy apoyó sinceramente el progreso cultural y científico del país. En su época se continuó brillantemente la tradición renovadora iniciada anteriormente y se apoyó el desarrollo y la organización de los reales colegios de cirugía de Barcelona y Madrid, creados en 1767 y 1787, respectivamente; en 1791 se crea la Real Escuela de Veterinaria; se instauraron en 1795 los estudios de medicina práctica;

y a finales de siglo las investigaciones en los campos de astronomía, física y ciencias naturales recibieron un amplio apoyo oficial. Amén de la protección que deparó al Instituto de Gijón, el gran proyecto de Jovellanos.

El propio Godoy dejó escrito en sus *Memorias* la importancia que había dado durante su gobierno a la difusión de la cultura y la educación:

> Pan y luces que traen el pan, y preparan los tiempos: he aquí todo lo que yo dije y lo que propuse cuando vi tantas desdichas y miserias de lo alto del pescante donde subí para mi desgracia." (Seco Serrano, 1955: 195. Cita tomada de Delgado Criado, Buenaventura (coord.), 1994: 32).

Jovellanos, miembro de la Junta Central, redacta en 1809 *Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública,* partiendo de las fundamentaciones del proyecto ilustrado e incluye la consideración de que toda la primera enseñanza sea gratuita y se imparta con un mismo método y unas mismas obras.

A pesar de lo que sostenía Ortega y Gasset, debe mencionarse también lo que sostienen Alejandro Mayordomo y Luis Miguel Lázaro:

> En lo que se recoge o formula, en lo que presenta como "insuficiente", en lo que deja como "pendiente", nuestro siglo XVIII no deja de ser "educador", o, al menos, cuenta con notables "educadores", personalidades aisladas, pero que cumplen con su discurso o iniciativa un importante papel. (Mayordomo y Lázaro, 1988, vol. I: 46. Cita tomada de Puellez Benítez, Manuel, 2004: 31)

Si bien no se logró un cambio educativo nacional es indudable que "el proyecto ilustrado se configura como el eslabón ineludible de una tradición de progreso que alcanza de lleno al proyecto gaditano de instrucción pública." (Puellez Benítez, 2004: 31). Idea con la que coincide Claudio Lozano:

> (…) la educación en los siglos XIX y XX es, esencialmente, el cumplimiento de los sueños –y de las políticas- de la razón ilustrada. Un cumplimiento problemático, erizado de dificultades, "incumplido" según épocas y países o según amplias franjas de las clases sociales económicamente inferiores. (1994: 47).

Se ha mencionado con anterioridad el poder que la Iglesia ejercía sobre la educación y su resistencia al cambio. Si bien no es objeto de este trabajo

profundizar en la importancia de la Iglesia, sí que se hace necesario mencionar cuatro hitos relevantes para la educación:

1) Los obispos ilustrados: Un grupo de obispos que intentó integrar en la fe católica y en la acción de la Iglesia española algunos presupuestos básicos de la Ilustración. El talante de estos hombres -entre los que destacan Andrés Mayoral (1685-1769), José Climent y Avinent (1706-1781), Francisco Armañá Font (1713-1803) y Antonio Tavira y Almanzán (1737-1807)-, a los que se ha dado en llamar "obispos ilustrados", pues hay en todos ellos cierta influencia del jansenismo, en diversos grados y con matices diferentes, ya que tienen el afán por renovar la Iglesia en el terreno moral y pastoral, no en el dogmático. Toman también de la base de la Ilustración española el intento de esclarecer las relaciones entre la fe y la razón, entre la ciencia y la revelación y concederán una mayor importancia y autonomía a la razón, por lo que intentarán purificar la religión de algunos elementos asociados a ella que consideran perjudiciales, como las supersticiones, el miedo y el desprecio hacia las nuevas ideas venidas del extranjero, las disputas entre escuelas teológicas, etc. De igual modo, pretenden fomentar el uso de los nuevos métodos científicos y de la lengua vulgar, y dar impulso a las ciencias empíricas. La colaboración de este grupo de obispos con la corona por la coincidencia con buena parte de su programa, así como con la animadversión hacia la Compañía de Jesús, máxima representante de las tesis opuestas a la reforma, ha sido considerada por algunos historiadores como un cierto grado de secularización del clérigo, visto por el Estado como un ciudadano más. Pero lo más destacable es que estos obispos representan un modo diferente de entender el espíritu de la Ilustración y, por tanto, no pueden ser adscritos a la corriente cultural de la que forman parte los ilustrados españoles más conocidos.

2) La expulsión de los jesuitas: A mediados del siglo XVIII se abre el periodo más dramático en la historia de la Compañía de Jesús. Combatida por las ideas de la Ilustración, los gobiernos de los principales países católicos le declaran la guerra hasta el exterminio y, así, sus miembros son expulsados de Portugal (1759), Francia (1764), España (1767), Nápoles (1767) y Parma (1768), y finalmente extinguido su instituto religioso por el papa Clemente XIV, coaccionado por los gobiernos de las naciones borbónicas. Independientemente de las causas de su expulsión, lo que es indudable es que entre las consecuencias de esta expulsión hay que destacar el vacío dejado por los jesuitas en la enseñanza y la cultura. Este acontecimiento de la historia de España sigue suscitando polémica, pero la acción educativa de la Compañía de Jesús, cuyas escuelas estaban abiertas a los estudiantes de cualquier condición con tal de que aceptasen sus reglas, basadas en el objetivo de formar cristianos instruidos, aunque solo fuera por meros datos estadísticos, no fue, evidentemente, de importancia secundaria.

3) El auge de la Escuela Pía: Historiadores como Carlos Lasalde y Calasanz Rabaza han denominado al siglo XVIII como el Siglo de Oro de las Escuelas Pías, tanto por su extensión geográfica como por la importancia de nombres como los padres Felipe Scío, Basilio Sancho, Melchor Serrano, Benito Feliú y Santiago Delgado, entre otros. En el terreno educativo también podría apoyarse esa denominación, pues los principales métodos educativos nacen en este siglo, los colegios se revalorizan y nacen las principales obras y libros de texto de la Orden, algunos de los cuales alcanzan el siglo XX. No obstante, esa denominación habría que situarla entre 1733 y 1845, para ser más exactos. Durante el siglo XVIII se fundaron en España veintinueve colegios escolapios. La demanda de escolarización hecha a las Escuelas Pías durante este siglo XVIII es

abrumadora, en gran medida por la necesidad de cubrir el hueco dejado por los jesuitas y por la gratuidad de sus enseñanzas. Pero también porque están a la vanguardia en su pedagogía y didáctica.

4) La labor de los dominicos: En el siglo XVIII esta orden amplía su radio de acción mediante conventos-universidades, estudios generales y colegios de enseñanza media y elemental. No obstante, entre los dominicos del siglo XVIII no se puede hablar de personalidades tan relevantes como en los dos siglos anteriores, pero puede decirse que cumplieron con su misión. Entre sus conquistas de este siglo, destacan las academias, concebidas como reuniones de sabios y estudiosos con gente interesada en las distintas ramas del saber.

I.1.1.- Ideas pedagógicas de la ilustración.

La reforma de la educación quiere ser llevada a todos los niveles comenzando por el primario, a la vez que pide una educación universal, gratuita y obligatoria. A partir de estas ideas generales se elaboran los planes de estudio, pero pocos llegan a cristalizar de manera estable. Tienen mejor suerte las instituciones culturales que comienzan a proliferar y a estabilizarse siguiendo la ideología renacentista de la que se alimenta muchas veces la Ilustración. Es en esta época, como sabemos, cuando se solidifican las Academias, Conservatorios, Bibliotecas, Institutos y Sociedades Económicas que mantienen contactos entre sí dentro y fuera del país. Sin embargo, sí que le dio un nuevo impulso a la educación, encuadrándola en el quehacer estatal y social; revisó el concepto y el fin de la misma a la vez que buscó nuevos planes de estudio y lanzó una potente campaña cultural.

Entre todas estas ideas, destaca la vuelta a lo natural, en tanto que se identifica con la razón y, así, Rousseau sostendrá como máxima aspiración la

vuelta al estado del hombre natural, libre de las complicaciones sociales e intelectuales adonde lo ha conducido la civilización.

Precisamente esta será, en gran medida, la base del naturalismo como filosofía educativa desarrollada a lo largo del siglo XVIII y cuya huella marca inexorablemente el desarrollo pedagógico posterior, pues toda la pedagogía actual es deudora del naturalismo de Rousseau. Si bien el término *naturaleza* fue utilizado ya por los filósofos griegos, como Aristóteles, el naturalismo pedagógico empieza a cimentarse desde su concepción contemporánea en el siglo XVII, y se formaliza en el siglo XVIII, a través del pensamiento de Rousseau, que pretende la vuelta a los orígenes naturales del hombre, con el fin de renovar la sociedad.

No obstante, antes de la influyente obra pedagógica de Rousseau, ya se habían llevado a cabo importantes transformaciones educativas. En primera instancia, las ideas de Comenio se pusieron en práctica en la mayoría de los centros educativos europeos, en los cuales, además de imponer reglamentos escolares, también se buscaron nuevos métodos didácticos como el empleo de dramatizaciones o actividades en las que los niños fueran más activos. Por otro lado, si bien se continuó practicando el castigo corporal, se aprecia un esfuerzo por limitarlo y reglamentarlo, hecho que constituye un gran avance, si se toma en cuenta el sadismo de la educación grecolatina y medieval, y que el castigo corporal no se eliminó completamente hasta hace unas décadas.

Será entre 1751 y 1765, con la redacción de la gran *Enciclopedia de las ciencias, de las artes y de los oficios*, cuando se plasme el esfuerzo por clasificar y juntar en una misma obra todas las áreas del conocimiento acumulado por la humanidad, "una especie de Biblia laica de la razón ilustrada" (Salas, 2012: 102). Recordemos que hasta ese momento, prácticamente desde la Grecia Antigua, se había conservado una tradición educativa, que comienza con un aprendizaje de la gramática mediante la lectura de textos importantes (en su momento la *Ilíada* y la *Odisea*, después *La Biblia*), para después aprender disciplinas como las

matemáticas, la geometría, la astronomía y finalmente, la filosofía (en la Edad Media la teología es una rama de la filosofía concentrada en el estudio de Dios y lo divino), siempre concebida como la disciplina máxima del saber humano. En contraste, la Enciclopedia hizo hincapié en la importancia de la técnica, que debía ser una parte medular del saber, tan importante como la filosofía, como ya se ha señalado.

Pero, indudablemente, Rousseau fue quien revolucionó la pedagogía, al proponer una aproximación antropológica, es decir, tomar como centro de la enseñanza las características del estudiante, en vez de concentrarse en la transmisión directa y unívoca del saber.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) es un claro ejemplo del espíritu renovador de los planteamientos de aquella sociedad, si bien, como se sabe, su adelantada ideología chocó con la opinión pública y con las ideas de los dirigentes, por lo que mandaron quemar su obra y condenaron al autor a prisión. Supo rebelarse y remover las creencias y principios con un complejo e innovador pensamiento pedagógico-político. En lugar de la vieja ley de la razón como único criterio de conocimiento, defendió y justificó la nueva creencia en la naturaleza, es decir, el naturalismo que aplicó a la educación. Rousseau proclamó que la razón, sin la ayuda de los más nobles instintos, podía llevar únicamente al materialismo y al error, mientras que el sentimiento, y las emociones más íntimas, pueden conducir a la verdad intuitiva y a la auténtica felicidad. En consecuencia, la educación natural que defiende es la que trata de enseñar al discípulo, por medio de su intervención personal, a conducirse en el mundo, a resolver sus propios problemas, y a asumir la disciplina según las reglas que le indiquen sus mayores, ideas desarrolladas sobre todo en sus obras *El Contrato Social* (1762) y *El Emilio* (1762). En la primera plasmó su teoría política, *Emilio* (1762) o *De La Educación*, Rousseau "ofrece un programa completo de educación para este alumno imaginario, que abarca desde su nacimiento hasta el momento en que está preparado para ser padre." (Escolano, 1984: 156)

El cambio psicopedagógico que plantea Rousseau no es el modelo final de hombre educado, que es similar al ideal imperante en la época, sino las teorías y los métodos aplicados para lograrlo, su fuerte crítica a la sociedad, a las corrientes de su época, y a los vicios de la escuela. Rousseau es, por tanto, un revolucionario de la pedagogía, pues prescinde de las anteriores corrientes que intentan formar al hombre en modelos sociales o religiosos y lo forma de acuerdo a sí mismo para que sea plenamente hombre, de ahí que el conocimiento del ser humano sea el punto de partida de su pedagogía. En cuanto a su ideología social sigue la línea de Platón y, como él, cree que el único medio de cambiar la sociedad es la educación; en tanto que no puede haber revolución si no existe antes en la educación, por lo que, aunque continuamente hable de la naturaleza y del hombre individual, el aspecto social es la base de su sistema educativo. La educación para Rousseau surge como arma transformadora del individuo, empero de una dinámica más amplia de índole político-social.

Como ya se ha señalado, las teorías de Rousseau han tenido una gran repercusión en la concepción educativa posterior, por lo que cabe resumir brevemente los fundamentos de su filosofía educativa en los cuatro siguientes presupuestos:

1) La educación debe llevarse a cabo conforme a la naturaleza, entendiendo a la naturaleza como las disposiciones primarias o hábitos no alterados por la instrucción. Sus primeras emociones e impresiones son más dignas de confianza como bases de acción para que el niño actúe, que todas las experiencias y reflexiones que se adquieran mediante los otros. Lo importante es que él mismo sea el autor de su propia formación.
2) La educación debe centrarse en el conocimiento de la verdadera naturaleza del niño y no en las costumbres adquiridas, en este sentido, la educación impartida en nombre de las instituciones sociales es una esclavitud que no contribuye a la felicidad. Critica, por tanto, la relación social del ser

humano, en tanto en cuanto las convenciones sociales pervierten al verdadero ser natural.

3) El educando debe estar en contacto con la naturaleza, plantas, animales, etc. Este planteamiento lo convierte en un pionero de las actuales tendencias de protección del medio ambiente y de la educación ambiental.
4) La primera educación debe ser puramente negativa, procurando no castigar al niño cuando hace algo malo, sino que se le deje que sufra las consecuencias naturales de sus propias acciones. La única ley a la que debe estar sometido es a la de su necesidad, porque un niño no puede entender las reglas morales y sociales que se le han estado imponiendo.

Hay una numerosa nómina de autores receptores de su influencia, pero solo mencionaré a los divulgadores inmediatos, entre los que cabe destacar a Basedow y sus discípulos de Alemania, a través de sus publicaciones y de la creación de la escuela elemental *Philanthropinum* en Dessau. Sus ideas aparecen desarrolladas por otros reformadores importantes del siglo XIX, especialmente Pestalozzi, Fröbel y Herbart, como veremos en el epígrafe dedicado a las corrientes pedagógicas de este siglo.

Por otro lado, los ingleses Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838), promovieron lo que se conoció como "enseñanza mutua". Si bien ambos pedagogos tuvieron sus diferencias en cuanto a este novedoso método, ambos coincidían en los puntos principales. La esencia de la enseñanza mutua consistía en que el maestro aprovecharía el talento de los estudiantes más destacados de su clase, quienes le ayudarían a monitorear el trabajo en equipos de su clase.

Otra figura pedagógica de gran relevancia que surge ya a finales del siglo XVIII fue, sin duda, el suizo Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Seguidor del modelo pedagógico de Rousseau, cuyos postulados marcarán la entrada en el

siglo XIX, por lo que su filosofía pedagógica será desarrollada en el epígrafe correspondiente a este siglo.

Para terminar este apartado cabe matizar que, a pesar de los grandes avances pedagógicos de pensadores como Rousseau y Pestalozzi, sus ideas no se aplicaron en las escuelas de forma inmediata. Como la mayoría de los procesos históricos, estos se dan de forma gradual, con una serie de reticencias, pero que a la postre se irán consolidando en el medio educativo.

I.1.2.- Ideas pedagógicas de la Ilustración en España.

Como ya se ha comentado, en España se inicia el siglo con la educación en manos de la Iglesia en colaboración con los municipios. Pasada la mitad de siglo, cuando las ideas ilustradas ya son una realidad en la elite española, se generaliza la opinión de quienes creen que la educación de los ciudadanos no puede estar en manos de la Iglesia. Esto conllevará una fuerte oposición a las ideas pedagógicas ilustradas por parte del clero y la nobleza, quienes sostienen una concepción restrictiva de la educación, que incide en la educación cristiana de la infancia y de la juventud y que defenderá el modelo tradicional universitario frente a las "peligrosas novedades".

No obstante, como ya se ha comentado, existió un grupo de intelectuales comprometidos con el necesario desarrollo del país, que vieron en la educación una herramienta para llevarlo a cabo. A grandes rasgos, se considera que la educación primaria debe ser común a todos los ciudadanos y no restringida al clero y la nobleza, y esta educación debe ser recibida en aulas del mismo tipo y de forma gratuita, es decir, se tiende a la normalización de la escuela primaria. Al mismo tiempo, se crean Institutos de Enseñanza Práctica, con un claro enfoque de educación profesional, que proveerá al ciudadano de una educación básica y laboral, facilitándole el ejercicio práctico de su profesión, cuyo objetivo es formar profesionales y también buenos ciudadanos.

Con las reformas educativas de Carlos III se mejoran los textos para el estudio, procurando una formación global y enciclopédica, se introduce el estudio del derecho natural, se suprimen las diversas escuelas en teología, se moderniza el estudio de la medicina. Por otra parte, se potencia la figura del rector, que aparece ahora como representante del poder central. Se mejora la enseñanza, se establece la uniformidad para todas las Universidades y se realiza la centralización. Del mismo modo, se produce la reforma de los colegios mayores entre 1771 y 1789, imponiendo importantes limitaciones a los colegios mayores: se somete a los colegiales al régimen común de la Universidad y se establece la visita anual a los colegios de un inspector regio; se impone la obligación de residencia y, lo que es más importante, se abren los cargos de la Administración a los manteístas, estudiantes de lo que se correspondería con la clase media, partidarios de las ideas ilustradas, del cambio cultural y de la transformación del país.

En cuanto a la educación no formal, cobran gran relevancia las Sociedades Económicas de Amigos del País y los Consulados marítimos y terrestres. Las Sociedades se componen de cuatro secciones: agricultura, comercio, industria y educación. La preocupación por la educación les lleva a la creación de escuelas primarias y profesionales que proporcionan un oficio a sus alumnos. El Real Instituto de Gijón está subvencionado por el rey y ayudado por personas desinteresadas, abre gratuitamente sus puertas a ricos y pobres, sin otra distinción que la que se deriva del talento y la aplicación de cada alumno. El plan de estudios se establece en base a tres ramas fundamentales -matemáticas y dibujo, náutica y mineralogía- y dos disciplinas accesorias -francés e inglés-, las humanidades se incorporaron más tarde. El Real Instituto se convertirá en el laboratorio pedagógico de donde Jovellanos extraerá su posterior pensamiento educativo. Estas Sociedades pretendían el fomento económico concreto de la zona geográfica en que estaban ubicadas, y, por tanto, la formación que proporcionaban estaba ligada a los intereses de su ubicación geográfica.

Por su parte, los Consulados marítimos y terrestres constituían instituciones paralelas a las Sociedades Económicas, en las que se establece la obligación de mantener escuelas de aprendizaje para fomentar el desarrollo de la industria y de la náutica y, por tanto, estaban situadas en zonas geográficas con puertos de mar, excepto la de Burgos.

Estas transformaciones, fruto de una nueva concepción ideológica y sociológica, junto con la nueva concepción del Estado tendente a someter a su poder a todas las instituciones, sin excluir a la Iglesia, y a los ciudadanos, supuso un cambio trascendental en la concepción educativa ilustrada, cuyo proyecto puede resumirse en tres características fundamentales: centralización, uniformidad e impulso secularizador.

A pesar de que la educación ocupa un lugar privilegiado en la Ilustración, las reformas estaban supeditadas al carácter estrictamente estamental de la sociedad en la que se aplicarían, por tanto, la educación busca la reforma del ser humano, pero esta educación está condicionada a la posición que se ocupa en la sociedad estamental, como apuntan, entre otros, el historiador José Antonio Maravall (1986).

Además del carácter estamental, los ilustrados coinciden en la búsqueda de la uniformidad, pero, siguiendo nuevamente a Maravall, esto quiere decir que la educación "poseerá una condición homogénea, por lo menos en toda la extensión de un Estado. Pero homogéneo no quiere decir igual, sino proporcional a contenido y nivel de los diferentes grupos que integran el país" (1986: 125). Por tanto, esa uniformidad está supeditada al carácter estamental de la sociedad en que se aplica y será homogénea para cada estamento.

Por último, suele atribuirse un tercer elemento al pensamiento educativo ilustrado: la secularización de la educación. No obstante, si entendemos secularización como plena autonomía de la razón pública, es decir, como la emancipación del Estado de toda injerencia eclesiástica, el proyecto ilustrado es poco secularizador. Cabe recordar, por ejemplo, el Estado no fue capaz de cubrir

con escuelas laicas el vacío dejado en la enseñanza primaria tras la expulsión de los jesuitas, sino que este fue ocupado por las escuelas pías y los centros de enseñanza de los dominicos, como ya se ha comentado. En palabras de Puelles Benítez:

> Esta extendida creencia se encuentra posiblemente asentada en la confusión entre secularización y regalismo, sin que quepa identificar a este último como un movimiento antirreligioso o antieclesiástico, sino como una política partidaria de la intervención del Estado en los asuntos de la Iglesia a fin de limitarla en su poder temporal (...). La falta casi absoluta de un espíritu laico es, sin duda, una de las características del absolutismo ilustrado español, a diferencia de su homónimo francés. (2004: 22)

De hecho, el proyecto ilustrado de la educación respeta los dogmas y la moral católica y muestra una clara preocupación por la formación moral y religiosa en todos los niveles de instrucción y, sobre todo, en la escuela elemental. Sirva como ejemplo el *Real decreto* de Carlos IV, de 25 de diciembre de 1791, que trata sobre la creación de las ocho escuelas Reales, que debían servir como norma o ejemplo de saberes y conocimiento, vivencias y educación para el resto del país; y sobre la fundación de una Academia de Primera Educación, que concede carácter oficial a la formación y exámenes de los maestros y sus planes de estudio, bajo los auspicios y dependencias de la primera Secretaría de Estado. En 1797 se darán los Estatutos de esta Real Academia en los que la religión sigue estando presente:

> (…) el Instituto de esta Academia es rectificar, fomentar y dirigir privativamente la primera enseñanza de la niñez en todos los dominios de S. M., para lo cual formará o adoptará el plan más conforme a la religión, gobierno y buenas costumbres: arreglará el establecimiento y métodos de las escuelas normales o colegios de profesores de primeras letras, y el de academias provinciales: proporcionará tratados necesarios para la instrucción de los niños y de los maestros; y propondrá los medios conducentes para la carrera, exámenes, subsistencia, autoridad, ascensos y jubilaciones de éstos, y para los progresos de la enseñanza. (Luzuriaga, 1916: 252)

En definitiva, el proyecto educativo ilustrado español aspira a la centralización de las reformas y a su uniformidad, pero a pesar de los éxitos parciales conseguidos, no puede hablarse de un plan general, global o estructural

de reforma de la educación. Como apunta Antonio Viñao, habría que hablar de reformas aisladas y, precisamente, la debilidad del proyecto ilustrado se debe "a la ausencia entre los políticos ilustrados de una concepción nacional-estatal de la educación" (1991: 308). Debido a la falta de unidad, se ha decidido dedicar un espacio separado a cinco grandes ilustrados que impulsaron el cambio y que serán, por tanto, antecedente de la filosofía educativa con la que se abrirá el siglo XIX: Feijoo, Campomanes, Josefa Amar y Borbón y Jovellanos, y por su incidencia en la realidad educativa de Canarias y, por ende, en Galdós, se reseña también el pensamiento pedagógico de José de Viera y Clavijo.

I.1.2.1.- Ideas pedagógicas de Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764).

Feijoo es el prototipo de hombre de la época que se debatió entre la modernidad y la tradición. Con gran influencia de las corrientes inglesas y del pensamiento francés, intentó conjugarlas con el humanismo tradicional. Como señala María A. Galino, estamos ante un hombre que mira a dos mundos y de ambos participa. En él riñen el dialéctico y el crítico, el físico y el metafísico, el católico y el racionalista. Concluye esta autora:

> En Feijoo pugnan dos espíritus: el de su formación tradicional y el de su postura innovadora. El drama de este hombre consiste en sentir como español y pensar como inglés, en leer en francés y escribir en castellano, en una palabra, en argüir con la heterodoxia y concluir con la ortodoxia. (1953: 48. Cita tomada de Delgado Criado, 1994: 730)

Conocía, como profesional de la enseñanza, el estado de la cuestión pedagógica en la España de su tiempo y está convencido de la necesidad de su reforma, pues de ella depende superar el atraso de la nación. Esta va a ser su principal lucha desde que, tras jubilarse en 1739, comience a dar a la imprenta sus trabajos más importantes: *Teatro crítico universal* (1726-1740) y *Cartas eruditas en que, por la mayor parte se continúa el designio del Teatro Crítico Universal, impugnando, o reduciendo a dudosas, varias opiniones comunes* (1742 - 1760).

Feijoo fue, sin duda, un educador, un maestro en el más amplio sentido del término. No sólo por su carácter de profesor universitario, sino principalmente porque su obra[7] tiene como fin último una intención ética y pedagógica: elevar el nivel cultural de la nación a toda costa. Para ello analizó el modelo educativo al uso y lo enfrentó a una propuesta alternativa que diera cabida a conocimientos hasta entonces ajenos de los *currícula* de nuestras instituciones. La obra pedagógica de Feijoo parte de una valoración crítica de la enseñanza del momento en cuanto a su finalidad, sus métodos y su didáctica y, también, en cuanto a los contenidos que se impartían. Sirva como ejemplo la crítica que realiza tanto a la instrucción de los maestros como a su proceso de selección:

> Bien creo yo que se encuentran algunos tan rudos en las aulas, que, a menos de darles la doctrina mascada y digerida de este modo, no saben usar de ella en la disputa. Mas lo que se debe practicar con estos es despacharlos para que tomen otro oficio. Conviniera mucho al público, que en cada universidad hubiese un visitador o examinador, señalado por el príncipe o por el supremo senado, que informándose cada año de los que son aptos o ineptos para las letras, purgase de éstos las escuelas. Con este arbitrio habría más gente en la república para ejercer las artes mecánicas, y las ciencias abundarían de más floridos profesores; pues se ve a cada paso, que al fin, algunos de los zotes, a fuerza de favores, quitan el empleo del magisterio a algunos beneméritos; lo que no podría suceder si con tiempo los retirasen de la aula, como a los inválidos de la milicia[8].

La crítica de la enseñanza, su lucha contra la ignorancia, a la que considera la causa de todos los males, y la fe en las ciencias están presentes en Feijoo y suponen un antecedente directo de los ilustrados de las generaciones posteriores.

---

[7] J. L. Fernández Fernández (en Delgado Criado, 1994: 731) sostiene que habría que releer la obra de Feijoo desde la perspectiva educativa, pues toda su producción "está salpicada de elementos que remiten a la esfera pedagógica." Destacan especialmente de su *Teatro Crítico:* " De lo que conviene quitar en las súmulas" (t VII, Discurso XI), "De lo que conviene quitar y poner en la lógica y metafísica" (t. VII, Discurso XII), " De lo que sobra y falta en la física" (, t. VII, Discurso XIII), "De lo que sobra y falta en la enseñanza de la medicina" (t. VII, Discurso XIV),y "El gran magisterio de la experiencia" (t. V, Discurso XI). y de *Cartas Eruditas* son fundamentales: "Causas del atraso que se padece en España en orden a las ciencias naturales" (t. II, n. XVI, y "El estudio no da entendimiento" (t. V, n. VIII), además de otros escritos de tipo metodológico que abundan entre sus ensayos.

[8] "Dictado de las aulas", *Teatro Crítico Universal,* t. VIII, Discurso III, reproducido en VV. AA, 1979, p. 71.

Por lo que se desprende del Discurso IV, tomo VIII, de su *Teatro Crítico,* la pedagogía feijoniana es claramente racionalista, pues invalida el criterio de autoridad en los asuntos estrictamente científicos. Pero tal vez la nota definitiva de su proyecto pedagógico esté en el alto valor pedagógico que le confiere al método experimental. Así, el nuevo método ya no será la lógica escolástica, ni la duda cartesiana, sino el análisis de lo singular, el método adecuado será, siguiendo a Bacon, el experimental: se ha de partir de la evidencia experimental para construir todo razonamiento posterior.

Se trata de un planteamiento pedagógico moderno, utilitarista y pragmático, que tiene como fin último el interés por elevar el nivel científico de la nación, como paso previo para todo progreso posterior. Todo ello en solapada polémica, cuando no en abierta crítica, con respecto al tipo de educación tradicional.

Los planteamientos feijonianos van a ser recogidos por la generación siguiente, en la que hombres como Campomanes o Jovellanos intentarán llevar a cabo el reconocimiento del lugar central que la educación ocupa en todo proceso modernizador, algo que Feijoo comprendió de modo incuestionable.

I.1.2.2.- Ideas pedagógicas de Pedro Rodríguez de Campomanes (1723-1802).

Bajo el reinado de Carlos III, Pedro Rodríguez de Campomanes gobernará junto con el conde de Aranda y sus compañeros manteístas, Roda, Moñino y Gálvez. Con una clara formación ilustrada, adquirida de la introducción de los nuevos conocimientos, filosofía empírica y cartesiana y ciencia experimental, en la España de mediados del siglo XVIII con Feijoo, Sarmiento, Mayáns y Pérez Bayer como referentes más conocidos. Como señala Vicente Llombart (1992, citado en Negrín Fajardo, 2004: 141), al estar durante treinta años en puestos clave de los órganos de poder de la monarquía y tener una marcada fijación por reflejar todas las ideas, disputas y proyectos por escrito,

resulta quizá la persona más implicada en los procesos de decisión político-económica y, posiblemente, la más idónea para captar el significado y desarrollo de los mismos a través de su producción escrita.

Impulsa las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, como motor de la reforma, y escribe sus *Discursos* con la finalidad de crear un clima de debate y opinión en el país que terminara con el aislamiento de las ideas y de los ministros reformistas. De ahí que en sus *Discursos* abunden los argumentos en apoyo a las reformas sociales y económicas, así como ataques a las posiciones inmovilistas.

En el ámbito de la educación se muestra especialmente interesado por la reforma universitaria y la educación popular; pero la situación económica del país le obligará a incidir sobre las labores y enseñanzas populares básicas, necesarias para el resurgir económico de la nación. Campomanes defiende la necesidad de formar a los ciudadanos por razones utilitarias, dentro de una sociedad estamental. En el contexto estamental, la educación debía servir para inculcar ciertos valores sociales como el deber, el trabajo, la obediencia, el respecto de las clases sociales y el acatamiento de la autoridad. Valores utilitarios que se reflejarán en el reglamento de las escuelas populares de la Matritense y en el resto de las que irían surgiendo por todo el país. Sin embargo, como afirma De Pedro Robles, el pensamiento educativo de Campomanes ni ha sido tan pragmático como se le supone, ni tampoco inaugura, de manera explícita, las bases del liberalismo educativo. Por el contrario:

> [Sus ideas y propuestas] son tan sólo el reflejo de planteamientos que navegan entre un pragmatismo utópico (si algo tan contradictorio en sí mismo puede existir) y un conservadurismo social, que se reviste de «modernidad» y «puesta al día». Campomanes es un ilustrado a la manera española, apasionado por el progreso de las artes y de la industria, y voluntarista entusiasmado con las nuevas ideas educativas, sin que su aplicación supusiese la socavación y el fin de la moralidad católica, que se seguía manteniendo como eje estructurador de la sociedad española. Campomanes era un hombre de una enorme erudición, de un profundo conocimiento de la historia española y de una cierta originalidad burocrática que le permitió ofrecer al poder despótico de la monarquía, las «recetas» necesarias para ajustar, moldear o, en todo caso, cambiar lo imprescindible. Pero sus acciones y su pensamiento jamás

> abandonaron el marco de la «legalidad controlada». Una legalidad que, aun a sabiendas de que era insuficiente, resultaba difícil de manejar y proteger frente a los continuos ataques sufridos desde los púlpitos y los rancios salones de la aristocracia transmontana. (De Pedro Robles, 2006: 198)

En sus *Discurso sobre el fomento de la industria popular* (1774) y *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* (1775) expone las características que debían poseer la industria y la educación del pueblo de finales del siglo XVIII. La industria popular consistía en las tareas de fácil aprendizaje, de transformación de la materia prima en productos preparados para el desarrollo de las artes y la aplicación de los oficios; y era susceptible de ser aprendido con cierta facilidad por amplias capas de la población en poco tiempo. En esta primera fase la industria popular estaba pensada básicamente para el sexo femenino. Campomanes concibe la educación como un *bien público*, capaz de generar la paz social, para obtener así la felicidad de la nación. Como dice De Pedro Robles, su propuesta es:

> (…) todo un proyecto educativo, social, cultural, moral y, sobre todo, económico que pretende transformar la sociedad española privilegiando el sentir básico de la organización monárquica como un cuerpo en el que cada uno de sus miembros asuma con eficacia sus funciones y obligaciones ofreciéndosele para ello los instrumentos más idóneos y necesarios. (2006: 200)

La educación para Campomanes, como para la mayoría de los ilustrados españoles, no era un fin en sí mismo ni estaba destinada a la exaltación del carácter individual, sino que estaba concebida como una actividad de utilidad social, un bien común que, en manos de un Estado absolutista, lograría superar los desequilibrios económicos que debilitaban sus estructuras. Y dentro de este contexto, la labor de Campomanes fue definitiva para dotar de valor la industria artesana con la proposición de un reglamento general que organizase las artes y su instrucción.

I.1.2.3.- Ideas pedagógicas de Baltasar Melchor Gaspar María de Jovellanos y Ramírez (1744-1811).

La obra sobre la educación de Jovellanos hay que entenderla, según J. L. Fernández (Citado en Delgado Criado, B. ,1994: 745-752), dentro de unos planteamientos más profundos, en relación directa con su teoría del hombre y de la sociedad[9]. La antropología subyacente en su producción nos presenta al hombre como un ser libre, que tiende naturalmente al bien y que está dotado de fuertes sentimientos morales. Pero la realidad social de la España de fines del siglo XVIII está aún muy alejada del modelo teórico postulado por Jovellanos, por lo que la tarea más urgente será la transformación progresiva de la realidad. Para conseguir una sociedad más justa y más rica es preciso que los individuos se transformen, y la educación y un adecuado proceso educativo serán concebidos por Jovellanos como el auténtico motor del progreso y, por tanto, la concepción pedagógica de su reformismo está presente, de una manera u otra, en toda su obra.

El impulso inicial de la concepción pedagógica de Jovellanos está constituido por la regeneración económica de la nación y la creencia absoluta de que la educación es el origen de todo progreso social y personal. El pensamiento y la acción reformadora de Jovellanos se conforman en el contexto de su crítica institucional contra la universidad, los colegios mayores universitarios, la magistratura, los gremios de los oficios, la Inquisición; en el contexto de su crítica social contra la riqueza vinculada (mayorazgos), la mala educación de la clase aristocrática, la falta de educación del pueblo, la pseudoeducación de la mujer, impuesta por prejuicios sociales que deben superarse; la pobreza de origen político estructural, la desestimación del trabajo y las desviaciones supersticiosas y fanáticas de la religiosidad. Su crítica de la educación denuncia

[9] Un estudio sistemático de los presupuestos filosóficos subyacentes en Jovellanos, así como sus propuestas reformistas, puede verse en J. L. Fernández, *La antropología filosófica implícita en la obra de Jovellanos y la proyección sociopolítica de su visión del hombre*, 1986, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

los métodos docentes puramente especulativos, los estatutos anacrónicos que rigen todavía los centros de enseñanza, el régimen semieclesiástico de las universidades, el abuso de los argumentos de autoridad, el desconocimiento o poco recurso a las fuentes (bíblicas, humanísticas, jurídicas, médicas), la ignorancia y menosprecio de las ciencias modernas, el descuido de las lenguas vivas, la falta de formación actualizada de las clases populares y de los oficios técnicos.

Intentará, sobre todo, crear nuevas instituciones o espacios donde poder llevar a cabo su ideario, aunque también optará por reformar antiguos centros docentes por la urgencia que supone llevar a cabo las reformas que propone, tal y como acreditan las gestiones y publicaciones de las distintas etapas de su vida.

Así, ya su primer biógrafo, Céan Bermúdez (1814), sostiene que parece que la educación fue lo único que le ocupó durante toda su vida, por lo que es difícil confeccionar una lista ordenada y completa de los escritos en los que trata este tema. Siguiendo a J.L. Fernández (Citado en Delgado Criado, B. ,1994: 745-752), se podrían clasificar sus obras pedagógicas en obras teóricas, planes de estudio, obras didácticas, obras sobre historia de la educación y obras de crítica de la educación. En todas ellas subyace una máxima: es urgente reformar los estudios si realmente se quiere hacer que la nación prospere. Del mismo modo, es necesario que exista un adecuado proceso educativo para la nobleza y las clases dirigentes, pues este estamento no estaba a la altura de su misión. Además, es preciso elevar el índice cultural del pueblo, por lo que sus planes reformadores se dirigen tanto a los gobernantes como a los gobernados y pasan por un camino único: la ilustración.

Para trazar el pensamiento pedagógico de Jovellanos hay que tener presente toda su obra, pero de manera primordial su *Memoria sobre la educación pública*, que, si bien fue publicada en 1802, retoma las tesis educativas fundamentales que mantuvo a lo largo de su vida. En esta obra les confiere un carácter sistemático y conclusivo por lo que podría afirmarse que en ella

encontramos organizada la riqueza de la teoría educativa propuesta por Jovellanos.

Su doctrina pedagógica está influenciada por los ilustrados franceses y el liberalismo político y económico de los pensadores ingleses de la época. En su comportamiento social, moral, político y religioso adoptó una actitud jansenista. Para Jovellanos, la instrucción consiste en el perfeccionamiento del hombre a través de la ciencia y el conocimiento de la verdad. Esa perfección se concreta en la educabilidad, en la capacidad para recibir instrucción y, por tanto, en tanto que la virtud y el valor nacen de la instrucción, esta se convierte en la clave para su fin ilustrado último: la sociedad universal unida para siempre en inviolable y perpetua paz. Para que esto sea posible la instrucción debe ser sólida y adecuada, por lo que es necesario que el Estado se ocupe de ella.

De esta forma, su pensamiento pedagógico gira en torno a la instrucción pública, gratuita y universal, y la reforma universitaria con la creación de nuevos institutos. Se trata, por tanto, de una concepción de la instrucción pública hermanada con el concepto de nación ilustrada. No se trata de que todos los miembros del Estado sean sabios, sino de que cada uno sepa lo que conviene a su profesión. Incide en la idea de que debe extenderse la enseñanza a través de una educación popular, que vaya reduciendo paulatinamente la diferencia entre la masa ignorante del pueblo y la minoría culta existente, pues mientras permanezca la ignorancia no habrá adelantos notables ni en la agricultura ni en la industria. De ahí que se proponga convertir las primeras letras en cimiento y base de toda buena educación y, por ende, en el primer bastión de la instrucción pública.

Otro punto fundamental que aborda Jovellanos en el terreno educativo es la determinación de cuál habría de ser el lugar o la institución más adecuada para educar a la juventud, pues los seminarios le resultan insuficientes para solucionar el problema de la instrucción. Apuesta por una institución abierta que imparta de manera gratuita la enseñanza que conviene a cada ciudadano. Esto pone de manifiesto que para Jovellanos es evidente que se ha producido un desfase entre

las estructuras tradicionales de las instituciones docentes y las necesidades del momento. Por ello propondrá la creación de institutos, de marcado carácter secular, utilitario y realista, en los que se enseñen las ciencias útiles, la filosofía práctica, reservando para la universidad el estudio de las ciencias especulativas.

La importancia de Jovellanos en la historia de la educación no se reduce al hecho de haber teorizado sobre pedagogía o a la propuesta de diversos planes de estudio a lo largo de su vida, sino que Jovellanos tuvo la oportunidad de llevar a la práctica su modelo de instituto. Así, el 7 de enero de 1794 se inauguró, a pesar de los recelos y las suspicacias, el Real Instituto Asturiano, un centro de nuevo cuño para la impartición de "estudios útiles" y, por ende, el más importante instituto científico español del momento.

No obstante, el pensamiento de Jovellanos en materia pedagógica es más complejo y desde esta primera postura derivará hacia otro tipo de posición en la que el humanismo aparecerá como estrictamente necesario, superando así la visión unilateral de su obra. Jovellanos al poner en práctica su teoría a través de este Instituto, no tardó en darse cuenta de la unilateralidad de su primer plan, excesivamente centrado en las ciencias y, sin dejar de considerarlas como el más digno objeto de la educación de sus alumnos, proclama la necesidad de que también cultiven el estudio de las "buenas letras", que no es menos útil, ni menos necesario, aunque sólo sea para comunicar inteligiblemente y difundir así los avances conseguidos en el campo científico. De esta unión entre las letras y las ciencias surgirán notables avances en la educación, en tanto que Jovellanos capta la necesidad de una formación armónica e integral.

De este modo, su proyecto educativo parte de un primario e indiscutible interés por las ciencias útiles y recala en el humanismo. En palabras de Fernández Fernández:

> En definitiva, de la mano de Jovellanos, el paladín e impulsor de los estudios técnicos en España, hemos llegad a la cima de un nuevo humanismo cristiano, que conjuga la tradición española con la tesis moderna de la educación en las ciencias útiles. Frecuentemente se le ha considerado como un representante del utilitarismo

> pedagógico, y es cierto; pero, como hemos visto, su labor no se queda ahí. Una historia de la educación más acorde con la realidad debe reconocer en Gaspar Melchor de Jovellanos al creador del moderno humanismo cristiano cuando la enseñanza de las ciencias conseguía carta de admisión en España. (Cita tomada de Delgado Criado, B., 1994: 751),

Pero, por encima de todo, destaca la preocupación de Jovellanos por el progreso y modernización del país como obligación de los gobiernos nacionales. Y la instrucción pública aparece como fuente principal de la felicidad y origen de la prosperidad social, lo que implicaba que fuera un cometido fundamental del Estado. A esto hay que sumar el talante personal de Jovellanos, su rectitud y honradez, su capacidad de estudio y trabajo, frente a la gran lacra de una parte de la clase política de su época, preocupada por el medro personal en lugar de por el bienestar del país. Y todo ello ha hecho de este ilustrado un referente de profesional íntegro que cumple con su deber. Absorbió lo mejor que podían ofrecerle españoles y extranjeros y lo adaptó a las condiciones de su país, ofreciendo un ejemplo vivo de la enseñanza moderna, por lo que sus planteamientos pedagógicos serán, en gran medida, la base de las ideas liberales en torno a la pedagogía en España.

I.1.2.4.- Ideas pedagógicas de Josefa Amar y Borbón (1749-1833).

Josefa Amar y Borbón ocupa un importante lugar entre los ilustrados españoles que se interesaron por la educación por dos motivos fundamentales. Por un lado, porque es un referente en cuanto al reconocimiento del derecho a la educación de la mujer, pues, aunque la cuestión relativa a la educación de las mujeres fue objeto de debate en la España del último cuarto del siglo XVIII, fueron bastante escasas las referencias a esta cuestión en los escritos pedagógicos de los ilustrados españoles. Y, por otro lado, porque es la primera en escribir un tratado pedagógico en España que resalte la necesidad de una educación, tanto física como moral, con un planteamiento claramente estructurado.

Pertenecía a una familia de la burguesía ilustrada, hecho que le permitió estudiar en Madrid latinidad y humanidades y adquirir una excelente formación, en la que destacó su gran conocimiento de inglés, francés e italiano, y también por su preparación en matemáticas, estudios poco frecuentes en su época. Sus actividades culturales le brindaron la oportunidad de relacionarse con figuras importantes del mundo intelectual de su tiempo y con ellos participó ampliamente en las tareas de la Ilustración. Su erudición y su labor como traductora le valió ser nombrada, en 1782, socia de mérito de la Real Sociedad Económica Aragonesa de Amigos del País y, en 1787, socia de honor y mérito de la Sociedad Económica Matritense. Más tarde ingresará también en la Sociedad Médica de Barcelona.

Los escritos sobre educación de Josefa Amar y Borbón incluyen obra propia y traducciones. Entre estas últimas cabe señalar que en 1786 tradujo del inglés la *Educación Liberal* publicada por Vicésimus Knox, rector de la Escuela de Gramática de Tonbridge, en 1781, en defensa de la cultura clásica.

Entre sus escritos propios, destacan para el tema que nos ocupa su *Discurso sobre el talento de las mujeres y su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres*, de 1786, y, sobre todo, su *Discurso sobre educación física y moral de las mujeres,* que dedicó en 1790 a las Sociedades Económicas de Madrid y de Zaragoza. El primero fue elaborado y presentado como un alegato en defensa de la admisión de las mujeres en la Sociedad Económica Matritense, y cuyo objetivo sobrepasaba "el de la tradicional *querella de las mujeres* para plantar un nuevo orden social de relaciones entre los hombres y las mujeres, una nueva distribución de sus roles y tareas*"* (Viñao Frago, 2003: 40). Se trata de un texto más rupturista y radical de lo que sería el de 1790 y, aunque la educación no era el tema central del Discurso, adelanta de un modo más contundente dos de los temas clave de aquel: la situación desigual de las mujeres ante la educación con origen en su supuesta falta de talento y la igualdad de los hombres y las mujeres en su aptitud para instruirse.

El segundo de los discursos, de 1790, es su obra principal. Se trata de un amplio tratado de pedagogía que presenta el estado de la cuestión en la segunda mitad del siglo XVIII y cuya idea central es la educación de la mujer. Asunto que concibe como algo tan necesario e importante que de ello depende la felicidad pública y privada, siendo, por tanto, un bien útil para el Estado. La obra conforma un programa educativo perfectamente estructurado, claramente inspirado en las teorías de Locke, Rousseau y Kant, y en el que realiza un significativo esfuerzo por mostrar cómo la educación de la mujer y la del hombre tienen que ser iguales. Consta de un extenso prólogo en el que resalta el interés del tema que tratará, donde incide en el descuido en el que se encuentra la educación de las mujeres y su necesidad, y donde justifica la publicación de la obra por la inexistencia de otra similar que comprendiera, en palabras de la autora, los dos puntos esenciales en la educación, como son la parte física y la moral.

La primera parte de la obra consta de ocho capítulos y lleva por título "De la educación física", en la que pone de relieve la importancia de la salud, así como su conveniencia para ambos sexos, analiza numerosos aspectos del desarrollo del niño, exigencias de la naturaleza y normas de comportamiento, en la línea de las cuestiones de higiene y alimentación señaladas por Locke. Afirma que en las primeras etapas de la vida no hay distinción entre niños y niñas y considera que las diferencias empiezan con el tamaño y las formas de los vestidos que pueden tener influjos en la salud y, por tanto, deben ocupar un lugar destacado en el plan educativo:

> (…) los vestidos de las niñas no deben ser ricos: lo primero por el daño que causan en lo moral, enseñándolas desde temprano a estimarlos más de lo que merecen; y lo segundo porque se les quita la libertad para jugar, que les es tan saludable."

En su plan de enseñanza, Amar y Borbón propone para la formación intelectual de las mujeres, la enseñanza de la lectura y escritura con perfección, el estudio de la gramática de la lengua nativa para hablar con propiedad, la historia

por ser entretenida y tema frecuente de conversación, el conocimiento de las reglas de la gramática latina, sin necesidad de ejercicios de memoria, porque las demás reglas se aprenden con el uso y la observación. Para completar esta instrucción es necesario el conocimiento de otras lenguas como el francés, el inglés o el italiano, por las numerosas obras que se han escrito en ellas y, sobre todo, por su uso casi general en Europa; la geografía, útil y divertida; y cualquier otra habilidad que se adquiera con ingenio y que sirva para evitar la ociosidad, como la música, el dibujo y el baile.

Dado su contenido, la crítica coincide en afirmar que su discurso trata sobre la educación física y moral de las mujeres de clase acomodada, como señala la propia autora en el prólogo:

> (…) no se hablará de la clase común, que les basta saber hacer por sí mismas los oficios mecánicos de la casa (...); la ilustración y el cultivo del entendimiento podrá ser muy útil a aquella clase de mujeres que, comúnmente hablando, casarán con hombres cultos e instruidos, para que se afiance mejor la perpetuo unión y armonía. (Amar y Borbón, 1994: 73)

No obstante, este criterio general se contradice y amplía a lo largo del discurso y, como acertadamente ha señalado María Victoria López Cordón, no se dirige a un público muy restringido, sino "a las personas de mediana fortuna, abriéndose a sectores ya claramente burgueses" (Josefa Amar y Borbón, 1994, introducción: s/p) En cualquier caso, Amar y Borbón, como ilustrada, parte de la igualdad de ingenio por naturaleza y la desigualdad por convenciones sociales, por lo que, al igual que sucede con los hombres, es necesario distinguir también el tipo de educación que recibirán las mujeres en función de sus obligaciones y clase.

Por otra parte, si bien la autora luchó por elevar la condición social femenina y por conseguir una mayor igualdad entre los cónyuges, no llegó a abandonar la idea de la superioridad masculina justificada por la fortaleza de su condición física, ni defendió la educación para todas las mujeres, logro histórico muy posterior. Características que ahondan aún más en la filiación de su *Discurso*

sobre la educación física y moral de las mujeres como ilustrado que, como afirma Viñao Frago: "constituye la expresión más significativa y típica del ideario de la Ilustración española relacionado con el tema." (2003: 48). En esta obra encontramos las principales ideas de la Ilustración en el tríptico: educación, felicidad y utilidad interrelacionados en la esfera pública y privada. Además, descubrimos también otro de los aspectos característicos de buena parte de los ilustrados españoles, el filo o neojansenismo[10].

La obra de Josefa Amar y Borbón se inscribe, por tanto, en el ámbito de la sociedad culta ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII y destaca la eficacia de su propuesta educativa en el intento de recuperar para la mujer el derecho que tiene a la educación, campaña de regeneración en favor de la mujer que ya se hacía un hueco en la literatura de finales de siglo y en la prensa, pero que pone magistralmente de manifiesto esta autora con su propuesta de educación integral para la mujer, con una oferta formativa que atendía a las dimensiones física, moral y cognitiva, y cuyas aportaciones serán citadas por los grandes intelectuales y reformadores de finales de siglo, pues ofrecen un valioso legado educativo a las generaciones del siglo XIX.

I.1.2.5.- Ideas pedagógicas de José de Viera y Clavijo (1731-1813).

Viera y Clavijo, máximo representante de la Ilustración en Canarias, fue clérigo, historiador y científico, pero también educador y pedagogo. Evoluciona ideológicamente desde de la escolástica al librepensamiento, sobre todo por influencia de la obra de Feijoo. Su preocupación por la reflexión pedagógica es evidente en sus escritos, así como su dedicación activa a la enseñanza en diversos momentos de su vida. Entre sus experiencias educativas más significativas destacan su labor como tutor del hijo del marqués de Santa Cruz y como

[10] Los elementos neojansienistas en la obra de Josefa Amar y Borbón han sido recogidos por Carmen Chaves McClendon en su obra de 1881 "Neojansenists elements in the work of Josepha Amar y Borbón", publicado en *Letras femeninas*, nº 7, pp. 41-48.

fundador y director del colegio San Marcial del Rubicón de Las Palmas. En cuanto a su tendencia didáctica, escribió libros para la enseñanza y la divulgación científica: *Noticias del cielo o astronomía para niños* (1807), *Los Aires fijos* (1779), *Las Bodas de las plantas* (1808) y su conocidísima *Noticias de la historia general de las Islas de Canaria* (1772-1773). Su dimensión como pedagogo entronca con la pedagogía de la Ilustración española más cercana a Feijoo y Jovellanos.

Como teórico de la educación podemos destacar el documento de *El Síndico Personero General*[11], seguramente el principal escrito pedagógico ilustrado canario del siglo XVIII, que sirvió de referente para los que se publicaron con posterioridad. Esta obra está dividida en cinco capítulos o memoriales que resumen la pedagogía ilustrada necesaria para Canarias a partir del análisis y valoración de la situación. La orientación ideológica de *El Personero* (1764) entronca con lo que se conoce como el "optimismo pedagógico"; es decir, la creencia en el poder casi absoluto que encierra la educación para transformar una realidad existente de cosas no deseadas. Viera estaba convencido de que la cultura transformaría las Islas, poniéndolas a la altura de otras regiones más desarrolladas de la Península y Europa. Confía en el renacimiento cultural que sobrevendría a Canarias si se llevaban a cabo una serie de reformas estructurales, con la creación de diversas instituciones educativas que permitieran la adecuada formación de todas las clases de la sociedad, para combatir la deplorable situación de la educación en su tierra. Unas reformas educativas que sentarían las bases para la modernización cultural, y propiciarían el desarrollo socio-económico y político, tal y como exigían los aires ilustrados. En este sentido, el *Sindico Personero* puede ser entendido como una llamada de atención y un

[11] *El Síndico Personero* fue escrito en forma de memoriales dirigidos al Cabildo de La Laguna, aparecieron cinco números, con las fechas de 20 de enero, 4 y 17 de febrero y 2 y 16 de marzo de 1764. Afirma Viera de esta obra que "proponía diferentes reformas en la educación, instrucción y felicidad común." Para mayor información sobre la actividad literaria, pedagógica, científica, institucional y religiosa de Viera y Clavijo, así como sobre el impacto que su labor supuso para la re-conceptualización de la historia del Archipiélago y la evolución de su configuración cultural se recomienda Yolanda Arencibia y Victoria Galván (eds.), 2013.

revulsivo que sirviera de norte a los descontentos y, especialmente, a las autoridades insulares y a aquéllos de sus coetáneos más predispuestos a seguir la política ilustrada del centralismo borbónico peninsular. Se intentaba llevar a la práctica la organización de una educación nacional y la secularización de la enseñanza.

En definitiva, esta obra de Viera estaba ya anunciando un cambio de mentalidad, que pronto dejaría paso a una concepción educativa que rompería con los esquemas del Antiguo Régimen, con la formación de un sistema educativo nacional, liberado de la tutela y dependencia de la Iglesia y de cualquier otra institución, que garantizase la instrucción gratuita y obligatoria -al menos en el nivel elemental- y laica.

I.1.3.- A modo de colofón.

Llegados este punto, podemos afirmar que, con las singularidades que se han señalado, es indudable que los ilustrados mostraron un gran interés por la educación en un amplio sentido y, especialmente, por la educación popular como cambio significativo de mentalidad, en tanto en cuanto, era considerada el medio para llevar a cabo las reformas que propugnaban. Como señala Ledesma (1989), parafraseando a Montesquieu: "Lo que mejora la sociedad es el trabajo, pero éste (sic) requiere una preparación, una instrucción específica." No obstante, como hemos visto, no se trataba de una educación igualitaria para todos, tal y como se concibe actualmente, sino de una educación utilitarista y con fuerte base moral vinculada a la clase social, una "educación gradual que no debía servir de acceso a un estatus más elevado, sino simplemente un medio para realizar su trabajo y adquirir así conciencia de esa dignidad montesquiana." Una ideología pedagógica en cuya definición subyace el tríptico difundido por la *Enciclopedia* de Diderot-D'Alembert en su entrada "Educación": "La salud y la correcta educación del cuerpo; aquello que se refiere a la rectitud y la instrucción del espíritu, las buenas

costumbres, es decir, la conducta en la vida y las cualidades sociales". Y que pone de relieve la importancia de educar a los niños por tres razones fundamentales:

a) Para ellos mismos, puesto que la educación debe conformarles de tal manera que sean útiles a la sociedad, de la cual consiguen su estimación y encuentran en ella su felicidad.
b) Para sus familias, a las que habrán de mantener y honrar.
c) Para el Estado, que ha de recoger los frutos de la buena educación que reciban los ciudadanos que lo integran.

Una concepción pedagógica marcada, por tanto, por su sentido útil y social. Un cambio de concepción que se explica por causas sociales, económicas y culturales, pero, además, como apunta Julia Varela (1985), el interés de los ilustrados por la educación se revela también por otros factores que contribuirán a reestructurar durante el siglo XVIII las relaciones entre lo público y lo privado:

a) Redescubrimiento de la infancia: El niño de las clases altas y medias urbanas había adquirido ya un estatuto especial. Deja de ser considerado un adulto en pequeño para hacerse con una especificidad propia. Se constituye en un ser dotado de formas peculiares de ver, sentir y pensar.
b) Remodelación del espacio familiar: Frente a los códigos dominantes de la nobleza cortesana, que consideraba "innoble" la unión del amor y del matrimonio y un signo de vulgaridad que la propia madre amamantase y criase a sus retoños, la familia burguesa construirá, en parte, su identidad al acatar las obligaciones que los nuevos especialistas le imponen.
c) Fabricación del hombre interior: La educación cortesana es considerada como superficial, artificiosa e inauténtica. La etiqueta, el ceremonial y el lujo se identifican con una clase improductiva, despilfarradora y libertina. El modelo de vida natural, higiénico y morigerado coexiste con la acumulación de un nuevo capital: el hombre interior.

No obstante, como apostilla la autora:

> (…) la adquisición de una personalidad rica y armoniosa seguirá siendo patrimonio exclusivo de los encargados de definir los nuevos valores y saberes legítimos en un momento en el que se impone a las clases populares la obligación del trabajo manual a cambio de un salario. (Varela, 1985: 254)

En el caso específico de España habrá que esperar al siglo XIX para que estas afirmaciones cobren verdadera carta de naturaleza, sin que ello signifique que se resuelva o generalicen completamente, como se verá en el apartado siguiente. Podemos decir, parafraseando a Claudio Lozano (1994: 97-98), que los ilustrados españoles de finales del XVIII diseñaron un modelo educativo para el futuro con un sentido utilitario de la moral, con los valores de la prosperidad, el mejoramiento de la fortuna y la libertad, entendida especialmente como libertad económica. Todo aquello que no fuera productivo debía ser combatido en primer lugar por la educación, entendida en su sentido más amplio, desde la escuela a los espectáculos de masas, pasando por la prensa y la religiosidad ilustrada. En definitiva, el proyecto ilustrado consistía en cambiar la mentalidad económica imponiendo principios de utilidad social, donde no tiene cabida la ociosidad, en mejorar la formación humana para incrementar la actividad económica y en el control de la educación por el Estado. Y en ese nuevo proyecto, como ya apuntaba Varela, la infancia será repensada y tendrá su propio sitio, como razón de Estado enunciada en términos del Pedagogía Social. Como muestra Campomanes en su *Discurso sobre la educción popular* (1775):

> Además de propagar todas estas nociones (...) en los ánimos de la juventud dedicada a las artes y oficios, es muy del caso se apliquen a los primeros rudimentos de leer, escribir y contar (...). Bien veo que algunos creerán que esto es pedir demasiado. Pero si se reflexiona en que apenas hay pueblo donde no esté bien establecida esta enseñanza, gratuita para todos los pobres, se hallará la facilidad de conseguirla, con sólo quererlo así los padres o los maestros (...). Por otro lado, cuando pueden los niños dedicarse a leer, carecen todavía de fuerzas para emplearse en ningún oficio; y lo mismo sucede en cuanto a los rudimentos de escribir (...). De no aplicar a los niños entonces a leer y escribir, resulta que están ociosos en aquella tierna edad y que se impresionan de especies e ideas que les perjudican demasiado cuando llegan a ser adultos. (Cita tomada de Lozano, Claudio, 1994: 97)

Y en 1792 el conde de Cobarrús será todavía más explícito al referirse a la política de expósitos y de la educación de la población:

> Ningún niño pueda ser eximido, de la que fuese su cuna, de esta concurrencia [a la escuela], so pena de no poder conseguir empleo ni función pública, so pena de no ser ciudadano; sea necesario a todos ellos presentar la certificación de su concurrencia, y desde los seis años hasta los diez críense juntos los hijos de una misma patria. (Cita tomada de Lozano, Claudio, 1994: 98)

No obstante, el proceso histórico de constitución de la infancia moderna abarcará, fundamentalmente, todo el siglo XIX, y, de hecho, el tema de la escolarización y protección del niño será, como se sabe, una constante en la obra galdosiana, es más, los tres ejes que señala Varela, y que suponen un cambio de perspectiva ideológico-social para el siglo XVIII, son plenamente extrapolables a la crítica que constituye el ideario básico galdosiano del XIX: infancia, familia y educación (social e individual).

I.2.-LA EDUCACIÓN Y LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN EL SIGLO XIX.

Los avances educativos proporcionados por el movimiento ilustrado y por la teoría naturalista-idealista, representada por Rousseau, constituyen el eslabón que une el pensamiento educativo del siglo XVIII con la eclosión de la Escuela Nueva[12] a finales del siglo XIX. La pedagogía de Rousseau va a influir decisivamente en ello siglo XIX, aunque cada autor tomará un camino peculiar dando entrada al desarrollo de diversas corrientes o pensamientos pedagógicos sobre todo en relación con los fines de la educación. La corriente psicológica que preconiza Luis Vives y que impulsó el realismo pedagógico alcanzó su cénit en Rousseau, que basa las etapas de la educación en el desarrollo psicológico del sujeto y en la etapa siguiente se perfila una corriente conocida con el nombre de

[12] También conocido como Escuela Moderna o Escuela Activa.

pedagogía psicológica, que fue posible, en gran medida, por el desarrollo de la Psicología y su vertiente vinculada a la educación: la psicopedagogía. No obstante, debe tenerse en cuenta que la necesidad de conocer al niño para adaptar su educación es una idea que puede encontrarse en Platón y Aristóteles, que con posterioridad será dada en el olvido, en gran medida por la adopción de la concepción masiva de la educación de Quintiliano. Tras un largo periodo indiferencia sobre esto, la teoría evolutiva aplicada a la educación será retomada por Luis Vives y después por Locke hasta llegar a Rousseau, quien impone una psicología empírica que fija finalmente los principios esenciales. De su obra nace la necesidad de conocer al niño, de diferenciar la psique del niño, de la del adulto y, en fin, la necesidad de adaptar la educación a las etapas del desarrollo humano.

Durante el siglo XIX, la teoría naturalista, en su vertiente psicológica queda representada por las concepciones pedagógicas de Herbart, autor que dio base teórica a la pedagogía mediante un riguroso estudio que se fundamenta en la filosofía y la psicología y que le ha valido el título de fundador de la pedagogía científica, y Pestalozzi, cuyo genio pedagógico dará lugar al encauzamiento y puesta en práctica de las ideas de Rousseau, junto con la incorporación de los postulados de una pedagogía social y cuya concepción pedagógica, con gran incidencia de la intuición, influirá de forma decisiva en las concepciones educativas occidentales del momento. Mientras tanto, en Inglaterra triunfa la enseñanza mutua como medio de alfabetizar a un gran número de alumnos con un bajo coste. Este método educativo se extenderá a diversos países europeos y americanos, sobre todo, durante la primera mitad del siglo XIX, cuando empezará a ser sustituido por la enseñanza simultánea.

Por otra parte, desde la Filosofía, destacan las aportaciones del positivismo, de Krause y de Hegel, otro gran conocedor de la realidad educativa de su época, cuya concepción educativa ejerció un importante influjo no solo en su país sino también en otros países europeos. Las ideas pedagógicas de Hegel son deudoras en gran medida de las de la concepción de Kant, del que toma la

idea de que la educación es la que permite lograr la perfección del ser humano, a partir de la formación intelectual y moral. Considera en el ser humano también el espíritu (razón) y la realidad (naturaleza y su propio cuerpo) en una relación dialéctica, de ruptura con la realidad natural, en la que el hombre debe volver a nacer a través de la educación, renovado, como ser espiritual, libre y ético, por encima de los demás objetos y seres naturales. La educación es contemplada, por tanto, como medio para mejorar y superar la mera naturaleza, pero por ello mismo se ve precisada a no perderla de vista como su punto de referencia, por ello, contrasta directamente el proceso educativo con el estado de inmediatez natural, que es preciso superar.

Asimismo, fue de gran importancia la aportación e influencia de Fröbel, quien aplicó a la educación de párvulos, con la fundación de los *kindergartens*, su concepción idealista de la naturaleza humana, según la cual la educación consiste en el desarrollo espontáneo delo que el individuo lleva dentro; así como la fundamentación práctica basada en Pestalozzi. Promocionó la enseñanza preescolar, desarrolló el concepto de educación integral para este nivel educativo y creó novedosos materiales específicos para esta etapa escolar.

Por otro lado, también tuvieron gran incidencia en el ámbito educativo los avances que se produjeron en otras ciencias en los últimos años del siglo XIX, sobre todo en Biología[13], Psicología y Sociología, las tres direcciones más

[13] La Biología aplicada a la educación o el biologismo pedagógico encuentra su origen en las tesis materialistas nacidas como contrapunto del idealismo postkantiano. A su promulgación contribuye el método del positivismo científico y las nuevas ideas evolucionistas. Esta vertiente interpretativa de la educación alcanza su punto más elevado a finales del XIX y principios del XX, donde se intenta reducir la Pedagogía a una rama de la Biología, en tanto que, según los biologistas el educando es un ente que depende, en todas sus reacciones, de su propio cuerpo y la Pedagogía debe partir del estudio de la biología del ser para deducir desde allí los principios que rigen la educación. Se concibe la Pedagogía, por tanto, no como una ciencia e sí misma sino como una biología aplicada. Entre los representantes de esta teoría destacan Demoor y Jonkheere, quienes sostienen que la Pedagogía tiene como objeto el estudio del niño, su génesis, su desarrollo y su capacidad de adaptación, y deducir, de los datos obtenidos, los métodos y las técnicas que hay que utilizar. Si bien hoy en día no cabe duda de que la Pedagogía no puede reducirse a la Biología, debe admitirse que el estudio biológico ha contribuido decisivamente a la mejora de la acción

importantes del positivismo, que van a confluir en un conjunto de principios educativos que son defendidos por el Movimiento de la Escuela Nueva, que tiende a replantearse las formas tradicionales de enseñanza. Movimiento de renovación muy amplio y diversificado que no se quedó en el plano teórico, sino que cristalizó en valiosas e interesantes experiencias y sistemas didácticos desde finales del XIX, y cuyo desarrollo será global en el siglo XX. En este sentido, además de reseñar en el epígrafe correspondiente, el surgimiento de la Escuela Nueva y la renovación metodológica que implica, se recogerán ejemplos de algunas de las concreciones más importantes de este movimiento que guardan relación con nuestro objeto de estudio, como el método Montessori o el de Decroly, así como el experimentalismo y cientificismo de Dewey, quien crea el nuevo concepto pragmático de la educación en contraposición al aprendizaje mecánico y formal, que será sustituido por la enseñanza basada en la acción y en el interés productivo del niño. Sus obras propiciaron un fuerte debate y una amplia polémica en la época y, sin duda, contribuyeron al enriquecimiento de las nuevas concepciones sobre educación. En el epígrafe destinado al pensamiento pedagógico español, se recoge, dentro de esta corriente de la Escuela Nueva, la labor pedagógica y de innovaciones metodológicas de la ILE que fue fundamental para cambiar el estado de la educación española, no solo por las acciones llevadas a cabo en el marco de la propia Institución, sino, sobre todo, por el impulso que supuso para la entrada y extensión de las ideas pedagógicas extranjeras en España, así como por el destacado papel que jugaron en la implicación de los organismos oficiales en la transformación educativa.

Entre los avances de la Sociología, nos interesa mencionar, sobre todo, el desarrollo la Pedagogía Social, pues si bien ha sido cultivada como una dimensión esencial de la educación, de un modo u otro, desde la antigüedad según predominase una visión cuyo foco de atención fuese el individuo o la

educativa. De hecho, será la Biología la que dé los primeros pasos en el estudio científico encaminado al conocimiento del educando y de aquí provendrá la reflexión pedagógica acerca de la importancia de la herencia, el desarrollo evolutivo y el ambiente en el ámbito educativo.

sociedad, las primeras reflexiones sistematizadas sobre el tema surgen a partir de la segunda mitad del siglo XIX. De manera que podemos establecer una distinción entre los precursores o antecesores desde Platón a Pestalozzi, y los fundadores o creadores teóricos desde Natorp hasta la actualidad. Esta recuperación y sistematización de la Pedagogía social se explica, entre otras cosas, por la crisis político-social que afecta a Alemania en el último tercio del siglo XIX que reavivó la discusión pedagógica. Al igual que en el resto del mundo occidental, se busca en la educación un medio para solucionar los problemas de la sociedad y, en el contexto alemán surge un nueva Pedagogía que estableció el ideal de la comunidad frente a la excesiva acentuación de la individualidad en la educación anterior. Además, la dimensión pedagógica de la sociología no es uniforme y dará lugar al nacimiento de otras corrientes científicas como la Sociología de la educación, de origen franco-estadounidense con Dewey y Durkhein; o la Pedagogía o Educación social, que nace en Alemania a finales del siglo XIX con la corriente idealista de Natorp y su obra *Pedagogía social*, publicada en español en 1913, y se consolida a partir de 1920 con la obra de Nohl, bajo la influencia de la corriente historicista y hermenéutica de Dilthey. Dejando al margen las diferentes vertientes de la Sociología en relación con la educación, lo que nos interesa para este trabajo es subrayar las implicaciones que el desarrollo de la Sociología tuvo para las ideas educativas[14]

[14] Para el caso de España, destaca la influencia de esta corriente en Manuel García Morente (1886-1942), quien gracias a las becas de la JAE estuvo dos veces en Alemania donde estudió en las Universidades de Munich, Berlín y Marburgo con los profesores Theodor Lipps, Georg Simmel, Hermann Cohen, Paul Natorp, Oskar Fleischer y Ernst Cassirer. La huella de las corrientes filosóficco-educativas alemanas en su obra es clara y con respecto a la Pedagogía Social, cabe destacar su prólogo a la obra de Natorp *Pedagogía* Social en el que afirma que: " la humanidad como ideal del hombre: tal es el sentido de la educación. Lo que hay que cultivar en el individuo son precisamente las universales cualidades humanas." (Natorp, *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, Introducción de M. García Morente, Madrid, La Lectura, 1915, p. 16. Cita tomada de Vilanou, Conrad, 1997: 54). Además, otros autores vinculados a la ILE tradujeron y difundieron la obra de Natorp en España, como María de Maeztu, o recibieron su influencia de forma directa como Ortega y Gasset, quien acudió a sus clases durante un semestre y en 1910 dictó una conferencia titulada "La Pedagogía Social como programa político", con clara reminiscencia de

de la época de estudio, así como su reflejo en la filosofía pedagógica galdosiana. Por lo que se enumeran a continuación algunas aportaciones de la Pedagogía social que inciden en nuestro estudio:

- La creación e influencia de la Escuela de Marburgo con el método apriorístico-deductivo, entre cuyos trabajos destaca haber fijado el criticismo como una corriente histórica que tiene su origen en Platón, se afirma en Descartes y, de un modo más concreto, en Kant.
- Natorp fundamenta su teoría pedagógica en la Teoría de la Libertad de Kant y amplía la aplicación del método kantiano a la experiencia vivida, a la acción ética y a la creación estética.
- Natorp establece tres clases fundamentales de actividades sociales: la económica, basada en el trabajo y sometida a la regulación social; la política, basada en la actuación volitiva y bajo la regulación jurídica; y la educación, basada en la razón y sometida a la regulación cultural. La Pedagogía social, por tanto, no subordina la educación como medio para conseguir los fines de la economía y del orden jurídico y político, sino que considera que éstos son los medios para conseguir el fin último de la educación. Una educación en la que deben participar todos los miembros de la comunidad con el mismo derecho.
- El concepto de educación conduce al concepto de comunidad, en tanto que la educación regula la praxis social de la comunidad. La pedagogía social se concibe como un saber teórico, pero sobre todo práctico, en el sentido kantiano del término, pues es síntesis entre el conocimiento del hombre

---

Natorp, en la que afirmaba que: "Todo individuo ha de ser trabajador de la cultura y todo trabajador ha de estar dotado de una conciencia cultural." (Cita tomada de Pérez Serrano, Gloria, 2002: 210) De hecho, la influencia de la Pedagogía Social, como veremos en el epígrafe destinado al pensamiento pedagógico de este autor, se encuentra de forma bastante clara en los aspectos pedagógicos de la primera etapa de la filosofía de Ortega y Gasset, la que Ferrater Mora, en su obra *Ortega y Gasset. Etapas de una filosofía*, delimita entre 1902 a 1914 y la denomina "objetivismo".

que alcanza la filosofía en tanto que reflexión crítica acerca de la cultura, y la idea de comunidad como fin que regula la acción educativa.

- La comunidad es concebida por Natorp como una ampliación del Yo hasta el nosotros y la pedagogía social consiste en la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad y tiene por objeto la constitución de la Ciencia Moral como autoconciencia del sujeto moral, que es el ser genérico. Es decir, lo que debe cultivarse en el hombre son las cualidades universales humanas.
- La formación de la comunidad ha de pasar por los mismos tres estadios que el individuo, es decir, por los grados fundamentales en la formación del conocimiento: sensibilidad, entendimiento y razón, que constituye el paso de lo concreto individual a la última unidad central y abstracta.
- La relación entre el individuo y la comunidad tiene un valor de principio constitutivo, pues el individuo adquiere valor y se desarrolla en la comunidad. Para Natorp, por tanto, todo hombre crece en comunidad, bajo condiciones distintas, pero siempre sometido al su influjo, La comunidad viene en ayuda del individuo y colabora en su desarrollo y formación, por tanto, la educación del individuo viene condicionada por la comunidad social, pues una consideración individual de la educación no es más que una abstracción.
- La teoría educativa de Naport parte de la doctrina acerca de la educación de la voluntad dentro de la vida en comunidad, con el establecimiento de relaciones entre varias comunidades humanas constituidas como la familia, el estado y la humanidad.
- Para Natorp la Pedagogía Social no es una parte de la Pedagogía General, como sostendrán otros autores como Wilman, Beck o Edelheim, sino que constituye la Pedagogía en sí misma.

Por otra parte, la Sociología de la educación considera al sujeto como un ente social y parte de la base de que todo el contenido de la educación es una

realidad social y, por tanto, se trata de una disciplina que debe estudiarse dentro de las Ciencias Sociales. Dejando al margen la controversia que esta afirmación puede generar. Nos interesa destacar algunos principios de Durkheim, como que la educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado, o que la finalidad de la educación no es desarrollar al hombre en las potencialidades que le a dado la naturaleza, sino que es convertir al hombre en lo que la sociedad necesita que sea. Estas dos afirmaciones presuponen que existe primacía del ciudadano sobre el hombre y, por tanto, subyugan la libertad individual a las necesidades sociales, algo que entronca de alguna manera con el utilitarismo ilustrado.

Por último, cabe tener en cuenta los tres estadios educativos que emanan de la sociedad:

1.- Existe una educación que, aunque dimana de la misma sociedad, no goza de las características de intencionalidad y sistema, pero sí de una actividad y por lo tanto conseguirá un cambio conductual en el sujeto. De este tipo de educación puede provenir la idiosincrasia de los pueblos.

2.- Se encuentra otro tipo de educación que nace del grupo primario, es decir de aquel número de personas que están unidas por lazos afectivos y que tienen el fin de su contacto social dentro del mismo grupo. Existe una conciencia social que va educando a los sujetos y constituyendo un sistema permanente.

3.- Existe un tipo de sociedad más complejo, caracterizado por el reparto de funciones y trabajo con el fin de conseguir algo que permanece fuera del grupo. Es lo que se denomina grupo secundario. En este caso cada miembro aporta un número de motivaciones, pero también de inhibiciones que chocan con los demás elementos del grupo. Entonces se requiere una acción educativa intencional y sistemática encaminada a conseguir la unidad de todos los miembros hacia un objetivo común.

Deben también tenerse en cuantas las propuestas pedagógicas que surgieron bajo la influencia del movimiento de renovación educativa de finales del siglo XIX por parte de diferentes autores que darán sello propio a cada una de las iniciativas surgidas en la modernidad. Como las llamadas teorías antiautoritarias y teorías personalistas, entre las que destacan el pensamiento y obra de autores como Ferrer y Guardia, Rogers, Freire o Lorenzo Milani.

Se trata, en suma, de un periodo revolucionario en el ámbito educativo, en el que la formación humana pasa a ser una preocupación social lo que posibilitó que se pensara en la creación de la escuela para el pueblo, en la educación de la etapa infantil con materiales propios y en la importancia de la aplicación de métodos útiles. Ideas que surgieron como respuesta a un mundo en transformación y que irán dando forma durante el siglo XX y XXI a diversas concepciones e implementaciones educativas que contribuyen a la existencia de una educación efectiva y a la evolución de la propia humanidad.

Mencionamos algunos de los teóricos y procesos más destacados por la influencia ejercida: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838) con la Enseñanza Mutua, Friedrich Herbart (1770-1831), Fröebel (1782-1852), La Escuela Nueva, Teorías educativas antiautoritarias, Ideas pedagógicas socialistas y Teorías educativas personalistas y, por último, La educación como proceso emancipador. Desgranamos a continuación algunas de sus principales aportaciones, si bien brevemente y atendiendo, sobre todo, aquellos aspectos sobre los que Benito Pérez Galdós mostró un mayor interés o cuyos preceptos son utilizados en algunas de sus obras.

1) Ideas pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Pestalozzi está considerado como el padre de la pedagogía popular moderna, sobre todo al servicio de la infancia. Sus ideas triunfan en su país, Suiza, con los Institutos Hofwil, modelos de escuelas filantrópicas dedicadas a la

experimentación agraria; pasan a Alemania y a Prusia, donde Humboldt inicia una reforma inspirada en las ideas de Pestalozzi. Todos los países se abren a estas ideas, incluso en España hay escuelas en Tarragona, Santander y Madrid que siguen los postulados.

Concibe la educación como el mejor instrumento para la reforma social por lo que hay que ponerla al servicio del pueblo para mejorar sus condiciones de vida, una educación escolar en la que participaran todas las clases sociales, sin exclusiones, en las mismas aulas. Entre sus objetivos destaca que es necesaria una formación humana general que justifica la educación en la plenitud del hombre y una educación de carácter profesional que será variable, pues dependerá de las circunstancias de lugar y tiempo, y que debe educar para un ambiente social concreto según las condiciones sociales de cada hombre. Del mismo modo, cree necesaria, también, la formación para alcanzar un estado generalizado de cultura para toda la humanidad, de manera que no sea necesaria la fuerza de la ley. Piensa, en suma, que gracias a la cultura, a través de la lengua, el arte y la ciencia, los hombres se pueden asociar con independencia y libertad. El hombre vive en sociedad y no es posible educarlo separado de ella, por tanto, se debe someter a una ley, pero esta debe ser *autónoma*. Se trata, por tanto, de un pensamiento pedagógico muy avanzado, que concibe por primera vez la educación desde el punto de vista social, adelantándose a la pedagogía social de Natorp.

Para Pestalozzi una educación efectiva requiere la unidad de todas las facultades humanas, se trata, por tanto, de un despliegue armónico y de mutuo apoyo de las fuerzas intelectuales, morales y físicas, aunque también se puede profundizar en la estructura propia de cada una de ellas; de ahí que desarrolle una serie de postulados para la educación intelectual, física y moral.

La educación intelectual se apoya en el principio de intuición, pero su objetivo final son los conceptos claros y precisos. Señala que el hombre llega al conocimiento a través de la ordenación de las impresiones sensibles en una serie

de categorías o cualidades fundamentales, conocidas como intuiciones que son el punto de partida de toda enseñanza y, por tanto, el fundamento absoluto de todo conocimiento, en tanto que la intuición es definida por Pestalozzi como "el acto creador y espontáneo por obra del cual el niño es capaz de representarse el mundo." En cada rama de estudio, la enseñanza debe partir de las categorías más sencillas e ir elevándose gradualmente con el desarrollo del niño. La enseñanza debe partir de los objetivos y de la observación para elaborar racionalmente los datos universales de forma, número y nombre. Pone de relieve la experiencia como base de la intuición y, en último término, de la intuición intelectual. Ataca el verbalismo excesivo imperante en la escuela tradicional, así como el memorismo, pues considera que no se debe agobiar al niño con las palabras antes de haber modelado su inteligencia en las realidades. Esto conlleva que empiece a valorarse al niño desde la perspectiva de sus propios intereses y, sobre todo, desde el principio de la actividad y de las facultades creadoras que posee.

El progreso de la educación intelectual debe acompañarse necesariamente de la educación manual y el desarrollo de las facultades físicas. El desarrollo de la educación corporal debe armonizarse con el desarrollo simultáneo de la inteligencia y de la voluntad. y, del mismo modo, la educación intelectual y la educación física deben contribuir a la educación moral y religiosa que es considerada los más importante de la naturaleza humana. El hombre individual debe conseguir su propia moralidad y el género humano tiene que conseguir la moralidad total mediante fórmulas sociales establecidas, la familia, la comunidad y el Estado, en las que el hombre se desenvuelve y logra su elevación a través de la socialización. Su pedagogía, por tanto, está concebida para lograr ese último objetivo: la vida social.

Pestalozzi defiende que los niños deben crecer en un orden moral en el que los padres y los maestros son agentes esenciales; y entendía que la educación de los sentimientos debe preceder a la educación intelectual, porque el hombre antes de pensar ama. Por ello considera que la educación empieza en la familia, a

través del amor maternal. En la escuela, por tanto, se debe continuar el ambiente de amor que se ha generado en la familia, pero el maestro debe poseer, además, un conocimiento científico, así como las habilidades necesarias para simplificarlo y hacerlo llegar sus alumnos de forma progresiva.

Pestalozzi fue también pionero en su concepción práctica de la escuela en la que introdujo las labores manuales, en contra de la creencia tradicional que consideraba el trabajo manual como despreciable y, por tanto, inconcebible en la escuela. Se dio cuenta de la inutilidad de los hijos de la burguesía urbana en comparación con los de los campesinos a la hora de ayudar a sus familias, precisamente por ausencia de una iniciación adecuada en las habilidades mecánicas. La actividad con las manos se enlaza con la formación estética hasta alcanzar la formación moral, porque el arte permite llegar a comprender la naturaleza esencial de las cosas. Una esencialidad que se experimenta a través del amor y la fe, pues el pensamiento y la acción se sustentan sobre el afecto que empieza en la familia, y que permitirá el ennoblecimiento de la persona.

Sus ideas pedagógicas básicas pueden resumirse en los siguientes puntos:

- La educación es un instrumento más en el desarrollo natural del hombre.
- Junto con la educación natural, debe desarrollarse la educación intelectual, moral, religiosa, física y manual.
- Mayor preocupación por las facultades humanas que por los conocimientos enciclopédico y superficiales.
-La educación y la naturaleza deben estar en armonía.
- El aprendizaje debe estar basado en la intuición, es decir, se potencia el aprendizaje por descubrimiento y, por tanto, la auto-educación.
- El aprendizaje debe ser espontáneo y respetar los tiempos de cada niño.
- El amor maternal como prototipo de la educación.
- La educación se concibe como una forma de renovación social.
- Revalorización de la formación manual y la formación estética, pues son imprescindibles para alcanzar la formación moral.

2) La enseñanza mutua: Bell y Lancaster.

El movimiento de la enseñanza mutua (*monitorial system*), constituye el movimiento educativo de mayor importancia para la historia inicial de la educación de masas, debido a su extensión global[15]. Su difusión, llevada a cabo con apoyo masivo del Estado y las sociedades filantrópicas, constituyó el intento más significativo realizado a la sombra de la Revolución Francesa para encauzar por vías pacíficas la inevitable propagación y expansión de la educación escolar, con el fin de asegurar el orden social, la aplicación burguesa y la obediencia militar.

Este método fue primero llevado a cabo en Madrás (India) en 1796 por Andrew Bell (1753-1832), quien, a su regreso al Reino Unido, publicó en 1797 un breve informe sobre su experiencia que tuvo escasa repercusión. Dos años más tarde, con algunas variantes, Joseph Lancaster (1778-1838) lo popularizó en los barrios marginales de Londres. Su reputación se extendió pronto hasta el punto de recibir el favor del Rey y, con ello, un número de escuelas cada vez mayor adoptó su enfoque.

A pesar de la polémica que suscitaron las diferencias entre Bell y Lancaster[16], fuera de Inglaterra el método empezó a ser conocido

[15] En el marco de una revolución industrial y de la transformación política de Europa y América, el método parecía ventajoso respecto al tradicional, porque era posible alfabetizar a muchos niños en poco tiempo y a un coste menor. De manera que pronto se extendió por Europa y con la emigración de Lancaster a Estados Unidos por disputas religiosas, el método fue introducido en este país donde fue adoptado como método oficial de enseñanza entre 1820 y 1840. A partir de 1820 se propagará por todo el continente americano, en gran medida gracias a la acción de las sociedades públicas y privadas inglesas, que financiaban las escuelas, enviaban representantes y conseguían imponerla como pedagogía de Estado. Ciertamente, una de las causas de esta rápida expansión fue el esfuerzo vigoroso (y también pionero) de *la Lancasterian British and Foreign School Society*, miembros de esta Sociedad viajaron a Australia, India, Colombia, México, Perú, Senegal, Sierra Leona y Estados Unidos o, dentro de Europa, a Grecia, Bulgaria, Dinamarca, Suecia y Rusia, entre otros países; para dar a conocer el método y facilitar medios para su implementación.

[16] Como Lancaster era cuáquero, la formación religiosa de sus escuelas no estaba dirigida a inculcar las doctrinas de la Iglesia oficial. En consecuencia, un gran número de representantes eclesiásticos, deseosos de mantener el control de la Iglesia sobre las escuelas,

inmediatamente como sistema Bell-Lancaster o método Lancaster, sin distinción alguna. De hecho, lo cierto es que el método empleado por ambos es muy similar, salvo por la tendencia más moralizante y religiosa de Bell, las diferencias de tipo propiamente educativo apenas se perciben. Aunque no en todas las escuelas en las que se utilizó este método se dieron las mismas características; entre las reglas básicas del sistema de enseñanza mutua comunes a ambos enfoques podemos destacar:

- Todos estos sistemas se basaban en la utilización de los alumnos como profesores ayudantes.
- Todos los alumnos eran agrupados por tipos de materias (lectura, escritura, aritmética), para que uno de los aprendices más avanzados pudiera cuidar de cada grupo.
- Para el agrupamiento de los alumnos de acuerdo con sus niveles de rendimiento se subdividieron las materias en porciones suficientemente pequeñas para que los monitores pudieran guiarlas.
- Se introdujo un sistema disciplinario que ayudara a los monitores a garantizar el control y el mantenimiento del trabajo, puesto que todos los grupos de alumnos trabajaban simultáneamente y, de no ser así, se produciría un continuo bullicio.
- El aula y los materiales didácticos tuvieron que ser organizados de modo que se dispusiera de las instalaciones técnicas y espaciales necesarias para que

---

no vieron con buenos ojos su éxito e impulsaron a Bell a emprender un movimiento opuesto, fundado tanto en sus (idénticos) principios educativos como en la firme adhesión a las creencias anglicanas. La posterior batalla sobre la paternidad del sistema de enseñanza mutua, entablada a través de enconadas polémicas y ataques, dio finalmente la Victoria a Bell en Inglaterra gracias al apoyo de la Iglesia, aunque no pudo erradicar completamente las escuelas de Lancaster ni asegurarse una posición de control duradero. La presión ejercida por la Iglesia supuso que Lancaster emigrara a Estados Unidos y esto conllevó una mayor expansión del método, pues fuera de Inglaterra, la *British and Foreign School Society*, fundada por los amigos de Lancaster, adquirió una posición predominante, ya que carecía de prejuicios favorables a ninguna denominación cristiana concreta. En último término, desde la perspectiva de la historia de la escolarización obligatoria, el debate sobre la paternidad del método es bastante irrelevante, pues el concepto de "ayuda entre iguales" puede remontarse fácilmente hasta la antigua Atenas, Esparta, Roma o Jerusalén.

distintos grupos de alumnos llevaran a cabo sus tareas respectivas simultáneamente.

En síntesis, la enseñanza de los alumnos, formando grupos de ocho, corría a cargo, no del maestro, como sucedía en los sistemas individual y simultáneo, sino de otros alumnos aventajados, que habían sido previamente formados como monitores por el maestro. Además de estos monitores para la enseñanza de las distintas materias o actividades de la escuela primaria existían otros para las funciones de vigilancia y orden. Este método requería una gran, única, rectangular y espaciosa sala (presidida, en alto, por la mesa del maestro), para unos 150 a 350 alumnos, sentados en bancos corridos para dieciséis de ellos, en cuyos lados se hallaban carteles o dispositivos para la enseñanza de la lectura y del cálculo, alrededor de los cuales se distribuían en forma de semicírculo, con su monitor al frente, grupos de ocho alumnos.

Entre las ventajas de este método para la administración y la organización escolar, que contribuyeron en gran medida a su expansión, cabe citar el bajo coste, pues solo se necesitaba un profesor para un número ilimitado de alumnos; apenas se necesitaban materiales, salvo las cartulinas para los esquemas; mínima exigencia de calificación del profesorado, pues en principio no se solicitaba ningún antecedente específicos sino que se les formaba y convertía en profesores en un corto periodo de tiempo (entre dos y veintiséis semanas); estandarización del currículo, control y disciplina.

Pese a haber sido sustituido este método por el simultáneo y el mixto a partir de los años cuarenta del siglo XIX, su influencia perduraría tanto en la enseñanza primaria como en la educación infantil o de párvulos. En el primer caso, en la escuela-aula de un solo maestro, con alumnos de todas las edades y niveles de conocimiento, al tener que recurrir el maestro o maestra a los alumnos de los últimos cursos para atender, tomar la lección o enseñar a los más pequeños mientras él o ella trabajaban con alguno de los otros grupos o grados en los que se dividían los alumnos dentro del aula. En la educación de párvulos

dicha influencia es perceptible en el recurso a los semicírculos para la enseñanza en pequeños grupos, tal como puede observarse, en España, en el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, de Montesino (1840) y, en Francia, en el *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance connues sous le nom de salles d'asile* de Cochin (1833), así como en el uso de los bancos corridos o en la estricta regulación de las posturas y posiciones, de los desplazamientos en el aula o del comienzo y final de los ejercicios y actividades, que aún siguen guardando relación con la disciplina de este método.

3) Ideas pedagógicas de Friedrich Herbart (1770-1831).

Filósofo alemán admirador de Kant y de Rousseau; profesor, rector universitario y consultor del gobierno sobre temas académicos, vivió en una época marcada por los ideales liberales de la Revolución Francesa. Coincidió con grandes filósofos como Fichte, Hegel y Schelling a nivel temporal pero no así a nivel de propuestas filosóficas. De hecho, su obra no tendrá, inicialmente tanto impacto como la de los filósofos alemanes contemporáneos, no sólo por la sombra que los otros han generado sobre él, sino porque en el ambiente del idealismo triunfante en Alemania durante el siglo XIX sólo Herbart seguiría sosteniendo un realismo. Según Lorenzo Luzuriaga (1946: 10[17]) serán dos corrientes las que se le opondrán hacia finales del siglo XIX y principios del XX: la propuesta neokantiana de Natorp y la pragmatista de Dewey.

No obstante, hoy se entiende que Herbart fue el autor que dio base teórica a la pedagogía mediante un riguroso estudio que le ha valido el título de fundador de la pedagogía científica. Sus dos obras capitales, *La pedagogía general deducida del fin de la educación* (1806) y *Ensayo de un curso de pedagogía* (1835), constituyen dos estudios realizados con gran rigor científico gracias a su preparación teórica sin precedentes tanto en Filosofía como en Psicología, en los que plantea una serie de cuestiones que no se habían formulado hasta el

[17] Cita tomada de Huarte Cuéllar, Renato (2012: 22)

momento como el verdadero campo de la conciencia, la definición previa de los fines y los medios educativos, así como la viabilidad y posibilidades de la educación, que hoy aun constituyen temas capitales de la educación. Su concepción pedagógica parte de la Psicología y la Filosofía, por lo que se hace indispensable resumir sus ideas filosóficas y psicológicas. Parafraseando a Moreno (1999), la metafísica de Herbart postula que existe, efectivamente, fuera de nosotros, una cantidad de entes de los que desconocemos la naturaleza simple y propia, pero sobre cuyas condiciones internas y externas podemos adquirir una suma de conocimientos que puede aumentar al infinito. Esta concepción influye en su visión de la pedagogía, pues implica que el conocimiento no tiene límites. En cuanto a su concepción psicológica, Herbart sostiene que el alma es un ser simple, carente de facultades originales, como una "tabla rasa" en que todos los conceptos, sin excepción, son producto del tiempo y de la experiencia; en su origen, por tanto, el alma no tiene ni pensamientos, ni sentimientos, ni deseos. La vida del espíritu, su contenido, surge poco a poco a través de las "representaciones" que aportan las sensaciones o percepciones sensibles. En este sentido Herbart se coloca en la línea de Locke para el que no existen las ideas innatas y todo lo que está en la inteligencia ha tenido que pasar antes por los sentidos. Y esto implica, por tanto, que para Herbart, al negar el innatismo, todo será un proceso de asimilación que parte de cero y que va tomando cuerpo gracias a la experiencia que el sujeto adquiere de su contacto con la naturaleza, las relaciones espirituales y sociales.

Todo este mundo de relaciones puede ser beneficioso o perjudicial para el sujeto y, por tanto, su forma de conducta no dependerá de cómo es, sino de cómo se ha hecho. En realidad, es una doctrina que enlaza directamente con el experiencialismo, o dicho de otro modo, tiene más importancia el ambiente que rodea al sujeto que su herencia. Desde la perspectiva pedagógica deberán tenerse en cuenta tanto las facultades innatas del sujeto como su entorno y la figura del maestro será fundamental en su concepción pedagógica, en tanto que es uno de

los factores envolvente de la personalidad del educando, y su influencia es directa, intencional y sistemática.

No obstante, el sujeto no es algo solo determinado por su entorno personal, social y natural, sino que posee voluntad. Entramos aquí en uno de los puntos esenciales de la psicología de Herbart, porque en realidad para él la voluntad no es más que una forma especial de deseo y por ende la libertad, al menos en todas sus formas, no existe. La voluntad para el autor está sujeta a las sensaciones y representaciones y, por tanto, el carácter no existe en sí mismo, pues puede fluctuar en el mismo sujeto dependiendo del impacto de estas sensaciones o representaciones.

El maestro conseguirá plasmar el carácter del alumno cuando sepa hacerle asimilar las ideas oportunas para la formación de un organismo espiritual coherente, es decir, el docente debe encontrar el modo de que las percepciones se conviertan en apercepciones (percepciones asimiladas a la experiencia anterior), con una estrecha vinculación con la educación moral. Para Herbart, la instrucción tiene un verdadero valor educativo solamente cuando el nuevo conocimiento, formando un todo armónico con los conocimientos pasados, provoca la aparición de nuevos grupos de ideas coherentes y, por tanto, es fecundo en otro saber y en otros actos espirituales. Asimismo, la instrucción que proclama Herbart no cae en el memorismo, se trata de una educación en la que domina la idea de moralidad y en la que el interés y la progresividad de la enseñanza son sus características más relevantes.

Herbart considera el interés como el fin de la enseñanza y niega todo tipo de aprendizaje si desde un principio, sea cual sea la causa, no se ha conseguido el interés, pues este debe ser el medio más eficaz y el único instrumento de la enseñanza. Herbart niega los castigos como medio de aprendizaje y sostiene que la enseñanza debe ser constantemente interesante, es decir, debe mantener al niño siempre en constante gozo y no producirle jamás lágrimas. El interés puede despertarse por medios ficticios, pero esta clase de interés no sería verdadero y el

resultado de la instrucción sería nulo. El verdadero interés es el que nace de las mismas cosas que se enseñan. Uno y otro tipo de interés coinciden con las actuales vertientes de la didáctica, aunque no se le conozca con nombres idénticos. Al interés que nace de la misma cosa enseñada lo llama interés directo y coincide con lo que en terminología actual se denomina motivación intrínseca. Este interés provoca a su vez la atención involuntaria o espontánea que se apodera del espíritu del alumno llevándolo a la verdadera instrucción educativa. El interés indirecto (motivación extrínseca) se provoca mediante los premios o castigos (refuerzo o incentivo), según sea la fuerza que el premio o castigo tiene en la acción y en relación con la personalidad del sujeto. Este tipo de interés falsea la verdadera educación y lo solo puede llegar a suscitar la atención voluntaria, pero ésta no es constante, sino que fluctúa, y como consecuencia no consigue un aprendizaje integral.

En cuanto a la concepción gradual de la enseñanza, este tema ya había preocupado a algunos autores anteriores y se fue expuesto de forma clara por Pestalozzi. Herbart opina que si al alumno se le presentan muchos conocimientos es fácil que se sienta abrumado o bien que decaiga su interés, y, por tanto, según su teoría, esto significaría la negación del aprendizaje y, por ende, de la educación. De ahí la importancia de mantener la conexión de los conocimientos aprendidos, para lo que es necesario profundizar en esos conocimientos y reflexionar posteriormente sobre ellos. Y para ello divide las etapas del aprendizaje en cuatro:

a) Clarificación: para conseguirla es necesario un análisis exhaustivo a la vez que se mantiene el espíritu del alumno dentro del interés necesario para que lo comprenda.
b) Asociación: se lleva al niño a que consiga la conexión de todos los elementos estudiados. Reconoce Herbart que el mejor sistema para lograr este grado es la conversación personal con cada niño para que llegue a la libre disposición de los materiales previamente estudiados.

c) Sistema: en este momento las partes analizadas adquieren un sistema dentro del que se diferencia lo sustancial de lo accesorio, lo principal de lo secundario. Todo lo aprendido aparece englobado dentro de un sistema donde cada cosa aprendida ocupa su justo medio.

d) Método: una vez adquirido el sistema es necesario que el alumno lo aprenda y, por tanto, debe saber moverse dentro de él. A este momento se le llamó "aplicación". La aplicación práctica de estos cuatro momentos puede resumirse así: mostrar los objetos y llevar al alumno al examen y posterior análisis de sus partes integrantes hasta los mínimos detalles. Conversar con el alumno para que asocie las partes integrantes. Exponer sistemáticamente -este es el momento de la enseñanza en su pleno sentido pues lo lleva a cabo el profesor- cada uno de los puntos. Ejercitación por parte del alumno y aplicación racional del método en todas las ocasiones similares.

La innovación de Herbart al analizar el proceso de enseñanza y deducir una serie de pasos lógicos será seguida por Waitz, Stoy, Dörpfeld, Willmann, Sallwürk y Ziller, entre otros; e imitada por autores posteriores como Decroly, Kerschensteiner y Parkhurts. La ideología que el autor plantea al principio de su obra la mantiene a lo largo de ella y es consecuente a los principios propuestos. No busca almacenar conocimientos o formar mentes predeterminadas a una especialización, aunque luego haya especialistas, sino que intenta formar el espíritu y, en último término, busca la estructura del carácter, de la personalidad del sujeto. Por lo que la instrucción planteada por Herbart es educativa en el más amplio sentido de la palabra.

4) Ideas pedagógicas de Fröebel (1782-1852).

Fröebel parte de la concepción naturalista de Rousseau y de la fundamentación práctica de Pestalozzi, de quien fue alumno, para crear una serie de principios pedagógicos que divulgó a través de su obra *La educación del hombre*

(1826) y de sus *kindergarten*. Centrándose en la educación de los más pequeños, puso en práctica su concepción de escuela como auténticos laboratorios de investigación didáctica para los que también desarrolló materiales didácticos novedosos llamados *dones*[18]. A mediados del XIX, prácticamente todas las asociaciones liberales de maestros adoptaron sus criterios en las escuelas infantiles, los *kindergarten* o jardines de infancia, que siguen teniendo vigencia aún en la actualidad.

Fröbel, dentro de una concepción metafísica de base idealista, concibió la idea de la existencia de los seres como complejo orgánico y, por tanto, cree en la existencia de una completa unidad subyacente que comprendía al hombre y a su ambiente total, tanto material como inmaterial. Esta idea de complejo orgánico, o unidad armónica, condujo al autor a recomendar el método integral en la organización de los estudios, para propiciar, siempre que fuera posible, la comprensión de las relaciones entre las materias, y a criticar que en la realidad escolar se hayan separado los conocimientos en temas convencionales, materias y especialidades, que impiden ver la relación de los seres como se dan de forma natural, es decir, de manera integrada, tal y como las experiencias y los conceptos existen en la realidad. De ahí que su método integral de enseñanza-aprendizaje pretenda estar más relacionado con la realidad de las cosas. El método integrado, que se fundamenta en la actividad y la acción, fue una de sus aportaciones más

[18] Los dones son juguetes diseñados de una forma gradual y sistemática para iniciar el desarrollo intelectual de los párvulos. Estos juguetes son figuras geométricas (bolas, cilindros, cubos, cordeles, etc.) a los que Fröebel les atribuye un valor simbólico. Los principales dones que formalizó son los siguientes (VV.AA. 2004: 59):

1. Una pelota de tela, con seis pelotas menores de los colores del arco iris y un soporte para hacerlas oscilar, junto a cien poesías sobre el juego de pelota.
2. Una esfera, un cubo, y un cilindro de madera, de iguales dimensiones básicas, para que el niño se habitúe a percibir las formas.
3. Un cubo desarmable en ocho cubos pequeños, para que el niño juegue a componer y descomponer.
4. Un cubo desarmable en ocho paralepípedos, o ladrillitos, para construir en horizontal.
5. Un cubo desarmable en 27 cubos pequeños.
6. Un cubo desarmable en 27 paralepípedos chicos.

valiosas que aún de Fröebel y aún se puede percibir en la actualidad, especialmente en la programación de unidades didácticas.

De igual modo, concibe el *kindergarten* como una institución de educación integral para un período significativo en la vida del niño, anterior al propiamente escolar, con unas características propias, y que corresponden a una educación específica. Se trata de una concepción de la educación infantil en la que debe prevalecer el carácter integrador y también significativo. Todo ello enmarcado en una concepción del niño y de la educación como desarrollo espontáneo y en libertad, ideas que llevaron a sus detractores a identificar sus escuelas con vehículos del ateísmo y el socialismo.

Considera al niño un sujeto creador que lleva dentro el germen y la capacidad de la actividad espontánea y productiva, y crea su pedagogía para intentar despertar en él las facultades mediante estímulos, respetando siempre su libre desarrollo. Como la educación del párvulo se deriva de las necesidades y tendencias espontáneas, se debe permitir el libre desarrollo de lo genuino y singular que en él se encuentra con la máxima libertad. Por tanto, Fröebel concede un gran valor al estímulo de la actividad propia del niño, por encima de la actividad desempeñada por el maestro quien debe guiarse siempre por las motivaciones e intereses de los párvulos. Para ayudarle, Fröbel hace del juego un instrumento básico de la educación, porque el juego es una de las más claras necesidades del niño, y al poderla satisfacer de manera natural, éste experimenta el mayor agrado posible. Además, el juego es muy significativo en la etapa infantil y constituye un mecanismo gratificante de autoexpresión, en contraste con el trabajo rutinario y monótono que se lleva a cabo de forma habitual en la escuela.

Del mismo modo, sostiene que a través de la introducción de métodos lúdicos en la educación se desarrollan las cualidades personales para la vida adulta. Divide el desarrollo del niño en cuatro etapas, infancia, niñez, adolescencia y madurez y sostiene que cada etapa tiene sus propias exigencias

que han de ser satisfechas para que el progreso sea eficaz en la siguiente etapa. De manera que si el niño satisface la necesidad del juego, que supone una preparación crucial para la infancia, se está entrenando para realizar los aspectos significativos de las etapas posteriores.

Además de los juegos, para hacer efectivo el principio de actividad propone la música, el dibujo, la conversación, el modelado y el uso de los *dones*, materiales específicos que crea para la educación de las manos, objetos destinados a despertar en el párvulo la representación de la forma, el color, el movimiento y la materia. Para establecer la ley de la acción en su método, concibió las ocupaciones, es decir, las transformaciones de los objetos a través del dibujo, moldeado, plegado, encartonado, juegos gimnásticos acompañados de cantos, poesías, etc. Las ocupaciones iban encaminadas a estimular la fantasía, y entre otras podemos señalar: trabajos en recortado de papel y cartón, trenzado de fundas y tapetes, dibujos de objetos tomados del ambiente natural, modelado en arena y arcilla, etc.

Los materiales didácticos adaptados a la infancia, creados y desarrollados por Fröebel, así como los juegos y trabajos manuales propuestos, fueron recogidos por Montessori a principios del siglo XX y siguen vigentes en las escuelas infantiles actuales.

5) Movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.

Se denomina Escuela Nueva a la tendencia pedagógica nacida en los últimos años del siglo XIX que intenta revolucionar de forma radical las técnicas y métodos educativos que empleaba la llamada Escuela Tradicional. Pero este movimiento no puede verse como un acontecimiento que surge de forma esporádica y espontánea, sino que debe entenderse como el resultado y la manifestación final de una tradición europea de reforma pedagógica iniciada en el siglo XVI, con un fuerte componente antropológico, y que concebía la educación como una interacción entre naturaleza y entorno. La referencia

histórica común a todos los representantes de este movimiento serán cuatro pedagogos anteriores que conectan entre sí por su preocupación por el desarrollo natural infantil: Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Por otra parte, a lo largo del siglo XIX fueron surgiendo instituciones modélicas en diversos países, que se percibían como la vanguardia de la reforma escolar oficial, en las que ya estaban presentes las ideas y prácticas pedagógicas que recogerá posteriormente la Escuela Nueva. Junto a estas iniciativas institucionales surgieron, también, iniciativas de carácter privado, como la escuela Yasnia-Poliana, fundada por Tolstoi en su finca para los hijos e hijas de los campesinos, cuyos principios de libertad, respeto a la individualidad del alumno y al desarrollo natural de sus facultades, la convierten en la precursora más clara y conocida de la Escuela Nueva.

Frente a las corrientes pedagógicas tradicionales, que asignaban al educador todo el esfuerzo y orientación del proceso educativo, los pedagogos de la Escuela Nueva colocarán al niño en el centro de toda la dinámica educativa. Este *paidocentrismo* constituye la clave más significativa de este movimiento que, si bien no fue uniforme, ni en cuanto a postulados pedagógicos ni en cuanto a distribución geográfica, su aparición responde a una serie de factores que, siguiendo a Pozo Andrés (2004: 199), estaban presentes en el inconsciente colectivo y que fueron decisivos para su constitución:

1.- El optimismo pedagógico imperante, que llevó al convencimiento absoluto de que la sociedad podía mejorar a través de la educación.

2.- Manifestación de un intensivo y amplio interés de la opinión pública en cuestiones educativas, y no sólo del Estado. De ahí que muchas escuelas nuevas de finales del XIX y principios del XX se desarrollaran al margen del sistema escolar nacional establecido.

3.- Influencia de diferentes movimientos intelectuales que hicieron del adjetivo *nuevo* su emblema para la formación de una minoría intelectual, capaz de dirigir el progreso de los distintos países.

Junto a estos factores encontramos otros de carácter másgeneral que incidieron en el nacimiento de este heterogéneo movimiento educativo como los problemas surgidos en las ciudades industriales como consecuencia de la revolución industrial, la aparición y desarrollo de nuevas clases sociales, la intervención directa del Estado en la organización y control de la enseñanza, así como el desarrollo científico que se produce en este período, con la expansión de las ciencias sociales derivadas de las teorías evolutivas de Darwin.

La primera *New School* aparece en Inglaterra en 1889. Con el nombre de *Abbotsholme* fue fundada por Reddie y abrirá el camino para que toda una serie de instituciones surjan en otros países como Francia, Bélgica, Alemania, Suiza, etc. La enseñanza en este centro se realizaba en régimen de internado, en un edifico en medio de la campiña donde reinaba una atmósfera familiar. El aprendizaje estaba basado en la práctica y en el estudio del entorno natural. Entre las actividades curriculares novedosas se incluían talleres de jardinería y carpintería; sesiones de música, teatro y arte; juegos, actividad física y deportes, etc. A partir de esta experiencia, surgieron otros espacios educativos con una línea metodológica similar. Entre ellas la *L'École des Roches*, fundada por Demolins en Francia; los *Landerziehungsheime*, hogares de educación en el campo organizados por Lietz en Alemania; la *Cook Country Normal School*, inaugurada por Parker en 1883 y considerada la primera escuela progresista norteamericana; o la creación en 1896 de la mano de Dewey del *Laboratory School* de la Universidad de Chicago, entre otras.

Junto a estas experiencias internacionales, se va consolidando toda una serie de órganos y congresos con el objetivo de plasmar las metas y aspiraciones de la Escuela Nueva. En este sentido, Ferrière organiza en Ginebra (1899) el *Bureau Internacional des Écoles Nouvelles*, que se convierte en el centro encargado de establecer relaciones científicas entre las diferentes Escuelas Nuevas, para centralizar y divulgar sus experiencias. Otro paso importante fue la creación en Calais de la *Liga Internacional pour l'Éducation Nouvelle*, en 1921, donde se configuró

un programa y unos principios que debían desarrollarse para introducir en la escuela su ideal y métodos educativos. Se trata de unos criterios educativos muy sólidos que han tenido un fuerte impacto para la concepción de la enseñanza de la época y las reformas educativas posteriores de diversos países. El ideario que defendió esta Liga aparece reflejado en sus siete principios, que fueron refrendados por todos los miembros que participaron en dicho encuentro y que son los que se enumeran a continuación:

1.- El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer, y para traducir a la práctica, la supremacía del espíritu.

2.- La educación debe respetar la individualidad del niño, permitiendo la liberación de las fuerzas espirituales que posee.

3.- La preparación para la vida debe dejar libre el camino a los intereses innatos del niño, que encuentran su expresión en múltiples actividades de orden manual, intelectual, estético, etc.

4.- Cada edad tiene su propia fisonomía; es necesario que la disciplina individual y colectiva sea el resultado de la cooperación entre alumnos y maestros, reforzando así el sentido de la responsabilidad.

5.- La competición debe desaparecer de la educación, sustituyéndose por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

6.- La coeducación, orientada a una cooperación que permita a cada sexo ejercer libremente influencia sobre el otro.

7.- La educación no solo prepara buenos ciudadanos, sino que tiende a desarrollar el ser humano consciente de su dignidad como persona.

La Escuela Nueva rechaza, por tanto, el formalismo y el intelectualismo, y centra sus orientaciones pedagógicas en los intereses del niño, en la libertad de elección de temas, así como en la diversidad de métodos y formas de aprendizaje. El niño ocupa el centro en torno al que gira y se organizan todos los cometidos y las actividades educativas. Las teorías que subyacen en la

concepción de la Escuela Nueva más que una exposición doctrinal concienzudamente elaborada constituye una preocupación por introducir nuevos usos en la vida de los centros escolares

Algunas de estas prácticas educativas constituyeron una renovación metodológica que contribuyó a sentar las bases de la renovación metodológica en la pedagogía contemporánea. Esta renovación parte de los postulados iniciales que surgieron como oposición a la llamada escuela tradicional como el conservadurismo, el principio de autoridad, disciplina y castigo físico, la obediencia incondicional a la figura del maestro y a los textos de carácter enciclopédico; donde el memorismo y la repetición eran la base del método, en las escuelas de las últimas décadas del siglo XIX. En oposición al *magistrocentrismo*[19], el enciclopedismo, el verbalismo y la pasividad que caracterizan la escuela tradicional, los seguidores de la Escuela Nueva recurren a modelos didácticos originales y flexibles, donde el maestro pasa a ser un coordinador de actividades, un orientador y motivador del aprendizaje. La aplicación de los grandes principios de *paidocentrismo*, la educación integral y la reconstrucción social, implicaron cambios profundos en la metodología curricular de la escuela, así como haber colocado en primer plano el trabajo individual, con la finalidad de que cada niño avance a su ritmo, mientras que el trabajo en grupo reúne a los alumnos que tienen preferencias comunes e igual nivel de progreso.

A pesar de la diversidad de autores y métodos, algunas concepciones teóricas que se encuentran en el fondo de este movimiento y, por tanto, están presentes de alguna manera en todos los autores, concepciones que en su origen fueron profundamente innovadoras y que actualmente han sido asumidas en la

[19] El maestro es la base del proceso de enseñanza. Él organiza los contenidos, elabora el material y traza el camino que deben seguir los alumnos. Es el modelo al que hay que imitar y obedecer. La disciplina y la repetición de los ejercicios estimulan constantemente el progreso del alumno.

concepción renovadora de los sistemas escolares, pueden resumirse, siguiendo a Domínguez Rodríguez (2005: 75-76), en los siguientes principios:

1.- La escuela debe estar situada en la vida. Debe ser vitalista y los alumnos no deben aprender para la propia institución sino para la vida. No puede ser estática, sino que debe fundamentarse en el dinamismo y evolucionar al mismo ritmo que lo hace la sociedad en la que se encuentra para ayudar a resolver los problemas de la vida cotidiana.

2.- La escuela debe girar en torno a los intereses del niño. Sitúa el valor de la infancia en sí misma, no ve al niño como un adulto en pequeño, sin que pretende que el niño comprenda y domine su propio mundo. El niño debe manifestar sus propios intereses de forma espontánea y debe ser motivado para el trabajo en quehaceres que constituyan la satisfacción de una necesidad o una fuente de interés, y tener autonomía para desarrollarlos. Los intereses del niño son el centro en torno al cual se organizan los contenidos y actividades, lo que conlleva una flexibilidad en los programas, métodos y horarios, que un buen docente tiene que encauzar.

3.- La escuela debe ser activa[20]. Para que la enseñanza y el aprendizaje sean más eficaces y para que todo gire en torno al niño, la escuela tiene que aplicar el principio de actividad y poner en práctica toda la actividad psicomotora propia del alumno. Para ello el alumno tiene que vivir en libertad, es decir, la escuela debe ser una institución en la que predomine la espontaneidad, la autonomía y la autoactividad, con lo que se desecha la uniformidad, la pasividad, el autoritarismo y la represión.

[20] Este principio según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño es el más importante y significativo. De hecho, el algunos lugares de Iberoamérica el movimiento de la Escuela Nueva se conoce como Escuela Activa. Con posterioridad, el constructivismo completa este fundamental principio educativo e insiste en que la actividad no puede ser solo manipulativa y guiada por la necesidad, sino que tiene que ser intencional y mental, con la finalidad de que se establezcan unas relaciones significativas entre los esquemas de conocimiento preexistentes y los nuevos contenidos de aprendizaje.

4.- La escuela debe ser una auténtica comunidad vital. La escuela no puede concebirse como la reunión de individuos aislados, sino como una verdadera sociedad en la que incluso se elimine el sentido de rivalidad, que debe ser sustituido por los de compañerismo y solidaridad. Este objetivo debe conseguirse mediante la colaboración de los padres y de otros elementos del colectivo social (autoridades, asociaciones, etc.), por medio de diferentes actividades que pongan en contacto a los alumnos con l naturaleza y el entorno vital (fábricas, talleres, museos, etc.), a través del desarrollo del espíritu de cooperación mediante la enseñanza en equipo y por las vivencias de comprensión e interdependencia entre individuos y grupos.

5.- Es necesario revalorizar el papel del maestro. El maestro sigue siendo un referente significativo por lo que debe ser más profesional y tener mejor preparación, pues no debe improvisar. La relación entre teoría y práctica es indispensable para garantizar la eficacia y eficiencia del acto educativo. el maestro, conjuntamente con los alumnos, materializa la educación y para que pueda realizarla debe entenderla y compartirla. El maestro debe ser observador, descubrir los intereses y necesidades de los niños y despertar sus posibilidades. Si no se efectúa de este modo, la educación deja de serlo y se convierte en simple imitación.

Para poner llevar a cabo estos objetivos, la Escuela Nueva propone métodos variados, que son el resultado de la puesta en práctica de las teorías educativas presentadas por diversos autores. Para clasificar y organizar las características generales que definen a los distintos métodos, la mayoría de los autores consultados parten del estudio de Luzuriaga[21], quien ya en 1931 propuso una clasificación en cuatro grupos importantes que presentan cierta evolución en las características predominantes según su aparición cronológica. No obstante,

[21] Para mayor información al respecto véase Luzuriaga, *La nueva escuela pública*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.

para nuestro objeto de estudio nos parece más efectivo reseñar la división realizada por Domínguez Rodríguez (2005: 77), quien agrupa los distintos métodos y técnicas de la Escuela Nueva atendiendo a los principios pedagógicos clave en torno a los que se organizan:

a) La individualización. La educación debe realizarse según las necesidades peculiares de cada alumno en particular. Individualiza la enseñanza es respetar al niño en sus aptitudes y capacidades para que él mismo desde dentro pueda desarrollar lo mejor de sí mismo y ponerse en situación dinámica de aprendizaje y de responsabilidad, y para ello es necesario subdividir a cada grupo escolar según distintas categorías como la edad o la capacidad. Se trata de una educación que toma en cuenta las peculiaridades individuales sin negar la socialización. Entre los proyectos educativos que más concretan este principio destacan: Winnetka, Dalton, Manheim, Oackalnd o el Plan Trinidad.

b) La socialización. Pretende educar al individuo para la sociedad y surge de la necesidad radical de asociarse para vivir, desarrollarse y perfeccionarse. No contradice el principio de individualidad, pues cultiva la dimensión social teniendo en cuenta las tendencias sociales de la personalidad. se trata de preparar al alumno para la vida a través de actividades escolares que se realizan en grupos o equipos y que desarrollan en el discente hábitos positivos de convivencia y cooperación social. entre las experiencias pedagógicas que más concretan este principio destacan el método Cousinet, los sistemas Gary y Detroit, el método de proyectos, las técnicas Freinet y el Plan Jena.

c) La globalización de la enseñanza. Surge de la teoría gestáltica o escuela de la forma en el ámbito de la Psicología, según la cual los fenómenos psíquicos se expresan globalmente. Desde esta concepción comienza a florecerla enseñanza por el todo, que se organiza con un criterio unitario y totalizador. Dado que los sujetos perciben las cosas en su totalidad, los

contenidos de la enseñanza se deben organizar en unidades globales o centros de interés para el alumno. Las propuestas más conocidas son los métodos Declory, Morrison y Demolins, de cuya evolución surgieron las unidades didácticas.

d) La autoeducación. Surge como consecuencia lógica de la teoría de la escuela activa. Considera al niño el centro de toda la actividad escolar y la causa principal de su saber. Se genera el aprendizaje mediante la organización de su propio dinamismo. Entre las experiencias más importantes que siguen este principio destacan los métodos Montessori, Agazzi y Montesca, El Instituto Materno Infantil de Mariotti y la escuela de Lombardo Radice.

No obstante, a pesar de esta clasificación, y de otras muchas que existen, la diversidad de propuestas metodológicas hace muy difícil realizar una clasificación universal. En cualquier caso, para la finalidad de este trabajo, se ha decidido reseñar de forma sucinta algunas características de métodos concretos de la Escuela Nueva, por encontrar conexión entre los principios educativos de estos y el pensamiento pedagógico de Galdós.

- Método Montessori. Principios fundamentales.

- Se basa en el conocimiento científico del niño y se impulsa la educación sensorial.

- Concibe la educación como "autoeducación", o proceso espontáneo del desarrollo infantil.

- La educación se conceptúa como desarrollo más que como adaptación. La vida es desarrollo y educar será permitir ese desarrollo, poniendo al niño en libertad de acción, es decir, mantenerlo activo.

- Se basa en la libertad, actividad e individualidad. Centra su atención en las funciones vitales del niño, que es un ser activo que necesita libertad, entendida como una condición necesaria que favorece el desarrollo de la personalidad. Libertad, por tanto, es sinónimo de espontaneidad.

- El objetivo es disciplinar para la actividad y el trabajo, y contribuir a la formación de la individualidad.
- Procedimiento basado en una psicología asociacionista, al suponer que las funciones intelectuales tienen su origen en las sensaciones.
- Utilización de material concebido a la medida del niño: mesas, sillas, percheros, armarios, y "materiales de desarrollo", un material didáctico creado con el objetivo de estimular las habilidades manipulativas e investigadoras, para favorecer el desarrollo de todas las capacidades infantiles, la psicomotricidad, la inteligencia, etc.
- Este material tiene un carácter sensorial y es de tres tipos, según su finalidad: educación motriz, educación sensorial y el lenguaje.

- Debe proporcionarse al niño un espacio adecuado que se ajustase a sus necesidades físicas y psicológicas, un ambiente libre de obstáculos inadecuados.

➢ Método Decroly. Principio de globalización y centros de interés.

- Todo programa educativo debe tener como referencia la psicología del niño y las necesidades sociales. Educación "para la vida y por la vida".
- Supuesto el hecho psicológico de que el niño percibe las cosas en totalidades y no en sus partes, los contenidos de enseñanza deben polarizar en unidades globales o centros de interés para el alumno.
- Define el método global como una aplicación en el orden perceptivo visual-verbal de la actividad globalizadora.
- El esquema didáctico de los "centros de interés" se fundamenta en las necesidades esenciales de la vida del niño: alimentación, vestido, protección y recreación.
- Los alumnos deben recorrer de forma sucesiva tres grandes fases del pensamiento: observación, asociación y expresión.

- La Escuela Progresiva norteamericana y la pedagogía de Dewey.

El movimiento educativo equivalente a la Escuela Nueva que se desarrolló en Estados Unidos fue denominado como Escuela Progresiva. Realiza también, por tanto, una crítica a los métodos de la escuela tradicional norteamericana y tiene como objetivo principal la transformación de la sociedad a través de la educación. Este movimiento gira en torno a la filosofía de John Dewey, quien concibe la educación como una continua reestructuración de la experiencia, que da sentido y capacidad para dirigir y organizar las experiencias siguientes. De manera que la vida carece de su auténtico sentido social sin esta reordenación continua. Con posterioridad, tras la Primera Guerra Mundial, se crea la *Asociación de la Escuela Progresiva*, con la intención de realizar un ideario programático que estructurase las principales características de las prácticas educativas enmarcadas en esta perspectiva pedagógica. Se establecen así siete objetivos que pretenden modificar y mejorar la escuela elemental (Negrín y Vergara 2003, 27):

1.- Libertad para desarrollarse naturalmente.

2.- El interés, motivo de todo trabajo.

3.- El maestro, un guía, no un maestro de tareas.

4.- Estudio científico de la evolución del niño.

5.- Mayor atención a todo lo que afecta el desarrollo del niño.

6.- Cooperación entre la escuela y el hogar.

7.- La escuela progresiva, líder de los movimientos de educación.

El filósofo y pedagogo estadounidense sitúa en el centro de sus estudios el concepto clave de experiencia como instrumento de verificación del pensamiento y de la acción y como medio exclusivo de crecimiento y desarrollo educativo. La educación, por tanto, debía ser la experiencia madre que debía fomentar el progreso y mejorar la sociedad. En una de sus principales obras teóricas, *Democracia y Educación* (1916), sostiene que la educación tenía que ser científica, por lo que su escuela, *Laboratory School de Chicago*, se convierte en un

laboratorio social donde los niños convivían con los valores y la tradición recibida y el aprendizaje es concebido como experimentación y búsqueda de lo desconocido, con su máxima el *learning by doing* (aprender haciendo). Entre las principales características que la educación debía tener para Dewey destacan:

- Debe seguir el método científico. Una educación basada en el método experimental, centrada en la experiencia, tanto del educador como del alumno, quien logrará verdadero crecimiento a través de continuas tentativas (experiencias), de adaptación al ambiente (autoeducación).
- Debe ser activa. La natural tendencia del educando a la actividad espontánea será dirigida en su justa medida. Se trata de aprender viviendo (*to learn by living*). La educación tendrá en cuenta el interés natural del niño y los medios que vienen dados por el juego, el trabajo y el arte.
- Debe ser democrática. Toda la escuela deberá internamente estar socializada tanto en la organización de las clases como en los métodos.

6) Teorías educativas antiautoritarias.

Frente a la imposición de las instituciones o personas, la defensa de la libertad aglutina en el movimiento antiautoritario a distintas concepciones educativas en las que la revalorización del individuo propicia que se replanteen las relaciones educativas. La libertad, la cultura y la escuela constituyen la base fundamental de la pedagogía anarquista que se caracteriza por la defensa de una educación integral, racional, libertaria y mixta. EL aprendizaje antiautoritario pretende impedir que el individuo interiorice los mecanismos de sumisión a cualquier poder ajeno a sí mismo. Para que este tipo de educación pueda desarrollarse es necesario que exista un subsistema social antiautoritario, alejado del dominio, la competición, la dependencia, etc. Las raíces del ideario pedagógico del movimiento libertario podemos encontrarlas en el racionalismo librepensador, el positivismo y la crítica libertaria de la escuela y la educación. La

educción antiautoritaria procura la expresión de los sentimientos del niño, atendiendo a su bondad natural; y las normas que rigen la relación educativa se elaboran para salvaguardarla libertad de todos, por lo que afectan al educador, al educando y a toda la participación escolar.

El pensamiento utópico, socialista y libertario cuestiona la sociedad surgida del concepto de libertad que propone el liberalismo económico, pues este ha conducido a desigualdad y al predominio de los fuertes contra los débiles. Su crítica contra las instituciones de poder, económico, eclesiástico, familiar y estatal, reivindica la libertad y la naturaleza social como esenciales en el individuo, por lo que la educación será la clave, según proponen Owen, Saint-Simon o Proudhon, para que aparezcan los valores de la solidaridad y la cooperación, pues es propio de los más evolucionados la disposición a la ayuda mutua, según afirma Kropotkin. Sus formas alternativas de organización, como la comuna autogestionaria, el mutualismo y la federación, se caracterizan por una democracia permanente y directa, donde, como sueña Fourier para su falansterio, se desarrollarán las potencialidades del individuo.

Bajo estos ideales, encontramos distintos autores que pretenden liberar a los estudiantes de la estricta organización de la escuela tradicional. Así, Rousseau es señalado como el primer referente antiautoritario. La escuela Yasnaia Poliana de Tolstoi y su pedagogía libertaria, Ferrer y Guardia[22] y la relación educación-anarquismo que establece en su Escuela Moderna, y Robin y su orfelinato de Campius constituyen el inicio del autoritarismo en educación.

En el centro de las experiencias escolares anarquistas se sitúa como precedente la escuela Yasnia Poliana de Tolstoi, cuya finalidad es la libertad. n esta escuela se enseñaba la emancipación, la igualdad y la libertad, por lo que en un acto de coherencia extrema Tolstoi no solo ayudó mediante la educación a la liberación de los campesinos oprimidos de su propio condado, sino que también

[22] El ideario de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia se detalla en el epígrafe que corresponde al pensamiento pedagógico español.

repartió entre ellos sus propiedades. A partir de aquí, el movimiento está presente en Alemania con Wyneken, y en Francia con Robin.

Paul Robin organiza un orfelinato en Cempius basado en los principios antiautoritarios, internacionalistas y pacifistas, en el que la coeducación y la instrucción humanitaria pretenden formar mujeres y hombres responsables en una sociedad igualitaria y justa. La educación integral de Robin pretende el desarrollo progresivo y equilibrado del vigor corporal, las facultades del cerebro, las habilidades manuales y, también, una formación moral, como bases de la acción política y del cambio social al que aspira. Sus propuestas de enseñanza integral, racional, libertaria y mixta impulsaron nuevas experiencias como las de Faure en Francia y las comunidades escolares diseñadas por Wineken en distintas ciudades alemanas; pero la mayor expansión de escuelas libertarias se producirá en las tierras costeras del sur del Mediterráneo.

Pasado el primer cuarto del siglo XX, el escocés Neil y su internado de Summerhill, el estadounidense Rogers como creador de la educación no directiva, y la pedagogía institucional autogestionada surgida en Francia en los años previos al Mayo del 68, recogerán los postulados ideológicos y actitudinales de este movimiento y aportarán, además de propuestas teóricas, líneas de acción para el desarrollo práctico de esta concepción pedagógica.

La concepción pedagógica de Neil, quien procede de las escuelas progresivas inglesas, está claramente influida por el psicoanálisis. Cuando toma conciencia de los problemas de la represión y de la alienación a que están sometidos los hombres ya desde la familia y la escuela, funda Summerhill donde pretende crear un ambiente en el que los niños vivan sin las perturbaciones de los adultos, a través de una libertad interior estimulada por un clima afectivo, a través del cual el niño llegará a conocer por sí mismo. El cultivo de la voluntad y la responsabilidad facultará al niño para la vida social, pues le llevará a descubrir que violentar a otros no es libertad. La autorregulación y autogobierno de Summerhill propician la maduración de la conducta moral de los niños, pues se

comprometen con una disciplina fundamentada en su libertad de decisión. En este ambiente, donde la libertad se impone al miedo y a la coacción, el maestro y el niño intercambian de forma constante sus objetivos y, al mismo tiempo, de la fluidez de los sentimientos se obtendrá una mayor felicidad y bondad.

7) Ideas pedagógicas socialistas.

El pensamiento pedagógico socialista, en su sentido más amplio, es el resultado de una corriente filosófica que se inicia con Platón, pasa por las utopías del Renacimiento y la Ilustración y alcana su forma más elaborada y coherente en la obra de Marx y Engels, que se enriquecerá con las aportaciones posteriores de los teóricos marxistas.

Desde una perspectiva histórica, siguiendo a Pozo Andrés (2004b), el socialismo es una consecuencia directa de la forma en que se desarrolló la Revolución industrial durante la segunda mitad del siglo XVIII. Esta situación, supuso una compleja serie de transformaciones sociales que, en último término, conllevó el paso de la sociedad agraria a la sociedad urbana e industrializada. El auge del liberalismo económico y de un capitalismo que solo pensaba en rendimientos monetarios propició la germinación del individualismo y tuvo unos efectos desastrosos en una nueva clase social, cada vez más numerosa, el proletariado. Los niños y niñas de la clase obrera del siglo XIX se enfrentan al agotamiento del trabajo infantil desde los cuatro o cinco años, a la explotación, las carencias higiénicas y alimenticias, el hacinamiento en viviendas, el analfabetismo y la ausencia de escolarización. Esta situación fue criticada por algunos reformistas que, aunque procedían de sectores de la burguesía, formularon propuestas para construir sociedades ideales a través de la educación. Se trata de los denominados *socialistas utópicos*, quienes siguiendo la estela de los filósofos ilustrados apostaron por una educación universal, completa y gratuita y la conceptuaron como el fundamento de todo sistema social y político. Fundaron, sobre todo en Francia y Gran Bretaña, comunidades igualitarias y

autosuficientes, sin divisiones clasistas ni propiedad privada, en las que los trabajadores recibieron una formación integral y especializada, adecuada a las necesidades industriales, a su vocación y a sus capacidades. Entre estos socialistas utópicos destacan en especial Robert Owen, con su modelo educativo instalado en su fábrica de New Lanark (Escocia), en el que se aprecia principalmente dos innovaciones que serán reformuladas en la teoría pedagógica marxista: la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo y la preparación profesional amplia, que capacitara de forma simultánea para diversos oficios. Por otro lado, Fourier desarrolló la idea de reconstruir la sociedad a través de comunidades cooperativas, llamadas *falansterios* o *falanges*, que debían implantarse en medio de la sociedad ya existente y en las que la educación tendría un papel fundamental. Una educación armónica, que desarrollase el cuerpo y la inteligencia, que liga todas las capacidades infantiles al trabajo productivo y que pretende el desarrollo de los instintos naturales, al modo de Rousseau pero sin su excesivo individualismo que fue sustituido por la integración en la comuna. su concepción de la educación industrial le acerca a Marx, en tanto que pretende que los niños se introduzcan progresivamente en las distintas actividades sociales y laborales para que adquieran una visión global del mundo del trabajo. ambas utopías propiciaron la aparición de efímeras colectividades o colonias que establecieron escuelas en centros industriales e influyeron en el desarrollo de cooperativas en la agricultura y la industria. A partir de 1840 comenzó a crecer en Europa un movimiento proletario mucho más fuerte y coordinado, que creía en la unión y la lucha de la clase obrera como el medio ideal para mejorar sus condiciones de vida y conseguir una sociedad más justa y que dará lugar en 1848 al *Manifiesto comunista* de Marx y Engels.

No es nuestra intención ocuparnos aquí de la complejidad y variedad de la pedagogía socialista[23], para lo cual habría que acotar qué se entiende por

[23] Existen distintas posturas sobre qué se considera socialismo y, por tanto, también sobre sus concepciones pedagógicas. Para mayor información al respecto se recomiendan

socialismo (socialismo utópico, socialdemocracia, socialismo marxista, leninismo, etc.); sino referirnos a sus características más notables y comentar muy sucintamente su evolución, en tanto en cuanto es una corriente de pensamiento que conocía Galdós y cuyas líneas pedagógicas generales, encuentran cierto reflejo, sobre todo, en la visión socio-educativa del último Galdós. Por lo que destacamos algunas concepciones básicas comunes a la corriente pedagógica socialista:

1.- La educación socialista se basa en una pedagogía del trabajo. El trabajo productivo vinculado a la enseñanza ocupa la posición central y esto exige una modificación radical de la escuela. Se pretende ofrecer una formación politécnica, que evite la especialización temprana, de manera que se amplían en todas las escuelas profesionales los contenidos de la enseñanza general. Del mismo modo se pretende vincular la teoría y la práctica por lo que se procura familiarizar a los niños con los fundamentos científicos de la práctica industrial y agrícola. La escuela se conecta, por tanto, con el trabajo y la producción. El socialismo marxista propugna la supresión de la distinción entre trabajo físico e intelectual, entre lo urbano y lo rural, surge así un único proceso de trabajo y formación en el que se integran la actividad manual y la reflexión intelectual. Es fundamental el concepto de polivalencia y los contenidos de la enseñanza abarcan la educación mental, la educación física y la educación politécnica, adecuada a la edad de los niños y jóvenes a los que se destinaba.

DIETRICH: *La pädagogie socialista (Fondements et conceptions)*, Maspero, París, 1973, autor que considera como socialismo, en primer lugar, a las doctrinas de Marx y Engels, y también a aquellas otras doctrinas que, partiendo del pensamiento de dichos autores, lo han desarrollado, ofreciendo interpretaciones falsas o verdaderas del mismo. Se incluyen, por tanto, las doctrinas de los partidos socialdemócratas, los diversos revisionismos y asimismo las formas revolucionarias extremas del marxismo (leninismo, stalinismo). Así como la obra de MAURICE DOMMANGET: *Los grandes socialistas y la educación, de Platón a Lenin, París,* Armand Colin, 1970, (Trad. de Mariano Muñoz Alonso. Ed. Fragua. Madrid, 1972) que adopta una perspectiva más amplia eincluye a autores tan diversos como Platón, Tomás Moro, Babeuf, Saint-Simon, Proudhon, Marx, Engels, Francisco Ferrer, Jaurés, Lenin, etcétera.

2.- Para el socialismo la forma de existencia del hombre en cuanto ser social exige una educación colectiva, con una educación mixta en aplicación del principio de igualdad de trato a ambos sexos. De hecho, la crítica socialista a la pedagogía burguesa, insiste en que para esta última, el problema principal reside en cómo educar al individuo para garantizar su más provechosa adaptación a las condiciones sociales vigentes. La pedagogía socialista subraya que en la actividad educativa no existen únicamente dos protagonistas: El educador y el educando, sino que la educación es un proceso que se realiza en el marco de una colectividad en la que el individuo recibe los medios para desarrollarse de modo completo.

3.- La educación escolar debe ser unitaria. La escuela unitaria debe garantizar que el desarrollo de las facultades del hombre se realice en un medio semejante para todos y debe prepararle para comportarse de acuerdo con un espíritu de solidaridad, que sólo es realizable de forma efectiva en una sociedad sin clases. Escuela única no significa "una sola escuela", o un único tipo de escuela, la verdadera escuela única es tan amplia que engloba el conjunto de jóvenes que deben ser educados, sin atender a distinciones de edad, sexo, gustos, capacidades y situación familiar. Pero al mismo tiempo es tan flexible que puede dar satisfacción a toda particularidad educativa, tener en cuenta cada matiz respecto a las capacidades de los niños, y responder a todas las exigencias de la sociedad en lo que concierne a la educación física intelectual y moral.

4.- Defiende la enseñanza estatal, pues esto posibilita su gratuidad, pero es contrario a que el gobierno pueda controlar la educación. Sin embargo, con el tiempo, sobre todo en Rusia, esta escuela se irá configurando como instrumento al servicio del nuevo orden político, actuando como institución transmisora de los principios comunistas, desde una perspectiva que propone la propia educación del pueblo como meta revolucionaria.

Otras características de la educación socialista, presentan, al mismo tiempo, coincidencias notables con las concepciones burguesas progresistas en aspectos como el carácter público de la escuela, la gratuidad de la enseñanza, la laicidad de la escuela, la coeducación, la escuela única o la escuela vital[24].

Por otro lado, la evolución de las ideas pedagógicas socialistas guarda una estrecha relación con las distintas fases del proceso revolucionario experimentado por la sociedad soviética, por lo que se encuentran notables diferencias entre una primera etapa de grandes innovaciones, imaginación e interés pedagógico y una marcha atrás coincidente con el repliegue que supuso el stalinismo, época de fortalecimiento de la escuela como institución y que supuso una vuelta a los métodos pedagógicos tradicionales. Los nombres de N. Krupskaya, Lunatcharsky, Blonski y Makarenko son los más significativos de la pedagogía soviética.

Por su parte, el italiano Gramsci reelaborará el pensamiento de Marx desde un contexto histórico y cultural distinto, que pone el acento sobre la necesidad crear una nueva hegemonía cultural que desdeña el enciclopedismo de los datos y la pedantería, pues se dirige hacia la "disciplina del propio yo interior". Gramsci reivindica la importancia de las funciones intelectuales y considera que la base del nuevo intelectual debe ser proporcionada por una educación técnica que evoluciona de la técnica-trabajo a la técnica-ciencia, es decir, el intelectual pasa de especialista a dirigente, en tanto que su participación

[24] Como ejemplo de la existencia de una cierta convergencia entre ideas socialistas y democrático-progresistas, en el periódico alemán Leipziger Volkszeitung (13 de junio 1927) aparecieron unas informaciones acerca de la escuela laica que creemos que resumen muy bien esta conexión:"la escuela laica tiene una gran importancia para la lucha liberadora de la clase obrera. Es la escuela de la realidad. Su deber es abrir los ojos de los niños, para que adquieran la capacidad de juzgar críticamente la realidad de la vida social actual, la vida debe entrar en la escuela, que no puede desconocer la existencia del paro, la huelga, la crisis de viviendas. La escuela debe ofrecer a los niños una ilustración que descanse sobre las causas y sentido de estos fenómenos que actúan sobre su existencia. La escuela laica debe ser la escuela de la realidad, tanto en su enseñanza como en su organización y métodos. Un espíritu de camaradería sustituye a la autoridad exterior sobre alumnos y maestros. Los padres deberán asimismo pertenecer a esta comunidad de educación democrática". Cita tomada de Gómez Orfanel (1976: 14)

activa y práctica en la sociedad debe aportar claridad a los hechos ideológicos en conexión con las capas populares. Compete a los intelectuales dar coherencia a los problemas al unificar la teoría y la práctica, y su concepción de la sociedad debe explicarse con leyes históricas. Los intelectuales serán los mediadores para conseguir el equilibrio de la sociedad política a través de su función dirigente, siempre en contacto con las masas y cuyo objetivo es eliminar las diferencias entre gobernantes y gobernados.

Para Gramsci, estos cambios son competencia del Estado que debe convertirse en educador a través de una escuela formativa y única, no clasista, en la que el trabajo manual e intelectual estén en equilibrio y donde estén presentes los problemas que afectan a la sociedad; pues el humanismo y la técnica no tienen sentido si se desentienden de las necesidades humanas. El instrumento para formar a las nuevas generaciones será la escuela unitaria, a través de la relación hegemónica del maestro, como depositario de un patrimonio universal, con el alumno. La libertad, por tanto, no coincide con la espontaneidad, sino que debe ser dirigida a través de la autoridad y la disciplina para desarrollar la autonomía personal. La escuela, para Gramsci, no puede concebirse ni siquiera en sus primeros años, como una diversión, como una enseñanza fácil y atrayente en todo momento y a cualquier precio, sino como una acción que, dentro del respeto al educando, impone sacrificios, renuncias y esfuerzos, pues el entendimiento del niño progresa por medio del esfuerzo y el autocontrol. Concibe, por tanto, el estudio como una tarea muy seria y fatigosa que no se lleva a cabo espontáneamente, sino que exige una preparación no sólo intelectual sino también muscular y nerviosa: es como un proceso de adaptación, un hábito adquirido a través del esfuerzo, superando el tedio e incluso el sufrimiento. De ahí su sugerencia de generalizar la enseñanza preescolar para que todos los niños adquieran esos hábitos necesarios para facilitar la adaptación psico-física a la escuela, así como al proyecto de crear una serie de actividades integradoras, tales como bibliotecas, guarderías, etc, que favorezcan el proceso de homogeneización

de los diversos elementos de la vida escolar, así como la elevación de los más desposeídos al nivel de los mejores. El objetivo de la escuela unitaria es, por tanto, crear un estrato de intelectuales, elevando las masas a la cultura para que adquieran una concepción superior de la vida, en contra de las tendencias que se proponen mantener a los humildes en su filosofía primitiva, por lo que la escuela unitaria se convierte en un elemento básico para la hegemonía de las clases populares. En definitiva, Gramsci supera el concepto de la cultura subalterna, destinada a las clases más pobres, y el de la cultura humanística, desinteresada, como privilegio de las clases dirigentes. No sólo rechaza la idea de la escuela hecha a medida de las clases populares, sino que, además, se oponía a toda concepción de la cultura como saber enciclopédico, como adquisición de nociones inconexas que forman hombres mecánicamente determinados, cuando no desarraigados, gentes que se creen superiores al resto de la humanidad porque han acumulado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas, que desgranan en toda ocasión para alzar una barrera, entre ellos y los demás. Una educación, en suma, concebida como fuerza innovadora y crítica.

8) Teorías educativas personalistas. La educación como proceso emancipador.

Los principales autores enmarcados en esta corriente le dan prioridad al desarrollo de la persona frente a la dimensión social o colectiva. Los filósofos personalistas abogan por el surgimiento de una etapa más espiritualista en la que la persona sería el centro del mundo, en tanto que esta es el soporte de los valores morales y merece, por tanto, una consideración superior a las cosas o a las organizaciones. El ser personal se manifiesta único e irrepetible frente a la masa, y la persona como unidad de todos sus actos se abre al mundo desde el espíritu, mediante el conocimiento y el amor, un espíritu que se caracteriza por la inobjetividad, la autonomía, la individualidad, la trascendencia y la madurez. De manera que dos de los principios más importantes de esta corriente son la creencia en la libertad del ser humano, que se manifiesta en la elección y

jerarquización de unos valores; y, al mismo tiempo, la responsabilidad para comprometerse totalmente con esos valores y convertirlos en el eje de su trayectoria vital.

El personalismo concedió una gran importancia a la educación por lo que a pesar de ser una corriente filosófica ha tenido una gran repercusión en el ámbito pedagógico, sobre todo en países católicos como Francia, Italia, España y varias naciones de América Latina.

En las teorías educativas personalistas, la comunicación se manifiesta en la libertad de diálogo entre los educadores y los educandos. En las relaciones internas de la comunidad escolar se aplican criterios como la confianza en cada uno de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la aceptación del otro, la responsabilidad y la autenticidad. Las tareas y ritmos de aprendizaje tienen como finalidad el desarrollo integral de la persona y se adaptan a las aptitudes e intereses de los alumnos. Además, en todos los autores de esta tendencia la figura del maestro es esencial, en tanto que uno de los objetivos más importantes de la educación era la transmisión de valores y la preparación de la persona para el compromiso; a medida que el educando va adquiriendo la plena madurez, el docente irá difuminado su presencia, atendiendo así al aprendizaje de la libertad. En último término, siguiendo a Pozo Andrés (2004: 269), el ideal educativo personalista perseguirá la formación de personas capaces de gobernarse a sí mismas (*self-goverment*), con el máximo desarrollo de sus potencialidades individuales y comprometiéndose, de manera libre y responsable, con las demás personas.

Entre las experiencias pedagógicas llevadas a cabo bajo el signo personalista, se ha decidido incluir el ideario de Freire, pues si bien es bastante posterior a Galdós, consideramos que se pueden establecer concomitancias significativas., en tanto que la experiencia educativa de Freire supone una auténtica revolución cultural de los oprimidos. Su mensaje se dirige a la conciencia humana desde donde es posible toda liberación.

Freire distingue tres estados de la conciencia que se corresponden con sociedades y culturas distintas: la conciencia intransitiva, propia de sociedades cerradas; la transitiva, con formas de vida más compleja donde los dominados permanecen aún en un estado de inferioridad; y la conciencia crítica que se caracteriza por el diálogo y la libertad. y que es posible con el desarrollo económico y democrático.

Freire tiene una visión dicotómica del mundo, al que considera organizado en dos grupos opuestos: los opresores y los oprimidos y sostiene que esta estructura social, construida al servicio de los grupos de poder establecidos, se mantiene a través de un modelo educativo que denominó *educación bancaria o domesticadora*, cuyos rasgos se acercaban a la escuela tradicional y que alude a la condición de bancos de datos y saberes de los educandos, que son considerado como depósitos de conocimientos impuestos por el educador. Frente a esta concepción educativa, Freire opone el concepto de *educación liberadora o problematizadora*, que como la culminación ser de un proceso de reflexión que lleva al ser humano a tomar conciencia de su papel de oprimido y opta, como compromiso personal, por la transformación social, que está basada en el principio de libertad del ser humano.

Siguiendo a Pozo Andrés (2004: 273-276), Freire acuñó tres conceptos fundamentales en torno a la educación liberadora:):

1. Concienciación. Quiere reflejar el desarrollo crítico de la toma de conciencia. Es acción-reflexión del individuo con la finalidad de tomar posesión de la realidad. Concienciar significa lograr que el oprimido adquiera una práctica de libertad e implica conseguir una politización, pues la liberación del oprimido sólo es real si éste transforma el contexto que genera la opresión.
2. Las relaciones entre educación y política, derivado del principio anterior. No se concibe la educación sin su dimensión política, por lo que se opone a las pedagogías no-directivas, pues considera que mantienen las estructuras

de poder. De esta forma, el educador no intervencionista, en defensa de la libertad del educando, se convierte en cómplice de la ideología del opresor.

3. El diálogo. Constituye el elemento básico en el acto de enseñar y aprender, sujeto a unas relaciones de igualdad entre educador y educando.

Para lograr una educación liberadora, propone, por tanto, una pedagogía de la concientización, que debe reunir tres condiciones: utilizar un método crítico y dialógico, modificar el contenido programático de la educación, y utilizar técnicas nuevas para codificar y descodificar el nuevo contenido. El método psicosocial de Freire tiene tres momentos definitorios para lograr la pedagogía de la concientización: la investigación temática, la codificación y la descodificación. Se trata, pues, de un método de investigación donde las ciencias humanas y sociales sirven para indagar e interpretar los problemas de la realidad. Además, el aprendizaje del analfabeto va más allá del dominio de la lectoescritura y son motivados para que, a través de la descodificación y la discusión, puedan distinguir los mundos de la naturaleza y la cultura, para descubrir su ligar en la historia y en la sociedad. Esto supone la afirmación y revalorización de su propia cultura, así como la regeneración del propio grupo social para transformar las relaciones culturales y la estructura misma de la sociedad.

I.2.1.- La educación y las ideas pedagógicas en España en el siglo XIX.

El siglo XIX, como se ha venido apuntando, es una época compleja que en el terreno educativo se caracterizará por la revalorización de la escuela y su extensión a las clases populares a través del nacimiento de los planes nacionales de escolarización y la secularización de la enseñanza. No obstante, en España podría afirmarse que esto ha sido más retórico que sólido, sirva como ejemplo que la disposición sobre la estructura de la educación nacional que recoge la Constitución de 1812 no pasó de la letra impresa, pues tanto quienes la inspiraron como sus enemigos declararon al Estado subsidiario en materia

educativa. Por otra parte, la pugna entre Iglesia y Estado marcará también el desarrollo pedagógico de una España cuyo Sexenio Revolucionario (1868-1874) fue una gran ocasión perdida y cuyo devenir histórico está claramente marcado por haberse pasado siglo XIX y parte del XX entre luchas fratricidas. De manera que los acontecimientos socio-políticos marcarán la singular peripecia de las corrientes pedagógicas tanto desde una perspectiva ideológica como en el plano de la acción efectiva. Las palabras de Manuel Azaña en las Cortes de la Segunda República el 13 de octubre de 1931 resultan esclarecedoras:

> Durante treinta y tantos años en España no hubo órdenes religiosas, cosa importante, porque, a mi entender, aquellos años de inexistencia de enseñanza congregacionista prepararon la posibilidad de la revolución del 68 y la del 73. Pero han vuelto los frailes, las órdenes religiosas, se han encontrado con sus antiguos bienes en manos de otros poseedores, y la táctica ha sido bien clara: en vez de precipitarse sobre los bienes se han precipitado sobre las conciencias de los dueños y haciéndose dueños de las conciencias tienen los bienes y a sus poseedores. (...) Este es el secreto, aun dicho en esta forma pintoresca, de la evolución de la clase media española en el siglo pasado; que habiendo comenzado una revolución liberal y parlamentaria, con sus pujos de radicalismo y de anticlericalismo, la misma clase social, quizá los nietos de aquellos colaboradores de Mendizábal y de los desamortizadores del año 36, esos mismos, después de esa operación que acabo de describir, son los que han traído a España la tiranía, la dictadura y el despotismo, y en toda esta evolución está comprendida la historia política de nuestro país en el siglo pasado.

Pero incluso la Iglesia se despreocupó de hacer un esfuerzo efectivo por la implantación de la educación para todos, seguramente por la ausencia de un contrincante religioso y por la tibia implantación de las medidas estatales, que, aunque ambiciosas en su plasmación escrita, quedaron diluidas en su desarrollo práctico.

En definitiva, mientras que los sistemas educativos nacionales surgen en Europa a principios del siglo XIX, a raíz de la Revolución Francesa; en España, si bien ya la Constitución de 1812 incorpora la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español; nunca se cumplió, y esto sirve como muestra del fracaso doctrinal-educativo del liberalismo español, pues la concreción del Plan Educativo Nacional no será efectiva hasta la aprobación, en 1857, de la llamada

Ley Moyano, un desarrollo pedagógico que se debió más a la propaganda y coyuntura política que a la filosofía pedagógica. De modo que la expresión de la educación como salvación por el conocimiento no supone una concepción nacional integral en España, sino que hay que buscarla en la obra de ciertos autores como Jovellanos, en las reformas de Olavide, en la influencia de Condorcet en España a través de Manuel José Quintana, en el plan de actuación de la Junta de Instrucción de José Bonaparte, o en exiliados como Amorós, Blanco White o Montesino. El debate ideológico más importante se genera alrededor de la necesidad de generalizar un sistema de instrucción pública eficaz. Se trata de un debate arduo pues trae a colación el papel de la Iglesia en la instrucción pública, así como los riesgos de la educación de las clases medias y populares. Estos hechos, unidos a la situación de la enseñanza oficial durante el antiguo régimen y la primera mitad de siglo XIX, muy deficiente debido a la falta de sensibilidad, al caos administrativo, las tres guerras carlistas y a la política represiva contra el movimiento progresista, supondrán un retraso en la implementación de un Plan Nacional de Educación en España y darán lugar a que sea la iniciativa privada o la municipal (desde una precarias escuelas de primeras letras) las que deban cubrir el déficit de la enseñanza estatal. En este sentido cabe citar las estimaciones sobre escolarización recogidas por el Ministerio de educación[25], pues arrojan datos tan esclarecedores como que en España la tasa de escolarización de 1900 roza la inglesa de mitad del siglo XVIII o que hasta 1970 no se alcanzaron las tasas de alfabetización que Alemania o Suecia ya tenían a mediados del siglo XIX. Los datos sobre alfabetización de este estudios constituyen una buen termómetro para palpar el atraso de España en materia educativa, a pesar de los intentos de pedagogos individuales o el impulso

[25] Los datos estadísticos se citan a partir de los contenidos en *HISTORIA de la educación en la España contemporánea: Diez años de investigación*. Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio, Alejandro Tiana Ferrer. -- Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1994, pp. 73-74.

de corrientes pedagógicas desde el ámbito privado, atraso que se explica en gran medida por la continuada confrontación entre reformas y contrarreformas, entre lo antiguo y lo nuevo, lo extranjerizante frente a lo nacional, lo religioso frente a lo laico que marcan el devenir histórico del siglo XIX español y todo ello, a su vez, revela las coordenadas de la historia pedagógica posterior, con las repercusiones socio-políticas que de ella se derivan. En última instancia, las primeras décadas del siglo XIX brindaron a las élites españolas una gran oportunidad para la reforma y para la modernización del país y el fracaso del proyecto reformista, defendido por liberales, constituye una rémora que ha marcado de forma indeleble los siglos XIX y XX de la historia de España.

En definitiva, durante el siglo XIX España apenas incrementó su infraestructura educativa debido a la subsidiariedad del Estado en materia educativa, al modelo de crecimiento con estancamiento, a la inestabilidad política, a las dificultades del mercado interno y el desigual reparto de la acumulación, entre otros factores que incidieron en un proceso lento y desigual, propio de un país rural, sin clase media como tal, con problemas de transportes y comunicaciones; un país de gente sin escuela si nos atenemos a las estadísticas.. Así, en 1868 más del 75% de los españoles era analfabeto y las tasas de escolarización rondaban el 45%, son los años en los que se fragua una tradición humanista popular que tratará de oponerse al diseño de dominación consagrado durante la Restauración y que llegará casi hasta 1931. No obstante, con la intervención del Estado o sin ésta, la gente se educaba. De hecho, cuando se instaura el sistema escolar en España la escuela tenía una gran antigüedad pues a partir de la romanización de España, podemos hablar con toda seguridad de escuela y de ahí en adelante no dejará de existir. Durante algunos siglos nos encontraremos incluso con la existencia paralela de varios tipos de escuela: judía, coránica y cristiana. No obstante, la existencia milenaria de esa escuela no supone la existencia de la enseñanza primaria en su concepción moderna. Desde finales del siglo XV hasta finales del XVIII en España se desarrolló un tipo de

escuela que sus contemporáneos denominaron de primeras letras, escuela en la que lo esencial era la enseñanza de la doctrina cristiana, una iniciación a la lectura, el manejo de las cuatro cuentas aritméticas y la enseñanza de la escritura mediante modelos. Los maestros de la época también eran maestros de primeras letras y su misión principal era enseñar a escribir, sus propios estudios se reducían generalmente a un par de años de asistencia a una escuela donde empezaban como ayudantes de otro maestro, y lo que se les pedía para ejercer era Doctrina Cristiana, escribir, leer y cantar.

Durante el siglo XIX con la recuperación de la soberanía nacional, la extensión de la ciudadanía, la revolución industrial, el ascenso de la razón, la difusión de las luces y el liberalismo económico se contribuye a crear y regular un nivel de enseñanza en la base del sistema escolar, la instrucción primaria, destinada a proporcionar a todos los ciudadanos sin exclusión los conocimientos elementales básicos para desarrollarse como personas y transformarse en mano de obra mínimamente cualificada, capaces de cooperar con el despegue industrial.

Además de este nuevo enfoque sobre la enseñanza primaria y su distinto currículo deben mencionarse algunos otros factores que ayudan a caracterizarla: la formación de maestros en las Escuelas Normales; la selección de los maestros con parámetros más pedagógicos; el uso extendido de manuales y libros escolares; la existencia de Comisiones o Juntas municipales específicas para atender las cuestiones de esa instrucción; preocupación por el estado del propio establecimiento educativo y sus materiales; la programación de las actividades escolares; y, sobretodo, el gran salto que supone el uso del método de enseñanza, siguiendo las corrientes pedagógicas que imperan en la época con ciertas adaptaciones para su implementación en España, cuya influencia y extensión dependerá en gran medida del clima político-social imperante.

Entre tanto, las clases populares permanecían alejadas de la escuela, de dudoso valor para ellas. Se vivían otras formas de socialización que poco tenían

que ver con la escuela-escolarización, ni con el libro y la cultura escrita. Poco a poco, entre la irrupción de la Internacional en España y la represión de la Semana Trágica, el proletariado comenzará a asumir planteamientos positivos en torno a la escolarización, irá creando su propio sistema educativo y exigirá al Estado mayor cobertura. La aceptación de la escuela por los obreros supuso, por tanto, una necesidad histórica y un proceso de dominación por parte de la burguesía, sobre todo liberal, que evidenció la urgente necesidad de cambios en política social, convirtiendo la escuela obligatoria, al menos en el debate ideológico, en el espacio de civilización del niño obrero. Este modelo, que se va a extender por todos los países europeos a lo largo del siglo XIX, se basaba, principalmente, en una concepción que estimaba la enseñanza como algo público que a todos afectaba y, al mismo tiempo, como un derecho dotado de un doble contenido: de una parte, un contenido mínimo que había que ofrecer a todos, y, de otra, un contenido máximo que sólo se hacía extensivo a unos pocos. El resultado fue un sistema educativo que impartía la enseñanza primaria a las clases populares de un modo gratuito y las enseñanzas secundaria y superior a las clases medias y altas de la sociedad liberal que pudieran o quisieran costeársela.

En España este modelo, que se corresponde con el sistema político, social y económico que implantó el liberalismo en toda Europa, es el que consagrará de forma moderada la ley Moyano (1857) después de un largo y azaroso proceso en el que el país vivió radicalmente la escisión producida por el intento de Ilustración educativa: una educación economicista, utilitarista, con enormes dificultades por la "enemistad" hacia la Revolución Francesa y, antes y después de esta, hacia los aspectos más sociales y profundos que había de atacar una verdadera nueva educación. Autores como Galino, Herr, Jiménez Lozano, Defourneaux o Herrero han estudiado profundamente las resistencias del pensamiento reaccionario español hacia el más mínimo cambio. De manera que las ideas de la Ilustración española que germinaron en la pensamiento educativo liberal, deben enmarcarse en el bando perdedor, es decir, en grupos sociales y

políticos que nunca dirigieron el Estado y que no tuvieron presencia pública suficiente como para difundir entre los españoles el nuevo ideal[26].Podría decirse que el cordón sanitario que Floridablanca levantó para salvar a España de la Revolución siguió funcionando en parte a lo largo del siglo XIX, de manera que la tolerancia, las ideas modernas acerca del sufragio, la necesidad de escolarización de la niñez y de la formación de maestros, los aspectos económicos de la política educativa o los intentos de implantación de reformas apenas circularon con seriedad por España. De ahí que ninguna concepción pedagógica contemporánea haya nacido en España, pues ese déficit de Ilustración, proceso explicable por la ausencia de una verdadera Revolución Industrial y Burguesa, ha hecho que el pensamiento educativo español no tenga presencia pública, general e integral en su propia sociedad, sino que hay que recurrir a los esfuerzos de grupos minoritarios para entender el devenir de las corrientes pedagógicas y su peso en las transformaciones sociales posteriores.

Por este motivo y dada la complejidad de esta época se ha decidido dividir este periodo siguiendo la historiografía tradicional, apuntando para cada etapa las corrientes pedagógicas y las ideas educativas que tuvieron especial incidencia en España a partir de la persona o grupo que las introdujo o desarrolló.

I.2.1.1.-La educación y las ideas pedagógicas en España durante la primera mitad del siglo XIX.

Lo primero que hay que destacar es que en España los asuntos educativos pasaron por varios Departamentos hasta la creación del Ministerio de

[26] La educación contemporánea nace en España oficialmente unida al Título IX de la Constitución de 1812, a la libertad de enseñanza, a la obligación y gratuidad de la Instrucción Pública, a la libertad de imprenta y a la secularización del Estado. Doctrina rupturista con la tradición española que se alinea con los aires pedagógicos que recorren Europa y que se continuó o se omitió en las siguientes Constituciones, según el signo político imperante; hecho que pone de manifiesto que los reglamentos de instrucción pública (Reglamento General de 1821, Ley Provisional de 1838, Ley Pidal de 1845 y Ley Moyano de 1857) no pasaron de ser un compendio normativo de posibilidades y limitaciones de la política liberal en materia de educación, como en otras materias estatalesaquí debo enlazar con la importancia de los escritores que adoptaron esta misión de difusión de las nuevas ideas, entre ellos, Galdós

Instrucción Pública en 1901 y han sido atendidos desde el Estado por pocas personalidades interesantes y realmente comprometidas con el desarrollo pedagógico de la nación, destacan entre ellas: Manuel José Quintana, autor de los primeros planes de estudio y reglamentos entre1 813 y 1821; el ministro Pidal, impulsor de la ley de 1845 que es considerada la de la secularización de la instrucción pública; Gil de Zárate, burócrata de primera fila, autor de *La instrucción pública en España* de 1855; personalidades como Ruiz Zorrilla, encargado de la educación durante los primeros tiempos del Sexenio; o el Conde de Romanones, envuelto en las polémicas con la Iglesia de comienzos del siglo XX. En este siglo asistimos, además, al nacimiento y desarrollo del ideario educativo liberal español que, siguiendo la explicación del profesor Manuel de Puelles Benítez[27]: "fue ideado en los primeros años del XIX, configurado a mediados de siglo y consolidado durante la segunda mitad del siglo XIX". Se identifican, por tanto, res fases en el ritmo histórico de la implantación del sistema educativo liberal en España, pero antes de la primera fase, concretamente entre 1789 y 1808 asistimos, como se detallará después, a los últimos intentos reformistas, en materia educativa, de los ilustrados. La primera de las fases se produce en las dos primeras décadas del siglo XIX en la cual los liberales plantean las ideas y principios que debe de tener el sistema educativo. Los años de las Cortes de Cádiz y del Trienio Liberal son momentos de experiencia en el poder del liberalismo en los que se plantean ideas y proyectos educativos de corte liberal, que no llegan a ponerse en práctica. La segunda fase abarca los años centrales del siglo XIX (las décadas de los treinta, cuarenta y cincuenta hasta la Ley Moyano de 1857) coincidiendo con la construcción del régimen liberal en España. Durante esta fase asistimos a la configuración del sistema educativo liberal español, con la aprobación de numerosas reformas educativas parciales que afectaban a distintos temas de la enseñanza y que fueron

27 Puelles Benitez, Manuel de. "Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años.", *Revista del Ministerio de Educación y Ciencia*, n. 7, Madrid, 2002

levantando las bases del sistema educativo liberal. Este largo proceso de más de dos décadas se cerró en 1857 con la promulgación de la Ley Moyano, que abre una tercera fase caracterizada por la consolidación del sistema educativo liberal. En sí misma, la Ley Moyano no es innovadora pues se limita a recoger, organizar, recapitular y dar coherencia a la multitud de decretos educativos puntuales y parciales de los años anteriores. El mérito de Claudio Moyano fue, por tanto, haber dado consistencia y estabilidad al sistema educativo liberal mediante una norma con rango de ley que duró casi un siglo.

Esta es, en líneas generales, la historia del cambio ideológico en la educación española durante la primera mitad del siglo XIX, la creación del modelo liberal que estará en continuo enfrentamiento con el modelo educativo absolutista, que sigue, con algunas excepciones, el modelo del Antiguo Régimen, caracterizado por una enseñanza claramente dependiente de la Iglesia, dirigida fundamentalmente al clero y a la nobleza, sin ningún tipo de uniformidad ni reglamentación común para los planes de estudio, ni los libros de texto, salvo en el ámbito universitario, y en el que la enseñanza primaria era limitada, tenía pocos recursos, no era gratuita ni universal. Frente a este modelo, el sistema liberal introdujo el principio de libertad de enseñanza y la libre creación de centros docentes para las enseñanzas primaria y secundaria, dejando la universidad bajo el monopolio estatal, se permite, así, la coexistencia de la enseñanza pública y privada. El Estado pasa a ser el soberano en cuestiones educativas, sometiendo a la enseñanza a un proceso progresivo de secularización alejando cada vez más a la Iglesia de su control y monopolio, pues solo el Estado será competente para la ordenación e inspección de la educación. Asimismo, el primer liberalismo planteó como principio básico la gratuidad de la educación, pero las experiencias prácticas demostraron que la situación que atravesaba España a mediados del XIX hacía imposible que el Estado asumiera los costes de una educación gratuita, por lo que se exigieron retribuciones económicas a los alumnos a cambio de la enseñanza, salvo a aquellos que no pudiesen costeársela.

De esta forma, en la segunda mitad del XIX, se consolidó una educación dual (primaria-secundaria) en la cual la enseñanza primaria era gratuita para todos, destinada principalmente a las clases populares, mientras que la enseñanza secundaria y superior no lo era, lo que hizo que las clases populares no pudieran acceder a ellas y solo lo hicieran las familias burguesas. Otra de de las características fundamentales introducidas por el liberalismo fue la articulación del sistema educativo en tres niveles de enseñanza autónomos: la enseñanza primaria, la secundaria y los estudios superiores o universitarios. La enseñanza primaria estaba destinada a las clases populares y su asistencia era obligatoria, mientras que la secundaria y la enseñanza universitaria no eran obligatorias ni gratuitas. Durante la primera mitad del XIX, la eclosión de las ciencias y de la Revolución industrial provocó que se necesitasen nuevos profesionales medios que se ocupasen de la organización y dirección de las industrias, de las compañías comerciales, de organizar las nuevas instituciones políticas, especialistas en las nuevas profesiones liberales. Todo ello puso de manifiesto la necesidad de contar con una enseñanza media o secundaria destinada a formar estos técnicos medios principalmente de la burguesía. Por tanto, la enseñanza media o secundaria se proyectó como la mejor manera de asegurar el triunfo de la burguesía, y la solución para mantener la hegemonía de la burguesía pasó por crear un nuevo nivel de enseñanza secundaria impartida en un nuevo tipo de establecimiento, el instituto. Por último, los liberales aplicaron a la educación los principios de centralización y uniformidad que llevaron a todos los aspectos de la sociedad y la administración. Se buscó la uniformidad en los planes de estudios, en los libros de texto, en las formas de acceso del profesorado a sus cargos, etc.; y se centralizó todos los temas educativos en el Gobierno, concretamente en el Ministerio de la Gobernación y se creó todo un aparato de comisiones territoriales (de provincia, partido y pueblo) que se limitaban a ejecutar las órdenes emanadas del Ministerio.

Se inicia este periodo bajo el reinado de Carlos IV (1788-1808) y con el torbellino de la Revolución Francesa. Con la entrada del nuevo siglo el impulso del espíritu ilustrado aún se prolongó algunos años, aunque mostraba evidentes signos de debilitamiento, sobre todo en relación con su impulso desde la Corte, como reacción a los acontecimientos de la Revolución Francesa. No obstante, Manuel Godoy favoreció la entrada en España de las ideas del pedagogo europeo más famoso de la época, creando el Real Instituto Pestalozziano, inaugurado en Madrid el 4 de noviembre de 1806. La creación de este Instituto y los ensayos que se llevaron a cabo en él y en el Seminario Cántabro de Santander para introducir el método del pedagogo suizo supusieron un intento muy significativo, a pesar de su corta vida, para renovar las prácticas de las escuelas elementales, que será recordado por los liberales como pionero de la formación sistemática de maestros de enseñanza primaria. A pesar de la controversia que continúa generándose sobre esta figura de la historia de España, debe reconocerse que Godoy apoyó el progreso cultural y científico del país[28]. El propio Godoy dejó escrito en sus *Memorias* la importancia que había dado durante su gobierno a la difusión de la cultura y la educación: "Pan y luces que traen el pan, y preparan los tiempos: he aquí todo lo que yo dije y lo que propuse cuando vi tantas desdichas y miserias de lo alto del pescante donde subí para mi desgracia"(cita tomada de Delgado Criado, B. (coord.), 1994: 32). Dejando al margen la credibilidad de las *Memorias* de Godoy, debe reconocerse su intervención en la realización de algunos proyectos educativos de la época: alentó y protegió el Instituto de Gijón, el gran proyecto de Jovellanos, inaugurado en 1794 y su labor fue decisiva en la creación del Colegio de

[28] El propio Galdós lo reconocerá en su obra *El audaz* (1871):
Por mucho rencor que la posteridad guarde al gobierno de Godoy, no puede menos de conceder que fue tolerante en materias de libertad intelectual, y que siempre le hallaron poco dispuesto a secundar las bárbaras aspiraciones de la teocracia. Entonces era fácil procurarse los libros más contrarios a nuestro antiguo genio castizo; y los que entendían alguna lengua extranjera, podían satisfacer fácilmente su curiosidad sin temor de que el Santo Oficio les molestara ni de que el brazo secular les persiguiera. Cundió el volterianismo y la democracia platónica de Rousseau. (Cap. I, II, p. 437)

Sordomudos, en 1795, primer centro dedicado en España a la educación de estudiantes con este perfil. Pero, sin duda, una de las grandes aportaciones de Godoy al terreno educativo fue, como ya se ha mencionado, la creación del Real Instituto Pestalozziano que junto a los ensayos que se llevaron a cabo en él y en el Seminario Cántabro supusieron un intento muy significativo para renovar la práctica de las escuelas elementales.

Entre tanto, en 1807 se implantó el primer plan de estudios unificado para las universidades del reino, reflejo del esfuerzo centralizador de la monarquía borbónica. Este plan, aprobado durante la etapa de Caballero como Secretario de Estado, mantenía la tendencia secularizadora impulsada bajo el reinado de Carlos III. Con el nuevo plan se lograba la uniformidad ilustrada perseguida en los últimos años del siglo anterior, alejándose de los presupuestos teórico-metodológicos del escolastismo al situar la enseñanza de las ciencias naturales bajo los postulados teórico-prácticos que se habían abierto camino en la Europa ilustrada a lo largo del siglo XVIII. Pero este plan no llegó a materializarse por la llegada de la guerra y el posterior retorno al trono de Fernando VII.

La invasión napoleónica, la guerra de la Independencia y la abdicación en 1808 de Carlos IV, con la subida al trono de José Bonaparte, originaron una profunda crisis política, financiera y educativa que dejaba el camino abierto a cualquier tipo de solución o reforma. Se inicia así una nueva etapa en política educativa que se cerrará en 1832-1833, con la abdicación y muerte de Fernando VII. Se trata de un periodo de brutal oposición entre el liberalismo gaditano, en sus dos vertientes: ideológica (1808-1814) y de gobierno (1820-1823), y la del absolutismo del Antiguo Régimen, también en sus dos versiones: radical (1814-1820) y reformista o moderada (1824-1832). Además, las circunstancias bélicas y políticas de 1808 abrieron la posibilidad de plantear desde sus mismas bases todo un nuevo sistema educativo tanto en el gobierno afrancesado de José Bonaparte como en la Junta Central y Cortes de Cádiz, tal y como recoge Quintana en la introducción del *Informe* de 1813*:*

> Sólo en la época presente podía aplicarse la mano a esta grande obra con esperanza de buen éxito. La mayor parte de los obstáculos que antes había están sin fuerza o se hallan destruidos. La Constitución ha restituido al pensamiento su libertad, a la verdad sus derechos. La razón particular de los individuos ilustrados va superando la resistencia de las preocupaciones autorizadas y envejecidas. Hasta la desolación espantosa que ha sufrido la Península por la opresión de sus feroces enemigos, destruyendo los antiguos establecimientos de instrucción, o por lo menos dejándolos sin acción y sin recursos, da como al allanado el camino para proceder libremente a la reforma, y disminuye la resistencia que las instituciones antiguas, cuando están en vigoroso ejercicio, oponen a su mejora o a su supresión. (Cita tomada de Delgado Criado (coord.), 1994, vol. 3: 21)

En cuanto a la educación institucional, durante este periodo del siglo XIX, se crearon las primeras escuelas de párvulos (para niños en edad preescolar) durante el reinado de Isabel II y de la mano de los liberales. En un primer momento, estas escuelas de párvulos no se crearon con el objetivo de educar en una formación general a los niños, sino que imperaba el factor asistencial: recoger a los niños más desfavorecidos para cuidarles y atenderles durante el día, es decir, una especie de guardería. Como antecedente de las escuelas de párvulos nos encontramos con las llamadas "escuelas de amiga": reuniones de niños pequeños al cuidado de una persona distinta de la madre, cuando esta no podía hacerlo, casi siempre por tener que trabajar fuera de casa. Se desarrollaron en aquellas zonas donde la revolución industrial había producido la incorporación de la mujer al mundo laboral. De este modo en esta época aparecen en España las primeras escuelas de párvulos como institución netamente urbana, vinculadas a las ciudades en las que existen fábricas o talleres con mano de obra femenina. No obstante, la existencia de estas "escuelas de amigas" no implicaba que se hubiera generalizado la opinión de que era conveniente comenzar cuanto antes la educación de los niños, pues su fin era sólo protegerlos de los peligros a que estarían expuestos de estar solos. La conciencia de la necesidad de educar a los niños en edad preescolar no se adquirió hasta el periodo 1838-1857, de modo que las escuelas de párvulos aparecerán en España de la mano del liberalismo aunque su número fue reducido. Entre los precedentes más conocidos podemos encontrar el centro creado por Robert Owen en su fábrica de New Lanark en 1816 para los hijos de sus operarios y la Escuela de Buchanan, maestro de Owen,

y la de Samuel Wilderspin en 1820, que pronto serán imitadas en Europa y América. Su iniciador en España fue Pablo Montesino, cuyo *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840), sirvió de guía para la proliferación de este tipo de escuelas. La primera escuela de párvulos como tal fue creada en Madrid por Real Orden de 21 de julio de 1838 y sirvió de experimento para constatar si eran útiles o no, poniéndose de manifiesto la necesidad de contar con este tipo de escuelas para el desarrollo del país, por lo que en los años siguientes se fueron creando poco a poco escuelas similares en otras zonas de España. Sin embargo, su pleno desarrollo no se produjo hasta mediados del XIX, pues en el periodo que nos ocupa el principal objetivo era combatir el analfabetismo de la población potenciando la enseñanza elemental o primaria.

De hecho, la escuela primaria fue la institución que reflejó en mayor medida las contradicciones de la política liberal, pues sobre ella, como ya se ha apuntado, recaerán planes, leyes, decretos y reglamentos diferentes con tal celeridad que no daba tiempo a que entrasen en vigor, pues eran sustituidos por otros de forma casi inmediata. Además, el Estado legislaba de forma continua, pero delegaba en los ayuntamientos la organización, vigilancia y financiación de las escuelas, y las desamortizaciones eclesiásticas y municipales empeoraron la situación escolar. De manera que si bien los liberales ganaron la pugna ideológica, perdieron la batalla escolar, pues las clases más humildes fueron desatendidas y los líderes del proletariado lanzaron la consigna de que su emancipación solo podía venir de ellos mismos.

La enseñanza media o secundaria, que como ya se ha señalado, no existía a principios del siglo XIX como nivel educativo propio e impartido en centros específicos, será creada por el liberalismo para profesionales medios principalmente de la burguesía, sustituyendo a las antiguas escuelas de gramática, que dependían de los municipios, las instituciones eclesiásticas o de instituciones privadas. Por tanto, la enseñanza media se proyectó como la mejor forma de asegurar el triunfo de la burguesía, es decir, de liderar y sostener la nueva

sociedad en el poder, la del liberalismo. Las primeras ideas teóricas sobre la secundaria fueron plasmadas por los liberales durante las Cortes de Cádiz. Ya en el *Informe Quintana* de 1813, en el Dictamen de 1814 y en el Reglamento de 1821 se puso de manifiesto la necesidad de crear un nivel educativo intermedio entre el primario y el superior con una entidad propia, la segunda enseñanza y los institutos de secundaria (con el nombre de "universidades de provincia"), pero el retorno del absolutismo en 1814 y 1823 impidió su instalación. El triunfo definitivo del régimen liberal en la década de los treinta hizo posible la implementación de estas "universidades de provincia" o institutos de secundaria. Y, a partir de 1840, de forma esporádica y puntual se fueron creando institutos en las principales provincias, pero será el Plan Pidal de 1845 el verdadero impulsor de la enseñanza secundaria en España. La uniformidad y la centralización que caracterizaron a la década moderada en general tuvieron su repercusión particular en la enseñanza, lo que ayudó a la configuración definitiva de la enseñanza secundaria, con la posterior proliferación de institutos, que ya desde sus primeros pasos del fueron concebidos como un complejo de docencia, investigación, documentación, lectura y experimentación. La casi totalidad de los Institutos de segunda enseñanza y Escuelas Normales creadas en España en los años centrales del siglo XIX se ubicaron en edificios, por lo general conventuales, procedentes de la desamortización eclesiástica. Otros Institutos, los creados a consecuencia del Plan Pidal de 1845 y dependientes de alguna universidad, ocuparon instalaciones universitarias. Además, en este periodo adquirieron importancia creciente las escuelas técnicas y profesionales de náutica, arquitectura dibujo, mecánica, química aplicada, idiomas modernos taquigrafía, comercio, matemáticas, etc., como respuesta a las nuevas necesidades sociales.

Paradójicamente la supresión de las escuelas de gramática en beneficio de los nuevos institutos constituirá una causa importante de la decadencia cultural del país provocada por los gobiernos para los que la educación era una de las primeras preocupaciones. Esto se explica porque los institutos fueron

centralizados en las capitales de provincia mientras que las escuelas de gramática existían también en pueblos importantes. Con su eliminación muchas zonas rurales se quedaron sin escuelas de ningún tipo pues las escuelas de gramática solían impartir también la educación primaria en estas zonas. Del mismo modo, al crearse los institutos solo en las capitales de provincia, el coste del alojamiento y del desplazamiento redujo drásticamente la población estudiantil. Además, con estas disposiciones se inició también el fenómeno de concentración de la cultura en las ciudades, con el consiguiente empobrecimiento progresivo de las zonas rurales.

Por último, la universidad tampoco se verá beneficiada en esta etapa pues se creyó que existían demasiadas universidades para las necesidades reales del país, por lo que el Plan Caballero de 1807 redujo su número a once. Además, el estallido de la Guerra de la Independencia dejó las aulas desiertas. El *Informe Quintana* (1813) mantendrá el mismo número de universidades y consolidó la idea de crearla Universidad Central de Madrid, reservada para un grupo selecto de alumnos y profesores, hecho que llevó a la desaparición de la universidad cisneriana de Alcalá

Mención aparte merece el papel que la secularización jugó en las transformaciones que se experimentan durante el siglo XIX. El proceso secularizador estará presente de manera más o menos caótica y turbulenta durante la historia moderna y contemporánea del mundo occidental y se manifiesta de manera universal tanto geográficamente como en su contenido, pues afectará, con mayor o menor agudeza, a las manifestaciones más significativas de la civilización occidental; de manera que la secularización de la educación constituye una arista más de este proceso.

En España este proceso secularizador, cuyos antecedentes ya advertimos en el siglo XVIII, con Carlos III y sus Ministros ilustrados al amparo de las corrientes ideológicas europeas que preparan la Revolución Francesa y la caída del Antiguo Régimen, tendrá un desarrollo explícito a partir de las Cortes de

Cádiz, manifestándose a lo largo del XIX con actitudes distintas, según los gobiernos que ostentarán el poder. Así, el art. 369 de las Cortes de Cádiz, como el *Informe Quintana* de 9 de septiembre de 1813, abren el camino hacia la estatalización y secularización de la enseñanza. Tras la inhibición anterior, época absolutista con la vuelta de Fernando VII, se reanuda la centralización y laicidad de la enseñanza con el Trienio Constitucional. No obstante, ya el propio movimiento ilustrado tropezará con la Iglesia en un doble frente: en el frente de los principios, pues atentaba contra la esencia misma del cristianismo al negar el orden sobrenatural y trascendente; y también en el orden práctico porque se intentó cargar a la Iglesia con todas las culpabilidades referentes a la ignorancia, la tiranía, la infelicidad, etc. que padecía la sociedad, al mismo tiempo que se intentará monopolizar desde el Estado las funciones que la Iglesia venía desempeñando durante siglos, entre ellas la educación. Tras la revolución francesa las relaciones Iglesia-Estado sufrieron una honda transformación y cambios radicales, pues el liberalismo proclamaba la supremacía civil sobre la eclesiástica. Este laicismo de Estado se establecía en la práctica excluyendo a la Iglesia de toda actividad pública, entre ellas la educación.

La labor de los intelectuales y la acción de los políticos, mediante la crítica de la educación tradicional y el impulso para crear un nuevo modelo educativo, inspirado en modelos ingleses y, sobre todo, franceses, serán clave para la reforma de la enseñanza con criterios claramente secularizadores. Este proceso se polariza en torno a ciertos puntos de referencia que determinarán las incidencias que van a surgir durante el transcurso de esta importante transformación social: la manera de concebir la naturaleza y el fin de la educación; el contenido que se le asigna; la organización del sistema escolar; y la figura y función del educador. La Iglesia y el Estado tienen perspectivas claramente opuestas en cuanto a estos criterios por lo que el conflicto no se resolverá de manera amistosa. Era patente en estas relaciones Iglesia-Estado el esfuerzo de la primera por mantenerse independiente y autónoma frente a la

injerencia política en sus propios asuntos, de la misma forma que desde el Estado se intentaba interferir y cortar la excesiva influencia eclesiástica en la vida del país, especialmente en los asuntos educativos. La pugna entre la Iglesia y el Estado por el dominio de la educación en la primera mitad del siglo XIX muestra signos inequívocos, radicalizándose tras la aprobación, el 17 de septiembre de 1845, del *Plan General de Estudios* (Plan Pidal), que, como ya se ha señalado, atacaba de forma directa la enseñanza de la Iglesia. El proyecto fue recibido con duros ataques por parte del sector conservador y clerical, siendo tildado de imitador de lo francés y de excesivo centralismo.

No obstante, dado que las relaciones Iglesia-Estado significan en España una constante histórica, tras el impacto del Plan Pidal tendrá lugar el Concordato concertado entre la Santa Sede y el Gobierno español, suscrito en 1851, que abrió nuevos caminos, no faltos de aspereza y polémica entre ambos frentes. En este tratado, en el que se halló involucrada la casi totalidad de las instituciones españolas concluye y converge toda la problemática política, económica, religiosa, cultural y sociológica de la primera mitad del siglo XIX, con la crisis integral que todo ello implicaba. En el terreno educativo, este Concordato supuso una nueva intromisión de la Iglesia en el devenir educativo de España, pues, como ya se ha comentado, entre otras cuestiones, se le otorgó a la vigilancia sobre la posible heterodoxia de los planes de estudio.

Todo ello cobra sentido si tenemos en cuenta que, a pesar de la corriente ideológica de cuño racionalista que trató de alguna manera de desvincular de la Iglesia las estructuras vigentes, el pueblo español era esencialmente un pueblo católico. De hecho, las Constituciones tuvieron en cuenta esta realidad. Así, por ejemplo, la Constitución de 1812 declaraba en su artículo 12 que "la religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera". Por su parte, el artículo 11 de la Constitución del 37 insiste en que "la nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la religión católica que profesan los españoles"; de la misma manera que el artículo 11 de la

Constitución de 1845 proclama presupuestos similares: "la religión de la Nación española es la católica, apostólica, romana. El Estado se obliga a mantener el culto y sus ministros." En este marco contextual y a pesar del mismo, surge, como consecuencia práctica del artículo primero del Concordato de 1851 que declara la unidad católica del pueblo español, la formulación en el segundo de la escuela católica, extensible, no solo a la enseñanza privada, sino también a la pública, lo que implícitamente conllevaría la aparición de la religión católica en los programas y la prohibición de impartir cualquier doctrina contraria a la fe y costumbres, así como el derecho otorgado a la jerarquía eclesiástica de vigilar toda la enseñanza.

En definitiva, los planteamientos de ambos pilares educativos no son concordantes y la guerra por el control de la educación es uno de los aspectos que más páginas puede llenar de la Historia de la Educación en España y que todavía hoy no se ha solucionado[29]. A este respecto cabe citar las palabras de Blanco White que vienen a resumir la confrontación de dos Españas, también en el terreno educativo:

> El sistema de educación en España tiende, pues, a ensanchar, año tras año, la brecha que ya divide al país en dos partes completamente irreconciliables (...) Si cualquiera de estos dos bandos tuviera suficiente poder para subyugar al otro, la fiebre intelectual del país sería menos violenta y cabría esperar alguna crisis en fecha no muy lejana; pero ni la Iglesia ni los *Liberales* (pues tales son en realidad los dos bandos que se enfrentan) tienen la más remota posibilidad de desarmar al adversario. La contienda continuará desgraciadamente por tiempo indefinido, durante el cual los dos sistemas rivales de educación que existen en este país proseguirán la tarea de convertir a una mitad de la población en extraña extranjera y enemiga de la otra. (Cita tomada de Delgado Criado (coord.),1994, vol. 3: 57-58)

Finalmente, para esta primera mitad del siglo XIX, en cuanto a la relación entre la Iglesia y educación, debe destacarse que, a pesar de los vientos de secularización, la debilidad de la Iglesia y la asunción de los seminarios eclesiásticos por parte del Estado, quien los incluyó en su red de centros docentes e intervino en sus planes de estudio, en los libros de texto que debían

[29] De hecho, en la nueva reforma educativa aprobada el 28 de noviembre de 2013, la LOMCE, la asignatura de religión vuelve a tener plena validez académica, es decir, cuenta para el expediente académico, y no sólo en la ESO, sino que también se oferta como asignatura optativa específica en Bachillerato.

utilizarse, en sus directrices pedagógicas, etc.; las órdenes religiosas escolapia, dominica y jesuita siguieron estando muy presentes en la realidad escolar de la época, aunque con un cariz muy diferente. Así, mientras que la restauración de la Compañía de Jesús entre 1815 y 1816 por Fernando VII, atendiendo al beneficio que sus enseñanzas suponían para la mejora del país, fue vista por los liberales como una traición del poder absoluto por lo que volvieron a ser expulsados durante el trienio constitucional y la regencia de María Cristina; los escolapios, vistos por los gobiernos liberales como indispensables en sus tareas docentes, no fueron exclaustrados ni desamortizados; de hecho, fue la única orden religiosa que creció durante el siglo XIX en número de miembros y centros docentes, debido, sin duda, a su enseñanza popular y gratuita.

Entre los pedagogos y educadores más representativos de este periodo cabe reseñar a los siguientes:

I.2.1.1.1.- Ideas pedagógicas de Manuel José Quintana (1772-1857).

Se le considera el padre del ideario educativo del primer liberalismo español. Aunque a Quintana se le conoce más como poeta y político, incluso en sus este tipo de escritos subyace un cariz pedagógico, pero será, obviamente, en su faceta como reformador de la educación donde mejor se muestre su ideario educativo, a través de sus aportaciones a la ingente tarea de modernizar España, sus proyectos educativos y el impulso que dio a la mejora del sistema educativo español, recogiendo las ideas de los reformadores ilustrados. Todo ello enmarcado por una firme creencia en la posible regeneración política de España por medio del ideario liberal de la Constitución de 1812 y con una instrucción pública de calidad.

El *Informe Quintana* de 1813, deudor de las ideas de Rousseau, Voltaire, Locke, Condillac y Condorcet, significó una ruptura con la trayectoria educativa seguida en España hasta entonces, considerada por Quintana como el fruto de la tiranía, del fanatismo y del absolutismo, que habían postergado al país en un

retraso en todos los ámbitos y, fundamentalmente, en el científico y cultural; y supuso el primer proyecto liberal en el terreno educativo que tuvo España, por lo que sus principios serán la base del progresismo español posterior, tanto en el ámbito político como en el social y educativo.

En todos sus documentos educativos[30]se puede inferir la existencia de planteamientos comunes derivados de: las bases generales de la educación (igualitaria, completa y universal); los principios de la educación (uniforme, pública, gratuita, libre), con la intención de impulsar una educación nacional similar a la francesa, mediante la utilización del castellano dentro de las universidades, en lugar del latín; la división de la enseñanza; el desarrollo de cada uno de los tres niveles educativos (primera, segunda y tercera enseñanza); la creación de la Dirección General de Estudios y de la Academia Nacional.

Tal y como señala Araque Hontangas:

> La influencia de Talleyrand y de Condorcet en el *Informe* de 1813 era evidente, puesto que defendía un modelo de "instrucción pública" basado en: la igualdad, la libertad, la universalidad y la uniformidad. No obstante, algunos planteamientos de Quintana estaban fundamentados en los principios de "independencia, libertad, nación, rey, religión y patria", impulsores de la Guerra de la Independencia en España, que circunscribían su pensamiento político en la existencia de una monarquía constitucional y una argumentación parcialmente respetuosa con la religión católica, puesto que la Constitución de 1812 establecía la enseñanza de la religión católica en las escuelas, aunque tenía una visión más laicista de la universidad. (2013: 21)

El *Informe* constituye en sí mismos una exposición de principios básicos y conceptúa la educación no solo como instrumento de reforma social, sino también como medio idóneo e indiscutible para la evolución y el progreso de la sociedad. Entre las características que debe reunir la educación en la nueva sociedad que preconizan los liberales, siguiendo nuevamente a Araque, pueden destacarse las siguientes: la instrucción debe ser igualitaria, universal, pública, gratuita y libre.

[30] el *Informe* de 1813, el Dictamen y Proyecto de decreto de 1814, el Reglamento general de instrucción pública de 1821, el Proyecto de Reglamento general de primera enseñanza de 1822, el Reglamento provisional para la organización de la Universidad Central de 1822 y el Arreglo provisional de los estudios de 1836.

El *Dictamen* de 1814, básicamente, se limitó a dar forma legal al *Informe* de Quintana, de manera que los diputados justificaron los grandes principios del nuevo sistema educativo liberal: se ratifica en el dictamen la fe en la educación, el dictamen justifica la necesidad de la uniformidad de la enseñanza, la instrucción pública ha de ser gratuita, se ratifica la libertad de enseñanza tanto para abrir centros docentes como para asistir a ellos. Además, se manifiesta que la primera enseñanza debe ser universal para garantizar una cultura general a todos y se define la segunda enseñanza como portadora de conocimientos que preparan a los adultos para profundizar en los saberes y promover una civilización general de Estado.

I.2.1.1.2.- Ideas pedagógicas de Alberto Lista y Aragón[31] (1775-1848).

Profesor, literato, humanista, matemático, periodista, autodidacta y fundador de diversas instituciones docentes privadas. Alberto Lista constituye una de las personalidades más sugestivas de la primera mitad del siglo XIX. De formación ilustrada, sobre su concepción socio-educativa influyen los hombres más sobresalientes de la generación anterior: Jovellanos, Meléndez Valdés y Forner; así como el ambiente de la Sociedad Económica sevillana donde fueron introducidas la física y las matemáticas en la enseñanza, el estudio de los sistemas de Descartes y Leibnitz, la lectura de Bacon, Newton, Wolf, Locke y Condillac, que hasta entonces no habían entrado en la universidad española, y que, sin duda, dejará una enorme huella en los jóvenes andaluces de la época. En su pensamiento prevalece la necesidad de coordinar el desarrollo humanístico con el científico en los planes de enseñanza que desarrolla en los colegios y sobre los que teoriza en la prensa.

Como humanista, muestra una gran preocupación por el hombre, los temas morales y religiosos y como ilustrado, una fe ciega en los poderes de la

[31] Alberto Lista fue precursor de la nueva generación liberal a la que perteneció Camús, profesor de Galdós en la Universidad Central de Madrid.

educación, en tanto que debe facilitar el completo desarrollo del hombre. Además, considera muy importante establecer unas bases que aseguren la aparición de buenos científicos y técnicos con la finalidad de que desarrollen el comercio y la industria dentro de la sociedad, todo ello enmarcado por la presencia general e individual de la justicia.

En su inconcluso plan de enseñanza se aprecia una concepción moderna y científica de la educación, en la que distingue varias tipologías: Educación intelectual, que forma la razón; Educación moral, que dirige la voluntad hacia el bien; Educación física, que se propone fortificar el cuerpo y Educación estética, que habla al corazón y pone en movimiento la sensibilidad. Guarda ciertas similitudes con los planes de estudio de segunda enseñanza del *Informe* Quintana y del *Reglamento* de 1881, pero frente a la orientación científico-utilitarista de estos, lista muestra un eclecticismo pedagógico que ha quedado magistralmente recogido en sus *Reflexiones sobre a educación literaria*[32], en las que defiende la unión entre la formación de la razón (ciencias, matemáticas y físicas) con la del sentimiento o imaginación (bellas artes), de manera que la verdad y la belleza serán los dos pilares de una auténtica educación. además, la educación literaria exigía desenvolver la idea de justicia y formar la voluntad, por lo que también eran necesarias las ciencias morales y políticas.

En 1821 diseñó el plan de estudios del colegio de San Mateo tomando como base estas ideas por lo que junto a las humanidades, ciencias matemáticas y físicas y ciencias filosóficas aparecerán las lenguas extranjeras, el dibujo, la gimnasia, la música, la urbanidad y la educación moral; en definitiva, el currículo más completo y moderno que se ofrecía en Madrid a los hijos de las clases acomodadas. Estas ideas pedagógicas de Alberto Lista precedieron a la configuración de la segunda enseñanza oficial y sus concepciones y realizaciones constituyeron todo un ejemplo de educación equilibrada, tradicional y moderna para los hijos de la aristocracia y la burguesía, sobre todo en el ámbito de la

[32] Publicadas en *El Censor*, VI, (1821), pp. 278-288.

enseñanza privada, pues su condición de afrancesado supuso que su pensamiento pedagógico fuera opacado en la enseñanza oficial.

I.2.1.1.3.- Ideas pedagógicas de José María Blanco y Crespo (1775-1841).

Más conocido como Blanco White, en 1805 en busca de un poco de libertad se traslada de su Sevilla natal a Madrid, donde acudirá con frecuencia a la tertulia de José Quintana. A pesar de que luchó contra los franceses durante su ocupación, su ideología liberal, casi contemporánea, le llevó a discrepar con la Junta Central y finalmente se marchará definitivamente a Inglaterra en 1810, donde, entre otras cosas, fue profesor de la Universidad de Oxford y emprendió la publicación del periódico mensual *El Español*, que será denunciado por subversivo por el embajador de España en Londres. Finalmente termina convirtiéndose al anglicanismo. En suma:

> La figura y la personalidad de Blanco White se nos presenta marcada por los conflictos y las incertidumbres de su tiempo: la tensión entre tradición y modernización, entre religión y razón; por la lucha entre quienes se aferran al estado de cosas del Antiguo Régimen y sus privilegios y quienes buscan la apertura de nuevos aires y al logro de los ideales de la Ilustración. Y esta tensión fue, sin duda, desgarradora para las mentes sensibles e ilustradas. Puede decirse que Blanco White es un ejemplo (el primer ejemplo) del desgarro y ruptura interior tan extendidos durante el siglo XIX entre los intelectuales españoles. (Martínez de Pisón Cavero, 2005: 222)

Entre la multitud de temáticas de sus escritos, poesía, crítica literaria, novela, etc., encontramos varios textos referidos a la educación, que serán difundidos incluso en América Latina. De hecho, ya en 1831 publica "La educación española" en la revista londinense *The quaterly Journal of Eduction*, texto que puede ser considerado la primera historia de la educación española, escrita desde la perspectiva de un liberal del siglo XIX, para quien la historia puede resumirse como el largo recorrido del intelecto humano desde la superstición y oscura ignorancia de la época medieval hasta las luces del siglo XVIII, cuya cima sitúa en el siglo XIX.

Como ilustrado fue un defensor de la libertad individual, de la tolerancia y de la igualdad y en su obra es fácil encontrar la voz de un autor que defiende los derechos humanos y la igualdad. Sus artículos están impregnados de una actitud clara de defensa de la libertad de pensamiento y de creencias y de la libertad de expresión, como instrumentos necesarios para la reforma de las costumbres y para la formación de una opinión pública abierta y libre. En esta época encontramos pocos intelectuales que, como Blanco White, se percatasen de la urgente necesidad de implantar la tolerancia
y la libertad de creencia en España, y, sobre todo, de las nocivas consecuencias de la Ilustración insuficiente.

En el ámbito educativo, a pesar de su autodidactismo (como fue el de Lista y muchos otros que se educaron guiados por su mentor Manuel María Arjona), goza de una formación excepcional que convierte su opinión sobre la educación en palabra autorizada, pues tenía experiencia directa de la realidad educativa de antes y después de la Ilustración. De hecho, en sus textos pedagógicos muestra magistralmente los problemas fundamentales de la educación española a finales del siglo XVIII y durante el primer tercio del siglo XIX, que son presentados de forma clara, sintética y contundente. Así, en los artículos que escribió para *El Español* en 1814 afirmaba que la educación elemental, entendida como prestción educativa básica en lectura, escritura, las cuatro reglas y conocimientos técnicos, debería ser prioritario para el gobierno de después de la guerra, y no lacreación de más academias de elite. Del mismo modo, para remediar la escasez de profesorado cualificado para este nivel de educación elemental, construye una propuesta clara y seria para la educación española, aunque sin que sea el único medio, basada en el sistema de Lancaster y Bell que triunfaban en aquella época con la escuela mutua. Entre sus concepciones educativas, encontramos también a Pestalozzi, de quien le atrae la idea de que la educación debería ser un camino de descubrimiento, una formación gradual en los hábitos de la observación y la reflexión, y que debería

suponer la educación del corazón tanto como la de la mente. Además, muestra una concepción bastante actual sobre la infancia, en tanto que, siguiendo a Negrín Fajardo (2004:211), afirma que los padres deberían considerar a los hijos no como suyos, sino como hijos que Dios les entregó a su cuidado y, por tanto, deberían cuidarse de tratar al niño como un juguete, pues esto no solo es irrespetuoso con su naturaleza, sino que hace que lleve su naturaleza en una materia antinatural, para exhibición; sobre todo, el niño ha de ser respetado.

Además, se preocupa también de la formación de los adultos, en un artículo posterior, "Escuelas dominicales y de adultos" (1824), donde facilita información de la existencia de los llamados *Sunday Schools* ingleses para la población en edad escolar y adultos de la clase trabajadora, con un claro objetivo: la alfabetización.

En suma, Blanco White muestra una continua preocupación por la mejora tanto las instituciones educativas como de los españoles de aquella época, desde una perspectiva totalmente inglesa, pues denunciaba que el sistema educativo español era propio del siglo XIII, por motivos como los que expone en el fragmento siguiente:

> Pocas son las ventajas que un joven espíritu puede obtener de los estudios académicos en España. Esperar que un sistema racional de educación donde la Inquisición está pendiente constantemente de mantener al espíritu humano dentro de los límites que la iglesia de Roma, con sus múltiples teólogos, ha puesto al progreso, sería mostrar una perfecta ignorancia del carácter de nuestra religión. Gracias a los lazos que unen al Estado y a la Iglesia, los teólogos católicos casi han logrado mantener la enseñanza a su nivel. (Blanco White, José María, *Cartas desde España*. Barcelona, Ediciones Libanó, 2002, p. 75. Cita tomada de García Farrero (2011: 158)

El autor aboga, por tanto, por una desvinculación categórica de la superstición para que se logre el progreso del país y mejorar, pues solo de esta forma los adultos mostrarían mayor interés por la formación intelectual de sus hijos y, del mismo modo, los alumnos tendrían más oportunidades de leer libros más allá de las historias del viejo testamento. No obstante, en cuanto cuestión de la educación y las órdenes religiosas, que aborda en "Reforma de los regulares de España" de 1813 se muestra en desacuerdo con las propuestas liberales que

pretendían reducir el número de conventos y la dedicación de los frailes a la educación, pues Blanco White considera que España todavía no estaba preparada para que las administraciones públicas se ocupasen de la formación intelectual del pueblo y por tanto, era un error extinguir totalmente las órdenes religiosas que se ocupaban de esta labor.

Como se ha señalado, en sus artículos londinenses reflexiona y argumenta sobre temáticas educativas cruciales en la historia de España, pero estas publicaciones muestran, además, gran variedad de aspectos de la vida inglesa con un claro objetivo pedagógico: europeizar, según el modelo británico, algunos aspectos hispanos para conseguir transformación social que lleve el progreso al país. Como ejemplo, cabe citar, los elementos del vivir británico que hacen mención a la clase jornalera de Inglaterra o *John Bull*[33] y, donde Blanco se sorprendió positivamente de los pocos desafueros que provocaba el pueblo cuando se reunía en masa en los teatros, bares, etc. y llega a la conclusión que gracias al sistema de elecciones directas establecido y al carácter inglés, que se construía bajo las máximas fundamentales de nunca perder los estribos, tenacidad y constancia, los ingleses fueron capaces de construir una realidad social donde los valores cívicos siempre desaprobaban cualquier acción violenta, , en contraposición a lo que ocurría en su Sevilla natal.

En definitiva, Blanco White fue un hombre extraordinariamente preocupado por la situación cultural y educativa española y llegó a la conclusión de que el modelo inglés representaba uno de los caminos más válidos para el desarrollo del país, pues consideraba que España era incapaz de renovarse sin la ayuda exterior.

[33] Nombre bajo el cual los ingleses personificaban el carácter general de la masa común de sus habitantes.

I.2.1.1.4.- Ideas pedagógicas de Pablo Montesino Cáceres (1781-1849).

Médico de profesión, político y pedagogo de vocación tardía, su obra pedagógica constituye la más completa y madura formulación del pensamiento educativo de la segunda generación liberal española y su influencia es clave en el desarrollo de la política educativa.

Con la vuelta del absolutismo de Fernando VII tuvo que exiliarse, primero a Londres y después a Jersey. Durante su exilio tomó contacto con el sistema mutuo de Bell y Lancaster, y se interesó por la pedagogía centroeuropea (Basedow, Pestalozzi, Fallenberg, Rousseau, Oberlin, Lippe, etc.) y recogió las ideas de Owen sobre la educación de párvulos.

Intervino activamente en el desarrollo de la instrucción pública entre 1833 y 1849 y elaboró una teoría educativa en la que confluyen la tradición del liberalismo español con las ideas pedagógicas que mayor difusión tenían en Europa en aquel momento, además, sus escritos muestran una clara visión de la realidad educativa española, sus deficiencias y los obstáculos que se oponen a su reforma. Su concepción pedagógica coincide con el pensamiento pedagógico de la época, sobre todo influido por autores como Rousseau, Kant o Pestalozzi. La educación no se concibe exclusivamente como la formación para desarrollar un oficio, sino que se considera un aspecto fundamental del desarrollo humano como medio para que el hombre consiga la felicidad, por lo que defenderá la necesidad de que todos puedan tener acceso a ella, con independencia de su clase social.

Montesino expone su concepción sobre los principios que deben guiar la actividad escolar en sus libros y artículos, donde defiende como objetivo prioritario el desarrollo progresivo y armónico de las capacidades humanas, físicas, intelectuales y morales. Por tanto, la clave de la pedagogía de Montesino pretende alcanzar la totalidad del hombre a través de un desarrollo integral de sus aspectos físicos, morales e intelectuales, sin cuyo desarrollo armónico es imposible conseguir la formación completa del individuo. De hecho, considera

que descuidarse en uno de estos aspectos podría suponer graves consecuencias e imposibilitar el perfeccionamiento de las demás. Para el desarrollo de la formación física sigue a Rousseau y Pestalozzi, pues recomienda que el ejercicio sea adecuado a las fuerzas del alumno con la finalidad de estimular la totalidad de las potencialidades corporales innatas del hombre. Además, el maestro debe comenzar por formar en sus alumnos buenos hábitos higiénicos, alimenticios y sanitarios. Para la educación intelectual recoge el concepto pestalozziano de intuición y da importancia a la experiencia directa de la realidad y a la reflexión sobre las sensaciones como fuentes de aprendizaje. También en esta dimensión de la educación el maestro debe buscar el momento adecuado para abordar cada aprendizaje, respetando a, así, el principio general de que las actividades escolares deben sujetarse al desarrollo natural del niño. De igual modo, sostiene que el contenido de la formación intelectual debe ampliar los límites de los aprendizajes básicos de la lectura, la escritura y el cálculo, a los que se reducía la instrucción de la época., en tanto que el dominio de estas u otras técnicas no de ser un objetivo en sí mismo , sino el resultado de un proceso que va desde las sensaciones más elementales a las capacidades intelectuales superiores, mediante a través de la estimulación y ejercicio de las potencialidades innatas del hombre a medida que estas se van desarrollando. En cuanto a sus planteamientos sobre la educación moral, también se aplican los principios generales de su método, es decir, se debe proceder de modo progresivo y de acuerdo con el desarrollo natural del niño. En esta dimensión insiste Montesino en la necesidad de conseguir que el niño interiorice las nociones morales y que estas no se queden en simple verbalismo, por lo que propone como método básico de la educación moral el ejemplo de los padres y educadores y se muestra contrario a las prácticas de la enseñanza religiosa de la época, que se basaban en la memorización del catecismo sin que el niño comprendiera el significado de lo que se le enseñaba.

Por otra parte, Montesino considera que la educación, además de ser básica y fundamental para que el hombre consiga la felicidad, también es

necesaria para conseguir el bien común y debe jugar un papel armonizante entre las clases sociales, y debe contribuir a que no aumenten las diferencias de clase y eliminar las tensiones sociales. En la línea del liberalismo inglés y francés, se consagra a la educación una función cívica y política, pues a través de ella el hombre comprenderá la racionalidad de las leyes, las instituciones y los principios básicos sobre los que descansa el orden social y político burgués, principios que responde claramente a los intereses ideológicos de la burguesía y a las necesidades del sistema liberal.

Montesinos defiende que la escolarización debe empezar desde la primera infancia, y esto es de vital importancia sobre todo entre las clasestrabajadoras, pues sus hijos padecen en mayor medida la falta de atención se los padres; y, aunque concede rlevancia a la educación familiar, cree que la esscuela es la institución quedebe garantizar la función de la educación, también en la primera etapa de la infancia , por lo que impulsó que el gobierno creara escuelas de párvulos, fundamentando su necesidaad en cuenstiones pedagógicas, sociales y económicas. Con clara reminiscencia de Roussea y Pestalozzi, Montesino considera que en la primera etapa de la vida se forman los hábitos que condicionan el desarrollo físico, intelectual y social posterior y, además, la escolarización temprana de las clases populares contribuiría a evitar el abandono que de los niños mientras sus padres trabajaban. Además, disponer de lugares donde las madres pudiesen dejara sus hijos con garantías de seguridad facilitaría la incorporación femenina al trabajo, por lo que Montesino reclama también una mejora de las condiciones de los espacios escolares deben ser adecuados para desarrollar en los niños hábitos de orden, limpieza y aseo.

Por otra parte, la concepción pedagógica de Montesino considera a los maestros como piezas clave en el proceso educativo y mostrará un activo interés por mejorar su profesionalidad como condición indispensable para desarrollar adecuadamente la instrucción pública El maestro deja de ser visto como simple transmisor de conocimientos y se conceptúa como responsable del desarrollo

físico, intelectual y moral de sus alumnos, por lo que debe tener capacidad para proveer a los alumnos los estímulos necesarios para que este desarrollo se produzca de forma efectiva y gradual. De manera que la formación del maestro no puede limitarse al dominio teórico de las nociones básicas que debe enseñar, sino que debe contemplar cierto conocimiento y experiencia sobre la naturaleza del niño y sobre los métodos y técnicas de enseñanza; todo ello enmarcado en una concepción científica del proceso educativo y en la necesidad de fundamentar psicológicamente la enseñanza. Según Montesino, para que el maestro pueda realizar su nueva misión debe poseer una correcta actitud ética y moral, una formación intelectual adecuada y un prestigio social que no poseía en aquella época. Para obtener el tipo de maestro necesario para la actualización de la pedagogía española propondrá dos acciones fundamentales: la mejora de las retribuciones y de las condiciones laborales de los maestros, y la creación de centros específicos para su formación. De esta medida se encargará personalmente con la creación de la Escuela Normal Central en 1839, así como con la confección de su *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía*, obra que recoge un plan de trabajo y un compendio de lecciones con el bagaje mínimo e imprescindible que según Montesino debían tener los nuevos maestros para poder llevar a cabo las reformas educativas necesarias para el desarrollo del país.

La difusión de las ideas pedagógicas en las que se inspira la política educativa constituyó también una importante labor por parte de Montesino, tarea que ejerció sobre todo desde la dirección del *Boletín Oficial de Instrucción Pública,* creado en 1841 y que constituye la primera publicación periódica dedicada de forma específica a temas educativos. Con la función de reproducir las disposiciones legales y dar a conocerlas directrices del gobierno en esta materia. Además, en el *Boletín* se recogía noticias sobre el desarrollo de la instrucción pública en otros países y se publicaban artículos sobre temas

pedagógicos, entre los que encontramos ochenta publicados por el propio Montesino, muchos de ellos sobre las Escuelas Normales.

Montesino también consagrará sus energías a conseguir que las clases acomodadas colaboraran con el Estado en la difusión de la instrucción pública. Fruto de ello será la creación en 1838 de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo, que se encrgó dela creación de escuelas depárvulo y editó el *Manual para maestros de escuelas de párvulos*, escrito por Montesino. Esta obra, una de las aportaciones más importantes del pedagogo, s estructura en tres partes:en la primera se ocupa de las escuelas de párvulos, de las cualidadesque deben reunir los maestros y de cuestiones sobre la inspección, vigilancia y admisión de los alumnos en los centros; en la segunda, trata cuestiones de organizacióny explica las innovacionesque introduce; y en la última parte recoge una serie de consideraciones sobre la educación física, moral e intelectual.

En definitiva, Montesino se sitúa en la línea de los grandes reformadores de la educación y su influencia sobre concepciónn pedagógica y la política educativa, que ejercerá a través de distintos cargos públicos, será constante hasta su muerte en 1849.

I.2.1.1.5.- Ideas pedagógicas de Antonio Gil de Zárate (1793-1861).

Dramaturgo, político y pedagogo español al que se considera el organizador del aparato administrativo del Estado liberal en materia educativa, que caracterizó definitivamente nuestro sistema escolar como secular, centralista y uniforme, y dejó su administración y control en manos del Estado. Además, destaca su labor como difusor de los proyectos de Pablo Montesino sobre educación primaria y popular. Su obra más importante fue *De la instrucción pública* (1855), una extensa y documentada historia de la educación española que, junto con su *Plan de Instrucción Pública* (1845)[34], constituye la fuente de su pensamiento pedagógico. El primer volumen se dedica a la enseñanza en general, a los planes

[34] A Gil de Zárate se le atribuye la redacción del Plan Pidal de 1845.

de estudio, y a la instrucción primaria; el segundo recoge datos sobre la instrucción secundaria y superior; y en el tercero continúa con la educación superior e introduce los establecimientos especiales**.** Como continuador del pensamiento pedagógico ilustrado, cree en el poder de la instrucción como factor de progreso y los principios que fundamentan su filosofía pedagógica son libertad, gratuidad, centralización, inspección, uniformidad y profesionalización de la labor docente.

A partir del principio de secularización, *De la instrucción pública en España* justifica y explica el tratamiento dado en el Plan Pidal a la libertad de enseñanza, la no gratuidad y la centralización administrativa. Pero el tema de fondo era, sin duda, la pugna entre Iglesia y Estado por el control de la educación, pues, tal como expresa él mismo:

> Porque digámoslo de una vez, así mismo, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder; el que enseña, domina (…). Entregar la enseñanza al clero es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado (…) es en suma hacer soberano al que no debe serlo. (Gil de Zárate, A. *De la Instrucción Pública en España, Tomo I, Imp. del Colegio de SordoMudos*, Madrid, 1855; pp. 254-255. Cita tomada de Sánchez Vidal, María Soledad, 2016: 63)

Gil de Zárate denuncia que lo único que aprenden la mayoría de los niños que van a la escuela primaria en España a se reducía a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana, y que los conocimientos que se incluían en las escuelas superiores no tenían utilidad para las masas populares. Estima que la única solución era dar a estos centros un sentido práctico y utilitario, fundamentado en una visión pre-profesional, que hiciera posible el acceso a las artes y oficios que suelen ejercer con más frecuencia las clases populares, con un currículo similar al de las nacientes instituciones de enseñanza industrial europeas.

Por otra parte, queda patente su preocupación por la formación de los maestros, sobre todo en cuanto a método pedagógico, por lo que considera que es necesario que la docencia constituya una carrera con escuelas específicas para la formación de maestros que dependieran del Estado. De ahí que apoyara a Montesino en la creación de la Escuela Normal Central de Madrid. Gil de Zárate

sostiene que esta Escuela, además de dotar de la formación intelectual adecuada a los maestros, cumplió con una misión aún más importante en tanto que los jóvenes que acudieron a sus aulas se impregnaron de la responsabilidad social de su tarea y de la enorme importancia de su misión y con esta concepción sobre la educación aprehendida comenzaron su labor educativa con entusiasmo.

I. 2.1.1.6.- Ideas pedagógicas de Jaime Balmes y Urpía (1810-1848).

Eclesiástico, filósofo, político y pedagogo que, en medio de las transformaciones en la que se encontraba España en los años centrales del siglo XIX, intentó llevar a cabo la ardua tarea de modernizar el pensamiento y la pedagogía católicos, aunque conservando la base tradicional del escolastismo ecléctico del siglo XVIII. Por influencia de Claude Buffier y la filosofía que impulsó la articulación ideológica de la burguesía industrial catalana, asumió algunos planteamientos del racionalismo y el empirismo para llevar a cabo esta modernización.

Su concepción pedagógica consigna un replanteamiento de la educación católica tanto en el ámbito formal como en el social. Defiende una educación que fomente la mayor inteligencia y la más alta moralidad personal con el objetivo de alcanzar una sociedad con el mayor bienestar para el mayor número de personas posible, con una clara reminiscencia de la filosofía moral de Francis Hutcheson, quien proponía el mayor bienestar para el mayor número, pero enraizado en un sentido moral universal a todos los hombres y previo a la instrucción. En la práctica, la pedagogía de Balmes será principalmente una acción positiva sobre el educando que le estimule y le guíe en el proceso de desarrollo personal y social. Entre sus obras destaca *El criterio* (1845) donde propone una educación del juicio, el raciocinio, la sensibilidad, el carácter y la imaginación

Morirá de tuberculosis de forma prematura en 1848 , tras el fracaso de sus proyectos políticos, sumido en la incomprensión y el ataque de los sectores católicos conservadores hacia su propuesta modernizadora y social.

I.2.1.2.- La educación y las ideas pedagógicas en España en la segunda mitad del siglo XIX.

La segunda mitad del siglo XIX en cuestión político educativa puede resumirse como un periodo en que se teje una verdadera acumulación de decretos y órdenes ministeriales, donde unos planes de estudio sustituyen a otros, incluso antes de ponerse en práctica o de poder probar su eficacia. Esto da lugar a una compleja y confusa situación, en la que priman los intereses políticos partidistas sobre los educativos, científicos y culturales. En la mayoría de los casos se observa un insistente y constante interés por controlar la ciencia y a educación, bajo el pretexto de salvaguardar los principios morales, íntimamente relacionados con el dogma católico y la estructura política conservadora. No obstante, también encontramos momentos, aunque los menos, donde el interés científico y cultural y la libertad de cátedra son los motores que mueven al mundo político, académico y científico español, aunque la idealidad con la que son concebidos, como en el caso de la primera República, los conduce al fracaso

Tras el Bienio Progresista, y un breve gobierno de la Unión Liberal llega al poder en 1856 un nuevo gobierno moderado con la presencia de Narváez y Claudio Moyano como ministro de Fomento. Moyano sólo necesitó un año para proclamar la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, texto de gran importancia en la Historia de la Educación en España, ya que no se aprobó otro de amplitud similar hasta 1970.

La primera mitad del siglo XIX, como ya se ha señalado, estuvo caracterizada por la búsqueda de un sistema educativo que se consagró de forma legal con la Ley Moyano de 1857, con lo que podría pensarse que se había

alcanzado el triunfo liberal en el control estatal de la educación, pero en la práctica, la pérdida del monopolio eclesiástico en la Universidad dio paso a una fuerte presencia de la Iglesia en las enseñanzas primaria y secundaria, a través de congregaciones religiosas dedicadas a la docencia en las que durante todo este periodo serán educados los hijos de la alta burguesía y de la clase media española. Por tanto, mientras que en los llamados países occidentales se construyeron sistemas educativos públicos, desplazando el tradicional papel de las Iglesias en la educación, en España ese desplazamiento fue mínimo. Algunos intentos liberales en esa dirección fueron barridos por las fuerzas conservadoras, que sometieron el sistema educativo al Concordato de 1851, según el cual la confesionalidad del estado español obligaba a que "la instrucción en las universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas y privadas de toda clase [se hiciera] conforme con la doctrina de la misma religión católica" (art. 91); y así lo reglamentó la propia Ley Moyano de 1857. De esta forma, la Iglesia verá legitimado su "divino derecho" a enseñar sin que, además, a sus profesores, Órdenes y Congregaciones se les exija ningún requisito de formación o titulación. Con este amparo estatal, en este periodo la Iglesia retomará sus fuerzas y se opondrá ferozmente al derecho de todos a enseñar (a la libertad de enseñanza, que reclaman republicanos, liberales, anarquistas, etc., con fin de crear centros educativos laicos) e igualmente a la libertad de cátedra que comenzaba a reclamar un pequeño sector del profesorado público, objetando el Concordato en defensa de la libertad de ciencia y de conciencia en sus enseñanzas.

Tras la revolución del 68 y la I República, las libertades de enseñanza, de ciencia y de conciencia fueron recogidas constitucionalmente. Pero esta decidida intervención de los poderes públicos en la expansión de la educación nacional fue vista con recelo por una Iglesia que descalificó esta intervención como un intento de monopolio del estado en el ámbito educativo, al que los padres católicos debían oponerse. Para combatirlo, a finales del siglo XIX, la Iglesia procederá a una defensa radical de la libertad de enseñanza, entendida como

derecho de la Iglesia a enseñar y derecho de los padres a elegir. Una estrategia apoyada desde las filas conservadores por Sánchez Toca, entre otros, y que estaba decididamente centrada en reivindicar la libertad de enseñanza cristiana, como la primera posición que debían conquistar para mantener la presencia del catolicismo en las aulas y en la sociedad como modo de paliar el evidente cambio de signo social.

De este modo, la Iglesia española mantuvo una postura ambivalente respecto a la política educativa, pues a la vez que apelaba a la libertad de enseñanza para organizar libremente sus propios centros, se impuso a la libertad de cátedra por temor a que se enseñasen ideas contrarias a la religión. Además, para contrarrestar la influencia de las escuelas laicas que se crearon en este periodo organizó patronatos y abrió escuelas católicas, sobre todo en los lugares donde se establecieron escuelas laicas y protestantes. Con lo que en este periodo asistimos a varios conflictos entre los partidarios de una y de la escuela tradicional católica y los innovadores[35]. Además, la Iglesia llevó a cabo con sus propios recursos la reforma de los seminarios, sobre todo gracias a las campañas y publicaciones del padre Antonio María Claret y de Manuel Domingo y Sol, quien en 1883 fundó la Hermandad de Sacerdotes Operarios Diocesanos, que se dedicará a la dirección y gestión de estos centros.

En los últimos años del reinado de Isabel II la crisis política y económica se agrava y la monarquía se apoyará en los moderados más conservadores y neocatólicos; frente a esto se creó un pacto de coalición entre los antiguos moderados o unionistas, progresistas y demócratas, conocido como Pacto de Ostende. En el terreno educativo estos años posteriores a la Ley Moyano estuvieron dominados por una política neocatólica cuyos hechos más significativos fueron la "cuestión universitaria" que llevó a la expulsión de sus cátedras de diversos profesores krausistas, demócratas y republicanos; y la

[35] Esta dicotomía entre la escuela tradicional y la escuela innovadora fue recogida por Gómez Moyeda en 1966. Para mayor información véase Gómez Moyeda (1966, p. 17 y siguientes.)

efímera ley de enseñanza primaria de 2 de junio de 1868 que acentuaba la intervención y presencia de la Iglesia en ese nivel educativo.

Este panorama regresivo facilitó el pronunciamiento militar de septiembre de 1868 con gran apoyo popular y supuso la expulsión del país de Isabel II, la proclamación de las Juntas Revolucionarias y la formación de un gobierno provisional presidido por el general Serrano. Se abre así el Sexenio Revolucionario, un periodo de efervescencia e inestabilidad política en el que se sucederán un primer bienio constituyente y de búsqueda de un rey (1868-1870), un segundo bienio monárquico con Amadeo I (1871-1873) y un tercer bienio republicano con dos fases, una federal (1873) y otra dictatorial (1874). Los fundamentos ideológicos de este nuevo orden serán establecidos en el manifiesto del gobierno provisional de 25 de octubre de 1868: sufragio universal y libertades religiosas, de enseñanza, de imprenta y de reunión y asociación, descentralización administrativa y liberalismo económico; cuya máxima expresión legal será la Constitución de 1869. Estos presupuestos ideológicos progresistas, sin duda, dejarán huella imborrable en el joven Galdós que los presencia, como se verá en el siguiente capítulo, pues es posible rastrear este fondo progresista desde sus primeras obras y, como veremos, también en su crítica educativa. No obstante, si bien se trata de una etapa trascendente en cuanto a la germinación ideológica, en la práctica no será sino un periodo coyuntural que no será capaz de transformar la estructura social.

En el ámbito educativo el Sexenio Revolucionario rompió el marco legal establecido por la ley Moyano y supuso el primer y único intento en la historia de la educación española de llevar a la práctica los ideales del liberalismo radical o puro, afectando profundamente a la educación. Desde el punto de vista teórico supone un cambio de perspectiva en la concepción educativa, en tanto en cuanto la libertad de enseñanza se extiende a los centros y a los profesores, que son considerados trabajadores, con lo cual se entiende que la función docente corresponde a la sociedad y el Estado solo debe intervenir de forma subsidiaria.

En la práctica, los trascendentales cambios sociales que emanaban de la Revolución influyeron de modo desigual y generalmente desfavorable en los tres niveles de enseñanza. Por primera vez un gobierno liberal dejaba de ser centralizador y delegaba la educación en los municipios y diputaciones principalmente, sin que estos organismos estuvieran preparados para ejercer su autonomía.

En la práctica, si bien el triunfo de la libertad de cátedra en el ámbito universitario fue total, la actuación sobre la enseñanza primaria y la educación popular puede resumirse en dos fracasos y un triunfo parcial. En primer lugar, la política educativa estatal supuso una operación de descentralización y autonomía municipal que trajo consigo la supresión de las juntas locales de instrucción primaria y el nombramiento y pago de los maestros de modo directo y autónomo por el Ayuntamiento, sin control estatal. No se previeron posibles usos imprevistos de esta autonomía por parte del Gobierno y la precaria situación de las haciendas municipales en las pequeñas localidades y lo que la escuela y el maestro significaban para algunas de ellas. Esta política educativa trajo consigo el cierre de escuelas y la expulsión de muchos maestros, generalizó todavía más los atrasos de los pagos, en muchos pueblos se fijaron retribuciones menores a las que había y, en bastantes casos, los profesores se vieron sometidos a presiones y violencias, incluso físicas, para dejar la escuela o someterse a unas condiciones salariales desventajosas. Por lo que el plan descentralizador supuso un fracaso. De hecho, el ministro Ruiz Zorrilla manifestaba al Congreso que la única cosa en la que no era liberal era en lo relativo al pago de los maestros, pues consideraba necesario un periodo de dictadura si había que llegar al resultado de que todos los españoles supieran leer y escribir. Sin embargo, no va a ser hasta 1874 cuando se dicten disposiciones para centralizar en las provincias el nombramiento y pago de los maestros y volver a la antigua estructura centralizada de Juntas provinciales y locales de Instrucción Pública.

Un segundo fracaso lo constituyen las construcciones escolares. Al comienzo del Sexenio, todos estaban de acuerdo en la necesidad de la construcción de escuelas públicas de enseñanza primaria. De hecho, se crea una comisión quedebía encargarse de examinar los proyectos de edificios para escuelas públicas y proponer los que debían elegirse. Esta comisión también dictaminó las condiciones técnicas que debería reunir todo proyecto de escuela y realizó algunas precisiones sobre la forma de llevar a cabo el programa de dichas construcciones. Pero, en la práctica aeso se limitó su trabajo, pues durante el Sexenio no se construyó ninguna escuela.

Todo ello explica que las expectativas surgidas de la Revolución del 68 se trocaran pronto en decepción. Tal y como escribió Giner en 1870, los "hombres nuevos" provocaron:

> El desencanto del espíritu público, el indiferente apartamiento de todas las clases, la sorda desesperación de todos los oprimidos, la hostilidad creciente de todos los instintos generosos. Ha afirmado principios en la legislación y violado esos principios en la práctica; haproclamado la libertad y ejercido la tiranía; ha consignado la igualdad y erigido en ley universal el privilegio; ha pedido lealtad y vive en el perjurio; ha abominado de todas las vetustas inquinidades y sólo de ellas se alimenta (...); ha desdeñado a los proletarios y atemorizado a los ricos; ha humillado a los racionalistas y ultrajado a la Iglesia; ha dado la razón a los esclavistas y a los negros, y se ha captado la antipatía de loberales y conservdores, de los hombres ilustrados y del vulgo. (Giner, Francisco. "La juventud y el movimiento social" (1870), *Obras Completas*, La Lectura: Madrid, 1927, t. 7, pp. 103-104. Cita tomada de Delgado Criado, Buenaventura (coord.), 1994: 18)

En 1874 se produce la restauración borbónica, con la casi plena aceptación del país, pues la vuelta de Alfonso XII a España es concebida como el retorno de la paz y el orden. Con la Constitución de 1876, promovida por Cánovas, se pretende reconciliar a las doctrinas enfrentadas, en un intento tratando de encontrar una vía intermedia entre la Constitución moderada de 1845 y la progresista de 1869. Así, siguiendo a Puelles Benítez, Cánovas se constituye en el autor de la Restauración y muestra "una innegable clarividencia política que le hace comprender que la estabilidad solo sería posible si todos participaban en el nuevo régimen" (1991: 189), por lo que se establece la

alternancia en el poder entre liberales y conservadores: sus dos líderes Sagasta (liberal) y Cánovas del Castillo (conservador) llegan a un acuerdo ante la necesidad de paliar los problemas que no se han solucionado en el Sexenio. La muerte de Sagasta y el asesinato de Cánovas del Castillo, provocan la ruptura del pacto de alternancia, aunque en la práctica se continúa este turnismo, aunque de distinta manera. En 1885 muere Alfonso XII y la reina María Cristina, embarazada del futuro rey, asume la regencia entre 1885-1902, año en el que sube al trono Alfonso XIII encontrándose con un país sumido en gran inestabilidad.

España en el último tercio del siglo XIX experimenta el cambio de una sociedad agrícola a una sociedad industrial, pero ambos partidos políticos son de corte burgués por lo que el proletariado no se sentía representado por sus gobiernos. La burguesía española se ha ido distanciando paulatinamente de los intereses del pueblo y su mentalidad, vinculada a la estructura oficial, mantendrá, en líneas generales, una actitud liberal en lo político, pero conservadora en el ámbito socio-religioso[36]. Frente a esta mentalidad burguesa y aristocrática tomará carta de naturaleza la mentalidad obrera hecho que dará lugar al nacimiento de los primeros movimientos obreros en España, con un triple objetivo: paliar la insostenible situación de pobreza que se genera en las zonas rurales derivada de unos jornales insuficientes, reivindicar salarios justos para la recién incorporada

[36] Esta perspectiva sobre la burguesía española ha sido ampliamente desarrollada en diversos estudios, entre los que cabe destacar el que recoge Tuñón de Lara, M. (1970), además, esta paradoja será ampliamente documentada por Galdós en sus obras y en gran medida supone el centro de la crítica galdosiana a la clase burguesa, pues la imposibilita para ser estandarte del cambio y regeneración que necesita España, pues su falta de compromiso social y sus ansias de alinearse con la oligarquía española, propiciarán en gran medida la falacia del cambio, propicia la pérdida de valores, que son sustituidos por los convencionalismos sociales hueros, la religiosidad de apariencia, etc.: por ejemplo tras enriquecerse con las desamortizaciones eclesiásticas, con la vuelta de los conservadores dedicarán gran parte de su fortuna a eventos religiosos en lugar de apoyar las inversiones estructurales que hacían falta para equilibrar la pirámide social y establecer una sociedad más igualitaria (por ejemplo en la 4ª serie de los episodios nacionales, la familia de la esposa que se le impone al protagonista, se pueden citar muchos ejemplos de esta crítica de Galdós...l

actividad industrial y subsanar la lacra de analfabetismo e incultura que, en gran medida, será la base de las oleadas de violencia que se suceden en este periodo.

Además de estas mentalidades sociales, en esta época será de gran importancia la influencia que en el devenir del país tendrá, desde enclaves diversos, el grupo formado por los intelectuales y docentes, personas de cultura universitaria que intervienen en la política educativa y en los modos de concebir la sociedad. En la última década del siglo XIX, Giner y los krausistas reivindicarán la negativa a la transformación basada en el pasado propuesta por la Restauración y estas ideas conectarán con la generación del 98 en su afán regeneracionista, como bien ha señalado López Morillas (1956). Con la conmoción que supuso el desastre de 1898, los intelectuales unirán esfuerzos para una revisión lenta y profunda de los problemas de España que permita una transformación desde arriba pero no de espaldas a la realidad social del pueblo.

En la práctica, el sistema de representación adoptado, es decir, la alternancia de partidos, fue mostrando sus contradicciones; y precisamente será en el ámbito educativo donde estas diferencias de pensamiento plasmarán su insostenibilidad. Así, el primer gobierno (conservador), con Cánovas del Castillo, puso a la cabeza del Ministerio de Fomento a Manuel de Orobio; en 1874 recogía el espíritu revolucionario y la libertad de enseñanza de una forma amplia y bastante progresista. Sin embargo, los sectores más integristas pronto empezaron a poner límites al liberalismo. Ante el miedo de que la Iglesia se alinease de nuevo con los absolutistas pactaron con ella, otorgándole bastantes prerrogativas. Esto condujo a una política educativa bastante favorable a los intereses eclesiásticos y llevó a dictar normas restrictivas sobre el ejercicio de la libertad de cátedra. en 1875, Manuel de Orobio redactó una circular que sostenía la confesionalidad católica del Estado, la legitimidad de la monarquía**,** la vinculación del orden político con el religioso, a los que la ciencia y la enseñanza debían supeditarse. Esta disposición rompía con el principio de la libertad de cátedra, y dio origen a uno de los conflictos más importantes de la historia

universitaria española, conocido como "la segunda cuestión universitaria" y que en la práctica supuso la rebelión de una serie de catedráticos de universidad contra esta circular y se enfrentaron al Ministro de Orobio. Estos catedráticos eran católicos, pero no entendían por qué había que mezclarla enseñanza con la Iglesia. Se trataba fundamentalmente de profesores krausistas que fueron finalmente separados de sus cátedras por este enfrentamiento, además, a esta negativa se sumaron otros profesores de Instituto. Esta expulsión dará origen a la creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876.

En los últimos años del siglo XIX se va haciendo cada vez más patente la ausencia de un pacto claro entre los partidos en torno a la cuestión escolar, pues, en líneas generales, los conservadores otorgaban mayor poder y control a la Iglesia por lo que la libertad de cátedra que ellos mismos defendían se veía coartada, mientras que los liberales tenían una perspectiva más abierta y progresista sobre la educación otorgando una libertad de cátedra real. Esto supondrá que exista también una alternancia en la política educativa. Así, en 1876 se publica la nueva Constitución, donde se respeta el principio de libertad de creación de centros docentes, pero se restringirá la libertad de ciencia y enseñanza, cuestión en la que los liberales diferían abiertamente. En 1885, un decreto del católico y conservador Pidal y Mon, estableció los límites en los que podía ejercerse la libertad, estableciendo la figura de los centros privados, asimilados a los públicos, que tenían que cumplir determinadas condiciones en cuanto a los planes de estudio y al profesorado, y someterse a la inspección de la Iglesia Católica en todo lo relativo a la religión y a la moral. Con la llegada de los liberales de nuevo al poder se derogan estos principios. El ciclo del final del siglo XIX, de carácter liberal, va a suponer una autoafirmación del Estado frente a la creciente influencia de la Iglesia en los ámbitos de la educación elemental y secundaria. Este mayor intervencionismo estatal llevará a la inclusión de partidas económicas para las escuelas normales, los institutos y la institución de primera enseñanza en los presupuestos generales del Estado de 1887, así como a la

reforma de la segunda enseñanza, el Bachillerato, dentro de una visión moderna y progresista, en 1892. Esto supone un hito importante para la educación en España, pues la inclusión de las escuelas y los institutos en los presupuestos generales del Estado garantizan un acceso igualitario a la enseñanza.

Esta corriente propiciará la estabilización que se verá reforzada a partir de la crisis de 1898; cuando los partidos asuman que es necesario un sistema educativo sólido para la regeneración del país. La primera consecuencia importante será la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 que, aunque fue a propuesta de los liberales, se lleva a cabo por un conservador: el primer ministro de Instrucción Pública será el moderado García Alix que fue sustituido un año después por el liberal Conde de Romanones. El desastre de finales de siglo y la reacción regeneracionista, desencadenó un inusual entendimiento entre los grupos políticos, dando origen a un importante periodo de reformas educativas, que se detallará en el epígrafe reservado al primer tercio del siglo XX.

En cuanto al proceso de escolarización, este fue lento y no estuvo armonizado con el aumento de la población escolar, pues a pesar de que las escuelas que se iban abriendo irán asimilando a la nueva población, a finales del periodo sigue existiendo el mismo número de analfabetos que al principio. La legislación derivada de la Revolución del 68 facilitó la creación de escuelas laicas impulsadas por un colectivo heterogéneo de minorías (espiritistas, masones, ácratas, agnósticos, etc.) que no aceptaban el cariz de las escuelas eclesiásticas no estatales y se esforzaron por darle espacio a una nueva alternativa escolar. Entre tanto, las Escuelas Normales siguieron funcionando al margen de los acontecimientos sociales, casi sin cambios con respecto a la etapa anterior, salvo por la creación de las Escuelas Normales femeninas en distintas provincias, por lo que en el último tercio del siglo XIX entran en decadencia, disminuye en gran medida el número de alumnos e incluso se plantea su cierre. Pero esta situación cambia a partir del año 1882 gracias a la Escuela General de Maestros y a que,

como ya se ha señalado, los gastos de las Escuelas Normales pasaron a los presupuestos generales del Estado.

Sin duda, la más brillante creación pedagógica de este periodo fue la Institución Libre de Enseñanza (ILE)[37], pues supuso un auténtico revulsivo en esta etapa crítica de la Historia de España. La ILE nace en 1876 como una organización privada impulsada por Francisco Giner de los Ríos, formada por profesores que habían sido expulsados de la universidad por problemas de conciencia, pero que entienden que las soluciones al problema de España pasan por la mejora de la escuela primaria, e introducen a filosofía krausista en sus aulas españolas. Sus responsables, con Giner a la cabeza, se dieron cuenta de que la política, fluctuante y caótica, no sería capaz de llevar a cabo las reformas que necesitaba el país y se convencieron de que esta labor solo sería posible gracias al trabajo persistente de la labor educativa, única garantía para el cambio. Todos los grupos eran conscientes de la decadencia de España, pero mientras los conservadores buscaban la solución apelando a la vuelta de España a sus días más gloriosos, Giner y los institucionistas estaban convencidos de que no era posible establecer los nuevos parámetros de la ciencia, del racionalismo y de la democracia con los corsés de esa España gloriosa: una nueva realidad social necesitaba una nueva perspectiva: la pedagogía. Además, poco después de la creación de la ILE comenzó a publicarse su boletín (BILE), con la inclusión del artículo 15 de los estatutos de la Institución en la cabecera del primer número, toda una declaración de intenciones sobre la propia publicación, pues este artículo declara su independencia política, religiosa y filosófica y proclama el principio de libertad de indagación científica y su exposición. La apertura intelectual de sus directores y articulistas transformó lo que podía haber sido un boletín corporativo en una revista de vanguardia, que introdujo en España las nuevas ideas científicas y pedagógicas que se estaban ensayando en Europa a la vez que difundía las experiencias españolas y, en especial, el ideario

[37] A partir de ahora nos referiremos a ella por las siglas ILE.

institucionista. Se convirtió, por tanto, en una publicación singular en el panorama español por su carácter cosmopolita y multidisciplinar y por la gran calidad de sus colaboradores, pedagogos, investigadores, filósofos y literatos como Bertrand Russell, Henri Bergson, Charles Darwin, John Dewey, Santiago Ramón y Cajal, Miguel de Unamuno, María Montessori, León Tolstoi, H. G. Wells, Rabindranaz Tagore, Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Emilia Pardo Bazán, Azorín, Eugenio D'Ors y Benito Pérez Galdós, Ramón Pérez de Ayala, Julián Sanz del Río, Antonio Machado Álvarez o Antonio y Manuel Machado Ruiz, entre otros, se ocuparon de temas clave relacionados con la sociedad, la educación, la política, la economía, las ciencias y las artes de su tiempo; y que a partir de 1889, serán estructurados en tres secciones permanentes: Pedagogía, dedicada a temas de enseñanza; Enciclopedia, que recogía lo relacionado con la ciencia, el arte, la filosofía, la historia, la arqueología y otras disciplinas, e Institución, que trataba los temas referentes a la vida de la propia ILE.

De esta forma, la ILE tomó la delantera pedagógica de Europa, antes de que se generalizasen los programas de la escuela nueva y su renovación pedagógica. La influencia de la ILE en la política ministerial, tanto liberal como conservadora, así como en las actividades pedagógicas de la Iglesia, sobre todo en el primer tercio del siglo XX, será decisiva tanto para el desarrollo pedagógico de España como de Hispanoamérica.

A continuación, se reseña una selección de corrientes pedagógicas e ideas educativas de las más representativas de este periodo por su incidencia en la época y, sobre todo, por guardar alguna relación con el ideario pedagógico de Galdós que, una vez más están representadas por el impulso de una persona o grupo y, por tanto, no tuvieron una proyección generalizada en todo el territorio nacional.

I.2.1.2.1.- Ideas pedagógicas de Andrés Manjón y Manjón (1846-1923)[38].

Sacerdote y pedagogo cuya propia experiencia como estudiante incidió en sus realizaciones pedagógicas posteriores, en tanto que pretende evitar que los estudiantes reciban la pésima educación que él mismo recibió de manos de un profesor autoritario, con escasa formación y férrea disciplina, cuyos métodos de enseñanza eran rutinarios, basados en el aprensizaje memorístico, sin necesidad de que el alumno pensase y discurriese por sí mismo**.**

Su vida irá unida a la fundación de las escuelas del Avemaría, en las que se trataba de ofrecer a los sectores más desfavorecidos nuevas oportunidades bajo una orientación pedagógica renovada. Estas escuelas fueron concebidas como asilo o congregación, sino como un ejemplo de escuela que intenta educar enseñando de forma humana, cristiana y en español, con especial incidencia de la coeducación. Su metodología está basada en la psicología del niño con un enfoque activo de la educación y la enseñanza pues para él no tiene sentido una educación pasiva, como la que él mismo recibió, donde el maestro hace toda la labor y el alumno es un mero repetidor mecánico. Defiende una educación con pocas reglas y muchos hechos, ejercicios y diálogos, pocas explicaciones y largos experimentos y considera que el juego es un antídoto contra la fatiga escolar que puede ser puesto al servicio de la educación social, por lo que insiste en que se debe enseñar jugando, dentro de una concepción educativa que parte de los intereses del niño.

Su obra y su pensamiento pedagógico se inscriben en el clima cultural de finales del siglo XIX, donde se polariza la atención a la educación y a la escuela como remedio de los males del país. En sintonía con los postulados

[38] Al parecer Galdós y Manjón se conocías, no hemos podido determinar cómo de cercana era esta relación, per las afirmaciones encontradas en otros estudios, como el de Shoemaker (¿Cómo era Galdós? *Anales galdosianos*. Año VIII, 1973) en el que afirma que "Otros perros de San Quintín fueron Tito, Canario (regalado por el padre Manjón), Rif, Don Napoleón y Don Pablo." nos llevan a pensar que se trató de una relación cercana y, por tanto, la labor de Manjón era conocida por Galdós, de hecho consideramos que influyó sobre su pensamiento pedagógico, sobre todo en la necesidad de llevar la educación a las clases marginales a través del afecto.

regeneracionistas e institucionistas, Manjón considera la educación como un poderoso medio de redención individual y social. No obstante, aunque coincide con varias ideas de la ILE como la implementación del método intuitivo, la promoción de la escuela al aire libre en contacto con la naturaleza, la actividad del niño como agente principal de la educación, etc., la clase de escuela que propugnan los separa profundamente, por un lado por el contraste entre la educación popular y gratuita de las escuelas de Manjón y el cariz aristocrático y elitistas de la ILE; pero, sobre todo, por la orientación ideológica de ambos modelos educativos que supone una muestra más de lucha entre "tradicionales" e "innovadores" propia de esta época. Frente la propuesta de las escuelas laicas para la regeneración de España a través de la educación y la escuela, las escuelas del Avemaría aparecen como una reafirmación cristiana de este cometido, en tanto que la religión debe impregnar todos los actos, pensamientos y emociones de los hombres que transformarán la sociedad. Manjón, con un profundo conocimiento de los textos pedagógicos de la época, los reformula desde una perspectiva profundamente religiosa de la vida y de la educación. De manera que la religión es la clave de sus presupuestos pedagógicos: consideración integral del niño como sujeto activo de su propia formación, amor a la naturaleza como obra de Dios, importancia del juego y del clima de alegría en la escuela popular, sentido patriótico y social de la enseñanza.

Entiende que la educación debe ser una y no contradictoria, integral, iniciarse desde la cuna de forma gradual, continua y progresiva, tradicional e histórica, orgánica y armónica. Además, reseña que la educación exige una atención sostenida y debe ser activa, sensible, estética y moral; y que debe incidir en la formación de caracteres dentro de una concepción religiosa de la libertad. Desde un horizonte cristiano-católico, Manjón insiste, a veces de forma polémica, sobre la dimensión religiosa y transcendente de la educación, pero, al mismo tiempo, confiere gran importancia la situación histórico-social concreta del sujeto de la educación, al que considera agente activo de la propia educación,

por lo que considera que el educador debe ser buen conocedor de las ciencias humanas y de las características peculiares de la infancia. Desde una concepción integral de la persona, inculca a sus maestros un verdadero respeto por el educando en tanto que este:

> (...) no es un ser pasivo, como la cera que se funde, el barro que se moldea, la tabla que se pinta o el vaso que se llena; es un ser activo con destino propio, que nadie más que él tiene que cumplir, y con facultades propias, que ninguno otro puede permutar. (Cita tomada de Delgado Criado, 1994: 336)

Manjón concibe, además, la educación como una obra en colaboración, cree en la capacidad de la educación para formar hombres y transformar individuos y sociedades, pero es consciente de que se trata de una tarea difícil por lo que insistirá en que es una labor de todos, pues no es suficiente con una labor aislada y dispersa. Apela a que la educación es obra de coeducación en la que todos los educadores deben intervenir en unidad de acción, que viene exigida por la unidad personal del educando y de los fines esenciales que se deben alcanzar. Por tanto, la educación se muestra como un complejo hecho social, en sus propias palabras:

> La escuela lo puede todo, pero es cuando todo es escuela para la perfección: cuando el sacerdote educa en el templo y en la calle, el amo en la fábrica, el propietario en su finca, el oficial en su cuartel, el padre entre sus hijos, el jefe a sus subordinados, el legislador al legislado, el gobernador administrando, el magistrado juzgando, el escritor escribiendo, y todo el que sepa, valga o pueda algo, empleándolo en mejorar, ayudar y levantar a sus semejantes. (Cita tomada de Delgado Criado, 1994: 337).

Entre otros temas de vital importancia en su concepción educativa cabe citar, también, la incorporación del trabajo manual en la escuela, el ambiente de serenidad y alegría necesario para una educación efectiva, la afirmación de la libertad de enseñanza que condena el monopolio estatal, el valor de la familia como agente educativo, la atención a la educación de la mujer y la introducción de innovaciones didácticas.

Su obra, tanto teórica como experiencial ofrece una solución concreta del problema social que estaba tomando proporciones dramáticas en Andalucía con una visión integral del educando y los fines educativos, siempre desde una

perspectiva católica, pero no atrincherada en posiciones nostálgicas ni inmovilistas, por lo que Manjón puede ser incluido dentro de la nómina de pedagogos reformistas de su época.

I.2.1.2.2.- Ideas pedagógicas de Pedro Felipe Monlau Roca (1808-1871).

Desde una perspectiva actual debe ser clasificado como un pedagogo social, pues, entre todas sus preocupaciones, sobresale su afán por la mejor del proletariado en todos sus aspectos, especialmente en el educativo.

Monlau sostiene que la miseria del obrero provoca consecuencias que afectan a todo el cuerpo social en tanto que generan crisis, convulsiones, epidemias y delincuencia y defiende que el gobierno debe evitar el pauperismo del proletariado haciendo accesible el trabajo para todos y estipulando unos salarios que fueran capaces de proporcionar el desarrollo físico, intelectual y moral al que todos los ciudadanos tenían derecho. Pero, además, es consciente de que la redención del obrero no depende en exclusividad del gobierno, ni del propio proletariado y de su entorno social, por lo que la clase obrera debe encontrar sus propias soluciones a través de la educación. Entre las soluciones que propone Monlau destacan la creación de colonias fabriles en el campo; mejorar la salubridad de las fábricas y talleres a través de la inspección sanitaria; dictar leyes que regulen el trabajo infantil y femenino; reformar las cárceles y manicomios; la dignificación social del trabajo; el control sobre la calidad y los precios de los alimentos; el fomento de las sociedades de socorros mutuos;; la asistencia médica gratuita; la edificación de viviendas higiénicas, la apertura de paseos y jardines de recreo; la creación de cajas de ahorro particular; la reforma de las relaciones entre patrones y obreros; la reforma del código penal y garantizar una educación para todos. Solo en este contexto de reformas la educación podrá cumplir su verdadera función, una educación para todos, estatal y gratuita para los más pobres, pues quien tenga un sueldo debe pagar la

educación de sus hijos, incluso el proletariado, para dotar a la educación de la estima social necesaria.

En este contexto Monlau funda escuelas higiénicas con salas amplias a las que llegue aire y sol, jardines para los juegos y ejercicios gimnásticos, control médico diario, biblioteca, ausencia de castigos y control de sus métodos y funcionamiento a través de un comité local. Se trata de escuelas concebidas para los hijos de los obreros y para los niños trabajadores con clara reminiscencia de Fourier, Owen y Saint-Simon, proyectos que seguramente conoció Monlau durante su exilio en Francia y su viaje a Londres. Además, impulsa también las escuelas de adultos, dominicales o nocturnas basadas en las inglesas. Asimismo, comprendió la importancia de la educación femenina y llega incluso a sostener que la educación de la mujer es más importante que la del hombre, pues una madre instruida transmitirá su educación a sus hijos, con lo que sería suficiente educar a una generación de mujeres para erradicar la plaga del analfabetismo.

En definitiva, la relevancia de Monlau en el ámbito educativo se debe sobre todo a su concepción integral de las reformas socio-educativas, pues pretende la dignificación de las clases sociales más humildes, no a través de una ley, sino mediante una reforma profunda de la sociedad, que permita la emancipación de las clases populares como paso necesario para que recojan los frutos de una auténtica educación.

I.2.1.2.3.- Ideas pedagógicas de Concepción Arenal Ponte (1820-1893).

Algunos puntos del pensamiento pedagógico de Concepción Arenal como la educación armónica y completa y el binomio estudio-trabajo reflejan su contacto con la ILE en cuyo *Boletín* colaboró asiduamente, y su preocupación por la educación de la mujer entronca con las "conferencias dominicales" que se impartieron a partir de 1868 por impulso de Fernando de Castro, además de con el marco de actuación de diversas congregaciones religiosas que se estaban dedicando a la educación femenina. Sus escritos estrictamente pedagógicos no

son numerosos, pero afrontan de forma decidida los problemas sociales de fondo que no pueden suscribirse solo a su momento histórico. Incluso en sus numerosas publicaciones de carácter jurídico y en la propia reforma carcelaria que propone, se percibe una profunda preocupación moral y educativa.

En su concepción pedagógica destaca la importancia de la cultura para afrontar los problemas sociales y su esfuerzo por regenerar a los presos a través de la educación y propone la reforma carcelaria para que se erradicar los tratos inhumanos que reciben los presos, la corrupción social, los abusos del campo de la asistencia benéfica y las prisiones intentó, en definitiva, mejorar las condiciones de vida de las prisiones para que estas puedan cumplir con su función, es decir, la corrección del preso a través de la educación, pues este vive encarcelado como consecuencia de su ignorancia.

De talante liberal, vivió preocupada por la justicia social y por la mejora de vida de los colectivos más desfavorecidos tanto delincuentes y presos como pobres, niños abandonados, obreros y mujeres, y consideró la educación como el remedio para muchos de los males que afectaban a la sociedad. Defiende una educación obligatoria y gratuita que abarca las enseñanzas regladas, las de adultos y las de mujeres y sostiene que los pueblos cambiarían sise contara para su educación con el presupuesto destinado a la guerra. Las aportaciones de Concepción Arenal para la mejora de las condiciones de vida de los necesitados son muchas y muy valiosas y destacan por su actualidad. De hecho, su apuesta por una educación compartida por todos los estamentos sociales, en tanto que toda la sociedad debe tener una función educadora, y su interés por añadir a los conocimientos científicos o técnicos una preparación para las relaciones sociales entronca con las recomendaciones europeas actuales de incluir en el currículo educativo el desarrollo de las habilidades sociales. Entre las numerosas transformaciones de urgencia que se necesitaban en su época, su concepción pedagógica incidió, sobre todo, en la educación del obrero, la educación de la mujer y la instrucción del preso.

a) Educación del obrero. En este tratado defiende el derecho a educación que todo hombre merece. Contiene ciertas concomitancias con el socialismo utópico y la rebeldía liberal. La misma cuestión social es para la autora, en gran parte, una cuestión de educación y la reflexión sobre las nuevas exigencias sociales refuerza su punto de vista, en tanto que considera que cualquier tipo de gobierno puede ser peligroso si la autoridad y la fuerza no se sustituyen por la razón y el derecho. Reconoce que los males de la sociedad no se pueden combatir con un solo remedio, pero considera que la instrucción es el más eficaz, pues mientras no se eleve el nivel moral e intelectual de los obreros, no se elevará su nivel social, a pesar de llevarse a cado otras reformas. Por ello considera obligación del Estado el establecimiento de una enseñanza obligatoria y gratuita que haga posible ese derecho-deber a la educación. Tendrá también en cuenta las exigencias de la industria por lo que propone la unificación del estudio y el trabajo, para lo que toma de ejemplo las experiencias realizadas en la ILE. El programa educativo que propone debe ser completo, es decir, debe contemplar la formación armónica de la persona, en todos sus componentes intelectuales, afectivos, morales y profesionales, pues no existe antagonismo entre los trabajos del espíritu y los materiales.

b) La educación de la mujer. Con un enfoque totalizador del problema socio-educativo, sostiene que existen las mismas razones para educar a los niños y a los jóvenes que para hacerlo con las niñas y las jóvenes, en tanto que la educación es la más apremiante necesidad de la época, una instrucción que forme el carácter y los convierta en personas. De hecho, sostiene que incluso se pueden esgrimir argumentos que conduzcan a pensar que es incluso más importante la educación de la mujer que la del hombre, en tanto que esta tiene una influencia mayor en el desarrollo y formación de los hijos. Reconoce, por tanto, la importancia de la familia en el contexto educativo, pues:

> La educación científica puede ser colectiva; la educación moral tiene que descender al individuo, o no es educación; el niño sin familia que forma parte de la inmensa masa de

> alumnos que el Estado educa, ¿de quién recibirá esas lecciones que se dan en forma de cariño, ni cómo penetrará en su alma el sentimiento que a ninguno inspira, ni el espíritu de abnegación que nadie por él tiene? (Cita tomada de Delgado Criado, 1994: 353)

La autora propone un programa formativo completo también para la mujer, pues rechaza los prejuicios acerca de la inferioridad intelectual femenina y defiende la apertura de la universidad para la mujer. En definitiva, la educación debe ofrecer a la mujer la posibilidad de llegar adonde pueda, meta condicionada por la circunstancia histórica concreta, por lo que Arenal apela al postulado básico de que la instrucción popular sólida debe ser igual para ambos sexos.

c) La instrucción del preso. Confía en el poder de la instrucción para mejorar las costumbres y propone un nutrido programa de cultura extensa y sólida, para que el preso no sea tratado como un mero instrumento de trabajo efectivo para la sociedad, sino que su reforma carcelaria contempla que los métodos se centren sobre la persona del preso con la finalidad de mejorar su actitud social o, al menos, no hacerlo peor de lo que es.

En suma, su teoría pedagógica se basa en los principios de libertad, justicia y caridad y si bien no puede considerarse que Concepción Arenal propusiera un sistema pedagógico en sí mismo original, es innegable, siguiendo a Prellezo García, que:

> Arenal, a través de sus publicaciones y contactos personales, realizó una importante obra de sensibilización y educación en favor de los sectores más marginados de la sociedad decimonónica: la mujer, el obrero, los presos y lo niños expósitos y mendigos. (Prellezo García, 1985: 15)

I.2.1.2.4.- Ideas pedagógicas de Julián Sanz del Río (1814-1869).

Sanz del Río no es sólo el introductor y el fundador del krausismo[39] español, sino una figura clave en el pensamiento español moderno, ya que fue el

[39] La base fundamental de la educación debe ser educar en primer lugar al niño y a la niña en cuanto seres humanos en los que se irán insertando las educaciones específicas y la enseñanza o transmisión de contenidos. La base de la pedagogía debía estar constituida por la

iniciador de una corriente ideológica innovadora de muy acusados caracteres pedagógicos que pretendía formar un nuevo hombre hispánico, libre de los defectos ancestrales de la raza.

Sanz del Río tuvo poderosas razones de tipo práctico para abrazar el krausismo, en tanto que sus ideas son esencialmente prácticas y aplicables a la vida intelectual y pública. Su adhesión al krausismo rayaba en los límites de un profundo convencimiento interior, y se propuso firmemente adaptar a la mentalidad española la doctrina de Krause, pues su carácter sistemático, moralizante y totalizador, aunque siempre idealista, era muy útil para la reforma de los individuos y de la sociedad que pretendían llevar a cabo en España Sanz del Río y sus discípulos.

El krausismo se enfrenta con el escolasticismo a nivel filosófico y con el tradicionalismo a nivel político, por lo que debe tenerse en cuenta que, como señala el profesor Elías Díaz (1969, 39-40), la entrada y difusión del krausismo en España no fue un hecho casual y arbitrario, sino que a las motivaciones e intenciones psicológicas individuales de Sanz del Río y sus seguidores deben sumarse las condiciones objetivas de la sociedad española en el segundo tercio

---

Teoría de la Humanidad, la Filosofía de la Historia, la Fisiología y la Psicología; y la propia Pedagogía debía ser una ciencia a l mismo tiempo especulativa y experimental. Su concepción pedagógica del armonicismo se aplica en un amplio sentido: la armonía entre la educación del cuerpo y la del espíritu; educación en armonía de ambos sexos; educación equilibrada del conocimiento, la voluntad y el sentimiento; equilibrio entre libertad e imposición autoritaria; convivencia armoniosa entre educadores y educando, etc. Otros elementos de la pedagogía de Krause que se derivan de su concepción panteneista y que cabe destacar son: importancia de la educación desde la cuna o incluso desde el período prenatal; educación para la autoeducación; educación en libertad y en amor; educación educación para y en contacto con la vida; importancia central de la educación religiosa; importancia de la familia en la educación; importancia de la educación de la mujer con los mismos derechos que el hombre; papel del Estado en la educación; educación en amor a la naturaleza; importancia del juego, y de los juegos entre niños de ambos sexos; amor especial a los niños y a los ancianos; importancia de las actividades manuales y creativas en la educación, etc. La capacidad pedagógica de Krause como teórico y como práctico fue reconocida por otros pedagogos como Fröebel, Wolke y Plamann, pero su concepción pedagógica y vital tuvo mayor incidencia en España que en Alemania, su país natal.

del siglo XIX: su aceptación y amplia difusión en ciertos medios intelectuales y políticos respondía con bastante coherencia a la ideología de algunos sectores ilustrados de la burguesía liberal española.

Siguiendo al profesor Eloy Terrón (1968), las ideas de Sanz del Río pueden sintetizarse en estos puntos: el racionalismo armónico, el sentido religioso, la afirmación de la moral, la concepción política liberal y el organicismo social. Si bien como filósofo, Sanz del Río no pasa de ser algo más que el introductor y glosador de Krause , cuyo sistema, por otra parte, no llega ni apenas puede compararse al de otros filósofos alemanes contemporáneos como Hegel, Fichte o Schelling, fue muy importante el acusado sentido moralista y práctico, que dota a su concepción filosófico-vital de una honda perspectiva pedagógica, en tanto que creía que por ahí podría venirle a España su redención espiritual y su incorporación al ritmo europeo, hecho que explica su poderoso influjo en la sociedad de su tiempo. Cabe valorar, por tanto, una seria y honesta voluntad de incorporar a España la vanguardia intelectual de Europa, pues si bien no lo logró, abrió nuevos caminos al pensamiento anquilosado de su tiempo y fue un adelantado que posibilitó que las generaciones posteriores a la suya entrarán en contacto con las nuevas ideas que a la postre configurarán el pensamiento socio-educativo español contemporáneo.

Además de su papel fundamental para la introducción del krausismo, sus propias ideas y su ejemplar actitud moral, así como sus labores docentes, ejercerán sobre Francisco Giner de los Ríos y otros discípulos una gran influencia que será clave para los futuros institucionistas, tanto para aquellos que adoptaron una tendencia más intelectual del krausismo, que trata de conciliar la religión con la metafísica, como el propio San del Río o Nicolás Salmerón; como para los que, como Giner, Castro o Azcárate, adoptaron una tendencia más bien sentimental, inclinada, en lo religioso, hacia un cristianismo natural, y en lo pedagógico, más cerca de Inglaterra que de Alemania. Seguramente, sin la labor ideológica de Sanz del Río no se hubiera hecho efectiva la creación de la

Institución Libre de Enseñanza. Entre las ideas o principios de Sanz del Río y del krausismo que inspirarán los fundamentos de la ILE, podemos destacar:

1.-La libertad de enseñanza en general y la idea de una Universidad libre en particular conectan con las aspiraciones de los krausistas en su afán de elevar a la Universidad como núcleo de convergencia y difusión de toda actividad auténticamente científica. Esto llevará, en 1868, a Fernando de Castro, asesorado por Sanz del Río y su discípulo Giner, a comenzar la reforma de la enseñanza universitaria dentro del ideario krausista, es decir, entendida como una asociación autónoma, consagrada al servicio de la ciencia, orgánicamente una, en provecho de la Humanidad.

2.- La distinción krausista entre historia "interna" y "externa" es aceptada ideológica y metodológicamente por Giner, si bien éste considera la segunda implícita en la primera y, con un sentido menos optimista, no cree que de la reforma de las instituciones sociales proceda el mejoramiento de la Humanidad; no obstante, Giner mantendrá la fe en la evolución histórica, profetizada por Krause y sostenida por Sanz del Río.

3.- El principio institucionista de hacer hombres enlaza con el magisterio abierto de Sanz del Río, quien sostuvo que su misión como docente consiste en "atraer, persuadir y adoctrinar a aquellos en quienes duerme todavía la idea de la Humanidad -hija de Dios-, la libertad y la tolerancia."

4.- La unidad orgánica del ser humano será otro principio pedagógico orientador de la Institución y entronca con la filosofía krausista como una derivación pedagógica, como un instrumento eficaz.

5.- La emancipación intelectual, la educación científica y la austeridad moral caracterizan la corriente universitaria originada en la cátedra de Sanz del Río, y que luego se desarrollará, con nuevos perfiles, en la ILE.

6.- Sanz del Río apuesta ya en su obra *Ideal de la Humanidad* por la asimilación y comunicación de los pueblos entre sí como misión esencial de

Europa, y esta idea pasará inmediatamente a la ILE y, posteriormente se transmitirá, asimismo, a la generación de 1898.

7.- La trayectoria vital y pedagógica de Sanz del Río, cuya firme actitud moral queda atestiguada por quienes le conocieron de primera mano, transmitirá el imperativo moral a la ILE como uno de sus principios pedagógicos más fundamentales.

8.- En Sanz del Río encontramos también la reactualización de la comunicación profesor-alumno. Esta nueva concepción de la relación entre el maestro y el alumno inspiró a los profesores de la ILE que mantuvieron viva esta idea de retroalimentación educativa.

9.- El amor a la Naturaleza que propugnaba Sanz del Río fue también transferido a los institucionistas.

En suma, el ejemplar magisterio de Sanz del Río, debe ser considerado como un auténtico espíritu moderno e inmediato precursor del contexto que alentó la fundación de la Institución Libre de Enseñanza.

I.2.1.2.5.- Ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y la ILE.

La Institución Libre de Enseñanza surge en 1876, como respuesta a la segunda cuestión universitaria (1874) y constituirá uno de los impulsos renovadores más importantes en el ámbito educativo durante los primeros años de la Restauración. Su filosofía pedagógica se basa en las ideas del Krause. El contenido idealista de la filosofía krausista, junto al planteamiento de la participación del hombre en la realidad del ideal de la humanidad, el derecho a la racionalidad y armonía interna, así como el principio de la ciencia como principio de toda realidad, despertó el interés de aquellos intelectuales que anhelaban la transformación de las instituciones españolas para conseguir un mayor nivel cultural y moral del pueblo.

Los promotores de la ILE serán un grupo de profesores universitarios que se agruparon en torno a Francisco Giner de los Ríos, principal valedor y fundador institucionista, entre los que podemos destacar a Azcárate, Cossío, Salmerón y Luzuriaga, entre otros. La ILE nacía como instrumento de reforma social a través de la educación, confiando plenamente en la pedagogía como disciplina que aseguraba al estado español la mejora cultural y moral de los individuos y de la comunidad. Estos intelectuales, cercanos a los planteamientos liberales de la España decimonónica, estaban convencidos de que el atraso del país era consecuencia directa del mantenimiento de la asociación Iglesia-Estado, de la injerencia eclesiástica en la investigación científica y en la enseñanza, y de la postura inmovilista en cuanto a la aceptación de las ideas y las investigaciones que hacían progresar a las naciones europeas. La postura crítica de estos intelectuales ante la decadencia política, económica y cultural de la nación y su voluntad de ponerle remedio suponen el esfuerzo más continuado y coherente llevado a cabo en España para reformar la educación en todos los niveles, pues aunque empezaron como un centro de enseñanza secundaria, pronto se dieron cuenta de la importancia que tenía la educación básica. Así, en 1878 la enseñanza primaria será introducida en la ILE, tomando como referencia los principios teóricos de Pestalozzi y Fröbel, bajo la máxima de que un adulto sería lo que hubiera aprendido de niño.

Además de los ideales krausistas, el método de la ILE se verá influido por cierta tradición educativa europea (Pestalozzi, Fröbel, etc.), además de por las corrientes vanguardistas de la Escuela Nueva (Decroly, Montessori, Dewey, etc.). Por lo que se desarrollaron en la Institución se desarrollase la coeducación, los juegos, la educación física y los deportes, las clases prácticas, las excursiones y los paseos escolares, la ausencia de libros de textos, etc. Entre las acciones más polémicas, por la resistencia social que encontraron, que defendieron los integrantes de la ILE, podemos citar:

a) La defensa de la escuela central: entienden que el centro escolar no es el lugar adecuado para inculcar una ideología determinada. La burguesía de la época entendió que la escuela central era una escuela anticlerical y hubo reacciones desde los sectores católicos en contra de su existencia.

b) La coeducación: Los institucionistas estaban a favor de que ambos sexos estuvieran juntos en la escuela; y lo fundamentan en que, si los niños y niñas están juntos en la familia y en la sociedad, podían estar también juntos en la escuela y, demás, entendían que la única manera de sacar a la mujer del grado de inferioridad en el que se encontraba era educándola junto al hombre, es decir, esa convivencia tendría que lograr la igualdad. La opinión de la época fue que esto era antimoral y antihigiénico.

El objetivo central de la ILE era la formación de hombres en el más amplio sentido, de manera que atendían de igual manera a la formación intelectual como al cultivo del cuerpo, de la higiene, y de la limpieza. Dentro de esta formación integral, el contacto con la familia era fundamental. Los principios básicos de la ILE fueron resumidos en el prospecto de 1885 del centro y pueden resumirse como sigue:

1.- Los alumnos no tenían que estudiar asignaturas aisladas, sino que se dividían a los alumnos por secciones según su grado de desarrollo y no según su edad. Entendían que las clases debían de ser lo menos numerosas posible, para que el maestro pudiera basarse en el procedimiento de que el alumno aprenda más de lo que el profesor enseñe.

2.- Entendían que la educación de párvulos, primaria y secundaria era un solo grado, la enseñanza general. Para los programas, la enseñanza debía ser cíclica. Entendían que la formación debía ser igual para un maestro de párvulos que para un maestro de Bachillerato, es decir, que debía existir un solo cuerpo de enseñantes.

3.- Introducen nuevas materias como Sociología, Dibujo, Bellas Artes, Gimnasia, etc., ya que lo importante para los institucionistas era la formación

integral del hombre, tanto física como artística, no solo la intelectual: hay que educar, no instruir.

4.-La enseñanza es siempre individual y familiar. Para ello es muy importante que el ambiente familiar sea adecuado. La familia y el centro tienen que guiar al alumno por el mismo camino. De hecho, habilitaron pisos donde vivían alumnos con profesores en el caso de que el ambiente familiar de algún alumno no fuera adecuado, pero esto solo se daba en casos excepcionales.

5.- Tratan de aplicar los principios de Fröbel en distintos grados y defienden la educación en un contacto directo con la naturaleza.

6.- Las excursiones escolares, dotadas de sentido educativo, serán geográficas, geológicas, agrícolas, etc.; pues sostienen que para que el niño aprendiera Geografía debía conocer la Geografía, para aprender Arte debía asistir a un museo, etc., es decir, en la medida delo posible, la enseñanza se realizaba en su lugar de origen.

7.- Los libros de texto son sustituidos por un cuaderno de apuntes, que tenía cada alumno y que era revisado por el profesor.

8.- La enseñanza no es solo instruir, sino que es educar. Se trata de formar al hombre.

9. Con respecto a la disciplina, la ILE representa una protesta contra los exámenes, los premios y los castigos.

En definitiva, la base de su planteamiento pedagógico se fundamenta en la renovación de la cultura española a través de la enseñanza (primaria, secundaria y universitaria). Plantea por primera vez en España el estudio metódico de un sistema educativo total, ajeno a una confesión religiosa, pues considera la escuela neutral en cuestiones espirituales, y activa en cuanto a los métodos de enseñanza; y rechaza los libros de texto y las lecciones de memoria mientras fomenta la intuición y el trabajo creativo personal. Se trata de formar al hombre armónico que desarrolle en plenitud el espíritu y el cuerpo, la razón, el sentimiento, la voluntad, el carácter, el sentido estético y moral de la vida, el adiestramiento

manual, etc. La ILE pretende, en suma, contribuir a una formación como persona libre por medio de una educación conveniente y adecuada, pero, lamentablemente, al tratarse de un centro privado, esa lucidez educativa solo la aprovecharon, en líneas generales, los hijos de las familias acomodadas. Hecho que se explica por la necesidad de que la filosofía social y pedagógica del institucionismo respondiera a la exigencia histórica de preparar a los hombres de dirección y expertos para llevar a cabo la transformación de la sociedad española, es decir, preparar a aquella burguesía que no se había integrado en el régimen de la Restauración y que en la coyuntura finisecular aspiraba a tener acceso a los puestos decisorios del poder. Por tanto, la ILE contribuyó a la formación de una élite intelectual adscrita a los valores del liberalismo social y político, que tendría un importante papel durante el primer tercio del siglo XX y durante la Segunda República, pues es verificable la gran influencia del espíritu institucionista hasta 1936. A partir de esta fecha la guerra y la época autoritaria de la postguerra frenaron drásticamente un desarrollo más amplio y ambicioso de ese espíritu y proyecto, pero la aportación de valores permanentes del institucionismo para la construcción de una sociedad libre, democrática, es innegable.

Por último, es importante mencionar la labor de una de las organizaciones públicas surgidas gracias al impulso de la ILE, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE[40]), que surge en 1907 como respuesta para paliar la profunda crisis que atravesaba la universidad, así como por la necesidad de impulsar una política de investigación que nos aproximara a Europa y que sirviera de instrumento para la modernización de nuestro sistema productivo. Se fundó, por tanto, con la finalidad de preparar científica y pedagógicamente a los futuros profesores e investigadores, a través de una política de becas y pensiones que permitieron a estos profesionales entrar en contacto con la realidad europea.

[40] A partir de ahora se nombrará con las siglas JAE.

La JAE fue creada como una institución autónoma del Ministerio de Instrucción Pública y con un presupuesto, también, autónomo. La JAE creó diversos centros, institutos y laboratorios, que dependían de ella y servían para fomentar la investigación y el desarrollo; entre estos cabe destacar: el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Matemáticas, el Instituto Escuela, el Seminario de Matemáticas, la Residencia de Señoritas, la Residencia de Estudiantes, etc.

Por su parte, Giner, fundador y cabeza visible de la ILE puede ser considerado el educador liberal español por excelencia de finales del siglo XIX y principios del XX.

Sus años universitarios fueron de intensa actividad intelectual y en ellos conformará su vocación filosófica, jurídica y social. Su etapa formativa en Granad le permitió continuar con su formación filosófica a través de Kant, Hegel, Ahrens y Krause. En 1863 regresa a Madrid, donde asiste a las clases de Sanz del Río y se doctora en Derecho. El ambiente filosófico plural que encuentra en la Universidad Central le mantendrá en contacto con todas las corrientes del pensamiento que se dan cita en esta época: escolastismo, materialismo, positivismo, hegelianismo, kantismo y especialmente el krausismo, a través de Sanz del Río, Fernando de Castro, Salmerón y Canalejas.

A pesar de que Francisco Giner no ha legado una exposición orgánica y completa de su pensamiento pedagógico, sus reflexiones sobre la educación y la escuela se inscriben claramente en el marco krausista. Además, en sus escritos se encuentra, implícita o explícitamente, la influencia de las corrientes innovadoras europeas, sobre todo, Rousseau, Pestalozzi, Locke y Fröbel. También admiró el modelo del *gentleman*[41] inglés y en sus últimas publicaciones aparece también Dewey. Además, la reminiscencia de la tradición hispánica es también patente: Quintiliano, Vives, Jovellanos, etc.

[41]Los principios de la educación tradicional del *gentleman* inglés están condensados en el tratado de educación de Locke *Pensamientos acerca de la educación* (1693). Una obra que también debió conocer Galdós, a la vista de sus continuas alusiones al sistema inglés.

Para Giner, en toda doctrina educativa subyace un determinado concepto de hombre y su concepción antropológica se inscribe en la idea krausista del armonismo, en tanto que el hombre es un ser orgánico de dos esferas, cuerpo y espíritu, compenetradas y de acción recíproca, donde el cuerpo ya no se contempla como elemento de tentación sino como un órgno esencial que se debe conocer, amar, cultivar y desarrollar, como condición indispensable para que sea efectiva actividad intelectual del hombre y su misma libertad. Asimismo, esta libertad no se define como la capacidad de elegir entre varias opciones posibles, sino que la auténtica libertad "supone el acuerdo de la conducta con los principios racionales de la vida[42]." Comoes obvio, esta concepción tiene profundas repercusiones desde el punto de vista educativo.

Esta perspectiva sobre el hombre, es también aplicable al niño, ser original en desarrollo, y Giner esboza, con clara huella krausista, una breve síntesis de psicología diferencial, utilizando terminología actual, según el sexo, el carácter y el tempermento; y reflexiona sobre la necesidad de estudiar las aptitudes de los jóvenes para acertar con su vocación y futura profesión, pero sin olvidar la dimensión evolutiva.

Su ideario pedagógico sitúa la educación intelectual como eje, aunque sostiene que es igual de importante el desarrollo de las dimensiones formativas física, estética y moral. En Giner la educación intelectual tiene como finalidad dirigir la evolución de las facultades mentales, en tanto que la razón es un grado de perfección de la vida psíquica del hombre, pues es lo que lo hace persona. Esta concepción implica una instrucción universal y enciclopédica, mientras que la formación moral es desprovista de confesionalidad religiosa o sociopolítica y entendida como natural y laica. Giner y la ILE sostuvieron la salida de la religión de las aulas, pues entienden que esta debe desarrollarse en el seno familiar y en la

[42] *Obras completas de Francisco Giner del os Ríos*, Espasa-Calpe, Madrid, 1916-1936, vol. 4, p. 212. Cit tomada de Delgado Criado (1994: 364)

Iglesia, propugan, por tanto, que la enseñanza debe estar presidida por el principio de neutraliad religiosa.

La escuela tendrá como misión preparar al niño para la vida, cuya dinámica escolar está basada en la intuición, contacto con el mundo sensible; en la actividad, participación activa en el quehacer escolar; y la comunicación, diálogo vital entre maestros y alumnos, en el que el estudiante debe mostrarse tal cual es. La intuición como método de enseñanza activo en Giner, será, como ya se hamencionado, uno delos fundamentos de la ILE y se fundamenta en el concepto deintuiciób de Pestalozzi y Fröbel, quienes, a su vez, lo tomaron del idealismo estéticode Schelling y de la didáctica de Comenio. Elmétodo intuitivo propone la espontaneida libre y la ausncia de obligación, el esfuerzo personal del estuidante para desccubrir por sí mismo nuevas verdades o realidades, así como la reunión en el todo orgánico de cada conciencia humana los puntos de vista alcanzados, para dirigireen una u otra dirección. Del mismo modo, el proceso educativo se considera único, en tanto que pretende una educación integral, total y continua, por lo que la primera y segunda enseñanza se conciben unidas desde el parvulario a la universidad, donde lo que varía es el grado de intensidad y de profundidad del estudio sobre los mismos contenidos.

Por otra parte, Giner piensa, preferenemente, en una escuela para el cultivo de un minoría seleccionada y si bien sostiene que la escuela de todos debe tender también a la formación integral del hombre, parece menos preocupado por los problemas de la escolarización popular. Además, en su propuesta pedagógica el papel de otros agentes implicados en la educación, como la familia, quedan bastante diluidos, quizá por su férrea creencia en las posibilidades formativsa de la institución escolar. Asimismo, los cambios estructurales necesarios para que la fuerza transformadora de la educación fuera efectiva, pasaron a un segundo plano en su ideario; hecho que en gran medida encuentra su explicación en que, como afirma el profesor Viñao:

> La configuración del modelo de reforma institucionista fue, en buena parte, consecuencia de la propia experiencia de sus fundadores, en especial de Francisco Giner, durante el sexenio democrático (1868-1874). El fracaso de dicha experiencia de reforma "desde arriba" en todos los niveles de enseñanza y, en la enseñanza media y universitaria, por la oposición del profesorado y de las familias, hizo ver a Giner la inutilidad que suponía acometer un programa de reformas desde la *Gaceta* sin contar con profesores formados. (2007: 24)

Este nuevo profesorado debía tener una amplia cultura y una preparación pedgógica sólida y una personalidad equilibrada, de temperamento ideal, humanamente rico. Debía ser, pues, un maestro-educador cuyo talante y rasgos característicos se fundamenta en la propia concepción de su labor, en la consideración de sus alumnos no como perfiles académicos anónimos, sino personas con todas sus problemáticas personales y su propio bagaje formativo. El maestro-educador debía ser, en suma, compañero y amigo de sus estudiantes, su colaborador en la búsqueda de la verdad. Y este modelo de docente será el queel propio Giner ponga en práctica con sus alumnostanto en la ILE con en la universidad,como recuerdan Manuel García Morente y Fernando de los Ríos: "Más aun que pensador y jurista, fue don Francisco Giner educador (...). No enseñaba, pues, la ciencia, sino a pensar, y no pareciéndole aún bastante el saber pensar bien, hacía más: enseñaba a vivir." (Cita tomada de Delgado Criado, 1994: 370)

Además, las continuas reformas educativas que propusieron los diversos gobiernos dieron lugar a que Giner se diera cuenta de que la transformación del país debía llevarse a cabo al margen de los vaivenes políticos. De manera que confiaba en que una vez reformado el pueblo, éste sería capaz de pedir las leyes necesarias y, por tanto, su labor pedagógica ya no sería necesaria. Como el propio Giner afirmaba en 1884:

> No era en la *Gaceta*, ni en el Parlamento, ni en el Gobierno, sino en el espíritu del individuo, en la vida de familia, en la local, y de aquí gradualmente hacia arriba, donde puede labrarse una reforma tan duradera como todo cuando viene del interior al exterior (Giner, 1916, p. 265, cita tomada de Viñao Frago, 2007:25).

A pesar de que las ideas de Giner tomaron carta de naturaleza en forma de proyectos de interés general como el acercamiento a Europa, el esfuerzo

innovador, la formación científica delprofesorado, la descentralización de la enseñanza, la creación de nuevas escuelas, la revisión del sistema de exámenes y de oposiciones; su posición sobre la educación neutral y su concepción racionalista de la vida que pretendía la superación de las bases teológicas que caracterizaban la vida española encontró un gran rechazo en el sector conservador. Aún así, las opiniones de quienes[43] conocieron a Giner subrayan el amplio y duradero influjo que ejerció sobre el espíritu español, sobre todo gracias a su personalidad como educador y maestro; y sus ideas educativas tuvieron una enorme difusión entre 1876 y 1939, a través de las acciones de la ILE, que puede considerarse la representación más alta de España de las ideas educativas modernas, de la apertura a Europa y del fomento, el desarrollo y la modernización del país, cuya influencia se extendió a las esferas privadas y a las instituciones públicas y repercutió también en otros países. Tras la muerte de Giner, sus compañeros y discípulos continuaron su obra hasta que la ILE fue prohibida y perseguida por la dictadura franquista. Con la vuelta de la democracia a España la ILE se reinventa con el objetivo de recordar y recuperar los principios pedagógicos desarrollados por Giner.

I.2.1.2.6.- Ideas pedagógicas de Joaquín Costa Martínez (1846-1911) y el Regeneracionismo.

Procede de una familia de labradores de Huesca por lo que tuvo que compaginar sus estudios con diversos trabajos manuales para disponer de medios económicos para pagar su formación. Tras volver de la Exposición

[43] «En la filosofía de Giner, su persona era tan importante como las ideas; si dijéramos que acaso más, no exageraríamos... En Giner, más que una filosofía, más que un sistema definido y cerrado, se ofrece una actitud» (AZORÍN: Las obras de Giner, en «La Prensa», Buenos Aires, 30-111-1916, reproducido en «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», núm. 930, Madrid, julio 1918, págs. 206 y 209). «Sed lo que he sido entre vosotros: alma» (A. MACHADO: A don Francisco Giner de los Ríos, en Obras completas, Madrid, 1951, pág. 837). Véase también los artículos de Cossío, D'Ors, Altamira, Cavia, Maeztu («Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», n. 659-660, marzo 1915), G. Morente, F. de los Ríos y M. Machado («Boletín», número 615, febrero 1918), así como el libro de J. PIJOAN: Mi don Francisco Giner, Madrid, 1932. Citas tomadas de FERNANDEZ DE LA MORA (1981: 132)

Internacional de París de 1867, donde trabajó como albañil, decide ir a Madrid a estudiar Derecho y Filosofía y Letras, durante el sexenio revolucionario. Allí será discípulo de Fernando de Castro y de Giner de los, colaborará en periódicos y revistas y seguirá trabajando en lo que le surja para poder pagar sus estudios.

Máximo representante del Regeneracionismo español, bajo el lema "Escuela y Despensa" y con la finalidad de mejorar la vida de los españoles a través de un necesario cambio en su mentalidad y en sus costumbres, desarrolló una actividad incansable dando conferencias, preparando informes, publicando libros y artículos, polemizando con sus oponentes políticos sobre variados temas nacionales: la propiedad de la tierra y el colectivismo agrario, la política colonial, la necesidad de cambiar la forma de gobierno de España y el Derecho consuetudinario, los modos de llevar a cabo la regeneración del país, etc. Para esto último, destacan, sobre todo, su propuesta de cambio radical en la aplicación y dirección de los recursos y energías nacionales (presupuesto volcado en educación, colonización interior, obras hidráulicas, repoblación forestal, investigación científica, etc.), en suma, "desafricanización y europeización de España". Y, por otro lado, su detallado plan, con clara huella de Giner, de reforma de la educación en todos sus grados, "rehaciendo y refundiendo al español en el molde europeo"

La base de su reforma social se fundamenta en la reestructuración de la propiedad agraria y la incorporación de una serie de mejoras que propicien el desarrollo y transformación de la agricultura con la finalidad de fomentar la riqueza para resolver, al menos en pare, el problema económico. Para ello se deben formar nuevos agricultores desde la escuela.

La cultura y la educación será otro de los ejes de su ideario socio-político y considera necesarias para la regeneración del país una serie de reformas educativas en los tres niveles de enseñanza que deben extenderse al Estado, al profesorado, a los estudiantes, a las familias y a la opinión general. El ideario de Costa tuvo influencia en la política educativa de gobiernos de muy distinto signo

político y realizó grandes aportaciones a la educación de la época. En su visión pedagógica podemos encontrar numerosas ideas educativas de carácter renovador, unas de carácter general como las referidas a la reivindicación de una autonomía universitaria, creación y renovación de colegios mayores, dotación de becas para estudios en el extranjero, proyección social de estudios superiores, el fenómeno de la investigación o la potenciación de estudios técnicos. Otras propuestas son de naturaleza más específica y aluden a aspectos relacionados con las cuestiones metodológicas como son los que se refieren a la defensa de la intuición, la enseñanza globalizada, la supresión de los exámenes por asignatura, la reforma pedagógica de la formación de los maestros o la extensión cultural a través de misiones educativas. Sin duda, se adelantó a su época con poderosas intuiciones, como esta última, pues las misiones pedagógicas tenían como finalidad transformar las mentalidades y alfabetizar al pueblo llano; así como con su concepción de la escuela activa abierta a la sociedad, de la globalización de la enseñanza y el contacto con la naturaleza a través de las excursiones.

Costa defiende que la regeneración de España solo será posible por medio de la educación, una educación que prepare para la democracia, pues está convencido de que la escuela es una sociedad en pequeño, así como la sociedad es una escuela en grande, por lo que ambas deben complementarse. Y para que esta educación sea posible es necesario revisar las relaciones entre profesores y alumnos, la organización y la didáctica escolares, con una especial incidencia en el método de enseñanza. Como influencias en su ideario pedagógico destacan el idealismo krausista, la escuela histórica alemana, del naturalismo, de la ilustración, de la tradición jurídica y política españolas, de los socialismos utópicos y de pedagogos como Rousseau, Jacobit o Pestalozzi. Siente predilección por los países más avanzados: Alemania, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Italia y Japón y en política admira a Cánovas, Silvela y a sus compañeros de la ILE: Giner, Salmerón y Azcárate.

Con respecto a la educación primaria promueve el método intuitivo y sostiene que es preciso pagar los atrasos a los maestros y subirles el sueldo, aumentar el número de escuelas y la edad escolar obligatoria, reorganizar las escuelas rurales y fomentar las escuelas de párvulos según el sistema de Fröbel, crear un curso central para directores,profesores de escuelas normles e inspectores, y enviarmisioneros para que reúnan a los maestros y los formen de forma práctica con el objetivo de mejorar la enseñanza, a través de la creación de bibliotecas pedagógocas accesibles a todos los maestros. Para la segunda enseñanza propone su reorganización según el modelo de los pueblos más cultos, y considera que debeserintegral, con un régimen y organizacióneencialmente educativos; una reorganización de la enseñanza normal y, teórica y práctica y la supresión de losexámenses por asignatura, la inclusión de la educción física, y el ensayo del régimen tutorial.

En cuanto a la enseñanza universitaria, propugna la creación de becas y pensiones para que, tanto profesores como estudiantes, realicen trabajos en el extranjero; defiende el uso de métodos prácticos, y la inclusión de excursiones, trabajos personales, laboratorios y bibliotecas modernas; así como la necesidad de una mayor disciplina y participación de los alumnos en el régimen educativo a través de instituciones complementarias como patronatos, hospedajes, cantinas o asociaciones. Además, defiende que la mujer debe educarse junto al hombre y, por tanto, debe incentivarse su acceso a la universidad.

Además, promueve la educación de adultos como medio para acabar con el caciquismo y solicita que el Derecho entre a formar parte de los planes de estudio de la escuela primaria. Costa se muestra como un convencido europeísta que encomienda a la escuela la función de crear las nuevas generaciones de españoles reformistas que necesitaba España para su urgente regeneración. Demanda, por tanto, una escuela nueva que proporcionara una educación sólida a las nuevas generaciones y una nutrición abundante para superar la inferioridad de la nación y aumentar la potencia productiva e intelectual, así como el tono

moral de la sociedad española. Su pensamiento ejercerá una gran influencia en la vida intelectual española, sobre todo en Azorín, Maeztu, Ortega y Unamuno; en las instituciones como la Junta de Ampliación de Estudios o el Instituto-Escuela; y en las reformas educativas llevadas a cabo por el gobierno, sobre todo durante la Segunda República.

I.2.1.2.7.- Ideas pedagógicas de Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) y la Escuela Moderna.

Ferrer y Guardia es uno de los educadores españoles más conocido internacionalmente y su obra sigue despertando polémica en la actualidad.

Después de una etapa de formación en el exilio francés[44], donde se relacionará con destacados pedagogos anarquistas como Malato y Jean Grave, funda en Barcelona la Escuela Moderna en 1901. Ferrer comparte los planteamientos positivistas y, en consonancia con el espíritu del siglo XIX, muestra una fe absoluta en el papel emancipador de la ciencia para la humanidad, en tanto que una educación científica y solidaria es el camino más sólido para una profunda transformación social. La escuela se entiende, por tanto, como un elemento de revolución al enseñar las verdades científicas en un ámbito escolar emancipador. Para Ferrer esta escuela que rompe los prejuicios y las rutinas lleva al estudiante a ser una persona que ama la justicia y la fraternidad universales y constituye, pues, un mecanismo de coexistencia entre las clases sociales. Se trata de una educación que trata de convertir la libertad en experiencia para proporcionar al educando elementos para criticar, analizar y comprender la sociedad en que vive con la finalidad de emancipar a los humanos de los dogmas y convencionalismos que sustentan la inicua organización social coetánea: la

[44] Ya desde su juventud Ferrer se relacionaba con la masonería, donde encontró la concreción de sus ideales de libertad, progreso y democracia, y en torno a 1890 ingresa en el Gran Oriente de Francia. De hecho, el profesor Negrín Fajardo sostiene que Ferrer es "un masón y librepensador que se va convenciendo de los planteamientos del anarquismo". Es difícil identificarlo de forma absoluta con una ideología pues era "demasiado anarquista para los republicanos y un anarquista poco ortodoxo para los libertarios". (2004: 296)

ignorancia y la superstición serán los principales males o formas de dominación contra los que la escuela debía luchar.

Ferrer tiene la intención de formar personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio a través de la Escuela Moderna y para conseguirlo es necesario que la educación excluye todo dogmatismo y enseñe los deberes sociales y estimule las distintas aptitudes del alumnado. Denuncia no solo el adoctrinamiento de la educación religiosa, sino también el de la escuela pública burguesa a la que considera exaltadora del patriotismo y denuncia el espíritu de sumisión que crea en su alumnado. Su escuela es, por tanto, de carácter antiestatal y antiautoritario. Del mismo modo, se muestra muy crítico con la supeditación de las voluntades a un orden sobrenatural, y considera imprescindible que la educación se base en un laicismo y un ateísmo militante, pues los futuros hombres y mujeres no deben esperar nada de un ser privilegiado ya sea real o ficticio, sino de lo racional de sí mismos y de la solidaridad humana organizada y aceptada de forma libre.

Entre los conceptos clave de su pensamiento pedagógico podemos destacar los siguientes: la libertad, el aprendizaje a través del juego, las relaciones humanas con independencia de cualquier autoridad, el desarrollo de la ciencia y el dominio de la naturaleza como medios de alcanzar la felicidad y la educación integral y la coeducación.

La ausencia de exámenes, calificaciones y castigos, junto con la educación integral, la experimentación, el cultivo de los intereses del niño, el desarrollo físico, la higiene y la observación de la naturaleza, forman los pilares de su acción educativa, cuyos planteamientos fueron percibidos por los sectores conservadores como gravemente subversivos del orden establecido. Tras los hechos revolucionarios de la Semana Trágica de Barcelona se señaló a Ferrer y su pedagogía como instigadora de la revolución y tras un dudoso consejo de guerra Ferrer fue fusilado en octubre de 1909. Esto conllevó una amplia repercusión

internacional y una repulsa social que llevó, como ya se ha mencionado, a la dimisión de Maura como presidente del gobierno.

I.3.- LA EDUCACIÓN Y LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN LAS DOS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX EN ESPAÑA (DESDE 1898).

En los anteriores epígrafes hemos mencionado los procesos e ideas principales de la pedagogía en el ámbito occidental y luego nos hemos centrado en España, en este no lo haremos así debido a que, como se ha venido mencionado, las ideas y procesos del siglo XIX se han extendido hasta el siglo XX, se pone una línea en la Primera Guerra Mundial. Como la horquilla temporal que nos hemos marcado es hasta la muerte de Benito Pérez Galdós, en 1920, no se hace necesaria la reiteración de lo ya dicho.

Pero sí dedicamos este epígrafe a la situación española porque Galdós sigue, hasta el último momento de su vida, interesado por la formación del país y porque se ponen las bases de ideas y presupuestos que se desarrollarán en el periodo republicano, que, si bien se salen de nuestra cronología, si es importante mencionar.

Los sucesos de 1898 con la pérdida de las últimas colonias, da lugar a una crisis social, económica y moral, que propicia la necesaria confrontación con la cruda realidad, como afirma Delgado Criado:

> La pérdida de las últimas colonias españolas en América y Filipinas fue beneficiosa y permitió a España enfrentarse con los crónicos problemas internos que las guerras civiles de dentro y fuera de la Península habían aplazado una y otra vez. (1994: 21)

De manera cuando se crea, en 1900, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes nace con la sombra del desastre. La España del primer tercio del siglo XX fue, en contraste con el tercio precedente y el posterior, un período de reformas e innovaciones educativas en un contexto abierto a las novedades, ideas

y corrientes pedagógicas que tenían lugar en otros países. Gracias a la influencia de un grupo de intelectuales que puso su atención en el ámbito educativo, reflexionó sobre lo pedagógico y, lo más importante, llevaron a la práctica concreta sus concepciones e intentaron su generalización a nivel nacional a través de su intervención directa o indirecta en la política educativa. Es decir, en el primer tercio del siglo XX, por primera vez en España, la política educativa está en manos de personas pedagógicamente competentes, tal y como señala Claudio Lozano:

> En general, en España se ha ocupado de la política educativa gente inútil, sin verdadera vocación por esa función pública, y sin carisma para convertir en preocupación del Estado y de la ciudadanía los asuntos de formación de la juventud y del futuro de la ciencia española. La generación de principios del siglo XX sí tuvo esa atención a los problemas de la enseñanza y el hecho de que gente de talento y prestigio como Giner de los Ríos, Costa, Cossío, Pablo Iglesias, Machado y luego Unamuno, Ortega o Américo Castro hablaran y escribieran de pedagogía, fueran profesores conocidos y personalidades de la vida pública española, confirió a los temas educativos una presencia política de la que desde entonces carecen. (1994: 82-83)

Las reformas llevadas a cabo por Romanones como Ministro de Instrucción Pública (MIP) serán extensas y profundas, pues afectarán a la reglamentación de exámenes, la ordenación de las enseñanzas técnicas, al bachillerato, la Universidad y a la enseñanza de la religión y la titulación del profesorado de los colegios eclesiásticos. El Ministerio de Instrucción Pública y, sobre todo, la creación de la Junta de Ampliación de Estudios y Actividades Científicas en 1907, transformó sustancialmente el panorama intelectual del país. Dependientes de la Junta irán surgiendo diversos organismos culturales y educativos como el Centro de Estudios Históricos, la Escuela Española de Roma para la Arqueología e Historia, el Instituto Nacional de Ciencias, el Instituto-Escuela y la célebre Residencia de Estudiantes. Todo ello enmarcado dentro de un claro cambio de perspectiva político-social sobre la educación, cuyo planteamiento se debe fundamentalmente a los regeneracionistas e institucionistas, que fueron capaces de generalizar sus planteamientos sobre la educación, entendida como uno de los grandes problemas que debían solucionarse, pues de ello dependerá el remedio de todos los quebrantos

nacionales, por lo que la preocupación pedagógica será una constante en este periodo.

Es una etapa en la que coinciden aportaciones muy diversas en cuanto a su origen ideológico, pero cada una de ellas de enorme vitalidad, como la pedagogía católica a través de las Escuelas del Ave María, las innovaciones metodológicas procedentes de un movimiento obrero fuerte y consolidado, del movimiento de las escuelas laicas, del movimiento de ideas que gira en torno a la ILE, etc. Al mismo tiempo todas ellas estarán influidas, en mayor o menor medida, por ese germinar de innovaciones pedagógicas que representan las escuelas nuevas en Europa y América. A ello habría que añadir la madurez que alcanzan nuevas ciencias como la pedagogía, la psicología, la paidología, la creciente influencia de otras ciencias como la pediatría, la sociología y la biología. Algunas de estas confluencias, o todas ellas de forma variable o conjugada, son, en opinión de Viñao Frago (1990), los elementos que explican el nacimiento de una nueva forma de organizar la escuela primaria, como escuela graduada, con nuevos y diferentes espacios, asentada en el fondo en una nueva racionalidad pedagógica que, una vez más, parece presentar una procedencia de claro signo extranjero; aunque se podría afirmar que también desde la parte española (institucionismo, movimiento manjoniano, escuelas racionalistas) se ejerce cierta influencia sobre otras experiencias pedagógicas innovadoras, sobre todo en Europa.

No obstante, muchas de las reformas educativas llevadas a cabo durante el primer tercio del siglo XX encontraron verdaderos problemas en su aplicación, pues se forjaron en una coyuntura política y social en la que se enfrentaban de un lado a los intereses del Estado por la asunción y la mejora de la enseñanza pública, y de otro, al gran imperio educativo que había construido la Iglesia a través de sus Seminarios y Colegios, donde se formaban los hijos de la aristocracia, la burguesía e incluso la pequeña-burguesía. La base de toda esta batalla en el foro público y en los ámbitos privados refleja una situación que

España arrastraba desde mucho tiempo atrás, y que podría sintetizarse en la ya clásica dicotomía recogida por Gómez Moyeda de innovadores y tradicionales, y que Viñao Frago (1982: 481-484) sitúa entre otra serie de dicotomías o alternativas que vienen a explicar el funcionamiento del sistema educativo durante el primer tercio del siglo XX: enseñanza pública-enseñanza privada, centralización-descentralización, educación de base-educación de élite.

Las actuaciones y transformaciones socio-educativas que se producen en este periodo deben entenderse dentro una nueva concepción de la infancia, la familia y la escuela que fueron decisivas para el cambio de mentalidad social[45]. No obstante, se vincula con el modelo de mentalidad propio de las clases acomodadas, burguesía, aristocracia y buena parte de las clases medias, mientras que todavía los modelos y prácticas cotidianas tradicionales siguieron vigentes entre las clases populares. Una vez más la formulación teórica llega con cuenta gotas a la implementación práctica y se producen claras diferencias y matizaciones no solo desde un punto de vista geográfico o regional, sino también desde la clase social. De manera que si bien es cierto que en este periodo se produce una gran efervescencia cultural en España, con intelectuales de primer orden, en cuanto al nivel cultural de la gran masa poblacional aún encontramos grandes índices de analfabetismo, casi nula escolarización de los hijos, mala situación económica de la familia, incumplimiento de la normativa jurídica (laboral, educativa y asistencial) en materia de protección a la infancia y una estructura social cerrada que junto con las propias tradiciones culturales, constituyeron un todo interrelacionado que explica que las capas más bajas de la sociedad fueran permeabilizándose más lentamente de las nuevas ideas, así como del valor de la educación como medio de formación y preparación de los hijos para enfrentarse a las demandas de una sociedad cada vez más industrializada y, en consecuencia, para lograr subir peldaños en la escala social. El otro gran factor de esta explicación lo encontramos en la falta de voluntad político-social

[45] A este respecto véase Cieza García (1989).

de las clases dominantes, ya que los ideales de extensión educativa y de educación popular defendidos por la Revolución de 1868 fueron abandonados durante la Restauración por el Estado liberal, en favor de una selección clasista concentrada en una educación media y alta selectiva, y en una limitada instrucción primaria. Ello supuso que España entrara en el siglo XX con una de las tasas de analfabetismo más fuertes de Europa. Si bien, en el marco de la ebullición del debate sobre la denominada "cuestión social", existe una preocupación por la educación de las clases populares, que permitirá que confluyan un gran número de iniciativas que serán promovidas por grupos sociales muy diversos. Desde el ámbito gubernativo cabe destacar la creación del Instituto de Reformas Sociales (1903) y el Instituto Nacional de Previsión (1908), junto con la promulgación de diversas leyes con cariz social, como la que regulaba el trabajo de mujeres y niños (1900); o los constantes intentos llevados a cabo para regular legalmente la educación profesional y de adultos. Pero, sobre todo, serán tres los principales impulsores de la educación obrera durante este periodo. Por un lado, la burguesía reformista, especialmente con la difusión del ideario de la ILE, que propició iniciativas como la Extensión Universitaria, las Universidades Populares y la promulgación de textos legales de clara orientación reformadora. Por otro lado, hay que tener en cuenta la labor de la Iglesia en el impulso de la educación popular a través de la creación de escuelas católicas e instituciones benéfico-docentes, así como a través de la creación de los círculos católicos, patronatos de la juventud obrera, centros sociales y otros institutos católicos, que, si bien ya existían desde 1870, ahora aumentarán con un declarado objetivo de recristianización de las sociedades, con la educación como elemento central de su estrategia. Por último, el tercer agente de la educación popular será el movimiento obrero, es decir, las organizaciones formadas por los propios trabajadores para la defensa de sus intereses, principalmente partidos políticos y sindicatos de clase, entre los que cabe destacar el socialismo y el anarcosindicalismo. De hecho, desde que se constituyeron en España las primera

organizaciones obreras en la etapa anterior concedieron gran importancia a la educación dentro de su estrategia política[46]. Desde finales del XIX crearán centros educativos en sus sociedades obreras y participarán en diversas iniciativas escolares laicistas junto a republicanos, masones y librepensadores. La gran obra pedagógica anarquista fue la Escuela Moderna, fundada en 1901 por Ferrer y Guardia. Su didáctica se basa, sobre todo, en la actividad y trabajo de los alumnos, la coeducación de los sexos, el contacto con la realidad social, el intercambio escolar y los viajes. Este centro se establece desde una perspectiva socio-política que se caracteriza por el laicismo, la racionalidad de los contenidos y el sentido emancipador de la verdadera educación científica. Aunque este centro fue cerrado solo cinco años después, su influencia fue definitiva para la extensión del movimiento de las Escuelas Racionalistas, movimientos anarquistas que seguían las ideas de Ferrer i Guardia y utilizaban los libros de texto creados en su escuela.

Por su parte, el Partido Socialista muestra desde sus primeros programas un marcado interés por la educación, que será concebida como una experiencia integral, extensible a todos los ciudadanos de ambos sexos, dirigida a superar las desigualdades y a corregir los efectos destructivos generados por la división del trabajo, así como para la emancipación de la clase trabajadora. No obstante, en los primeros años de su existencia el partido insistirá más en los aspectos organizativos de la actuación obrera que en las tareas educativas y culturales; pero en la etapa del cambio de siglo, con el abandono de su radicalismo doctrinal, experimenta un cambio de signo y la educación de las clases trabajadoras será considerada como uno de los canales de la acción revolucionaria. A partir de 1898 los socialistas desarrollan una amplia y

[46] Por ejemplo, se debatió ampliamente sobre el tema educativo en la Federación Regional Española y se aprobó el Dictamen sobre educación integral en Zaragoza en 1872. Ya desde esas fechas las organizaciones anarquistas consideraron la educación como una táctica revolucionaria, de modo que el anarquismo español siguió la tradición que venía de Proudhon, Bakunin, Guillaume, PaulRobin, Kropotkin y otros pensadores anarquistas.

diversificada actuación en el ámbito educativo: colaboran con la burguesía republicana y reformista (ILE), participan en el Instituto de Reformas Sociales, ceden sus locales para la que se lleven a cabo actividades de la Extensión Universitaria y de las Universidades Populares, y dan entrada en las páginas de sus publicaciones periódicas (*El Socialista, Nueva* Era o *La Revista Socialista*) a intelectuales ajenos al partido, como Cossío, Posada, Altamira o Azcárate. Además, en 1903 acuerdan la apertura de algunas escuelas públicas con la Delegación Regia de Primera Enseñanza de Madrid, con el fin de impartir clases nocturnas para sus afiliados. Crean escuelas profesionales, o primarias, en sus propios locales, organizan asociaciones y actividades artístico-culturales en las casas del pueblo y realizan una tarea de difusión de la educación laica en las sociedades obreras. No obstante, a partir de 1918 la preocupación socialista dejará de insistir en la organización de canales educativos propios y pondrá el énfasis en la reivindicación de un buen sistema escolar público, abierto a todos, con una selección basada en criterios de mérito y no de procedencia social, siguiendo, así, la estela del socialismo europeo.

A pesar de la labor llevada a cabo por los movimientos obreros, cuyas iniciativas para mejorar el nivel del proletariado continuaron a través de movimientos ateneístas, clases dominicales, extensión universitaria, círculos obreros católicos, etc., que, por desgracia, tuvieron buena voluntad pero poca efectividad social generalizada, pues la precaria situación económica, la excesiva jornada laboral, la cesantía, etc., de las clases populares impidió su masiva generalización, reduciendo estas iniciativas, en muchos casos, a lo testimonial. En cualquier caso, estas actuaciones sirvieron, sobre todo, para inyectar la semilla del cambio de perspectiva ideológica sobre la educación en la clase obrera.

El Estado en 1909 la Escuela Superior de Magisterio de Madrid, un paso decisivo para la mejora de las condiciones laborales y la preparación profesional del magisterio, en tanto que se hizo posible formar a una elite de maestros, inspectores y profesores de Escuelas Normales, que poco a poco irá dando sus

frutos, con la mejora de la preparación pedagógica, la introducción de nuevos métodos y la publicación de revistas profesionales, a través de las cuales se propició el cambio de mentalidad en el profesorado de este nivel educativo. En 1911 se crea la Dirección general de enseñanza primaria, desde ella se intenta que las escuelas tengan por fin lugares propios, para lo que se nombran delegados regios que pudieran negociar con los ayuntamientos su búsqueda y financiación y, como consecuencia, aparece una gran preocupación por los edificios escolares, dando lugar primero a un negociado de arquitectura y luego a la creación de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares (OTCE) en el MIP.

Además, el influjo de la ILE será transmitido al Parlamento a través de los liberales Salmerón y Ruiz Zorrilla y por los socialistas Besteiro y Fernando de los Ríos. Su presencia era escasa, pero su influencia en los nombramientos del MIP resultó decisiva al conseguir que Altamira fuera el primer director de enseñanza primaria. Además, el papel ideológico desarrollado por muchos intelectuales en foros como el Ateneo de Madrid en defensa de una mayor educación para todos tuvo también una gran influencia social. Otro factor coadyuvante fue la idea de Ortega de conseguir que una minoría de intelectuales pudiera educar a las grandes masas. Otro de los grandes avances promovidos por la ILE y asumidos después por la administración será cambio de escuelas unitarias (donde estaban juntos alumnos de distintas edades y capacidades) por escuelas graduadas (separación en clases distintas por edades y niveles). En primer lugar, se llevó a cabo experimentalmente con la creación de escuelas graduales anejas a las Escuelas Normales y luego se generalizaron. Esto permitió también modificar la ratio de alumnos por maestro, pues en las escuelas unitarias lo habitual era 1/60, 1/80 y hasta 1/100, y en la graduada se pasó, a 1/40 en la propuesta republicana. No obstante, la escuela unitaria en zonas rurales pervivió hasta 1960.

El modelo de influencia ejercido por la ILE fue lento y progresivo, tanto desde arriba, influyendo en los gobernantes, sobre todo en los liberales, pero también en algunos conservadores, como desde abajo, sobre todo a través de la

formación inicial y permanente de los maestros y profesores. Aquellos que hacían prácticas en sus centros pilotos obtenían con más facilidad las plazas de oposiciones por su mejor preparación. Además, gracias a la creación de la JAE, se produce un acercamiento a Europa, pues se fue pensionando a maestros y profesores para que conocieran otras experiencias que pudieran mejorar lo que se estaba desarrollando en España.

Además de la ILE, existieron otras propuestas como las escuelas laicas y anarquistas que estuvieron sujetas a los vaivenes políticos. Estas últimas sufrieron un duro golpe en 1906, tras el atentado de Mateo Morral; y muy pocas sobrevivieron después del proceso de Ferrer y Guardia. Por su parte, a las escuelas laicas les costó mucho trabajo que no fueran identificadas también como anarquistas, por lo que corrieron una suerte paralela.

A principios de este periodo se van a plantear, con Romanones como Ministro de Instrucción Pública, la reforma de las enseñanzas medias (las generales y las técnicas); la reorganización de los estudios de las escuelas normales en elementales y superiores; y se iniciará una nueva política universitaria. Entre las medidas más destacadas de este periodo cabe resaltar la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 12 años, medida fue tomada en 1901 y la creación, en 1911, de la Dirección General de primera enseñanza para impulsar la racionalización y la modernización de la escuela primaria, cuyo director, como ya se ha mencionado, fue Rafael Altamira, vinculado a la ILE.

Entre tanto, a la enseñanza media o secundaria, que en 1903 fueron denominadas Institutos Generales Técnicos, se les aplica un plan de Bachillerato que no será unificado hasta el *Plan Callejo* de 1926, cuando estos estudios se plantean desde una perspectiva de especialización. Durante este primer periodo todavía estos estudios están reservados a una elite y practicamente clausurados para la mujer, pero la consolidación de las clases medias españolas permitirá que se abran los cauces para que el bachillerato fuera accesible a todos los grupos sociales.

Sin duda, la innovación más importante que se produce con respecto a la enseñanza secundaria, al margen de los planes que siguieron promulgándose en torrente, fue la creación del Instituto-Escuela en Madrid en 1918 y que en la etapa republicana se extenderá a otras ciudades importantes. El Instituto-Escuela de Madrid dependía de la Junta para la Ampliación de Estudios y constituye el primer banco de pruebas pedagógico de la historia de España. Entre sus cometidos, además de la misiónde experimentar los métodos pedagógicos para que fueran aplicados con posterioridad al resto de institutos, destaca la formación pedagógica de los futuros catedráticos de enseñanza secundaria. Contó con una plantilla de profesores cuidadosamente seleccionados, como María de Maeztu, Menéndez Pidal, Rey Pastor,Dantín Cereceda, Gil i Gaya, entre otros. El éxito fue rotundo, en gran medida gracias a la habilidad de José Castillejo, secretario de la JAE, quien supo hacer pasar los procedimientos del instituto casi por conservadores, mientras que la doctrina de base era profundamente revolucionaria.

Por su parte, la universidad siguió siendo accesible solo para las elites practicamente hasta 1960. Entre los temas que más sobresalen por la polémica suscitada en esta época encontramos la cuestión de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Podría decirse que este periodo de la historia de la universidad española está representado por proyectos inacabados, pues desde 1901 fueron sucediéndose diversas e ineficaces formulaciones, sobre todo, centradas en la problemática centralización-autonomía. En el ámbito de la educación Superior, el Ministro conservador César Silió, intentó sacar a la universidad de la crisis endémica que la afectaba y que venía siendo continuamente denunciada por los intelectuales. A través de un Decreto de 1919, se establecía la autonomía universitaria, cuyos objetivos se cifraban en la dinamización de los claustros, la ruptura con la uniformidad, la descentralización administrativa y el estímulo de la competitividad de las instituciones. El Estado, en esta Reforma, se reservaba la alta inspección, la coordinación de los planes de

estudio y la expedición de títulos académicos; este proyecto tuvo muchas críticas por parte del sector conservador y fue suspendido en 1922. Habrá que esperar hasta la concreción del Real Decreto de mayo de 1928, gracias a la propuesta del ministro Callejo, para que se contemple la autonomía de los centros de enseñanza superior como una situación de pleno derecho.

Por último, cabe reseñar el paulatino acceso femenino a la educación secundaria y a la universidad. Hasta el año 1900, solo 15 mujeres habían estudiado en las universidades españolas y habrá que esperar hasta 1930 para que aumente y se normalice su acceso a las aulas universitarias. Asimismo, en este periodo, las mujeres se desarrollan profesionalmente en el ámbito pedagógico de los institutos y se abrirá su acceso como docentes universitarias. De hecho, la primera catedrática de universidad en España será Emilia Pardo Bazán en 1916.

El estado siguió sin ser capaz de competir con los medios e instalaciones de los colegios religiosos, donde continuaron formándose los hijos de las clases dominantes. Además, la Iglesia mantuvo su influencia decisiva en las clases populares a través del pulpito, el confesionario y las ya tradicionales manifestaciones de ritualismo religioso popular; de manera que, siguiendo a Cieza García:

> El papel de la Iglesia es fundamental en el encuadramiento religioso-ideológico-mental de la familia española tanto en las reformas de la enseñanza impulsadas desde principios de siglo como a través de la práctica religiosa dominical, el sermón, la catequesis para menores, la impartición de los sacramentos en los momentos decisivos del devenir de las familias, la orientación confesional, etc. (1986: 306)

Del mismo modo, los enfrentamientos ideológicos entre Iglesia y Estado se mantuvieron en la misma tónica que en la etapa anterior y el control de la escuela y la libertad de cátedra siguieron en el centro de la polémica. Al margen de las contiendas políticas, lo cierto es que los jesuitas, escolapios, dominicos, salesianos, Hermanos de las Escuelas Cristianas y la Compañía de María, entre otras órdenes religiosas, tenían un enorme prestigio social. De hecho, durante esta etapa los jesuitas pasarán a ser la Orden más poderosa y de mayor prestigio

social, pues aumentaron de forma considerable su presencia en colegios, institutos, escuelas profesionales y universidades (Deusto). Por su parte, los salesianos se consagraron como grandes especialistas en las escuelas profesionales, sin relegar la primera y segunda enseñanza; mientras que los escolapios continuaron centrados en los niveles inferiores de enseñanza.

Además, debe tenerse en cuenta que desde el siglo XIX distintas fundaciones eclesiásticas empezaron a realizar publicaciones periódicas para contrarrestar las campañas ideológicas liberales que se llevaban a cabo desde los periódicos y que ellos consideraban un atentado contra la Iglesia, en tanto que distribuían ideas contrarias al régimen tradicional. De manera que la influencia eclesiástica encontrará un nuevo medio de expansión a través del cual no solo difundirán su ideología, sino que servirá como medio de crítica y demonización de las ideas contrarias a sus intereses. Tal es el caso de la publicación *Mensajero del Corazón de Jesús*, órgano de la Compañía de Jesús, contra los "enemigos" de la España Cristiana (masones, judíos, liberales, socialistas, anarquistas, comunistas); contra la Educación Pública, la Democracia, la libertad de prensa, la literatura en general y la novela en particular. Sirva como ejemplo la publicación de 1905 en la que se hacía la siguiente recomendación a las mujeres: "Lo mejor que se puede hacer es no leer novelas (...), novelas volterianas como muchas de Galdós (...), contra la Religión Católica. (Cita tomada de Rodríguez Puértolas, 2013: 324)

De esta manera, tanto la influencia de la Iglesia como el papel ideologizado del Estado convertirán la enseñanza de las clases populares en una educación sentimental del pueblo que en gran medida explica el tratamiento posterior de la infancia y la mujer en nuestro país, pues el niño es encerrado en la escuela, para su tratamiento positivo, moral, correctivo y para favorecer una conducta adaptada lejos del contacto precoz con el mundo de los adulto; mientras que a la mujer se la concibe preferentemente dentro del hogar, lejos de cualquier ocupación fuera del ámbito doméstico, cuya labor principal es el

cuidado de la familia, limitando sus posibilidades de emancipación[47], en contraposición con los aires renovadores que impulsan otros sectores como la ILE.

Mencionamos ahora las ideas de algunos pensadores y activistas, comenzamos por una autora decimonónica, pero la hemos traído aquí porque en 1910 fue designada Consejera de Instrucción Pública y nos parece que, si bien su pensamiento viene del XIX, su actuación en educación perteneció a estas primeras décadas del silo XX.

I.3.1.- Ideas pedagógicas de Emilia Pardo Bazán (1851-1921).

La Pedagogía fue también uno de los grandes intereses de doña Emilia, como queda patente en escritos, conferencias, desde la cátedra y su compromiso en iniciativas de carácter práctico encaminadas a mejorar la educación española, y en particular la de la mujer. Se interesa por los postulados clásicos de Luis Vives, Erasmo, Montaigne y Rabelais, como por los modernos de Kant, Fröebel, Pestalozzi o los krausistas. Denuncia en reiteradas ocasiones la imposibilidad de llevar a la práctica, salvo excepciones, este marco teórico en España, cuando ya estaba dando sus frutos fuera, debido al desolador panorama de la educación española de su tiempo.

Consideraba también que la educación era imprescindible para la regeneración del país. Además de su labor como docente y Consejera de Instrucción Pública, cargo que obtuvo en 1910, nos ha legado su visión pedagógica a través de sus discursos, artículos, conferencias, crónicas, cartas, etc. Participó, como se ha dicho, en diversas iniciativas educativas, sobre todo, con

[47] Esta situación de la mujer ya fue recogida por Galdós en su producción, especialmente en *Tristana* (1892) cuyo argumento pone de relieve el problema de la emancipación de la mujer, pues no tiene acceso a otra forma de vida que ser esposa o amante y, a su vez, cuestiona la educación que reciben las niñas, como revelan las palabras de la protagonista: "... mi pobre madre no pensó más que en darme la educación insubstancial de las niñas que aprenden para llevar un buen yerno a casa...Tonterías." (1892: 76)

las acciones llevadas a cabo por el Centro Gallego[48]. A partir de 1904 se integró, en calidad de vicepresidenta, en la comisión de damas de la Unión Iberoamericana, donde colaborará en algunas de las comisiones organizadas para promover la educación y el trabajo de la mujer, como la creación del importante Centro Iberoamericano de cultura popular femenina y la Escuela de madres de familia (1906-1926).

Como primera aportación de la autora al campo pedagógico encontramos su intervención en el Congreso pedagógico hispano-portugués-americano de 1892, en el que presentó, ante un público experto, compuesto en su mayoría por educadores, una comunicación titulada "La educación del hombre y la de la mujer", en la que, después de señalar las diferencias entre la educación de ambos sexos en todos estos ámbitos, e incidir en la importante distancia que media en lo que respecta a la educación estética y la cívica, concluye con la aspiración de que se reconozca que la mujer en tanto que criatura humana, tiene destino propio y posee el derecho al pleno desarrollo de su entendimiento y de su corazón y, por tanto, tiene el mismo derecho a la educación que el hombre. Apunta, como gran defecto de la educación femenina, que en ella se dibuja un destino relativo para la mujer, se concibe, por tanto, como un medio y no como un fin. Apela a las doctrinas de Kant para proponer que se eduque a la mujer pensando en su perfectibilidad, así, la educación de la mujer debe ser concebida como una educación integral, a saber: "la educación de la personalidad, de un ser libre, capaz de bastarse a sí mismo, llenar su puesto en sociedad, y al propio tiempo tener para sí mismo un valor que emana de la íntima conciencia de sus derechos."(Pardo Bazán 1892a: 53. Cita tomada de Ezama Gil, 2012:419)

[48] Los Centros regionales constituyen durante este periodo una alternativa educativa similar a la que ofrecen otras instituciones privadas. De hecho, del Centro Asturiano, al igual que del Gallego y, más tarde, del Centro Manchego dependerán económicamente escuelas gratuitas fundadas para la instrucción popular. En algunas de estas acciones educativas el Centro Gallego obró conjuntamente con la Asociación Nacional de Amigos de la Enseñanza.

También tuvieron carácter pedagógico algunas de las conferencias que la escritora pronunció en el Ateneo madrileño. Emilia Pardo Bazán fue la única mujer que formó parte de la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo, ocupando desde el 24 de agosto de 1896 la cátedra de Literatura Contemporánea de Europa y América, dentro de la Sección de Literatura y Ciencias Históricas. Del mismo modo, será también la primera mujer española en ser nombrada catedrática de la Universidad Central (1916).

En su discurso de inauguración del Ateneo de Valencia en 1899, el grueso de su disertación versó sobre la educación, que conceptúa como única solución para los males de la patria. Comienza con la vinculación de la obra de Luis Vives con las acciones del Ateneo valenciano en pro de una educación integral, gratuita y obligatoria. Pues afirma que el humanista valenciano dedicó su vida a lo mismo que se pide en la España de su momento para remediar los males del país: "la pedagogía y el fomento de la enseñanza". Y finaliza su discurso volviendo a insistir en la necesidad de la educación para superar el momento de desánimo y apatía que vive España:

> Si me preguntasen cómo podrá España seguir existiendo, qué hacer para conseguirlo, diré que lo primero, instruirse, lo segundo, instruirse, lo tercero, instruirse, y después desenvolverse con arreglo a su naturaleza, y con variedad y libertad, reconociendo, respetando, cultivando la intimidad de cada región. Porque no ha de ser la enseñanza un rasero de uniformidad intelectual, ni un exclusivismo de sabiduría (Cita tomada de Ezama Gil, 2012: 429)

Otra intervención de Pardo Bazán que debe señalarse es la que tuvo lugar en el Círculo de Artesanos de La Coruña en junio de 1903, con motivo de la visita de Unamuno a Galicia. En ella presenta al entonces rector de la Universidad de Salamanca como:

> (...) un pedagogo eminentísimo, pero no cabe decir que es sólo un pedagogo, como no lo sería tampoco el suponer que lo sea entre nosotros él solamente. Todos somos aquí algo pedagogos, y es que quizás, nuestras amarguras, nuestras desdichas y nuestra decadencia han movido en nosotros la necesidad de volver nuestros ojos, como supremo remedio nacional, hacia la pedagogía, y es que esta es para nosotros la hora histórica de concentrar nuestros esfuerzos en cuanto pueden enseñar una enseñanza, y así entre nosotros, hoy en día, el héroe circunstancial de que habla Carlyle, así como en otros tiempos ha sido el guerrero, el artista, el gobernante, es el pedagogo; pero todos,

> repito, tenemos una hora de pedagogía.(*El Noroeste*, 20 de junio de 1903: 1-2. Cita tomada de Ezama Gil, 2012: 429).

Por otra parte, la impronta del krausismo y las ideas educativas de la ILE en la concepción pedagógica de doña Emilia es constante, como ella misma afirma en un artículo[49] de 1915 dedicado a la muerte de su amigo Giner de los Ríos: "en nada diferíamos en la importancia que otorgábamos a la pedagogía para la regeneración de España." Además, dado que la revolución pedagógica krausista se fundamenta, en gran medida, en la consideración de la educación estética como necesaria para la formación del hombre armónico, su huella es innegable en el discurso de 1913, "La educación por la belleza", en el marco de las conferencias sobre cultura pedagógica que organizó la Asociación de alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, con el patrocinio del Ateneo. En esta conferencia sitúa la acción educativa del arte en el mismo nivel que la religiosa, moral e intelectual, pues, dice:

> Siendo por esencia la obra educativa obra civilizadora, no hay que omitir ninguno de sus aspectos. Se educa por el ejemplo de la acción, por el cultivo y desarrollo de la inteligencia, por la religión, por la misma suave acción de la costumbre; ¿y no se ha de educar por el arte, que siendo acaso la más primitiva de las aptitudes humanas, es a la vez la más refinada y exquisita? (Cita tomada de Ezama Gil, 2012: 430).

Después de documentar el comienzo de la educación estética en Alemania y luego en Bélgica, Inglaterra, Suecia, Holanda y Finlandia, detalla propuestas para ponerla en práctica, cómo saber despertar el sentido estético por la naturaleza, infundir el respeto a lo bello, valerse en mayor medida de obras de artistas nacionales que de extranjeros, complementar la educación escolar con el desarrollo y fomento de las industrias artísticas... Concluye con la solicitud de que todos contribuyan para lograr esta obra educativa.

Emilia Pardo Bazán estuvo siempre dispuesta a colaborar con las instituciones educativas e incluso en 1920 participó en la sesión que se llevó a

[49] Pardo Bazán, Emilia (1915): "La vida contemporánea". *La Ilustración Artística*, 1-3-1915: 158. Cita tomada de Ezama Gil (2012: 432).

cabo en la Escuela Normal de Maestras en memoria de Galdós. En su texto, además de elogiar la obra del autor canario, sitúa al escritor en la senda del Quijote y propone que el Estado lleve a cabo una selección de sus *Episodios Nacionales* para que sean leídos en las escuelas con la finalidad de fomentar la educación patriótica. Un hecho más que avala la preocupación pedagógica de la autora, en quien podemos rastrear esta temática no solo en su actividad docente y en sus colaboraciones en actos de cariz educativo, sino también en algunos de sus cuentos como "El príncipe Amado" o "La indisciplina del ángel".

I.3.2.- Ideas pedagógicas de Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935).

Ocupa un lugar central en el desarrollo de los planes reformadores de la ILE. Director del Museo Pedagógico Nacional, primer catedrático de Pedagogía de la Universidad española y discípulo predilecto de Francisco Giner de los Ríos, fue el institucionista más preparado pedagógicamente, y sin duda, el que consiguió influir más decisivamente con sus propuestas de reforma en la enseñanza pública española desde los comienzos de la Restauración hasta la Segunda República, pues, si bien Giner de los Ríos es el arquitecto de la ILE, Cossío fue quien supo conectar a Francisco Giner con una realidad social más tangible y, tras la muerte de Giner, Cossío tomará las riendas de la ILE. Maestro y discípulo se complementaron, si bien tenían distinta personalidad e intereses, mientras que Giner volcó sus esfuerzos en el ámbito universitario, Cossío se dedicó casi por completo a la enseñanza primaria. Además, Giner enseñó en su cátedra universitaria y en la ILE, mientras que Cossío se movió en un abanico más amplio: Museo Pedagógico, cátedra universitaria, Consejo de Instrucción Pública y Misiones Pedagógicas, por lo que pudo intervenir de forma activa en la política educativa de su época.

El trabajo realizado por Cossío como innovador de la enseñanza es crucial en la Historia de la Educación española contemporánea, aunque sus aportaciones

no pueden separarse del fenómeno pedagógico que desencadena la propia ILE, cuya complejidad desborda el estudio de su propia obra personal. De hecho, los textos educativos más esenciales de este movimiento, como los Principios pedagógicos de la Institución o el Informe corporativo que el establecimiento dio al Ministerio de Instrucción Pública en 1919, sobre segunda enseñanza, fueron redactados por Cossío**.**

Del mismo modo, su labor pedagógica ha tenido gran influencia en los cambios producidos en la enseñanza del arte, la educación física, la distribución de los espacios escolares, la enseñanza técnica y la educación popular. Ya de la juventud obrera, como con la Escuela-Asilo Sotés o la Fundación Sierra-Pambley, ya de instituciones dirigidas a un público de todas las edades, como se hizo con las Misiones Pedagógicas. Además, como director del Museo Pedagógico durante casi cincuenta años, intentó convertirlo en el centro neurálgico de las innovaciones pedagógicas nacionales y extranjeras, así como del reciclaje de una gran parte del magisterio de las escuelas públicas. Se pretendió que el Museo fuera un canal de comunicación pedagógica entre España y el mundo, a través del intercambio de libros, revistas y experiencias de todo tipo dentro del ámbito educativo.

La creación de las *Misiones Pedagógicas* (1931) supuso la implementación más esperada de sus ideas, cuyo objetivo era hacer llegar a laS zonas rurales más apartadas algunas muestras de la cultura como obras de arte, proyecciones y películas de carácter educativo, bibliotecas, etc. Si bien, se inician en un periodo temporal que se sale de nuestro objeto de estudio.

El pensamiento de Cossío, de clara base krausista y frobeliana, propugna la educación integral y armónica y se caracteriza por su reacción contra la educación intelectualista y abstracta. Como institucionista mantuvo contactos con los grandes educadores europeos e introdujo en España innovaciones pedagógicas como los juegos deportivos, las colonias de vacaciones y la práctica excursionista, con el interés por la historia, el arte y la cultura popular. No

obstante, a diferencia que sus compañeros, no sistematizó por escrito su pensamiento pedagógico, seguramente debido a su intensa actividad práctica. Muchos de sus trabajos fueron publicados en el *BILE* y en otras revistas importantes. De hecho, ya en 1879 publicó su primer artículo en el que defendía una concepción de la educación institucionista y más propia del siglo XX que de la época en que Cossío la formuló. En este texto, titulado "Carácter de la pedagogía contemporánea", sostenía, entre otras cosas, que se enseñase al niño a ver las cosas, a observar con atención la naturaleza, a pensar y a hacer activas sus facultades racionales, pues el niño "las mira, y no le dicen nada, porque no sabe leerlas. Dichoso el día en que aprenda y lea en ellas, aunque no sepa leer en los libros." (*BILE*, III, 1879: 154. Cita tomada de Delgado Criado (1994: 652)

Puso de relieve la importancia de las ciencias naturales, del arte, del dibujo, de los trabajos manuales, de los idiomas modernos, de la educación física, de la geografía y la historia, todas ellas materias desconocidas en el currículo de la primaria de su tiempo, en el que la enseñanza tradicional se reducía a leer, escribir y contar. Además, llevó a cabo un importante esfuerzo por dignificar la profesión del magisterio elemental y por dar a los maestros una formación universitaria, pues los consideraba pieza clave del éxito de la escuela, de los programas, de los métodos y de la legislación.

Consideraba que ser educado consistía en el arte de vivir bien, meta que no era posible de alcanzar si uno actuaba violentando sus propias convicciones personales, por lo que se esforzó en llevar a la práctica sus ideas, aunque algunas de sus propuestas educativas chocaron frontalmente con los hábitos del país, con mentalidad social sedimentada en la tradición cristiana que había situado a España como el pueblo católico por excelencia. Tenía, al igual que Giner, unos sentimientos religiosos muy arraigados, pero los vivía libremente y creía que algo tan íntimo, que afectaba al fondo de la conciencia, no podía enseñarse en la escuela.

Todas estas ideas, que representan una herencia muy valiosa en nuestra tradición educativa, produjeron un debate apasionado y una resistencia enconada. Cuando ahora vemos a los niños y a las niñas salir juntos de un colegio, o a un profesor con un grupo de estudiantes para visitar un museo o una fábrica, o incluso examinar en el aula los objetos recogidos en una excursión al campo, nos parecen hechos naturales de la actividad escolar, sin embargo, no hubieran sido posibles sin la labor que realizaron personas como Cossío para explicar que tales actividades eran no solo necesarias, sino que contenían altos valores formativos. Cossío difundió estas innovaciones como pedagogo, después de probarlas como maestro en las aulas de la ILE. En suma, fue un pionero y un innovador que se adelantó a su tiempo e influyó de forma extraordinaria en el desarrollo de la educación en España.

I.3.3.- Ideas pedagógicas de Rafael Altamira Crevea (1866-1951).

Jurista, historiador, pedagogo, humanista y americanista comprometido con su tiempo, cuya capacidad intelectual y humana estuvo al servicio de las ideas y proyectos educativos de la Institución Libre de Enseñanza. Desde una perspectiva progresista que se fundamenta en el diálogo, la educación y la democracia, se enfrentó a los retos de España y del continente americano.

En la base de su ideario y su acción pedagógica se halla el krausismo, pero no el utópico, sino su evolución, el krausismo pragmático, el que actúa desde unos principios y una vocación definida, sobre una realidad crítica pero concreta. Altamira se inscribe en la corriente regeneracionista. Analiza los problemas de España sin pesimismo y cree en que existen, en el espíritu español, ciertos valores primarios que serán la semilla para la regeneración del país. La educación es la clave con la que será posible desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo la reactualización de las potencialidades del pueblo español. En este contexto, la educación para Altamira es lo único que hará posible en el hombre el imperativo ético que le permita conseguir una sociedad mejor a través

de la participación individual y responsable en la configuración de esta nueva sociedad. Esto supone la necesidad de una educación universal que llegue a los todos los hombres, con independencia de su condición social o de edad. En Altamira esta perspectiva se concreta, tomando como base la consideración krauso-institucionista del individuo como persona con exigencias de necesidad en el derecho y la educación, sobre todo, en la necesidad ineludible de educar al obrero, pues surge de un deber de justicia, ya que el obrero es un hombre y como tal tiene derecho a participar de las actividades culturales. Altamira concibe la educación primaria como el primer paso fundamental para la revitalización social, por lo que debe llevarse a cabo su saneamiento y acción total, con un currículo que tienda a la educación integral para la consecución del ideal educativo con la colaboración de la familia, en particular y de la sociedad en general de forma entusiasta y potenciadora.

Altamira se inscribe dentro de la corriente de revitalización histórica que caracteriza al siglo XIX europeo, que supone, entre otras cosas, una modificación radical de las metodologías y una honda preocupación por los temas de educación moral y pacifismo, áreas en las que la enseñanza de la Historia podía jugar un papel importante.

La primera generación de discípulos de Giner, a la que pertenece Altamira, dieron a la Historia un sesgo sociológico-positivista y crearon una escuela que dará una visión particular del pasado español. El valor social del conocimiento de la Historia se convierte en un elemento esencial de la educación pues se trata de una disciplina íntimamente ligada a la condición humana y su conexión con la educación moral exigía, por una parte, la depuración crítica de los libros de texto que se usaban para la docencia con la finalidad de eliminar todo elemento que pudiera llevar al desprecio y la incomprensión entre los pueblos por cuestiones de raza, religión, etc.; y, por otra, de introducir en los libros el denominado "espíritu internacional", sobretodo, tras los movimientos belicistas que se estaban extendiendo en Europa.

En este contexto, reivindica nuestro pasado intelectual y civilizador, pues era urgente volver a creer en nuestra historia con la finalidad de restaurar la fe del pueblo español en sus cualidades primigenias y en su aptitud para la vida civilizada. La Historia, una vez depurado su conocimiento, debía convertirse en requisito indispensable para la regeneración del país y, por tanto, debía ser fundamentalmente educadora, por lo que era indispensable extender su conocimiento a la gran masa, independientemente de su clase. En cuanto a los modos de enseñar, cabe resaltar *La enseñanza de la historia* (1891), donde se muestra muy crítico con la memorización y defiende una enseñanza de la Historia basada en el método intuitivo y realista, una clase activa. Se trataría, en suma, de que el alumno, en los diferentes grados de su enseñanza, pudiera relacionarse y aprender a partir de la realidad material que proporciona el conocimiento histórico, desde narraciones de segunda mano hasta visitas a monumentos, manejo de fuentes escritas, etc. Altamira, siguiendo la estela de la ILE, se muestra especialmente atento al nuevo discurso pedagógico; de hecho, los contenidos y métodos propugnados y su misma concepción del oficio historiográfico, lleva su pensamiento didáctico hacia una reformulación completa del valor educativo y del significado tradicionalmente atribuido a la Historia escolar. Además, su obra constituye una importante fuente de estudio de la evolución de la Historia como disciplina escolar en todos sus grados, donde puede hallarse una panorámica muy rica de las instituciones educativas españolas (de sus formas de enseñar y aprender) a finales del siglo XIX, y allí se materializa, al propio tiempo, un testimonio del pensamiento historiográfico y pedagógico más avanzado de entonces entre los círculos intelectuales de la burguesía modernizante.

Su pensamiento pedagógico tuvo reflejo en la política tras aceptar el cargo de Director General de Primera Enseñanza, entre 1911 y 1913, institución que pretendía ser un centro técnico que estudiase y resolviese cuestiones relacionadas con la primera enseñanza como el analfabetismo, el retraso educativo y la falta

de escuelas y maestros. La mejora de la enseñanza no era una cuestión de ideología, sino que se trataba de mejorar de forma cuantitativa y cualitativa la educación de los españoles, se trataba de una cuestión económica y de voluntad política. Ante la imposibilidad de conseguir el consenso necesario, Altamira presentará su dimisión en 1913.

En suma, Altamira conceptúa la educación como el único camino para obtener cualquier mejora de la Humanidad y sus principios pedagógicos fueron los de la ILE. Se mostró siempre comprometido con los valores progresistas y éticos y desarrolló una incansable actividad intelectual y pedagógica durante toda su vida: imparte conferencias, dirige el *BILE*, es secretario del *Museo Pedagógico*, se relaciona con los grandes intelectuales españoles y extranjeros, publicó numerosos artículos y libros sobre temas históricos, jurídicos, literarios, filosóficos, pedagógicos, político y artísticos. Su actuación, pensamiento y magisterio se extendieron por España, Europa y América.

I.3.4.- Ideas pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga (1889-1959).

Se educó en la ILE y después fue maestro de varias promociones de la Institución, es uno de los personajes más significativos del primer tercio del siglo XX en la actualización del proceso educativo. Profesor de las Colonias Escolares de vacaciones que organizaba el Museo Pedagógico y, tras este primer contacto, ingresó en la Escuela Superior de Magisterio en 1909, donde coincidirá con Ortega y Gasset, Luis de Zulueta, Simrro, Rufino Blanco y Altamira. Con Giner, Cossío y Castillejo conoce una nueva concepción de la educación y de la pedagogía. Luzuriaga descubre la importancia de oponerse al sectarismo, al tiempo que entra en contacto con el activismo pedagógico. Además, con Simarro entrará en contacto con la psicología científica, mientras que de Castillejo asimilará la actitud europeísta y moderna ante la investigación científica. Su otro gran descubrimiento será el mundo de la filosofía, al que llega de la mano de Ortega. Asimismo, durante estos años recibirá dos ayudas de la JAE, una para

desplazarse a Montpellier y otra para estudiar la escuela primaria de Alemania y Suiza. Al final será nombrado Inspector de Primera Enseñanza. Como se ha podido apreciar, en su vocación pedagógica renovadora confluyen tres influencias fundamentales: las concepciones pedagógicas de la ILE, la filosofía de Ortega[50] y su magisterio en la Escuela Superior de Magisterio. Estas tres corrientes influirán de forma decisiva en su pensamiento, en sus obras y en sus actividades públicas entre 1914 y 1936. Su militancia activa en las tareas de la Segunda República, así como su participación en la Liga de Educación Política y la Escuela Nueva son un buen resumen de su concepción pedagógica e ideológica, que le llevó a una intensa actividad como maestro, inspector, funcionario del Ministerio de Instrucción pública, profesor de la Universidad y también como publicista. Luzuriaga sabrá vincular con precisión los conceptos de cultura, política y educación. Se trata pues de un hombre cuyos rasgos característicos concuerdan con los de la generación del 14 o novecentista[51]: espíritu renovador y asociacionista, formación intelectual cualificada, uso de la prensa como tribuna y medio de difusión y especialización científicas, conocimiento de la cultura europea, etc.

Los textos pedagógicos que escribió Luzuriaga en España se articulan en torno a los conceptos de escuela única, activa, política y laica, todos ellos relacionados con la Escuela y la Educación Nueva. Con la insistencia en la escuela única trata de vencer las contradicciones entre escuela pública y escuela privada y preparar la introducción de la escuela obligatoria y gratuita para todos. La escuela activa pretende la transformación interna de la vida de las escuelas, a través de la renovación de la metodología y de la organización escolar. Para

[50] En Luzuriaga existe atracción orteguiana, por su brillo intelectual, su prestigio, su cultura sofisticada; pero no puede hablarse de identificación plena con su visión de la realidad de España-Las conclusiones que extrae Luzuriaga de las tesis de Ortega difieren de las del propio Ortega y se siente más próximo a Azaña en cuanto a la visión del papel que debe desempeñar un intelectual en la vida política.

[51] Si se desea ampliar información sobre la influencia de la generación del 14 en la cultura contemporánea española, véase Marichal (1971).

Luzuriaga, la escuela nueva y única solo puede materializarse con el establecimiento de una escuela pública y laica que supere a la privada y confesional. Así, Luzuriaga dedicará su esfuerzo como docente, investigador y publicista a la divulgación de las ideas de reforma y modernización educativa dentro del contexto del movimiento internacional de la Escuela Nueva.

Sus aportaciones al proceso de renovación se afilian a fenómenos como la implantación social de las nuevas teorías a través de la experiencia de la ILE, la evolución del pensamiento político español, la formación de nuevas elites intelectuales, el desarrollo del movimiento obrero y el papel que desempeña el Partido Socialista, los cambios puntuales en las estructuras del Estado y en su aparato educativo, los acontecimientos internacionales y la experiencia de la Segunda República, pero fuera de la horquilla temporal que estudiamos. Sólo añadir que la vida y magisterio de Luzuriaga queda truncada por la guerra civil española.

I.3.5.- Ideas pedagógicas de Miguel de Unamuno y Jugo (1964-1936).

Si bien la educación no es un tema clave en la producción bibliográfica de Unamuno, su dedicación a la Universidad le lleva a reflexionar y escribir sobre pedagogía. En sus textos se muestra cercano a las ideas de la ILE, defiende la necesidad de aprender y considera que para ello primero deben conocerse bien todos los aspectos del lugar donde se llevan a cabo los estudios. Además, destaca el entusiasmo por la búsqueda personal de la ciencia y la verdad que trata de transmitir a los discentes. Considera muy importante que los padres se responsabilicen de la educación de sus hijos. Defiende siempre la libertad de prensa, de conciencia, de pensamiento y de enseñanza. Del mismo modo sostiene que la libertad del pueblo se consigue a través de la cultura, pues sin esta no sería posible implantar la democracia.

Unamuno, por tanto, se preocupa de la educación del mismo modo que todos los intelectuales de su generación, quienes sostienen la tesis de que la

renovación de España no es posible sin la reforma educativa. Sin embargo, Unamuno vuelve la espalda a las teorías idealistas alemanas y defiende que más importante que las innovaciones tecnológicas y que los métodos avanzados es la propia finalidad de la educación. El para qué y el porqué de la enseñanza no pueden ser otros que el hombre mismo, pero no el abstracto de las diferentes filosofías tradicionales, sino el concreto, cada hombre y cada mujer que, en la cosmovisión de Unamuno, debe ser liberado de cualquier tipo de opresión política, ideológica, social y científica. Así, en su novela *Amor y pedagogía*[52] (1902), realiza una crítica de la pedagogía científica y del racionalismo en la vida. Rehúsa toda pedagogía formalista, hueca y sin contenido humano, desprecia la obsesión por el método, la pedagogía opuesta a la naturaleza y que no tenga como finalidad prioritaria hacer hombres; y subraya, por encima del cientificismo, el poder pedagógico del amor. Reivindica el papel del amor y de los afectos como faro efectivo para desenvolverse en la existencia, e insiste en la importancia de que este se convierta en pedagogía, es decir, que la gestión de las emociones forme parte del proceso de aprendizaje de los individuos, pues les proporciona herramientas primordiales para la búsqueda de su felicidad, único modo de que puedan llegar a entenderse a sí mismos y a quienes les rodean. La obra concluye con una frase que resume muy bien su pensamiento pedagógico: "Ahoguemos en amor, en caridad, la pedagogía." (Unamuno, 1992: 203).

[52] En *Amor y pedagogía* (1902), su segunda novela, aparecen ya esbozados algunos de los que serán los grandes temas de la filosofía unamuniana como la disyuntiva entre razón y vida y el deseo de inmortalidad. La obra de Unamuno se sumerge de lleno en los aspectos más profundos de la existencia humana. Con un original estilo que combina filosofía y literatura, realiza una crítica al racionalismo occidental y promueve otra modalidad de filosofar que surge de lo afectivo y que toma en consideración las dimensiones de angustia, miedo, amor o compasión que experimenta cada ser humano concreto. Las contradicciones que aparecen en esta obra llevan al lector a reflexionar y ridiculizar la enseñanza tradicional meramente memorística y basada en la repetición. Una de las lecciones que se puede extraer de este relato es la propuesta de una enseñanza alternativa, centrada en la experiencia y en la razón, pero incorporando el componente afectivo para que se produzca el aprendizaje y, en este sentido, conecta, como se verá en el tercer capítulo, con el pensamiento pedagógico de Galdós.

Unamuno critica la educación tradicional y la metodomanía educativa de su época y reivindica la dimensión emocional del ser humano, ofrece valiosos elementos para reflexionar sobre la educación afectiva y su relevancia para el desarrollo integral de la persona.

Otras interesantes reflexiones sobre la pedagogía pueden rastrearse en artículos como "Arabesco pedagógico sobre el juego" (*El Imparcial,* 1914), donde defiende el juego infantil no dirigido; en las conferencias que impartió en diversos foros como la Universidad de Salamanca ("Discurso inaugural del curso académico 1900-1901"); en la Asociación de estudiantes de Derecho (1931), donde habló sobre los estudios de los jóvenes y su misión, en la Exposición escolar de Bilbao (1905), en la que reflexionó sobre la enseñanza de la Gramática; por último, se debe citar el del Ateneo de Madrid (1915), donde disertó sobre "Lo que ha de ser un rector en España"; si bien son numerosas e interesantes inauguraciones de cursos y certámenes educativos.

Unamuno, como él mismo se describió, era un águila perturbada y perturbadora que trató de hacer pensar, de inquietar, a través de su cátedra, sus escritos, sus sermones, sus conferencias y su obra creativa. Y eso, por sí mismo, ya constituye una acción pedagógica innovadora en el contexto de una sociedad demasiado acostumbrada a no pensar por sí misma.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE: CONSTANTES GALDOSIANAS

Benito Pérez Galdós no era un docente, su profesión era otra, como sabemos, no tenemos noticia de que hubiese impartido clases, aunque sea de manera esporádica, ni que escribiese sobre pedagogía de una manera sistematizada. Sin embargo, no puede negarse que la educación está presente, de forma más o menos explícita, en toda su producción. Desde la obra galdosiana tenemos noticia del devenir pedagógico en España durante su periodo de producción o, más bien, en los periodos históricos a los que nos remiten sus obras. Por ejemplo, constatamos que ya desde principios del siglo XIX el paradigma educativo está siendo sometido a debate, incluso en las tertulias privadas, como aparece reflejado en el episodio *Cádiz* (1874), a través de la contraposición de ideas que apreciamos entre los asistentes a la tertulia de casa de Amaranta, frente a las de quienes asisten a la de María de Rumblar:

> Pero me parece que se prolonga demasiado la conversación de Inés con lord Gray, y voy a hacer que hablen en corrillo donde les oigamos todos. Sr. D. Gabriel, ni un momento debe abandonarse el ejercicio de la prolija autoridad materna. ¡La autoridad! ¿Qué sería del mundo sin la autoridad
> -En efecto, ¿qué sería? ¡El caos, el abismo!
> Doña María, que reglamentaba los diálogos de sus tertulias como mueve y ordena un general experto los movimientos de una batalla campal, dispuso que Inés continuase hablando con lord Gray, y que Presentación pegase la hebra con Ostolaza. En tanto Asunción charlaba en voz bastante alta con su hermano, diciéndole cosas cuyo sentido no pude entender. Ostolaza, Teneyro y D. Paco estaban muy metidos en lenguas disertando sobre los grandes males de la educación a la moderna, y forzosamente me enredaron en su coloquio, teniendo ocasión de lucir mi intolerancia, y un poco de cierta erudicioncilla trasnochada que yo tenía para el caso. (*Cádiz,* cap. XI, p. 428)

Desde las primeras obras encontramos alusiones a la formación y cultura que tienen los personajes, descripciones que se mantendrán en toda su creación y que irán incorporando, de forma cada vez más habitual, rasgos diferenciadores de personajes educados fuera de España. Pongo el ejemplo de una de sus obras de los años noventa, en la que confronta la educación anglosajona, eminentemente práctica, del Marqués de Feramor en contraste con la teórico-memorística que recibió en los escolapios españoles:

> Aunque es persona muy conocida en Madrid, quiero decir algo ahora del carácter del señor marqués de Feramor, cuya corrección inglesa es ejemplo de tantos, y que si por su inteligencia, más sólida que brillante, inspira admiración a muchos, a pocos o a nadie, hablando en plata, inspira simpatías. Y es que los caracteres exóticos, formados en el molde anglosajón, no ligan bien o no funden con nuestra pasta indígena, amasada con harinas y leches diferentes. (...) Interno en los Escolapios, éstos le tomaron afecto, y le daban notas de sobresaliente en todos los exámenes, porque el chico sabía, y allá donde no llegaba su inteligencia, que no era escasa, llegaba su amor propio, que era excesivo. Contentísimo del niño, y queriendo hacer de él un verdadero prócer, útil al Estado, y que fuese salvaguardia valiente de los intereses morales y materiales del país, su padre le mandó a educar a Inglaterra. (...) Allá fue, pues, Paquito, bien recomendado, y le metieron en uno de los más famosos colegios de Cambridge, donde sólo estuvo dos años, porque no hallándose su papá en las mejores condiciones pecuniarias, hubo de buscar para el chico educación menos dispendiosa. En un modesto colegio de Peterborough, dirigido por católicos, completó el primogénito su educación, haciéndose un verdadero inglés por las ideas y los modales, por el pensamiento y la exterioridad social. En Peterborough no había los refinados estudios clásicos de Oxford, ni los científicos de Cambridge; los muchachos se criaban en un medio de burguesía ilustrada, sabiendo muchas cosas útiles, y algunas elegantes, cultivando con moderación el horse racing, el boatracing, y con la suficiente práctica de lawn-tennis para pasar en cualquier pueblo del continente por perfectas hechuras de Albión. (*Halma,* primer aparte, cap. III, pp. 208-209)

Podemos rastrear ideas que se repiten a lo largo de su producción y que, en gran medida, son reflejo de la propia educación recibida por el autor, como, por ejemplo, la visión de la vida como un aprendizaje continuo, como afirma Pepa en *La familia de León Roch* (1878): "La realidad amansa... vivir es aprender..." (Segunda parte, II, p. 285) o María Erro, treinta años más tarde, en el Episodio de la quinta serie *España sin rey* (1908): "Pero no vive uno por vivir, sino por aprender." (Cap. XIX, p. 193). O la necesidad de recibir educación

independientemente de la clase social o de las circunstancias, pues la instrucción abre los ojos, ayuda a entender el mundo y a comunicarse con él; así vemos como en *Marianela* (1878), por ejemplo, el señor Penáguilas intenta que su hijo se instruya a pesar de su ceguera, para evitar que este "sea ciego dos veces" (Cap. V, p. 52). Así como las consecuencias de no recibir una educación adecuada que permita tomar decisiones calibradas, como reconoce Pepa en *La familia de León Roch*: "Me casé en vez de suicidarme. No supe lo que hice. Si al menos hubiera tenido educación... Pero tampoco tenía educación. Yo era una salvaje que ostentaba riqueza, fórmulas sociales y apariencias deslumbradoras..." (Segunda parte, X, p. 149)

A lo largo de toda su producción podemos encontrar un discurso coherente sobre el tema educativo que inicialmente se centra en una perspectiva crítica sobre la educación tradicional y religiosa, que no abandona y que pone el acento en la necesidad de secularizar la educación pública, hecho que a la vista de la última ley educativa sigue siendo un tema no resuelto en nuestra sociedad de principios del siglo XXI. Entre las críticas encontramos, por un lado, numerosas alusiones al abandono de la infancia y la despreocupación casi absoluta que muestran las instituciones por la educación de las clases bajas, fiel reflejo de la realidad que se ha recogido en el primer capítulo. Por otro lado, la educación que reciben quienes pueden costearla se limita, en gran medida, a ser un barniz, un adoctrinamiento en el que los jóvenes aprenden los formulismos sociales y los repiten sin ningún tipo de juicio crítico, pues se seguía una norma como se adoraba una imagen religiosa, sin entenderla ni cuestionarla. Situación que todavía es más patente en la educación que reciben las mujeres, pues se asemeja bastante a la religiosidad de formulismo, sin calado moral efectivo que reinaba en la época, como puede colegirse de las palabras del narrador en *La familia de León Roch* cuando habla de María, la esposa de León:

> María admiraba a Santa Teresa porque le habían enseñado a admirarla; pero no comprendía sus ingeniosas metafísicas. Aquellos amores seráficos eran para ella un

> juego de lenguaje o no eran nada. No se recalentaba el cerebro pensando en las maneras más sutiles de amar al Señor, ni poseía tampoco un gran corazón que le permitiera prescindir de maneras sutiles. Su idiosincrasia burda y sensual, en el sentido recto, iba ciegamente al entusiasmo religioso por otros caminos. (Segunda parte, cap. XIII, p. 185)

Galdós incide en que uno de los mayores lastres del sistema educativo católico-tradicional es, precisamente, que impide el desarrollo de las ideas propias y, por ende, del pensamiento crítico, de lo que se colige que uno de sus principios pedagógicos será el respeto del desarrollo natural, el fomento de la intuición y el aprendizaje experiencial, en línea con las teorías educativas de Pestalozzi y Rousseau, como se verá en el tercer capítulo de este trabajo. En *El doctor Centeno* (1883) encontramos uno de los mejores ejemplos de este estéril método pedagógico, así como de sus consecuencias:

> Entraba [Pedro Polo] a saco en los entendimientos, y arrasaba cuanto se le ponía delante. Era el evangelista de la aridez, que iba arrancando toda flor que encontrase, y asolando las amenidades que embelesan el campo de la infancia, para plantar luego las estacas de un saber disecado y sin jugo. Pisoteaba rosas y plantaba cañas. Su aliento de exterminio ponía la desolación allí donde estaban las gracias; destruía la vida propia de la inteligencia para erigir en su lugar muñecos vestidos de trapos pedantescos. Segaba, impío, la espontaneidad, arrancaba cuanto retoño brotaba de la savia natural y del sabio esfuerzo de la Naturaleza y luego aquí y allí ponía flores de papel inodoras, pintorreadas, muertas. (Cap. II, V, p. 26)

Del mismo modo, Galdós pone de manifiesto la represión que ejerce el sistema educativo tradicional sobre los discentes, hecho que supone, además de que se aburran en clase, que no liberen las energías propias de su edad. De hecho, el juego y el ejercicio físico están fuera de los programas en este tipo de centros. Esta consideración, que en principio puede parecer nimia, cobra plena significación cuando vemos una de las consecuencias de ello: los alumnos acumulan energía y frustración que los conduce a un estado de ansiedad constante que provoca que liberen de golpe todo lo guardado durante la jornada lectiva. Así, coincidimos con la valoración que hace el profesor Rodrigo Varela Cabezas cuando considera que en *El doctor Centeno*, el accidente mortal de una mujer causado por uno de los niños a la salida del colegio es: "un símbolo de los

males a que llevaba un sistema educativo completamente desnaturalizado" (2005: 778). El crítico ve también consecuencia de este mismo tipo de educación controladora y represiva lo ocurrido con los jóvenes universitarios que la han padecido, quienes, una vez liberados de la rigidez de estas escuelas, son incapaces de controlar la independencia de la gran ciudad y apenas asisten a las clases. Se dejan llevar por su imaginación y pasan el tiempo en cafés y tertulias, embebidos por la política o la literatura romántica. El idealismo de Alejandro Miquis y Federico Ruiz es un buen ejemplo: ambos pretenden lograr el éxito y la fama a través del teatro, por verse incapaces de conseguirlo en sus respectivas carreras.

Por otro lado, es habitual que Galdós se refiera a la poca o nula instrucción de los docentes, hecho que en el caso de Pedro Polo es aún más alarmante pues no sólo carece de la formación necesaria sino también de vocación docente. El caso de Felipe Centeno simboliza, en gran medida, el fracaso del sistema educativo tradicional, incapaz de mantener la motivación del estudiante que finalmente pierde la esperanza de estudiar Medicina por la limitada y poco atractiva formación que recibe.

Por otra parte, en las reflexiones de León Roch encontramos que considera tan deficiente la educación corrompida de los jóvenes del día -la de Pepa, por ejemplo- como la educación católica tradicional -la de María, su futura mujer-, por lo que pretende educar él mismo a su esposa:

> No me caso más que con mi mujer, y esta es buena; posee sentimiento y fantasía, y esa credulidad inocente, que es la propiedad dúctil en el carácter humano. Su educación ha sido muy descuidada, ignora todo lo que se puede ignorar; pero si carece de ideas, en cambio hállase, por el recogimiento en que ha vivido, libre de rutinas peligrosas y de los conocimientos frívolos y de los hábitos perniciosos que corrompen la inteligencia y el corazón de las jóvenes del día. ¿No te parece que es una situación admirable? ¿No comprendes que un ser de tales condiciones es el más a propósito para mí, porque así podré yo formar el carácter de mi esposa, en lo cual consiste la gloria más grande del hombre casado?... Porque así podré hacerla a mi imagen y semejanza, la aspiración más noble que puede tener un hombre y la garantía de una paz perpetua en el matrimonio. ¿No te parece, así? sí que pretende educar él mismo a su esposa. (*La familia de León Roch*, primera parte, cap. VII, pp. 67-68)

En esta obra esboza Galdós una segunda perspectiva sobre la educación, ya no se trata sólo de poner de manifiesto las deficiencias de la educación católico-tradicional y las consecuencias nefastas de esta educación para el desarrollo socio-económico y cultural, ahora Galdós experimenta con sus personajes los posibles resultados de la nueva educación propuesta por el krausismo y la ILE, con cuyos principios concuerda en gran medida, pero donde también encuentra problemas para que produzca por sí misma un cambio, una regeneración social global. A pesar de que Galdós vio en el krausismo y en el movimiento pedagógico-cultural de la ILE una esperanza para paliar la supremacía católica en la educación, así como para salvar al país del marasmo tradicional, y de que su filosofía pedagógica es afín a muchos de sus postulados básicos, en tanto que comparten la visión educativa liberal; no obstante, el autor canario no fue un krausista pleno, pues no dejó tampoco de criticar algunos aspectos de esta nueva filosofía educativa. Para Galdós ambos sistemas educativos, el tradicional y el krausista constituyen un fracaso[53]. Tal y como se muestra en *El amigo manso* (1882), la filosofía krausista está demasiado preocupada por lo ideal, de hecho, Máximo es un docente que no conoce los entresijos de la vida; y la sociedad española necesita una alternativa educativa que contemple la realidad social donde va a ser aplicada, en sentido contrario

[53] La perspectiva de Galdós sobre el fracaso de ambos sistemas educativos (tradicional y krausista) se ve de forma nítida si se comparan *El amigo Manso* y *El doctor Centeno*. Para el autor ambas perspectivas educativas, aunque por cuestiones bien distintas, derivan en desengaño, en tanto que, por ejemplo, no contribuyen a liberar la frustración del alumno (Felipe abandona) ni del profesor (Manso no consigue que su pupilo aspire a algo más que a figurar en sociedad y, por tanto, se frustra como docente y como persona, pues reconoce su desapego de la realidad social). Ambos métodos educativos fracasan, pues son incapaces de producir el cambio social necesario: ni el sistema tradicional es capaz de formar personas autónomas ni de motivar a los alumnos al auto-aprendizaje, en tanto que aprenden a memorizar, por miedo al castigo físico o psicológico; ni el método krausista es capaz de llegar a toda la población y corre el riesgo de convertirse en una idealización abstracta de la educación, encaminada a una élite bien formada, pero minoritaria, que en gran medida tendrá como motivación intrínseca obtener una educación completa para obtener una buena posición y no por la educación en sí misma. Para mayor profundización en esta perspectiva se recomiendan las siguientes publicaciones: Varela Cabezas, Rodrigo (2005) y López Durán, Estela (2014).

también fracasará. Galdós es consciente de que el nuevo planteamiento educativo debe tener en cuenta la idiosincrasia española, un profundo conocimiento histórico y sociológico debe ser el paso previo para trazar los principios pedagógicos que harán posible una nueva sociedad española. De la mano de las corrientes ideológicas y filosóficas finiseculares planteará en sus obras la educación en diversas esferas de la vida para concluir que es la clave de la regeneración de España, concepción que abandona la idea de educar a una élite que dirija a las masas, que es en que derivará, en gran medida, el sistema krausista[54], para después pasar de una concepción social de la educación, como

[54] La concepción educativa liberal, en líneas generales, pasó de la minoría ilustrada a los krausistas que se escindirán en diversas corrientes filosóficas que subyacen en el movimiento de la Escuela Nueva, entre ellas el regeneracionismo de Costa que, a su vez, derivará hacia el radicalismo democrático burgués o racio-vitalismo (Villacorta Baños, 1980: 115), movimiento que, siguiendo a Carolina Cordero (cfr. 2014), con la publicación de *Meditaciones del Quijote* (1914) de Ortega y Gasset condensa las ideas que dispersamente habían ido surgiendo en una serie de textos dictados en el Ateneo o publicados en prensa desde 1909, como "Los problemas nacionales y la juventud" (15/10/1909), de Ortega y Gasset; "Nuevo liberalismo" (31/05/1910), de Melchor Almagro Sanmartín; "La revolución de los intelectuales" (07/12/1910), de Ramiro de Maeztu; "El problema de España" (del 04/02/1911) y "Vistazo a la obra de una juventud"(25/09/1911), de Azaña. Un nuevo proyecto cuyo propósito sería reconstruir la España liberal y rehacer la sociedad española por medio de la cultura, en el que podemos ver muchas ideas que estarán en el ideario pedagógico galdosiano como la lucha por la libertad de conciencia, la implicación del Estado como garante de la paz social, la importancia de la educación laica y de la figura del intelectual. No obstante, la forma de entender al intelectual como educador diferirá en sus fundamentos básicos de la perspectiva de Galdós, en tanto que mientras que la que después será denominada Generación del 14 considera a los intelectuales como una élite formada que debe dirigir a las masas y, por tanto, concibe al pueblo como una masa poco capacitada y cualificada para poder afrontar los problemas del país por sí misma, que necesita de unos líderes educadores y conductores hacia su emancipación. En líneas generales, para Galdós la postura del intelectual como élite que guía a un rebaño incapaz de tener voz propia se asemeja bastante al adoctrinamiento de la educación tradicional, pues si bien la finalidad es distinta, se corren los mismos riesgos pues el problema está en la base de la concepción educativa, pues se mantiene una relación vertical, de dependencia, que anula las potenciales aportaciones de la base de la pirámide como contribución a la transformación global que necesita el país. Galdós, como se verá en el epígrafe dedicado a la evolución de su pensamiento pedagógico, por un lado, revalorizará los valores morales y la idiosincrasia del pueblo como esencia española y apelará al poder de éste como clase para unirse y hacer valer sus derechos, sobre todo en la época en que simpatiza con los republicanos y socialistas; pero a la vez, descubrirá que debe darse una concienciación individual previa a la conciencia de clase y a la lucha colectiva, es decir, para que pueda producirse un aprendizaje social cívico es previamente necesaria una educación moral, afectiva y práctica que lleve a la concienciación individual y que derive en una educación liberadora muy cercana a la teoría pedagógica de Freire. Y ello no es posible con un intelectual o docente

una herramienta de cambio social, un instrumento para transformar la sociedad y aumentar el nivel intelectual y moral de las personas. Hay una creencia en lo individual, en tanto en cuanto Galdós intuye que no es posible una regeneración global si no ha existido una auto-concienciación personal previa, cuestión que se detallará en el último epígrafe de este capítulo. Por tanto, el objetivo no cambia, la educación es la clave. Galdós, al igual que otros intelectuales, filósofos y pedagogos en su época y con posterioridad, está convencido de que el problema español es pedagógico y esto determina en buena medida su producción y actuación. Para alcanzar el éxito, esa educación no puede ser impuesta, sino que el propio alumno debe querer instruirse porque es consciente de la importancia de una formación integral como individuo y como ente social. Y en este sentido, el papel de los maestros, políticos e intelectuales en general será decisivo tanto para delimitar un sistema educativo que llegue a todos, como para hacer entender a las nuevas generaciones que la familia y la sociedad en su conjunto también tienen responsabilidad esencial en el desarrollo de la enseñanza, como instituciones educativas naturales, en las que los niños obtienen el aprendizaje del entorno. De ahí la necesidad de regenerar, reeducar también a las familias y a las distintas capas sociales, pues el contexto es importante para el desarrollo educativo de los niños que conformarán las generaciones que propicien el ansiado cambio de España.

---

erigido como dirigente supremo, sino con la concepción del educador como un guía que debe motivar al alumno a que desarrolle de manera integral sus propias potencialidades, a través de una educación integral en la que también se pongan en valor la dimensión afectiva y estético-creativa, la práctica y la técnica, junto con las dimensiones ya más generalizadas: moral, física e intelectual. Y todo ello es fruto de la capacidad de Galdós para tomarle el pulso a los tiempos que le llevó a interesarse por el movimiento obrero y a distanciarse de ciertos aspectos de las ideologías burguesas que tradicionalmente definieron su pensamiento, desengañado por la inacción y la falta de responsabilidad de su clase para con la cohesión social y el progreso global. Para mayor información sobre el movimiento obrero en relación con Galdós y, en general, sobre el impacto de las ideologías que entran en España en el primer cuarto del siglo XX, sobre el pensamiento y la obra del autor, se recomienda la tesis doctoral de Carolina Cordero (2014).

De hecho, del mismo modo que el autor fue consciente de que el contexto tiene un impacto claro en el proceso educativo, consideramos que debe tenerse en cuenta el entorno en que creció y se educó Galdós para entender cómo su propio proceso de aprendizaje -infanto-juvenil, escolar y vital- incidió en su desarrollo como adulto y, por ende, en su perspectiva educativa y existencial. En tanto que tal y como sostienen las actuales Ciencias de la Educación, existe una mayor plasticidad neuronal en las etapas infantil y juvenil, hecho con el que concuerdan los críticos que han estudiado de forma exhaustiva este periodo de la vida del autor, quienes coinciden con la afirmación de Pérez Vidal que va implícita en la pregunta cuasi retórica: "¿Cuándo en un hombre se han podido borrar las impresiones y experiencias de los primeros veinte años, los más fundamentales y formativos de su vida?" (1979: 7). Por ello, se ha decidido incluir el siguiente epígrafe en el que se reflejan algunos hechos definidores de su lugar, tiempo y ambiente, en cuanto que constituyen una huella que marcará su desarrollo vital y su perspectiva pedagógica. En suma, se considera imprescindible hacer un recorrido sobre el entorno e influencias del autor en sus primeros años, para señalar algunos aspectos biográficos que marcarán de alguna manera el desarrollo del pensamiento galdosiano en general y el educativo en particular.

II.1.- Devenir educativo de Benito Pérez Galdós: huella de los educadores primarios y secundarios.

En este epígrafe no se trata de hacer una biografía exhaustiva del autor, de hecho no se atiende de forma rigurosa a un desarrollo cronológico ni se reseña su devenir vital de manera completa, sino que, atendiendo a los denominados educadores primarios y educadores secundarios por las Ciencias de la Educación[55], se ha dividido esta suerte de devenir pedagógico del autor en dos

[55] Tradicionalmente se ha diferenciado entre educadores primarios (padres, tutor, profesor, familia, escuela, Estado, religión) y educadores secundarios (amigos, asociaciones,

grandes núcleos. Por un lado, de entre los educadores primarios tradicionalmente acotados por la ciencia pedagógica, se van a reseñar los tres que se han considerado clave, por los diversos motivos que se mencionarán cuando se trate cada uno de ellos: familia, escuela e iglesia. Y, por otro, se realiza un acercamiento a los educadores secundarios que incidieron de alguna manera en el proceso educativo del autor. Como se verá, se trata de ámbitos de su propio devenir educativo que en gran medida vendrán a corresponderse con su labor como educador, en tanto en cuanto su trayectoria vital es ejemplo de su propia labor pedagógica. Abordamos la educación en un sentido amplio, que consiste, como señala el profesor Agustín Escolano, en aceptar no sólo una visión racionalista e intelectualista del concepto de educación, pues esto llevaría a primar exclusivamente el componente científico y cultural de la enseñanza, así como los temas ya tradicionales de infancia y escuela, sino que se trata de explicar, además, las actitudes y mentalidades individuales y colectivas hacia todo lo que supone la formación del individuo durante toda su vida, formación que iría más allá del marco institucional en sentido estricto, para situarse en el campo de la educación no formal, incluyendo la acción educadora de otras entidades como la familia, la iglesia, los partidos políticos, las academias, los ateneos, las sociedades científicas o culturales, etc., e incluso las actitudes hacia otros temas de la vida social como el sexo, la mujer, el hombre, el mundo, la vida, etc., en tanto que todo ello impregna el *ethos* pedagógico y las mentalidades y comportamientos de un individuo y de su sociedad, en una época concreta con

---

compañeros de trabajo o estudio, personajes públicos, medios de comunicación, literatura, bibliotecas, fiestas, actos culturales, conferencias, juegos, deportes, etc.). Los educadores primarios están constituidos por aquellas personas e instituciones cuya misión educativa se fundamenta en un verdadero derecho/deber, sea natural o delegado y, por tanto, son conscientes de su misión educativa. Por su parte, los educadores secundarios no tienen un propósito pedagógico específico, y, por tanto, no tienen derecho ni deber asociado a su intervención en la educación de otros. El conjunto heterogéneo de educadores secundarios se puede agrupar bajo la denominación de escuela paralela, en tanto que se refiere a las influencias educativas que el ser humano recibe fuera del marco escolar y familiar.

respecto a la significación y funciones que se atribuyen a la educación y a la escuela. (Cfr. Escolano Benito, 1984: 28-30)

Con esta perspectiva educativa como marco de referencia, debe tenerse en cuenta que, aunque se ha decidido dividir este apartado en sub-epígrafes que hacen referencia a diferentes ámbitos que consideramos esenciales en el devenir educativo de Galdós, no obstante, no se trata de ámbitos excluyentes y separados sino que se retroalimentan en su trayectoria vital y contribuyen a conformar su pensamiento y actuación de manera global y su pensamiento pedagógico en particular, que es lo que nos concierne para este trabajo. Es decir, del mismo modo que no puede separarse su concepción educativa de su ideario político, social, literario, etc.; los diversos paradigmas educativos que se reseñan a continuación constituyen un todo amalgamado e interiorizado de forma consciente o inconsciente por el autor, que configura su trayectoria educativa y vital. El devenir educativo de Galdós, por tanto, no puede ser considerado como algo aislado, aunque pueda gozar de una relativa autonomía y de algunos ritmos propios, sino que debe conectarse con toda la coyuntura histórica y socio-cultural[56] que lo determina y sobre la cual, a su vez, influye, así como con sus peculiares matizaciones según la ubicación social, geográfica y cultural. De manera que no se contemplará solamente la formación reglada que recibe el autor, sino su formación continua a lo largo de su vida, pues como joven

[56] Esta necesidad de poner en relación el devenir educativo y vital de Galdós con su contexto histórico, político y social resulta aún más evidente si tenemos en cuenta que precisamente la época y el tema tratados, la educación, han sido calificados por muchos investigadores, entre ellos Tuñón de Lara, Vicens Vives, Fontana, Jutglar y Martínez Cuadrado, como "crisis", por lo que supone no sólo una época de apertura a un nuevo siglo sino de asentamiento de bases para una etapa decisiva de la vida española. Este asentamiento no estará en ningún momento exento de una gran turbulencia histórica donde se suceden continuos cambios en todos los sectores de la sociedad, pues, tal y como se ha señalado en el primer capítulo, la pugna por la transformación primero del Estado despótico ilustrado al Estado liberal-burgués de Derecho (siglo XIX) y después de éste a un Estado social de Derecho, de profunda base democrática, presidirá todo el primer tercio del siglo XX y se plasmará en los diversos planos y sectores sociales, explicando al mismo tiempo la aparición de toda suerte de ideas y actitudes defensivas y ofensivas.

educado en los parámetros del Neoclasicismo, conceptúa su devenir vital como un proceso educativo constante que, por ende, dura toda la vida. De hecho, este aprendizaje continuo sitúa a Galdós como un ejemplo de la pugna que se establece durante todo el siglo XIX y gran parte del XX en España entre el despotismo ilustrado y el liberalismo democrático. Soy consciente de que no se agota en esa pugna todo el espectro de las ideologías, pero es justamente en ella donde hay que situar a Galdós, pues educado formalmente en las premisas de la Ilustración, en un entorno familiar de raigambre tradicional, será capaz de evolucionar hacia la democratización de la sociedad[57].

En suma, para establecer estos sub-epígrafes educativos se ha tenido en cuenta, por un lado, el devenir vital de Galdós y, por otro, la Psicología Evolutiva o del Desarrollo y la Psicología de la Educación, así como las Instituciones educativas que contemplan los manuales de Ciencias de la Educación. De manera que se han establecido tres grandes ámbitos primarios en el desarrollo del escritor, que coinciden con instituciones educativas que se perfilan desde la Teoría Educativa: Familia, Escuela e Iglesia y, por último, se ha añadido un epígrafe que recoge lo que en la *educatividad* y *educabilidad* se conoce

[57] Debe tenerse en cuenta que, según emana de las biografías del autor y de algunas cartas de su epistolario, la presión de la familia en la vida del autor será constante y éste tendrá que ser muy cauteloso a la hora de expresar su pensamiento más profundo y de ventilar su privacidad. De hecho, en carta a José de Cubas de marzo de 1900, puede notarse el pesar, la amargura y la preocupación que esta presión familiar ejerce sobre el autor, esta vez por la insistencia de que debía hacer efectiva su ruptura con Concha Morell, actriz o aspirante a actriz con la que mantuvo relaciones durante varios años, hecho que despertó la ira de la familia. En esta carta podemos leer: "No puede darse usted idea de lo disgustado que estoy, y de los malos ratos que he pasado aquí, recibiendo diariamente pruebas del enojo de mi familia. Sólo esta naturaleza mía, de una fuerza y resistencia increíbles, podría tragar tanta amargura..." (*Correspondencia*: 2016: 495) y tanta sería la presión que precisamente le está escribiendo a José de Cubas para que interceda por él ante su familia como garantía de esta ruptura: "La intervención de mis buenos amigos, usted y Rodolfo, será la garantía que debo dar a mi familia de que pongo fin para siempre a estas, que no sé si llamar aventuras, y necesito esa garantía porque mi familia no cree en mis buenos propósitos." (*Correspondencia*, 2016: 495); Del mismo modo, entre los jóvenes de la familia debía ser considerado Galdós como el referente liberal, comprensivo y progresista, en tanto que recurren a él para que medie por ellos cuando se tensan las relaciones familiares, como en el caso de la oposición de la familia al matrimonio de su sobrina que se detallará en el cuerpo del texto, en el sub-epígrafe II. 1.2.- La familia y el entorno: los educadores naturales de Galdós.

como educadores secundarios, es decir, aquellos elementos que ejercen influencia educativa por su proximidad con el educando, sin derechos, ni deberes, ni propósitos educativos expresos. En este apartado hemos incluido ámbitos de la vida de Galdós que influyeron de alguna manera en su evolución y desarrollo, como los amigos y conocidos (sus redes sociales), el periodismo, los viajes, la política y, por supuesto, la literatura, tanto su experiencia lectora como creadora.

En definitiva, se percibe la educación recibida por Galdós como un proceso vital constante, que se inicia en el núcleo familiar, se desarrolla a través de una educación ilustrada en el Colegio de San Agustín, a la par que se nutre de la tradición humanista de sus lecturas de juventud y que irá evolucionando hacia el liberalismo que subyace a la Revolución del 68, con gran influencia del ambiente krausista en el que se mueve el Galdós universitario, pero a la vez se funde con otras corrientes de pensamiento que ya circulan por Europa, y que conoce gracias a sus viajes, sus tertulias en los cafés madrileños, en las conversaciones y la correspondencia que mantiene con un amplio abanico de personas del mundo de la ciencia, la educación y la cultura, tanto españoles como extranjeros, y, sobre todo, a través de los libros, no solo de las obras de ficción de las que, como él mismo atestigua es un gran devorador, sino también de manuales, tratados de filosofía y obras de pedagogía, tal y como pone de manifiesto el inventario realizado por Berkowitz (1947) de la Biblioteca del escritor. Todo ello muestra ya una característica de la pedagogía galdosiana ejemplificada en su propio desarrollo personal y educativo. Galdós, como se ha mencionado, entiende la vida como un aprendizaje constante, reminiscencia clara de su etapa escolar marcadamente neoclásica, que en gran medida entra en conflicto con la educación tradicional de su entorno familiar, sus educadores naturales, y que se verá enriquecida y ampliada al cambiar de entorno e ir a estudiar a Madrid y, a partir de aquí, su evolución será constante, a veces a un

ritmo pausado, otras de manera acelerada, pero se mantendrá poco tiempo estático.

II.1.1.- La familia y el entorno: los educadores naturales de Galdós.

Sin duda el primer ámbito al que hay que prestar atención es el entorno en el que se desarrolla el niño Galdós, pues atendiendo a las teorías educativas actuales y a las ciencias de la educación y el desarrollo en general, esta etapa marca en gran medida el desarrollo posterior del adulto. Los biógrafos e investigadores de Galdós han pasado, en muchas ocasiones, de puntillas sobre sus años de infancia y juventud en Canarias. Hecho que motivó el propio autor en sus *Memorias de un desmemoriado*, con su ya famoso párrafo con el que evita dar cualquier información de tipo íntimo-familiar sobre su infancia y juventud en Canarias, pues según el mismo Galdós: "carece de interés o se diferencia poco de otras de chiquillos o de bachilleres aplicaditos" (*Obras Completas,* 1951, tomo IV, p. 1655).

Por fortuna, cada vez son más los investigadores que van arrojando luz sobre esta etapa de su vida, pues para el tema que nos ocupa es fundamental entender el entorno en el que se desarrolló el niño Galdós, su proceso de aprendizaje natural, que junto con las enseñanzas recibidas en el Colegio de San Agustín y los años de aprendizaje en Madrid han suscitado, como ya ha señalado Ezpeleta Aguilar (2009), la interpretación biografista de algunas obras de Galdós por parte de diversos investigadores. Esta perspectiva autobiográfica viene a confirmar las teorías de la Psicología evolutiva en el devenir educativo de Galdós y resaltan la importancia de sus años de aprendizaje en la infancia y juventud, así como la influencia del entorno en los primeros años de vida, para la configuración del adulto Galdós, como se irá viendo en cada epígrafe. De hecho, el propio autor viene a reconfirmar esta perspectiva a través de las palabras de su personaje Gabriel Araceli:

> (…) acontece con frecuencia que los hechos muy remotos, correspondientes a nuestra infancia, permanecen grabados en la imaginación con mayor fijeza que los presenciados en edad madura y cuando predomina sobre todas las facultades la razón[58]. (*Trafalgar*, cap. IV, p. 43).

Si atendemos a las actuales teorías educativas, es indudable que el entorno infantil marca el carácter y, en gran medida, el desarrollo de este en la madurez. Por tanto, es importante tener en cuenta que, si Galdós hubiera nacido en otro lugar, en otra familia, en otro entorno, posiblemente su obra hubiera sido otra. Tolerancia y respeto por los valores tradicionales y respeto a las leyes y a los cuerpos de seguridad, son elementos que proceden de su entorno familiar (militares y clérigos); pero también tolerancia hacia la forma de pensar del otro y necesidad de adaptarse a los cambios, pues esa es la realidad insular que le toca vivir, donde la influencia inglesa impide el fanatismo religioso y le hace espectador del cambio de costumbres, por ejemplo en el vestir de las mujeres canarias por influencia de las inglesas. Su niñez y su juventud se desarrollan en medio de la efervescencia de cambios en la isla, un afán por acumular proyectos que en la mayoría de los casos no se llevan a cabo, sino que el valor parece estar en el propio esbozo del proyecto, hecho que criticará ya el Galdós juvenil en uno de sus artículos-tertulia de *El Omnibus,* publicado el 1 de noviembre de 1862:

> YO.- ¡Pues qué! ¿están fabricándolo ya?
> BARTOLO.- ¡Quiá! No, señor; ¿pero el proyecto; le parece a usted poco el proyecto? Un proyecto bueno, siempre es un buen proyecto.
> YO.- ¿Y nada más?
> BARTOLO.- Pues ahora empiezan. Proyectos de caminos; proyectos de levantar calles, proyectos de alinear unas y torcer otras; proyectos de combar lo derecho y enderezar lo torcido; en fin, proyectos y más proyectos.
> YO.- Si a enderezar empezáramos, a cuántos habría que enderezar, Bartolo.
> BARTOLO.- Proyéctelo usted, señor; que aunque no se lleve a cabo, bien se pueden proyectar.
> YO.- Antes me casen, Bartolo, que proyectar lo que no he de realizar. (Schraibman, 1962: 321)

[58] En esta afirmación puede verse ya la intuición de Galdós sobre la importancia del entorno en la infancia, y, por tanto, de la educación en estos primeros años, como se verá en sus principios pedagógicos, en el siguiente capítulo.

Con este ejemplo se constata que ya el joven Galdós se hacía eco de los problemas que puede acarrear que se dé más valor a la intención que a la acción. Una faceta de la realidad española que seguirá experimentando en Madrid y que pasará a constituir uno de esos males que, según su ideario, debe erradicarse, y que seguirá trasladando a sus obras, en las que la crítica a la palabrería hueca, a las intenciones vacías de acciones, será una constante. Como se ha señalado en el primer capítulo, en el siglo XIX el ámbito pedagógico se define más por la acumulación de leyes e intenciones que por la propia acción en el terreno educativo, que quedará supeditada a los intereses partidistas, de clase e incluso individuales. Sirven como ejemplo de ello las declaraciones del narrador de *La desheredada*(1881) tras el asesinato de Zarapicos por parte de Pecado:

> Como la prensa alarmada acalorase el asunto en los días sucesivos, se formaron juntas, se nombraron comisiones, las cuales a su vez parieron diversas especies de subcomisiones; y hubo discursos seguidos de aplausos... y se lucieron los oradores (…). Tanta actividad, tanta charla, tanto proyecto de escuelas, de penitenciarías, de sistemas teóricos, prácticos, mixtos, sencillos y complejos, celulares y panoscópicos, docentes y correccionales, fueron cayendo en el olvido, como los juguetes del niño, abandonados y rotos ante la ilusión del juguete nuevo. El juguete nuevo de aquellos días fue un proyecto urbano más práctico y además esencialmente lucrativo. Ocupáronse de él juntas y comisiones, las cuales trabajaron tan bien y con tanto espíritu de realidad, que al poco tiempo se alzó grandiosa, provocativamente bella y monumental, toda roja y feroz, la nueva plaza de toros. (Primera parte, cap. VI, IV, pp. 108-109)

Benito es un niño que va creciendo y se desarrolla en una sociedad en cambio efervescente, en una familia tradicional católica que se ha visto también obligada a adaptarse a las transformaciones sociales, que dan cabida a la realidad urbana y a la rural, a la realidad inglesa y también a la cubana[59]. Un Galdós en

[59] Armas Ayala recoge que en la familia de Galdós podemos encontrar hasta cuatro tíos viajeros de ida y vuelta a Cuba, de manera que "desde los nueve años, Benito, recibía ya sus primeras lecciones de *cubanismo*. Aprendería posiblemente algún vocablo criollo, y, pasados los años, como consecuencia de la boda de José hurtado de Mendoza con su hermana Carmen (…). La casa familiar de Galdós en Madrid, tuvo bien pronto un ámbito de americanidad que se incrementaría con la estrecha e íntima relación que Benito tenía con su hermano Ignacio, casado también con otra dama cubana." (1989: 64-65). De hecho, Beyrie, tomando noticias de Berkowitz, indica que la boda de su hermana y la presencia de la familia Hurtado de Mendoza

continuo contacto con seres de diferentes clases sociales, inquieto y silencioso, que vivió y creció en un entorno de promoción de la sociedad insular burguesa a la que pertenecía su familia, en una ciudad que, en 1840, según nos confirma Ortiz-Armengol "se consideraba la más populosa y hermosa de las islas, con un buen caserío, edificios públicos suntuosos -ayuntamiento, catedral, hospitales, iglesias, cuarteles y colegio-" (2000: 23). Edificios que serán testigos y referentes del transcurrir de la familia Pérez-Galdós: la catedral donde recibían los sacramentos, el Cuartel del Rey, permanente guarnición del padre del autor; el puente por el que los niños iban a la escuela o al colegio; o al mercado de la Pescadería, el paseo donde las jóvenes se lucían, etc. De manera que los primeros años de Galdós serían como los de todo niño de su condición social: a la escuela, a la iglesia, a jugar con sus compañeros. Aunque, como reseñan sus biógrafos, Galdós más que jugar, observaba, pues debía ser, en palabras de Ortiz-Armengol:

> (...) un niño extremadamente acobardado fuera de casa, donde era un ser mimado por tres, por cuatro, hermanas mayores, y por unos padres tardíos en tenerlo. Probablemente era en casa un rey excesivo y el mundo exterior tenía que verlo forzosamente como hostil. (2000: 17)

---

favorecieron en gran medida los planes para que Benito e Ignacio pudiesen estudiar en Madrid (citado en Armas Ayala, 1989: 65). Y gracias a este hermano político, Benito podrá visitar en 1867 la Exposición de París, otro de los hitos educativos en la vida del autor canario. Además, según señala Pérez Vidal(1979), Galdós, desde su juventud, tiene lazos no solo con Cuba, sino también con otros países latinoamericanos, como muestra su publicación en *El Omnibus* del 18 de Octubre de 1862, tercera Carta de Pascual a su primo Bartolo, en la que cuenta su viaje a Fuerteventura y Lanzarote, y tras hacer una triste fotografía de la pobreza y el abandono en que se encuentra la población de estas islas, Pascual muestra su preocupación por que se conozcan estas deficiencias: "¿Qué dirán de nosotros en la Habana y en Montevideo, y en México, y en Caracas que son los puntos en donde nos conocen?". Según Pérez Vidal (1979), Benito Pérez Galdós alude a estas ciudades americanas con precisión porque son muy familiares en Canarias; y porque en todas ellas, por unas razones o por otras, Galdós tenía algún amigo, algún familiar o conocido. Esta conexión canario-americana, sin duda, debió incidir en la formación de sus valores morales, en tanto que desde niño se acostumbró a la convivencia con otras realidades, poniendo en funcionamiento los mecanismos cognitivos de la interculturalidad, precisamente a través de los valores que transitan toda su obra: solidaridad, unidad y tolerancia, que se refuerzan con sus habilidades observadoras y su afán de conocimiento, su curiosidad innata, que, como se verá, fue potenciada en gran medida por el ambiente escolar en el que se desarrolló.

Pero la vida del niño y del joven Galdós en Canarias no transcurre sólo en el contexto urbano, sino que la llamada "Casa del Monte" que tenía su familia, donde pasaban las vacaciones veraniegas, quedará para siempre ligada a la memoria de Galdós. Allí su alma de niño podía esparcirse, jugar, correr en libertad, observar sin limitaciones; mientras sus hermanas se quedaban en la casa hablando o haciendo labores de costura. Además, como reseña Armas Ayala, en 1851, cuando se produce una grave epidemia de cólera en la isla, la familia se refugiará en esta casa:

> Galdós, aún niño, sólo recordará la huída hacia la casa del Monte, en donde se refugió la familia y en donde pudo evitarse males mayores o muertes trágicas como ocurrieron en otras casas vecinas. La casa del Monte viene a ser el comienzo de los primeros sueños infantiles de Galdós, los primeros juegos de quimera, mientras la muerte arrasaba la ciudad. (1989: 25)

Este temprano contacto con la naturaleza, entre viñedos, castaños y eucaliptos, observando las labores del campo y dando largos paseos por las zonas aledañas, puede explicar el amor hacia el cultivo de la tierra y la necesidad de escaparse por temporadas del bullicio de la ciudad que forman parte de la vida adulta y la vejez de Galdós. De hecho, la naturaleza formará parte de su lema: *Ars, Natura, Verita.* Como se sabe, el propio autor disfrutará después con las labores de su huerto en Santander, refugio de su exigente actividad mental, como muestra, por ejemplo, en carta a Concepción Morell, fechada el 11 de junio de 1892:

> Para consolarme de tus desvaríos me he echado una querida. Es hermosísima, y me paso con ella la mitad del día (...). Las horas se me pasan insensiblemente en su compañía. La acaricio sin cesar, a veces la castigo con suavidad; pero es tan buena, tan buena, que no la cambio por todos los tesoros del mundo (...). En poco tiempo me dará un número considerable de hijos. Estos hijitos engendrados en el seno de mi amante, llámanse guisantes, patatas, cebollas, remolachas, judías, tomates, repollos, rabanitos, zanahorias... (*Correspondencia*, 2016: 242)

Ese amor a la tierra será una constante que mantendrá desde la niñez a la vejez, como muestra en la carta de 16 de julio de 1907 a Teodosia Gandarias: "Me encanta ver crecer las hortalizas, y ver madurar los guisantes, salir de la tierra los brotes primeros de la semilla recién plantada." (*Correspondencia*, 2016: 606). También son habituales en sus cartas personales las alusiones a la tranquilidad del campo y su necesidad de dar largos paseos por la naturaleza, como se lee en otra carta dirigida a Concepción Morell el 9 de julio de 1894, donde el autor comenta: "¡Qué gusto verte contenta, descuidada en medio de la naturaleza y entre gentes sencillas y humildes! Si ahí tuvieras una casita regular, podrías pasar algunas temporadillas. Créeme no hay nada como el campo." (*Correspondencia*, 2016: 358). Además, será algo que también recomiende a sus amigos, como a José Yxart en carta de27 de julio de 1893: "Supongo que esa garganta habrá recobrado toda su energía fónica, para bien de las letras y de la oratoria. Dese usted una buena temporada de campo, y... créame a mí, no trabaje en verano." (Pérez Galdós, 2015: 321). Del mismo modo, convendrá con su hija, en carta de 23 de julio de 1907, que el campo es para el esparcimiento: "Conforme en que no se puede estudiar en el campo. Brinquen y gocen. Tiempo hay de estudiar en Madrid." (Pérez Galdós, 2015: 610)

La naturaleza también tendrá una especial relevancia en su obra[60], no sólo como ambiente determinista, sino también como fuente de sabiduría[61]. Así, por

[60] Para mayor información sobre este tema se recomienda Correa (1963).

[61] La naturaleza como fuente de sabiduría, conocimiento y guía para el hombre es un concepto habitual en la literatura de los prerrománticos europeos en la segunda mitad del siglo XVIII. Pero, para el tema que nos ocupa, en la esfera del crecimiento natural del hombre la naturaleza constituye también una guía para la formación de la niñez y Galdós, en gran medida, profesa una teoría que podríamos llamar naturalista-humanista de la educación, pues rechaza los métodos de represión y estancamiento de la personalidad y propone esquemas que están de acuerdo con los paradigmas de la naturaleza, el desarrollo natural, el juego, el descubrimiento autónomo, etc. Su concepción pedagógica del mundo natural y de la educación de la niñez tiene su esencia en las doctrinas de Rousseau, de quien Galdós debió de ser un atento lector, pues sus obras completas se encontraban en la biblioteca del autor en la edición de París de los años 1857, 1858 y 1864, como ha señalado Berkowitz (1947). Además, será una de las lecturas que comparta con Teodosia, según se desprende de su epistolario, como veremos en el epígrafe dedicado a los educadores secundarios.

ejemplo, en la novela *Halma*(1895), el narrador comenta: "Con estas reflexiones estudiaba José Antonio la Humanidad, al paso que obtenía de la observación de la Naturaleza útiles enseñanzas. En su anterior vida, no se había fijado en multitud de fenómenos que le causaban maravilla." (Parte V, cap. I, p. 350). En esa misma obra, Nazarín le dice a José Antonio Urrea:

> Ama la tierra, que a todos nos da sustento, y nos enseña tantas cosas, entre ellas una muy difícil de aprender. ¿A que no sabes lo que es? Esperar, hijo, esperar. La tierra guarda la sazón de las cosas, y nos la da... cuando debe dárnosla. (Parte V, cap. VIII, 386)

De manera que el tiempo de esparcimiento y libertad[62] en el campo durante su niñez y juventud se unirá a la huella de la formación recibida en el Colegio de San Agustín, de su entorno familiar, de las lecturas de los periódicos de la época, sus observaciones del entorno, las caricaturas, los dibujos, etc. Todo ello refleja una capacidad de observación, una sensibilidad especial para adaptarse a los cambios y aprender de ellos, fruto de una formación liberal y afectiva que será patente en toda su obra. Una libertad que encontramos ya en sus obras juveniles como en el cuento *Un viaje redondo*[63], donde la libertad aparece

[62] Una libertad que algunos biógrafos apuntan que fue clave para que se estableciera el romance entre Galdós y Sisita, hija de Adriana Tate, de la que se hablará más adelante, pues la joven vivía con su madre en una finca cercana a la "Casa del Monte", como reseña Ortiz-Armengol (2000: 35). Varios investigadores señalan que la familia, sobre todo la madre del autor, había decidido enviarlo a Madrid para poner distancia entre Galdós y su prima Sisita. Según Pattison: "Al llegar ella a Las Palmas en 1850, tenía solamente seis años y Benito contaba un año más. Pero la tradición dice que al alcanzar la adolescencia Benito se enamoró de ella y que su madre le envió (en septiembre de 1862) a estudiar leyes en Madrid para alejarle de María Josefa(Sisita). Algunos críticos creen que ella se refleja en las heroínas de las primeras novelas del autor; no es imposible, pero no debemos olvidar el tipo romántico que imperaba entonces: la heroína desamparada, lacrimosa y víctima de los malos." (1986: 27) Por su parte, Ortiz-Armengol señala que: "La mayor fuerza de mamá Dolores para apartar a Benito de las Tate era enviar al hijo a Madrid, para que prosiguiera sus estudios. La idea era maestra e iría tomando forma en los años sucesivos (...). Para el muchacho de 18, de 19 años, que ya conocía y era conocido en el ambiente teatral, periodístico y pictórico, de una pequeña ciudad (...), la capital debía ofrecer una imagen fascinante." (2000: 40-41).

[63] *Un viaje redondo* (1861), en el que acompañamos al Bachiller Sansón Carrasco en un viaje satánico que viene a ser parodia de la ya prosa paródica de Cervantes, donde hace una crítica de los autores de folletín y novelones románticos, cuya cita implica el conocimiento que

en medio del mundo satánico, o más claramente en *La Emilianada* (1862), donde parodia *La Iliada* y da entrada a miembros de su antiguo colegio.

Como educadores naturales de esta época, en primer lugar, debe destacarse el papel de su madre, a la que muchos investigadores han considerado su inspiración para crear a Doña Perfecta. Aunque don Benito se mostró siempre muy reservado con su intimidad familiar, de lo que no cabe duda es de que no debió ser fácil para Doña Dolores manejar a su batallón de hijos, como señala Pérez Vidal (1979) seguramente se tratara de una madre normal que necesitó suficiente carácter, energía y mano izquierda para mantener la armonía en el hogar.

En el caso de Galdós, además, ese papel de educadora natural que subyace a la maternidad, debe enlazarse con el ambiente femenino en el que se desenvuelve su niñez y juventud, y que debió incidir en el desarrollo de su psicología y seguramente en su preocupación por el papel de la mujer en la sociedad[64], así como en la ambivalencia de su carácter. Sus hermanas y su madre

---

de estos autores tenía el joven Galdós. Además, cabe destacar que al final de esta obra el joven cuentista trata sobre temas morales y religiosos como recoge Armas Ayala: "el profesor Beyrie recalca bastante lo que puede tener este texto de anunciador para el Galdós preocupado por los problemas morales, tan frecuentes en sus futuras novelas. Señala Beyrie que resulta sorprendente este exceso de pacatería moral de un joven de 18 años cuando se encuentra con «aquel montín de mujeres lánguidas, escuálidas, de rostro enjuto y avellanado que están ensayando posiciones voluptuosas para tentarle» (Armas Ayala, 1989: 61).Aunque el profesor Beyrie apunta a que esa actitud de Galdós responde a su educación en el colegio de San Agustín bajo la influencia de Graciliano Afonso y de los sacerdotes hermanos Martínez de Escobar. No obstante, el mismo Armas Ayala apunta en la página siguiente que: "Habría que pensar, por encima de estos sentimientos moralizadores, en el trasfondo humorístico y paródico que encierra todo el texto. Galdós está parodiando una vez más *El Quijote*. Está riéndose de los predicadores y sobre todo de los malos predicadores. Y está, también, sonriéndose de los corregidores o correctores de las lecturas o de las malas lecturas. Galdós, en fin, está escribiendo una de sus primeras páginas de crítica religiosa." (Armas Ayala, 1989: 62)

[64] De hecho, Pedro Ortiz-Armengol (2000: 22) señala que el joven Galdós creció rodeado por sus hermanas solteras, entre sus labores caseras, su vida beata y el conocimiento del mercado. Algunas de ellas, como Tomasa, recibió lecciones de piano y asistían a las funciones de teatro del Gabinete Literario, todo ello dentro de un ambiente social de época que aconsejaba el "barniz cultural" en la mujer para poder obtener marido. Una realidad que Galdós vivió en su ambiente familiar isleño y que observó después en la sociedad madrileña y

se constituyen como portadoras del primer aprendizaje, pues además de a sus maestros, tuvo en casa a siete mujeres, mayores que él, que cumplieron con el papel educador-afectivo. De hecho, como destaca Armas Ayala:

> Las relaciones de Benito con sus hermanos fueron siempre cordiales y muy intensas. Convivió, como ya se ha dicho, con dos hermanas y con su cuñada; y siempre fueron mujeres, en especial sus hermanas Carmen y Concha, las que más próximas y más íntimamente estuvieron dentro de su vida. (1989: 30)

Tanto es así que sus hermanas y su cuñada, una vez instaladas con él en Madrid, serán las que gobiernen la casa familiar del autor, como afirma el propio Galdós en carta de 17 de noviembre de 1907 dirigida a Teodosia Gandarias: "Bien quisiera yo irme ya; pero no soy yo quien fija el día de la marcha sino mis señoras hermanas, que son las que mandan y a las que tengo que obedecer siempre en todo." (*Correspondencia,* 2016: 644).

La intrahistoria familiar de Galdós se teje en el seno de una familia de la pequeña burguesía que ha ido adaptándose a los cambios, un ambiente en el que, según nos dice Armas Ayala (1989), las cuentas, los números y las preocupaciones económicas serán una constante. Una burguesía en la que el Galdós novelista pondrá sus esperanzas como huella de pertenencia propia y de sus ascendentes, y donde le serán transmitidos sus valores aventureros, su formación cultural, su tesón y, en gran medida, su talante tolerante, afectivo y profundamente humano.

La familia materna, los Galdós, se caracteriza por su condición de funcionarios, gente relacionada con la curia o con el funcionariado. Su abuelo fue "hombre de mucho quehacer y, como dicen sus biógrafos, de mucho apaño." (Armas Ayala, 1989: 32) y sus tíos Pedro, Domingo y José, como señala el profesor Joaquín Artiles, "estudiaron como manteístas en el seminario

---

que, como se sabe, es una de las problemáticas que ha llevado a su obra, de forma magistral en *Tristana* (1892) donde la protagonista se queja de la educación que ha recibido: "(...) mi pobre mamá no pensó más que en darme la educación insubstancial de las niñas que aprenden para llevar un buen yerno a casa… Tonterías." (Pérez Galdós, 1892: 76)

diocesano" (Armas Ayala, 1989: 33). Pedro fue alumno del Doctoral Graciliano Afonso y de Juan Manuel Ramírez, profesores del Seminario que, por los años de 1808 y 1809, comenzaban a transformar las enseñanzas y los textos del Seminario y proseguían con la reforma iniciada desde los años del Obispo Tavira. "En una palabra, los dos seminaristas, participaron de un ambiente y una formación cultural que de algún modo se dejaría notar dentro de la casa familiar." (Armas Ayala, 1989: 33).

Por su parte, en la familia paterna encontramos a una pequeña burguesía más rural que urbana. Siguiendo a Armas Ayala (1989), estaba compuesta por agricultores afincados en Gran Canaria desde tiempos de la Conquista, y con cierto bienestar económico fruto de la fundación de capellanías y las relaciones de propiedad que aparecen en los testamentos. Pero el padre de don Benito, al igual que su abuelo, no se conforma y finalmente se convierte en "hacedor del partido de Triana" y, por tanto, pasa a cobrar un sueldo del Cabildo-Catedral. De manera que la rama agrícola de la familia se convierte también en funcionaria.

Este tesón y búsqueda constante de evolución que vemos en su familia marcará, sin duda, la personalidad de Galdós, quien mostrará siempre su cariz inconformista, que le lleva a ir más allá de lo que se esperaba de un joven universitario: huye del funcionariado y la carrera política, él quiere vivir de su trabajo, tener la libertad de pensar y actuar conforme a sus principios, algo que sabía que no era posible si se sometía a lo que las convenciones sociales pretendían de él. El impacto de los acontecimientos previos a la revolución de 1868, le harán refugiarse en la literatura y su aportación al cambio, su revolución, consistirá en hacerse a sí mismo como escritor, renovar la esfera literaria, como recoge en sus *Memorias* (1915)*:*

> Transido de dolor, les vi pasar en compañía de otros amigos. No tuve valor para seguir la fúnebre traílla hasta el lugar del suplicio, y corrí a mi casa, tratando de buscar alivio a mis penas en mis amados libros y en los dramas imaginarios que nos embelesan más que los reales. Respirando la densa atmósfera revolucionaria de aquellos turbados tiempos, creía yo que mis ensayos dramáticos traerían otra revolución más honda en la esfera literaria. (*Obras Completas,* 1951, tomo IV, p. 1656)

Con el fluir del tiempo, su compromiso estético se fundirá con el socio-cultural y este, a su vez le llevará a la esfera política y, a la postre, el compromiso activo supone, como veremos, el mejor ejemplo práctico de su ideario pedagógico.

También podemos explicar a partir del ambiente familiar en el que se crio Galdós el respeto que siempre tuvo hacia los buenos sacerdotes y el cariño por los militares, pues su abuelo materno, don Domingo Galdós, natural de Azpeitia (Guipúzcoa), había ido a Canarias a desempeñar el cargo de secretario de la Inquisición, mientras que su tío, don Domingo Pérez, era sacerdote y su padre participó en la guerra de la Independencia, en el batallón de granaderos canarios, del cual era capellán su hermano Domingo, tío de Galdós. Cuando nace el autor canario, su padre es ya teniente coronel y más tarde, uno de sus hermanos llegó a ser capitán general de las Islas Canarias. Por lo que se puede intuir que las historias de hazañas militares eran comunes en el entorno familiar de Galdós, quien ya desde pequeño, tal y como han señalado sus biógrafos, mostraba más predilección por observar y escuchar que por hablar, por lo que es fácil imaginarlo escuchando las historias de batallas militares que después pasarán a sus *Episodios*. De hecho, según apunta Casalduero:

> Toda esa vida maravillosa de hazañas y prodigios la había vivido aún su padre, quien le contaría más de una vez sus triunfos nada menos que sobre las banderas imperiales. Si la palabra del padre no le bastaba, iría a saciar su curiosidad en las Memorias que había escrito su tío, y que, manuscritas, conservó, en parte, toda su vida. Luego las luchas políticas, la guerra civil, que no por apagadas que llegaran a Las Palmas excitarían menos su imaginación juvenil. (1961: 14)

Los biógrafos coinciden en que, desde sus primeros años, Galdós muestra un carácter retraído, que redundará en su capacidad de observación y escucha activa. Siguiendo a Armas Ayala (1989), el tono apacible y el aire comedido determinarán una buena parte de su vida. Pérez Vidal analiza con mucho detalle

y con bastante exactitud los antecedentes que justifican el comportamiento y la manera de actuar de Galdós:

> El canario no es hombre de carácter fuerte… enamorado de las abstracciones… es más bien blando, flexible, comedido… el canario aun cuando se entrega a una doctrina, suele conservar cierta recámara crítica; cierta libertad de reacción; como el pintor que se aplica a la pintura de un cuadro, y de vez en cuando da un paso atrás para apreciar mejor la marcha de su obra. (1979: 205)

Una característica de su carácter que le acompañará a lo largo de su vida pues, como se irá viendo, nunca se adhiere de forma completa a un movimiento o ideología, de manera general ni en el ámbito pedagógico. En cuanto a su capacidad de observación, Galdós manifestó desde muy joven su predisposición natural a observar y medir lo observado, y cuando debía tratar temas que podían zaherir, recurrió ya desde sus años juveniles al humor y la sátira como medios de crítica social. Prefiere la burla y la mofa, el humor al sarcasmo despreciativo e hiriente, y esta característica se mantendrá en gran media tanto en su producción de ficción como en sus artículos periodísticos. Podemos encontrar en sus juegos infantiles el germen de esta actitud, pues en su niñez circulaban por la isla unas figuras recortables para el entretenimiento de los niños, quienes recreaban con su imaginación los muñecos que se transfiguraban en dibujos caricaturescos. Este juguete infantil fue todo un descubrimiento para Galdós, según han señalado los hermanos Millares Cubas[65]. De manera que podemos ver el valor educativo de los juegos en el desarrollo posterior del joven Galdós, quien llevará la realidad al papel, en un primer momento, en forma de dibujos caricaturescos, tal como hiciera en su niñez con los recortables. Dará entrada en sus caricaturas al mundo inmediato que observa a su alrededor como después hará en sus novelas: profesores, compañeros, escenas de clases, etc. Pero también a la realidad que observa fuera del aula, lo que denota ya su interés por tomarle el pulso a la

[65] Luis y Agustín Millares Cubas, Don Benito Pérez Galdós. Recuerdos de su infancia en Las Palmas, *La Lectura*, Madrid, 1919, cita tomada de Armas Ayala (1989: 35)

realidad circundante, a sus polémicas y problemáticas, como revela la caricatura que realizó durante la polémica para elegir el emplazamiento para la construcción del nuevo teatro en Las Palmas. Además, estos dibujos de Galdós muestran su capacidad autodidacta ya desde su etapa juvenil, y son una prueba más de la importancia e incidencia del entorno en los primeros años de aprendizaje, pues, siguiendo a Armas Ayala:

> Los tonos negros, o las figuras grotescas de los cantantes flotando en salvavidas, son procedimientos que Galdós supo tomar de las revistas humorísticas de aquellos años. Revistas que llegaban a su casa y que él manejaba insistentemente. (1989: 37)

Desde esta perspectiva, Galdós reflejará en su obra la importancia del juego para el aprendizaje infantil, tal y como él mismo debió experimentar. Así, por ejemplo, en *Amor y Ciencia* (1905) Guillermo se fascina con los juguetes de Cristín y comenta con Paulina:

> GUILLERMO: ¡Qué gracioso! Los que inventan estas cosas tienen mucho talento.
> PAULINA: Imitan la vida humana, para encanto de los chiquillos.
> GUILLERMO: (Cogiendo otro juguete) ¡Y esta colección de Historia Natural? ¡La jirafa, qué monada!... y el elefante... Es muy conveniente dar a los chicos, sin fatigar su entendimiento, las primeras nociones de ciencia.
> PAULINA: Mi Cristín tiene predilección por los juguetes instructivos. Enredando con ellos, hace mil preguntas que yo no sé contestarle. (Acto cuarto, Escena XIII, p. 140)

En esta cita podemos ver una clara alusión al despertar del pensamiento y la curiosidad del niño a través de juego, una característica de la perspectiva pedagógica de Galdós que entronca también con Froebel y con la teoría educativa contemporánea de Montessori[66], quien daba mucha importancia al

[66] Los beneficios del juego en la etapa infantil suponen una constante en la teoría educativa actual, en tanto que el cerebro se desarrolla con la estimulación, y el juego proporciona parte de esa estimulación. Esta perspectiva pedagógica ha venido a reforzarse con estudios neurocientíficos como el de Pellis (2009), quien sugiere que el juego podría ayudar al importante proceso de eliminación o poda de la sinapsis cerebral durante la niñez. Por medio del juego los niños experimentan de manera segura mientras aprenden acerca de su entorno, prueban nuevas conductas, resuelven problemas y se adaptan a nuevas situaciones. El juego es el método utilizado por bebes y por niños para aprender acerca de su mundo y a través de este se desarrollan las bases del aprendizaje y los sentidos de confianza, seguridad y amistad en el ambiente del niño. El juego es divertido y se puede jugar solo o en grupo, y sirve para

juego como estrategia de aprendizaje, por lo que ideó materiales didácticos, y propuso mobiliario adecuado al tamaño de los niños. Esta pedagoga también resaltó la importancia del entorno y de la participación de los padres en el proceso educativo de los hijos, parámetros que también encontramos en la concepción pedagógica galdosiana. En la obra de Galdós será constante la alusión al entorno familiar y su incidencia en el devenir de sus miembros, de lo que se desprende que él mismo es consciente de la huella de su infancia en Canarias sobre su proyección posterior, su manera de entender el mundo, una semilla que se irá desarrollando por el contacto con otros ámbitos vitales de aprendizaje, como se irá viendo a lo largo de este trabajo, hecho que ya han puesto de manifiesto otros investigadores y críticos, como Leopoldo Alas, quien sostiene que: "Su memoria ha de estar llena, a mi juicio, de los días de la niñez." (1912: 11); o Ricardo Gullón, que señala que: "La novelística galdosiana está henchida de rememoraciones. En el momento preciso, los detalles emergían de la memoria, esa memoria donde desde la infancia se veía cimentando inmensa muchedumbre de recuerdos." (1960: 24-25). En este sentido, cabe destacar que la atmósfera canaria y americana será una constante en su vida[67], no sólo en su vida juvenil en la isla, sino también en su vida madrileña. En los inicios entrará en contacto con la colonia canaria a través de sus amigos isleños que viven en Madrid y, sobre todo, a través de la tertulia del Café-Universal, pero este ambiente canario se extenderá hasta el final de sus días, como recuerda Ambrosio Hurtado de Mendoza:

---

practicar las destrezas aprendidas. En Montessori el aprendizaje es reforzado internamente a través de la repetición de una actividad e internamente el niño recibe el sentimiento de éxito. Los materiales son multisensoriales para la exploración física y el niño puede trabajar donde se sienta confortable, donde se mueva libremente y hable en secreto sin molestar a los compañeros. El trabajo en grupo es voluntario y se promueve que los padres entiendan la filosofía y sean partícipes del proceso de aprendizaje del niño.

[67] Para mayor información sobre este asunto se recomienda: Pérez Vidal (1953) y (1973); Ambrosio Hurtado de Mendoza (1977), Teo Mesa (2013-2014).

> En el seno de la casa de don Benito se vivía en contacto diario con Las Palmas y, en general, con las cosas isleñas. El desfile de canarios por casa de don Benito era constante, tanto de estudiantes que residían en Madrid, por razones 16 de sus estudios, como de los isleños que allí lo hadan con carácter de vecinos fijos de la Villa Corte. No faltaban nunca canarios en la tertulia de la casa de don Benito, algunos de su íntima amistad, como don Rafael Mesa López, gran periodista, magnífico escritor, elegante traductor del francés bohemio sin límites comensurables, con quien don Benito pasaba grandes ratos entretenido oyéndole contar las aventuras que había vivido las que había inventado que daba por vividas, que acaso fueran incluso más interesantes que las verdadera mente reales; don Luis Doreste Silva, don José Lara, don José Betancor Cabrera (Ángel Guerra)... (1977: 16-17)

Como se ha señalado, el entorno familiar de su infancia y juventud no está delimitado únicamente por la canariedad, sino que debe tenerse en cuenta también la influencia que ejerció en la rutina familiar, y en la ciudad de Las Palmas en general, una ciudad obispal, de sociedad cerrada y espíritu tradicionalista, la llegada de los indianos. Para la familia del autor canario, la llegada de la familia Hurtado de Mendoza, en la que incluimos a Adriana Tate, madre de Sisita, de origen anglicano que viaja con ellos a la isla, constituye seguramente un antes y un después en las rutinas familiares y, con el tiempo, esta familia será un elemento fundamental en la vida adulta del escritor canario, pues pasará a ser el círculo más íntimo que le rodea y protege. Además del ya mencionado romance de Galdós con Sisita, debe citarse que gracias al apoyo de la familia Hurtado de Mendoza el joven Galdós podrá irse a vivir a Madrid y a ellos debe también su primer viaje a París. Pero antes de estos viajes, el contacto con esta familia debió suponer para el joven observador todo un proceso de aprendizaje por contraste entre las costumbres tradicionales de la isla y las criollas que ellos representaban[68]. Es importante tener en cuenta que la llegada de esta familia a la isla se produce cuando Galdós es aún un niño, de manera que el autor podrá saciar su curiosidad infantil y su afán de conocimiento juvenil, observando sus costumbres y escuchando las historias de Cuba y Trinidad. El contacto con esta familia será constante desde la juventud del escritor hasta su

[68] Para mayor información sobre este asunto se recomienda Ortiz Armengol (2000: 9-43) y Pattison (1986)

muerte, pues serán los descendientes de la unión entre Carmen Pérez Galdós, hermana del escritor, y Hermenegildo Hurtado de Mendoza, con quien Galdós pasará sus últimos años en Madrid. Como apunta Ambrosio Hurtado de Mendoza:

> Al que sí recuerdo muy bien era mi tío Pepe (José María Hurtado de Mendoza y Pérez Galdós), que había consagrado su vida a atender la de don Benito Pérez Galdós que desde que terminó el Bachillerato se trasladó Madrid a estudiar ingeniero agrónomo, lo que hizo, en efecto, más tarde llegó a ser profesor de la Escuela de Ingenieros Agrónomos, hasta que murió. (1977: 15)

Como ya se ha señalado, Galdós transgrede el tradicionalismo familiar, huye de las convenciones sociales que le hubieran llevado por otros derroteros, quizá más cómodos, pero no estaba dispuesto a someter su libertad "a las estúpidas trabas de esa sociedad artificiosa y tiránica", como él mismo las denomina en carta a Concepción Morell, de 17 de noviembre de 1894 (*Correspondencia*, 2016: 384). Unas convenciones sociales que para él fueron, seguramente, culpables de que se le separara de sus amores con Sisita. Esta decisión revolucionaria del autor viene a poner de manifiesto que el peso de otros ámbitos educadores fue mayor que el de la propia esfera familiar, en la que, por otra parte, su vida también transcurrió en medio de la adaptación a las transformaciones que la isla estaba experimentando, pero que, a la vista de sucesos posteriores, no operaron grandes cambios en la adhesión de su familia a las convenciones sociales, que se mantiene estática en su papel burgués, como pone de manifiesto, por ejemplo, que a finales de siglo la familia se oponga a la boda de su sobrina con un joven de clase baja, como podemos leer en carta de 16 de noviembre de 1894 enviada a Concepción Morell:

> La madre y toda mi familia se opone con una tenacidad propia de los tiempos medievales (todo medieval) por aquello de las clases (...). El novio o pretendiente es, si se mira el origen, un poco así, así; pero es trabajador simpático y persona de mérito (...). Mis hermanas están disgustadísimas, más bien consternadas. Yo soy el llamado a arreglar este desagradable asunto. El novio me ha puesto a mí por intermediario, y voy a ver si consigo que mi hermana dé licencia, toda vez que el matrimonio es inevitable,

> pues la muchacha no cede. Ayer en casa, escenas de lágrimas y reconvenciones, hoy en la casa donde está la interfecta, lágrimas también, pues la muchacha espera que yo lo arregle[69]. (*Correspondencia* , 2016: 382-383)

Un comportamiento que muestra el contraste entre el anacronismo del pensamiento y acción de su familia frente a la actitud y modo de proceder del escritor, que fue capaz de evolucionar, gracias a su capacidad de observación y asimilación del entorno, de tomarle el pulso a la sociedad y adaptarse e incluso adelantarse a los cambios. Características de su personalidad que sólo pueden explicarse atendiendo al impacto de otros ámbitos educativos en su devenir vital, y que le llevan en su vejez a apoyar a los jóvenes, en los que pone la esperanza de regeneración social, una nueva generación capaz de llevar a cabo el cambio propuesto por la Revolución "gloriosa" y que fracasó tras la Restauración, en gran medida porque la sociedad aún no se conocía a sí misma y no era posible una transformación estructural profunda sin una concienciación y aceptación previas. Y, precisamente, el autor dedicará toda su vida y su obra a despertar esas conciencias, a mostrarle a la sociedad su verdadera esencia, a través del conocimiento de su historia e intrahistoria, con la denuncia de los males de la patria, la experimentación con posibles vías de solución y, sobre todo, con la esperanza en la posibilidad de cambio, siempre que se consiga educar a la población para que pueda pensar y decidir por sí misma. Pero antes de llegar a esto el autor pasa por diversas etapas de aprendizaje que harán evolucionar sus modos de acción, pues el germen, la esencia de su comportamiento, en gran medida, forma parte ya del ADN humanista y liberal que se instala en el escritor desde sus años juveniles y que le lleva a comprometerse y desarrollar su función social a través de su pluma.

[69] Finalmente, la boda se celebrará con Galdós como testigo y como le comenta el autor a Concepción Morell, en carta de 21 del mismo año: "De la familia no concurrirá nadie más que yo." (Pérez Galdós, 2015: 387)

II.1.2.- El educador primario reglado: la escuela.

La escolarización del autor, según nos dicen sus biógrafos, debió ser a edad temprana, pues la familia no se descuidaba con respecto a la importancia de la educación. Habitualmente se alude a que Galdós asistió a una escuela inglesa en su etapa de párvulo, pero como han mostrado, entre otros, Armas Ayala, se trataría de una escuela embrionaria, regentada por Luisa Bolt, "esposa de un inglés que trabajaba en la casa Miller (…). Esta señora Bolt seguramente tendría un grupo de niños pequeños a los que enseñaba las primeras letras, y, además, algunas frases en inglés." (Armas Ayala, 1989: 37). Después de esta escuela, pasó a la casa de las señoritas de Mesa, amigas de la familia, donde "el retraído muchacho supo pasar muchas horas posiblemente dibujando más que escribiendo y estudiando." (Armas Ayala, 1989: 37). Sin duda, el contacto con distintas manos educativas tendrá alguna incidencia en el desarrollo posterior del pensamiento ecléctico y difícilmente encasillable de Galdós, una curiosidad hacia todo lo nuevo, a lo que se acerca con una postura marcada por el ansia de conocimiento y la tolerancia, cuyas raíces esenciales podemos situar en su etapa infantil en la capital Gran Canaria; pues desde niño tuvo contacto con personas de distinta clase social, urbana o rural, y, sobre todo, por el aire de respeto y convivencia con los ingleses que tamizaron en gran medida el fanatismo religioso, con su carácter eminentemente práctico y pacífico. Después, ya en la adolescencia será escolarizado en un centro de nuevo cuño donde los profesores, de marcada formación ilustrada[70], dotarán a su personalidad, entre otras

[70] La crítica literaria ha destacado la confluencia de la obra galdosiana con la Ilustración y la cultura del siglo XVIII, hecho que en gran medida se explica por la huella de la educación recibida en el Colegio de San Agustín. Destacan en este sentido el trabajo de Marie A. Wellington (1977), donde se vincula la obra *Marianela* con obras de Diderot; la obra de Beyre (1980) en la que el investigador sostiene que Galdós se nutrió de la cultura neoclásica por la fácil penetración de las ideas ilustradas en Canarias; o la publicación de Sebastián de la Nuez (1993) en la que profundiza sobre las bases literarias neoclásicas en las primeras obras de Galdós, situando al escritor en la línea de la Ilustración, en tanto que sigue a los autores del XVIII en la búsqueda de la conciencia nacional. De forma más reciente cabe destacar el estudio de Mora García (2001) en el que conecta a José María Blanco White con Benito Pérez Galdós a través de las ideas de la Ilustración que evolucionan hacia postulados liberales, cuyo

características, de una gran apertura de miras, afán de superación y de conocimiento, la visión del aprendizaje y el desarrollo como una constante en el transcurso vital, así como la fuerza de la sátira, tan común en el Neoclasicismo, para mostrar la problemática que le rodea, que le interesa en ese momento, como puede apreciarse en sus primeros escarceos literarios. De hecho, en el prólogo que realiza para la publicación *Estereoscopio Social* (1872), de Alcalá Galiano, Galdós afirma que:

> La sátira, ya envenenada y cruel, ya festiva y amable, es una de las voces que hablan más alto en todas las civilizaciones perturbadas y sacudidas por terribles luchas; cuando estas civilizaciones no tienen ya ideal ni fuerza para producir otras manifestaciones del arte, les queda siempre el reírse de sí mismas, les queda la sátira, y los que la cultivan representan el más alto grado entre las personalidades literarias de su tiempo. (...) Burlémonos de clasificaciones absurdas y convencionales: no nos prendamos de aquellas unidades de forma que nos enseñaron con golpes de palmeta los maestros de la antigua escuela, y dejémonos entristecer ahora, para que nos hagan reír después, no nos pese de sentir indignación tras la burlona lástima, juntando en una misma página el dolor y la risa, como al vivir se juntan el placer y la desventura en un mismo día. (Shoemaker, 1962: 48-49)

El uso de la sátira y de la ironía será una constante en su producción, es más, se intensificará en sus últimas obras, en esa tarea constante del autor por llegar al público, a sus conciencias; y como forma de aliviar el pesimismo, incluso el enfado, que le produce en ocasiones el peso de una sociedad que desengaña y desalienta a Galdós, como el propio autor explica en otro prólogo, esta vez a la obra *Los señores diputados: 400 semblanzas en verso* (1907), de El Bachiller Canta Claro:

---

subtítulo, "Un siglo de lucha por la libertad de conciencia en España", revela en gran medida la esencia de la influencia del pensamiento neoclásico en Galdós, esencia que emana de las ideas y la acción educativa que le transfirieron sus años en el Colegio de San Agustín, que estaban basadas en la concepción kantiana de la Ilustración, y su famoso *Sapere aude*, es decir, la ilustración como liberación del hombre de su culpable incapacidad, una incapacidad que se muestra como la imposibilidad del hombre de servirse de su inteligencia sin la guía de otro; una incapacidad que no depende de la falta de inteligencia, sino de la ausencia de decisión y valor para servirse por sí mismo de su propia inteligencia, sin la tutela de otro. Unas ideas que transitan la obra galdosiana en la que la voluntad se perfila como el motor fundamental para el cambio y el desarrollo.

> Hijo del desengaño es el escepticismo jovial, y la razón de su jovialidad salta a la vista: los pueblos que no quieren morirse antes de tiempo, prefieren, al lloriqueo jeremíaco, el saludable humor aristofanesco y cervantino, que nunca cierra el paso a la verdad seria en todos los órdenes de la vida. Naturalmente, el día de esta intensa verdad ha de llegar, y ya sabemos que todo acto de fecundación eficaz es profundamente serio. Han de llegar las soluciones definitivas que excluyan toda forma burlesca y toda inflexión chistosa. Bien podríamos representarnos hoy la reparación de nuestros males y el saneamiento moral y político como un hermoso crisol que, sometido á potente fuego, consuma toda ranciedad inerte y atávica, depurando el metal precioso. Si así fuere, mientras el crisol esté en la lumbre, no se oirá más risa que la de la llama crepitante. Siga en tanto la sátira, y oigamos el gracioso divagar en verso y prosa, que es alivio de nuestro tedio en el largo plantón político. Los que hacemos cola junto a una puerta que no quiere abrirse, amenizamos nuestra impaciencia con desahogos festivos, humareda del enojo que arde en nuestras almas. (Shoemaker, 1962: 10-11)

Durante la primera mitad del siglo en que nace Galdós, siguiendo a Buenaventura Bonnet (1943), el ambiente cultural y educativo de Las Palmas de Gran Canaria era muy pobre, tal y como se reseña, por ejemplo, en la obra *Recuerdos de un noventón*, del escritor Domingo J. Navarro, en la que el autor sostiene que sólo existían dos escuelas en la ciudad, situadas en Vegueta y Triana, pero ninguna era buena. Además, evoca el recuerdo del profesor Cardona del colegio de Triana, quien trataba de forma brutal a los alumnos, pues era "partidario acérrimo, como casi todos los maestros de su tiempo, del maldito refrán, *la letra con sangre entra*, siempre estaba dispuesto al castigo." (1895: 85). De manera que "las horas de escuela eran un infierno de gemidos, clamores y llanto" (1895: 86). Unas descripciones que recuerdan a las que Galdós traslada a su obra cuando describe la escuela tradicional (*Miau,* 1888, *El doctor Centeno*, 1883), cuya efectividad pone en entredicho y que le llevará a considerar este modelo educativo como una de las causas de los males de la patria, en tanto que la imposición del aprendizaje a través del miedo y los castigos físicos, anulan lo que será uno de los principios de su filosofía educativa: la motivación intrínseca. Tal y como afirma Domingo J. Navarro: "El resultado de estos crueles castigos era que los niños aborrecían la escuela, huían de ella, se fingían enfermos, perdían la vergüenza y los sentimientos de dignidad; se hacían embusteros, hipócritas,

vengativos y cobardes." (1895: 87) Una afirmación que de nuevo recuerda a los efectos de la escuela católico-tradicional que describe Galdós en su producción[71].

Por fortuna, tal y como reseña Buenaventura Bonnet:

> (...)un cambio sorprendente y radical se opera en Las Palmas al año siguiente del nacimiento de Galdós. El primero de marzo de 1844 marca una fecha memorable: la fundación del Gabinete Literario por dos patricios que se llamaron don Antonio López Botas y don Juan Evangelista Doreste, que, aunando voluntades, venciendo obstáculos, borrando disidencias y reconciliando ánimo», encauzaron a Las Palmas por los derroteros del progreso que exigían los tiempos, preparando así su futuro engrandecimiento. (1943: 154)

Una de las preocupaciones de los miembros del Gabinete Literario será precisamente el ámbito educativo, por lo que en octubre de 1844 Domingo Navarro, Antonio López Botas, Rafael Massieu y Juan E. Doreste suscriben una proposición encaminada a crear un centro educativo de primera y segunda enseñanza, que será conocido como Colegio de San Agustín. Centro educativo que será aprobado oficialmente el 23 de marzo de 1845 y que abrirá sus puertas, bajo el auspicio del Gabinete Literario, en septiembre del mismo año. López Botas además de ser su fundador, rector y director durante un amplio periodo de tiempo, impartió diversas asignaturas, junto con Graciliano Afonso, Diego Mesa y Menéndez Cabezola, entre otros. Siguiendo a Negrín Fajardo: "Alumnos distinguidos del San Agustín fueron León y Castillo, Pérez Galdós, Alvarado y Saz, Gutiérrez Brito y otros muchos que con posterioridad destacarían en los diversos campos del arte, la cultura, las letras y la política." (2005: 365). Hecho

[71] Piénsese, por ejemplo, en el caso de Mariano Rufete (*La desheredada*) o el de Felipe Centeno y su trayectoria a través de las novelas en las que aparece, desde una motivación intrínseca absoluta por la educación para llegar a ser médico (*Marianela, La familia de León Roch*), hasta el abandono del aprendizaje reglado por culpa de un sistema en el que no sólo no aprende sino que le corrompe, pues la falta absoluta de afectividad y la incomprensión que recibe, le hacen volverse mentiroso y le llevan a saltarse las normas (*El doctor Centeno*), hasta que llega el aprendizaje vital, tras la muerte de Alejandro Miquis y se transforma en una persona honesta y práctica (ahora nombrado Aristóteles en el final de *El doctor Centeno)* y este aprendizaje le llevará a darse cuenta de que debe adaptarse a lo que la realidad le puede ofrecer y su mayor triunfo, su nueva motivación intrínseca será huir de la hipocresía y la corrupción social generalizadas y conseguir hacerse a sí mismo, evolucionar, a través de un trabajo honrado que le permita vivir de manera honesta por sus propios medios (*Tormento* y *La de Bringas*)

que en sí mismo ya revela un cariz educativo de nuevo cuño que permitirá un desarrollo provechoso de la vida adulta de sus alumnos.

Si atendemos a lo que nos dicen los biógrafos del autor, Galdós ingresa en el Colegio de San Agustín en el curso 1857-58 como alumno interno y así permanecerá hasta el final de su bachillerato en 1862. A pesar de que se trataba de un centro educativo privado, las enseñanzas del Colegio de San Agustín se organizaban teniendo en cuenta los planes de estudio nacionales, aunque con gran sentido práctico. El régimen del colegio era bastante severo, pero muy liberal, pues tal y como señala Armas Ayala:

> Entre su más antiguo profesorado estaba el doctoral Graciliano Afonso, cuya condición de antiguo exiliado político, su calidad de escritor, su amplia cultura y su popularidad lo convirtieron en uno de esos personajes que conforman la historia de cualquier ciudad. El liberalismo de Afonso se transmitió bien pronto entre sus alumnos (…) algunos de ellos desempeñaron después funciones docentes en el recién fundado colegio. (1989: 38)

La filosofía educativa del centro estaba basada en los principios religiosos y morales, junto con un estricto sentido del rigor y de la disciplina, pero ésta era aplicada desde una concepción liberal y progresista. De hecho, entre los profesores que formaban la nómina del centro, como nos dice Yolanda Arencibia:

> [Figuraron] médicos, abogados, humanistas de distintas áreas, sacerdotes, bachilleres para los primeros cursos, militares, músicos, pintores, etc. Y en sus actividades: historiadores, poetas, traductores de distintas lenguas, compositores, cantantes, etc. Y estudiada su personalidad, hallamos entre ellos representantes de todas las tendencias: librepensadores, anticlericales, krausistas, ilustrados en la línea clásica, etc., y un buen número de sacerdotes que equilibrarían la balanza: del conjunto había de salir espíritu de tolerancia y ejercicio de la crítica. (2005: 95).

De manera que junto con la formación académica (matemáticas, griego, filosofía moral, música, latín, historia, etc.), Galdós recibirá una educación

integral humana y humanística[72] a través del proceder de sus maestros quienes imprimirán en su personalidad lecciones de liberalidad, de transigencia, lecciones ilustradas de interés por la expansión de la educación y de la cultura a todos los niveles. Tanto la creación del centro educativo como la configuración del profesorado, las instalaciones y la propia filosofía docente se definen por una fusión entre la tradición clásica y los nuevos planteamientos liberales. De hecho, el centro contaba con una biblioteca propia y los alumnos podían acceder también a los fondos bibliográficos del Gabinete Literario que por aquel entonces ya contaba con las publicaciones nacionales y extranjeras más destacadas, como, por ejemplo, las obras completas de Leibniz y de Locke, representantes del Racionalismo y del Empirismo, entre otros autores de claro signo progresista. Por lo que Galdós tuvo acceso a un amplio abanico de lecturas

[72] Beyre (1980) profundiza sobre la base humanista que transmiten los profesores del Colegio de San Agustín al discente Galdós, gracias, como ya se ha comentado, a la fácil penetración de la Ilustración en Canarias. Del mismo modo, Blanquat (1970-71) apunta el buen conocimiento de los clásicos greco-latinos y el efectivo aprendizaje del latín por parte de Galdós en el Colegio de San Agustín, así como la posterior influencia que recibe en Madrid de Alfredo Camus, profesor de literatura latina que en gran medida le infunde los arquetipos del pensamiento humanista que son reconocibles en la obra de Galdós y que reseña con mayor detalle el mismo investigador en su estudio "¿Galdós humanista?", recogido en las *Actas* de 1977, donde señala que "como todos los jóvenes de la burguesía liberal de su época, Galdós recibió una instrucción que privilegiaba el estudio de las literaturas clásicas, pero todos sabemos que el novelista debe a sus dotes de observador de lo vivo ,no de lo escrito, lo mejor de su obra. Sin embargo, no hay que olvidar que Benito leyó temprano con mucha atención los libros fundamentales de los maestros del humanismo europeo." Asimismo, algunos investigadores han señalado la conexión de la obra galdosiana con la corriente espiritual del humanismo platónico como Mario E. Ruiz (1970) o Gustavo Correa, quien en su trabajo de 1974 establece una línea de influencia de raíces clásicas y humanistas que dota a la obra de Galdós de una rica perspectiva moral en la que podemos destacar el influjo de Horacio, Platón, San Agustín, el estoicismo, el krausismo y la Biblia. Ya Kercheville en un artículo de 1932 apuntaba que la creación literaria de Galdós está impregnada de un nuevo humanismo, si bien, como señala Ezpeleta Aguilar (2005) el sustrato humanístico de la obra galdosiana está fuertemente ligado al componente retórico de la instrucción y la enseñanza y esta perspectiva enlaza con la idea de que el componente cervantino que transita toda la obra de Galdós es deudor, precisamente, del humanismo de Cervantes. De manera que puede afirmarse que en la base humanística de Galdós confluyen diversas aristas, pero es indudable que la formación que recibe en los años de juventud en Canarias marca el inicio del desarrollo de su pensamiento bajo estas coordenadas que serán una constante en su devenir, literario, pedagógico y vital.

que representaban las corrientes culturales de la época, a pesar de haberse formado en una región ultra-periférica del país.

Como ya se sabe, su participación en el colegio no se limitó a ser alumno, sino que también dirigirá el periódico juvenil *La Antorcha*, y realizará sus primeras creaciones literarias, en las que ya se pueden encontrar fundamentos básicos de su producción posterior, como su capacidad de observación y de intuición sobre la realidad que le rodea, sobre todo su habilidad para expresar lo que observa de manera atractiva y convincente, como señala Yolanda Arencibia:

> (...) el Galdós estudiante del colegio de San Agustín de Las Palmas; aquel que, mientras asimilaba una sólida formación clásica y recibía lecciones de liberalidad y de transigencia, marcaba sus primeros «pinitos» literarios: al menos, el periódico juvenil manuscrito *La Antorcha*, la sátira quevedesco-cervantina *Un viaje redondo*, el intento de prosa poético irónica que tituló *El sol*, los poemas satíricos *El pollo* y *Teatro nuevo*, el poema épico burlesco en octavas *La Emilianada*..., y este su primer drama teatral [*Quien mal hace, bien no espere*]. (Arencibia, 2012: 13)

Además, en el tiempo de ocio disfruta de la vida cultural que se le ofrece, conciertos, sesiones de ópera, tertulias, lee de manera incansable, recibe clases de pintura y comienza a colaborar con el periódico *El Ómnibus*. A través de sus publicaciones textuales o pictográficas de este periodo podemos encontrar ya la capacidad de Galdós para tomarle el pulso a la sociedad, al tiempo que se percibe el uso del arte como herramienta eficaz para presentar los problemas sociales.

En definitiva, la infancia y aún la primera juventud de Galdós está marcada por esta atmósfera liberal y por el individualismo de sus profesores que lo envolvió dentro y fuera del colegio, y que, en gran medida, tuvo que suponer el primer choque ideológico de Galdós, su primera gran duda y quizá esto haya llevado al autor a buscar el equilibrio entre diversos modos de ver la vida, apelando al respeto, la tolerancia y el amor, como medios eficaces para salvar las diferencias y revitalizar las concomitancias entre los españoles: él mismo, desde su infancia y juventud absorbió de alguna manera las dos Españas, la que representa su familia, burguesa tradicional y católica; frente a ese otro mundo que representaban el colegio, los ingleses, el periódico, etc. y a todo ello debe

sumarse el mundo que se iba abriendo en el interior del autor a través de su pasión por la lectura. De manera que cuando finaliza el bachillerato y se marcha a Madrid, con la intención de estudiar Derecho, ya lleva consigo la semilla de la observación, la intuición del contraste entre las formas de ver el mundo y, quizá, ya había tenido que experimentar cómo mantener el equilibrio entre esos dos mundos que amaba de verdad: su familia carnal y su familia escolar; y que, junto con su evolución madrileña posterior, permite que se entienda el amplio abanico de amistades, todas sinceras y cercanas, con personas de muy diversa ideología y posición social.

Las amistades de esta época, sus compañeros de colegio y sus profesores, marcan las vivencias de los años de adolescencia de Galdós y ayudan a entender la configuración posterior de su pensamiento. En el Colegio de San Agustín conocerá, por ejemplo, al que después será su eterno amigo, el más fiel y más constante, como muestra la comunicación epistolar que mantuvieron de forma ininterrumpida. Se trata de Fernando León y Castillo, más tarde ministro, diputado y embajador de España en Francia durante casi veinte años, en los que informará a Galdós de lo que ocurre en el país vecino, en el que la revolución burguesa se desarrollaba como hubiera querido Galdós que aconteciera en España. Su amistad con León y Castillo le proporciona no solo la posibilidad de estar al día con las novedades del ámbito literario, sino una valiosa fuente de información para el estudio contrastivo de la realidad española en diversos aspectos.

En este periodo trabará también amistad con Juan Sall, los hermanos Fernando y Andrés Navarro Torrent, Quesada, de la Torre, Fernando Inglot, etc., todos ellos estudiantes del Colegio de San Agustín, que en sus vidas adultas tuvieron un importante papel para el desarrollo de la economía, la ciencia, la educación y la cultura en Canarias, hecho que pone de manifiesto que la educación ilustrada-liberal con gran base humanística, moral y práctica que recibieron tuvo un gran impacto en el renacer socio-cultural canario. No es una

coincidencia que la nómina de profesores del Colegio de San Agustín jugara un activo papel en el desarrollo cultural de la capital Gran Canaria, este afán de cambio y desarrollo debió impregnar y motivar al alumnado que recibía sus clases y que veía en los actos de sus profesores el compromiso entre la palabra y la acción. Galdós lo hará desde su propio ámbito de actuación: a través de su obra tomará el testigo, observará la realidad y le dará entrada en su producción a los males de la sociedad, experimentará con sus personajes posibles vías de solución y, sobre todo, buscará despertar la conciencia y la voluntad de esa España dormida y aletargada, con la defensa de la educación como base fundamental para la transformación y regeneración del país. Coordenadas que ya encontramos de forma incipiente en sus primeras publicaciones en la prensa de Canarias y Madrid.

Cuando finaliza el bachillerato se marcha a Madrid, como ya se ha señalado, con la intención de estudiar Leyes, una posibilidad al alcance de pocos canarios en esa época, como bien apunta Rodríguez Doreste (1988) en sus *Memorias* cuando recuerda la realidad con la que se encontraba un adolescente canario cuando finalizaba sus estudios primarios, que, si bien se refiere a una época anterior a la de Galdós, puede aplicarse a cualquier joven canario que pretendiera seguir estudiando en la época anterior a la II República:

> Acabados mis estudios primarios y bien preparado para el ingreso en la Segunda Enseñanza, me quedaban muy pocas opciones, y éste fue el gran problema crucial y común de todos los muchachos de mi edad. Las salidas estaban muy limitadas. Podía ingresar en el Instituto, pero el título de bachiller por sí sólo no preparaba para ninguna verdadera profesión, y era sólo el primer tramo para una carrera universitaria: ninguna de las que entonces existían podía estudiarse en Las Palmas. No estaban instituidas las becas como formas de promoción educativa, y recuerdo que en todos aquellos años no conocí sino dos becarios (…). Los jóvenes de mi tiempo que estudiaban carreras en la Península –los estudios laguneros de Derecho y Filosofía comenzaron más tarde- procedían de familias más o menos acomodadas. A los estudiantes canarios pobres, aunque fuéramos muy buenos sólo se nos abrían tres sendas con acceso en la isla: la Escuela de Ingeniería, la Escuela Normal de Maestros y la Escuela de Comercio. (Cita tomada de Negrín Fajardo, 2005: 366)

De hecho, como reseñan los biógrafos del autor, Galdós necesitó la firma de dos fiadores para poder matricularse del curso preparatorio de Derecho de la Universidad Central. Serán dos de sus amigos, de cariz ideológico dispar, quienes firmen como fiadores de Galdós: Luis Francisco Benítez de Lugo y Benítez de Lugo, marqués de La Florida; y Fernando León y Castillo. Ambos formarán parte de las primeras vivencias madrileñas de Galdós: las tertulias, la fundación del periódico *Las Canarias*, etc. Ambos compañeros y amigos hicieron carrera política, aunque con distinta suerte y los dos estarán presentes en la obra de Galdós como personajes de sus *Episodios Nacionales*[73].

Galdós llega a los diecinueve años al Madrid isabelino de vida fácil donde se podía vivir sin trabajar, un Madrid cuya impresión superficial dejaba ver tan sólo una vida desaprensiva y libre, donde, siguiendo a Casalduero: "El sentido de la responsabilidad y el deber era desconocido. Física y espiritualmente, todavía era la ciudad de Mesonero Romanos y Larra; sin embargo, la década del 60 al 70 es época de una honda transformación." (1961: 14). Este ambiente inicial explica, en cierta medida, la facilidad y proclividad con la que los estudiantes dejaban de asistir a clase, como apunta el propio Galdós en sus *Memorias* (1915):

> El 63 o el 64 -y aquí flaquea un poco mi memoria- mis padres me mandaron a Madrid a estudiar Derecho y vine a esta corte y entré en la Universidad, donde me distinguí por los frecuentes novillos que hacía, como he referido en otro lugar. Escapándome de las cátedras, ganduleaba por las calles, plazas y callejuelas, gozando en observar la vida bulliciosa de esta ingente y abigarrada capital. Mi vocación literaria se iniciaba con el prurito dramático, y si mis días se me iban en flanear por las calles, invertía parte de las noches en emborronar dramas y comedias. Frecuentaba el Teatro Real y un café de la Puerta del Sol, donde se reunía buen golpe de mis paisanos. (*Obras Completas*, 1951, tomo VI, p. 1655)

El ambiente cultural en el que se asienta Galdós cuando llega a Madrid, la Universidad y el Ateneo madrileño, los cafés-tertulia, las colaboraciones con la prensa, los amigos, viejos y nuevos, etc., ahondará en la cultura humanística e ilustrada que ya había sido interiorizada por Galdós en el Colegio de San

[73] Para mayor información sobre este asunto se recomienda Campos Oramas (2009: 528-547).

Agustín. Las semillas que ya empiezan a verse en su etapa de aprendizaje en Canarias germinan de forma rápida en la realidad madrileña, que pone a su alcance diversos modos de profundizar en el saber y ampliar el conocimiento. Como el propio Galdós decía a González Fiol en una entrevista: "me crié malucho siempre… padecía unos catarros que me ponían a la muerte, fui de desarrollo tardío… aquí en Madrid fue donde curé y donde me desarrollé muy deprisa."[74]

Un desarrollo que, sin embargo, no significó la renuncia a la esencia de las ideas ilustradas y el profundo humanismo que había asimilado de forma temprana en la etapa escolar de San Agustín, entre cuyas premisas siempre encontraremos el amor a los clásicos y a la música, como recoge Celestino del Malvar en *La corte de Carlos IV* (1873), cuando aconseja al joven Gabriel:

> -Tú tienes disposición, Gabriel -dijo gravemente don Celestino-; y mucho será que de un día para otro no te veamos convertido en personaje. Entonces no te dignarás hablarnos, ni vendrás a casa; pero hijo, es preciso que aprendas los clásicos latinos, sin lo cual no hallarás abierta ninguna de las puertas de la fortuna; y además te aconsejo que aprendas a tañer la flauta, porque la música es suavizadora de las costumbres, endulza los ánimos más agrios, y predispone a la benevolencia para con los que la manejan bien. Y si no, aquí me tienes a mí, que de seguro nada habría conseguido si de antiguo no cultivara mi entendimiento en aquellas dos divinísimas artes. (Cap. III, p. 174)

Su concepción humanista se verá enriquecida por las corrientes de pensamiento con las que entra en contacto en Madrid, en primera instancia en la Universidad y el Ateneo; pero también de manera especial gracias a los cafés-tertulia y al aprendizaje que recibe de la "universidad de la vida" gracias a su capacidad de observación y a su actitud vitalista, que le lleva a recorrer las calles de la ciudad, las tertulias, el Parlamento y las redacciones de periódicos. Cuando Galdós llega a Madrid entra en seguida a formar parte de la colonia canaria del Café-Universal y comienza a trabajar en la prensa, ámbitos a los que se aludirá más tarde, en el epígrafe que corresponde a los educadores secundarios.

[74] *Por esos mundos*, 1910, p. 39, cita tomada de Armas Ayala, (1989: 34).

De manera que Galdós aterriza en un Madrid inserto en discusiones en torno al krausismo[75] (1862-1866) y, seguramente, lo primero que deberá aprender sobre esta filosofía es que la versión española no pretendía elaborar un sistema filosófico completo, sino promover unos principios de acción para la necesaria renovación cultural, social y política, que ya se estaba produciendo. Galdós verterá en su creación literaria estos aprendizajes, pero con muchos matices y con diversas modulaciones, de hecho, su generación somete a revisión algunos de los postulados krausistas. Tal y como señalan sus biógrafos y el propio Galdós en sus *Memorias* (1915), de su paso por la Universidad debe destacarse el aprecio por Alfredo Camús, Fernando Castro y Lázaro Bardón, a quienes dedica un retrato literario para la *Galería de Españoles Célebres* que publica en *La Nación* entre 1866 y 1868. A estos tres profesores de Galdós les une un talante común y una ideología muy próxima, pues los tres siguen los postulados pedagógicos de la ILE y, por tanto, son afines al krausismo; pero, sobre todo, en palabras de Armas Ayala, compartían: "un profundo sentido humano que transmitían a su alumnado." (1989: 96). De todo ello se desprende que Galdós se siente en sintonía con estos docentes, sobre todo por la coincidencia en la actitud moral y por el amor que muestran hacia su profesión, más que por las afinidades con la filosofía krausista.

Sin duda, Camús, gran humanista y excelente profesor, influyó de forma decisiva en el amor y profundo conocimiento que tiene Galdós sobre los clásicos, un gusto que ya había despertado en el colegio de San Agustín Emiliano Martínez de Escobar, su profesor de Retórica y Poética. Debió seguir las clases de Literatura Latina de Alfredo Camús en la Universidad Central con gran

[75] Este ambiente krausista estará presente también en el Café Universal, café-tertulia al que fue asiduo Galdós, sobre todo en esta época, como se verá en el apartado dedicado a las redes sociales del autor en el epígrafe dedicado a los educadores secundarios. El profesor Beyrie (1980) menciona que será en este ambiente de tertulia donde primero entre en contacto Galdós con las ideas krausistas y, precisamente, uno de sus amigos, el contertulio canario Carballo, pondrá en contacto a Galdós con Giner de los Ríos, cuya correspondencia posterior muestra la huella krausista en la obra galdosiana, sobre todo, en *La Familia de León Roch* y *El Amigo Manso*.

interés, pues según comentó en una entrevista no se perdía ninguna porque tenían un gran valor y el profesor, hombre con gran sentido del humor y amor y aptitudes para la docencia, conseguía dotar de gran contemporaneidad y viveza las traducciones de Ovidio, Virgilio, Horacio, Catulo, etc., consiguiendo así conectar al incipiente alumnado moderno con la latinidad. Tanto debieron marcarle sus clases que Galdós guardó los apuntes de esta asignatura en su archivo personal, que hoy se conserva en la Casa-Museo. No es de extrañar, por tanto, que en su concepción educativa Galdós muestre entre las habilidades pedagógicas ideales, la docencia afectiva y la adaptación de los contenidos a la realidad cotidiana para despertar la motivación en los alumnos, pues él asistió a clases con un profesor que impartía docencia bajo esas premisas y pudo experimentar por sí mismo los buenos resultados de su método.

De Lázaro Bardón, catedrático de griego, sacerdote[76] liberal reformista, destaca Galdós la energía de su carácter y el amor que le inspiraba la enseñanza del griego. Una pasión por la enseñanza que transmitió a sus alumnos y cuya huella encontramos en los postulados pedagógicos de Galdós, entre los que el amor, la motivación y la pasión[77], tanto del alumno como del profesor, son clave para un aprendizaje efectivo.

Fernando de Castro, catedrático de Historia, sacerdote y hombre muy próximo al krausismo -como muestra el impulso decisivo que dio a las

[76] En 1860, influido por la estrecha amistad que mantenía con Salustiano de Olózaga, abandona el sacerdocio y pasa a militar en las filas del Partido Progresista. Comienza a asistir a los círculos más reformistas de la ciudad, como a las clases de Julián Sanz del Río, convirtiéndose en uno de los primeros seguidores de las ideas krausistas. Además, Bardón fue uno de los catedráticos que alegó la libertad de cátedra para negarse a firmar el documento de adhesión a la monarquía isabelina, y que dio lugar a la primera cuestión universitaria. Lázaro Bardón, Nicolás Salmerón, Fernando de Castro y Manuel María José de Galdo argumentaron con un escrito su rechazo a firmar el documento. Bardón presentó un texto desenfadado y jocoso repleto de citas bíblicas y de la literatura clásica. Sin embargo, el helenista se dio cuenta de que el expediente iba en serio y se apresuró a manifestar su acatamiento y obediencia a la Constitución, sin hacer mención a la reina.

[77] Esta triada, como se verá en el capítulo tercero, será habitual en la concepción pedagógica de Galdós y conecta con las teorías contemporáneas de aprendizaje en las que el desarrollo afectivo-emocional, la pasión de profesor y alumno, en el proceso de aprendizaje y la motivación se consideran elementos clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"conferencias dominicales" que se impartieron a partir de 1868 en el marco de las actuaciones de la ILE-, como Giner o Azcárate, adoptó una tendencia más bien sentimental, inclinada, en lo religioso, hacia un cristianismo natural, y en lo pedagógico, más cerca de Inglaterra que de Alemania[78]. Según indica Armas Ayala: "fue un modelo de profesor y sacerdote" (1989: 96) y la atracción de Galdós por el krausismo se debe sobre todo a Castro, apostilla Armas Ayala, por la autenticidad de la persona y el talante liberal que tenía (1989:116). En la *Galería de Figuras de Cera* que publicó Galdós en *La Nación,* el 16 de febrero de 1868, destaca "la práctica de todas las virtudes" en la persona de Castro, entre ellas "la consagrada al estudio, al noble cultivo de las ciencias y a la mayor perfección posible de su espíritu"; el amor hacia sus semejantes y la práctica de "la más noble misión del apóstol y del sabio", es decir, la pedagogía. La crítica coincide en señalar que Fernando de Castro será el profesor que más influya sobre Galdós, en su labor como escritor, pues, por ejemplo, las ideas expuestas en *Memoria Testamentaria* (1874) de Castro pueden rastrearse en la obra *Gloria* (1876-1877) de Galdós; pero también será modelo de vida e introductor de Galdós en el nuevo pensamiento krausista, junto con Giner, pues, tal y como señala Pérez Gutiérrez, Fernando de Castro:

> (…) representaba para Galdós la cifra de lo cristiano; autenticidad de la persona y talante liberal. Fue sin duda Castro quien aproximó a nuestro joven periodista al área del krausismo; como tantos españoles de su época, Galdós absorbió aquel espíritu ético-religioso a través de vivencias personales emanadas de la innegable atracción que aquellos hombres enteros ejercían. (1975: 196-197)

[78] En 1868, Fernando de Castro, asesorado por Sanz del Río y su discípulo Giner, comenzará la reforma de la enseñanza universitaria dentro del ideario krausista, es decir, entendida como una asociación autónoma, consagrada al servicio de la ciencia, orgánicamente una, en provecho de la Humanidad. Perspectiva educativa que recogerá, particularmente el 15 de los Estatutos de la ILE donde se proclama: "(...) el principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia y la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas."

Todo ello nos lleva a pensar que, seguramente, el magisterio de Castro influyó también en la consideración galdosiana del valor educativo de la historia, en la que, como se verá más adelante, coincide también con Rafael Altamira.

Otro ámbito educativo y cultural al que fue asiduo Galdós fue el Ateneo[79] de Madrid, según reseña Berkowitz: "al poco tiempo de llegar a la capital, todas

[79] Desde su origen, el Ateneo de Madrid de 1835 ha sido considerado indistintamente como Academia Científica, Instituto de enseñanza y Círculo literario, integrando, pues, todos los componentes de una acción cultural ilustrada y enciclopédica, que era la fórmula conceptual de la cultura de su etapa originaria. En él se favorecía el análisis, el intercambio intelectual, con profundos cimientos en la fe racionalista del siglo XVIII: la existencia de una Razón universal impresa en la mente de cada individuo, que debía aflorar allí donde varios espíritus individuales explayaban sus opiniones en abierta confrontación intelectual. En cuanto Instituto de enseñanza, el Ateneo proveía cátedras públicas y gratuitas. Durante mucho tiempo, los más destacados hombres de cultura explicaron allí, a la sombra de la libertad, disciplinas que todavía pugnaban por encontrar su sitio en la vida académica oficial. Labra lo compara en esta tarea docente con el Colegio de Francia, aunque atribuyendo a éste, frente al Ateneo, la particularidad de estar financiado, intervenido y organizado por el Estado. No es posible desvincular esta crucial tarea en las etapas iniciales del liberalismo del papel histórico de las Universidades clásicas en su lenta y trabajosa adaptación organizativa a los mecanismos de control y tutela de los nuevos sistemas educativos estatales y en su apertura hacia las disciplinas laicas modernas. En esa perspectiva, apenas será bastante todo lo que se pondere acerca de la importancia del Ateneo de Madrid, relativamente solitario primero, en concomitancia con otras instituciones y ámbitos intelectuales después, en la penetración del pensamiento europeo contemporáneo, en el debate inicial de las novísimas teorías filosóficas y científicas nacionales e internacionales —administración, derecho político constitucional, economía política, crédito público, derecho internacional, derecho penal, elocuencia forense y parlamentaria, entre otras muchas— sustentáculo todas ellas del liberalismo gobernante, mucho antes de que llegasen a institucionalizarse en el espacio universitario oficial y, en fin, ya más adelante, en la avanzadilla del pensamiento social y de sus nuevos métodos A medida que nos acercamos a la época de la revolución del 68, a esta confrontación intelectual y artística se unirá la confrontación política. El ateneo liberal es la primera y la más conocida institución de las múltiples cobijadas bajo dicho nombre en la cultura española contemporánea. Desde la creación del pionero Ateneo de Madrid en 1835 una extensa red provincial de entidades del mismo género aglutinará a lo largo de un siglo lo más granado de la élite política y cultural de su respectivo ámbito, intentando abarcar, en un ambicioso proyecto de libre pensamiento, el ejercicio de la enseñanza académica, el cultivo y la discusión de los resultados de la ciencia y la difusión de las primicias de la creación literaria y artística. al Ateneo de Madrid de la primera época, al vincularle estrechamente a las vicisitudes políticas del primer liberalismo tanto en sus preocupaciones intelectuales como en la orientación ideológica imperante en su seno, de la que fue un fiel reflejo, a contracorriente de las tendencias dominantes en el gobierno de la nación, es decir, actuando como casa de oposición al partido liberal gobernante, conforme señala Antonio Ruiz Salvador (1970). Para mayor información sobre el tema se recomienda, además de la obra ya citada de Ruiz Salvador, su obra de 1971, que abarca un periodo más amplio de la vida del Ateneo de Madrid: 1835-1885; también Villacorta Baños (2003), Sánchez García (1998) y para las primeras etapas del Ateneo de Madrid remitimos a su bibliografía

las tardes, casi sin faltar una, acudía al Ateneo" (1947: 71), donde sus incipientes ideas de tolerancia encuentran el medio ideal para ponerse en práctica. Años más tarde, en un artículo publicado en *La Prensa* de Buenos Aires el 19 de marzo de 1884, recuerda Galdós, precisamente, esa característica del Ateneo:

> Lo que distingue a esta asociación científica y literaria de todas las de su clase es su independencia, y la absoluta libertad que han disfrutado siempre la idea y la palabra dentro de sus muros, libertad que la cultura de todos y el mutuo respeto han hecho más valiosa y fuerte. (Shoemaker, 1973: 55-56)

Esta isla de tolerancia en medio de una España crispada configura un espacio modélico de aquello a lo que debía aspirar la sociedad española y que tantas veces apuntará Galdós en su obra: la posibilidad de discutir diversos puntos de vista desde el respeto y la tolerancia, la posibilidad de ahondar en las concomitancias del ser español y no en las diferencias.

No cabe duda de que sus años estudiantiles fueron decisivos para su formación, por lo que aconteció dentro de las aulas, los conocimientos recibidos y los valores transmitidos por sus profesores, etc., pero, sobre todo, "gracias a la vida extrauniversitaria" (Casalduero: 1961: 16) del Ateneo, las tertulias y los paseos para descubrir Madrid, así como a las amistades que hará en este periodo, muchas de ellas durarán toda la vida, como veremos en el epígrafe dedicado a los educadores secundarios.

II.1.3.- El educador primario en conflicto: la Iglesia.

Otro de los educadores primarios que se contempla en las Ciencias de la Educación es la Iglesia, pues, por un lado, como se ha explicado en el primer capítulo, la población que tiene acceso a la educación en esta época, la recibe, habitualmente, en un establecimiento eclesiástico. Una educación tradicional cuyo cariz científico está sometido a los principios religiosos. El propio Galdós

---

fundamental: Unamuno (1916) recogido en sus *Obras Completas,* tomo VIII [Autobiografía y recuerdos personales] (1966), Labra (1878) y (1906).

estudiará en un colegio católico, si bien, como ya se ha señalado, sus profesores representaban una excepción al proceder educativo tradicional. Por otro lado, porque la Iglesia es portadora tradicionalmente de los valores morales de la sociedad española. Precisamente la labor de adoctrinamiento llevada a cabo por sus centros de enseñanza será una de las críticas constantes del autor: sus métodos pedagógicos, la formación de sus maestros y las nefastas consecuencias que la educación incompleta, sesgada y, en muchos casos fanática, que imparten, estarán presentes de forma constante en su obra. Esta crítica galdosiana es producto de la lucidez moral del autor, que supo comprender que las enseñanzas cristianas, correctamente entendidas y extendidas, constituyen un vehículo pedagógico convencional de valores y, por tanto, es necesario eliminar los abusos eclesiásticos para que esta cualidad educativa consiga llevar a cabo su labor social. Es decir, Galdós se dio cuenta de que la religión podría ser un agente estructurador y educativo de la sociedad, un medio eficaz para lograr la equidad social y el progreso a través de la educación, dada la amplia red cristiana presente en España; y, sin embargo, pronto comprueba cómo la desviación religiosa actúa de forma negativa en el proceso de educación social, de ahí que ponga el acento en mostrar los excesos en los que ha caído la religión en España y apele a la necesidad imperiosa de eliminarlos.

Como se sabe, la religiosidad de Galdós ha sido uno de los puntos controvertidos de la investigación galdosiana[80], aunque, por fortuna, cada vez son más los trabajos que demuestran que Galdós no era anti-religioso y que existía una voluntad de impregnar a sus personajes de valores morales y éticos, como parte esencial del arsenal pedagógico transmitido. De hecho, la religión y

[80] No es objeto de esta tesis entrar en la discusión sobre la religiosidad de Galdós, sino señalar la vinculación de la educación católica-tradicional y la concepción espiritual con las ideas pedagógicas del autor. Para mayor información sobre el tema religioso en Galdós se recomienda: Ricard (1963), Ruiz Ramón (1964), Rogers (1974), Pérez Gutiérrez (1975) o, el estudio más amplio y específico, Mora García (1981). Ezpeleta Aguilar (2009) recoge y comenta, además, la bibliografía sobre el tema religioso en Galdós desde una perspectiva didáctica, especialmente en las páginas 29-34.

los valores morales recorren toda la obra de Galdós, como reflejo, por un lado, del estado de opinión de la generación del 68 y, por otro, de su visión personal sobre la religiosidad. El autor abordará la cuestión desde distintas perspectivas, como ya ha señalado Gustavo Correa (1974), en las novelas de la primera época se centra en el falseamiento de la educación, mientras que los personajes de sus novelas naturalistas muestran el fracaso educativo; en el siguiente periodo se centra en las fallas morales en contraposición con los ejemplos educativos de sus santas laicas de la época espiritualista y los ejemplos de regeneración a través del personaje de la maestra en *El caballero encantado* (1909) y *La razón de la sin razón* (1915). En cualquier caso, sea cual fuere la forma elegida para la temática religiosa en cada etapa o en cada obra en sí misma, existe una constante en toda su producción, como señala Valbuena Prat:

> El problema religioso en la novelística de Galdós no es una tesis a favor o en contra del dogma o confesionalidad es, más bien, un problema de convivencia, de tolerancia, de deseo de armonía entre lo dispar. En ellas el amor une, mientras los dogmas o prejuicios sociales, separan. (1957: 331-332) Cita tomada de Torres Aguado, (2009: 27).

De manera que la crítica religiosa en Galdós debe entenderse, en primer lugar, como una crítica a la intolerancia y el fanatismo. No era posible que Galdós pensara de otro modo, pues en el ambiente de su niñez y juventud el contacto con los ingleses impedía el fanatismo en pos de una convivencia pacífica, como le explica el propio autor al bachiller Corchuelo en una entrevista: "Católicos (sus padres), pero sin fanatismo, que allí en mi tierra no se conocen ni son posibles. Allí la influencia inglesa hace que haya una gran tolerancia"(Cita tomada de Armas Ayala, 1989: 35). Además, varios investigadores han estudiado la influencia y proyección de la vida, la obra y el pensamiento de San Agustín en los fundamentos educativo-morales de Galdós[81], lo que viene a incidir en la importante huella que los primeros años de escolarización tienen en su vida.

[81] Para mayor información sobre este tema confróntese Minter (1978) y Benítez (1992).

Galdós critica, a veces de forma dura y radical, a los representantes de la institución eclesiástica, pero no todo lo que representa la Iglesia, sino aquellos excesos y comportamientos que no daban el ejemplo que se esperaba de ellos según la propia religión y que suponían, además, el estancamiento de la sociedad. De ahí, por ejemplo, que ya en 1865 sus publicaciones periodísticas que tocan el tema religioso tuvieran por finalidad desenmascarar a los falsos católicos, a los malos religiosos, a los neocatólicos. Durante toda su vida mostró preocupación por el tema religioso, y pronto asumirá que, tras la restauración borbónica de 1874, se pierden en gran medida los avances de la revolución del 68, entre ellos la tolerancia religiosa. Fruto de ello surgen algunas novelas de marcado carácter anticlerical, en las que denuncia la intolerancia religiosa, la influencia autoritaria del clero sobre asuntos públicos o privados, el espíritu inquisitorial y el fanatismo religioso, como *Doña Perfecta* (1876), la historia del joven ingeniero, Pepe Rey, que lucha contra doña Perfecta y sus aliados clericales y reaccionarios, como arquetipos de la lucha entre tradición y progreso; o *Gloria* (1876-1877) en la que se refleja por primera vez de forma clara la falsa religiosidad española:

> −Quizás los de casa, no vean esto tan claramente como los extraños −dijo Morton−. Quizás yo me equivoque; pero he manifestado mi opinión con lealtad. Creo a España el país más irreligioso de la tierra. Y un país como este, donde tantos estragos ha hecho la incredulidad, un país que tanto tiene que aprender, que tantos esfuerzos debe hacer para nutrirse, para llenar de sangre vigorosa sus venas por donde corre un humor tibio y descolorido, no está en disposición, no, de convertir a nadie. (Primera parte, cap. XXIII, pp. 183-184)

De hecho Galdós, con un golpe de efecto magistral, hará que Morton se sincere delante de Caifás, un pobre ignorante que nunca se habría planteado esos profundos dilemas religioso-morales, lo que puede propiciar que hasta el lector más distante a discrepancias religiosas también se lo plantee, efecto que seguramente buscaba Galdós en los lectores de la época[82]:

[82] Lectores que, por otra parte, demostraron que Galdós los había sobrestimado, pues la mayoría de los lectores conservadores sólo fueron capaces de ver en esta obra el ataque de

> -Yo no sé nada, nada- gruñó Caifás con aturdimiento-. Yo no sé nada. Usted es un misterio para mí, Sr. Morton, usted es un ángel y una calamidad, lo bueno y lo malo juntamente, el rocío y el rayo del cielo... Yo no sé qué pensar, yo no sé qué sentir delante de usted... Si le amo, me parece que debo aborrecerle; si le aborrezco me parece que debo amarle. Usted es para mí como demonio disfrazado de santo, o como un ángel con traje de Lucifer... No sé nada, no sé nada, señor Morton.
> Callaron ambos. Grave y cejijunto, doblemente horrible por su fealdad natural y la expresión de recelo que había en su semblante, Caifás contemplaba a Daniel desde regular distancia, sentado, los brazos en cruz, la cabeza ligeramente inclinada, atónita la vista y algo siniestra. Jamás se había presentado a una conciencia problema semejante, y aquel hombre rudo vio desarrollarse en su espíritu todo el panorama inmenso de los problemas religiosos, sintiéndose turbado y atormentado por ellos de una manera confusa, indefinida. Vio que en su interior se elevaban fantasmas y oyó esas aterradoras preguntas que en lo íntimo del espíritu son formuladas por misteriosos labios y que rara vez reciben contestación. Otro hombre de inteligencia más cultivada habría sacado de la meditación de aquella noche alguna idea clara, alguna negación terrible quizás, algo absoluto aunque fuera lo absolutamente negro del ateísmo; pero Caifás no sacó nada, ni luz completa ni tinieblas, sino confusión, aturdimiento, el caos, el claroscuro incierto del alma humana cuando la fe vive arraigada en ella, y la razón, como diablillo inquieto evocado por la magia, entra haciendo cabriolas, enredando y hurgando aquí y allí. (Segunda parte, cap. X, pp. 113-114)

También en *La familia de León Roch* (1878) encontramos la figura del individuo moralmente superior que se enfrenta a la intolerancia religiosa, aunque con ambientes y matizaciones diferentes en cada obra. La tolerancia será la base de la concepción religiosa de Galdós y también de la pedagógica y, en este sentido, se hermana su perspectiva con la de Blanco White, pues ambos escritores utilizaron su pluma para enseñarle a la sociedad española cómo se practica la tolerancia. De hecho, desde Inglaterra, José María Blanco White en sus "Breves Reflexiones sobre algunos artículos de la Constitución española", publicadas en *El Español* el 30 de mayo de 1812, cuestiona el carácter liberal de la Constitución de 1812, pues según él, el artículo 12 de la Constitución es una nube que oscurece la aurora de libertad que amanece en España:

> La religión de la nación española (dice) es y será perpetuamente la católica, apostólica y romana, única verdadera. La nación la protege por leyes sabias y justas… A un mal paso siempre se sigue otro peor. La ley entró a declarar una cosa que no le compete;

---

un anticatólico a su religión, hecho que, los investigadores han demostrado que se aleja de la realidad.

> quiero decir, la verdad o falsedad de una Religión, y de aquí procedió a asegurar otra que estaría mejor en boca ajena. La nación la protege por leyes sabias y justas… y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra. ¿Es ésta la nuestra? ¿Cuáles son esas leyes? ¿Están hechas, por hacer? ¿Hablan las Cortes de las que condenan al hereje a ser quemado? ¿O atribuyen a las Cortes españolas infalibilidad en la formación de las leyes que aún no existen?[83]

Blanco White es un ejemplo del desgarro y ruptura interior tan extendidos durante el siglo XIX entre los intelectuales españoles. Esos intelectuales que se percataron de esta ambigüedad y de la urgente necesidad de implantar la tolerancia y la libertad de creencia en España, y, sobre todo, de las nocivas consecuencias de la Ilustración insuficiente (Cfr. Martínez de Pisón Cavero, 2005) . Desconocemos si Galdós leyó sus escritos, pero al menos conocía su talante reformista, tal y como se refleja en *El Audaz* (1871):

> Por mucho rencor que la posteridad guarde al gobierno de Godoy, no puede menos de conceder que fue tolerante en materias de libertad intelectual, y que siempre le hallaron poco dispuesto a secundar las bárbaras aspiraciones de la teocracia. Entonces era fácil procurarse los libros más contrarios a nuestro antiguo genio castizo; y los que entendían alguna lengua extranjera, podían satisfacer fácilmente su curiosidad sin temor de que el Santo Oficio les molestara ni de que el brazo secular les persiguiera. Cundió el volterianismo y la democracia platónica de Rousseau.(Cap. I, II, p. 437)

La conexión entre las ideas de ambos es indudable[84]. De hecho, dentro de su ideario liberal, Galdós también defiende la necesidad de implantar la libertad

[83] José María Blanco White (1812), cito a través de la edición de Moreno Alonso (1990).

[84] De hecho, también coinciden en su deseo de abolición de la esclavitud, que responde precisamente a la concepción tolerante y solidaria que, en el caso de Galdós, emana de la educación ilustrada que recibió y que le llevó a publicar entre 1865 y 1866 en la *Crónica de Madrid,* en contra de las sociedades esclavistas fundadas en Madrid, que estaban en contra de los proyectos de ley del abolicionismo de la esclavitud que ya estaban bastantes maduros y que su amigo Fernando de León y Castillo defendería y complementaría durante su mandato como Ministro de Ultramar. Como señala Armas Ayala (1989) son las mismas ideas antiesclavistas que defendió Afonso, a su regreso a Canarias, después de haber conocido en la isla de Trinidad y en Venezuela, retazos de esta esclavitud más o menos soterrada. Galdós denuncia en esa publicación la terrible lacra de la esclavitud; apela a la libertad del hombre y defiende la libertad humana, denunciando «la afrenta y la ignominia», como pecados severos· que cometían los esclavistas y los dueños de los esclavos. Hechos que debía conocer a través de su familia y amigos americanos. Además, esta postura se verá reforzada por su la estrecha relación con Rafael María Labra, desde los años en que frecuentaba el Ateneo de Madrid, con

de culto en España, tal y como le expresa a Pereda en carta de 30 de marzo de 1877:

> Si he presentado la libertad de cultos como preferible en España a la unidad religiosa, no he necesitado romperme la cabeza para encontrar ejemplos sólo con llamar la atención sobre los países realmente civilizados, los cuales, por mucho que quieran decir son todos cultamente superiores al nuestro, a esta menguada España, educada en la unidad católica, y que es en gran medida el país más irreligioso, más blasfemo, y más antisocial y más perdido del mundo. No hay nacionalidad, no religión ni secta que no nos sea superior. Puede usted decir: «eso no es culpa de la unidad católica, sino del liberalismo que ha corrompido las costumbres. Antes éramos muy buenos pero del año 12 para acá nos hemos echado a perder». Le contestaré a eso que [si] el liberalismo ha destruido (sólo con la influencia de tres o cuatro mentecatos, según usted) este hermoso edificio moral, resultará que el tal edificio no valdría gran cosa. Estoy cansado de oírle a usted [...] de los liberales. Según usted todos son unos pillos. Raro, rarísimo es aquel a quien usted concede un poco de talento. Todos son y fueron tontos, ridículos. ¿Pues cómo tal caterva de idiotas ha podido [...] una cosa secular, una cosa tan santa, tan grande como la nacionalidad española, cuidadosamente formada por el absolutismo y la unidad católica? En fin; esto nos llevará demasiado lejos y [...] en disputa. Yo abomino la unidad católica y adoro la libertad de cultos. Creo sinceramente que si en España existiera la libertad de cultos, se levantaría a prodigiosa altura el catolicismo, se depuraría la nación del fanatismo y [...] ganaría muchísimo la moral pública, y las costumbres privadas, seríamos más religiosos, más creyentes, veríamos a Dios con más claridad, seríamos menos canallas, menos perdidos de lo que somos. (*Correspondencia*, 2016: 50-51)

Desde esa postura de denuncia de los abusos de la institución eclesiástica y de la falsa religiosidad de la sociedad española, la religión, a nuestro juicio, debe entenderse en Galdós como espiritualidad individual y como evangelio social, es decir, vinculada con las buenas obras prácticas, la libertad de culto y de acción sin restricciones dogmáticas y, sobre todo, debe entenderse como una interiorización de valores morales individuales que se proyectan en la comunidad a través del amor y la tolerancia. Como se trasluce, por ejemplo, del final de *Gloria* (1876-1877) muchos han sido víctimas del fanatismo religioso, pero debe llegar el día en que una nueva generación, nacida del hermanamiento a través del amor sea capaz de doblegarlo:

---

quien mantuvo correspondencia relacionada sobre todo con temas de Cuba y de Puerto Rico. Sea cual fuere la fuente de su conocimiento sobre la situación del esclavismo en América, su familia o su amistad con Labra, el caso es que Galdós muestra su talante liberal, profundamente humano y ético al defender apasionadamente el abolicionismo.

> También aquellos nobles corazones habían venido de lejanas y contrapuestas tierras para pelear; habían peleado y se retiraban después chorreando sangre preciosa. ¿Quién los lanzó al bárbaro combate? ¿Volverían a empeñarlo? La querella subsistía, subsiste y subsistirá pavorosa, y antes de que se acabe, muchas Glorias sucumbirán, ofreciéndose como víctimas para aplacar al formidable monstruo que toca con la mitad de sus horribles patas a la historia y con la otra mitad a la filosofía, monstruo que no tiene nombre, y que si lo tuviera lo formaría juntando lo más bello, que es la religión, con lo más vil, que es la discordia; muchas Glorias sucumbirán, sí, arrebatándose del mundo que encuentran despreciable a causa de las disputas, y corriendo a presentar su querella ante el Juez absoluto. (*Gloria*, segunda parte, cap. XXXIII, p. 371)
> (...)
> Y en tanto, ¿no debemos aspirar a que sea verdad en lo posible lo que soñaron la enamorada de Ficóbriga y el loco de Londres? Tú, precioso y activo niño Jesús, estás llamado sin duda a intentarlo; tú, que naciste del conflicto y eres la personificación más hermosa de la humanidad emancipada de los antagonismos religiosos por virtud del amor; tú, que en una sola persona llevas sangre de enemigas razas, y eres el símbolo en que se han fundido dos conciencias, harás sin duda algo grande. Hoy juegas y ríes e ignoras; pero tú tendrás treinta y tres años, y entonces quizás tu historia sea digna de ser contada, como lo fue la de tus padres. (*Gloria,* segunda parte, cap. XXXIII p. 375)

De hecho, Galdós muestra en sus obras cómo se han corrompido esos valores morales dentro de la institución eclesiástica y las consecuencias negativas de su transmisión, mientras que dota a personajes civiles de los valores morales cristianos positivos. Por ejemplo, en *La Fontana de Oro* (1870) ejemplifica el proceso educativo negativo de las monjas, mientras que en *Fortunata y Jacinta* (1886-87) constituyen un punto intermedio y Leré, en *Ángel Guerra* (1890-91), refleja los valores religiosos más positivos.

Tal y como indica Armas Ayala, la preocupación por el tema religioso está presente en Galdós desde sus primeros escritos:

> Ya en las páginas de sus colaboraciones periodísticas en 1865, en 1866 y aún antes, en sus esbozos o borradores juveniles de Las Palmas, en 1861 y en 1862, Galdós ofrece textos inequívocos sobre su preocupación religiosa. Unas veces expresándolo de un modo humorístico, otras veces haciéndolo de un modo sincero y hasta desgarrador. Lo que sí es cierto es que en ningún momento dejó Galdós de expresar esa conturbación interior, dolorida, lacerada, que disolvía en un sosiego aparentemente estoico y enmascaraba su búsqueda incansable a través las peripecias de sus criaturas. Galdós es un cristiano, no un católico; es un espíritu que en todo momento siente, padece y hasta se arrebata. cuando las circunstancias así lo exigen. Otras veces se sonríe, mira en lejanía para dedicar la sonrisa al «neocatolicismo», a «Satanás» o a cualquier otra manifestación del ultracatolicismo que él consideraba ya superada por las nuevas tendencias o por las nuevas ideas. Lo que Galdós intentaba era, a fin de cuentas, enriquecer la sinceridad de sus lectores, desproveerlos de gazmoñerías sacristanescas,

> según él lo entendía; o fortalecerlos con una fe limpia, interna, no con «adornos externos» que no conducían a nada práctico. (Armas Ayala, 1989: 121-122)

La necesidad de reformar la Iglesia española y la falsa religiosidad de los españoles, constituirán otra de las críticas constantes en la obra de Galdós, en la que insiste continuamente en que la religión debe ser interior, y en la necesidad de eliminar los excesos de la religión exteriorizada. Entre los innumerables ejemplos, encontramos la vulgar religiosidad de María Sudre, esposa de León Roch, de quien el narrador escribe:

> No es necesario decir más para que se vea que la religiosidad de María Sudre era la religiosidad de la turbamulta, del pueblo bajo, entendiéndose aquí por bajeza la triste condición de no saber pensar, de no saber sentir, de vivir con esa vida puramente mecánica, nerviosa, circulatoria y digestiva que es el verdadero, el único materialismo de todas las edades. La verdadera plebe no es una clase: es un elemento, un componente, un terreno, digámoslo así, de la geología social; y si se hiciera un mapa de la vida, se vería marcado con tinta negra este horrible detritus en todas las latitudes de la región humana. *(La familia de León Roch*, segunda parte, cap. XIII, p. 370)

Podemos citar otro ejemplo en su obra *La de Bringas* (1884):

> Al pobre Pez le decía constantemente que se mirase en el espejo de don Juan de Lantigua, el gran católico, el gran letrado y escritor, tan piadoso en la teoría como en la práctica, pues no hacía nada contrario al dogma; ni su cristiandad era de fórmula, sino sincera y real; hombre valiente y recto, que no se avergonzaba de cumplir con la Iglesia y de estarse tres horas de rodillas al lado de las beatas. No era como Pez, como toda la caterva moderada, que hace de la religión una escalera para subir a los altos puestos; no era como esos hombres que se enriquecen con los bienes del clero, y luego predican el catolicismo en el Congreso para engañar a los bobos; como esos hombres que llevan a Cristo en los labios y a Luzbel en el corazón, y que creen que dando algunos cuartitos para el Papa ya han cumplido. ¡Farsa, comedia, abominación! (Cap. XIII, p. 27)

Como hombre del 68, el autor canario, conoce, hereda y adapta a su tiempo muchas de las ideas que ya desde finales del siglo XVIII habían empezado a circular entre determinados y escogidos eclesiásticos ilustres; entre ellos el Canónigo Doctoral de Canarias, Graciliano Afonso, que había defendido tesis semejantes a las de Galdós, primero, en el Seminario Conciliar de Las Palmas, en 1795, con gran escándalo de algunos de los profesores conciliares; después, en un edicto Pastoral, redactado por encargo del Cabildo Catedral, para

que se leyese en todas las iglesias de la diócesis; por último, en el fugaz Parlamento de 1822-23, cuando la comisión eclesiástica a la que pertenecía Afonso, presentó un proyecto de reforma de la Iglesia española. Posiblemente Galdós conociera estas ideas reformistas por su inclusión en las constituciones de 1812 y 1822 y se planteó que era necesario recuperarlas; pero también es posible que hubiera escuchado ideas semejantes a sus profesores del Colegio de San Agustín, sobre todo a Emiliano y Teófilo Martínez de Escobar, que fueron alumnos de Graciliano Afonso. Este hecho, junto con el particular entorno en el que se desarrolla la infancia de Galdós pueden explicar que antes de cumplir los 20 años ya el autor mostrara una incipiente preocupación por el tema religioso, una idea que se enraíza en la educación neoclásica recibida y que se verá reforzada cuando llegue a Madrid y se inserte en el ambiente de la Universidad, el Ateneo y la tertulia, donde Galdós encuentra el acomodo de su primer ideario ético-religioso en la religión de la humanidad defendida por el krausismo, pues en ese entorno, que facilitaría la revolución del 68, existía, sin duda, un impulso moral, cercano al cristianismo interior. Desde esta posición krausista evolucionará hacia la recuperación del cristianismo evangélico de base, así como desde el anticlericalismo de sus primeras novelas llegará a la elaboración positiva de personajes-sacerdote, a los santos activos, y estos a su vez darán paso a sus santos civiles, como Guillermina Pacheco, Leré, Nazarín, Benina o Celia.

Galdós denuncia las diversas intromisiones de las instituciones eclesiásticas en la vida civil, sus personajes llegan a sostener que es un medio de mantener al pueblo sumiso, resignado, para evitar la revolución por el desequilibrio social, así, por ejemplo, en *Las tormentas del 48* (1902), podemos leer:

> Me parece muy bien -dijo Segismunda-: fomentemos también la religión, de la que nace la conformidad del pobre con la pobreza. ¿Para qué pagamos tanto clérigo, y tanto obispo y tanto capellán, si no es para que enseñen a los míseros la resignación, y les hagan ver que mientras más sufran aquí, más fácilmente ganarán el Cielo?
> -Justo; y entre tanto ganemos nosotros la tierra...
> -Que es lo más próximo... y lo más seguro. (Cap. XXX, pp. 301-302)

Entre las intervenciones de la Iglesia en la vida civil, para el tema que nos ocupa, Galdós hará una crítica constante a la educación tradicional católica que recibe la sociedad española, hasta considerarla la causa de varios de los problemas del país, como se explica en el principio segundo de su ideario pedagógico. Mostrará tanto las características de la deficiente educación impartida por los clérigos, como el problema individual y social que lleva consigo la concepción del misticismo y el ascetismo como valores superiores a la acción social. Esto último pone el acento sobre el desapego de la Iglesia con los problemas reales, cotidianos de la sociedad, sobre todo, de las clases más desfavorecidas.

En este sentido, Galdós ve en el misticismo un tipo de enfermedad que impide el goce total de la vida, misticismo situado en un nivel psicológico individual que será tratado, generalmente, con tono humorístico o irónico. Pero el verdadero demonio espiritual que perturba la comprensión de la naturaleza humana y el desarrollo normal del progreso será para Galdós la filosofía ascética, grave y serio mal del espíritu español. Ese lado ascético de curas, sacristanes y beatas se muestra como un elemento perverso de la humanidad en personajes como Coletilla en *La Fontana de oro* (1870) o doña Juana en *Casandra* (1905). En la obra galdosiana la Compañía de Jesús será la orden religiosa más fustigada de entre las que predican el ascetismo y, precisamente, la mayoría de los personajes que muestran mayor intransigencia habrán sido educados por los jesuitas, como Coletilla, o serán ellos mismos jesuitas como Luis Gonzaga en *La familia de León Roch*. Siguiendo a Rubén Benítez, en esta obra el asceta Luis Gonzaga: "constituye en gran medida el motor que desencadena el drama de los Roch." (1992: 151). No obstante, en esta obra el ascetismo será causante de un drama privado, cuyas consecuencias no trascenderán al ámbito social. En *Gloria* (1876), sin embargo, don Juan de Lantigua, padre de Gloria, llevará el producto de su misticismo a la tribuna política, desde donde se puede imaginar que influyó sobre el pensamiento de su entorno social y no sólo en el familiar:

> Su inclinación contemplativa le llevó a considerar la fe religiosa, no sólo como gobernadora y maestra del individuo en su conciencia, sino como un instrumento oficial y reglamentado que debía dirigir externamente todas las cosas humanas. Dio todo a la autoridad y nada o muy poco a la libertad. Pocos años después de haberse metido en el golfo de estas lecturas y en el torbellino de estos pensamientos, don Juan de Lantigua salió fuerte en erudición y en silogismos; desafió con imponente orgullo la turba de frívolos y descreídos; brindole la política con una tribuna, y subido en ella, la nube que había condensado en sí tanta pasión y tanto saber tronó y relampagueó contra el siglo. La elocuencia del nuevo Isaías era arrebatadora. (Primera parte, cap. IV, p. 26)

A medida que Galdós observa con mayor profundidad los conflictos sociales, la crítica al ascetismo religioso irá creciendo, como puede verse en *La de Bringas* (1884):

> La señora de Pez, por nombre Carolina, prima de los Lantiguas (...) se había entregado a la devoción. La que en otro tiempo fue la misma dulzura, habíase vuelto arisca e intratable. Todo la enfadaba y estaba siempre riñendo. Con tantos alardes de perfección moral y aquella monomanía de prácticas religiosas, no se podían sufrir sus rasgos de genio endemoniado, su fiscalización inquisitorial, ni menos sus ásperas censuras de las acciones ajenas. (...) Las pobres niñas no se mostraban deseosas de seguir a su mamá por aquel camino de salvación... Naturalmente, eran jóvenes y gustaban de ir al teatro y frecuentar la sociedad. ¡Qué escándalos, qué sofocos, qué lloriqueos por esta incompatibilidad del solaz mundano y de los deberes religiosos! (Cap. XIII, p. 26)

En *Lo prohibido* (1884-85), donde también fustiga severamente el ascetismo, cuando Raimundo esboza las causas que han llevado a España a la mala situación en que se encuentra, señala el misticismo como uno de esos males, pues este ha llevado a que la sociedad española sea educada en el desprecio a lo material y lo mundano, lo que implica la consideración deshonrosa del trabajo y la ceguera ante las problemáticas sociales reales. La cita es larga, pero esclarecedora:

> (...) la causa de nuestro decaimiento nacional era el falso idealismo y el desprecio de las cosas terrenas. El misticismo nos mató en la fuente de la vida, que es el estómago. Desde que el comer se consideró función despreciable, la mala alimentación trajo la degeneración de la raza. El estómago es la base de la pirámide en cuya cúspide está el pensamiento. Sobre base liviana no puede elevarse un edificio sólido. Desde el siglo XIII viene haciéndose entre nosotros una propaganda cargantísima contra el comer. La caballería andante primero y el misticismo después han sido la religión del ayuno, el desprecio de los intereses materiales. (...)Los que durante una vida de trabajo se han

> hecho ricos, concluyen por arrepentirse, y dedican su dinero a fundaciones pías. El orgullo está en vivir a la cuarta pregunta, y en pedir limosna. Jamás se ofrecen como ejemplo ni el ingenio ni el trabajo, sino la miseria, el desaseo y la sarna.(...) Viviendo en un mundo de fantasmas, perversa hechura de la caballería y la falsa santidad, hemos visto la extinción de nuestra industria. Por fin, al despertar en pleno siglo XIX, después de haber dormido la mona mística, nos encontramos con que los demás se nos han puesto por delante. Ellos viven bien, nosotros mal. Viendo lo que ellos son, hemos caído en la cuenta de que el dinero es bueno, de que la propiedad es buena, de que el lavarse no es malo, de que el comer es excelente, y de que las materialidades de la vida son excelentísimas. Queremos seguir tras ellos, queremos comer también; pero, ¡quia!..., ¡si no tenemos dientes, si hemos perdido la fuerza digestiva!... Cinco siglos de sobriedad han despoblado nuestras encías y atrofiado nuestro estómago. Tanto empeño tenemos en mascar y digerir como los demás, que al fin y al cabo... como esto no exige largo aprendizaje, logramos vencer las dificultades. Nos nace la dentadura, se nos arregla el estómago; pero resulta que no tenemos qué llevar a la boca, porque no trabajamos. Este hábito es algo más difícil de adquirir. Tanto nos dijeron «no te cuides de las cosas terrenas» que llegamos a creerlo, y la ociosidad dio a nuestras manos una torpeza que ya no podemos vencer. (Capítulo XI, III, pp. 64-66)

Para Raimundo, como para Galdós, la sociedad española del siglo XIX empieza a despertar y quiere el progreso que ve en otros países, pero no va a ser fácil reeducar a una sociedad instalada en la contemplación y el misticismo, y a una clase dirigente que ve en el trabajo una deshonra. De hecho, la revalorización del trabajo como medio de vida digna será una de las constantes en la obra de Galdós y entronca con su pensamiento pedagógico, en tanto que apela a una educación integral que contemple los saberes prácticos y la dignificación de las carreras técnico-profesionales. Así, por ejemplo, en *Tormento* (1884), el autor señala que en este aspecto la sociedad antes y después de la revolución del 68 no ha cambiado mucho:

> En una sociedad como aquella, o como esta, pues la variación en diez y seis años no ha sido muy grande; en esta sociedad, digo, no vigorizada por el trabajo, y en la cual tienen más valor que en otra parte los parentescos, las recomendaciones, los compadrazgos y amistades, la iniciativa individual es sustituida por la fe en las relaciones. (Cap. IV, p. 13)

Y ocho años después, en *La loca de la casa* (1892), muestra claramente la contraposición entre la vida práctica y la vida contemplativa:

> GABRIELA: Quisiera yo verte aquí... (*Acabando la costura y cortando el hilo con los dientes*). Para estos trajines, tienes tú demasiado... espíritu... ¡Ay, es un gran comodín eso del

> espíritu, y hacer todas las cosas con el pensamiento, en vez de hacerlas con las manos, con estas!
> VICTORIA: Yo también tengo manos. (*Con viveza las dos*).
> GABRIELA: No es censura... pero hay que probarse.
> VICTORIA: Probarse, sí.
> GABRIELA: En la vida práctica. (Acto II, escena IV, p. 213)

De hecho, ya en carta de 29 de agosto de 1888, le comenta a Clarín su nuevo proyecto literario que apunta a este conflicto educativo: las personas que tienen medios y cultura no saben desarrollarse en la vida práctica, pues han sido educadas desde una concepción pedagógica idealista, que no contempla la aplicación del conocimiento a la vida cotidiana, y, como se verá en el capítulo tercero, la conexión de la educación integral con la vida práctica constituye uno de los principios pedagógicos del autor:

> El próximo invierno pienso emprender una obra de grandes dificultades, y ya me tiemblan las manos de pensarlo. Tengo el propósito de volver la espalda a los tipos vulgares y presentar una serie de personajes de elevados vuelos, unos, de alta posición, los otros, es decir, reunir en un cuadro diferentes figuras que descuellen por el talento, la riqueza, la cultura, etc... y hacer ver que estos seres superiores dotados de grandes medios, no aciertan a realizar la vida en condiciones prácticas. (*Correspondencia*, 2016: 155)

Seguramente se refiere a *La incógnita* (1889) y *Realidad* (1889), donde encontramos personajes de talla moral, como Orozco, pero que no consiguen ser felices, o Viera, que educado para ser aristócrata es incapaz de reinventarse y vivir en su sociedad presente, al que la transgresión de sus propios códigos éticos le lleva al suicidio.

En su visión pedagógica estos principios están íntimamente conectados con la revalorización del trabajo, una preocupación presente siempre en Galdós, quien le comenta también a Clarín, en carta de 9 de octubre de 1881, que: "(...) lo que importa es trabajar, aunque el trabajo sea en España, y ante nuestros sabios motivo de descrédito, pues al que trabaja mucho, se le mira con cierto menosprecio." (*Correspondencia*, 2016: 89). Esta idea de revalorización del trabajo, debe entenderse también como subyacente a su crítica del acceso y labores del

funcionariado, tal y como lo presenta, entre otras, en su obra *La desheredada* (1881), cuando la hija de Rufete habla sobre su padre:

> Y no es que no trabajase... Iba a la oficina casi todos los días y se pasaba en ella lo menos dos horas. Fue secretario de tres gobiernos de provincia y no llegó a gobernador por intrigas de los del partido. Mi madre le decía: «¡Ah!, mejor te valdría haber aprendido un oficio que no vivir colgado a los faldones de los ministros, hoy me caigo, hoy me levanto...». (Primera parte, cap. I, III, p. 36)

Por otro lado, como ya se ha señalado, Galdós centra su crítica en la fuerte influencia que tiene la Iglesia en la vida española y en la necesidad de erradicar el gobierno que ejerce sobre los individuos y sobre la sociedad. Así, en carta de junio de 1877 escrita a Pereda a colación de la publicación del segunod volumen de *Gloria* (1876-1877) el autor reafirma su postura liberal:

> En dos palabras sintetizaré a usted lo que pienso en este triste asunto de la conciencia, y esto lo digo con convicción profunda y verdadera fe, es a saber: el catolicismo es la más perfecta de las religiones positivas, pero ninguna religión positiva, ni aun el catolicismo, satisface el pensamiento ni el corazón del hombre en nuestros días. No hay quien me arranque esta idea ni con tenazas. El catolicismo no puede seguir rigiendo en absoluto la vida. Convengo en que marchamos rápidamente al caos; pero este desconsolador hecho no puede ser argumento en contra de aquella idea. Esto es a mi juicio lo que puedo hallar en mi desdichado libro el ojo del observador. (*Correspondencia*, 2016: 57)

Estas declaraciones son extrapolables a la influencia de la Iglesia en la educación española; de hecho, ya en los Episodios Nacionales encontramos diversos ejemplos sobre ello y, también, sobre el uso de los conventos como pseudo-reformatorios juveniles, con la finalidad de anular las ideas liberales, por ejemplo, de los jóvenes numantinos, quienes, a pesar de que su movimiento era inofensivo, fueron detenidos y llevados a distintos conventos para ser "re-educados":

> Se creyó que los más traviesos iban a ser ahorcados, y había razón para temerlo, pues quien supo ahorcar a hombres y mujeres, bien podía hacer lo mismo con los muchachos, que era el mejor medio para extirpar el liberalismo futuro. Mas por fortuna Calomarde no gustó de hacer el papel de Herodes, y después de tener algunos meses en la cárcel a los que no se salvaron huyendo, les repartió por los conventos

> para que aprendieran la doctrina. (...) Los frailes les tomaron cariño, les perfeccionaron en el latín y en la filosofía, y les quitaron de la cabeza todo aquel fárrago masónico numantino y el derribo de tiranías para edificar repúblicas griegas. (*Los apostólicos*, cap. V, p. 77)

No obstante, en el capítulo siguiente, el narrador muestra que estas medidas no sirvieron para el fin que perseguían, pues lejos de apartarlos de las ideas liberales, el autoritarismo y el encierro hicieron que su movimiento dejara de ser "política inocente": "La juventud abría los ojos, columbrando la grandeza lejana de sus destinos. ¡Generación valiente, en buen hora naciste!" (*Los apostólicos*, cap. VI, p. 78)

Casi tres décadas después, Galdós será explícito en cuanto a la necesidad de que la Iglesia deje de tener el control sobre la educación española: en carta de 28 de agosto de 1908 a Teodosia Gandarias Galdós expresa su deseo de frenar la ofensiva pedagógica de la Iglesia católica: "Me parece que aceptaré la Presidencia del Tribunal de oposiciones. Hay que evitar el paso de la caterva de neos, que quieren colarse en la enseñanza." (*Correspondencia*, 2016: 682). La obra de Galdós está llena de ejemplos que dejan traslucir el peso de la educación católica en el desarrollo de la sociedad, como palanca que impide el progreso real; así como de personajes eclesiásticos corruptos y corruptores. Nuevamente en el episodio *Los apostólicos* (1879), encontramos buena muestra de la nefasta situación de la educación, el arte y la cultura en la España de la primera mitad del siglo XIX:

> Entonces la juventud no tenía más que dos medios para dar desahogo a su ardor y eran hacer versos o hacer diabluras. Los estudios estaban muertos, la prensa no existía, las letras mismas y el teatro principalmente yacían encadenados por una censura bestial y vergonzosa, el conspirar olía a cáñamo, la política era patrimonio de las camarillas, las bellas artes, música y pintura estaban en su primera alborada. Los muchachos que no sentían gusto por los soeces ejercicios de la tauromaquia se entretenían en trepar por las asperezas del Olimpo, y como la mayor parte carecían de estro, no tenían más recurso que la murmuración y las travesuras. (...) Sin dinero, sin ocupación, sin estímulo, aquellos insignes poetas o prosistas o simples mortales vivían de la poderosa fuerza íntima que en unos era la fantasía, en otros la conciencia de un gran valer y en todos el presagio de que habían de ser principio y fundamento de una generación fecunda. (Cap. VI, pp. 82-83)

La situación de los jóvenes mejor formados desde el siglo XVII era también devastadora pues sin recursos y sin estímulos, sólo podían recurrir al oasis de libertad que les proporcionaba la tertulia del café[85]:

> La juventud de aquel tiempo, la más ilustre que había tenido España desde que envejeció la gran pléyade del siglo XVII, no sabía vivir sin drama. (...) La policía no estorbaba que allí dentro se dispararan ovillejos, quintillas y décimas, llenas de pimienta como los antiguos vejámenes; pero el libro, el drama, el periódico, todas las grandes armas del pensamiento, les estaban vedadas. No se les permitía más que los alfileres. (Cap. VI, 84-85)

Como se ha visto en el primer capítulo, durante la segunda mitad del siglo XIX existían en España dos tipos diferentes de educadores: los que seguían las enseñanzas católicas tradicionales, que eran la mayoría, y los que intentaban instaurar una educación más libre, basada en los propósitos krausistas[86]. Los

[85] Cabe recordar que este episodio transcurre pocos años después de que se pusiera en práctica el Plan Calomarde de educación (1824), y, por tanto, Galdós se refiere a una juventud cuyos estudios se han desarrollado en dos planes diferenciados: el plan liberal de Cádiz y el de Calomarde. De hecho, en el mismo episodio, Jenara, la apasionada fanática, símbolo de la España tradicional (Casalduero, 1961), comenta como algo positivo el cierre de las universidades que se produjo durante el curso 1823-1824, por orden real hasta que estuviera listo el Plan Calomarde: "Ya lo ve usted, ha fundado un Conservatorio por aquello de que *el arte a las fieras domestica*. Me hace reír esto de querer arreglar a España con músicas. Al menos el Rey es consecuente, y al fundar su escuela de Tauromaquia, cerrando antes con cien llaves las Universidades, ha querido probar que aquí no hay más doctor que Pedro Romero. Eso es, dedíquese la juventud a las dos únicas carreras posibles hoy, que son las de músico y torero, y el Rey barbarizando y la Reina dulcificando nos darán una nación bonita..." (*Los apostólicos,* cap. IX, p. 123)

[86] Esta bipolaridad educativa, puede extrapolarse, en líneas generales, también a las publicaciones literarias y a la prensa. La batalla ideológica entre ortodoxos y heterodoxos queda bien ejemplificada en el famoso y beligerante texto que Marcelino Menéndez Pelayo escribió en 1882, y que fue publicado al año siguiente en el último tomo de su *Historia de los heterodoxos españoles*, y que constituye sin duda un ataque ideológicamente frontal contra Galdós, donde puede leerse: "Hoy, en la novela, el heterodoxo por excelencia, el enemigo implacable y frío del catolicismo, no es ya un miliciano nacional, sino un narrador de altas dotes, aunque las oscurezca el empeño de dar fin transcendental a sus obras. En Pérez Galdós vale mucho más el novelista descriptivo de los Episodios Nacionales, el cantor del heroísmo de Zaragoza y de Gerona, que el infeliz teólogo de *Gloria* o *La familia de León Roch*. (…). Los católicos vienen a representar en esta obra [*Gloria*] y en *León Roch* y sobre todo *en Doña Perfecta*, el papel de los traidores de melodrama, persiguiendo y atribulando siempre a esos ingenieros sabios, héroes predilectos del autor (…). Amigo soy del Sr. Galdós y le tengo por hombre dulce y honrado; pero no comprendo su ceguedad. (…). ¡Oh, y cuán triste cosa es no ver más mundo que el que se ve desde el ahumado recinto del Ateneo y ponerse a hacer novelas de

primeros estaban arropados por el Estado y la Iglesia, los segundos tenían vínculos con la Institución Libre de Enseñanza. Los maestros que no pertenecían al ámbito religioso, pero que tampoco tenían la misma formación que los docentes krausistas, resultaban figuras marginales. Tristemente, medio siglo después de la época histórica a la que se refiere el autor en *Los Apostólicos* (1879), se sigue encontrando en España un ambiente sociocultural en el que el peso religioso continúa siendo excesivo, hecho del que Galdós se queja, por ejemplo, en la carta enviada a Clarín el 15 de junio de 1891, en la que critica cómo la mojigatería se está adueñando de todos los ámbitos:

> Francamente le voy tomando aversión a esta sociedad en la cual el espíritu de mojiganga va cundiendo tanto y apoderándose de tal modo de todas las cosas, que pronto hemos de ver, si Dios no lo remedia, que todo se vuelve mojiganga, mojiganga la política y la justicia, mojiganga también las letras. Para mover un poco el ánimo del público, ya irá usted comprendiendo que hay que ser jesuita y escarnecer y vilipendiar con saña las personas y las clases sociales. Observando atentamente lo que aquí pasa y meditando sobre ello, llega uno a sospechar si nos convertiremos pronto en Paraguay, pues tanta garrulería, y el jesuitismo han de dar de sí alguna barbaridad a estilo americano pampero. (*Correspondencia*, 2016: 204)

O en esta otra enviada a León y Castillo con fecha de 27 de noviembre de 1900, en la que a pesar del tiempo transcurrido parece que la situación no ha variado, por lo que se colige de los comentarios de Galdós:

> (...) héme aquí en esta atmósfera asfixiante, que pronto será mortífera, si no sale por aquí una mano vigorosa que aleje la inacción del clericalismo. (...) si pudiéramos escoger la nación extranjera que ha de venir a librarnos de esta plaga intolerable de frailes, clérigos y jesuitas; pero ni aun ese relativo consuelo tendremos, porque la raza más antipática, la más desconforme on nuestro modo de ser, será la que venga a sacarnos de este purgatorio frailuno para darnos las apariencias por lo menos de país civilizado. (*Correspondencia*, 2016: 510)

La situación, de hecho, no cambiará como afirma Galdós en carta de 18 de abril de 1908, enviada como contestación a una consulta sobre la adaptación

---

carácter y de costumbres con personajes de la *Minuta de un testamento*, como si Ficóbriga fuese un país de Salmerón o Azcárate!" (cita tomada de Rodríguez Puértolas, 2013: 325) Esta última frase remite, precisamente, a los miembros de la ILE, institución educativa y cultural que constituye la mayor fuerza social e intelectual frente a la ideología conservadora.

de *Doña Perfecta* (1876) al teatro que le hace la hispanista estadounidense Alice Bushee:

> Celebro infinito su entusiasmo por la literatura española, y me agrada mucho su propósito de dar algunas conferencias acerca de ella. A su consulta referente a la intolerancia y *bigotismo* de este país, contesto que ha cambiado poco desde 1896, fecha de *Doña Perfecta*. Seguimos lo mismo, tal vez peor, porque la preponderancia del jesuitismo ha dado a la superstición y a las demasías clericales mayor vuelo y extensión, tal vez con formas menos feroces; pero con mayor penetración en los espíritus, principalmente en los femeninos. El sentimiento liberal sufre una gran crisis. ¿Cómo saldremos de ella? No puedo decirle a usted lo que yo mismo ignoro. (*Correspondencia*, 2016: 666)

Precisamente en esta ausencia de cambio podemos enmarcar la radicalización de la postura de Galdós, sobre todo a partir de 1905, por ejemplo, en carta a Teodosia Gandarias de 4 de agosto de 1909, a colación de los atentados que se están cometiendo contra la Iglesia en Barcelona, Galdós afirma: "Pero ha sido una lección, un primer aviso." (*Correspondencia*, 2016: 708).

Por la obra de Galdós transitan personajes eclesiásticos[87] de diverso cariz, algunos como representantes de la línea tradicional-conservadora más fanática donde la religión se utiliza para alcanzar ambiciones propias, mostrando el lado más radical del abuso de poder personal y colectivo que ejercía la esfera eclesiástica. Pero junto a estos personajes encontramos a eclesiásticos comprometidos con la labor humanitaria del cristianismo de base, que recuerdan a curas de su época como el padre Manjón, a quien Galdós conocía por su labor con los desposeídos de la sociedad, y cuyo proceder está en la misma línea que sus santos activos o sus santos laicos; o el padre Lerchundi, misionero franciscano fundador de escuelas, al que Galdós conoce por medio de Tolosa Latour, pues colaboró con él en su sanatorio marítimo de Santa Clara. También encontramos curas maestros de escuela que son trasunto de la ineficaz educación católica tradicional, tan denostada por Galdós.

[87] Para un estudio profundo de este tema se recomienda Torres Aguado (2009) y Elizalde Armendáriz (1977).

Desde el inicio hasta el final de su obra, de manera más o menos explícita, pero siempre está presente un apunte sobre la mala educación tradicional y, sobre todo, sobre las consecuencias individuales y sociales de haberse educado en ese sistema. Así, por ejemplo, en Doña *Perfecta* (1876), los orbajosenses ridiculizan de forma constante el nuevo saber de los jóvenes, los personajes muestran una clara concepción de superioridad de la doctrina cristiana, frente a la ciencia, que contrasta de forma irónica con su modo de proceder: "Hijo mío, los habitantes de Orbajosa seremos palurdos y toscos labriegos sin instrucción, sin finura ni buen tono; pero a lealtad y buena fe no nos gana nadie, nadie, pero nadie."(Cap. XI, p. 41), pronto se destapa la verdadera calaña de los orbajosenses: "Este es un pueblo dominado por gentes que enseñan la desconfianza, la superstición y el aborrecimiento a todo el género humano."(Cap. XVIII, p. 65). Una crítica que se repite en su última etapa, por ejemplo, en *El caballero encantado* (1909), ahora para la educación católica tradicional en el espacio urbano:

> (...) criado con mimo y regalo como retoño único de padres opulentos, sometido en su adolescencia verde á la preceptoría de un clérigo maduro, que debía enderezarle la conciencia y henchirle el caletre, de conocimientos elementales. (...); sábese que en este tiempo Carlitos se deshizo del clérigo, despachándole con buen modo, y se dedicó á desaprender las insípidas enseñanzas de su primer maestro, y a llenar con ávidas lecturas los vacíos del cerebro. (Cap. I, p. 306)

Pero, siguiendo con los curas-maestros, el ejemplo más detallado desde la perspectiva educativa es, sin duda, el de Pedro Polo (*El doctor Centeno*, 1883), un sacerdote, maestro ignorante que no sabe enseñar y que busca compañía en Amparo, a pesar del celibato, por lo que será castigado en *Tormento* (1884) tras descubrirse sus amores con la joven, y tendrá que cerrar su escuela. De hecho, en *El doctor Centeno* (1883) el narrador explica que Pedro Polo no tenía vocación ni de cura ni de maestro, ambas profesiones las realizaba por cuestiones económicas, y, por tanto, no las profesaba con pasión, elemento indispensable para que se produzca un aprendizaje efectivo. Una clara crítica a esta situación que todavía se da en España durante el siglo XIX:

> Se encontraba con veinticuatro años a la espalda, sin haber estudiado cosa alguna, sin oficio, carrera ni habilidad que pudiera serle provechosa. Sólo sabía leer, escribir, contar y un poco de latín más macarrónico que erudito. (...) Para su sotana pensaba Polo así: «¿Clérigo dijiste?, pues a ello. ¿Profesor dijiste?, pues conforme». Dichosa edad esta en que el hombre recibe su destino hecho y ajustado como tomaría un vestido de manos del sastre, y en que lo más fácil y provechoso para él es bailar al son que le tocan. Música, música y viva la Providencia. (Cap. II, II, pp. 22-23)

Por su parte Felipe, en *El doctor Centeno* (1883), es un alumno víctima de la educación conservadora, tradicional, católica y opresora, que le hace abandonar su interés por la medicina y lanzarse a la vida de la calle. Pedro Polo, hace uso del castigo físico y el ridículo como medios disciplinarios:

> Los pellizcos no cesaban, y a cada segundo se oía un ¡ay! Se confundían las voces de bruto, acémila, con los lamentos, las protestas y el lastimoso y terrorífico yo no he sido. La palmeta iba cayendo de mano en mano, incansable, celosa de su misión educatriz, aporreando sin piedad a todo el que cogía (...) Su máxima era: Siembra coscorrones y recogerás sabios. (Cap. II, II, pp. 21-22)

Este trato burlesco y cruel lo recibirá también, Ido del Sagrario, profesor seglar de la escuela dirigida por el sacerdote Pedro Polo, que sufre las mofas tanto de los alumnos como del propio Polo:

> (...) a este hombre, probo, trabajador, honrado como los ángeles, inocente como los serafines, esclavo, mártir, héroe, santo, apóstol, pescador de hombres, padre de las generaciones, le trataba don Pedro delante de los chicos con frialdad y sequedad; mas cuando estaban solos le abrumaba a cortesanías y piropos, como este: «Es usted más tonto que el cerato simple» (Cap. II, III, p. 25)

Polo utiliza el método teórico-memorístico, la teoría y la contemplación, sin darle entrada a la experimentación, lo que lleva al tedio del alumnado. Esto queda patente cuando Felipe Centeno sufre en las clases de gramática, ya que tiene que aprender conceptos teóricos sobre la lengua sin dominarla todavía. El instrumento más importante para el estudio de cualquier materia es aquí rebajado a definiciones complicadas y aburridas que los alumnos han de aprender de memoria. El narrador insiste también en el tedio que provoca al alumnado la aritmética, asignatura puramente abstracta. Estas dos materias, junto con la

Historia Sagrada, son las más presentes en el currículo de la escuela del sacerdote:

> Nunca se vio más antipática pesadilla, formada de horripilantes aberraciones de Aritmética, Gramática o Historia Sagrada, de números ensartados, de cláusulas rotas. Sobre el eje del fastidio giraban los graves problemas de sintaxis, la regla de tres, los hijos de Jacob, todo confundido en el común matiz del dolor, todo teñido de repugnancias, trazando al modo de espirales, que corrían premiosas, ásperas, gemebundas. Era una rueda de tormento, máquina cruelísima, en la cual los bárbaros artífices arrancaban con tenazas una idea del cerebro, sujeto con cien tornillos, y metían otra a martillazos, y estiraban conceptos e incrustaban reglas, todo con violencia, con golpe, espasmo y rechinar de dientes por una y otra parte. (Cap. II, II, p. 21)

Felipe considera estos contenidos un fastidio porque no le ayudan a comprender la realidad, sólo meten en su cabeza fórmulas memorísticas que no asimila. Una clara crítica de la desvinculación de la educación católica-tradicional con la realidad, que pone de manifiesto la necesidad de una educación integral, que contemple teoría y aplicación práctica, y que sea capaz de estimular al alumnado. Parámetros que forman parte de los principios pedagógicos de Galdós, como se verá más adelante. Además, se pone de manifiesto la falta de formación de los profesores, en este caso de Pedro Polo, lo que dificulta aún más el aprendizaje de los chicos. Su proceder educativo está sometido al dogma religioso, utiliza unos métodos improductivos. Este sistema educativo en el que el alumnado no puede ni debe pensar por sí mismo, sino acatar la autoridad del cura-maestro y memorizar los contenidos, conlleva una represión antinatural para los niños, quienes, además de aburrirse en clase, no liberen las energías propias de su edad, con las consecuencias que ello acarrea, como el estado de ansiedad y la explosión descontrolada de esa energía contenida cuando salen de la escuela, como ya se ha señalado.

Llama la atención que después de que el narrador nos informa del método pedagógico utilizado por Pedro Polo, su escasa formación docente y su falta de pasión por la labor que desempeña, nos hace saber que la que la escuela es todo un éxito y que todos quieren llevar allí a sus hijos:

> En el reducido círculo de las relaciones de la familia pasaba ya por dogma que en ningún cacareado colegio de Madrid recibían los muchachos educación tan sólida, cristiana y de machaca-martillo como en el del padre Polo. Llegó día en que eran necesarias las recomendaciones para admitir una nueva víctima en el presidio escolar. (*El doctor Centeno*, cap. II, IV, 27)

Un claro ejemplo de que el problema educativo es un problema social, pues a pesar de las características negativas que el narrador muestra sobre Pedro Polo, lo cierto es que la culpa no es, en última instancia, suya, sino del sistema educativo tradicional, pues Polo, al no tener formación docente, no podía pensar en otro tipo de metodología educativa, su referente es la propia educación que él recibió: la Iglesia es dogmática y así será su pedagogía:

> Todo lo enseñaba Polo según el método que él empleara en aprenderlo; mejor dicho, Polo no enseñaba nada: lo que hacía era introducir en la mollera de sus alumnos, por una operación que podríamos llamar inyecto-cerebral, cantidad de fórmulas, definiciones, reglas, generalidades y recetas científicas, que luego se quedaban dentro indigeridas y fosilizadas, embarazando la inteligencia sin darla un átomo de sustancia ni dejar fluir las ideas propias. (Cap. II, II, pp. 66-67)

Ese "no dejar fluir las ideas propias" será una de las críticas más recurrentes de Galdós a la educación tradicional, pues el adoctrinamiento religioso ha impedido que la sociedad española piense por sí misma y esto la convierte en fácil de manipular. De hecho, Galdós criticará tanto en su obra como desde sus inicios en la prensa la incursión de la Iglesia en la política estatal, y ya desde las crónicas de *La Nación* y de *Las Cortes*, el autor cuando trata el tema de la libertad de la Iglesia, afirma una y otra vez, que no es la Iglesia, sino el Estado "el que tiene autoridad plena para dirimir problemas que hasta aquel momento eran sólo y exclusivamente competencia de la autoridad episcopal o de intromisión del Vaticano." (Armas Ayala, 1989: 119). Sin embargo, en la práctica esto no será así, sino que las conspiraciones eclesiásticas para decidir el futuro político del país serán una constante, de la que puede servir de ejemplo la siguiente cita de *Narváez* (1902), en la que Galdós pone de manifiesto que los

dirigentes políticos tienen las manos atadas frente al poder de la institución eclesiástica:

> Narváez, que tan valiente parece, y realmente lo es frente a demagogos, progresistas radicales y conspiradores del estado laico, anda con pies de plomo allí donde puede tropezar con el fuero de la Iglesia. Su famoso Principio de autoridad, fulminante espada contra los perturbadores del orden en las calles o en la tribuna, se convierte en caña frente a la obscura facción fortificada en conventos, sacristías o beaterios... (...). Los que en todas sus campañas por el Orden eran incorrectos, autoritarios, y no reconocían obstáculo ni miramiento, en aquella empresa contra sus mayores enemigos procedían con tanta parsimonia como delicadeza, de lo que resultaba que el gran Principio era burlado y escarnecido por los delincuentes, y estos a la postre resultaban los verdaderos poseedores de la Autoridad.(...) Narváez alcanzó el techo con las manos, y se desahogó en sucias imprecaciones, no sólo contra el Nuncio, sino contra la madre de tan venerable señor, contra el padre, los abuelos y toda la familia... Ya iba comprendiendo que su autoridad en aquel caso era irrisoria, y que las limitaciones del poder que representaba ponían a este bajo las sandalias de poderes más altos. (Pp. 337-341)

Galdós no sólo criticará esta presión de la Iglesia sobre la política, sino sobre la vida española en general, algo que en gran medida consiguen desde el púlpito, desde las aulas y también desde las publicaciones escritas, tanto la prensa como la edición de obras. Sirva como ejemplo el hecho de que entre 1866 y 1956 y sin interrupción, se publicó en España *El Mensajero del Corazón de Jesús*, órgano de la Compañía de Jesús, en palabras de Rodríguez Puértolas:

> (...) abiertamente contra los «enemigos» de la España Cristiana (masones, judíos, liberales, socialistas, anarquistas, comunistas); contra la Educación Pública, la Democracia, la libertad de prensa, la literatura en general y la novela en particular." española. Y contra Galdós, sin duda. (2013: 324)

Algo parecido sucede con la *Revista Popular y de propaganda católica,* de la que fue director durante más de cuarenta años el sacerdote catalán Félix Sardà i Salvany, quien en 1884 publica la obra *El liberalismo es pecado*, en la que afirma con total seguridad que "ser liberal es más pecado que ser blasfemo, ladrón, adúltero u homicida"(Cita tomada de Rodríguez Puértolas, 2013: 328). Pero no debe pensarse que esta beligerancia queda circunscrita al siglo XIX, pues en 1905, se publica la siguiente recomendación para las mujeres en *El mensajero del Corazón de*

Jesús: "Lo mejor que se puede hacer es no leer novelas (...), novelas volterianas como muchas de Galdós (...), contra la Religión Católica"(Cita tomada de Rodríguez Puértolas, 2013: 324). De hecho, tras el estreno de *Electra* (1901), la prensa católica y conservadora muestra numerosos ejemplos que van en esta línea, pues, como se sabe, fue un gran éxito[88] que traspasó las fronteras de España y también las fronteras de lo literario y situó en la esfera político-social el debate sobre la influencia de los eclesiásticos en la vida española. Como ejemplo de la reacción católica vuelvo a citar *El Mensajero del Corazón de Jesús*, en el que en abril 1902 se habla sobre el próximo Congreso Católico que congregaría "a todos los buenos españoles para la defensa de esta nación infortunada", encontramos elementos que, obviamente, remiten a la *Electra* (1901) de Galdós, pues se afirma que:

> (…) ya no es un misterio para nadie que las modernas libertades son anticristianas (…). Si en la Prensa, en la Cátedra, en la Tribuna, en el Parlamento o en otra parte se emplean argumentos para justificar la persecución de los institutos religiosos, debe acudirse a los mismos puntos para rebatir y deshacer los sofismas de la impiedad (…). Herir las órdenes religiosas es herir la Esposa del Cordero sin mancilla en lo que tiene de más santo, que es la práctica de la perfección evangélica (…). Solamente el odio a la Religión de Cristo ha podido inspirar a los masones que se llaman cultos y amantes de la libertad planes de enseñanza que excluyan de esta misión a las órdenes religiosas, a los colegios católicos y a las asociaciones formadas por la iniciativa particular (…). Pero demasiado saben los enemigos de la Iglesia que esta ha presentado siempre en el campo de la ciencia verdaderos gigantes, con los cuales no se atreven a contender los pigmeos del naturalismo y del racionalismo (…); el derecho natural de los padres a instruir y educar a sus hijos, y el derecho sobrenatural de la Iglesia a intervenir en la enseñanza, no para impedir su desenvolvimiento, sino para evitar que se extravíe de la senda de la verdad. (Abril de 1902: 368-370, cita tomada de Rodríguez Puértolas, 2013: 328).

Por su parte, los medios afines al liberalismo promoverán de forma espontánea diversos eventos que den visibilidad al mal proceder eclesiástico y

[88] El estreno tuvo un polémico éxito: Galdós salió 14 veces a escena y motivó su representación en casi todos los teatros de provincias y en el extranjero, donde el público sentía curiosidad por ver la obra, a pesar de los ataques de la Iglesia, que la sentenció y la acusaba de estar manipulada por la masonería, lo que no era cierto. Pero ello fue debido a que las representaciones estuvieron unidas, en nuestro país, a agresiones a los jesuitas y a otras órdenes religiosas, ataques a los conventos a pedradas, con las consiguientes polémicas contradictorias en la prensa.

apoyarán la obra de Galdós en la prensa, como símbolo de la necesidad de un estado liberado de las constricciones católicas. Además del reconocimiento a Galdós en los actos públicos, éste recibirá numerosas cartas de felicitación, entre las que cabe citar la de Gregorio Chil, a la que Galdós contesta el 3 de mayo de 1901 en estos términos:

> (...) contesto su amable carta del 21, manifestándole mi gratitud por sus juicios lisonjeros acerca de *Electra*. Había usted de ver los efectos de esa obra en ciertos pueblos. De esto no tienen ustedes idea en ese tranquilo ambiente y en ese suelo poco favorable al cultivo de Pantojas o Pantojoides. Si, como usted dice, los hay, son tan atenuados que no vale la pena ocuparse de ellos. En algunas localidades de España, que aún viven en las tinieblas medievales, son tremendos, y al propio tiempo soberanamente ridículos, señal de su decadencia. Creo que el altarejo, ya resquebrajado y comido de polilla por mil partes, se les viene pronto abajo. aun los que no somos jóvenes hemos de verlo. (*Correspondencia*, 2016: 519)

He seleccionado esta carta de entre las varias que se conservan, para reseñar dos cuestiones fundamentales, por un lado, Galdós vuelve a poner de manifiesto la imposibilidad del fanatismo y de la existencia de un caciquismo clerical como el que ve en el resto de España, en Canarias, que viene a reafirmar la idea de que las cualidades de tolerancia y concordia en Galdós se dieron de manera natural por la atmósfera liberal en la que se desarrolló su niñez y su primera juventud. Y, por otro lado, recoge las esperanzas de Galdós de que la influencia religiosa en la vida civil española desaparecerá pronto. Debe tenerse en cuenta que cuando escribe *Electra*, aún está pasando por una grave crisis estética que deviene en crisis moral y espiritual, se veía separado de la nueva generación (la llamada generación del 98) y si bien él será capaz de evolucionar y adaptarse a los nuevos ideales, si no estéticamente, al menos sí desde el punto de vista temático; sin embargo, comprende que la nueva generación no podía sentirse afín a su obra y si él no era capaz de renovarse, el mensaje moral, la lección histórica, en suma, la labor pedagógica de su obra caería en el olvido; de ahí que esta crisis, que empieza siendo estética, se transforme en ético-moral, como bien apunta Casalduero:

> Galdós se ve obligado a plantearse el problema del valor de su propia obra con respecto a España. ¿Bastaba haber expuesto el mal que padecía España? Censurar al clero, al ejército, a los. políticos, ¿era suficiente para tranquilizar su conciencia? Con otras palabras: ¿el deber del intelectual debía consistir en ser un mero espectador de las desgracias del pueblo español, de su sacrificio, mientras se gozaba de todos los privilegios de las clases dirigentes a las cuales se estaba censurando? Galdós se compara con este pueblo que trabaja de sol a sol para morirse de hambre; que, siempre disciplinado, acude a toda llamada del ideal, dispuesto a sacrificar todo lo que tiene : la vida. Y al compararse, se llena de dolor y vergüenza, se ve empequeñecido, se considera indigno de este pueblo, al cual todos traicionan. No sabe qué es más repugnante, si su moderación primera o su escepticismo posterior. Es en este momento de remordimiento, de amargura y dolor, cuando Galdós se pone a la altura de su obra. (1961: 153)

A partir de este momento Galdós continuará buscando la mejor forma de llevar al público su mensaje, recurriendo a diversos mecanismos expresivos, como le comenta a Teodosia en carta de 17 de agosto de 1909, refiriéndose a *El caballero encantado* (1909), obra que escribió entre julio y diciembre de ese año:

> Mujer sin igual, mi orgullo y mi maestra, esta obrita que estoy haciendo presumo que ha de gustarte (...). Es obra en que he puesto mucho de erudición clásica, cosa que aquí me es fácil por los muchos libros de literatura castiza que aquí tengo, y luego he metido unas escenas fantásticas que me sirven como artificio para introducir una sátira social y política que de otra forma sería muy difícil de hacer pasar. (*Correspondencia*, 2016: 715)

Palabras que recuerdan a las que unos años antes usara Galdós como prólogo a *Señores diputados* (1907), de Cristóbal de Castro, en el que elogia la sátira:

> Hijo del desengaño es el escepticismo jovial, y la razón de su jovialidad salta a la vista: los pueblos que no quieren morirse antes de tiempo, prefieren, al lloriqueo jeremíaco, el saludable humor aristofanesco y cervantino, que nunca cierra el paso a la verdad seria en todos los órdenes de la vida. Naturalmente, el día de esta intensa verdad ha de llegar, y ya sabemos que todo acto de fecundación eficaz es profundamente serio. Han de llegar las soluciones definitivas que excluyan toda forma burlesca y toda inflexión chistosa. (Shoemaker, 1962: 76)

Continúa, en su correspondencia con Teodosia de 1909, dando muestras de que está buscando la forma en que expresar su indignación ante los males de la sociedad, esta vez en carta fechada el 2-3 de septiembre, donde podemos leer:

> Pues sí, esta obra que estoy escribiendo me ha embriagado de tal modo, que no puedo dejarla de la mano. Paréceme que he encontrado un filón nuevo. Es un método de humorismo encerrado dentro de una forma fantástica, extravagante, algo por el estilo de los libros de caballerías, que desterró Cervantes, y que a mí, en guasa, se me ha ocurrido rematar para poder decir con la envoltura de una ficción lo que de otra manera sería imposible. En lo que llevo escrito, me he despachado a mi gusto suponiendo encantamientos, apariciones, de... y ahora voy a sacar gigantes, enanos y toda clase de monstruos de la tierra y del aire. (*Correspondencia*, 2016: 722)

Con estas citas queda atestiguado que Galdós no se cansa y continúa experimentando para llevar su mensaje a la sociedad. En esta última etapa de su obra, desde *Pedro Minio* (1908) hasta *Cánovas* (1912), en la que, si bien el dolor ante la contemplación de la realidad política española sigue presente, ha desaparecido ya la sombra de la duda sobre el valor de su obra; en gran medida, Galdós abandona el tono equilibrado y la mesura que ha caracterizado su obra hasta el momento, para dar cabida a un Galdós más revolucionario, con un tono más agresivo y despectivo y una pasión que no trata de contener y que, curiosamente, dotan de mayor humanidad a sus últimos personajes a pesar de la atmósfera de fantasía en la que transcurren las acciones, por ejemplo de sus dos últimas novelas, *El caballero encantado* (1909) y *La razón de la sinrazón* (1915). Un Galdós que da entrada en su obra a la nueva cuestión social[89], y, como ha

[89] Ya el 21 de marzo de 1895 *La prensa* de Buenos Aires publica una carta-crónica de Galdós en la que el autor apunta que: "El gran problema social que, según todos los síntomas, va a ser la gran batalla del siglo próximo, se anuncia en las postrimerías del actual, con chispazos, a cuya claridad se alcanza a ver la gravedad que entraña." (Shoemaker, 1973: 141). A partir de 1907, los escritos de Galdós se centrarán en denunciar especialmente la corrupción de la oligarquía dominante y el excesivo poder de la Iglesia, en consonancia con la ideología republicana a quien se había unido oficialmente en marzo de ese año. Siguiendo a Carolina Fernández Cordero (2013: 292) Los socialistas, que se definían como críticos consolidados de los privilegios de la Iglesia, creían en la reforma y en la acción para que la protesta pudiera superar el mero conflicto inicial. Su discurso anticlerical presentaba dos de las ideas mediante las cuales Galdós irá conectando con ellos: la acción directa frente a la farsa liberal y el cambio a través de la educación. En este sentido, resultan muy ilustrativas sus declaraciones del 25 de abril de 1901 a *Le Siècle*: «L'ouvrier espagnol est sobre, intelligent. Il lui manque l'organisation. Il lui manque surtout l'istruction. L'instruction lui donnera tout. Et nous revenons ainsi à notre point de départ. Il faut créer en Espagne l'enseignement primaire, laïque, rationnel, réellement obligatoire. L'oeuvre scolaire, ce será le baptême de la nouvelle vie» (Blanquat: 1966, 308, cita tomada de Fernández Cordero) El 6 de abril de 1907, escribe Galdós en *España Nueva* sobre el Primero de Mayo y señala cómo el conflicto social se ha convertido en uno de los asuntos ineludibles de principios de siglo, se cumplían así sus augurios de 1895, ahora

afirmado Berkowitz: "modifica sus convicciones sociales y pone mayor atención en el proletariado urbano y rural" (1948: 393), como también ha señalado Casalduero:

> Ahora no duda del valor de su vida ni de su obra. Está tan seguro de sí mismo que puede contemplarla irónicamente —el amigo a quien Tito llama ser superior es el mismo Galdós—. Se yergue ante la sociedad contemporánea, sabiendo que si alguien puede estar orgulloso de su vida y su obra es él. Los ataques, insultos e insidias de los clericales y reaccionarios se rompen sin hacer mella en su firmeza inquebrantable. (1961: 170)

Sus últimas obras, episodios, teatro y novela, muestran a un Galdós que está ya libre de la ilusión inicial, pero también del desengaño, y pondrá su fe en el amor como la fuerza espiritual que une a los hombres, que ya apunta desde las novelas de 1895, *Nazarín* y *Halma*. Ya no trata de buscar una solución que sirva para transformar, regenerar, a la sociedad española en su conjunto, sino que encuentra el sentimiento común a todos los seres humanos y lo convierte en su bandera, mientras incide en la necesidad de que existan buenos maestros, y sobre todo maestras, con una clara influencia de su relación con Teodosia Gandarias, "una gran mujer, una excelsa maestra, y una incomparable educadora del pueblo" (*Correspondencia,* 2016: 723), para que eduquen en la libertad, el amor, el respeto y la tolerancia como valores fundamentales, que deben ser interiorizados de forma

---

muestra una visión muy positiva del proletariado del que destaca su capacidad de enfrentamiento y resistencia contra el poder que sustenta la minoría, así como su avance en «la inteligencia, la cultura y la organización, por las peticiones tumultuosas de igualdad circunstancial, precursoras del asalto a la igualdad posible» (Fuentes, 1982: 56). En el artículo retoma la línea de la entrevista de 1901 en *Le Siècle* sobre la educación de los obreros como una prioridad, pero esta vez les incita a que lo hagan por encima de sus patronos: «Forzoso es que los obreros perfeccionen su instrucción, tomando la delantera a las clases patronales, que se duermen en la ventaja presente…» (Fuentes: 1982, 56). Galdós reproduce el discurso de los socialistas en materia de educación, aunque con distinto fin. Los primeros buscan instruirse para poder llevar a cabo la revolución, el novelista porque cree que la educación traerá la igualdad de condiciones al sistema democrático burgués (en el cual nunca dejó de creer), punto de partida para emprender una reforma social orientada hacia la armonía social; ello sin necesidad de llevar a cabo una revolución, sino mediante las capacidades humanas. (Fernández Cordero, 2013: 293).

individual para lograr una sociedad que conviva de forma pacífica y siga progresando.

Además, debe destacarse el hecho de que el carácter conciliador y tolerante de Galdós, no sólo es una idea teórica en sus textos, sino que lo llevó a la práctica en su vida, pues, como se sabe, guardó una estrecha amistad con José María Pereda, a pesar de pertenecer a ideologías diferentes.

Como se ha visto son varios los temas que subyacen a la consideración de la Iglesia como educadora primaria, pues tiene como telón de fondo la polémica educativa, social y política en torno al problema religioso, al papel que debe tener la Iglesia dentro de un estado liberal y que, en gran medida, aún no se ha cerrado. En estos parámetros debe entenderse el cristianismo de Galdós como una religiosidad antropocéntrica, que sitúa la espiritualidad como medio para la felicidad y la libertad del ser humano y, por tanto, debe estar apegada a la realidad cotidiana.

Además, a lo largo de su obra se percibe un profundo sentimiento religioso-moral, basado en los valores primitivos del cristianismo, con la recuperación del amor al prójimo, la solidaridad y la tolerancia, por encima de cualquier otro dogma. Se trata, en definitiva, de practicar la religión como espiritualidad individual y no como rito exterior. De manera que cuando Galdós critica, cada vez más fuertemente, al clero y a la Iglesia, lo hace desde una perspectiva político-social, como al hablar de los militares, de los empleados y la Administración, de la clase media, del estado de los campesinos y trabajadores o de los políticos; así como cuando critica la situación de la educación en España. Pero, además, Galdós habla de la vida religiosa tanto desde el punto de vista individual como colectivo, lo que demuestra que parte de su vida, y de su obra, la dedicó a desentrañar la vida espiritual, conducido por la duda y la sinceridad, una búsqueda constante del verdadero motor que mueve las acciones humanas, pasando de lo material a lo espiritual, para llegar, tras los desengaños y derrotas, a la reconciliación a través de la concepción del amor como único vehículo

posible para la transmisión de valores morales cívicos, que redunden en el progreso, espiritual y material, de la sociedad española.

En estas coordenadas puede decirse que Galdós, tuvo conciencia de la importancia que tenía la religión como medio de educación y, precisamente por ello, porque la religión debe ser modelo a seguir por los individuos, lucha por que se reforme la Iglesia española, primero desde una fusión ideológica entre los postulados reformistas de la Ilustración que recibe en el Colegio de San Agustín y la religión de la humanidad de Krause, que comparten, esa armonía con la cual Dios y el Hombre consiguen un acercamiento total. Después, como se ha comentado, pasa a proponer la reforma como vuelta al origen del cristianismo y, finalmente, apuesta por una religión entendida como espiritualidad mundana, que debe medirse por los actos de solidaridad, autoconciencia y compromiso social y no por las palabras vacías o la adoración de imágenes, surge así el héroe espiritualista, el descubrimiento de las raíces de la personalidad, que se encuentran en la conciencia del propio individuo y de la especie. un héroe que se caracteriza por su inteligencia, su voluntad, su capacidad de trabajo, su polivalencia y su formación, pues "mientras el naturalista se ha formado en su lucha por la existencia y ha sido la vida su maestra, el espiritualista tiene una formación libresca, intelectual, y se halla libre de sujeciones económicas." (Casalduero, 1961:120). En definitiva, el hombre hecho a sí mismo, como el propio Galdós.

Su concepción del amor y los valores morales serán clave para entender su concepción pedagógica, así como su evolución desde una perspectiva social-estatal hacia la necesidad de autoconciencia individual previa. De ahí que el grado de máximo despliegue del esquema espiritualista lo revelen las obras en que la apoteosis del amor lo es de amor a la humanidad, de muerte del egoísmo y de entrega solidaria al destino colectivo. El héroe espiritualista[90], una vez

[90] Sobre la filosofía del amor como caridad en las novelas espiritualistas de Galdós se recomienda a del Río (1945), Casalduero (1951), Paolini (1969), Penuel (1972), Rogers (1974),

redimido, aspira a redimir a la humanidad, proyectar sobre la realidad sus propias creencias y valores, transformarla por medio del ejemplo personal. Son los santos civiles que en Galdós muestran desde el principio una aguda conciencia de la injusticia social y de una filosofía del amor que se proyectaba en acción a través de la caridad, la abnegación y el autosacrificio, a los que Galdós les dará entrada en su obra (Nazarín, Guillermina Pacheco o Benina, en novela; Isidora, Guillermo, Sor Simona o Celia, en teatro). Una perspectiva religioso-espiritual que va desde el descubrimiento de los abismos del yo y de la miseria moral de la realidad, hasta la formulación de una propuesta de acción y de apostolado para transformar la realidad moral, dentro de los parámetros político-morales del liberalismo con una finalidad redentora, pero no como llamada a la revolución social violenta. Galdós muestra, por tanto, una idea moderna y visionaria de la religiosidad, como apunta Charo Villalba:

> (...) creo que Galdós es un avanzado en ideas religiosas, hasta el punto de querer llevar las enseñanzas del evangelio hasta sus últimas consecuencias. Adelantándose así, hasta propuestas como las del Papa Juan Pablo II, que promovía vivir el evangelio en la calle y en el puesto de trabajo. Para el autor canario la virtud más sobresaliente de todas es la caridad, lo mismo que para el propio Jesús, quiere llegar a través de ella a una justicia social. (2010-2011: s/p)

En su última etapa, Galdós ya maduro, da una vuelta más a su concepción pedagógica de la religión y conectará con el regeneracionismo y en algunos aspectos con el socialismo[91], y, como ya se ha señalado, sus personajes muestran un cariz más revolucionario, una revolución basada en el amor al pueblo y en la necesidad vital de cambio, por la propia subsistencia, sobre todo, en las zonas rurales. Así, vemos, por ejemplo, en *El caballero encantado* (1909) que el cura del pueblo, caracterizado "dentro del lado de los mundanos intereses" como "el más cristiano de los hombres, pues cuanto poseía, y lo que le entraba por el pie de altar, repartíalo entre sus convecinos afligidos de atroces calamidades", se

Oleza (1976), o Mora García (1981), y de manera más amplia, el estudio sobre el movimiento espiritualista en la novela finisecular de Romero Tobar (1998).

[91] Véase nota 46.

presenta voluntario para acaudillar una revolución contra los dueños de la tierra que no tienen en cuenta el hambre que pasan quienes la trabajan, una revolución que será apoyada también por el maestro del pueblo, que vive en la miseria:

> —Razón tiene el maestro—dijo el cura;— pero en este lugar de Boñices, los males de toda la tierra se agravan con el abandono en que
> nos tienen los mandarines.
> —Yo he pedido a los pudientes—indicó la Madre,—que sean desecadas estas lagunas para que acabe el maleficio, y no me han hecho caso.
> —Ni lo harán—declaró el maestro, sentencioso,— mientras en el agua corrompida no vean los Gaitines peces, quiero decir, negocio.»
> Y no una, sino seis o más voces gritaron: "Pues duro a los pudientes ensalzaos, y a los Gaitines que nos roban la vida. ¡Si quieren guerra, guerra!
> Alguien propuso que se reuniesen los supervivientes de Boñices con la gente de las aldeas cercanas, hombres y mujeres, viejos y chiquillería, y armados todos
> con garrotes, o con escopeta el que la tuviese, se lanzaran bramando por campos y caminos hasta llegar a Soria y a la casa del Gobernador, y allí, con escándalo, tiros y estacazo limpio, pidieran y recabaran el derecho a vivir.
> Don Venancio con autorizada voz les dijo:"Yo os acaudillaría." (Cap. XVIII, pp. 442-443)

En definitiva, Galdós propugna una religiosidad natural, cívica y práctica, basada en el amor, la tolerancia, la solidaridad y el respeto, vinculada con la filosofía moral y ética. Y este tipo de valores son los que deben tener presencia en la educación integral, intelectual, física y moral, que, como veremos en el capítulo central de la tesis, forma parte de su ideario pedagógico. Una visión religiosa que se irá haciendo cada vez más fuerte a medida que pasa el tiempo, pero que ya encontramos en obras como *Gloria* (1877), en personajes como Buenaventura cuando se sincera con Morton y sostiene que las personas educadas, instruidas, están por encima del fanatismo religioso y pueden ser cívica y moralmente buenos sea cual sea su religión:

> − ¿Será posible que en el fondo no pensemos lo mismo, señor Morton? Óigame usted con atención. Yo creo que la fe religiosa tal como la han entendido nuestros padres, pierde terreno de día en día, y que tarde o temprano todos los cultos positivos tendrán que perder su vigor presente. Yo creo que los hombres buenos y caritativos pueden salvarse y se salvarán fácilmente, cualquiera que sea su religión. Creo que muchas cosas establecidas por la Iglesia, lejos de acrecentar la fe, la disminuyen, y que en todas las religiones, y principalmente en la nuestra sobran reglas, disposiciones, prácticas. Creo que los cultos subsistirían mejor si volvieran a la sencillez primitiva. Creo que si los

> poderes religiosos se empeñan en acrecentar demasiado su influencia, la crítica acabará con ellos. Creo que la conciliación entre la filosofía y la fe es posible, y que si no es posible, vendrá el caos. Creo que cada vez es menor, mucho menor, el número de los que tienen fe, lo cual me parece funesto. Creo que ninguna nación ni pueblo alguno pueden subsistir sin una ley moral que les dé vida; y si una ley moral desaparece, vendrá necesariamente otra... Esto que declaro, esto que pensamos, ¿a qué negarlo?, todos los hombres del día, es de esas cosas que pocas veces se dicen, y yo las callo siempre porque la sociedad actual se sostiene, no por el fervor, sino por el respeto a las creencias generales. Las circunstancias en que nos encontramos oblíganme a confiar a usted mi pensamiento, mostrándole todo lo que hay en él, y a manifestarme con entera franqueza; pues ni mi nombre, ni el respeto que debo a la memoria de mi hermano muerto y a las virtudes del que vive, concuerdan bien con estas ideas que a pesar mío exhibo. Y al hacerlo así, revelando lo que nadie hasta hoy ha oído de mis labios, espero hallar un eco en el pensamiento de usted, pues teniéndole por hombre instruido en las ideas corrientes, no puedo creer que esté tan tenazmente aferrado a la secta más desautorizada de todas. Creo, finalmente y para decirlo todo de una vez, que el fondo moral es con corta diferencia uno mismo en las religiones civilizadas... mejor dicho, que el hombre culto educado en la sociedad europea es capaz del superior bien, cualquiera que sea el nombre con que invoque a Dios. (Segunda parte, cap. XI, pp. 138-139)

Sus palabras del 21 de julio de 1909, en carta dirigida a Teodosia Gandarias, nos parece que ejemplifican y resumen la esencia de su postura y conectan su sentir religioso con su pensamiento pedagógico, por lo que ponen el broche de cierre a este epígrafe:

> Estas cosas avivan el sentimiento religioso dormido en nuestras almas filosóficas... vuelvo a decir que sea lo que quiera el buen amigo a quien las religiones llaman dios, Allah o Jehová. Yo voy creyendo que dios es el Amor, y que el Amor es la Atracción Universal, Amor todas las leyes que regulan la vida física como la espiritual. (*Correspondencia*, 2016: 609)

II.1.4.- Los educadores secundarios.

Como ya se ha comentado, los educadores secundarios se corresponden con aquellos elementos que han contribuido de alguna manera a la formación de la persona, fuera el contexto educativo habitual. Llevar a cabo una relación exhaustiva de educadores secundarios en torno a Galdós resulta una empresa compleja que excede los límites de este trabajo, pues, como es sabido, fue un hombre inquieto, con grandes ansias de conocimiento, curioso e interesado por todo aquello que salía a su paso, que viajó dentro y fuera de España, que se

documentaba y estudiaba muy diversas materias bien para su uso cotidiano, bien para documentarse antes de configurar sus personajes, desde la botánica hasta la literatura, española y extranjera, pasando por la política, la medicina, la religión, la geología, etc. En suma, una gran variedad de ámbitos que de una u otra manera impactaron en su proceso de aprendizaje. De hecho, el propio autor confirma esta perspectiva del aprendizaje a través de diversas áreas vitales por medio de sus personajes, por ejemplo, en la conversación entre Belmonte y Nazarín:

> Yo sé poco; pero algo aprendí en mis viajes por Oriente y Occidente, algo también en el trato social, que es la biblioteca más nutrida y la mejor cátedra del mundo, y con lo que he podido observar, y un poquito de lectura, prestando atención excepcional a los asuntos religiosos, atesoro unas cuantas ideas que son para mí la propiedad más estimable. Pero ante todo... ya rabio por preguntárselo..., ¿qué piensa usted del estado actual de la conciencia humana? (*Nazarín*, cap. VII, pp. 115-116)

Ante las amplias posibilidades que podía contener este epígrafe, se ha decidido reseñar de forma breve algunas áreas clave que, influyeron en su pensamiento e incidieron en la evolución de su concepción pedagógica como los viajes que realizó, su incursión en la prensa; su relación con la política y la literatura, como lectura y como creación. Además, por último, todos estos ámbitos en los que participó el autor durante su vida contribuyen a su vez a generar el educador secundario quizá más importante y ambivalente, esto es: sus redes sociales; puesto que en todas estas esferas hará Galdós grandes amistades o al menos entablará relaciones intermitentes o duraderas, más o menos íntimas, o sólo profesionales, colaboraciones puntuales, simpatías pasajeras, etc. en muchos casos estas amistades ampliarán el horizonte de pensamiento del escritor y en algunos serán decisivas para la configuración y evolución de su pensamiento pedagógico.

No obstante, aunque parezca obvio, debe reseñarse que tampoco es nuestro cometido exponer la enorme constelación de amistades, compañeros y conocidos que pasaron por la vida de Galdós, ardua tarea si se tiene en cuenta

que, por ejemplo, sólo en el epistolario que puede encontrarse en la Casa-Museo Pérez Galdós se custodian más de 9000 documentos epistolares, que albergan más de mil novecientos remitentes diferentes, de varios países, y que, además, se circunscriben a esferas de actuación y procedencia muy diversa. Esto ya revela el amplio abanico de inquietudes que marcó su vida como intelectual, en tanto que muestra su relación con personas de diversos ámbitos de la vida cotidiana, de la ciencia, del arte y de la cultura en general, como ya han puesto de manifiesto las series epistolares con los personajes más importantes del contexto político, artístico, intelectual y literario de finales del siglo XIX y principios del XX que han sido publicadas por diversos investigadores[92], que, como afirman en su publicación epistolar Sebastián de la Nuez y José Schraibman, suponen una gran fuente documental para trazar las influencias y las esferas de acción del autor, en tanto que:

> El público tendrá una interesantísima fuente de información literaria, biográfica e histórica, que representan tantas y tantas cartas, que nos vienen a demostrar la estrecha relación que los escritores, dramaturgos, artistas y políticos contemporáneos tuvieron con la extraordinaria figura del gran novelista canario. (1967:4)

Y, de hecho, del epistolario galdosiano emana también su relación con el ámbito educativo, a través de su participación en los seminarios formativos y coloquios del Ateneo, de su seguimiento de la asignación de plazas docentes, de su actuación como presidente del tribunal de oposiciones, de la recomendación de diversas personas para que se les dote de becas de estudio, de su colaboración en la apertura de centros educativos y culturales, de su relación con los ministros de Instrucción Pública, de la necesidad de que las plazas sean ocupadas por menos eclesiásticos que liberales, de las diversas menciones al problema educativo y la urgencia de una acción desde la política, etc. A ello debe sumarse

[92] Entre ellos Joseph Schraibman (1961-1962), Sebastián de la Nuez y José Schraibman (1967), Sebastián de la Nuez (1984), Menéndez Onrubia (1984), Alan Smith (2016)

que entre estas cartas encontramos también corresponsales vinculados de forma directa con la educación y la pedagogía, como:

Juan Manuel Ballesteros y Santamaría[93] (1794-1869), médico, profesor y jefe de enseñanza del Colegio de Sordomudos de Madrid, cuyas ideas sobre educación en general y sobre la especial de sordomudos, en particular fueron la base para extender el reglamento y y llevar a cabo la reorganización que se había de dar al colegio así como el plan de enseñanza de los alumnos.

Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923) pedagogo y político español con el que Galdós se citará a menudo a colación de su militancia republicana; en el terreno educativo, nos interesa su acertada visión sobre la derivación de Krause hacia Spencer que se desarrolla en el movimiento filosófico español de la época, en tanto que existe cierto reflejo de la concepción educativa de Spencer[94] en Galdós que, precisamente, lo distancia del

[93] Fue una figura muy importante para la extensión y desarrollo de la educación especial o diferencial en España desde una perspectiva pedagógica científica y práctica que le llevó a ser comisionado en 1841 para pasar a Francia y Bélgica, con la finalidad de visitar los establecimientos de sordomudos y ciegos, y a su regreso puso en marcha la escuela de ciegos, el 20 de febrero de 1842, a expensas del estado y bajo la protección de la Sociedad económica matritense de la que era miembro. Además, estableció también una imprenta para los ciegos, en la que con la fundición que trajo del extranjero, imprimió una Cartilla y un Catecismo en relieve. En suma, dar la extensión posible a la enseñanza de mudos y ciegos fue siempre el principal objeto de Ballesteros, quien publicó el *Manual de sordomudos* (1836), el *Curso de instrucción de sordo-mudos* (1845) y el *Curso de instrucción de ciegos* (1847), auxiliado por el primer profesor del colegio de sordomudos y ciegos, Fernandez Villabrille, encargado de la parte práctica de las dos últimas obras. Cfr. López Torrijo (2005 y 2009).

[94] Entre las concomitancias que pueden encontrarse entre la perspectiva pedagógica de Spencer y la de Galdós pueden citarse tres de las conclusiones a las que llega Spencer tras analizar los principales fundamentos de la educación: el primero que la educación sigue una evolución parecida a la de los individuos y a la sociedad; el segundo acerca de la heterogeneidad de los sistemas de educación en el proceso de evolución lo que le lleva a quejarse de que lo que se enseñaba en las escuelas no tenía ninguna utilidad práctica. Por último sostiene que no es posible perfeccionar un sistema de educación hasta que no se haya determinado una psicología racional y del desarrollo de manera previa. además, como ya revelara Pattison (1967: 144-145) Clarín comenta que Galdós estaba leyendo los trabajos de Spencer sobre educación a la ve que escribía *El doctor Centeno*; de hecho, en nota a pie de página el investigador reseña que la obra *Education* de Spencer fue traducida en España por García de mazo en 1897 y que en la Biblioteca de Galdós se encontraba esta obra con un número de páginas marcadas por el autor.

krausismo. Además es probable que Galdós accediera a las obras de Hegel a través de las traducciones realizadas por Hermenegildo, y que leyera su obra *Lecciones sumarias de Psicología* (1874), que es considerada el más importante de los trabajos sobre psicología escritos en castellano en el siglo XIX.

Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), historiador de arte y pedagogo krausista, director del Museo Pedagógico Nacional y presidente de las Misiones Pedagógicas, tomará las riendas de la ILE como sucesor de Giner; Adolfo González Posada (1860-1944), catedrático de Derecho formado en la ILE y vinculado al krausopositivimo y al regeneracionismo; Ramón Ruiz Amado (1861-1934), sacerdote y pedagogo español, miembro de la Compañía de Jesús, cuya prolífica obra pedagógica es un claro ejemplo de la educación para la obediencia del modelo tradicional-católico que combatió de forma reaccionaria la educación para la libertad defendida por Galdós[95].

Ángel Llorca García (1866-1942), maestro y pedagogo vinculado a la ILE, fue pensionado por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas para estudiar la enseñanza primaria en Francia, Bélgica, Italia y Suiza y para dirigir un viaje para maestros por Francia, Bélgica y Suiza, como director del colegio público Cervantes de Cuatro Caminos en Madrid, puso en práctica los nuevos procedimientos pedagógicos desarrollados por las escuelas nuevas europeas, por lo que se le considera uno de los impulsores de la renovación pedagógica en España al servicio de la Escuela Pública y de las clases sociales más desfavorecidas, tarea a la se le unieron otros maestros-pedagogos como Manuel Alonso Zapata, Justa Freire o Elisa López Velasco.

[95] De hecho, la carta remitida a Galdós que se conserva en la Casa-Museo es una queja sobre *Electra*. Sobre la crítica antigaldosiana y reaccionaria de este pedagogo sobre Galdós véase, por ejemplo, su publicación "La evolución galdosiana", *Razón y Fe, revista de la Compañía de Jesús,* XX, 1908, pp. 82-92; y la investigación de Julio Rodríguez Puértolas (1990 y 2013)

María de Maeztu Whitney (1882-1948), pedagoga y humanista española que dirigió e impulsó la Residencia de Señoritas entre 1915 y 1936, formó parte de la junta directora del Instituto-Escuela y presidió el Lyceum Club Femenino[96].

José Ortega y Gasset (1883-1955), quien se relaciona con Galdós por motivos periodísticos y literarios, pero de quien nos interesa resaltar su contacto con la pedagogía social postulada por Natorp, y la influencia de estas ideas en la perspectiva educativa de Galdós. De hecho, la afirmación de Ortega: "Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico" (Ortega y Gasset, 1987: 515) entronca con la perspectiva educativa de Galdós, si bien las cosmovisiones pedagógicas de ambos escritores-filósofos corren en paralela evolución inversa, pues mientras

[96] Es muy interesante el paralelismo que establece Ramiro de Maeztu entre su hermana, María de Maeztu, y el personaje principal de la obra de Galdós, *Mariucha*, en su publicación en el Diario Universal de 30 de julio de 1903 bajo el título: "Dos Mariuchas", en tanto que considera a las dos mujeres portadoras de un fuerte carácter, con las ideas claras sobre su papel en la sciedad y la reivindicación del trabajo y la educación como medio de emancipación. En cuanto a la educación que se impartía en el Instituto-Escuela debe reseñarse que se seguía un método que se huía de la abstracción y la memorización y donde primaba la motivación intrínseca sobre la imposición, característica que veremos en los principios pedagógicos de Galdós. Así, la enseñanza de la lengua castellana, por ejemplo, se estudiaba con ejercicios especiales de dicción, de vocabulario, de lecturas, de recitación, de redacción, de literatura, de narración y composición (cuán lejos de la Gramática abstracta que debía memorizar Felipe Centeno). No obstante, la España tradicional se escandalizó de los métodos educativos llevados a cabo en esta Institución, sobre todo, por la coeducación de niños y niñas y la libertad o ausencia de religión en las clases. El recuerdo que sobre la Instrución evoca la galdosiana Carmen Bravo-Villasante es una muestra más de la posibilidad de transformación social que estos pedagogos hubieran significado para España y que lamentablemente fueron duramente reprimido, asesinados u obligados a exiliarse tras la Guerra Civil española:

> Se estudiaban idiomas, el francés era obligatorio, y se escogía entre el inglés o el alemán. Aparentemente no se trabajaba nada, no se obligaba a nada, y el alumno tenía la sensación de pasarlo bien y de escuchar nada más a los profesores... Los profesores eran nuestros amigos, su vocación y su entrega era completa; el sistema de las tutorías, ejemplar; el plan de estudios, perfecto. Nos íbamos a nuestras casas los sábados deseando que llegase el lunes para volver al colegio, no teníamos tareas ni deberes, no teníamos obligaciones monstruosas, como los niños de ahora... Yo deseo que todos los niños y todos los jóvenes que estudian salgan de su colegio como yo salía del mío, con el recuerdo de una de las épocas más maravillosas de mi vida. (Rodrigo, 2002: 42)

Ortega y Gasset se aleja de la pedagogía social para abrazar, junto con su generación, una concepción más elitista de la educación; Galdós abandonará esta concepción ilustrado-burguesa para acercarse cada vez más a perspectivas sociales e integradoras, como se verá en el epígrafe final de este capítulo.

Rafael Altamira y Crevea (1886-1951), humanista, historiador y pedagogo, llegó a ser *Doctor honoris causa* en ocho universidades de América y Europa, y miembro de nueve instituciones académicas. Vinculado con la ILE, fue secretario del Museo Pedagógico Nacional y evolucionará hacia el regeneracionismo de Costa, bajo un gran influjo del evolucionismo y un gran interés por la ciencia experimental. Nos interesa destacar, sobre todo, la coincidencia de Galdós y Altamira en la concepción de la Historia y su didáctica, como se verá en el epígrafe destinado a la consideración de la obra de Galdós como herramienta educativa.

En el epistolario galdosiano encontramos también una prueba más de la relación del autor con Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y Joaquín Costa Martínez (1846-1911), de cuya cosmovisión pedagógica e importancia para las corrientes de pensamiento en España ya se ha hablado en el primer capítulo y sobre los que volveremos a hablar cuando se aborde el reflejo de sus respectivas filosofías educativas en la cosmovisión pedagógica de Galdós.

Mención aparte debe hacerse de la correspondencia con dos de las mujeres que, seguramente, ejercieron una mayor influencia en su obra y en su proceso de aprendizaje: Emilia Pardo Bazán y Teodosia Gandarias Landete. De la correspondencia[97] con la primera, lamentablemente sólo se conservan las cartas de ella, no así las de Galdós, excepto la que inicia la amistad epistolar que derivará en romance. Pero del contenido de estas cartas se deprende la variada temática que era objeto del diálogo epistolar, que pone de manifiesto la amplitud

[97] Para consultar el epistolario entre Emilia Pardo Bazán y Galdós se recomienda: Bravo Villasante (1978) y Pardo Bazán (2013).

de inquietudes de los corresponsales: la ingratitud de la Academia, las pugnas literarias, la dificultad de vivir de la pluma, los viajes que compartieron, etc. Como han puesto de manifiesto los editores de la publicación de 2013, seguramente lo que más destaca de estos textos es la expresión del amor de la escritora gallega, que queda patente a través de los proyectos, los viajes, los paseos y los encuentros que se revelan como un aprendizaje mutuo. Así, en carta de 27 de abril de 1889 podemos leer:

> Tú habrás soñado mucho con el esquinazo europeo: más que yo, es imposible. Antes de que me conocieses, cuando no nos unía sino ensoñadora amistad, ya me figuraba yo (con pureza absoluta, que ahí está lo más sabroso de la figuración) las delicias de un paseíto *emsemble* por Alemania. Los que habíamos dado a través de Madrid me tenían engolosinada, y pensaba yo para mí: "Qué bonito sería emigrar con este individuo. Me tratará como a una hermana, o mejor dicho como a un amigo de confianza entera. Le oiré hablar a todas horas. Aprenderé de él cosas de novela, de estética y de arte. Veremos todo con doble interés y doble fruto. Parece delicado de salud: le cuidaré yo que soy robusta; me lo agradecerá: me cobrará mucho afecto, y ya siempre seremos amigos. Nos creerán marido y mujer, y como no seremos nada, nos reiremos…". En fin, así, un puñado de tonterías. En otras cosas no pensaba, palabra de honor. Tu aparente frialdad, el respeto que te tenía, tu aspecto de formal y reservado, me quitaron esa idea enteramente. (Pardo Bazán, 2013: 130)

De estas lineas se desprende el ansia de aprendizaje de ambos y la habilidad docente de Galdós, a la par que otro de sus educadores secundarios: el gusto por viajar, por ampliar las fronteras. No obstante en esta correspondencia parcial, sólo puede intuirse la perspectiva del autor. Sin embargo, del intercambio epistolar que se produjo con Teodosia Gandarias se conservan varias de las cartas del autor y algunas de ella resultan esclarecedoras para establecer la concepción educativa de Galdós y la evolución de su pensamiento en los últimos años de su vida, así como su reflejo en su producción.

En estas cartas encontramos, por ejemplo, el elogio a las habilidades docentes de Teodosia, en quien la crítica ha visto el modelo para las maestras que crea Galdós con la finalidad de que lleven a cabo la necesaria regeneración de España, es decir, las docentes de sus últimas obras: Cintia-Pascuala, Atenaida y Floriana. Esas maestras de maestras, que sintetizan la serenidad, la solidaridad,

el progreso, la fuerza de voluntad y la justicia. De hecho, cuando Galdós elogia sus cualidades docentes se reconoce también alumno suyo, en órdenes más elevados, seguramente refiriéndose a los valores cívico-morales de Teo: " ¡Viva mi Teo, viva la gran maestra, que, en orden más elevado, también lo es mía!" (*Correspondencia*, 2016: 755). Así, Galdós aplaudirá su generosidad en carta enviada el 1 de septiembre de 1908: "tu vida solitaria consagrada a la educación de ese chiquillo extraño ya toca en los linderos de la santidad. Eres la mujer única, el portento de la bondad y de la rectitud." (*Correspondencia*, 2016: 684). Además, considera su método docente como reflejo de la pedagogía krausista y la felicita por ello en carta de 3 de septiembre de 1910: "Si el que tan cerca de ti vive, D. Francisco Giner de los Ríos, director de la Institución Libre de Enseñanza, te conociera, daríate sin duda el diploma de honor, o alguna distinción extraordinaria." (*Correspondencia*, 2016: 755).

De hecho, en estas cartas se muestra una vez más la férrea creencia de Galdós en que extender la educación a todas las clases sociales es la clave para la regeneración social, conectando así con los postulados de Costa y de la pedagogía social, pero debe ser una educación que siga el método krausista y el carácter práctico y acomodado a la realidad de Teo, una fusión entre los postulados de la ILE, el método afectivo y la conexión con la vida práctica, como muestra en la carta que le envía el 12 de septiembre de 1910:

> Tu última carta me trae un plan pedagógico que me ha maravillado por su hermosura y filosofía (...). Y viva mi Teo, la bendita mujer que de este modo piensa y siente la verdad. Si hubiera en Madrid quinientas escuelas organizadas de ese modo, dentro de veinte años no habría clericalismo, ni monarquía, ni esclavitud económica. (*Correspondencia*, 2016: 758)

Unas declaraciones que recuerdan al final de *El caballero encantado* (1909), en que el regenerado a través de la experiencia, Gil-Tarsisis, y la maestra apasionada por su labor, Cintia-Pascuala, construirán escuelas en todos los estados, y el fruto del amor de ambos, Héspero, será maestro de maestros, con una clara alusión a que el futuro pasa necesariamente por la educación. Esto

vuelve a remarcarse con la revalorización expresa de la figura del entregado maestro de Boñices, a través de la propuesta de poner una estatua de éste en la plaza del pueblo:

> Construiremos veinte mil escuelas aquí y allá, y en toda la redondez de los estados de la Madre. Daremos a nuestro chiquitín una carrera: le educaremos para maestro de maestros. Y en la plaza de Nueva- Boñices pondremos la estatua de Alquiborontifosio de las Quintanas Rubias. (Cap. XXVII, pp. 522-523)

Unas alusiones que rememoran también la última serie de los *Episodios,* así, en *La primera república* (1911), Galdós exalta los valores pedagógicos como medio más adecuado para la regeneración de país:

> ¡Los dioses han creado a Floriana para un fin sin fin! Es la educadora de los pueblos. Ya puedes comprender que con un millón de maestras como esta que has visto, tu patria y las patrias adyacentes serán regeneradas, ennoblecidas y espiritualizadas hasta consumar la perfecta revolución social. (Cap. XXVIII, p. 288)

El epistolario galdosiano, como puede apreciarse, deviene en una fuente riquísima para desgranar la evolución del pensamiento pedagógico galdosiano que, como se verá en el último epígrafe de este capítulo, aunque mantiene las bases del krausismo en que eclosiona de manera definitiva en el propio autor el amor a la pedagogía y el afán educador, irá nutriéndose de diversas características que conectan de manera directa con la evolución político-ideológica general de Galdós en cada momento de su vida.

Por otra parte, además de los epistolarios, las publicaciones biográficas[98] que ha realizado la crítica galdosiana ponen también de manifiesto la compleja red social del autor, hecho que unido a su afán de mantener su vida privada fuera del alcance del público, convierte siempre en incompleta la tarea de esclarecer y reconfigurar su posición ideológica, su participación y su evolución como

[98] Chonon H. Berkowitz (1948), Alfonso de Armas, Sebastián de la Nuez Caballero, Benito Madariaga de la Campa y Pedro Ortiz Armengol. Joseph Schraibman publicó en 1961-1962 las cartas de Manuel Tolosa Latour y la colección de cartas del archivo de Pérez Galdós, que editó junto con Sebastián de la Nuez Caballero en 1967.

escritor, como intelectual y como hombre en su contexto social, así como para reconocer todas las dinámicas sociales, políticas y culturales que marcaron, desde luego, una parte de su vida y de su obra. Pero muestra, además, que Galdós llevó a la práctica en su vida las enseñanzas que recorren su obra, en tanto que supo convivir y respetar diversas posiciones políticas o ideológicas, como prueban su amistad con Menéndez Pelayo y, sobre todo, con Pereda; su compromiso por el cambio y la necesidad de participar activamente en este, como reflejan sus diversas adscripciones político-ideológicas; la necesidad de modernidad, evolución y regeneración constante, empezando por la apertura del pensamiento, hecho que permitió al autor, estar cerca de los jóvenes, tomando el pulso a sus anhelos y funcionando, en ocasiones, como mediador entre dos generaciones, etc.

Por todo ello, se van a ir mencionando algunas de estas amistades en relación con el ámbito en el que surgieron, a la par que se dan pinceladas sobre el impacto de cada una de esas esferas en el proceso educativo de Galdós, y, a su vez, cómo estas parcelas de su vida fueron también utilizadas por el autor para educar a la sociedad española. En suma, aunque no se abordarán todos los matices, se reflejarán las coordenadas que van a ser decisivas en la configuración de su pensamiento pedagógico, como se verá en el epígrafe dedicado a su evolución. Dejamos al margen sus años juveniles en Canarias, pues ya han sido recogidos en los educadores primarios, si bien, se hará alguna mención a ellos cuando se considere necesario.

De la llegada de Galdós a Madrid debe destacarse el grupo de amigos iniciales en torno a las tertulias, en las que mantendrá contactos, sobre todo, con los isleños; y el Ateneo, donde se impregna del ambiente krausista. Como ya se ha mencionado en el apartado dedicado a la escuela como educador primario, estos dos núcleos de sociabilidad serán de suma importancia para su desarrollo en la capital, de hecho, el propio autor refleja la importancia de estas reuniones sociales en sus obras. En los primeros tiempos en Madrid será constante su

relación con antiguos y nuevos amigos isleños[99] en el café universal donde Galdós empezó a conocer y a escuchar las primeras lecciones de historia doméstica y contemporánea de España, en tanto que la tertulia de este Café fue , sin duda, el primer lugar madrileño que ofreció la oportunidad a Galdós de observar y estudiar minuciosamente una gran variedad de tipos. Se trata, pues , de su primera etapa de aprendizaje experiencial en Madrid, unas vivencias que serán recuperadas por el autor en numerosas ocasiones para sus obras donde la tertulia a veces se considera un buen medio de aprendizaje y en otras, en cambio, se critica la absurda derivación que han tomado las que deberían ser foro de comunicación cultural y social. En este ambiente de tertulia, como apunta Pérez Vidal (1979):

> Galdós se sentía en un ambiente familiar, escuchando la palabra viva y apasionada de su compañero y amigo León y Castillo, y de sus nuevos amigos Carballo, el Marqués de la Florida, Fernández Ferraz, Plácido Santos y tantos otros isleños, casi todos estudiantes, contertulios del Café. Galdós observaba, callaba, sonreía... y dibujaba. (cita tomada de Armas Ayala 1989: 74)

De hecho, el propio Galdós publicará años más tarde en *La Opinión* (21/05/1878), "Una historia que parece un cuento o un cuento que parece historia[100]", texto en el que rememora las tertulia del Café Universal, a través del diálogo o de los comentarios del camarero quien dice: "Me da gusto ver a esos canarios(...) .Ellos serán republicanos o monárquicos, pero lo cierto es que nunca pelean y son buenos amigos" (Cita tomada de armas Ayala, 1989: 75). Este texto refleja muy bien el talante respetuoso y tolerante de este grupo de jóvenes, seguramente impuesto por las circunstancias, pues se trata de estudiantes que, lejos de sus casas, necesitan seguir teniendo un referente canario en el que

[99] Para mayor información sobrela relación de Galdós con los isleños de Madrid y de Canarias se recomiendan Armas Ayala (1989), Sebastián de la Nuez (1984) y Pérez Vidal (1957) y (1979).

[100] Pérez Vidal recoge en su obra de 1979 algunos de los textos más significativos del dialogo entre dos de los contertulios: Benito y Fernando, es decir, Benito Pérez Galdós y Fernando León y Castillo, unos relatos perfectamente logrados en los que se palpa la atmósfera del hablador Fernando y el observador silencioso y pintor de caricaturas, Benito.

sentirse como en ellas. También puede verse en ello el sello liberal isleño, pues estos jóvenes desde su niñez han convivido con diversas formas de pensar en una sociedad que necesitaba aminorar las diferencias y buscar las concomitancias para propiciar su propio desarrollo, una realidad en la que la influencia inglesa, con su carácter eminentemente práctico[101]; y latinoamericana, con la relajación de las costumbres tradicionales que traen los indianos, se fundirá con las costumbres tradicionales española e isleña. Una circunstancia histórica que seguramente incidió en el carácter de Galdós, que tenderá casi siempre a no involucrarse en discordias. Una actitud de concordia, tolerancia y solidaridad que permanece a lo largo de su vida y cuyos valores transmite a través de su obra.

Además, este carácter abierto, tolerante y práctico se verá reforzado por otro de los educadores secundarios del autor: los viajes que realiza a lo largo de su vida. Lo viajes van a constituir otro de los medios de aprendizaje de Galdós quien llevará su innata capacidad de observación e interiorización del medio allá donde vaya. Recorrerá la geografía nacional para empaparse de hispanidad y llevar a su obra las diversas problemáticas del país. Pero también viajará fuera de España en una búsqueda incesante por ampliar las fronteras del conocimiento y encontrar fuera la luz que a veces le faltaba en España. Como ya se ha comentado, su primer viaje a París fue en el verano del 67 para ver la Exposición Universal, cuyo recuerdo evoca el autor en sus *Memorias* (1915) como una ilusión conquistada: "Parecíame un sueño, un cuento de hadas, verme yo transportado a París, la metrópoli del mundo civilizado." (*Obras Completas*, 1951: 1656). Fiel a su afán de conocimiento, todo lo observa y lo visita. En sus viajes a diversos países europeos, se empapa de la literatura y de las corrientes de pensamiento que circulan, así como de la vida cotidiana, en ese afán casi innato de estudiar de forma comparativa la esencia española.

[101] Galdós se refiere a ella al carácter práctico de los ingleses en numerosas ocasiones, como en su carta a José Cubas (sin fechar) en la que le dice: " Será más inglés, quiero decir, más práctico, que nos reunamos a la una menos cuarto..." (*Correspondencia*, 2015: 971)

La concepción del viaje como un medio de aprendizaje experiencial es una constante entre los intelectuales de diversas épocas. Así, por ejemplo, Francis Bacon en su ensayo O*f travel* (1625) lanzó la máxima "el viaje durante la juventud de un hombre es parte de su educación, mientras que si se realiza durante la vejez es una parte de su experiencia" (García Morales y Soto Caba, 2011: 90) Y, de hecho, la propia finalidad de la Junta de Ampliación de Estudios, como se ha comentado en el primer capítulo, era, en gran medida, dotar de becas para la formación en el extranjero a los estudiantes, profesores e intelectuales, como medio para ampliar el conocimiento y abrir el pensamiento español a las ideas de fuera. Hoy podemos encontrar algo parecido en el espíritu del programa Erasmus. No obstante, la concepción del viaje como una necesidad educativa expresa en tanto que desarrolla las potencialidades individuales de manera autónoma, es decir, a través del autoaprendizaje y el desarrollo de habilidades personales, está más extendida en la cultura anglosajona. En tanto que, en países como España el desarrollo curricular de los estudiantes ha estado siempre centrado en un proceso lineal con pocos ejemplos de ruptura de los métodos tradicionales, mientras que, los países anglosajones en cambio, han defendido la necesidad del viaje para potenciar habilidades personales que no se desarrollan con el simple estudio de materiales académicos[102]. De manera que el viaje se

[102] El *Gap Year* o año sabático es algo tremendamente popular y extendido en algunos países. La necesidad de viajar durante un año es aceptada por familias, centros académicos y también obviamente por las futuras empresas. El viaje es realizado dependiendo de las circunstancias personales. Unas veces se realiza antes de la Universidad, otras muchas cuando se han acabado los estudios o también cuando se lleva varios años trabajando y se cree necesario parar o incluso cambiar de rumbo en la carrera profesional. La perspectiva de los países anglosajones difiere notablemente de la actitud que existe en países como España, donde el *Gap Year* apenas existe o es visto como una pérdida de tiempo o unas vacaciones. Sin embargo, algunos centros educativos repartidos por el mundo han visto que el aprendizaje puede y debe ocurrir en cualquier lugar y ya se han acuñado términos como *La educación expandid*a o el *aprendizaje invisible* que inciden cada vez más en el aprendizaje fuera del aula y reflejan la necesidad de potenciar el aprendizaje en movilidad. Por ello, cada vez es más habitual escuchar que el viaje es un motor y un catalizador necesario de aprendizaje. Seguramente en la actualidad el caso más representativo del viaje como aprendizaje aplicado al periodo escolar es el El *Think Global School*, que promueve que los estudiantes realicen el

considera un factor indispensable del crecimiento de la persona, de su proceso educativo y, por tanto, repercutirá directamente en su futuro profesional.

No obstante, en la cultura hispánica podemos encontrar también ejemplos que resaltan la importancia del viaje en el proceso formativo, por ejemplo, en nuestros grandes intelectuales y escritores, como Cervantes, quien afirma que: "El andar tierras y comunicar con diversas gentes hace a los hombres discretos." ("El coloquio de los perros", *Novelas ejemplares,* 2003: 332). De hecho, en general en la cultura humanista el viaje cobra un valor crucial en la formación de la persona, tanto el viaje interior, introspectivo como el viaje físico, real, pues como se sabe, tienen un reflejo de larga trayectoria en la literatura, en tanto que constituyen uno de los grandes motivos de la creación literaria.

De hecho, en la propia obra de Galdós varios de sus grandes personajes aprenderán en el viaje de la vida, o en su viajar por España, que será a la par, un viaje por diversas novelas del autor (Gabriel Araceli, Felipe Centeno, Fernando Calpena, Santiago Íbero, Teresa, etc.) y, además, encontramos alusiones expresas a la moda de ampliar la cultura y la educación a través del viaje, como el caso de Ernesto Rementería[103], quien según nos cuenta el narrador:

---

bachillerato en diferentes partes del mundo. Por otra parte, la Universidad de Princeton hacreado el programa *Bridge Year*, en el que los alumnos deben vivir durante meses en diversos países desarrollando proyectos sociales. Más reciente es la creación del pionero grado LEINN de la Universidad de Mondragón, en cuyo programa los estudiantes tienen experiencias internacionales sobre el terreno en lugares tan dispares como Finlandia, Silicon Valley, China e India. Por otra parte, desde el punto de vista de enriquecimiento personal e impacto en el currículo profesional, debe comentarse la existencia de *Viajes de Aprendizaje*, un programa de educación innovador, que permite a los viajeros experimentar, conectar con líderes y utilizar el viaje como catalizador de aprendizajes, a través de una metodología experiencial que incide en las siguientes áreas de conocimiento: se trabajará sobre Emprendimiento e Innovación Social, Propósito de Vida, *Fundrasing*, Comunicación y Microfinanzas, Liderazgo Social, Gestión del Tiempo, Sostenibilidad, Agilismo y Gestión de Proyectos, Colaboración y Trabajo en Red, Pensamiento Positivo, *Design Thinking*, Industrias Culturales, Voluntariado y Acción Social.

[103] No obstante, esta educación a través del viaje y la estancia en diversos países no resulta provechosa para este personaje, hecho que manifiesto la valide de otra de las máximas de la pedagogía galdosiana: la voluntad debe estar predispuesta para el aprendizaje, como se verá en el capítulo tercero.

> Educose en el Mediodía de Francia. Su padre, antes de traerle a España, le ha dado una pasada por diferentes naciones cultas, teniéndole seis meses en Francfort, otro tanto en Londres, y año y medio entre distintas poblaciones de Austria, Suiza y Holanda. Han procurado instruirle principalmente en el alto comercio y en la magna industria. Por su distinción, su gravedad y el aquél de tanto viajar con fin educativo, yo le llamo El *Joven Anacarsis*. Él se ríe, enseñando unos dientes blancos como la leche, y poniéndose un tanto colorado. *(El 7 de julio*, cap. IV, p. 48)

En el caso de Galdós, aparte del mero objetivo de disfrute que conlleva todo viaje, podemos entender sus viajes desde una doble perspectiva de aprendizaje, por un lado, como medio de conocerse a sí mismo, de madurez y desarrollo de habilidades sociales, donde se enmarcarían sus viajes de juventud, incluida su llegada a Madrid; y, por otro lado, como un medio de aprehender la realidad que quiere llevar a su obra[104], de entender la realidad española profunda, estableciendo como método la mirada curiosa de un niño y la capacidad de paralelismo y profundización del intelectual curtido; a la par que entran en juego la adquisición de aprendizaje experiencial y el desarrollo de la empatía, cuando recorre las distintas realidades nacionales, así como la perspectiva intercultural cuando sale de España. Todo ello sin perder de vista que el aprendizaje que se produce durante un viaje se da en una intensidad muy superior al que se produce en nuestra realidad cotidiana. En estas coordenadas se expresa el propio Galdós

[104] Un buen ejemplo de este tipo de viajes para documentarse antes de terminar una obra, lo reseña Francisco Márquez Villlanueva en el prólogo a la edición de *Aita Tettauen* de Akal, en la que el investigador sostiene que:

> Galdós siguió en correspondencia con Ruíz Orsatti para preparar la visita que era de rigor en estos casos. Llegó en efecto a Tánger el 11 de octubre de 1905 a bordo del vapor *Piélago*. Había planeado primero alojarse con alguna familia judía de la ciudad, pero después, y pese al ofrecimiento del propio domicilio de su amigo, lo hizo en un hotel. Pasó Galdós en Tánger nueve días repletos de impresiones para él inéditas y memorables. Se sabe también de una excursión en compañía de algunas personas cultas y existe una fotografía de un paisaje no muy grato, con varias damas y caballeros en riguroso traje de calle y don Benito, con una gorrilla, incómodamente medio tendido entre unas piedras (Laredo 38). Proyectaba el escritor pasar por tierra a Ceuta y después a Tetuán, pero el camino se pintaba inseguro y por eso se prefirió realizarlo a través de Algeciras, trasladándose después por mar a Ceuta. Por desgracia, el paso del Estrecho resultó esta vez tan penoso que Galdós renunció para siempre a ver los escenarios sobre los que tanto le costaría situar su obra. (2004: 31)

en el Prólogo que hizo para la obra de Emilio Bobadilla, *Viajando por España* (1912), en el que afirma:

> El mayor gusto mío es viajar por España y ser huésped de sus ciudades gloriosas revolviéndolas de punta a punta, y persiguiendo en ellas la intensa poesía histórica; recorrer después las villas y aldeas, los lugares desolados que fueron campo de sucesos memorables, ya verídicos, ya mentirosos; habitar entre la gente humilde, que hoy es reliquia preciosa de los pobladores de aquellas tierras y caseríos; ver de cerca los hombres y las piedras, y hablar con unos y otras, buscando en las fuentes que antes manaron la vida hispánica, los elementos de una nueva y esplendorosa corriente vital. (Cita tomada de Navarro González, 1989: 133)

De hecho, se trata de la misma técnica que utilizará para encontrar la fuente de las problemáticas de España que quiere reflejar en su obra, incluso sin salir de Madrid, sus recorridos para impregnarse de la realidad que le circunda y con cuya esencia quiere llenar de vida a sus personajes, como mediadores del aprendizaje que debe recaer en sus lectores, se asemejan a la curiosidad del viajero que va descubriendo con ojos infantiles aquello que le rodea. Así, en carta a Manuel Tolosa Latour de 27 de febrero de 1987, con obvia referencia a su proceso de documentación para la escritura de *Misericordia*, el autor le explica: "No he podido ir a verte, porque las mañanas las paso escribiendo en casa y las tardes buscando y observando pobres, por iglesias, casas de los barrios del Sur, Injurias, etc." (C*orrespondencia*, 2016: 459). Una práctica que era habitual en el proceso creativo de Galdós y que le lleva a viajar por distintas zonas de España para documentarse para escribir los *Episodios*, como le comenta a Antonio Maura en carta de 2 de marzo de 1898: "Después de los estudios previos que aquí he podido hacer, hoy salgo para Navarra y Vascongadas con objeto de conocer el escenario de Zumalacárregui (primer tomo)." (*Correspondencia*, 2016: 466).

Si en algo están de acuerdo los investigadores galdosianos es precisamente en la capacidad de Galdós para observar e interiorizar la realidad que le rodea, buscar la información que no tiene para llegar a la solución o soluciones de lo que observa y cuando no lo encuentra en España lo busca fuera, sobre todo en Francia, Inglaterra y Alemania. No obstante, sabemos por sus biógrafos, por las

investigaciones que se han llevado a cabo sobre su epistolario, por sus *Memorias* (1915), y por las publicaciones de libros de viajes[105] que hizo el autor, que viajó también otros lugares, como a Italia, a Portugal y a los Países del Este. Pero hacemos alusión expresa a estos tres países porque su influencia es fundamental en la configuración del pensamiento galdosiano en general y en el ámbito educativo de forma particular. La influencia de Francia es ya una tradición en la cultura española, pero desde la Ilustración y con la posterior Guerra de la Independencia, como se sabe "lo francés" jugará un papel muy importante en el devenir histórico, social y cultural de España. Además, el autor estuvo siempre en contacto con Francia a través de sus lecturas de escritores franceses y, sobre todo, a través de su amistad con Fernando León y Castillo, con quien viajó por el país y mantuvo una constante relación epistolar mientras este último era embajador en Francia.

El interés por Alemania, vendrá de la mano de Sanz del Río y el krausismo, no en vano, con la pensión otorgada en 1843 por el ministro Gómez de la Serna a Julián Sanz del Río para que fuera a estudiar a Alemania, a Heidelberg, se cerró una etapa de segregación y aislamiento de España que se había iniciado en 1559 con la prohibición de Felipe II a todo español, bajo pena de muerte, de estudiar en el extranjero, con excepción de Bolonia, Roma, Nápoles y Coímbra. Sanz del Río, con su enseñanza y su ejemplo, supone en gran medida el comienzo de la renovación intelectual y moral del país que, si bien se había iniciado en la segunda mitad del siglo XVIII, no llegó a dar los frutos esperados porque las circunstancias históricas propiciaron la desidia espiritual de España durante la primera mitad del siglo XIX: la Revolución

[105] Entre las principales obras de Galdós que, de un modo u otro, podríamos incluir entre los relatos de viajes que tan abundantemente proliferan entonces y después, dentro y fuera de España, se pueden citar: *Cuarenta leguas por Cantabria*, escrito y fechado en Santander en Septiembre de 1879; *La casa de Shakespeare*, relato que escribe en 1890, un año después de realizar su viaje a Inglaterra; *Excursión a Portugal*, escrito en 1885, y *Viaje a Italia* (Las ciudades), escrito y fechado también en Santander el 30 de Octubre de 1880.

Francesa, luego las guerras napoleónicas, Fernando VII y, por último, la primera guerra civil. No puede asegurarse que Galdós haya conocido a Sanz del Río en persona, pero lo que es indudable es que conoció su obra, poniéndolo en contacto con las corrientes alemanas en las que profundizará Galdós con sus viajes y sus lecturas.

Por último, debe reseñarse la influencia británica que en Galdós tiene diversos medios de contacto. Desde su etapa infantil fue educado por una institutriz inglesa, como ya se ha mencionado. Además, la ciudad en la que crece Galdós ya en esa época tenía vínculos muy estrechos con los británicos no solo a través del comercio en los puertos, sino de la convivencia con las familias inglesas que residían en la isla. Por otra parte, el autor será lector habitual de los clásicos ingleses, como revela su Biblioteca y reafirma el final de una carta enviada por Galdós a Clarín en octubre, probablemente de 1884, donde el autor canario le comenta:

> Este verano me he dedicado al estudio del inglés, y como yo sabía lo elemental con dos meses de diccionario me he puesto tan al corriente que ya lo leo de corrido, como si fuera el francés. Me he leído una novela de Dickens de las más largas y le aseguro que pocas veces he disfrutado mayor placer con la lectura. ¡Qué autor! Pero esto es para tratarlo despacio. La lengua inglesa tiene para mí especial encanto. (...)Ay, amigo cuando no leemos más que francés estamos, no lo dude usted, encerrados en un círculo de ideas falsas. Hay que romper ese círculo, y procurar chupar el jugo de la civilización europea en otro biberón. (*Correspondencia*, 2016: 110).

A partir de 1883-84, viajará con cierta asiduidad a Newcastle, donde reside su amigo José Alcalá Galiano, antiguo compañero de las Cortes y cónsul de dicha ciudad, que le mantendrá al tanto de la realidad inglesa. Con él emprenderá Galdós viajes por Inglaterra y Escocia que le llevarán a familiarizarse con las características geográficas del país anglosajón y también con la psicología y la forma vida de los ingleses. Resulta indudable que la experiencia de sus viajes se filtra de manera más o menos explícita en su obra, pues tanto los Episodios como las novelas y el teatro muestran de alguna manera las impresiones y aprendizajes del Galdós viajero. No en vano, tras su primer viaje a Inglaterra

encontraremos un reflejo de la practicidad inglesa en *Tormento* (1884) y, sobre todo, en *Lo prohibido* (1984-85), donde introduce al personaje José María de Bueno Guzmán, de madre inglesa, quien había vivido largas temporadas en Inglaterra donde recibió lo mejor de su educación social y comercial, que contrasta con la educación tradicional católica de la que fue objeto en España, así lo expresa el propio personaje:

> La familia de mi madre era muy rigorista. Adondequiera que volvía yo los ojos, lo mismo dentro de la casa que en nuestras relaciones, no hallaba más que ejemplos de intachable rectitud, la propiedad más pura en todas las acciones; la regularidad, la urbanidad y las buenas formas casi erigidas en religión. El que no conozca la vida inglesa, apenas entenderá esto. (Tomo I, Cap. V, p. 33)

Precisamente, esa referencia a la necesidad de conocer lo que existe fuera de España para entender la forma de actuar de los demás, apunta hacia la capacidad de tolerancia y asunción de la diversidad como un hecho normal que Galdós anhela que fragüen en España, tal y como apunta su cosmovisión pedagógica. De hecho, el propio Bueno Guzmán se sentirá incomprendido en muchas ocasiones pues, por ejemplo, los españoles tomaban "su timidez como rasgo de hipocresía" y ponían en tela de juicio su concepción de la "libertad basada en el respeto mutuo", como dirá el personaje en la página siguiente.

Su afán por la cultura inglesa será ya comentado por Clarín quien sostiene que Galdós es "un español a la inglesa" en su *Estudio crítico-biográfico* sobre el autor en el que afirma que:

> Galdós, fiel a su espíritu inglés, hasta para la religión prefiere el lado práctico de las cosas; y así Doña Perfecta y Gloria particularmente, y el mismo León Roch en general tratan la cuestión de las cuestiones, la religiosa, como interés humano, como asunto sociológico. (1889: 35-36)

Este entusiasmo por lo inglés acercará a Galdós a otro gran apasionado del sistema social y pedagógico anglosajón, Francisco Giner de los Ríos, y viene a corroborar que las menciones, generalmente positivas, hacia la cultura y la educación inglesa, que recorren la obra de Galdós no son arbitrarias, sino que

responden a ese afán del autor por proponer modelos eficaces que podrían estudiarse para ser adaptados a la sociedad española.

No obstante, para que eso fuera posible primero había que conocer precisamente qué es la sociedad española, tarea a la que Galdós dedica gran parte de su obra: desentrañar la esencia de la sociedad como fase previa para establecer una educación efectiva. De ahí que tengan tanta importancia sus viajes al exterior como los recorridos que lleva a cabo por el interior de España. En suma, los viajes constituyen otro de los ámbitos educativos clave en su creación literaria y en su perspectiva pedagógica, en tanto que los que tendrán un impacto en la evolución de su pensamiento, en su apertura de mente, incluso en su distanciamiento de la realidad burguesa para situarse cerca del pueblo, rural o urbano, que ha conocido gracias a sus paseos de observación por la realidad española. Y, en último término, los viajes al extranjero le permiten constatar que es posible hacer las cosas de manera diferente, y esto a su vez, redunda en sus esperanzas para seguir proponiendo realidades alternativas para España a través de sus obras.

Después de esta digresión sobre el valor educativo de los viajes, retomamos la primera etapa madrileña para destacar a otros contertulios del Café-Universal, que serán clave para que Galdós conecte de forma directa con el movimiento pedagógico de la ILE. Entre ellos está Carballo, catedrático de Economía quien dirigió la *Revista de Instrucción Pública*, en la que también colaboró Fernández Ferraz, otro de los contertulios. Ambos demostrarán en dicha revista sus conocimientos sobre la doctrina krausista, que ya empezaba a tener vigencia en la intelectualidad española por esa época. Hecho que pone una vez más de manifiesto la importancia que tuvo la relación de Galdós con ese grupo de escritores, economistas y humanistas tan cercanos a las nuevas corrientes ideológicas. En este sentido destaca su amistad con Ferraz, un poco mayor que Galdós, de origen palmero y de raigambre hondamente liberal quien, según Armas Ayala, "fue sin duda uno de los hombres que más influyó en Galdós, en

este Galdós juvenil recién llegado a Madrid, para que poco a poco tuviese unos conocimientos cada vez más exactos, aunque superficiales, sobre la doctrina krausista". De hecho, Ferraz intervino activamente en los sucesos de San Daniel, en los ceses voluntarios de profesores de la Universidad de Madrid, y se convertirá en el "opositor maldito" por su ideología demasiado progresista. Finalmente será en Costa Rica donde desempeñe altos cargos y deje la huella de su magisterio e ideología avanzada y radical, de raigambre krausista.

Además de coincidir en la tertulia, Ferraz, Galdós y Benítez de Lugo coincidirán como redactores de *Las Novedades*, hasta que se produce la renuncia en bloque de los antiguos colaboradores en 1869, por su disconformidad con la resolución adoptada por la publicación en la cuestión dinástica. En definitiva, como bien afirma Armas Ayala:

> El Café Universal fue más que una mera tertulia. Resultó ser una segunda escuela, mucho más fructífera que la propia Universidad; en donde Galdós aprendió muchas cosas que le servirán años después para introducirlas dentro de su prosa novelística. Sobre todo, en sus primeras novelas, porque en ellas no solo hay reflejo y huella canaria, sino también reflejo de las enseñanzas que de sus amigos canarios precisamente recibió Galdós; los más destacados, Fernández Ferraz y Benigno Carballo. De hecho, la relación de Carballo con Giner de los Ríos facilitaría la amistad de este último con Galdós. (1989: 80)

Debe destacarse, por otra parte, su otro núcleo de sociabilidad, el Ateneo, en el que aterrizará Galdós en medio de las discusiones en torno al krausismo (1862-1866) y que, como ya se ha mencionado, constituye un reducto de tolerancia en medio de una España en continua lucha. Quizá sin las experiencias que vivió en esta institución Galdós no hubiera podido mantener la esperanza y el optimismo con que se enfrenta a la realidad española con un claro afán de que se desarrolle en el país lo que se vivía en las salas del Ateneo. Ver en acción sus incipientes ideas humanistas dota a su perspectiva sobre la vida española de una visión esperanzada. Tal y como afirma Casalduero, Galdós:

> Era asiduo concurrente del Ateneo, la institución de cultura más importante que ha tenido España hasta tiempos recientes. Solía ir por las tardes y por las noches para

> trabajar en la biblioteca y conversar con los hombres ilustres que allí se encontraban. Se agregaba a una tertulia formada por varios cubanos, adonde también iban Labra y Giner de los Ríos. Al lado de la biblioteca y los salones, lo más importante era la cátedra, en la cual oyó Galdós conferencias inolvidables. La gran influencia del Ateneo en la vida española no se debía exclusivamente a su biblioteca y a brindar un lugar recogido donde poder conversar, sino al espíritu de tolerancia y respeto por las ideas y las personas; en este sentido su trascendencia educadora es incalculable. Los jóvenes se mezclaban con los viejos, los estudiantes con los profesores, los conservadores con los liberales, los religiosos con los librepensadores, y el calor del dialogo, intimo o publico, no impedía nunca la máxima consideración mutua. Galdós pensaba que el Ateneo fue para la revolución española del 68 lo que había sido la *Enciclopedia* para la Revolución Francesa. En *Prim* lo describe con gran cariño. (1961:16-17)

Es importante, por tanto, tener en cuenta la labor educativa del Ateneo para Galdós y para la sociedad de la época, tal y como reconoce el propio autor en un discurso escrito para el Ateneo en 1915:

> Si en la memoria vive el local, ¿qué decir de los hombres que en un período de veinte o más años allí moraron espiritualmente, allí disertaron, desde allí dieron luz, fuerza y calor a la sociedad española, encaminándola al estado de cultura en que hoy se encuentra? Todos los grandes cerebros españoles del siglo XIX han pasado por aquella madriguera. De oradores, no digamos; recuerdo haber visto a don Antonio Alcalá Galiano arrimado a las revistas extranjeras en el salón de lectura; en días posteriores vi a Ríos Rosas, a Olózaga, a Cánovas… (*Benito Pérez Galdós. "Madrid", discurso de Galdós que fue leído por don Serafín Álvarez Quintero, en el salón de actos del Ateneo, el día 28 de marzo de 1915. Obras Completas,* tomo VI, p. 1.503)

Será en el Ateneo donde Galdós entre en contacto más estrecho con el krausismo, que, diez años antes de su llegada a Madrid, se había extendido por los ambientes intelectuales. Sin embargo, en el Ateneo se plantea más con un matiz político que filosófico, de manera que empieza a identificarse democracia con krausismo (Ruíz Salvador, 1970: 216). En este ambiente ideológico llegará Galdós a Madrid, por lo que no es de extrañar que le atrajera esta corriente de pensamiento, en tanto en cuanto se vinculaba con las ideas liberales que él anhelaba que triunfasen, a la vista de sus escritos en prensa y de su participación en la Revolución "Gloriosa". Entre las amistades que hace en el Ateneo en esta primera época, destaca la relación que estableció con Giner de los Ríos, pues tras el fracaso de la Revolución del 68, en gran medida fracasará también la filosofía krausista, pero precisamente Giner, entre otros, será capaz de evolucionar desde

los postulados teórico-intelectuales del krausismo hacia formas de pensamiento que, manteniendo la base ideológica esencial, flexibiliza sus postulados para llevarlos a la práctica, con gran éxito en el ámbito educativo, con la creación de la ILE que será fundamental para el desarrollo de las artes y del pensamiento español en la segunda mitad del siglo XIX. Una labor que Galdós reconocerá, con la que colaborará y a la que mostrará simpatías como ya ha recogido ampliamente la crítica, pero con la que no podemos concluir que se identifique plenamente Galdós, sobre todo, como se verá en la evolución de su pensamiento pedagógico, porque Galdós pone en tela de juicio la capacidad de la filosofía krausista para dar soluciones a problemas concretos como la conciliación del individuo con la sociedad o de la razón con la religión.

No obstante, Galdós muestra admiración y respeto por Giner y otros integrantes de la ILE y, sobretodo, un gran reconocimiento por la labor educativa, el impulso en la formación de los profesores y, en general, por la difusión de la cultura que lleva a cabo la ILE, una admiración que será constante en su vida y en su obra[106], y que se refleja, también, en su epistolario. No sólo

[106] Recuérdese, por ejemplo, que tras el triunfo de la Restauración, sobre todo a partir de 1875, los seguidores de Krause fueron fruto del ataque reaccionario que pretendía aprovechar la ocasión para erradicarlos del ámbito universitario, una lucha cultural que se recoge en *La familia de León Roch* (1878), obra que según la crítica registra mayor influencia krausista, aunque insistimos, no consideramos que Galdós pertenezca a esta escuela filosófica, sino que, como hará con otras corrientes de pensamiento, experimentará con sus posibilidades para solucionar los problemas de España, algunas de las ideas krausistas seguirán teniendo presencia positiva en su obra, sobre todo aquellas que conectan con la base del pensamiento de Kant y Hegel; pero otras serán puestas en tela de juicio, mostrando la ineficacia de su acción al ser aplicadas en la realidad social española. Durante el Sexenio, los krausistas extendieron su esperanza en la idea esencial de redención y regeneración a través del estudio, la ciencia y la razón, conectando el saber con la virtud y mostrando plena confianza en la labor liberadora de la ciencia, y en la docencia como guía en la senda de la virtud. Galdós concuerda con estas ideas, pues cree como ellos que los pueblos han estado históricamente subyugados por la miseria económica y la ignorancia generalizada; pero pronto se da cuenta de que precisamente el idealismo krausista deviene en utopía al perder de vista el componente socio-histórico y económico-social. Y, en este sentido, simpatizará con las ideas de Costa resumidas en su famosa frase: "escuela y despensa". Galdós pone frente a frente la creencia krausista de que el conocimiento salvará a la sociedad española y la realidad social de España: ¿Qué labor de progreso era imaginable cuando más del sesenta por ciento de la población era analfabeta, y vivía, no sólo en la pobreza, sino en muchos casos en la miseria económica? Y desde una

por la existencia de numerosas cartas que muestran su comunicación continua, e incluso su amistad, con diversas personas vinculadas a la ILE, sino que en el contenido de las cartas pueden encontrarse referencias explícitas e implícitas que elogian la inmensa y necesaria labor pedagógica que se estaba llevando a cabo, como muestra la carta ya citada de 3 de septiembre de 1910 a Teodosia Gandarias, cuya labor pedagógica es equiparada por el autor con la llevada a cabo por el krausismo y la ILE. En otra carta a Teodosia, fechada el 7 de agosto de 1910, expone la misma idea, de manera que reconoce y enaltece la labor educativa de Teo a la par que la de la ILE:

---

perspectiva social, profundiza en la posibilidad de la redención individual, pero se encuentra con el mismo problema: ¿cómo era posible llevar a la práctica las ventajas de la filosofía de la razón sin solucionar antes la estampa de miseria y barbarie que ofrecía la realidad nacional? Galdós pensará después en la política para que el Estado asuma su función para salvar esta situación, pero sale de ella escarmentado ¿era posible una democracia en un país que carecía de educación política, de partidos estables, de instituciones democráticas y donde las decisiones políticas estaban sometidas al criterio volátil de personas individuales que en la mayoría de los casos actúan conforme a sus propios beneficios? En definitiva, Galdós se plantea si era posible alterar la herencia de la historia cuando esta sea en la forma de la religión, en la de la monarquía o el poder heredados, era en realidad la única forma de organización sólida y estable de la vida pública? Toda su obra puede interpretarse como un intento de buscar las raíces profundas que permitan crear una estructura, un sistema alternativo, primero desde una perspectiva social, pero después le llevará a una perspectiva en la que es necesario educar desde la cuna para sentar las bases de la autoconciencia individual, como paso necesario para la convivencia social pacífica e igualitaria. De hecho, nuestra visión se acerca a las afirmaciones de Eoff (1954: 131-153) quien parte de la idea de que Galdós tuvo una mente filosófica, en tanto que buscó siempre la verdad con conocimientos que trascienden lo empírico y lo científico. Esta perspectiva filosófica de su obra muestra una conexión con el sustrato idealista del krausismo, pero a medida que avanza el tiempo, sobre todo a partir de 1880, se irá imponiendo en su obra la teoría de autoconocimiento de Hegel que puede rastrearse de forma más nítida en sus novelas contemporáneas, sobre todo en la concepción de términos clave como eticidad, lucha, espíritu, voluntad general, autoconciencia, reconciliación y formación. Conceptos que se harán clave para entender el ideario galdosiano y, entre ellos, la formación, la educación, la pedagogía, en nuestra opinión será el elemento que nunca deja de estar implícita o explícitamente presente en toda su obra, enhebrando como hilo conductor todos los demás aspectos. Una pedagogía que en su base esencial conecta con la teoría de reconocimiento de Hegel, entendida como el camino de superación de las tendencias egoístas de los individuos mediante su integración en perspectivas teóricas y prácticas más amplias que las de su horizonte particular, y que en la última etapa de Galdós, tras su incursión en la política que termina desesperanzando al autor sobre la idoneidad del Estado para llevar a cabo esta tarea, deposita esta función educadora en la necesidad de formar a buenos maestros que sirvan como guía para sembrar la autoconciencia del individuo, a través del amor, la ética, la voluntad y el trabajo, es decir, a través de una formación integral, como medio de alcanzar la convivencia pacífica y tolerante en la sociedad española.

> No te achiques, D. Francisco Giner, el padre de la pedagogía, el maestro de maestros se vería muy honrado si te conociera; en ti vería una sin igual domadora de pueblos, con más mérito que nadie, porque tú haces lo que haces desinteresadamente, pues no necesitas trabajar. (Pérez Galdós, 2015: 756)

Por otra parte, su contacto con el Ateneo, no solo propicia el fortalecimiento de su educación en el amor a tolerancia, y lo pone en contacto con las nuevas corrientes de pensamiento, sino que a estos encuentros debe en gran medida su desarrollo como escritor, tal y como el propio autor señala en el mismo discurso de 1915:

> Es mi Ateneo, mi cuna literaria, el ambiente fecundo donde germinaron y crecieron modestamente las pobres flores que sembró en mi alma la ambición juvenil (...). Aquel caserón vetusto, situado en una calle mercantil, empinada, de ruin aspecto y tránsito penoso, permanece tan claro en mi mente como en los días venturosos en que fue altar de mis ensueños, descanso de mis tardes, alegría de mis noches y embeleso de todas mis horas (*Benito Pérez Galdós. «Madrid», discurso de Galdós que fue leído por don Serafín Álvarez Quintero, en el salón de actos del Ateneo, el día 28 de marzo de 1915. Obras Completas,* tomo VI, p. 1.503. Madrid: Aguilar, 1968.)

Precisamente la revalorización estética de la literatura, en especial de la novela, así como su función social, será otro de los postulados de Giner de los Ríos con los que concuerde Galdós, de manera que el autor canario encuentra en el krausismo de Giner el respaldo y confirmación de las ideas estéticas humanistas que había adquirido en el Colegio de San Agustín y que, a pesar de su maestría para evolucionar tomándole el pulso a los tiempos, ya nunca abandonará. Siguiendo a Menéndez Onrubia, tanto para Giner como para Galdós:

> La obra literaria es un símbolo en el que está integrado y sintetizado lo particular, donde los personajes deben ser tipos vivientes individualizados que se han de ir acercando progresivamente a valores universales a través de una constante elevación superior de su carácter. (1983: 43)

Cabe reseñar, también, que la vinculación de Galdós con el Ateneo no se limita sólo a su primera etapa madrileña, sino que el autor dará entrada en sus obras a los debates del Ateneo y seguirá asistiendo a conferencias de forma

esporádica durante toda su vida; y él mismo será, en ocasiones, también conferenciante del Ateneo o enviará sus discursos para que sean leídos por otros. Tal es el caso de su conferencia sobre Madrid, leída por Serafín Álvarez Quintero el 28 de mayo de 1915, que se publicará con el título "Guía espiritual de España". Además, cuando la salud no le permite asistir al Ateneo, como sucedió ese 28 de mayo de 1915, los ateneístas irán a su casa, para felicitarle por la conferencia que causó revuelo en la prensa del momento, tal y como muestra la carta que le envía a su hija el día siguiente: "Tampoco hoy puedo ir, no sólo por el tiempo malo, sino porque esta tarde tendré todo el Ateneo en casa. Habrás leído lo de la Conferencia de ayer en *El Imparcial*, *El liberal* y otros periódicos..." (*Correspondencia*, 2016: 915).

En cualquier caso, su llegada al Ateneo en plena efervescencia del krausismo y la preocupación por la educación, serán el espacio definitivo para que la semilla humanista que ya albergaba Galdós se desarrolle y, por tanto, en gran medida el sello pedagógico de su obra, si bien guarda también reminiscencias del didactismo Neoclásico, se cristaliza gracias al contacto con el Ateneo. No obstante, no cabe duda que a ello contribuyen también las lecturas que el autor realizó durante su vida, en su etapa escolar en Canarias con el acercamiento a las grandes obras del Humanismo, especialmente las de Horacio y Virgilio, que, como sostiene Armas Ayala marcarán los principios que Galdós defiende sobre la Literatura y el Arte, y entre ellos, el principal radica en la consideración de que:

> (…) la falta de sinceridad es uno de los mejores caminos, según Galdós, para borrar toda base moral en la Literatura. Porque la Literatura, según Galdós, debe de tener esa base moral que Horacio le había señalado en su Arte Poética. En este como en otros aspectos, Galdós es inalterable. Su evolución en política, en religión, en otros aspectos de su pensamiento será objeto de un estudio amplio. Pero estos principios, que no sufren transformación alguna, arrancan precisamente desde sus años escolares. Puesto que esta base del Colegio, estas enseñanzas recibidas en él, ni las arrinconó, ni las olvidó. (1989: 126)

Una idea que el propio autor confirmará a través de la verdad que emana de su obra y, también, por medio de los comentarios de sus propios personajes, como en la siguiente conversación entre Beramendi y *Sebo:*

> -Se modifican, se refunden. España no ha encontrado el molde nuevo. Para dar con él tiene que pasar todavía por difíciles probaturas, y sufrir mil quebrantos que la harán renegar de sí misma y de los demás... Pero si el señor *Sebo* no tiene interés en que lleguemos a desentrañar este punto hondísimo de histórica filosofía, pasemos el rato en el examen de los hechos, alegres o tristes, patéticos o graciosos, más interesantes que esas peregrinas imitaciones de la realidad que llamamos novelas. Celebramos ver ensanchado el campo de la verosimilitud. Nada es mentira, amigo *Sebo*: la verdad se viste con los arreos de lo fabuloso para cautivarnos más, y cuando ve que la contemplamos embobados, suelta la risa, se quita el disfraz y nos dice: «Mentecatos, no soy arte: soy... yo».
> -Quiere decir que estas cosas parecen cosas de poetas, y aquí el poeta no es otro que el mundo de Dios... Aún no he contado al señor todos los enredos del Gracián, ni los apuros de doña Domiciana para tenerle sujeto.
> -No es conveniente, buen *Sebo*, que ahora prosiga usted relatando estas verdades que parecen mentirosas... Con lo referido basta por hoy, que la acumulación de pasajes interesantes en cualquier historia produce en el oyente un efecto congestivo... (*La revolución de julio,* cap. XIII, pp. 146-147).

De hecho, la lectura y la literatura constituyen otro de los educadores secundarios en la vida de Galdós, en tanto que como el propio autor/narrador sostiene: "Toda irrupción literaria lleva en sí el germen de una irrupción filosófica." (*El audaz*, cap. III, p. 437).

Galdós era consciente del valor pedagógico de la lectura, pues él lo experimentó por sí mismo, Galdós era consciente del valor pedagógico de la lectura, pues él lo experimentó por sí mismo, como le indicó a Luis Antón Olmet en una entrevista concedida en 1912: "Después le preguntamos al gran maestro su opinión acerca de los literatos antiguos y modernos. -De los antiguos, todos, todos me seducen. ¡He aprendido en ellos tantas maravillas!" (*Aguayro*, 1986: 34),[107]. Esta misma visión la imprimirá el autor canario en su obra, es decir, encontrará en la literatura una forma de educar, de comunicarse con los

[107] Esta información ha sido extraída de la revista *Aguayro*, n. 164 (1986: 34), que reproduce la entrevista realizada por Luis Antón de Olmet y Arturo García Carrafa a Benito Pérez Galdós que fue editada como parte de una publicación biográfica especial que realizó la imprenta "Alrededor del mundo", bajo el título *Los grandes españoles. Galdós* (Madrid, 1912)

españoles, escondido tras el marco de ficción, primero lanzará su mensaje a través del narrador, pero poco a poco expondrá al lector/auditorio al impacto de la propia acción sobre su conciencia, de manera que el narrador se irá diluyendo hasta llegar a la inmediatez del diálogo y la acción. Como el propio autor sostiene en el prólogo a *El abuelo* (1897):

> [Los caracteres]se hacen, se componen, imitan más fácilmente, digámoslo así, a los seres vivos, cuando manifiestan su contextura moral con sus propias palabras, y con ellas, como en la vida, nos dan el relieve más o menos hondo y forma de sus acciones. La palabra del autor, narrando y escribiendo, no tiene, en términos generales, tanta eficacia, ni da tan directamente la impresión de verdad espiritual. (...) Con la virtud misteriosa del diálogo parece que vemos y oímos, sin mediación externa, el suceso y sus actores, y nos olvidamos más fácilmente del artista oculto. (*El abuelo*, Prólogo, pp. 4-5).

Pero, como manifiesta más adelante, el espíritu, el alma del escritor está siempre presente como padre de las criaturas creadas:

> El que compone un asunto y le da vida poética, así en la Novela como en el Teatro, está presente siempre: presente en los arrebatos de la lírica, presente en el relato de pasión o de análisis, presente en el Teatro mismo. Su espíritu es el fundente indispensable para que puedan entrar en el molde artístico los seres imaginados que remedan el palpitar de la vida. (*El abuelo,* Prólogo, pp. 6).

De manera que un escritor comprometido como Galdós elabora un mensaje de manera consciente y buscará, de manera incansable, la forma de transmitirlo, el modo más eficaz de llegar al público, intentando que el mensaje sea cada vez más inmediato, sin moraleja "quitando de ellas todo lo machacón" como le comenta a Teo en carta del 17 de agosto de 1909 (*Correspondencia*, 2016: 715). En la misma carta, el autor muestra ese afán por buscar nuevas maneras de llegar al público en la elaboración de *El caballero encantado*, como ya se ha citado, el autor recurre al artificio de la fantasía para incluir una sátira social y política.

Esto mismo se planteará en la confección de la última serie de *Episodios*, así, cuando está creando *Amadeo I* le comenta a Teo, en carta enviada el 21 de

agosto de 1910, que va a emplear las técnicas de la picaresca, pues quiere renovar el modo de narrar para evitar la monotonía del lector:

> Como necesito variar los asuntos, los personajes y hasta el método descriptivo para que la obra total no se haga pesada (el tomo actual es el 43 de la serie) en Amadeo I, me propongo hacer una obra parecida a las del género picaresco que es la más interesante tradición de la novela española. En este tomo predomina pues el elemento cómico. (*Correspondencia*, 2016: 750)

Vemos, pues, ese afán constante de Galdós por mantener activa la atención del lector/espectador en tanto que pretende mostrarle una serie de conflictos sociales que afectan a la vida de todos, así como las posibles soluciones que pasan, necesariamente, por la concienciación previa de que existe un problema, y de que es posible cambiarlo a través de la acción individual, que, a su vez debe redundar en la transformación social. De hecho, los beneficios, la acción pedagógica, de la lectura o el visionado de obras no se circunscribe sólo al ámbito de lo personal, sino que traspasa al individuo para inscribirse en lo social. Pues, por un lado, la lectura aporta la posibilidad de abrirse a otras visiones del mundo por medio de la recreación de situaciones hipotéticas en nuestra mente, que conllevan una preparación anticipada, el planteamiento de una posible respuesta a ese sentir. De manera que si me sucediera, estaría preparado para actuar, pero, además, esto permite que seamos capaces de abrir nuestra sensibilidad a otras realidades sociales y experimentar desde nuestro ser realidades, en principio, ajenas a nuestro mundo cotidiano.

Por otra parte, la lectura permite conocerse mejor a uno mismo, en tanto que el hecho de poder acceder a través de la literatura a las vivencias de personajes ficticios invita a descubrir nuevos recovecos del propio interior y a ahondar en el conocimiento sobre la propia identidad: qué me atrae, qué me disgusta, con qué personajes me identifico y cuáles dejo fuera de mi círculo de amistades, etc. La literatura, de esta manera, se convierte en una puerta para conformar la visión propia de lo humano y moldear la conducta en los ámbitos

sociales. Finalmente, la lectura invita a entablar diálogos desde una postura de equidad, en tanto que otorgo a los personajes un rol de iguales con la finalidad de entablar una comunicación con ellos. La literatura me permite desarrollar la habilidad de reconocerme en el otro, al igual que hago con los personajes de ficción que me encuentro en cualquier obra. Esta acción contribuye a normalizar que se entablen relaciones desde una perspectiva horizontal, donde el intercambio de ideas se produzca en la aceptación e integración de las diferencias que nos caracterizan, es decir, fomenta la tolerancia y la asunción de la diversidad desde el respeto[108].

En suma, Galdós era consciente de que la literatura contribuye a desarrollar individuos cuya capacidad de empatía, solidaridad y adaptación a nuevas experiencias harían posible la transformación de la sociedad española, pero, para ello, era necesario que el acceso a la Literatura fuera una realidad para la gran masa poblacional a través de la extensión de la educación a todas las capas sociales. Pues, precisamente, la educación y la Literatura deben conseguir eliminar la polvareda que no deja distinguir la mentira de la verdad, una situación socio-histórica demasiado habitual en España:

> Ello es que desde que entró San Luis a dirigir el cotarro, en Septiembre del año anterior, se ha desatado un viento de huracán, que conmueve el cimiento del poder público. Las polvaredas que a todos nos ciegan, no nos dejan ver la mentira ni la verdad. (*La revolución de julio*, cap. V, p. 62)

El hecho de que la Literatura sea considerada peligrosa y que deba ser censurada o tutelada, viene a avalar su fuerza pedagógica. Es habitual que el autor muestre ejemplos de ello a lo largo de su producción, sobre todo, en el caso de las mujeres, cuyas lecturas son habitualmente tuteladas con la finalidad de evitar que pongan en tela de juicio las convenciones sociales y religiosas.

[108] Esta capacidad de la lectura para poner en funcionamiento los mecanismos de la empatía han sido confirmadas de manera reciente por la teoría de las neuronas espejo, como se verá en el siguiente epígrafe.

Por otra parte, la irrupción de Galdós en los escenarios contribuirá de forma notable a la distribución de su mensaje, de su pedagogía, como se detallará en el epígrafe siguiente. De manera general, coincidimos con los investigadores que subrayan que en la obra dramática del autor subyace una intención pedagógica clara, como, por ejemplo, José Luis Mora, quien afirma que:

> El teatro era en Galdós el punto de llegada natural de la novela cuyo mensaje era necesario que se compartiera grupalmente como sólo la puesta en escena permite. Y así fue entendido. Las críticas de la época resaltaban su mensaje por encima de sus valores teatrales y sus obras de mayor éxito lo fueron por su significado social. Cuando el protagonista de una obra literaria es colectivo exige necesariamente su representación para que la identificación o el rechazo se produzcan colectivamente. No son, pues, gratuitas las referencias que al Siglo de Oro había hecho Galdós en sus textos teóricos, desde los más tempranos pues, en plena Restauración alfonsina, el teatro vino a cumplir una misma función compensatoria o encauzadora de los sentimientos grupales cuando la política no permitía hacerlo. (1997: 508)

En esta misma línea encontramos las afirmaciones de Yolanda Arencibia, quien sostiene que:

> Galdós fue un hombre de gran cultura; un lector ávido de los clásicos y de la literatura europea de su época; un amante de las artes… Y fue, sobre todo, un hombre de su tiempo, cuyas vicisitudes conoció profundamente y en cuya problemática se involucró sin tapujos. Sin abandonar la fidelidad al arte de la literatura, siempre se sintió como un testigo; pero también como un intelectual y como un ideólogo que cree en el poder pedagógico-social de la palabra literaria. Y el teatro era vía idónea para transmitir las opiniones y apelar a las conciencias." (2009: 13)

Tal y como apunta la profesora Arencibia, Galdós fue un lector voraz, e indudablemente eso incidió en su proceso formativo como escritor, pero también como persona y, por ende, influirá en su cosmovisión pedagógica. De hecho, fue un ávido lector no sólo de obra literaria, sino que la experiencia lectora en el autor debe extenderse a su capacidad autodidacta a través de la lectura, pues, tal y como muestra el catálogo de su Biblioteca realizado por Berkowitz, (1947), Galdós se interesó y se documentó sobre muy diversas materias, hecho que pone de manifiesto el amplio abanico de áreas por las que mostró interés el autor, entre las que debe destacarse, para la investigación que nos ocupa, que en este catálogo se relacionan veintiséis obras específicas de

Pedagogía, sin contar las obras literarias que tienen como objeto novelesco el tema educativo, o los textos de otras disciplinas relacionadas como los de Psicología, Sociología o Biología del desarrollo. A ello debe sumarse el nutrido número de volúmenes sobre educación y pedagogía a los que pudo tener acceso Galdós en la Biblioteca de la Universidad Central de Madrid[109].

En suma, el ambiente cultural en el que se asienta Galdós cuando llega a Madrid, la Universidad y el Ateneo madrileño, el acceso a la surtida Biblioteca de la Universidad Central y del propio Ateneo, los cafés-tertulia, las colaboraciones con la prensa, los amigos, viejos y nuevos, etc., ahondará, en la cultura humanística e ilustrada que ya había sido interiorizada por Galdós en el Colegio de San Agustín. Su concepción humanista se verá enriquecida por las corrientes de pensamiento con las que entra en contacto en Madrid, en primera instancia en la Universidad y el Ateneo; pero también de manera especial gracias a los cafés-tertulia y al aprendizaje que recibe de la "universidad de la vida" gracias a su capacidad de observación y a su actitud vitalista que le lleva a recorrer las calles de la ciudad, las tertulias, el Parlamento y las redacciones de periódicos.

Cuando Galdós llega a Madrid comienza también a trabajar en la prensa, y las redacciones de periódicos serán otro núcleo de amistades y experiencias, que incidirán en su proceso de aprendizaje, en tanto que el Galdós periodista será testigo directo de muchos acontecimientos que marcarán su proceso formativo vital y que después aparecerán en sus obras: las discusiones celebradas en el Ateneo madrileño, los debates parlamentarios (retórica tribunicia y testimonios de efusión reformista), el entretejido de la trastienda política, los terribles efectos de la censura sobre la libertad de pensamiento, las posibilidades de manipulación y adoctrinamiento realizadas a través del control de la prensa y, como

[109] Para mayor información se recomienda la relación de libros pedagógicos españoles de la época galdosiana procedentes de la Biblioteca de la Universidad Central de Madrid realizada por Velloso de Santisteban (1989).

contrapartida, la capacidad educadora del texto periodístico. Así, en el prólogo que Galdós realiza a la obra *Cuentos* (1904), de Fernanflor, resalta el valor de la prensa para desperezar al pueblo, así como la necesidad de sacudir la ignorancia del país:

> La Prensa, buena o mala, que en esto de la maldad o bondad no hay medida para todos los gustos ni puede haberla, es el despergador de los pueblos dormidos y el acicate contra perezosos del entendimiento (...). El pesimismo español, nota culminante de nuestra época, no puede dejar de ser, en este terreno de la cultura por las letras de molde, un pesimismo relativo. Vengan gobiernos que acometan resueltamente la extinción de los analfabetos; añádase un cordial acuerdo con las naciones hispano-americanas, estableciendo aquí y allá el debido respeto a la paternidad literaria, y a la vuelta de veinte años, el imperio español, que políticamente es uno de los más inverosímiles ensueños, será realidad en el orden espiritual constituido bajo la majestad del idioma (Shoemaker, 1962: 72)

Tan claro tiene Galdós que la prensa es un medio para llevar las ideas al mayor número de personas posible que se queja de forma constante de la censura a la prensa, tanto en su obra como en su vida:

> ¡No había caído mala nube sobre nuestra pobre España! Los moderados, con el brazo férreo de Narváez y la despejada cabeza de Nocedal, estaban otra vez en campaña, comiéndose los niños crudos, y los buenos platos guisados del presupuesto. Todo para ellos era poco: ni una plaza dejaron para los infelices del Progreso y la Unión. A los españoles que no eran borregos del odioso moderantismo, les miraban como clase inferior, esclava y embrutecida. ¿Era esto gobernar un país? ¿Era esto más que una feroz política de venganza? A la Ley de Desamortización dieron carpetazo, y en cambio sacaban nueva Ley de Imprenta, que no era más que un régimen de mordaza, de Inquisición contra la grande herejía de la verdad. Temblaban los ciudadanos que en su vida tenían algún antecedente liberal; otros defendían sus personas y haciendas con el ardid de la adulación. El alma de España cubríase de las nieblas del miedo y en sí misma se recogía, como los inocentes acusados y perseguidos que al fin llegan a creerse criminales. (*O'Donell*, cap. XX, pp. 189-190)

Una situación que recuerda a la realidad que vivirá España cinco años después de la publicación de este *Episodio*, cuando la convulsa situación que se genera por la política represiva del gobierno de Maura ,que, a su vez es contestada por la negativa popular a la guerra de Marruecos en Barcelona, se torne en violentas actuaciones por ambas partes, que darán lugar a la conocida como *Semana Trágica* de Barcelona en el verano de 1909. La dura represión

ejercida por el gobierno llevó al encarcelamiento de Ferrer y Guardia por su supuesta participación como ideólogo de la revuelta social y, a pesar de no existir pruebas concluyentes, finalmente fue fusilado en octubre, y según recoge Lázaro Lorente:

> Pérez Galdós, a mediados de octubre, hace publicar algunos extractos de una carta enviada desde Barcelona, que describía la situación: "Una sospecha, una denuncia basta para que se os implique en los sucesos de julio, y se puede afirmar que, entre los detenidos, más de la mitad son inocentes. Los curas y las monjas de la Defensa Social dirigen, con la policía, las delaciones, los procesos e interrogatorios. En las calles no se osa hablar de los acontecimientos del día; en el mismo seno de las familias se envuelven sus reflexiones de fórmulas hipócritas, porque no se está seguro de nadie. Los periódicos barceloneses no revelan lo que pasa, la censura se los impide. Las calles están llenas de monjas de todas las órdenes, de frailes y de curas de todos los hábitos, que caminan con la frente alta, y el aire provocativo. En cada esquina de calle se encuentra un guardia civil con su fusil Mauser o un policía con su pistola; las patrullas de guardia son frecuentes. (1981: 34)

Estos hechos dieron lugar a una reacción intelectual de repulsa a la que se suma Galdós con dos textos capitales: "Habla Galdós" (*El Liberal*, 26/09/1909), en que condena la guerra de Marruecos y denuncia la censura a la que se está enfrentando la prensa al querer informar sobre el tema, y "Al pueblo español" (*El País* y *España Nueva*, 06/10/1909, y *El Liberal*, 07/10/1909), en el que protesta contra la pasividad con que los españoles están aceptando el despotismo del gobierno, y les invita a que exijan al gabinete que asuma sus responsabilidades por los acontecimientos.

Estos hechos sirven como ejemplo de que Galdós era consciente del valor del periodismo para llegar a las conciencias y, por ende, de su valor pedagógico. De hecho, en el prólogo a la edición de *Alma y Vida* (1902), donde arremete contra la prensa que hace la crítica literaria, el autor reconoce expresamente la labor educativa del periodismo:

> Grandes progresos ha realizado la Prensa de algún tiempo acá, educando al pueblo en el arte político, apagando las pasiones, y sobreponiendo el interés patrio al egoísmo y á.las audacias de los profesionales; en el ramo científico son notorios sus adelantos, y en el departamento de noticias, como en el uso del telégrafo, se la ve con tendencias á

> la información sobria y veraz. En lo que no enseña, ni dirige, ni educa, es en las cosas literarias, por la organización petrificada de este servicio (no hay manera de darle otro nombre) y por la rigidez hierática del crítico único, dictatorial, que al propio tiempo informa y opina, testifica y sentencia sin apelación posible, pues una vez pronunciado el fallo, se le rodea de silencio para que sea más solemne, y continúe repercutiendo en las vacías concavidades de la opinión. (*Alma y Vida*, 1902; pp. 10-11)

Para el propio Galdós su paso por la prensa fue, también, un proceso de aprendizaje vital y profesional, que le ayudará a conocer la realidad presente y a conectar con los lectores. Reconoce en la prensa un poder formativo para el que la ejerce y para el que la recibe, así como para la posteridad, en tanto que constituye una fuente documental, que él mismo utilizó para hacer acopio de información que usaría después para sus creaciones. Tal y como se desprende de este otro prólogo del autor, esta vez a la obra de Gómez Carrillo *Campos de batalla y campos de ruinas*. (1915):

> Estamento fundamental de la literatura en, a Edad Moderna es la Prensa. El siglo XIX nos la transmitió potente y robusta, y el XX ha dado una realidad constitutiva y una fuerza incontrastable. Máquina es esta que cada día invade con más audacia las esferas del arte y del pensamiento. Gentes hay que reniegan de ella cuando la ven correr demandada y si tino, y otras la encomian desaforadamente, estimando que de sus errores y de sus aciertos resulta siempre muy evidente fin de cultura. Periodistas somos hoy todos los que nos sentimos aptos para expresar nuestras ideas por medio de la palabra escrita: unos toman la Prensa como escabel o aprendizaje para lanzarse después a distintas empresas literarias; otros en la Prensa nacen y en ella viven y mueren, y éstos son los que constituyen una de las falanges más intrépidas y triunfadoras de la intelectualidad contemporánea. Estos periodistas son hoy los obreros que labran la materia prima de la Historia. Lo que llamamos hoy actualidad, el tiempo lo va convirtiendo luego en Ensayos o Tratados de Literatura, Filosofía, Política, Ciencias, etc." (Shoemaker, 1962: 120)

Además, en las diversas redacciones de periódicos en los que participó, Galdós entablará amistad con otros redactores y colaboradores, que en muchos casos resultarían verdaderas y firmes y se prolongarían en el tiempo como, por ejemplo, con Albareda, cuya amistad fue tan estrecha que le confió a un todavía joven Galdós la dirección de la *Revista de España* y luego de *El Debate* (1871-1872). Algunas de estas amistades tuvieron oscilaciones más o menos graves como las que mantuvo con Antonio Maura, Narciso Oller o Miguel Cámara,

entre otros. Pero, sin duda entre los amigos que conoció en las redacciones deben destacarse Pereda, Clarín y Menéndez Pelayo quienes mantuvieron una estrecha relación con Galdós durante toda su vida.

Una breve mención a su amistad con Pereda se hace necesaria, en tanto que pone de relieve que Galdós llevó a la práctica en su vida los postulados de su filosofía educativa, puesto que el carácter conciliador y tolerante del autor, no sólo es una idea teórica en sus textos, sino que lo llevó a la práctica en su vida. Como se sabe, guardó una estrecha amistad con José María Pereda, a pesar de pertenecer a ideologías diferentes. De hecho, dentro del ambiente beligerante que se origina con el estreno de *Electra*, Pereda escribirá a Galdós elogiando su obra, aunque censurando el revuelo que ha causado, y Galdós le contesta el 1 de marzo de 1901 mostrando que es posible ser amigos y pensar de forma diferente, siempre que se traten con respeto y sin imposiciones:

> Ya habrá recibido el tomo de *Electra*. Nunca sospeché que esta obra levantara tan gran polvareda, y el día anterior al ensayo general creía firmemente, me lo puede creer, que el drama produciría poco o ningún efecto. En fin, me equivoqué en aquella apreciación y todavía no he vuelto del todo de mi apoteosis. Quédese para cuando nos veamos (ojalá fuera pronto) el disputar un poco amigablemente sobre el *quid* de esta endiablada cuestión que a todos nos trae medio locos, y entretanto me concreto a decirle, mi querido y admirado don José, que su carta me supo a las puras mieles, porque en ella he visto su grandeza de alma, y pude apreciar cuánto vale el tenor de su amistad bastante sólida para que no la quebranten las divergencias en el modo de apreciar creencias más o menos generales y discordias recientes. (*Correspondencia*, 2015: 514)

Su paso por las redacciones de los periódicos, además, será su primer vínculo con el que, a la postre, será otro de sus educadores secundarios: la experiencia política. No pretendemos realizar aquí ningún estudio exhaustivo sobre las ideas políticas de Galdós, una temática de la que se ha ocupado y se ocupa ampliamente la crítica, sino reseñar brevemente, que el ámbito político actuó como educador del autor y, a su vez, éste verá en la política una forma de hacer pedagogía.

Su contacto directo con este ámbito educativo, dejando al margen el hecho de que cada redacción periodística estaba constituida por hombres que

militaban en un determinado partido político y que ejercían una influencia decisiva ya en esferas gubernamentales, ya en el ámbito del propio grupo político, se inicia en 1969 cuando comienza a trabajar como redactor del espacio "Crónica parlamentaria" del periódico *Las Cortes*. Una experiencia en la que no perderá detalle sobre los entresijos de las Cortes, tanto por su carácter observador como por la propia labor periodística encomendada y que le servirá para introducir todo este mundo en su creación literaria. Más adelante, en 1886, su amistad con Sagasta le lleva a aceptar un acta de diputado por Puerto Rico, con ello se produce será su primera experiencia en la política activa aunque como el propio autor reconocerá, su paso por la política en este periodo no fue por afán político, sino por su amistad con Sagasta. Para Galdós será una oportunidad de aprendizaje experiencial desde dentro. Como le comenta a Narciso Oller en carta de 18 de julio de 1886, en la que el autor canario reconoce que el Congreso es toda una escuela para conocer la vida nacional:

> Ya dentro del Congreso, cada día me alegro más de haber ido, porque, sin mezclarme en nada que sea política activa, voy comprendiendo que es imposible en absoluto conocer la vida nacional sin haber pasado por aquella casa. ¡Lo que allí se aprende!¡lo que allí se ve!¡qué escuela! (*Correspondencia*, 2016: 136)

Por otro lado, cuando en los inicios del siglo XX Galdós se implica activamente en política junto al Partido republicano y después en la Conjunción republicano-socialista, el autor lo hará movido por la firme creencia de que es necesario pasar de las palabras a la acción y dar ejemplo para que la sociedad se mueva. No en vano, en gran medida, el autor evolucionará desde el apego a las instituciones y el orden (monarquía, respeto a las normas establecidas, rechazo de la violencia y de las revoluciones) hacia el desencanto de todo esto, precisamente, por el inmovilismo que se mantiene en el país cuarenta años después de la Revolución Gloriosa y a pesar de los varios cambios de gobierno. Nótese, por ejemplo, el paralelismo entre la crítica de estos dos fragmentos, a

pesar de que corresponden a épocas distintas tanto en la creación de la obra como en el trasfondo histórico en que se enmarca el relato:

El primer fragmento es de 1879 y narra los hechos del año 1834:

> Eran los arregladores de la cosa pública. Ya desde entonces se dedicaban con preferencia a esta patriótica tarea de arreglar al país los hombres sin oficio ni ganas de aprenderlo, que sentían la irresistible vocación del empleo lucrativo. Algunos lo hacían también por cierta desavenencia ingénita con el poder público, y los menos por exaltación de ideas o por leal deseo de labrar el bien de la muchedumbre. De todas estas especies de patricios había la noche aquella pocas, aunque buenas muestras en el café de San Sebastián. (*Un faccioso más y algunos frailes menos,* cap. VI, p. 100)

El segundo fue publicado en 1902 y su trasfondo histórico se corresponde con el año 1848:

> *Ingenuo del Congreso*, o hablando en francés, *l'enfant terrible*, porque las verdades se le salen de la boca sin que pueda la discreción contenerlas, hombre de una franqueza sublime, orador altísono y de voz cavernosa, que se ha hecho célebre por haber soltado la bomba de que sólo hay en España *dos elementos de gobierno: el cansancio de los pueblos y la empleomanía*. Naturalmente, tal afirmación fue terror y escándalo de los que viven dentro de la ficción y el convencionalismo; pero no se arredró *el ingenuo*, y sin pararse en pelillos hizo brava defensa de la empleomanía, y sostuvo que es *un hecho* contra el cual nada pueden los declamadores, porque escaseando en España los medios de vivir, hay que reconocer a los españoles el derecho al presupuesto. (*Narváez*, cap. XXII, p. 231)

De hecho, Galdós reclamará que los políticos lleven a cabo soluciones prácticas y eficaces en varias ocasiones en su obra, por ejemplo, en el siguiente fragmento de *Luchana* (1899):

> Ese sentimiento indefinido viene siendo la energía que mueve toda la máquina social y política; pero, ¡ay!, andaremos mal si no se traduce pronto en ideas, en hechos pacíficos, pues no vive un país con el solo alimento de entusiasmos y cantatas» (Cap. VII, p. 64)

Ante el inmovilismo y pesimismo generalizado que se instala en España con la crisis finisecular, Galdós decidirá pasar de la escritura a la acción. Como se verá en el epígrafe dedicado a la evolución del pensamiento pedagógico del autor, su evolución político-ideológica influye directamente sobre su perspectiva

educativa, y todo este ambiente regeneracionista configurará algunos de sus principios pedagógicos, sobre todo en tres aspectos fundamentales: la necesidad de incluir la dimensión práctica en la educación con la revalorización del trabajo y de la tierra; la necesidad de extender la educación a todas las capas sociales y la necesidad de pasar de la idea a la acción y de que los intelectuales den ejemplo de ello y se comprometan activamente con los problemas sociales. De modo que se aspira a que los escritores hagan pedagogía a través de su obra, pero también a través de otros medios como la prensa o las conferencias, el aliento a proyectos concretos, etc.

De hecho, en este periodo Blasco Ibáñez crea La *República de las Letras*, revista de política y literatura, que destacó entre sus principios el compromiso del escritor y la pluralidad. En ella se encuentran colaboraciones tan dispares como las de Eugenio d'Ors, Martínez Sierra, Antonio Machado, Julián Besteiro, Federico Urales, Unamuno, etc., supervisadas por un consejo de redacción compuesto por el propio Blasco Ibáñez, Luis Morote, Pedro González Blanco, Rafael Urbano y también Galdós. La posición que Galdós defiende en la cabecera de esta revista puede resumirse como: atención a la diversidad, debate, tolerancia y búsqueda de soluciones. Además, el homenaje que la revista le dedica en 1907 al autor canario, como sostiene Carolina Fernández Cordero refuerza la imagen de Galdós como intelectual consagrado de notable influencia que pone al servicio de la causa republicana su mejor arma, su pluma, su palabra verdadera.(CFR. Fernández Cordero :2014).

De manera que el propio autor vio en la política una forma de hacer pedagogía social desde el mitin y la tribuna, en contacto directo con las personas, como se colige de la carta enviada a Teodosia Gandarias el 17 de agosto de 1909, en la que se puede leer:

> La política se va poniendo de tal modo encrespada que no tendré más remedio que consagrarle algunos ratitos y escribir algunas soflamas y alocuciones para amaestrar a la gente. Sabiendo lo que podrá ocurrir de aquí al verano próximo, ¿quién puede asegurar que no haya un cambio radical? (*Correspondencia*, 2016: 715)

En líneas generales, con respecto al problema de la educación, Galdós inicialmente confía en que el Estado, el gobierno y las instituciones deben facilitar la educación, pero con el tiempo se da cuenta de que las instituciones y los gobernantes españoles están tan corrompidas que esto no será posible sin una lucha desde abajo y, sobre todo, sin una autoconciencia previa de todos los estamentos sociales sobre el valor de la ilustración para la regeneración y el progreso del país en todas las esferas. En suma, la política funciona como un educador indirecto de Galdós y, a la vez, éste decidirá vincularse de forma activa con la política en un intento más de hacer llegar su mensaje, su pedagogía a la población española. Para dar ejemplo de esa acción, compromiso y responsabilidad social, sobre todo a partir de 1901, se hará más visible en la lucha por el cambio, desde diversos medios, sin abandonar su medio educativo preferido: su creación literaria.

Sus idas y venidas con la política le traerán más amarguras y desengaños que triunfos, y siempre encontrará en la creación literaria el refugio necesario como antídoto a la, a veces, insoportable realidad. Así, desde que en 1969 terminó la carrera de Leyes, sin vocación, y Galdós se encontraba completamente perdido, pero con la conciencia clara en cuanto a que, siguiendo a Casalduero, no quería ser un hombre mediocre, se resiste a seguir las convenciones sociales y a convertirse en "el abogado ilustre y vulgar que será diputado, se casará con una muchacha medianamente rica, llegará a ser ministro y tendrá siempre para cualquier cuestión agobiante una respuesta de vacía seriedad." (1961: 17). La vida pública y social del Madrid de la época invitaba a la indisciplina y "la Universidad, con su vacío y frialdad le incitaban a la rebelión." (1961: 17). Además, sus colaboraciones periodísticas cubrían la parte económica pues en esta época ya trabajaba para *La Nación, Las Cortes* y *El Debate*, y ponía ante él la posibilidad de una vida fácil. Como hiciera Vicente Halconero, joven protagonista del segundo volumen de la quinta serie de sus *Episodios Nacionales*,

que después de un fallido paso heroico-literario, decide que su "alma no estaba fortalecida para ninguna clase de acción" (*España Trágica*, cap. XXVI, p. 286), deja atrás sus ideales y sus libros, y toma la dirección moderada del futuro que avista: él y su esposa formarán una de "estas familias medianamente ilustres, medianamente ricas, medianamente aderezadas de cultura y de educación [que] serán las directoras de la Humanidad en los años que siguen" (*España Trágica*, cap. XXVI, p. 286). A diferencia del Halconero, Galdós se decantará definitivamente por su vocación literaria, que ya se había presentado de manera tan cierta en sus años juveniles en Canarias y en su primera etapa madrileña le permite refugiarse de los violentos acontecimientos que está viviendo. En medio de ese caos externo e interno, encuentra en el compromiso de renovar el mundo literario su función social. En esta primera época, como ya se ha mencionado[110], cree que sus dramas van a reformar el teatro, influido por el ambiente literario de la época en que el drama era el género literario por excelencia de los románticos, intentará seguir su ejemplo, como lo hará Alejandro Miquis en *El Doctor Centeno* (1883), "confesión poética de su juventud":

> Como los más puros místicos o los mártires más exaltados creen en Dios, así creía él en sí mismo y en su ingenio, con fe ardientísima, sin mezcla de duda alguna, y mayor dicha suya, sin pizca de vanidad. (...) Después que se representara *El grande Osuna*, vendrían otras obras y éxitos más colosales. ¡Misión altísima la suya! Iba a reformar el teatro; a resucitar, con el estro de Calderón, las energías poderosas del arte nacional. (Citado en Casalduero, 1961: 18)

En esta etapa, seguramente angustiosa, en la que el autor está buscando la forma de expresar su mundo, todavía no logra descubrir las directrices de su obra futura. Siente la necesidad de romper con el pasado y la atmósfera de esta primera etapa madrileña le era propicia, debía adherirse a la revolución, tomar

[110] Recuérdese el texto de sus *Memorias* ya citado: "Creía yo que mis ensayos dramáticos traerían otra revolución más honda en la esfera literaria." (*Obras Completas,* 1951, tomo IV, p. 1656)

parte en la lucha, como explicará años más tarde Ángel Guerra sobre sí mismo, claro paralelismo con la etapa juvenil de Galdós:

> En la edad peligrosa, cogióme un vértigo político, enfermedad de fanatismo, ansia instintiva de mejorar la suerte de los pueblos, de aminorar el mal humano... resabio quijotesco que todos llevamos en la masa de la sangre. El fin es noble; los medios ahora veo que son menguadísimos, y en cuanto al instrumento, que es el pueblo mismo, se quiebra en nuestras manos como una caña podrida. (*Ángel Guerra,* primera parte, cap. I, II, p. 17)

Ya desde esta etapa Galdós empieza a darse cuenta de que la revolución en España se entiende como destrucción y no como creación de un nuevo orden y a esta certidumbre de que es necesario crear algo nuevo se agarrará el joven como proyección de futuro. El autor reseña en sus *Memorias* (1915) que los años anteriores a la publicación de *La Fontana de Oro* (1970) determinaron su vida posterior: los acontecimientos violentos anteriores a la Revolución del 68, sus dos viajes a París y la propia Revolución. Su primer viaje a París con su familia en el verano del 67 para ver la Exposición Universal, en la que fiel a su afán de conocimiento, todo lo observa y lo visita y señala, como recordará en sus *Memorias* (1915)

> El primer libro que compré fue un tomito de las obras de Balzac -un franco; Librairie Nouvelle-. Con la lectura de aquel librito, *Eugenia Grandet*, me desayuné del gran novelador francés y en aquel viaje a París y en los sucesivos, completé la colección de ochenta y tantos tomos, que aún conservo con religiosa veneración» (*Obras Completas*, p. 1656).

Y cuando menciona un poco más adelante su segundo viaje a París, el verano siguiente, señala: "Estaba escrito que yo completase, rondando los *quais*, mi colección de Balzac -Librairie Nouvelle-, y que me la echase al coleto, obra tras obra, hasta llegar al completo dominio de la inmensa labor que Balzac encerró dentro del título de *La comedia humana*." (*Obras Completas,* 1951, tomo VI: 1657). Precisamente cuando regresa de este viaje, según reseña el propio autor en sus *Memorias* abandona el teatro y comienza a escribir *La Fontana de Oro.*

> Con las personas que me llevaron a París volví a Madrid sin incidente notable, y en el intervalo entre este primer viaje y el segundo -1868- saqué del cajón donde yacían mis comedias y dramas y... me parecieron ridículos y dignos de perecer en el fuego. Pasados algunos meses, reanudé mi trabajo literario, y, sin descuidar mis estudios en la Universidad, me lancé a escribir La Fontana de Oro, novela histórica, que me resultaba fácil y amena. (*Obras Completas,* 1951, tomo VI, p. 1.657)

De manera que podemos vincular el desplazamiento del drama a la novela en el joven Galdós, precisamente, a la lectura de Balzac en medio de su proceso interno de búsqueda de su propia expresión, de su necesidad de explicarse España y de contribuir a liberarla, es entonces cuando esa necesidad se trueca en un impulso arrollador y desbordante, como refiere el propio autor en sus *Memorias* (1915): "Un impulso maquinal, que brotaba de lo más hondo de mi ser, me movió a este trabajo, que continué metódicamente hasta que llegaron personas de mi familia para llevarme a París por segunda vez." (*Obras Completas,* 1951, tomo VI, p. 1657). Como menciona Casalduero:

> *La Fontana*, que había nacido tras la lectura de Balzac, sigue escribiéndose durante el segundo viaje a Francia, mientras Galdós continúa leyendo *La comedia humana*. Podemos situar así el comienzo de la novela de Galdós dentro de la literatura de su tiempo."(1976: 31)

No obstante, siguiendo a Casalduero, además de su viaje a París, debe entenderse el nacimiento de *La Fontana de Oro* como producto de una de las crisis más importantes de su vida, que se produce tras presenciar los tumultos de la noche de San Daniel (1865) y, sobre todo, tras los fusilamientos de los sargentos sublevados en el cuartel de San Gil (1866):

> El paso de los sargentos quedó grabado en su mente para siempre, y en su vida intelectual y emotiva dejó profunda huella. La doble versión de este suceso hay que completarla leyendo Ángel Guerra y La de los tristes destinos, en donde vuelve a aparecer, proyectado de manera diferente. En la novela sufre el tema la mayor elaboración, y allí encontraremos el sentido de la tragedia de su vida: «¡Esto es una infamia, esto es una infamia!» Para tratar de explicarse el origen de esas infamias y locuras, crueldades e injusticias, para procurar suprimirlas y hacer que sus compatriotas pudieran vivir una vida laboriosa y fecunda, en medio de la libertad y el orden, fue por lo que, a los veinticuatro años, comenzó La Fontana de Oro. (1961: 19)

En nuestra opinión, ambos investigadores tienen razón: Galdós después del impacto emocional que suponen los fusilamientos, siente la necesidad de crear algo nuevo, que le consuele de la destrucción que ha vivido y que le permita explicarse y expresar el mundo que le rodea y el descubrimiento y experimentación de una otra realidad posible, la parisina y la lectura de Balzac gracias a su viaje le muestran un camino posible. A partir de ese momento Galdós decide someter su espíritu revolucionario a una concienzuda disciplina: "orden, monotonía, trabajo con la ciencia como ideal, ideal de la libertad, es decir, de la máxima autoridad de la conciencia, sentido moral" (Casalduero, 1961: 22). Sus escritos tendrán a partir de ahora esa conexión con el despertar de la conciencia, con la transmisión de valores morales a través del reconocimiento y auto-reconocimiento de la sociedad en sus personajes y en sus acciones; presentando una poderosa visión de España, una sincera realidad española, que es necesario que el pueblo conozca como primer paso para la regeneración del país: hay que dejar de destruir y empezar a construir un nuevo país, y para ello es necesario partir del reconocimiento de la esencia española, eliminando los lastres que impiden el progreso y, sobre todo, poniendo el amor y la tolerancia como base de cualquier relación social, desarrollando la capacidad de adaptarse a los tiempos, de huir del anquilosamiento, la desidia y el estancamiento, tal y como él mismo hará en su vida.

A partir de la publicación de *La Fontana de oro* (1870), las incipientes directrices marcadas en su juventud isleña, es decir, periodismo y creación literaria, se convertirán en la laboriosa realidad de su vida: escribe en periódicos, artículos de política, literatura, arte, crítica; se entrega a la monumental creación de la Historia de España con el inicio de los *Episodios* en 1873, continúa experimentando con el dibujo, la pintura y la música; viaja por España y por Europa, etc., sin dejar de tomarle el pulso a la universidad de la calle, a las distintas esferas de la vida pública, y al contacto con gentes de todo tipo, con participación más o menos activa en los acontecimientos, dependiendo de la

época. Todos estos ámbitos de acción o experimentación del autor contribuyen a su formación y dan lugar a su compromiso social: desde cualquiera de sus ámbitos de acción, como escritor, periodista, político, como ser humano, llevará a cabo una labor educativa constante de la sociedad española, de ahí que su obra muestre implícita o explícitamente, un alto valor pedagógico. Y no podía ser de otra forma, pues en el convulso siglo XIX que se proyecta del mismo modo en los inicios del siglo XX, los intelectuales comprometidos con la sociedad, en medio de la efervescencia de la pedagogía moderna, darán entrada en su obra y en su vida a la teoría y a la filosofía de la educación y, por tanto, todos tendrán algo de pedagogos, como bien apuntó Emilia Pardo Bazán en su intervención en el Círculo de artesanos de la Coruña en junio de 1903 con motivo de la visita de Unamuno; donde presenta al rector de la Universidad de Salamanca como:

> (...) un pedagogo eminentísimo, pero no cabe decir que es sólo un pedagogo, como no lo sería tampoco el suponer que lo sea entre nosotros él solamente. Todos somos aquí algo pedagogos, y es que quizás, nuestras amarguras, nuestras desdichas y nuestra decadencia han movido en nosotros la necesidad de volver nuestros ojos, como supremo remedio nacional, hacia la pedagogía, y es que esta es para nosotros la hora histórica de concentrar nuestros esfuerzos en cuanto pueden enseñar una enseñanza, y así entre nosotros, hoy en día, el héroe circunstancial de que habla Carlyle, así como en otros tiempos ha sido el guerrero, el artista, el gobernante, es el pedagogo; pero todos, repito, tenemos una hora de pedagogía.(El Noroeste, 20 de junio de 1903, 1-2. Cita tomada de Ezama Gil, Ángeles, 2012: 429)

De alguna manera estos ámbitos de la juventud de Galdós marcarán la evolución de su personalidad y lo llevarán a la búsqueda continua, a la duda constante que propiciará que no se adhiera ciegamente a ninguna corriente filosófica ni pedagógica de forma absoluta. A través de sus obras, de sus personajes, experimentará con estas teorías en su grado más radical, para ponerlas a prueba, encontrar los puntos débiles que las llevarán al fracaso. De este modo, la evolución de la obra galdosiana pone de manifiesto la necesidad de eclecticismo[111] en el ámbito educativo, en tanto que la sociedad a la que va

[111] Galdós, como se verá en el siguiente capítulo, apela en su obra a una educación interdisciplinar y ecléctica como la que él mismo experimentó: la escuela, la universidad, la

dirigida no es homogénea; y el propio Galdós supone un ejemplo de la capacidad de evolución del individuo, gracias a una educación integral motivada en último término por un afán personal, fruto también de la educación oficial y vital recibida, esa maestra siempre dispuesta a enseñar a aquél que quiere recibir sus lecciones. La preparación intelectual de Galdós viene explicada por el contacto con los maestros que siguen la estela de la Ilustración de finales del XVIII, que, a su vez, como ya se ha mencionado en el primer capítulo, es el germen liberal que propicia las Cortes de Cádiz; por los estudios en la escuela de la vida, por sus viajes a diversos países europeos, por el conocimiento profundo de la tradición cultural hispánica, y todo ello teniendo siempre como telón de fondo un profundo humanismo[112] y un afán de aprendizaje constante, como revelan, por

calle, el teatro, los periódicos, los viajes, otras manifestaciones culturales, etc. En todas las facetas de la vida encontramos aprendizaje y, Galdós apela a estar abiertos a la observación desde el respeto de todo lo que acontece a nuestro alrededor, de ahí, por ejemplo, que personajes humildes como Benina sean portadores de lecciones de vida.

[112] El humanismo en Galdós no debe entenderse como intelectualismo elitista , sino esperanza optimista en vez de desesperación, investigación en lugar de dogma o creencia, verdad frente a ignorancia, alegría y amor como superación de la culpa, tolerancia sin miedo, compasión sin egoísmo y razón frente a toda ceguera y fanatismo. En este sentido, cabe destacar la concepción humanista como una de las claves del pensamiento español que apunta Sánchez-Gey Venegas, Juana (1993), un humanismo que no es ajeno e independiente del espacio y tiempo vitales de cada individuo y, siguiendo a la autora, esta reflexión vitalista, antropológica y realista se ha expresado también en clave literaria en ocasiones más sugerentes que las estrictamente filosóficas, y esto permite estudiar el humanismo como rasgo de la cultura española, ya sea desde la filosofía o desde la literatura. Un humanismo que se caracteriza por la ruptura de todo absolutismo o universo compacto a fin de acoger una realidad que no es estática y, mucho menos, definitiva. En el caso de Galdós, este humanismo se explica, como ya han señalado otros investigadores, ya desde su juventud, en tanto que el autor fue un gran lector de la cultura antigua y universal; por influencia de sus profesores del Colegio de San Agustín, quienes le inculcaron el afán por el conocimiento efectivo, es decir, no se trata de un simple saber cosas para almacenarlas y tener cierto barniz con el que figurar en la sociedad; sino de sentir lo que nos rodea con un criterio de eternidad, con la seguridad de que todo el progreso se apoya en postulados de comprensión, de generosidad, de tolerancia, que son y serán siempre los mismos: la conquista de la verdad por el camino del bien. Mariano López (1978) profundiza sobre la concepción humanista de Galdós entendida como humanitarismo y sostiene que la actitud de Galdós en sus novelas espiritualistas es la de un verdadero humanista y que esto constituye un elemento revolucionario casi inconcebible en la España de su época. El autor señala que la perspectiva humanista de Galdós constituye un proceso que va evolucionando desde la búsqueda de una vía que supere el dualismo entre lo material y lo espiritual, con triunfo del humanismo en *Ángel Guerra*, la rehabilitación de los entornos marginales en *Nazarín* a través del rescate humano, el refugio en la familia como ente

ejemplo sus viajes y sus cartas personales, como la que envió a Mesonero Romanos el 27 de octubre de 1875 en la que se despide diciendo: "Ruego a usted que me dispense la franqueza, motivada por el vivo deseo de aprender, que mueve hoy a su afectísimo amigo y discípulo." (*Correspondencia*, 2015: 37) Ese afán de aprender le llevará a trazar una obra cuya lectura constituye un verdadero acto pedagógico para el lector y pone de manifiesto que en la obra creativa del autor subyace una fuerte intención pedagógica, como se explica en el epígrafe siguiente.

II. 2.- La obra galdosiana como herramienta pedagógica.

Como se ha puesto de manifiesto en el epígrafe anterior, la educación y el aprendizaje constituyen un *continuum* en la vida de Galdós, hecho que se refleja también en su obra, pues, como ya ha reseñado la crítica galdosiana la educación forma parte de las preocupaciones de su ideario. Ahora bien, desde nuestro

esencialmente humano que se contrapone a los ámbitos deshumanizados del Estado y de la Iglesia en *Halma*, y que culmina según afirma este crítico en su trabajo de 1980, en *Misericordia*. Una perspectiva que conecta en gran medida con la clasificación de las obra de Galdós realizada por Casalduero en su obra de 1943, *Vida y obra de Galdós*, en la que el el crítico parte de la unidad de la obra galdosiana, se basa en el interno desenvolvimiento y en las ideas rectoras, respeta la sucesión cronológica y desemboca en una agrupación orgánica: de la Historia y la Abstracción, a través del Naturalismo y del conflicto Materia-Espíritu, pasando por el Espiritualismo y la Libertad, hacia la Mitología y la Extratemporalidad. El pormenorizado estudio de Casalduero, al que se recurrirá en numerosas ocasiones en esta tesis a partir de su edición de 1961, no sólo contempla las cuestiones de índole estético-literaria, sino que muestra las cualidades éticas intencionales que subyacen a la creación de Galdós, una perspectiva que coincide en gran medida con la de esta tesis pues se fundamenta en la conducta del escritor y los valores morales y pedagógicos que sostienen la obra galdosiana. En el terreno pedagógico, la huella humanista subyace al maestro, al docente, al mentor, que tienen, en último extremo, una función social, política y civilizadora. Galdós, además, asume este papel también para los escritores y, en gran medida, dota de características docentes a varios personajes cuya realidad laboral no es la docencia, pero cuyas acciones los transfiguran en personajes que funcionan como guía moral, social o emocional de otros. En este sentido, creemos que Galdós crea personajes impulsores de la civilización que basan sus acciones en la observación, la comprensión, la generosidad y la tolerancia y, coordenadas que muestran nuevamente el profundo humanismo de Galdós, en tanto que apela a la necesidad de humanizar las relaciones sociales y a que la nueva juventud, esa que debe cambiar la realidad social española, reciba una educación humanista basada en el amor, que le lleve a la conciencia individual de su función social, eso bastará para salvar España.

punto de vista no se trata de una preocupación más de entre las varias que podemos encontrar en su producción, sino que constituye una idea transversal que recorre toda su obra y, de hecho, se puede establecer una evolución del pensamiento del autor con respecto a la pedagogía, como se verá en el siguiente epígrafe. De manera que el vínculo de la producción galdosiana con la pedagogía constituye uno de los ejes fundamentales de la creación del autor, y la intención didáctica un pilar fundamental sobre el que Galdós volcó su compromiso y su responsabilidad social.

Se parte de la contemplación del universo galdosiano como una unidad armónica y coherente, que se enraíza en el conocimiento de la Historia pasada como medio de entender la problemática presente, que evoluciona con los tiempos y se adelanta a ellos, con una profunda visión filosófica de las problemáticas individuales y sociales del ser humano. Observa la sociedad, la pone ante nuestros ojos y experimenta con sus personajes otras realidades posibles, que conectan con las nuevas ideas nacionales y extranjeras, que son llevadas a la práctica por sus personajes como modo de exponer sus beneficios y sus carencias. Galdós contempla la realidad que le circunda, la pone en contraste con lo que llega de fuera, con lo que aprende en sus lecturas, con lo que experimenta en sus viajes al extranjeros y sueña con una España capaz de transformarse, pues tiene en sus ciudadanos la materia prima necesaria, la misma que él novelará, y pondrá toda su energía y sus esfuerzos en encontrar la manera de hacerle ver a los españoles que son capaces de cambiar su destino, de intervenir en los acontecimientos y delinear la futura sociedad que quieren ser.

Para hacer llegar su mensaje utilizará todos los medios a su alcance, la prensa, la tribuna política, el Ateneo, etc., pero, sobre todo, su obra, experimentando con diversos géneros, con distintos modos de expresión en esa búsqueda constante de la mejor manera, fruto de un alma insatisfecha en continua duda, como él mismo expresara en su contestación al *Discurso de Ingreso en la Academia Española* (1987) de Pereda:

> (...) él [Pereda] con sus creencias, yo con mis opiniones. Y empleo con toda intención estos dos términos, creencias y opiniones, para indicar con ellos que Pereda me llevaba la ventaja de no tener dudas. Ved aquí también la diferencia capital entre nuestros caracteres considerados literariamente: Pereda no duda; yo, sí. Siempre he visto mis 33 convicciones obscurecidas en alguna parte por sombras que venían no sé de dónde. EJ es un espíritu sereno, yo un espíritu turbado, inquieto. El sabe adonde va, parte de una base fija. Los que dudamos mientras él afirma, buscamos la verdad, y sin cesar corremos hacia donde creemos verla, hermosa y fugitiva. Él permanece quieto y confiado, viéndonos pasar, y se recrea en su tesoro de ideas, mientras nosotros, siempre descontentos de las que poseemos, y ambicionándolas mejores, corremos tras otras, y otras, que, una vez alcanzadas, tampoco nos satisfacen. (*Pérez Galdós*,1987: 32-33)

Precisamente ese dudar constante le hace vivir en continua evolución y ver en el inmovilismo social una de las peores lacras. Esa misma duda que le lleva a huir de la desidia y a buscar nuevos modos de vida, nuevas soluciones para la vida española, le lleva también a experimentar con las técnicas narrativas en un intento más de acercar su mensaje pedagógico a la sociedad de su presente. Rompe las fronteras entre los géneros y entrecruza la técnica teatral con los recursos narrativos y el conocimiento histórico, social, cultural y psicológico del autor. Muestra así, una vez más, su gran conocimiento de lo humano, pues enhebra los modos literarios, como debía mezclarse la sociedad, para que el impacto de su mensaje fuera más inmediato, para mostrar la profunda preocupación que siente sobre el presente de España, y, sobre todo, para mover las conciencias de las generaciones que deben cambiar el futuro del país, algo que consigue especialmente, como veremos, a través de la plataforma directa que le proporciona el teatro.

Pero esta intención pedagógica es evidente a lo largo de toda su obra, pues, como señala Sobejano:

> Ya en sus episodios, en sus novelas de la primera época, y en algunas de sus novelas contemporáneas, había mostrado que no se contentaba con presentar dinámicamente la sociedad en su pasado próximo y en su presente, sino que pretendía influir sobre ella, transformarla, corregir sus deficiencias y orientarla al futuro. Pero esta actitud misionera se intensifica en los dramas, al contacto con la colectividad reunida, y de ahí que su labor para la escena vaya modulando tesis tan señaladamente docentes que a veces obligan a admitir otro de los reparos que con más frecuencia alega la crítica: la simplificación simbólica de ciertos planteamientos. (1970: 44)

El propio Galdós asumirá que para hacer llegar al público su pedagogía es necesario recurrir a la simplificación, pues, tal y como afirma en *Nuestro Teatro*: "Las multitudes no vibran sino con ideas y sentimientos de fácil adquisición, con todo aquello que se saben de memoria, y se tiene ya por cosa juzgada y consagrada. (*Obras inéditas*, 1923: 159). De hecho, el autor se queja de que es difícil hacer buen teatro desde el punto de vista literario y a la vez contentar al público, pero a pesar de los fracasos y del clima de incomprensión generalizada ante sus intentos de renovación, Galdós, convencido de la capacidad del teatro para mover al público, transformar las conductas y los sistemas sociales, como ya lo había vivido con *Electra* (1901), seguirá luchando a través de su obra, pues así ve el teatro, como una lucha en la que no deben arreciar las fuerzas que pretenden motivar el cambio:

> El teatro es una lucha; hay que defenderse por lo menos, y si uno se descuida, se lo meriendan, le hacen el vacío, que es de lo que se trata siempre. No es lucha sólo en los estrenos; hay que estar siempre en la brecha, no consentir que caiga el olvido sobre las obras vivas, y evitar en lo posible la sorda oposición de la clase, que sin tregua ni descanso trabaja. (*Correspondencia,* 2016: 325).

Toda su obra será una trinchera desde la que denunciar la injusticia social y ya desde el primero de sus *Episodios* indica que escribe "para enseñar a los españoles su historia" (Cita tomada de Casalduero, 1951: 74). Un componente didáctico que constituye un elemento siempre presente en su obra de manera implícita o explícita y, por ende, un pilar fundamental de su producción. De manera que sus obras pueden ser entendidas como obras educativas, en tanto que ayudan al autor a reflexionar y explicar los problemas derivados de la falta de educación en España, a la par que le permiten experimentar sobre las posibles soluciones, y todo ello, a su vez, tiene un impacto en el lector o espectador, de manera que la lectura de la obra galdosiana constituye en sí misma un ejercicio educativo. Pues, tal y como el propio autor indica, en respuesta a Luis Antón de

Olmet quien en una entrevista de 1912 le pregunta si es partidario "del arte por el arte", Galdós responde:

> No, jamás. Creo que la literatura debe ser enseñanza, ejemplo. Yo escribí siempre, excepto en algunos momentos de lirismo, con el propósito de marcar huella. *Doña Perfecta, Electra, La Loca de la casa,* son buena prueba de ello. Mis *episodios nacionales* indican un prurito histórico de enseñanza. En pocas obras me he dejado arrastrar por la inspiración frívola(*Aguayro,* 1986: 34)[113],

Una afirmación que, como ya apuntara Assunta Polizzi, conecta a Galdós con la visión que de la literatura tenía Francisco Giner, en tanto que ambos la conciben: "como vía de conocimiento, análisis y posibilidad de modificación de la realidad." (2012: 187). En diversos lugares expresará su idea de que la literatura debe tener una función docente, por ejemplo, en el epílogo a la primera edición ilustrada de los *Episodios*, donde manifiesta, con su característica modestia, que su intención era: "presentar en forma agradable los principales hechos militares y políticos del periodo más dramático del siglo, con objeto de recrear (y enseñar también, aunque no gran cosa)". De hecho, el autor alienta a otros escritores a seguir haciendo pedagogía desde la Literatura, como se colige, por ejemplo, de la carta-prólogo que hizo para la obra *La Nobleza* Ángel Martín y Martín (1917), donde puede leerse: "Persista usted en su honrosa labor de educar al público, que éste ha progresado en gustos, tolerancia y sensibilidad, y no tema ningún fracaso si en servir al Arte y a la cultura pone todo su talento y todo su entusiasmo." (Shoemaker: 1962: 128)

No en vano, según se ha señalado en el capítulo anterior, la literatura y la lectura tienen importantes implicaciones en el desarrollo individual y social, un gran potencial como agente de socialización y de construcción de la propia identidad, una afirmación intuitiva que en los últimos años ha tomado cariz científico con el descubrimiento de las llamadas "neuronas espejo". A grandes rasgos, este descubrimiento que ha realizado el grupo de investigación liderado

[113] Véase nota 106.

por Rizzolatti, ha confirmado que existen en nuestro cerebro un tipo de neuronas que se activan tanto si realizamos determinados movimientos o determinadas acciones, como si las vemos realizar a otras personas, de ahí que se las nomine como "espejo"; y que estas neuronas están en la base de nuestra capacidad de actuar, tanto a nivel individual como, sobre todo, en el plano social, así como en nuestra habilidad para percibir las reacciones emotivas de los demás, por tanto, son causantes de lo que conocemos habitualmente como empatía. Según los últimos estudios[114], estas neuronas espejo también se activan cuando leemos literatura o asistimos a una representación teatral, hecho que viene a constatar el valor pedagógico de la Literatura a través de la activación de los mecanismos de la empatía.

En este marco, las afirmaciones de los personajes de Galdós cobran aún mayor relevancia, pues el lector/espectador los toma como espejo y ejemplo, hecho que potencia la capacidad educativa de la creación literaria. Así, por ejemplo, Fajardo, como hiciera Galdós con su obra, escribe sus *Memorias* con la finalidad de dejar alguna enseñanza para el futuro:

> Respondo que todo ejemplo de vida contiene enseñanza para los que vienen detrás, ya sea por fas, ya por nefas, y útil es toda noticia del vivir de un hombre, ya ofrezca en sus relatos la diafanidad de los hechos virtuosos, ya la negrura de los feos y abominables, porque los primeros son imagen consoladora que enseñe a los malos el rostro de la perfección para imitarlo; los otros, imagen terrorífica que señale a los buenos las muecas y visajes del pecado para que huyan de parecérsele. Habiendo aquí, como habrá seguramente, enseñanza para diferentes gustos, no me arrepiento del propósito de mis Memorias o Confesiones, y allá voy ahora con mi cuerpo y mi juventud y mi buen ingenio por el anchuroso campo de la vida española" (*Las tormentas del 48*, cap. VI, pp. 51-52)

De hecho, es posible rastrear no sólo la huella pedagógica a través de los mecanismos de las neuronas espejo en la obra galdosiana, sino una consciente o inconsciente finalidad didáctica por parte del autor, pues, a grandes rasgos, podría decirse que escribe los *Episodios Nacionales*, cuya intención pedagógica es evidente como manifestará el propio autor, los escribe, entre otras cosas, para

[114] Para mayor información sobre el tema se recomiendan: Volpi. (2011) y Wolf (2008).

enseñar a los españoles su historia; como paso previo para entender su presente y, sobre todo, para hacerles ver que es posible que ellos intervengan para cambiar el futuro. De hecho, no sólo actúan como educadores para el lector coetáneo y futuro, sino que constituyen una fuente documental sobre la Historia de España, como han puesto de relieve historiadores como Tuñón de Lara (1990), quien hace extensible esta afirmación también para la novela, en tanto que muestra los entresijos mayores y menores de la sociedad del siglo XIX y, por tanto, es posible trazar desde la obra galdosiana la mentalidad social de la época.

Tal y como indica Hinterháuser, Galdós intentaba familiarizar a un amplio sector de lectores" con una "visión histórica del siglo XIX español", la suya, que estaba impregnada de su "concepción liberal-progresista". Su "anhelo de persuasión contribuye decisivamente a que del conjunto resulte "una visión política del mundo expuesta con apasionamiento pedagógico" (1961: 162, cita tomada de Martínez Cañas, (2002: 63).

En este sentido, Galdós se alinea con Rafael Altamira y la generación de pedagogos que abordan la Historia desde un sesgo sociológico-positivista, para quienes el valor social del conocimiento de la Historia se convierte en un elemento esencial de la educación, pues se trata de una disciplina íntimamente ligada a la condición humana. Su conexión con la educación moral exigía, por una parte, la depuración crítica de los libros de texto que se usaban para la docencia con la finalidad de eliminar todo elemento que pudiera llevar al desprecio y la incomprensión entre los pueblos por cuestiones de raza, religión, etc.; y, por otro lado, de introducir en los libros el denominado "espíritu internacional", sobre todo, tras los movimientos belicistas que se estaban perfilando en Europa. En suma, Galdós se une a esta perspectiva que contempla la Historia, una vez depurado su conocimiento, como un requisito indispensable para la regeneración del país y, por tanto, debía ser fundamentalmente educadora por lo que era indispensable extender su conocimiento a la gran masa poblacional, con independencia de su clase, y eso es precisamente lo que hará el

autor canario con sus *Episodios*. De manera que su historia novelada de España deviene en un auténtico programa de educación nacional cuya intención didáctica es patente desde la primera publicación en la que su protagonista, Gabriel Araceli, presentado inicialmente como un pícaro irá convirtiendo la primera serie en un proyecto enhebrado de novelas de aprendizaje, mecanismo similar al que seguirá Felipe Centeno. La lección pedagógica final de Gabriel Araceli, su aspiración en la madurez: "ser lo que soy, el perfecto ciudadano español", recuerda al ya citado proyecto didáctico visionario que traza Jesús Delgado, el enloquecido teórico de la educación que vive en la misma pensión que Alejandro Miquis, en *El doctor Centeno* (1883)

De manera que Galdós reinventará la novela histórica española pues si bien, como señala Márquez Villanueva en su edición del episodio *Aita Tettauen*:

> Galdós no es el creador de la novela histórica española en un sentido de prioridad cronológica, en que se le anticiparon Mariano José de Larra (1809- 1837) y Enrique Gil y Carrasco (1815-1846)7. Sí lo es sobre un plano más moderno, capaz de plasmar el latido profundo de la historia y no un mero reflejo mecánico de la misma. (2004: 8)

De hecho, Altamira no duda en calificarlo de *constructor*, un escritor capaz de hacer revivir mundos enteros en los *Episodios nacionales,* pues:

> Galdós al trazar sus episodios tendrá en cuenta todas las circunstancias posibles, desde los hechos históricos hasta los culturales, sociales, geográficos, etc. Factores que se describen siempre desde la óptica del sujeto que interviene efectivamente en el desarrollo de los propios acontecimientos. Los personajes galdosianos, desde el primero al último, participan en los acontecimientos históricos y juzgan dichos hechos desde sus peculiares circunstancias biográficas y desde su propia ideología. (cita tomada de Ezama Gil, 2012: 411)

El propio Galdós confirmará las propiedades de lo antiguo para enseñar a los contemporáneos, como se colige del prólogo que realizó para la obra *Vieja España* (1907) de José M. Salaverría, en el que puede leerse:

> Quédese para mejor coyuntura el capítulo de Tordesillas y doña Juana, que forzosamente ha de ser larguísimo. Yo espero del amigo Salaverría que tome a su cargo esta faena, fácil y lúcida para los jóvenes que aman el estudio de las cosas antiguas, recreo y enseñanza de nuestros contemporáneos." (Shoemaker, 1962: 97)

Pero, siguiendo los postulados de la nueva concepción sociológica de la Historia que se inicia con la escuela de Altamira, para que la Historia pueda cumplir con su labor educativa, no debe convertirse en una mera aproximación a la historia política e institucional o tener por objeto de estudio solo la organización cronológica de la humanidad; sino que, tal y como señala Rafael Altamira en su obra *La enseñanza de la historia,* ésta debe entenderse como: "producto de los esfuerzos que acumulan todos los seres(…), obra colectiva, cuya impulsión y tendencia provienen de la masa y no de ciertas individualidades" (1895: 193, cita tomada de Ezama Gil, 2012: 409). Y, nuevamente, Galdós coincide con su concepción de la historia, de ahí que, en el primer episodio de la segunda serie, *El equipaje del rey José* (1875)*,* subraye lo siguiente:

> ¿Por qué hemos de ver la Historia en los bárbaros fusilazos de algunos millares de hombres que se mueven como máquinas a impulsos de una ambición superior, y no hemos de verla en las ideas y en los sentimientos de ese joven oscuro? ¡Si en la Historia no hubiera más que batallas; si sus únicos actores fueran las personas célebres, cuán pequeña sería! Está en el vivir lento y casi siempre doloroso de la sociedad, en lo que hacen todos y en lo que hace cada uno. En ella nada es indigno de la narración, así como en la naturaleza no es menos digno el estudio del olvidado insecto que la inconmensurable arquitectura del mundo. Los libros que forman la capa papirácea de este siglo, como dijo un sabio, nos vuelven locos con su mucho hablar de los grandes hombres, de si hicieron esto o lo otro, o dijeron tal o cual cosa. Sabemos por ellos las acciones culminantes, que siempre son batallas, carnicerías horrendas o empalagosos cuentos de reyes y dinastías, que agitan al mundo con sus riñas o con sus casamientos, y entre tanto la vida íntima permanece oscura, olvidada, sepultada. Reposa la sociedad en el inmenso osario sin letreros ni cruces ni signo alguno; de las personas no hay memoria, y sólo tienen estatuas y cenotafios los vanos personajes (...)
>
> Pero la posteridad quiere registrarlo todo: excava, revuelve, escudriña, interroga los olvidados huesos sin nombre; no se contenta con saber de memoria todas las picardías de los inmortales, desde César hasta Napoleón, y deseando ahondar lo pasado, quiere hacer revivir ante sí a otros grandes actores del drama de la vida, a aquellos para quienes todas las lenguas tienen un vago nombre, y la nuestra llama Fulano y Mengano (Cap. VI, p. 62).

Con esta declaración de intenciones, queda claro que Galdós va a dar entrada por primera vez en la historia a la vida cotidiana del pueblo anónimo, ese pueblo que poco a poco irá introduciendo también en sus novelas, sus obras de la burguesía, de manera que toda su producción terminará recogiendo una

muestra amplia de las distintas capas sociales de la época. Y ello facilita que su mensaje llegue a todo tipo de público, pues, de hecho, Galdós tiene una lección para todas las clases sociales: auto-reconocimiento y reconocimiento del otro, compromiso, responsabilidad y acción social.

Esta intención pedagógica la encontramos también en sus novelas, a través de las cuales enseñará a los españoles de su tiempo a conocerse y reconocerse en sus personajes, poniendo de relieve los problemas de España, donde encontramos muchos pasajes que describen escuelas, maestros, niños en clase, etc. y, además, la educación aparece como asunto novelesco. En su afán de reforma social, Galdós dará entrada, sobre todo en sus novelas de la década de 1880 a las novedades de la ciencia como un nuevo arte de contar, un medio para hacer de la novela una herramienta de reforma social y de formación cívica, al tiempo que un recurso para legitimar y acreditar el nuevo papel mediador del escritor profesional, en un campo cultural en evolución. Todo ello en una época en que la figura pública del autor alcanza una notable visibilidad y sus redes sociales revelan la existencia de una conexión entre ciencia y literatura que produce discursos integradores y nuevas formas de expresión. (Cfr. Pura Fernández, 2009)

Hasta llegar a sus novelas pedagógicas contemporáneas en las que "uno de los emblemas será precisamente la figura del «pedagogo total» o «filósofo educador», como vehículo de transmisión de una manera de ver el mundo, en momentos de crisis.", y cuyo cariz será cada vez más regeneracionista según se acerca llega el cambio de siglo, pues evidencian de manera más explícita "una querencia por «pedagogizar» la literatura, a la par que iluminan sobre los usos y costumbres académicos de los distintos niveles educativos." (Ezpeleta Aguilar, 2013: 156)

En suma, Galdós muestra a sus coetáneos su realidad presente con sus claros y sus oscuros, como debía hacer la novela contemporánea , según afirma

el propio autor en "Observaciones sobre la novela contemporánea en España[115]":

> La novela moderna de costumbres ha de ser la expresión de cuanto bueno y malo existe en el fondo de esa clase, de la incesante agitación que la elabora, de ese empeño que manifiesta por encontrar ciertos ideales y resolver ciertos problemas que preocupan a todos, y conocer el origen y el remedio de ciertos males que turban las familias. La grande aspiración del arte literario de nuestro tiempo es dar forma a todo esto. *(*Laureano Bonet, 1972: 122-123)

Ello con la finalidad de incentivar a sus lectores a participar de forma activa en los acontecimientos, a influir en el devenir de su propia sociedad. El mensaje es claro: compromiso y responsabilidad, tal y como se colige de sus reflexiones en el mismo texto:

> (...) la participación de todos en la vida pública ha reconstituido el ser humano con la noción de la dignidad del mérito personal... nos da a todos la seguridad de que si valemos hemos de ser apreciados y, la mayor conquista, la seguridad que tiene el individuo de influir personalmente en la suerte de la sociedad. (Laureano Bonet, 1972: 127-128)

Tal y como pretende hacer el propio autor a través de su obra, para dar ejemplo de ese compromiso social. Su obra literaria se transforma en una herramienta para cambiar el futuro, pues si bien un escritor, una obra literaria no tiene la capacidad de decidir sobre los asuntos cruciales de manera directa, como sostiene Galdós unas líneas más abajo: "sí tiene la misión de reflejar esta turbación, esta lucha incesante de principios y hechos que constituyen el maravilloso drama de la vida actual." (Laureano Bonet, 1972: 124).

De manera que el autor canario hará de su obra un espejo que muestre los comportamientos como son y como deberían ser, inicialmente, en un juego de blancos y negros absolutos para poner al lector ante la dicotomía de su sociedad: un mundo que está en proceso de cambio desde hace más de cincuenta años, pero que no se decide a transformarse de manera completa, precisamente por el

[115] En *Revista de España*, tomo XV, núm. 57, pp. 162-193, Madrid, 1870. Se cita a partir de la reproducción incluida en Laureano Bonet (1972: 115-132).

inmovilismo social, la falta de compromiso, y que ahora tiene la oportunidad de dar el paso definitivo. Alentado por la Revolución del 68, esta será la forma que encontrará Galdós de formar parte activa en el cambio que quiere para su país, para su sociedad. Después empezará a mostrar una serie de grises intermedios que contribuyen a poner en tela de juicio los valores morales de la sociedad, mediante la activación de los engranajes cognitivos del lector activo (neuronas espejo) cuyas implicaciones, como ya se ha señalado no son sólo individuales, sino también sociales. De hecho, tal y como apuntan Llorens García y Terol Bertolomeu:

> El lenguaje literario es capaz de despertar en el lector un diálogo interpretativo, emotivo y crítico. Por medio de la ficción, produce una implicación moral del lector.[116] con una vida que no es la suya, con alguien que se le plantea desde la otredad, la diferencia. Así, mientras en la ética se reflexiona exteriormente acerca de una determinada moral, la forma que tiene de comunicación la literatura hace que el lector pueda participar en unos valores morales a través de su responsabilidad en la lectura. Se trata de lo que Nussbaum ha llamado «imaginación narrativa» (117-148), la capacidad de ampliar nuestra experiencia al sentirnos dispuestos a participar de una vida que no es la nuestra. Cuando realiza una lectura activa como lector competente y autónomo, decide comprometerse con el otro, dialogar con él, escuchar sus opiniones, sus costumbres y su criterio para entender sus decisiones. (2015: 104)

No obstante, la implicación moral de la lectura literaria tiene que ir unida de una interpretación, una reflexión y una autonomía propia del pensamiento crítico y del lector competente, en tanto que una obra de literatura no puede construir por sí misma unos determinados valores morales en una persona simplemente por hablar positivamente de estos, pues la literatura no es una teoría ética, no está hecha para investigar o difundir una determinada moral, sino que el lector activo se hace consciente de que existe una determinada forma de vida diferente a la suya. Dependiendo del libro se asemejará más o menos a su

[116] Para la relación entre ética, moral y literatura tomamos como base las teorías conductuales de la dimensión moral (Rodríguez, M. La dimensión moral de la conducta desde una óptica interconductual. *Acta comportamentalia*, 1995, n. 3: 55-70, Ribes, E., y López, F. *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas, México., 1985.); así como las investigaciones que defienden la conexión entre literatura y proyección de valores ético-morales, como la de Llorens García y Terol Bertolomeu (2015) y la de Kurt Spang (1988).

cultura, su moral o sus experiencias vitales, pero siempre se tratará de diferentes maneras de pensar, opinar, actuar, expresarse, responsabilizarse, etc. En suma, en el momento en que el lector decide situarse en el proceso de la lectura literaria está asumiendo la existencia de un pluralismo en la sociedad y se encuentra ante un abanico de posibilidades que amplía su experiencia estética y moral. En tanto que la obra literaria se presenta al lector como un mundo posible, como una existencia realizable, constituye una circunstancia vivencial significativa, identificable, imitable o condicionante. Y, tal y como sostiene Kurt Spang (1988), a pesar de que algunos autores y corrientes literarias pretenden que su creación sea moralmente neutra, mero arte por el arte, sin implicación ética alguna, esto no es posible, pues:

> (...) ni en la vida cotidiana, ni en el arte existe neutralidad moral[117]. La pretendida amoralidad es un camuflaje que, tarde o temprano, desemboca en la inmoralidad. En literatura como en otros ámbitos es imposible moverse como en una especie de tierra de nadie. Toda obra refleja una determinada actitud ética. (Kurt Spang, 1988: 178)

De ahí la importancia de que todo autor literario sea consciente de su responsabilidad social y su deber para con ésta y, coincidimos con la visión de

[117] Partimos de la teoría de Kurt Spang (1988), quien sostiene que existen unos vínculos muy estrechos entre ética y estética en literatura, y relaciona las implicaciones ético-morales que entran en juego en el proceso de lectura desde una perspectiva tripartita basada en los tres aspectos. fundamentales del fenómeno literario: la creación literaria, la obra y la recepción literaria. No obstante, como apunta el propio investigador, debe tenerse en cuenta que los literatos, como hombres, tiene también la capacidad de crear una imagen distorsionada y cita a Dostoievsky quien "formula la situación magistralmente en *Los hermanos Karamazov* al decir: La belleza es el campo de batalla donde Dios y el diablo se disputan el corazón del hombre." (1988: 181) Y en este sentido, Galdós distorsionará la realidad, del lado de Dios, sobre todo en su última etapa creativa para ofrecer al lector/espectador otras realidades posibles, separándose de la estética realista a través de lo fantástico (*El caballero encantado*, *La razón de la sinrazón*, la última serie de *Episodios*), pero quizá actuando de la forma más realista posible, en tanto que Galdós sabe que debe situarse en el mundo fantástico para dotar de verosimilitud a lo que debería ser España, tan alejada estaba su sociedad de esa posibilidad. De manera que como había hecho en la cuarta serie de *Episodios* al recrear la historia de España como debería haber sido, ahora Galdós muestra cómo debería ser su España actual frente a la que es, pero esta vez en lugar de situar esa posibilidad, esa verdad profunda y anhelada, en un tiempo remoto o en un personaje enloquecido o desclasado, Galdós recurre al artificio de la fantasía, en un intento de poner en funcionamiento la capacidad de la sociedad española para imaginar, para soñar con el alma, una España diferente.

Kurt Spang, quien va incluso más allá al considerar que: "Uno de los deberes fundamentales del artista debería ser una sólida formación psicológica y ética y una fuerte personalidad." (Kurt Span, 1988: 177). Características que Galdós tenía, de ahí que su obra siga reactualizándose y siendo portadora de valores eticos en el mundo contemporáneo.

No obstante, en la época de Galdós era difícil encontrar lectores activos por lo que su mensaje, su pedagogía, quedó en muchos casos diluida o reducida a un sector intelectual-burgués. El autor, consciente de que para que su didactismo hiciera efecto debía llegar al mayor número posible de personas, irá buscando nuevos modos de hacer llegar su mensaje. De ahí que su novela se vaya escorando cada vez más hacia el diálogo, como ya se ha mencionado, en un intento de que la palabra del creador se diluya en la de sus personajes y para que estos incidan de manera directa sobre el lector, por la inmediatez del diálogo. Una idea que, como ya se ha señalado en el epígrafe anterior, el propio autor apunta en los prólogos que hizo a sus novelas dialogadas *El abuelo* (1897) y C*asandra* (1905) y que, por otra parte, justifican que la crítica haya puesto de relieve que su llegada al teatro responda en gran medida a un afán de hacer llegar su mensaje al público de manera directa, con el impacto que supone la puesta en escena.

De manera que el autor llega al teatro, como un altavoz comunicativo que le permite educar a la gran masa poblacional que en la época rondaba el 70% de analfabetismo. Y, donde, además, en algunos casos consigue una catarsis colectiva apoteósica, como en el conocido estreno de *Electra* (1901). Esta idea del teatro como herramienta educativa está presente en los *Episodios* donde se muestra tanto su capacidad para instruir como la reticencia de los conservadores a que la Literatura intervenga en los cambios sociales, tal y como se colige del siguiente diálogo de *La Corte de Carlos IV* (1873):

> - Pues yo, con perdón de usted –dije-, creo que... la obra es malísima, convengo; y cuando usted lo dice, bien sabido se tendrá por qué. Pero me parece laudable la intención del autor que se ha propuesto aquí, según creo, censurar los vicios de la

> educación que dan a las niñas del día, encerrándolas en los conventos, y enseñándolas a disimular y a mentir... Ya lo ha dicho don Diego: las juzgan honestas, cuando les han enseñado el arte de callar, sofocando sus inclinaciones, y las madres se quedan muy contentas cuando las pobrecillas se prestan a pronunciar un sí perjuro, que después las hace desgraciadas. -¿Y quién le mete al autor en esas filosofías? -dijo el pedante-.¿Qué tiene que ver la moral con el teatro? En El mágico de Astracán, en A España, dieron blasón las Asturias y León, y Triunfos de don Pelayo, comedias que admira el mundo, ¿has visto acaso algún pasaje en que se hable del modo de educar a las niñas?
> - Yo he oído o leído en alguna parte que el teatro sirve de entretenimiento y de enseñanza. —¡Patarata! Además, el señor Moratín se va a encontrar con la horma de su zapato por meterse a criticar la educación que dan las señoras monjas. Ya tendrá que habérselas con los reverendos obispos y la santa Inquisición ante cuyo tribunal se ha pensado delatar El sí, y se delatará, sí, señor. (Cap. II, p. 170)

Los críticos que se han ocupado del teatro del autor, han puesto de manifiesto que Galdós llega al escenario por una necesidad de inmediatez, de contacto directo con el público para poder llevar a cabo su compromiso de transformación social. Así, Sobejano sostiene que:

> (...) la razón personal de la dramática galdosiana como necesidad de expresión inmediata de las conciencias a partir del monólogo en que su realidad de fondo da la impresión de descubrirse por sí misma, habremos de reconocer en seguida que la razón de más prolongados efectos tuvo que ser *social*: el afán de Galdós por llegar a la gente le inclinó a pasar del yo solitario del lector de novelas al vosotros colectivo del público de los teatros, persuadido de que, por comparación con la novela, en el teatro «la comunicación entre las ideas del autor y del público, es más directa, y por lo tanto, el resultado es de una energía mayor». Capacitado para hablar desde esta tribuna, incrementó su misión reformadora. (Sobejano 1970: 44)

La misma idea fue expresada por Pattison, quien avala nuestra concepción de que Galdós, en gran medida, llega al teatro para hacerse oír, para que su mensaje llegue a más personas y de manera más directa:

> Él [Galdós] comprendió que la manera más expedita de dar curso a sus ideas y someterlas a discusión era ponerlas en escena, y así, desencantado de la política, como Angel Guerra, trató de regenerar algunos rasgos fundamentales del carácter nacional, abogando por la caridad, la tolerancia y la abolición de las barreras entre las clases. Aun sus dramas anticlericales -*Electra* y *Casandra*- defienden indirectamente la tolerancia al atacar la intolerancia. Tomada en conjunto, la producción teatral viene a ser la campaña de Galdós por la regeneración total de sus compatriota.(Cita tomada de Lozano, Luis, 2013: 315-316)

Por su parte, María Dolores Nieto apunta que esta intención pedagógica subyace a toda la obra galdosiana, pero es especialmente patente en su teatro, y la

investigadora considera que la obra dramática de Galdós debe situarse en la misma línea que el teatro social de los 50, en tanto que:

> Siempre quiso don Benito cambiar la sociedad para mejorarla, poner en evidencia los errores e injusticias, para provocar el rechazo unánime a conductas viles o equivocadas. Quiso plasmar la realidad de los problemas cotidianos, alejado de las posturas evasivas postrománticas de enfoques efectistas; por eso, la cuestión social tiene cada vez más peso en sus obras, sobre todo desde comienzos del siglo XX. Es cierto que la problemática social, lejos de resolverse, se va a agudizar en generaciones posteriores, pero Galdós en su momento, fuera por su franca condición ideológica, primero republicana y luego socialista, o, sencillamente, por el hecho de sentirse portavoz de la realidad que le tocó vivir, muestra claramente en su teatro intenciones reformistas, sin que por ello dé motivos para pensar que obedezca a consigna alguna ni a ningún programa determinado, pero viene a ser una constante en su trayectoria literaria el hecho de que, por debajo la obra artística, aparezca el mensaje social o ético (2013: 432)

Como puede observarse, los investigadores coinciden en la perspectiva pedagógico-social de su teatro, una muestra más de que Galdós quiso hacer extensivo su mensaje a todas las capas sociales, pues, si inicialmente será la burguesía el centro de su obra, en ella entrarán también la nobleza y, sobre todo a partir de *Fortunata y Jacinta*, el pueblo; y para todos tendrá Galdós una lección cívica preparada como se viene demostrando en esta investigación: toma autoconciencia de quién eres, cómo es tu realidad, mira en tu espíritu, en tu moral, confróntalo y si crees que hay cosas que no funcionan, entonces actúa, cámbialas, desde la honestidad de ser tú mismo. Pues los cambios individuales que se proyecten en la esfera íntima, familiar y desde ésta se diseminan a la esfera social. Ya que el cambio global no ha sido posible ni desde arriba, por la falta de voluntad de acción de los dirigentes, ni desde abajo, pues las revoluciones violentas o no, no han dado sus frutos, debemos llevarlo a cabo en cada individuo y desde estos se proyectará a la sociedad. Pero para que esto sea posible, es necesario llevar una educación integral a todas las capas de la sociedad, en un contexto de libertad que propicie el pensamiento crítico.

En definitiva, la obra de Galdós, vista como un universo completo, puede definirse como un coherente manual de análisis y educación socio-histórica, con

abundantes lecciones de comportamiento cívico que, además, propone un cuerpo de soluciones cuya puesta en práctica transformará a una España inmóvil en una España evolucionada y progresista. Todavía hoy, la lectura de la obra galdosiana constituye un acto pedagógico que ayuda a entender los males enquistados de España, y rescatar los principios educativos que emanan de ella puede contribuir a solucionarlos.

II. 3.- Evolución del pensamiento pedagógico en Galdós.

Reconstruir y revivir el convulso siglo XIX y los inicios del XX puede darnos la clave para entender los problemas endémicos de nuestra sociedad, entre los que se encuentra el educativo, cuya problemática aun no resuelta es reflejo de otras muchas transformaciones sociales que se han dado de manera parcial, en la mayoría de los casos por manipulación u obligación y no desde la interiorización individual que redunde en la verdadera transformación social. Reinterpretar el siglo XIX con los conocimientos que tenemos ahora desde distintas áreas del saber puede darnos los parámetros que nos permitan vivir en una sociedad tolerante, a través de una educación intercultural dentro de nuestro propio país. Pero para saber qué nos une hay que desentrañar la mentalidad, la razón de la sinrazón, de una sociedad plagada de supersticiones, sin pensamiento propio, como fruto de la ausencia educativa que ha sido sustituida por el adoctrinamiento. Y que, a la postre, ha derivado en una sociedad que sigue dividida, aunque no se muestre con la misma violencia que en el siglo XIX. Recuperar el pensamiento de Galdós a través de su obra, nos permite llegar al fondo de los problemas pues en ella nos muestra la realidad que debe cambiarse, pero también, con gran clarividencia, las posibles vías para conseguirlo. Es necesario invertir en desentrañar la filosofía vital de sus escritos, pues en ellos encontramos el sueño de la primera revolución socio-cultural de nuestra contemporaneidad, las bases ideológicas que fundamentaron "la Gloriosa" que

constituyen el centro del cambio que necesitaba, y necesita, España. Una revolución fracasada en gran medida por el poder del Antiguo Régimen que supo jugar sus cartas adueñándose del pensamiento de las clases populares, a través del miedo, la palabrería y los sermones que consiguieron desvirtuar y desvanecer la realidad: el sistema debía cambiar, como se estaba haciendo en el resto del mundo.

Pero para que el cambio fuera efectivo era necesario tener una alternativa y Galdós, a través de su obra nos muestra los pros y los contras de las ideologías imperantes, pone todo en duda, en busca de una solución definitiva. Analiza los problemas de España, busca su trasunto histórico a través de los Episodios Nacionales, pues sabe que es necesario conocer nuestra Historia para entender la realidad presente; y se da a la tarea de quitar la venda de los ojos a la burguesía haciéndola materia novelable, pues cree que en ella está la llave para salvar España, para regenerarla y refundarla, eliminando sus lacras. Pero en el momento en que la nueva clase social burguesa debía hacer su papel histórico, conseguir a través de su poder económico una redistribución de la riqueza, un empoderamiento del pueblo, brindándole la posibilidad de escalar socialmente a través de su propio esfuerzo, para dar paso así a una sociedad más igualitaria, la burguesía se alineó con la oligarquía, deslumbrada por el lujo y las apariencias, el oxígeno de la clase aristocrática a la que aspiran pertenecer como muestra por ejemplo *La de Bringas* (1884). Pero en esta burguesía, al igual que en la aristocracia, encontrará ejemplos Galdós de personas en las que el sentimiento humano es mayor que el convencionalismo social, lo que las llevará a romper con las normas tácitamente establecidas, guiadas por el amor en su más amplia concepción, un sentimiento de solidaridad y generosidad, tolerancia y sentido humanitario. Galdós pone su esperanza en lograr que proliferen estos sentimientos en quienes tienen el poder para cambiar las cosas. Pero sabe también que España no la forma solo la burguesía, y, desengañado por por su falta de compromiso social, se acerca a las clases populares y descubre en ellas la

esencia de la españolidad. Comienza así a darles entrada en su obra, primero para denunciar sus miserias y poco a poco, y cada vez más, para revalorizar sus valores. Siguiendo la estela de los movimientos sociales, Galdós sabe que el pueblo debe educarse y tener autoconciencia de su valía. Es la época de los movimientos obreros y las revueltas violentas, que, si bien son comprensibles para Galdós, no cree que sean la solución. La solución pasa por que reciban educación, pero no la educación tradicional católica sino una educación integral, en la que se eduquen la inteligencia, el cuerpo y el espíritu, con gran base humanista, pero con carácter práctico profesional, donde las matemáticas son también fundamentales para el buen gobierno de la hacienda individual y para dotarlos de la capacidad de fiscalizar el buen gobierno social. Una educación llevada a cabo por docentes profesionales, y para ello es necesario formar a un grupo de maestros, intelectuales apegados a la realidad, con un compromiso social y ético. Y también es necesario que los intelectuales cumplan con su función social de denuncia, para generar pensamiento crítico a través de su arte y no sólo entretenimiento.

Educar es, fundamentalmente, adaptar al hombre al medio en que ha nacido y trasmitirle los valores y conocimientos sobre los cuales se sustenta la sociedad que le acoge. Y, tras conseguir que se revalorice la educación, este será el primer escollo que deban salvar los ideólogos de la educación: ¿Cuál es el modelo social para el que se quiere educar? Tanto en la producción como en la trayectoria vital del autor encontramos esta búsqueda constante de las raíces españolas, de la idiosincrasia profunda, desde la que refundar la nueva sociedad, como necesario paso previo antes de que la educación sea llevada a cada rincón del país, a través de docentes profesionales y competentes.

Como pide a sus personajes, su vida será ejemplo de tomarle el pulso a los tiempos y poner su granito de arena para conseguir hacer de España lo que debería ser, pues lo que es no le gusta. De manera que sus propuestas no se limitan a la experimentación de la realidad presente y posible a través de su

mundo de ficción, sino que Galdós se compromete activamente con la tarea pedagógica, algo que seguramente tendrá presente cuando llegue a la política, como lugar para cambiar las cosas desde dentro (como hace Atenaida en *La razón de la sinrazón*). Galdós cree en el orden, en el sistema, en que el Estado, el Gobierno, las Instituciones, son las que pueden y deben cambiar las cosas, pero cuando entra en política esa esperanza también se desvanece pues se da cuenta de que la política española no es más que un teatro, palabrería y formulismo, un trampolín para figurar en sociedad y el propio sustento; y quienes llegan a ella para llevar a cabo su finalidad fundamental y no para beneficio propio, se marchan escarmentados o caen en la tentación de lo ajeno. Como ejemplo de este malestar puede citarse el siguiente fragmento, extraído de un Prólogo que el autor hizo a la obra de Cristóbal de Castro *Señores diputados* (1907):

> Los versos del Bachiller Canta-Claro, fáciles, amenos, ingeniosos, con su correspondiente pica-pica, dicen parabólicamente que todos llevamos al Congreso la queja honda de un país mal gobernado, de un país que pide agua y le dan la hiel y vinagre de una administración persecutoria, de un país que pide instrucción y es condenado a perpetua ignorancia, que pide vida y le dan muerte, que anhela la verdad clamando en el desierto, y en éste se le engaña con oasis pintados. (Shoemaker, 1962: 77)

En el mejor de los casos, la voluntad política detallará un buen número de Proyectos que nunca llegarán a ejecutarse o cuyo presupuesto será utilizado para otros menesteres, como ocurre, por ejemplo en *La desheredada* (1881) *,* como ya se ha citado, cuando el proyecto de abrir una escuela pública para las clases populares, finalmente se reconvierte en la construcción de una plaza de toros.

De hecho, el autor dedica todo el tramo final de ese capítulo sexto a realizar un sublime retrato de la hipocresía social y administrativa de la época, hecho que demuestra la gran preocupación del autor por esta problemática, pues era más importante proponer un proyecto "social" que realizarlo, y de esa manera, las comisiones y proyectos para llevar a cabo instalaciones públicas necesarias para dignificar la vida de las clases populares, al final se quedaban en

meros proyectos o eran cambiados por construcciones que cuyo calado social era infinitamente menos necesario.

No es nuestro propósito detallar de forma exhaustiva las diversas problemáticas endémicas de la sociedad española que pone de manifiesto Galdós en su producción, pero debemos, al menos, nombrar algunas de ellas, entre las que encontramos la terrible situación de la educación, abandonada por las instituciones como se ha reflejado en el capítulo inicial de esta tesis. Creemos que inicialmente el problema educativo figura en el ideario galdosiano junto a otras problemáticas que deben solucionarse para la modernización y regeneración del país, como la secularización de la vida civil para erradicar la superstición y la manipulación ejercida sobre la población, la necesidad de que se revalorice el trabajo, se rompa el espejismo del formulismo de la aristocracia española, se establezca la posibilidad de escalar socialmente por méritos propios, exista una preocupación y acción por parte de las instituciones y de la sociedad por salvaguardar a la infancia y, en definitiva, que la falsa moralidad social convencional dé paso a una regeneración en todos los órdenes de la sociedad. En la obra *Lo prohibido* (1884-1885) podemos encontrar diversos ejemplos sobre este formulismo huero que ha terminado sustituyendo las verdaderas acciones morales. Así, en el capítulo V podemos leer: "Por esto se verá que yo tenía buenas ideas, o lo que es lo mismo, que yo era moral en principio. Serlo de hecho es lo difícil, que teóricamente todos lo somos" (Cap. V, I, pp. 32-33), y continúa más adelante:

> La atmósfera caldeada de la galantería que todos, hombres y mujeres, respiran en tal género de vida, el constante incitativo del mucho y refinado comer y beber, el efecto de narcotización que en el espíritu van produciendo a la larga las mentiras de la cortesía, todas estas causas y aun la obsesión material de la seda y el oro y el arte suntuario, embotan el sentido moral del individuo y le inutilizan para apreciar clara y derechamente el valor de las acciones humanas. En tal ambiente, hasta los más sanos concluyen por acomodarse al principio de que las buenas formas redimen los malos actos. (Cap. XI, I, pp. 59-60)

Y, por supuesto, el *Mapa moral gráfico de España,* que realiza Raimundo[118], es esclarecedor y resume en gran medida esos males de la patria que es necesario erradicar: en este mapa aparecen divididos los vicios españoles separados en categorías y colores: la inmoralidad matrimonial y el adulterio, en rojo; la inmoralidad institucional, política y administrativa, en azul; la inmoralidad económica, la usura y las deudas, en amarillo; la inmoralidad física, como el alcoholismo, en verde y la inmoralidad religiosa, en violeta.

Pero, como decíamos, creemos que inicialmente el problema educativo es situado por Galdós junto al resto de estos males contra los que se debe luchar, y, de forma paulatina la educación va tomando un papel central, pues el autor se da cuenta de que la regeneración del país no será posible sin una educación integral previa: en la evolución de su pensamiento educativo llegará a entender la pedagogía como una ciencia activa capaz de transformar las sociedades. Son numerosas las alusiones a ello en la producción del autor, sirva como ejemplo la siguiente cita de *Fortunata y Jacinta* (1887) en la que se muestra claramente que los

[118] Raimundo es uno de esos personajes galdosianos, que encontramos en la mayoría de las obras del autor, que rozan la locura, pero que a la postre, vistos desde nuestra perspectiva actual, resultan ser los que tienen una visión más profunda de la sociedad que les rodea. De hecho, intuimos que no es gratuito que Galdós exponga las verdades más hirientes en boca de personajes desclasados y desoídos por sus taras mentales, sino que responde a una aguda estrategia para decir lo que piensa el propio autor sin levantar escamas, pues es consciente de que su sociedad no está preparada para enfrentarse a una crítica tan profunda y real. De hecho, el autor-narrador al hablar de Raimundo deja caer esta idea:"En medio de aquel fárrago de ideas sacadas de quicio, brillaba comúnmente un rayo de perspicacia que, penetrando en lo más oscuro del cuerpo social, lo esclarecía con luz muy parecida a la de la verdad. Su inteligencia despedía una claridad fosforescente, que fantaseaba las cosas, sí; pero con ella se veía siempre algo, a veces mucho." (*Lo prohibido,* cap. XI, III, pp. 64-65). En esta misma línea, en un prólogo escrito por Galdós a la obra *Cuentos* 81904)de "Fernanflor", el autor canario sostiene que: "Con igual fortuna cultivó Fernanflor la novela chica y el cuento, que es la máxima condensación de un asunto en forma sugestiva, ingenua, infantil, con la inocente marrullería de los *niños terribles*, que filosofan sin saberlo y expresan las grandes verdades, cándidamente atrevidos a la manera de los locos, que son realmente personas mayores retrollevadas al criterio elemental y embrionario de la infancia." (Shoemaker, 1962: 71)

dos problemas capitales de España están interrelacionados: la corrupción de las instituciones y el abundante número de españoles sin educación:

> En cuantos asuntos se trataron aquella noche en el círculo, Rubín hizo gala de las ideas más sensatas. Era preciso moralizar la administración provincial, desterrar abusos; sobre todo, en el destierro de los abusos insistió mucho. Su plan de conducta era muy político... contemporizar, contemporizar mientras se pudiera, apurar hasta lo último el espíritu conciliador; y cuando se cargará de razón, levantar el palo y deslomar a todo el que se desmandase... Mucho respeto a las instituciones sobre que descansa el orden social. Cuando va cundiendo el corruptor materialismo, es preciso alentar la fe y dar apoyo a las conciencias honradas. Lo que es en su provincia, ya se tentarían la ropa los revolucionarios de oficio que fueran a predicar ciertas ideas. ¡Bonito genio tenía él...! En fin, que el pueblo español está ineducado, y hay que impedir que cuatro pillastres engañen a los inocentes... La mayoría es buena; pero hay mucho tonto, mucho inocente, y el Gobierno debe velar por los tontos para que no sean engañados... En cuanto a moralidad administrativa, no había que hablar. Él no pasaba ni pasaría por ciertas cosas. Ya le había dicho a Villalonga que aceptaba con la condición de que no le pondría veto a la persecución y exterminio de los pillos... (*Fortunata y Jacinta,* cuarta parte, cap. 5, VI, p. 412)

Como se ha comentado, el siglo XIX puede considerarse el siglo de la educación, en tanto en cuanto es el siglo en el que se instala el debate educativo que finalmente llevará al cambio de paradigma pedagógico, y Galdós dará entrada en su obra a esta problemática educativa, por lo que y será habitual que sus personajes se refieran a ella; así, por ejemplo, en *La incógnita* (1888), podemos leer:

> Y pensarás también, haciendo una de esas muequecillas profesionales que son resultado del hábito de la crítica seria: «Mujer hermosa, pero sin instrucción». Ya tenemos en campaña el problema educativo. Pues a eso te digo que, en efecto, Augusta carece de instrucción, si por esto entiendes algo más que las llamadas tinturas de las cosas; pero tiene tanto talento natural, y tal gracia y desenfado para abordar cualquier cuestión grave o ligera, que oyéndola no podemos menos de celebrar que no sea instruida de verdad. Si lo fuera, si la sosería de la opinión sensata apuntara en aquellos ojos y en aquella boca, cree que perderían mucho. Habías de oírla cuando se pone a hincar el colmillito en las ridiculeces humanas o a sostener una tesis paradójica. Si entonces no se te caía la baba, no sé yo cuándo se te iba a caer. Pues en aplicar motes no hay quien le gane. Cuando tuvo bastante confianza conmigo, me confesó, llorando de risa, que de su cacumen había salido el apodo del payo de la carta, y te aseguro que nunca he perdonado con más gusto un agravio. *(La incógnita*, carta III, pp. 45-46)

El autor, incluso, introducirá personajes reales vinculados con los cambios educativos del momento, por ejemplo, al final de *La estafeta romántica* (1899), en la

recreación del ambiente que se genera con la implantación del régimen liberal, Galdós cita, junto a otros representantes de la cultura de la época, a Juan Nicasio Gallego (1777-1853), académico de la lengua que participó en la elaboración del *Plan general de estudios* junto con Pablo Montesino, y nombra en la obra ese nuevo plan general de estudios adoptado por los liberales:

> A propósito de huéspedes: ¿a quién creerás que me encuentro aquí? A nuestro D. Juan Nicasio Gallego, que veranea en la quinta inmediata de Montecastro. Compite en corpulencia con mi tía Consolación, y la supera indudablemente en ingenio y en ese desahogo frailuno que nos hace tanta gracia. Su conversación me ha distraído un tanto de mis amarguras: ya me notarás semejante a mí misma, aunque todavía no puedo reconocerme todo lo yo que ordinariamente soy. Paso ratos agradables sentadita en el jardín en compañía de D. Juan Nicasio, que se ha dignado recitarme, con la entonación y compás clásicos, su oda a *La influencia del entusiasmo en las bellas artes*, que yo no recordaba. Se muestra lastimado de que le excluyeran de la dirección de Estudios después de haber hecho el plan de enseñanza general. La jubilación le duele como un castigo injurioso, y habla pestes del régimen traído por la sargentada, y de la nueva Constitución, que, según él, dará óptimos frutos dentro de quinientos años... Si tuviera mi espíritu sereno, a Fernando escribiría yo de mil cosillas referentes a gentes de pluma, pues también andan por aquí Bretón y Gil y Zárate: Ventura Vega viene algunas tardes a la Quinta de Vistabella. Todos me visitan, y aunque procuro huir de la sociedad, no puedo eximirme. Me acosan, me asaltan, y he de oírles, por lo menos. (*La estafeta romántica*, carta XXXIII, p. 231)

La perspectiva educativa de Galdós se inscribe en las nuevas corrientes socioeducativas de la época: krausismo, regeneracionismo, socialismo, republicanismo, antiautoritarismo, etc., pero Galdós, fiel a su proceder habitual, no se afiliará por completo a ninguna de ellas, sino que las analizará, estudiará sus posibilidades para solucionar los problemas de España, les dará entrada en su obra para mostrar los pros y los contras de imponer una u otra perspectiva educativa y, finalmente, adoptará de cada una de ellas aquello que considere que es necesario y eficaz para la transformación de la sociedad española. Conformará, así, su propio ideario pedagógico que se caracteriza por el eclecticismo y el sentido práctico desde una profunda visión afectivo-moral de la sociedad española. Una cosmovisión educativa que irá evolucionando a medida que el autor entre en contacto con diversas corrientes de pensamiento de manera directa o a través de sus lecturas, así como por el acercamiento a diversas

realidades sociales que le hacen salir del círculo burgués al que pertenece, y de cuya capacidad y voluntad de acción empezará a desengañarse, para palpar una España completa. En suma, su filosofía pedagógica irá adaptándose al ritmo del propio proceso de aprendizaje del autor como se verá en las etapas que se han establecido.

Tradicionalmente los investigadores se centran en el periodo que se abre con la publicación de *La desheredada* (1881) para hablar sobre pedagogía y educación en la obra de Galdós, pero lo cierto es que, como se ha venido diciendo, ya desde sus primeras obras subyace una intención educativa. A partir de la división de la novela galdosiana que Casalduero llevó a cabo se han establecido las etapas que pueden vislumbrarse en la evolución de la concepción pedagógica de Galdós, con algunas ampliaciones y subcategorías, y, además, añadiendo, los *Episodios* y las obras dramáticas del autor. No obstante, el comienzo de una nueva etapa no implica, necesariamente, el abandono de las ideas anteriores, sino un enriquecimiento de su perspectiva o un cambio de intensidad en la forma de transmisión de su mensaje.

II.3.1.- Primera etapa: Dicotomía social y declaración de intenciones.

Desde el punto de vista de la evolución del pensamiento pedagógico del autor, su primera etapa se correspondería con la que Casalduero designó como "novelas de tesis" en las que Galdós muestra la dicotomía entre tradición e innovación a través de personajes que simbolizan una postura radical de ambas esferas. Como novelas de tesis, no encontramos grises intermedios sino personajes maniqueos que representan el polo positivo o el negativo, un recurso necesario para mostrarle a la sociedad la realidad de forma radical, en ese momento de convulsión en el que era necesario decidirse por un modelo gubernativo u otro. De modo que resultan igualmente totalitarias las posiciones

del fanatismo de Doña Perfecta[119] y Orbajosa y la postura liberal radical de *El audaz,* en quien: "el espíritu de protesta, que al principio fue puramente religioso, pasó después a ser social. En esta protesta no cabía la transacción. Sus negociaciones eran categóricas y rotundas. En dos puntos concentraba todo su odio: en la nobleza y en el clero." (Cap. II, pp. 11-12)

En esta etapa podemos incluir sus primeras novelas hasta *La familia de León Roch* (1878), incluida esta última, obras cuya función principal es poner sobre la mesa la realidad española, los diferentes especímenes que podemos encontrar en la sociedad de la época. Se trata de poner de manifiesto ante el público lector la dicotomía que imperaba en la sociedad: modernidad-positivismo-razón/tradición-fanatismo religioso-ignorancia. Para ello el autor recurrirá a personajes que muestran el ser social de España, la realidad colectiva, que en la siguiente etapa pasará a particularizarse, de manera que Galdós primero dará entrada en su obra a los grandes problemas con personajes fácilmente reconocibles en la España de la época y después, en la siguiente etapa, se adentrará en la conciencia particular de algunos de ellos, para poner de manifiesto que no todo es blanco o negro, y debe tenerse en cuenta el amplio abanico de matices y colores. Una investigación que Galdós lleva a cabo para entender esos problemas, buscar su raíz y, sobre todo, para poder proponer soluciones posibles, otras Españas imaginables.

[119] Perfecta se comporta como guía, como ejemplo que ha de imitarse, como jefa a la que hay obedecer, en tanto que encarna el modelo tradicional de la autoridad moral, política y religiosa; y quien osa desafiar su parecer y su dogma se arriesga a ser destruido por su ira. Como matriarca, ejerce gran poder sobre su hija, sobre la servidumbre, sobre Caballuco, sobre don Inocencio (el canónigo), sobre María Remedios, quien fue lavandera en su casa y muestra aún el respeto de la servidumbre, así como sobre las autoridades de la ciudad. También cabe incluir a don Cayetano, su cuñado, quien, aunque no participe activamente en las acciones de Doña Perfecta, la apoya moralmente su acción y la de Orbajosa a través de los elogios a la villa, pues considera que Orbajosa siempre ha sido el paraíso terrenal, el centro de toda la cultura en España. Doña Perfecta y Orbajosa son una y, por tanto, será una lucha unánime entre Orbajosa y el enemigo común, Pepe Rey. Si Doña Perfecta como el actúa, en suma, cacique, pues lo manipula todo desde su casa señorial, no porque tenga autoridad oficial gubernativa o eclesiástica alguna, sino porque la consideran como la primera dama de la ciudad, y lo que ella haga y diga es lo que todos hacen.

Esta concepción social y literaria se traslada también al terreno pedagógico, pues en esta etapa Galdós mostrará los problemas de la educación tradicional, el amplio abanico de posibilidades formativas que existe en su época y su clara dependencia del estatus social: tutores privados, escuelas eclesiásticas, etc. En esta primera etapa, Galdós no ofrece soluciones, sólo expone los problemas, su labor educativa es aquí mostrar el objeto de estudio: el adoctrinamiento religioso no puede equipararse a la educación y la educación religiosa y convencional en España no constituyen una verdadera educación, en tanto que no propician el pensamiento propio sino la adhesión fanática a unos postulados, como muestra la actuación de los personajes que han sido educados bajo este sistema. Además, pone de relieve la necesidad de revalorizar la infancia y la función docente, pues muestra que ambos constituyen el futuro de la nación y, sin embargo, están abandonados a su suerte.

En esta primera etapa, desde el punto de vista de la concepción pedagógica del autor pueden establecerse subcategorías:

A.- Declaración de intenciones: Primeras novelas, *La Fontana de Oro* (1870) y *El audaz* (1871), y primera serie de *Episodios Nacionales* (1873).

En estas obras la labor docente del autor consiste en mostrar las lacras sociales a sus coetáneos. Así, junto al novelar de la historia española, que pondrá de manifiesto el devenir socio-histórico que ha propiciado la situación actual, el autor dará entrada en su obra a la realidad que le circunda para ponerla delante de los ojos de su sociedad en un intento de hacerla reaccionar ante un contexto que se ha normalizado por la terrible abulia que muestran sus actores. Pero junto a esto, el autor también dará luces de esperanza, toda una declaración de intenciones desde estas primeras obras, en las que dará entrada al hombre nuevo[120], por ejemplo, en la figura de Lázaro, héroe de *La Fontana de Oro* (1870),

[120] Coincidimos con la perspectiva de Gustavo Correa (1967) y quienes consideran que la imagen del hombre nuevo aparecerá desde un primer momento en la obra de Galdós,

que ya muestra ese afán del hombre moderno que busca un futuro mejor. Simboliza el fervor liberal, pero también es un hombre educado, inteligente y con valores morales. En su boca pondrá Galdós el siguiente mensaje:

> Hay que tener perseverancia y fe, esperar a que la Libertad dé sus frutos y no condenarla desde el primer día. ¿No sería loco el que plantando un árbol lo arrancara desesperado al ver que no echaba raíces, crecía y daba flores y frutos al primer día? (*La Fontana de Oro*, cap. III, p. 34)

En los Episodios de esta etapa ese mensaje de esperanza podemos situarlo en el personaje de Gabriel Araceli, como prueba de que es posible prosperar a través del esfuerzo y la voluntad de aprendizaje, así como en las características educadoras de Irene que también encontraremos en las maestras de sus últimas obras y en sus santas laicas.

B.- Reconocimiento de la realidad como paso previo para la superación: Novelas de tesis *Doña Perfecta* (1876) y *Gloria* (1876-1877), segunda serie de *Episodios Nacionales* (1873).

En estas obras el autor intenta que el lector asuma, a través de la empatía y el auto-reconocimiento, que lo que se muestra en la obra se corresponde con la realidad que le circunda, pues es necesario que se dé cuenta de la lucha que sigue abierta entre el mundo que se niega a acabar y el que no encuentra la fuerza

---

aunque sin la elaboración de su época de madurez. Ese hombre nuevo que a la vez es reflejo de los intelectuales de la época de la Revolución Gloriosa, un grupo de intelectuales y jóvenes entusiastas que ante el desmantelamiento de todo el sistema social se comprometen a resistir y a cumplir su misión: dar a conocer que otra España es posible y trabajar para conseguirla. Tras el impacto de los sucesos de la noche de San Daniel, Galdós recurrirá a su pluma para llevar a cabo ese papel de hombre nuevo, agazapado en el alejamiento histórico de la acción de la obra, en los personajes locos, radicales, desclasados o infantiles, los desoídos por la sociedad Galdós dará rienda suelta a la verdad de la sociedad española que le circunda. Esto funciona como una especie de autocensura que consigue dos objetivos fundamentales: por un lado que el autor no sea tildado de radical y, por tanto, trincherado y, por otro, ganarse el beneplácito de los lectores para después, una vez captada la atención de su potencial alumnado, ir soltando el hilo pedagógico: conoce la realidad que te circunda, acepta que no es buena y que es posible que sea diferente, toma autoconciencia de que es necesaria la acción social de todos para que esto sea posible, levántate y actúa. Pero esto llegará poco a poco, en más de 40 años de intensa labor creativa y compromiso social.

necesaria para eclosionar. Se trata, por tanto, de tomar conciencia sobre lo que sucede como paso previo para intentar cambiarlo.

C.- La educación como medio de transformación del individuo: *Marianela* (1878).

Es la primera muestra patente del valor que da el autor a la educación, por un lado, en el elemento simbólico en el que se tornan los hermanos Golfín, quienes a través del esfuerzo y el estudio han podido escalar socialmente y mejorar sus vidas. Un ejemplo que servirá de modelo a Celipín Centeno, quien toma la resolución de abandonar la vida animalizada a la que está predestinado por su cuna, con el firme propósito de estudiar, y convertirse en médico a través de su fuerza de voluntad y su motivación. Además, los hermanos Golfín no sólo han conseguido cambiar su futuro, sino que pretenden que esto se generalice a todos los sectores de la sociedad, incluyendo a las personas que serían objeto de una educación especial o diferencial, como Marianela. De manera que en esta obra se muestra ya una incipiente pedagogía social en la cosmovisión educativa galdosiana, una tesis que tomará mayor fuerza en la etapa siguiente, que más tarde entroncará con los postulados regeneracionistas de Costa y, finalmente, le llevará hacia una perspectiva cercana a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire.

Además, en esta obra también encontramos otra de la semilla que brotará en la etapa siguiente: la necesidad de contemplar una dimensión afectivo-emocional en el proceso educativo, en tanto que los hermanos Golfín critican el abandono de Marianela no sólo desde el plano social y formativo, sino también en la carencia de una estructura familiar que la hubiera provisto del afecto necesario para sentirse motivada a desarrollarse como persona.

D.- Opciones pedagógicas del momento: ¿adoctrinamiento religioso o krausismo? *La familia de León Roch* (1878).

Tras mostrarle al lector la importancia de la educación para el desarrollo del individuo y como posibilidad de superar el determinismo social a través de *Marianela*, con *La familia de León Roch* (1878) parece querer trasladarle a la clase media la siguiente pregunta ¿qué educación escogemos de entre la dicotomía que ofrece nuestra sociedad? Esta etapa culmina con *La familia de León Roch* (1878) que sirve como enlace entre ambas etapas, pues introduce la dicotomía social en el terreno educativo, los peligros que entraña la radicalización de ambas posturas y las carencias de ambos sistemas. Además, también se esbozan sucintamente algunas de las lacras sociales que serán objeto novelesco en la siguiente etapa, así, por ejemplo, León Roch, como buen krausista y como Galdós, defiende la vida regulada por la razón y la naturaleza:

> No me inclino al desprecio de la vida sino al uso prudente, recto y juicioso de ella; no quiero una existencia de imaginación acalenturada, sino la existencia real, única, donde caben los verdaderos méritos humanos, los deberes bien cumplidos, el régimen de la conciencia, la paz y el honor. (Segunda parte, cap. VII, p. 97)

Sin embargo, a pesar de sus anhelos de hombre nuevo, se verá arrastrado por el misticismo ilusionista de su esposa, una prueba más de que la decadente aristocracia, simbolizada aquí en los Tellería, no sólo se resiste a su transformación natural en la nueva sociedad a través del trabajo, sino que, a pesar de carecer de poderío económico, e incluso moral, todavía tiene fuerzas para imponer su formulismo basado en tradiciones religiosas, honor, leyes y convenciones sociales que no por ser tan sólo una máscara dejan de ser efectivas, tal es el peso de la tradición sobre la todavía incipiente y adormecida nueva sociedad española.

A su vez, esto pone de manifiesto que la educación racional que ha recibido León Roch, aunque desde el punto de vista teórico debiera redundar en la formación completa del individuo, en la práctica se demuestra que no es así, pues su visión idealizada de la realidad le ha hecho creer que podría reeducar a su esposa, por el mero hecho de que él tiene los conocimientos necesarios para ello, pero olvidó tener en cuenta la disposición de la voluntad de su esposa que, como

se muestra en la obra, está en manos del poder eclesiástico. De manera que, como obra de transición, muestra el problema con el que va a toparse el krausismo y la ILE para generalizar sus postulados educativos en España, hecho que llevará a Galdós a ponerlo en tela de juicio y, por tanto, esta teoría pedagógica será sometida a nuevas experimentaciones literarias en su siguiente etapa.

II.3.2.- Segunda etapa. Apología de la educación: la educación es la llave para que la sociedad se transforme y evolucione.

Esta etapa se corresponde con el ciclo de la materia de las denominadas "novelas contemporáneas", en tanto que Galdós supera el reduccionismo positivista y da entrada ahora en su obra a la problemática de los españoles desde una concepción individualizada que contempla los claroscuros del ser humano. En esta etapa el autor explicita su preocupación por el tema pedagógico, no en vano, además de que recorren todas las novelas de este periodo alusiones, más o menos directas, a la necesidad de que la educación se convierte en una preocupación estatal y social, para que se generalice y así se puedan erradicar las lacras que asolan el país, debe resaltarse que este ciclo se inicia, como se sabe, con una novela dedicada de forma expresa a los docentes, toda una declaración de intenciones para llamar la atención de sus lectores y un aval más para la investigación que nos ocupa:

> Saliendo a relucir aquí, sin saber cómo ni por qué, algunas dolencias sociales, nacidas de la falta de nutrición y del poco uso que se viene haciendo de los benéficos reconstituyentes llamados Aritmética, Lógica, Moral y Sentido Común, convendría dedicar estas páginas... ¿a quién?, ¿al infeliz paciente, a los curanderos y droguistas que, llamándose filósofos y políticos, le recetan uno y otro día?... No; las dedico a los que son o deben ser verdaderos médicos: a los maestros de escuela. (*La desheredada,* Dedicatoria, p. 21)

Una breve dedicatoria en la que, sin embargo, se condensa gran parte de su filosofía pedagógica y que, por tanto, debe tenerse muy presente: por un lado,

especifica, por si no le ha quedado claro al lector de las obras anteriores, que "algunas dolencias sociales" se deben a la falta de educación, con el tiempo ese "algunas" se convertirá en la mayoría, si no en todas. Por otro lado, la revalorización del maestro, el "verdadero médico" que debe sanar la enfermedad social, una idea también recurrente hasta el final de su obra, de hecho usará un paralelismo similar, por ejemplo, en *Amor y Ciencia*, casi un cuarto de siglo después; además, el célebre médico Augusto Miquis no sólo ejercerá la medicina sino que sus recetas son propias de un educador y, como ya se ha señalado, Teodoro Golfín, médico de profesión, anhela que la educación llegue a todas las capas sociales, para lograr un país más justo y en el que las personas sean felices. Y, en último término, en esa cita encontramos de forma incipiente, resaltado en negrita por el autor, parte de lo que debe conformar una educación integral: contenidos intelectuales que sirvan para la vida práctica (aritmética y lógica), valores morales y capacidad de decisión propia (sentido común); unas dimensiones educativas que el autor mantendrá a lo largo de su recorrido vital y creativo y que irá ampliando conforme se desarrolle su propio proceso de aprendizaje.

*E*n esta etapa se muestran, por un lado, los problemas del sistema educativo tradicional y las consecuencias individuales y sociales de este tipo método pedagógico. Por otro lado, se pone de manifiesto la ineficacia de las nuevas corrientes educativas, pues aún reconociendo la valiosísima labor de la ILE, lo cierto es que sus postulados no se ajustaban a las necesidades de la realidad española de la época y, por tanto, no conseguirán solucionar el problema de manera global y definitiva. Y, además, el autor recoge y explica las diversas lacras sociales que el nuevo método educativo debe tener por objeto eliminar para que sea efectiva su implementación en España. En suma, está planteando un completo análisis del objeto educativo a nivel social, general que permita la creación de una nueva sociedad competente, autónoma, libre, tolerante y solidaria.

II.3.2.1.- Su obra se hace explícitamente pedagógica: pros y contras de la oferta educativa de la época.

La desheredada (1876-1877). Esta obra pone en evidencia tanto las consecuencias individuales y sociales de la ausencia de educación como de la mala educación. Se resalta el poder de la educación para transformar al individuo y a la sociedad, pero su ineficacia si no responde a un plan completo de reformas estructurales que son necesarias para el desarrollo del país. Además, ya en esta obra se muestra otra característica que formará parte de los principios pedagógicos del autor: la necesidad de motivación intrínseca y predisposición de la voluntad para que el aprendizaje sea efectivo, pues, por ejemplo, Isidora Rufete no será capaz de reeducarse y reinventarse por un lado, por falta de voluntad propia, y, por otro, por la ausencia de un contexto propicio para generar esa voluntad, en tanto que procede de una familia desestructurada y no es capaz de interiorizar los consejos de Miquis, pues en última instancia, toda su vida ha girado en torno a una mentira de la que ella misma ha sido víctima fatal.

Del mismo modo, se insiste en la necesidad de una intervención educativa desde edad temprana en todos los ámbitos y clases sociales, pues, por ejemplo, Mariano Rufete no es capaz de adaptarse a la escuela, por un lado porque no lo reconoce como su entorno natural y, por otro, porque no existen mecanismos en la estructura escolar para reinsertarlo. En esta obra Galdós vuelve a poner en evidencia el abandono de la infancia y de las clases populares, así como que los proyectos sociales de las clases dirigentes, generalmente se quedan en eso, en proyectos o, aun peor, destinan la inversión al ocio en lugar de a un plan formativo, como muestra la decisión de hacer una plaza de toros donde estaba proyectada una escuela, una reminiscencia del "pan y circo" que retomará más tarde Machado con su famosa "charanga y pandereta". En definitiva, no existe una voluntad real de cambiar las cosas, pues ni siquiera se ha planteado la necesidad previa de conocer el terreno, la realidad social a la que se quiere aplicar

esas transformaciones. Esta crítica al inmovilismo político, que, en el mejor de los casos piensa proyectos para tener algo con lo que justificar su intervención en las Cortes, se hará más patente en su obra a partir de 1886, época en que Galdós acudía a las Cortes como diputado por Puerto Rico con el partido de Sagasta, como se reseñará más adelante.

En esta obra Galdós muestra la diversidad social y sus desequilibrios, una sociedad que no se mezcla y que desconoce la realidad de las distintas esferas. El empeño de Isidora por demostrar que pertenece a otra clase social con la que ya se identifica y, por tanto, dentro de su propia proyección vital se hace imposible que retroceda y se reeduque para vivir una vida modesta, a pesar de las recetas de Miquis, la lleva a la única vía posible de entrar en contacto con esa sociedad para una chica de clase baja: la prostitución. Esta obra funciona casi como un preámbulo de *Fortunata y Jacinta*, en tanto que en ambas se muestran las diversas realidades sociales con sus propias problemáticas y las esferas sociales se mezclan nuevamente por cuestiones pasionales; sin embargo, mientras que en *La desheredadala* la identificación de las dos esferas se hace imposible, en *Fortunata y Jacinta*, el autor revalorizará a las clases populares a través del contraste inicial entre las dos protagonistas que, a la postre se reconocen la una en la otra, como se verá en el breve comentario dedicado a esta obra.

El amigo Manso y *El doctor Centeno.* Estas dos obras ponen de manifiesto el fracaso de los dos sistemas educativos en los que se estaba bipolarizando la educación del momento.

En *El doctor Centeno* se dan a conocer las deficiencias del método tradicional con ejemplos reveladores que describen la ineficacia del aprendizaje memorístico, del uso del castigo verbal y físico, de la transmisión de conocimientos a través de abstracciones, de los contenidos puramente teóricos y totalmente desconectados de la realidad práctica, etc. Unos métodos que se repiten en la escuela primaria y en la enseñanza secundaria y que llevan a Felipe

Centeno a la desmotivación y a la frustración, incluso a la corrupción de sus valores morales, y, finalmente, al abandono.

Todo ello muestra los conocimientos pedagógicos de Galdós, como se verá en el capítulo tercero, en tanto que es capaz de detectar los problemas clave del sistema educativo tradicional, y en las necesidades que plantea el autor y que no son cubiertas, subyacen las coordenadas de la pedagogía necesaria. Además, a través del personaje de Jesús Delgado el autor muestra que conoce las corrientes pedagógicas europeas (Pestalozzi, Rousseau, Froebel, Spencer etc.) y, a la par que pone de relieve la urgencia de transformar el sistema educativo como base para la regeneración del país, traza las coordenadas para ello: una educación integral del ser humano basada en las corrientes europeas de la Pedagogía que lleve a los ciudadano españoles a ser y no a parecer: fundamentación moral, autoconocimiento, iniciativa personal, educador y educando en conexión con el mundo real, iniciativa y motivación del estudiante: aprender a aprender.

Aún así, esta novela es una novela de aprendizaje, en tanto que Felipe Centeno será renombrado como Aristóteles, en clara alusión a que se ha reconvertido en el maestro de la vida práctica. A través de las experiencias adversas que le ha tocado vivir y del aprecio hacia su amo, el malogrado Alejandro Miquis, aprenderá a sobrevivir, como hiciera Gabriel Araceli, y tras la muerte de su amo, guiado por las certeras palabras de ido del Sagrario obtiene el mayor aprendizaje a través de la desgracia: en una sociedad perversa, hipócrita y corrupta en la que soñar con idealismo puede llevarte a la muerte, conseguir un trabajo honrado con el que poder emanciparte y vivir de forma digna y honesta es una aspiración tan noble y decorosa como ser médico o poeta. Así, en *Tormento*, encontraremos un Felipe Centeno muy alejado de sus anhelos idealistas iniciales, que se felicita del bienestar que le va a sobrevenir al servicio de Agustín Caballero, indiano generoso y rico.

Mientras que en *El Doctor Centeno* el mensaje es claro, es decir, se apela a la necesidad de una reforma radical de todo el sistema educativo, en *El amigo Manso*

encontramos cierta paradoja, pues por un lado se elogia el método krausista empleado por Máximo para la educación de su pupilo, pero por otra, Máximo fracasa como docente y como persona. En nuestra opinión, esta paradoja es precisamente lo que persigue el autor pues de esta forma el personaje simboliza las propias contradicciones de la pedagogía krausista, en tanto que si desde el punto de vista teórico su método parece el más adecuado, cuando se enfrenta a la realidad deviene en utópico. Por un lado porque el optimismo krausista en materia educativa ha supuesto que no se tenga en cuenta cuál eslarealidad sobrelaque deben aplicar su méttodo educativo, por tanto, Galdós pone en tela de juicio su efectividad para la realidad cotidiana de España y lo considera demasiado idealista y desapegado de las necesidades inmediatas y, por ende, ineficaz. Por otro lado, como ya han señalado otros investigadores como Gareth A. Davies (1962) Galdós pone de manifiesto que la ética casi estoica que predica el krausismo puede llevar a la anulación social del propio docente, como le ocurre a Máximo Manso que imbuido en la perfección de su método racional de vida termina dejándose morir al reconocerse incapaz de asumir la realidad. En este sentido, tal y como afirma Varela Cabezas, Galdós:

> Se distancia del krausismo y se alía con los pedagogos rousseanianos al subrayar la abstracción teórica, ante el riesgo de perderse en la inacción y la dejadez frente a la realidad que nos rodea. De ahí que el mismo Máximo Manso, al reconocer su incapacidad de adaptarse a la vida social, decida dejarse morir. (2005: 783)

En suma, en esta etapa, las deficiencias de la educación tradicional siguen la misma línea que ya denunciaba en la primera etapa, pero ahora la esperanza en la filosofía krausista, aun reconociendo la valiosísima labor de la ILE, es puesta en tela de juicio: Galdós pone de relieve las contradicciones y problemáticas que se generan al intentar llevar las ideas de Krause a la realidad cotidiana de España, en tanto que no se ha tenido en cuenta la realidad en que se quiere implantar un modelo demasiado idealista cuyos postulados no se ajustan a las necesidades inmediatas de la sociedad española y, por tanto, no conseguirán solucionar el

problema de manera global y definitiva. De hecho, la educación que impartía la ILE nunca pudo generalizarse, pero contribuyó de manera indudable a la efervescencia cultural del país y, además, propició el surgimiento de una generación de intelectuales que será llamada a realizar el cambio, la transformación social, a través primero del regeneracionismo después del raciovitalismo, un grupo de intelectuales que se comprometerán políticamente y pasarán a la acción para intentar cambiar las cosas desde dentro, a los que, como veremos, se sumará Galdós.,

A través del fracaso educativo de sus personajes Galdós muestra como en ambos casos la educación es entendida como medio para escalar socialmente a cualquier precio, la educación, por tanto, no posibilita la formación del hombre completo, es un instrumento mercantilizado y aún está lejos de ser valorada en su perspectiva social, como motor de la regeneración de España.

II.3.2.2- Hacia la configuración del nuevo enfoque educativo integral: ¿qué lacras debe eliminar la nueva educación? Cada obra presenta una o varias de ellas.

No obstante, esta crítica a la incapacidad del método krausista para solucionar el problema educativo de España, no debe entenderse como una negación frontal de sus postulados por parte de Galdós, pues no fue así, en tanto que la base de su pensamiento pedagógico está fuertemente vinculada al krausismo y la ILE y, de hecho, rescata en su cosmovisión pedagógica aquello que le parece adecuado para España, como la necesidad de revalorizar la profesión docente y crear nuevos centros específicos de formación del profesorado o reivindicar un acercamiento afectivo entre profesor y alumno, o la concepción de la educación como una enseñanza integral, si bien Galdós las irá nutriendo y ampliando a partir de otras corrientes con las que entrará en contacto en su proceso vital, como el regeneracionismo de Costa o la pedagogía social. Pero para esta etapa nuestra visión se acerca a las afirmaciones de Eoff

(1954: 131-153) quien parte de la idea de que Galdós tuvo una mente filosófica, en tanto que buscó siempre la verdad con conocimientos que trascienden lo empírico y lo científico. Esta perspectiva filosófica de su obra muestra una conexión con el sustrato idealista del krausismo, pero a medida que avanza el tiempo, sobre todo a partir de 1880, se irá imponiendo en su obra la teoría de autoconocimiento de Hegel que puede rastrearse de forma más nítida en sus novelas contemporáneas, sobre todo en la concepción de términos clave como ética, lucha, espíritu, voluntad, autoconciencia, reconciliación y formación.

Así, el autor llevará a sus lectores a conocer las lacras sociales y las fallas morales que se han normalizado en la sociedad española y a reconocerse en los personajes, tomar autoconciencia, a través de las diversas obras que publica en este periodo, como la falsa moral y la falsa religiosidad (*Tormento*) cuyos valores éticos de base han sido sustituidos por el convencionalismo social (*La de Bringas*, *Lo prohibido)* el caciquismo, el abandono de la infancia, la cesantía y el clientelismo institucional (*Miau),* la corrupción política, el desmesurado anhelo por las cosas materiales (*La de Bringas*, *Torquemada en la hoguera*), la abulia y la desidia social ante estas situaciones (*Lo prohibido)*, etc. De manera que cada novela de esta sub-etapa, en la que también se integra la tercera serie de los *Episodios,* hasta llegar al cambio que se produce con el inicio de la etapa espiritualista, viene a representar la explicación de uno o varios de estos males extendidos por el país y sus consecuencias individuales, familiares y sociales. Del mismo modo, en todas ellas subyace una carencia educativa como detonante primigenio, en último término a través de este muestreo de fracasos educativos vinculados con fracasos morales, que denotan esa necesidad de una formación integral, abrirá el camino para la siguiente etapa en su concepción educativa.

Breve mención aparte requiere su monumental obra, *Fortunata y Jacinta*, en la que encontramos todas esas lacras reunidas en una misma creación. Además, a partir de esta obra el pueblo pasa a formar parte de las preocupaciones del autor de manera definitiva. La presencia arrolladora de las clases populares en esta

obra conecta con la crítica a las lagunas del krausismo, en tanto que su visión idealizada de la pedagogía hace imposible que llegue a todas las capas sociales, se separa, por tanto, de la realidad concreta de la sociedad española donde debe aplicarse. De la misma manera que el autor se aparta de una concepción krausista pura, Galdós pasará de poner sus esperanzas en la clase burguesa a mirar al pueblo como base esencial del ser español. El autor, tras mostrar en sus obras anteriores que la clase media se ha ido conformando a través de una mezcla informe entre la aristocracia venida a menos y las clases populares que se elevan, donde la única diferencia la aporta el dinero o la mayor o menor inteligencia o instrucción, ha preparado el terreno para que a sus lectores no les atemorice ver al pueblo situado a la misma altura que la burguesía. Así, el autor revalorizará a las clases populares a través del contraste inicial entre las dos protagonistas que, a la postre, cuando aparece la tercera en discordia, se reconocen la una en la otra, ambas engañadas y menospreciadas por el hombre al que aman.

Galdós, desengañado por la inacción de la burguesía para cambiar la sociedad, más preocupada por figurar en las tertulias y en la política con su barniz cultural desengañado de la desidia burguesa, preocupada por figurar en las tertulias y en la política, a través de una apariencia de conocimiento que deviene siempre en palabrería huera para su propio beneficio, pone sus esperanzas en el pueblo llano, portador de las raíces de la raza, como reseña el propio Galdós en prólogo a la obra de José María Salaverría *Vieja España* (1907), en el que puede leerse: "Algo he recorrido por esta meseta histórica, en carricoches en tercera de trenes mixtos, aunque no tanto como quisiera. Las posadas y la clase tercera del ferrocarril son excelente posición para hablar directamente con la raza." (Shoemaker, 1962: 84). Ese pueblo trabajador, leal, que Galdós considera lo esencial de la humanidad, la materia prima, pues, tal y como reseña en *Fortunata y Jacinta:*

> ...el pueblo, en nuestras sociedades, conserva las ideas y los sentimientos elementales en su tosca plenitud, como la cantera contiene el mármol, materia de la forma. El

> pueblo posee las verdades grandes y en bloque, y a él acude la civilización conforme se le van gastando las menudas, de que vive. (Parte tercera, cap. 7, III, p. 236)

Ese pueblo en el que Galdós deposita ejemplos de los verdaderos valores humanos, que deben ser la esencia de la idiosincrasia española, pero en el que la superstición, el miedo y la resignación hacen imposible que se oiga su voz. Para que el pueblo tenga voz y pensamiento propio es indispensable que tenga autoconciencia sobre su valor social, pues la regeneración de España depende en gran medida de la conservación de esos grandes sentimientos e ideas matrices que atesoran las clases populares, pero para que esa tosca plenitud aflore y contagie al resto, el pueblo debe ser previamente educado dentro de un sistema organizado que les proporcione una educación integral que les permita pensar por sí mismos y comunicarse con los demás, como paso previo para su emancipación. Así, la acción transformadora de la obra galdosiana extiende su radio de acción a todas las capas de la sociedad y pone de manifiesto que, como afirma Germán Gullón:

> Otra faceta insoslayable de lo galdosiano reside en su interés por expandir el ámbito social, y de buscar a la persona allende la burguesía, no por su tipicidad, sino por su manera de sentir. En *Fortunata y Jacinta* encontramos un importante repertorio de la vida marginal en la gran novela decimonónica, ese sentir de cuantos carecen de los bienes de la educación, para quienes el mentir supone una de las escasas satisfacciones del ego, abrumado ante una existencia carente de toda bondad (José Izquierdo). La marginalidad se descubre como lo que es: una extraordinaria falta de oportunidades, de educación. El mundo moderno, la época del vapor, tendía a cosificar al ser humano, convirtiéndolo en parte del proceso de industrialización, del progreso. Galdós supo frenar por un momento esa identificación, y contemplar el rostro de Mauricia la Dura y percibir en ella a Napoleón y a la pobre alcohólica.
> (1993: 4)

Estas ideas están de forma germinal en esta obra y serán retomadas por Galdós al calor de los movimientos sociales y las ideologías finiseculares de reivindicación del proletariado y ello se verá reflejado en la concepción social de su pedagogía y, por tanto, en su obra, por ejemplo, *La de San Quintín* (1894), donde apela a la unión en matrimonio entre el pueblo y la aristocracia como

media de transformación social que sustituya la inacción de la burguesía. Pero, como puede apreciarse, esta necesidad de revalorizar al pueblo, ya estaba presente en el autor por su propia experiencia de acercamiento al pueblo en sus paseos como observador de la realidad española.

En estas obras, comienza ya a perfilarse la idea de que la educación no puede ser solo práctica o solo abstracción, es necesario que la educación resuelva los problemas inmediatos de la vida cotidiana, pero también que produzca un cambio de mentalidad. Galdós empieza a plantearse la necesidad de una educación integral en la que el componente moral será la clave para el éxito. A través de los valores éticos y morales con los que impregna a sus personajes podemos rastrear su aprehensión educativa en la siguiente etapa.

Debe mencionarse, además, que los matices educativos que encontramos en la tercera serie de *Episodios Nacionales* debe situarse en una etapa intermedia entre la segunda y la tercera, en tanto que además de mostrar las lacras sociales y las deficiencias de la educación como barniz para figurar en sociedad, también está presente la idea de que esta educación debe ser integral, de manera que propicie la capacidad de libre acción del individuo, se revaloriza la figura del maestro como guía o mentor cuyos valores pueden estar representados en un docente (Pedro Hillo), pero también en un tutor unido por vínculo afectivo (Pilar, madre de Calpena o Valvanera). De hecho, mientras que el idealismo romántico Alejandro Miquis (*El doctor Centeno*) lleva a un trágico final, Fernando Calpena (Tercera serie de *Episodios Nacionales*) podrá triunfar ante su delirio romántico gracias la tutela que recibe, que consigue llevarlo a vivir en los parámetros de la realidad social. Además, encontramos también la idea dl amor como motor de aprendizaje y el matrimonio como vía para la disolución de las clases el matrimonio, además los matrimonios que representan Calpena-Demetria y Gracia-Santiago Ibero constituyen la primera generación que luche por el cambio social y su descendencia hará posible la Revolución Gloriosa (Quinta serie de *Episodios*).

II.3.3.- Tercera etapa. Ciclo espiritualista: La educación no puede ser sólo acumulación de conocimiento: hacia la caracterización de la nueva educación y el perfil del nuevo docente.

Una vez establecidas las coordenadas educativas que permitan el desarrollo de una vida material plena, Galdós empezará a indagar sobre la espiritualidad del ser humano en tanto que, como ente complejo, no sólo debe recibir una educación para la vida práctica, sino que debe contemplarse el desarrollo de todas sus facetas. Así, en el ciclo espiritualista el autor investiga en las profundidades complejas del interior humano y llega a la conclusión de que la educación, en tanto que está destinada a un ser multidimensional, debe ser entendida y aplicada como un complejo proceso que permita el desarrollo de todas las potencialidades dimensiones de lo humano: moral, intelectual, física, afectivo-emocional, artístico-creativa, cívico-social, etc.; en todos los sectores sociales y atendiendo a la diversidad.

De manera que después de haber constatado los problemas de la educación tradicional y de la alternativa a esta que más se popularizó en España, es decir, el krausismo a través de la ILE, Galdós experimenta en su mundo creativo con otras posibles vías pedagógicas, como la pedagogía social, o los ejemplos pedagógicos de sus "santas laicas", en cuya labor formativa es clave el factor moral y ético, no desde el punto de vista de la religión o las convenciones sociales de la época, sino desde una moralidad que parte de la conciencia de cada individuo como ser humano que contempla al resto en su humanidad esencial y no vinculada a su posición social. Se trata de la época espiritualista, en la que la educación se vehicula a través de concepciones ético-morales como la tolerancia, la solidaridad y la generosidad. Y que, en sus últimas novelas pasarán a manos de los maestros. Por tanto, esta etapa muestra las alternativas a un sistema que en las etapas anteriores ha demostrado que no es viable, y comienza a perfilarse el poder educativo de cualquier persona individual que sea capaz de interiorizar un

sistema moral esencial, basado en el amor y en la generosidad en un amplio sentido, y actuar conforme a este.

Así, en *El abuelo* (1897), *Nazarín* (1895) y *Halma* (1895) encontramos la dialéctica entre dos patrones morales y el triunfo del desarrollo de la dimensión afectivo-emocional y el amor como motor de cambio. Unas características que también se reflejan en su teatro: *Voluntad* (1895), *La de San Quintín* (1895) y *La loca de la casa* (1892). Por su parte, *Tristana* (1892) se eleva como estandarte explícito de una idea que ya estaba de forma incipiente en obras anteriores: la reivindicación de la educación y la posición social de la mujer. Una idea que también está presente en sus obras dramáticas de este periodo en que las mujeres serán las grandes heroínas del cambio, como lo será también Halma con su proyecto social. Además, en *Halma* (1895) y *Nazarín* (1895) encontramos, además, la búsqueda y puesta en práctica de las características del docente integral que utiliza su ejemplo y su afectividad para llevar a sus discípulos al aprendizaje a través de la conjunción entre lo moral y lo práctico, del trabajo, del esfuerzo propio y del desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje y la autonomía. Habilidades docentes que también encontramos en las heroínas que el autor llevará al escenario en esta época. Del mismo modo se presentan las características que debe potenciar un alumno para sacar el máximo partido al proceso de aprendizaje: necesidad de predisposición de la voluntad y motivación, ideas que encontraremos en también en el ciclo de Torquemada (1889-1895), donde dará entrada también al gran reto social: la fusión de clases, elevación del personaje a través del matrimonio y la necesidad de un guía-mentor en el proceso de transformación. Por su parte, con *Misericordia* (1897) vuelve a poner el acento sobre la necesidad de que la educación llegue a todas las capas sociales y, a la par, se reivindica la necesidad de escuchar la palabra de los desclasados pues pueden aportar lecciones educativo-morales a la sociedad, como hará Benina quien, además, invita al lector a seguir soñando, imaginando otras realidades posibles como vía para que se hagan realidad, de manera que Galdós

da entrada a la necesidad de desarrollar la dimensión estético-creativa, idea que también está presente en su obra dramática, por ejemplo en *La loca de la casa*. El autor es consciente de que no es posible cambiar la sociedad si no se tiene la capacidad de pensar, de imaginar alternativas posibles como, de hecho, hará el autor durante toda su vida. Estas ideas las reivindicará muy especialmente en la etapa final de su evolución pedagógica.

En suma, en esta etapa el autor partirá de las bases pedagógicas krausistas y las irá enriqueciendo con la entrada de ciertos principios de otras corrientes pedagógicas que irán conformando la perspectiva educativa propia del autor. De manera que Galdós experimentará con diversas posibilidades educativas para solucionar los problemas de España, algunas de las ideas krausistas seguirán teniendo presencia positiva en su obra, sobre todo aquellas que conectan con la base del pensamiento de Kant y Hegel; pero otras, como ya se ha comentado, serán puestas en tela de juicio, por la ineficacia de su acción al ser aplicadas en la realidad social española. Así, Galdós mantendrá la esperanza krausista esencial de la redención y regeneración a través del estudio, la ciencia y la razón, de manera que la docencia debía ser la guía en esta senda, como único medio de para acabar con la miseria económica y la ignorancia generalizada que ahonda en la incapacidad de progreso de la sociedad. No obstante, el autor se da cuenta muy pronto de que, precisamente, el idealismo krausista deviene en utopía al perder de vista el componente socio-histórico y económico-social. Y esto le llevará a simpatizar con otras perspectivas ideológicas, como, por ejemplo, con las ideas de Costa resumidas en su famosa frase: "escuela y despensa". Galdós afronta de manera práctica la aplicación de la idea krausista, de base ilustrada, de que el conocimiento salvará a la sociedad española: ¿Qué labor de progreso era imaginable cuando más del sesenta por ciento de la población era analfabeta, y vivía, no sólo en la pobreza, sino en muchos casos en la miseria económica? Y desde esta perspectiva social, profundizará en la posibilidad de la redención individual, pero se encuentra con el mismo problema: ¿cómo era posible llevar a

la práctica las ventajas de la filosofía de la razón y la moral sin solucionar antes la estampa de miseria y barbarie que ofrecía la realidad española? Esto marcará la entrada del autor en una nueva etapa pedagógica que se solapa con la espiritualista: con el estreno de *Electra* Galdós inicia la militancia activa en pro del cambio social. Por un lado, a la vista de que los mensajes que recorren su obra no han sido suficientes para despertar al lector, intensificará su presencia en los escenarios, en tanto que siguiendo a Sobejano:

> En términos sucintos: Galdós llega al drama movido por una necesidad personal de inmediatez expresiva; orienta su labor como una misión social de adoctrinamiento en la verdad, la libertad, la voluntad y la caridad; y configura sus obras -consciente de la situación histórica del teatro español en tales fechas y de la urgencia de su renovación artística- como obras en las cuales lo esencial del drama (el suceder de un conflicto entre hombres delante del espectador) se establece desde una actitud prospectiva, sobre una temática de trascendencia actual, a través de unos personajes expresamente signados por su historia y su ambiente y dotados de relevante potencia simbólica, en unas estructuras análogas al común proceder de la vida y mediante un lenguaje de variados registros, práctico, funcional, anticonvencional. (1970: 40)

Esta postura de compromiso y responsabilidad social que, desde una perspectiva pedagógica, le llevó al teatro como forma de comunicación más inmediata con las personas, a partir de 1901 se refuerza con la firme creencia de que los intelectuales deben pasar a la acción en las calles a través de la política, la participación en eventos masivos y los discursos, pues deben dar ejemplo de la necesidad de interiorizar el papel individual co-educador como una responsabilidad social. Se alinea con las ideas del regeneracionismo de Costa y su mensaje para la sociedad española se condensa en tres dimensiones que formarán parte de su cosmovisión pedagógica de forma explícita a partir de la siguiente etapa: extender la educación para todos, compromiso individual y colectivo con la transformación de la sociedad a través de la educación y necesidad de llevar a cabo transformaciones económicas que lleven a la revalorización del campo y del trabajo. Unas ideas que conectan textos del autor, a priori, tan dispares como *Alma y Vida* (1902)*, Narváez* (1902) y su artículo "Rura" (1901) Además, de *Electra* (1901) a *Mariucha* (1903) podemos ver un

nuevo desplazamiento desde el conflicto moral al material, en tanto que una vez que se ha establecido que la educación debe contemplar la dimensión espiritual (moral y afectiva), Galdós vuelve a incidir en que esto no debe implicar que se aleje de las necesidades prácticas de la vida. Una idea que junto al resto el autor sintetizará en su publicación "Soñemos, alma, soñemos" (1903), cuyos fundamentos básicos ya no abandonará y que, de hecho, cobrarán fuerza en su última etapa.

En este marco de transición debe situarte la cuarta serie de *Episodios Nacionales*, en tanto que muestra características de la tercera y cuarta etapa pedagógica del autor: muestra las lacras sociales, insiste en la idea de que la educación debe llegar a todos, elevación del personaje a través del matrimonio (Beramendi) y del amor (María Ignacia, Virginia, Teresa), la vida como aprendizaje (Virginia, Teresa, incluso en la propuesta de Beramendi para la formación integral del futuro Alfonso XII) y, junto a todo ello, toma carta de naturaleza nuevamente la revalorización del pueblo: la familia Ansúrez y Lucila como símbolo de la idiosincrasia española:

> - Ciertamente: Lucila no es de este mundo, sino criatura celestial... Dios la encarnó en una raza escogida... porque has de saber, Ruy, que vosotros, los Ansúrez, sois celtíberos, la raza primaria. Tu padre es el perfecto tipo de la nobleza española, y tu hermana, el ideal símbolo de nuestra querida patria... Y el hijo de Lucila es como un príncipe que lleva en sí todos los caracteres de la realeza: cuando crezca, verás en él la más bella persona, y la más gallarda, la más generosa. No digo yo que reine; pero sí que debe reinar y que idealmente reinará... A propósito, ¿qué nombre le han puesto a ese niño? (*La revolución de julio,* cap. XXX, p. 307)

Un pueblo que pide cambios y se ve irremediablemente avocado a la revolución por el inmovilismo de las clases dirigentes, una revolución que no se sostenía en cuestiones políticas sino de supervivencia, tal y como reflexiona Centurión al referirse a la efímera y duramente apagada revolución de Arahal:

> ¿Qué pedían los valientes revolucionarios del Arahal? ¿Pedían Libertad? No. ¿Pedían la Constitución del 12 o del 37? No. ¿Pedían acaso la Desamortización? No. Pedían pan... pan... quizás en forma y condimento de gazpacho... Y este pan lo pedían llamando al pan Democracia, y a su hambre Reacción... quiere decirse que para matar el hambre, o sea la Reacción, necesitaban Democracia, o llámese pan para mayor claridad... No creáis que aquella revolución era política, ni que reclamaba un cambio de

> Gobierno... era el movimiento y la voz de la primera necesidad humana, el comer. Bueno: ¿pues qué hace el Gobierno con estos pobres hambrientos? ¿Mandarles algunos carros cargados de hogazas? No. ¿Mandarles harina para que amasen el pan? No. ¿Mandarles cuartos para que compren harina? No. Les manda dos batallones con las cartucheras surtidas de pólvora y balas (*O'Donell*, cap. III, p. 182).

Ante esta realidad sin sentido, el autor apela a la necesidad de imaginar nuevas realidades posibles, o de mostrar la recreación de la historia española como debiera haber sido (Santiuste-Confusio y Beramendi) como ejemplo de que otro escenario histórico hubiera supuesto otra realidad presente y, de esta forma, alentar al lector a que tome un papel activo en el desarrollo de los acontecimientos. De hecho, la posibilidad de que se produzca un cambio sin revolución a la que apela, por ejemplo, el alegato pacifista de *Aita Tettauen* (1904-1905) se reforzará precisamente con la introducción de personajes que participan activamente en los acontecimientos para cambiar su destino, como modelo de la nueva generación, los nuevos jóvenes, Casandra-Rogelio, María-León, Virginia-Ansúrez, Teresa- Ibero, que deben dar el paso definitivo para desterrar el yugo ultraconservador. Un destierro que no implica necesariamente la eliminación de la religión sino la regeneración del clero, como pone de manifiesto el final de *Mariucha* (1903), en el que el cura don Rafael supera la presión de las convenciones sociales y familiares en pro de los valores humanitarios y cívicos que representa la nueva generación. Además, mientras que en la novela se incide en la necesidad de una educación integral para la burguesía y las clases populares, en estos episodios junto a esta misma idea se desarrolla ampliamente la necesidad de que las clases dirigentes, incluida la monarquía, reciba una educación integral y adecuada para que pueda ejercer el mando con sentido común, con criterio propio formado por el conocimiento de la realidad y teniendo como finalidad la tolerancia y la concordia y el equilibrio social. Una idea que refuerza la necesidad de revalorizar la profesión docente que viene estando presente desde el inicio de la obra galdosiana y que eclosionará de forma definitiva en su última etapa, donde sitúa a los maestros, y sobre todo a las maestras, como los verdaderos redentores de la sociedad, una idea que, recordemos, ya estaba en la dedicatoria

que situó al inicio de *La desheredada* (1881) pero que en su última etapa pasa a simbolizar la solución perfecta para los problemas de España: el docente formado según los nuevos parámetros pedagógicos se responsabilizará de su función social: despertar la motivación intrínseca del alumnado y guiarlos para que a través de su propio esfuerzo desarrollen su pensamiento crítico y su afán de progreso constante de manera que puedan vivir de forma autónoma, en libertad, en una sociedad abierta y tolerante; un papel que a su vez será reconocido, respetado y alentado por toda la sociedad como se muestra en la última serie de *Episodios*, y en sus dos últimas novelas.

II.3.4.- Cuarta etapa: Significación radical del tema educativo. De la palabra a la acción: otra realidad es posible para España.

Esta etapa refleja claramente el cambio de perspectiva político-ideológica de Galdós, quien tras los acontecimientos del 98 y la crisis profesional propia, retoma la fe sobre la capacidad de la literatura para hacer pedagogía y pasa de la queja y la denuncia a la proposición de alternativas para España, dando entrada en su obra a otras realidades posibles para el país, que serán plausibles siempre que la sociedad abandone la abulia y el inmovilismo y actúe para producir el cambio. A esta idea el autor unirá la ampliación de su propio compromiso social para dar ejemplo: pasará de la trinchera de la pluma a la acción en la calle a través de su compromiso político y su participación en diversos movimientos socioculturales en pro del cambio. De la mano de las ideologías finiseculares como el regeneracionismo, el republicanismo o el socialismo el autor experimentará con sus personajes otras realidades posibles para España, poniendo de manifiesto la viabilidad de los cambios y las resistencias que pueden encontrar a su paso.

Así, el autor mostrará que la transformación sólo será posible si se pasa a la acción, que a su vez vendrá siempre derivada de una motivación intrínseca

como el amor pasional: *Electra* (1901) o el amor filial: *Casandra* (1905). ante el inmovilismo social y el poder que ejerce la tiranía conservadora y fanática, representada por una aristocracia que no asume que la sociedad lleva un siglo en proceso de transformación y ésta debe adaptarse a los nuevos tiempos, cuyo trasunto encontramos en Doña Perfecta y treinta años después sigue aún presente en Doña Juana, la nueva generación, simbolizada en la fuerza y autonomía de una mujer, Casandra deberá pasar a la acción y arrancarla de raíz, para que no continúe arrastrando a la sociedad a la caquexia por inmovilismo.

Esta postura activa lleva a poner el tema educativo como eje central en la producción de su última etapa, hecho que se ve reforzado por las propias influencias que recibe el autor en esta época: por un lado, el contexto político, social y cultural del momento caracterizado por una gran efervescencia del tema educativo y, por otro, seguramente también por su relación con Teodosia Gandarias. Sea por lo que fuere el caso es que el poder de la educación para regenerar la sociedad cobra toda su significación y se explicita de manera radial en las obras de esta etapa final, tanto en *El caballero encantado* (1909) y *La razón de la sin razón* (1915) como lo es en la última serie de los *Episodios*, en las obras de teatro y, en conjunto, en toda la producción galdosiana de esta época. Así, Floriana, la maestra de *La primera república* (1911) y *De Cartago a Sagunto* (1911); las tesis de *Casandra* (1905), de *Pedro Minio* (1908), de *Celia en los infiernos* (1913) y de *La razón de la sinrazón* (1915), andan, unas y otras, muy cerca de Cintia-Pascuala y Tarsis-Gil de *El caballero encantado* (1909) y de las ideas educativo-regeneracionistas de esta novela. Esta novela de aprendizaje muestra la educación como solución para los problemas del país y vincula la posibilidad de la unión entre clases gracias al imperio rector de la educación. además, une bajo el sello del amor las dos concepciones educativas que ha defendido siempre el autor: la educación libresca y especializada representada por la maestra que se ha formado en una Escuela Normal, y el aprendizaje vital, a través de la experiencia que representa la regeneración de Gil-Tarsis. Además, en las obras de este

periodo encontramos la eclosión y condensación de las ideas educativas que el autor ha ido diseminando de forma dispersa por el resto de sus obras como la revalorización de los docentes como guías y médicos de la sociedad, la conciencia individual como guía, la reivindicación de la emancipación a través del trabajo y la necesidad de fomentar las dimensiones afectivo-moral para propiciar la motivación intrínseca y la predisposición de la voluntad; así como de la estético-creativa para, como hace el autor, poder imaginar posibilidades alternativas para España, como paso previo para llevarlas a la acción.

Si se atiende al reflejo de las ideologías del primer tercio del siglo XX en la perspectiva pedagógica del autor podrían establecerse tres etapas: republicanismo-regeneracionismo, socialismo y superación de ambas posturas. En líneas generales el reflejo de su devenir político-ideológico de esta etapa en su concepción pedagógica y a la proyección de este en las obras de su etapa final puede resumirse de la siguiente manera: El desengaño que supuso la viabilidad de la regeneración social global a través del proyecto político de la minoría ilustrada dirigente, en que derivó en gran medida el proyecto costiano en el formato político del republicanismo, por un lado porque cuando llegaron al poder se mostró la inconsistencia de las acciones frente a los proyectos y esto supuso la división interna y, por otro, y sobre todo, porque Galdós se separa de la concepción elitista que sobre la educación tiene esta minoría intelectual burguesa, pues como señala Carolina Fernández Cordero:

> La mayor diferencia entre ambos, más allá de lo generacional, que condiciona obviamente las energías con que unos y otro operan, se encuentra notablemente y entre otras muchas en la concepción del pueblo que cada uno de ellos tiene. En el caso de esta generación joven, la herencia de Costa se hace notar al concebir el pueblo como una masa poco capacitada y cualificada para poder afrontar los problemas del país por sí misma, necesitada de unos líderes educadores y conductores hacia su emancipación (Pflüger Samper, 2001: 197). Galdós, como se verá en el siguiente capítulo, aprendió e incorporó a su proyecto ideológico al menos cuando estuvo cerca de los socialistas, la importancia y la potencia de la colectividad, de la masa. En él la clase obrera dejó un poso que le llevó a alejarse al menos en ciertos aspectos de las ideologías burguesas que tradicionalmente definen su pensamiento. (2014: 119)

Desde el punto de vista pedagógico, Galdós considera que esta concepción elitista de la educación podía derivar en un nuevo despotismo ilustrado, en tanto que si bien la idea base es precisamente propiciar la emancipación de las clases populares, lo cierto es que no se está contando con la capacidad de esta esfera social para aportar su propia voz, sino que se les está imponiendo una forma de evolución y desarrollo desde arriba, sin poner en valor las lecciones, el aprendizaje potencial que el pueblo puede y debe aportar a la sociedad.

Esto lleva a Galdós a interesarse cada vez más por el movimiento socialista, un movimiento natural si s tiene en cuenta que, como ya se ha mencionado, Galdós llevó al pueblo a su obra desde una concepción revalorizadora desde *Fortunata y Jacinta* (1886-87). No obstante, o se une al desengaño del autor ante la pedagogía socialista, en tanto que, si bien eran positivas para dar visibilidad a las clases populares, no lo eran ni por sus medios violentos de actuación ni por su consideración del pueblo como un todo homogéneo. A pesar de que *En el caballero encantado* (1909) y en la última serie de *Episodios* puede verse una llamada a la revolución, el autor sólo la perfila como última opción que debe contemplarse sólo si todas las demás fallan. Y, al final de su vida, convencido y esperanzado, vuelve a poner su fe en la capacidad de la educación y la cultura para emancipar al ser humano, no a través de la revolución violenta, sino de la revolución individual, una derivación hacia lo personal, no entendido como finalidad de la educación sino como el modo de llegar a ella, en tanto en cuanto Galdós intuye que no es posible una regeneración global si no ha existido una auto-concienciación individual, y para ello es necesario perfilar la dimensión afectivo-emocional del aprendizaje, con la finalidad de que se propicie la motivación intrínseca, una vía que será aplicable a todas las clases sociales, en tanto que ya el autor ha constatado y mostrado en su obra que los rasgos afectivo-emocionales sitúan a las diferentes capas sociales en la misma dimensión, ya de forma incipiente desde su etapa materialista, y de forma más

explícita a través de sus dramas de esta última etapa. De manera que el autor supera la concepción elitista y socialista de la educación y se sitúa en un espacio de equidad social a través de la autoconciencia que lo acerca a las Pedagogía de la esperanza o de la liberación de Paulo Freire.

En definitiva, la evolución del pensamiento pedagógico de Galdós, muestra que el autor mantendrá la esencia ilustrada conceptuada en la salvación por el conocimiento; y su obra será una búsqueda constante de los medios para configurar esa educación integral que convierta esta concepción ideal de lo pedagógico en una realidad tangible para España que permita solucionar el problema social de manera global, en tanto que el autor constata desde sus primeras creaciones que el problema español es un problema pedagógico, a pesar de que habrá que esperar cuarenta años para que este mensaje se generalice en la sociedad y cale en los intelectuales, de la mano, entre otros de Ortega y Gasset, quien introduce esta perspectiva, después de su incursión en la pedagogía social de Natorp, a través de su publicación: *La pedagogía social como programa político* (1910) en la que afirma que: "antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico."

De manera que Galdós tras asumir la necesidad de contemplar lo material y lo espiritual en la base de la educación y constatar que no es posible llevar a cabo la regeneración social a través de la educación sin que de manera previa se haya resuelto la miseria que asola a gran parte de los españoles, Galdós pensará después en la política para que el Estado asuma su función para salvar esta situación, pero sale de ella escarmentado ¿era posible una democracia en un país que carecía de educación política, de partidos estables, de instituciones democráticas y donde las decisiones políticas estaban sometidas al criterio volátil de personas individuales que en la mayoría de los caso actúan conforme a sus propios beneficios? En definitiva, Galdós, muy agudo, se plantea si era posible alterar la herencia de la historia cuando dicha herencia, sea en la forma de la

religión, en la de la monarquía o el poder heredado, era en realidad la única forma de organización sólida y estable de la vida pública. Toda su obra puede interpretarse como un intento de buscar las raíces profundas que permitan crear una estructura, un sistema alternativo, primero desde una perspectiva social, pero después le llevará a una postura en la que es necesario educar desde la cuna para sentar las bases de la autoconciencia individual, como paso necesario para la convivencia social pacífica e igualitaria. Conceptos como educación, ética, voluntad, reconciliación, espíritu y luchaos que se harán clave para entender el ideario galdosiano y, entre ellos, la formación, la educación, la pedagogía, en nuestra opinión constituyen el elemento que nunca deja de estar implícita o explícitamente presente en toda su obra, enhebrando como hilo conductor todos los demás aspectos y que en esta última etapa se revela como tal de manera indudable. Una pedagogía que en su base esencial conecta con la teoría de reconocimiento de Hegel, entendida como el camino de superación de las tendencias egoístas de los individuos mediante su integración en perspectivas teóricas y prácticas más amplias que las de su horizonte particular, y que en la última etapa de Galdós, tras su incursión en la política que termina desesperanzando al autor sobre la idoneidad del Estado para llevar a cabo esta tarea, deposita esta función educadora en la necesidad de formar a buenos maestros que sirvan como guía para sembrar la autoconciencia del individuo, a través del amor, la ética, la voluntad y el trabajo, es decir, a través de una educación integral que tenga como objeto el desarrollo multidimensional del ser humano como medio necesario para crear una nueva sociedad libre, comprometida, autónoma, tolerante y solidaria que pueda al fin convivir de manera pacífica. Además, esta nueva postura implica también distanciarse de la concepción "culturalista" de la educación y de la vida, en tanto que Galdós sabe que la educación debe ir en paralelo al desarrollo vital real y no puede ser contemplada ni transmitida desde posiciones idealistas. El objetivo no cambia, la educación es la clave: Galdós, al igual que otros en su época y de forma

posterior, está convencido de que el problema español es un problema pedagógico y esto determina en buena medida su producción y su actuación, pero para alcanzar el éxito esa educación no puede ser impuesta, sino que el propio alumno debe querer educarse porque es consciente de la importancia de una educación integral como individuo y como entidad social. Y en este sentido, el papel de los maestros, políticos e intelectuales en general será decisivo tanto para delimitar un sistema educativo que llegue a todos, como para hacer entender a las nuevas generaciones que la familia y la sociedad en su conjunto también tienen responsabilidad esencial en el desarrollo de la enseñanza, como instituciones educativas naturales, en las que los niños obtienen un aprendizaje del entorno. Una apuesta absoluta por los docentes con sus ejemplos de maestras regeneradoras de sus últimas novelas que enaltece la función social de los maestros, a la par que pone de relieve que estos deben ser un guía-mentor que posibilite la autoconciencia individual y la motivación intrínseca que, a su vez, debe ser alentada por los agentes sociales: el contexto debe invitar a estudiar y conseguir una revalorización de la educación en todos los sectores sociales, pues sólo de esta forma, con el compromiso de todos, la educación podrá llevar a la emancipación, la libertad y el equilibrio social.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN DE LA FILOSOFÍA PEDAGÓGICA GALDOSIANA

Ha quedado patente que la educación es una constante en la vida y obra de Galdós, así que ahora hay que plantearse si de sus ideas educativas se puede extraer una filosofía pedagógica definida, es decir, si puede considerarse o no al escritor canario un pedagogo, un educador, al menos en ciertas facetas de su vida y de su producción, del mismo modo que ha sido considerado un filósofo, por ejemplo, por José Luis Mora[121]. Partimos de la idea de que la Pedagogía, como ciencia trata de modificar el carácter integral del hombre y, por tanto, parte de dos necesidades esenciales: en primer lugar determinar el tipo de ser humano modelo, es decir, el ideal educativo. El pedagogo y el educador, por tanto, no sólo son responsables del ser humano presente, actual, como podría ser cualquier otro ser humano en ese papel de instructor natural que mencionábamos en el capítulo anterior, sino que también es responsable del

[121] Son varios los investigadores que han estudiado la conexión de Galdós con la filosofía, entre los que cabe destacar la comunicación de Juana Sánchez-Gey Venegas, "Galdós y la filosofía del siglo XIX. El humanismo de la tía Roma" (1990) y, sobre todo, el volumen monográfico dedicado a la figura de Benito Pérez Galdós como filósofo, publicado por José Luis Mora en la Colección Biblioteca Filosófica de la editorial Orto (1998). En líneas generales coincidimos con esta visión que considera a Galdós un filósofo en tanto que siguiendo a Jostein Gaarder: " Si no sabemos en todo momento a dónde vamos, puede resultar útil saber de dónde venimos. Para manejar mi propia vida también necesito entender mis raíces en la historia. La misión de la filosofía es estimular el análisis crítico para poder ayudar en el avance de la comprensión de aquello que tiene valor y por lo cual merece la pena luchar." (1999: 18) Y Galdós, en gran medida lo que irá haciendo durante su trayectoria vital es recurrir a la historia, pasada, presente, oficial, social e individual para encontrar los pilares que pueden dar cimiento a la urgente regeneración que necesita el país, y esa búsqueda le llevará a situar la educación y la familia como esos estandartes que debe ¡n llevar a cabo su misión social.

porvenir, de diseñar el modelo de ser humano del futuro a través de la definición de los fines educativos. En segundo lugar, la otra misión esencial es encontrar los medios intelectuales, morales, emocionales, metodológicos y estéticos a través de los cuales sea posible guiar al discente hacia ese ideal educativo. En definitiva, la Pedagogía debe anticipar lo que el ser humano debe ser (ideal educativo) y encontrar los instrumentos para que logre llegar. Se trata, por tanto, de una ciencia teórica y aplicada en la que convergen diversas características psicosociales.

Por otra parte, la Filosofía de la Educación o de la Pedagogía, siguiendo a Quintana Cabanas es: "la explicación filosófica de la educación, y la elaboración crítica de los principios ideológicos que presupone el acto educativo y que sirven para orientarlo (la primera parte de la definición alude a una Filosofía de la educación «especial», y el resto a una Filosofía «aplicada»." (1983: 116). Si tenemos en cuenta ambas afirmaciones y las ponemos en relación con la labor pedagógico-social que subyace a la producción de Galdós, podemos considerar que el autor canario muestra claras competencias como pedagogo, pues su obra es una búsqueda incesante de la nueva sociedad a la que debe aspirar España, así como de las características esenciales de ese "nuevo ser humano" que debe llevar a cabo la regeneración de esa sociedad, pues, como bien ha afirmado Ángel Casado:

> Por encima de las referencias a personajes y sucesos concretos, en Galdós se advierte una honda 'comprensión de la naturaleza humana', de la que derivan amplias concepciones explicativas sobre las circunstancias sociales y políticas de su tiempo (...). El novelista sabe que la experiencia social está siempre cargada de significaciones, y la tarea del escritor consiste justamente en desentrañar el sentido 'humano' que esa realidad encierra. Buscar la 'verdad humana', devolviéndole el humorismo, 'conforme a la tradición cervantesca': he ahí la clave del realismo galdosiano, que no desdeña adentrarse en consideraciones espirituales. (2013: 274)

Galdós, como intelectual comprometido y preocupado por su entorno, ha analizado la sociedad española, ha viajado, ha leído, ha escuchado el palpitar de los diversos sectores sociales, ha encontrado los problemas que deben erradicarse y, a través del arte, como creador, ha imaginado soluciones posibles y

viables e intenta diseminar el germen del cambio. El autor canario no es sólo un intelectual comprometido sino un hombre de acción, por lo que utilizará todos los medios a su alcance para hacer llegar su mensaje y abrir los ojos de la sociedad española a su pasado y a su presente como paso previo para cambiar el futuro. En definitiva, Galdós ha hecho pedagogía a través de diversos medios: el novelar de la historia, la conversión de su sociedad presente en materia novelable, la búsqueda de la catarsis individual en un entorno colectivo a través del impacto visual de su mensaje en el teatro, desde la política en sus mítines y discursos cargados de verdad, por medio de la crítica literaria y del periodismo, participando en las actividades del Ateneo o prestando su nombre y su pluma como aval a diversas asociaciones en pro del progreso. Todo ello con la finalidad de que los españoles:

> Aprendamos, con lento estudio, a conocer lo que está muerto y lo que está vivo en el alma nuestra, en el alma española. Aprendámoslo aplicando el oído al palpitar de estos enojos que reclaman justicia, equidad, orden, medios de existencia. Apliquemos todos los sentidos a la observación de los estímulos que apenas nacen se convierten en fuerzas, de los desconsuelos que derivan lentamente hacia la esperanza, de la gestación que actúa en los senos del arte, de la industria, de la ciencia... Observemos cómo el pensamiento trata de buscar los resortes rudimentarios de la acción, y cómo la acción tantea su primer gesto, su primer paso. ("Soñemos, alma, soñemos", *Obras Completas*, 1951, p. 1.482)

Es cierto que Galdós no dejó expresamente escritos los principios ideológicos de su filosofía educativa, pero en los Manuales de Teoría de la Educación o de Historia de la Educación encontramos numerosos casos de pedagogos cuya filosofía educativa ha sido sistematizado por los investigadores a partir del análisis de sus textos, y no por los propios autores, tal es el caso de Ortega y Gasset, Unamuno o Concepción Arenal, quienes han sido incluidos en los manuales de Ciencias de la Educación por sus ideas pedagógicas, a pesar de no haberlas escrito ellos mismos con un método normalizado. Del mismo modo, consideramos que las ideas pedagógicas de Galdós han quedado diseminadas en su extensa producción y esa es precisamente la finalidad de este capítulo y el objetivo central de esta tesis: delimitar los principios de la pedagogía galdosiana

que emanan de su obra, para demostrar que puede establecerse una filosofía pedagógica galdosiana.

De hecho, como veremos, si bien Galdós no era propiamente un teórico de la educación, y en gran medida su perspectiva educativa está más enfocada hacia la mejoría práctica de la sociedad, a través de su obra podemos rastrear ciertas características que confluyen con las nuevas corrientes educativas de la época, coincide con Giner y con la tradición ilustrada al considerar la educación como la herramienta necesaria para acabar con las lacras de la nación que pueden resumirse en un estado de mediocridad y paroxismo continuos gracias a la insostenible corrupción política, religiosa, social y cultural de la sociedad española. No obstante, su coincidencia con Giner y la ILE no será completa, por considerarlo demasiado idealista, como ya se ha explicado; pero también se apartará del pesimismo nacional característico de los hombres del 98, para situarse en un espacio intermedio en el que deposita su confianza en la ciencia, el trabajo y en la educación de todas las clases sociales, con especial insistencia en la del pueblo, como fundamentos para la transformación del país. Un cambio social de fuerte raigambre ético-moral, que debe iniciarse en el propio individuo y desde ahí extenderse al conjunto de la sociedad, como vía para activar la capacidad de regeneración. Esta postura muestra que el autor estaba al tanto de los nuevos aires en este ámbito; además, como ya se ha comentado, en su Biblioteca personal encontramos varias obras de pedagogía, y su epistolario muestra su relación con personas vinculadas con la educación e, incluso, en algunos casos, conectan con formulaciones educativas posteriores, como el hecho de que la enseñanza, la disciplina, la educación, deben aspirar a convertirse en autoaprendizaje, autogobierno y autoeducación, para responder a la necesidad social de fomentar la iniciativa personal, la interiorización de una ética individual, puesta en práctica de la libertad, como paso previo para su proyección social, basada en una concepción de la vida sin dogmas, una moral sin religión, un estado separado de la iglesia, en suma, una cultura antropocéntrica con

profundas raigambres humanistas y espirituales. Todo ello muestra, una vez más, la clarividencia y modernidad del pensamiento galdosiano, pues es posible conectar esta visión con la de prestigiosos educadores, pedagogos e ideólogos de la educación cuyo legado sigue en boga actualmente como la Pedagogía de la libración o de la esperanza*,* de Paulo Freire, cuyas palabras podrían haber sido expresadas por cualquier personaje de la última etapa de la producción galdosiana:

> El diálogo no es posible si no hay un amor profundo al mundo, a los hombres, a la vida. Si no hay humildad, fe intensa en los hombres, confianza, esperanza en el hombre y en el quehacer dialógico, si no hay en las personas un auténtico pensar crítico, no es posible el diálogo. Sin este diálogo (…) no hay verdadera educación (...). El diálogo y la reflexión crítica son el instrumento por excelencia de la educación liberadora." (Freire, 1977: 99-102)

Como Freire, Galdós muestra un profundo conocimiento del ser humano, producto de la observación, la empatía, la sensibilidad y el contacto con la realidad española, histórica y presente, que lo llevaron a entender la mentalidad de su sociedad, sus entresijos, como paso previo para proponer su regeneración a través de su obra, que se convierte en una herramienta pedagógica para su presente, pero también para nuestro futuro, pues, como se ha visto y continuará haciendo, muchas de las problemáticas españolas y de los postulados pedagógicos que esboza Galdós siguen estando vigentes. Así, como primer reconocimiento a la acertada incursión del autor en el problema educativo, debe ponerse de manifiesto que, frente a los idealismos o las aspiraciones extranjerizantes de gran parte de las nuevas propuestas pedagógicas de época, Galdós pone de relieve la necesidad de que la transformación educativa sea práctica y apegada a la realidad, con posibilidad de buscar modelos de referencia fuera de España, como el propio autor hará[122], con un juicio claro e inamovible:

[122] En la obra de Galdós encontramos alusiones constantes a la educación que reciben los jóvenes en Francia y una especial idolatría a la educación inglesa, por ejemplo, en *Lo prohibido*, donde el autor realiza continuas referencias a la forma de vida anglosajona: la educación: "Le decían Kitty. Habíase criado en Inglaterra, con lo cual dicho se está que su educación era perfecta, sus maneras distinguidísimas" (tomo I, cap. V, I, p. 34); los valores socio-morales, su carácter práctico y su sistema político: "Luego tirábamos a lo sublime. ¡Qué

debe buscarse la esencia española, su idiosincrasia, desgranarse como objeto de estudio, eliminar lo que tiene de convencionalismo social impuesto falsamente y enriquecerla con aquello que sea necesario y que no suponga un choque frontal a su propia esencia, es decir, la transformación educativa debe pensarse desde y hacia la realidad española, al igual que la nueva política y, en general, la nueva sociedad española, a través de la realización de un análisis pro-fundo del suelo español para encontrar las raíces de los problemas endémicos y de la búsqueda de las soluciones en la propia historia e idiosincrasia hispánicas. Esta cosmovisión queda patente, por ejemplo, en la descripción que hace Galdós del pensamiento de los *doceañistas* en los *Episodios Nacionales*, como puede verse, por ejemplo, en los anhelos de Manuel Quintana:

> ¿Era esto una ilusión de poeta? El que amaestrado había su espíritu, con supremo arte, en la fabricación de robustos versos pindáricos u horacianos, bien podía equivocarse soñando con el artificio de una organización política del más puro abolengo inglés. Mientras Quintana, en su ruda labor poética, forjaba el yunque y retorcía las voces y cláusulas del Romancero para componer odas, que eran el asombro de los académicos y que el pueblo no entendía ni gozaba, en otras manifestaciones literarias de la época, no menos lucidas, podía observarse que la lengua se rebelaba contra la esclavitud, rompía las cadenas pindáricas, y se volvía con gozosos brincos al Romancero, así

país aquel! ¡Y pensar que allí no había constitución escrita, en forma una y doctrinal, sino leyes sueltas y usos, algunos del tiempo de los normandos! En cambio, aquí salimos a constitución por barba, y somos casi salvajes, parlamentariamente hablando..." (tomo I, cap. X, p. 56); incluso nombra a Macaulay, un político progresista inglés que, entre otras cosas, se empeñó en llevar la educación inglesa a la India: "Carrillo fue a buscarnos al volver de su paseo. Antes de ir a casa hicimos escala en la tienda de Eguía, donde Pepe tenía en trato un busto de Shakespeare para su despacho. ¡Qué lástima no encontrar el de Macaulay! Pero este, por más que lo buscó afanosamente, en ninguna parte lo había. Su apetito anglo-parlamentario no pudo saciarse sino con un velador muy cursi, maqueado, chillón, que ostentaba la vista del palacio y puente de Westminster". (tomo I, cap. VI, II, p. 38). De hecho, cuando José María Bueno de Guzmán describe a Pepe Carrillo, sostiene que "leía a Erskine May y a Macaulay, deseando saciar su sed del conocimiento de un sistema admirable, que entre nosotros es pura comedia." Y más adelante, en el capítulo X, el mismo José María reconocerá que Pepe Carrillo era mejor que él y lo describirá como modelo de hombre progresista y trabajador, ese hombre nuevo que necesita España para regenerarse. Entre los proyectos y las reformas que proponía, inspiradas en el sistema inglés, encontramos varias que tienen que ver con la protección de la infancia, la necesidad de generalizar la educación primaria e incluso de hacer centros deportivos en los colegios, todas ellas concepciones que están presentes también en la pedagogía galdosiana; junto con otras ideas de su ideario como la necesidad de independencia electoral para una reforma del sistema político español o el valor del periodismo como medio de difusión de ideas. Todo ello pone de manifiesto la huella del mundo anglosajón en la visión progresista de y reformadora de Galdós.

> como se escapaba del potro inquisitorial de la tragedia clásica para refugiarse en las amenas regiones del drama español y caballeresco. Pues si esto pasaba en literatura, bien podía la política reservarnos sorpresa igual en los desenvolvimientos futuros del Sistema; esto es, que la materia, o más bien los materiales, se rebelaban, se escabullían, no querían servir. Si era forzoso vivir a la moderna, ¿por qué los caballeros de 1812 y de 1820, en vez de estudiar la reforma en la emigración, no la estudiaban en el terruño patrio?
>
> No le pasaban por las mientes estos recelos al bueno de D. Manuel José Quintana, empapado, como padre de la criatura, en las ideas llamadas doceañistas, y entreveía un porvenir político venturoso. La Providencia nos había dado una cría de Rey en la cual resplandecían todas las cualidades de la raza española, y no era floja ventaja que la cría estuviera en poder de la Nación desde su edad temprana, coyuntura feliz para que la misma Nación a su gusto la moldeara, sin maléficos influjos de otros principillos ni de palaciegos del ominoso régimen. (*Los ayacuchos*, cap. II, pp. 19-20)

Estas coordenadas suponen el marco de referencia de su ideario educativo, que puede resumirse en el siguiente decálogo de principios pedagógicos que se enumeran a continuación, que no constituyen asertos aislados y excluyentes, sino fundamentos complementarios que emanan de la cosmovisión pedagógica de Galdós, y que serán desarrollados con posterioridad:

1.- La educación es necesaria para alcanzar el bienestar social. Una buena educación permitirá el descubrimiento y eliminación de las lacras sociales como paso previo para la regeneración, la convivencia y el desarrollo.

2.- Es necesario eliminar la mala educación, aquella que está basada en convenciones sociales o religiosas que entran en contradicción con las propias leyes de la naturaleza, pues tiene consecuencias devastadoras sobre el desarrollo del individuo y de la sociedad: la educación debe ser un reflejo de la naturaleza y tener una finalidad social global.

3.- Es imprescindible una revalorización y profesionalización de la docencia: el maestro debe ser un modelo de imitación, y su profesión debe estar basada en la pasión hacia el trabajo y en el reconocimiento de su importante labor social, con la que debe comprometerse el propio docente y la sociedad en general.

4.- La educación se entiende como un proceso de aprendizaje vital continuo, en el que inciden tanto la cultura libresca y la educación reglada, como la experiencia vital y la capacidad de autoaprendizaje.

5.- La educación debe llegar a todas las personas y permitir el ascenso social a través del propio esfuerzo y no del apellido, y, por supuesto, debe significar la revalorización del papel de la mujer en la sociedad.

6.- La educación debe ser integral: intelectual, moral y física, con la finalidad de formar personas tolerantes, solidarias y generosas, que se comprometan con la sociedad.

7.- La importancia del impacto del entorno en la acción educativa: la educación debe estar adaptada a la realidad de la infancia y a su contexto social.

8.- La educación necesita la implicación de todos como educadores: la familia, el Estado y la sociedad, en general.

9.- La Necesidad de motivación intrínseca puede ser despertada desde el exterior, pero debe ser interiorizada por el alumno: educación emocional y afectiva, el amor como motor de aprendizaje y su vinculación con la neuro-didáctica.

10.- La educación debe basarse en la observación y en la experimentación y no en el método memorístico. Una educación experiencial e intuitiva, conectada con la vida práctica y la revalorización de los estudios técnico-profesionales y del trabajo como medio para ganarse la vida y desarrollarse como persona.

Una vez citados iremos revisando uno a uno a través del desarrollo de los mismos en la producción de Benito Pérez Galdós.

Principio 1.- La educación es necesaria para alcanzar el bienestar social. Una buena educación permitirá el descubrimiento y eliminación de las lacras sociales como paso previo para la regeneración, la convivencia y el desarrollo.

Un niño, un maestro, un libro, un lápiz pueden cambiar el mundo.

Malala Yousafzai.

Como intelectual comprometido con su tiempo, Galdós no puede permanecer neutral ante uno de los grandes debates del siglo XIX, y como liberal y humanista se adscribirá a las corrientes que desde mediados del siglo XVI se iban extendiendo por Occidente, con Vives, Erasmo o Comenio entre sus grandes defensores y propagadores, cuyo testigo, como ya se ha comentado, será recogido en forma de proyectos y leyes por los Ilustrados y, finalmente, será puesto en práctica durante los siglos XIX y XX: la consideración de la educación y la escuela como un arma de futuro, como un instrumento de bienestar y de progreso. En la actualidad, se da por sentado que la educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades, pues además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos; y Galdós, tomando el pulso a su tiempo y demostrando una vez más la modernidad de su pensamiento fue capaz de comprender que el destino del ser humano está estrechamente ligado a la cultura que, precisamente, le ha dado su condición de ser humano. Educar es, fundamentalmente, adaptar al hombre al medio en que ha nacido y trasmitirle los valores y conocimientos sobre los cuales se sustenta la sociedad. Pero los objetivos de la educación pueden llegar a ser muy diversos dependiendo del enfoque que se les otorgue, que a su vez son dependientes de la sociedad en que van a ser aplicados y que, por tanto, los delimita ideológicamente. Sin embargo, coinciden en la idea fundamental de formar a los hombres para la vida en sociedad. De manera que de todo ideario pedagógico

parte de este primer principio, la consideración de la educación como algo necesario, y a partir de aquí debe delimitar las concepciones básicas que definen la perspectiva educativa. Como se verá en este capítulo, para Galdós la educación es necesaria en todos los sentidos: para propiciar la convivencia tolerante y pacífica; para alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; para equilibrar las desigualdades económicas y sociales; para propiciar la movilidad social de las personas; para poner en valor el trabajo y las profesiones como medio de vida, para elevar las condiciones culturales de la población; para ampliar las oportunidades de los jóvenes; para vigorizar los valores cívicos y laicos que fortalecen las relaciones de las sociedades; para el avance democrático y el fortalecimiento del Estado liberal; para el impulso de la ciencia y de la tecnología; y, en definitiva para dotar de libertad real a la sociedad a través de la capacidad crítica y la libertad de pensamiento.

A lo largo de sus obras encontramos numerosos ejemplos que muestran que el autor estaba convencido de que la educación era necesaria para paliar los estragos de la "rudeza nacional", ese ego tan español que habitualmente engendra la envidia y es trasunto de graves disputas, y que había sido perpetuada a golpe de represión y sermón; pero la educación expande la mente, como muestra el caso de Agustín, de quien el narrador comenta: "Su corazón, como el del padre, estaba lleno de aquella generosidad que se desbordaba al menor impulso; pero tenía sobre él la ventaja de no lastimar al favorecido, porque la educación le había quitado gran parte de la rudeza nacional." (*Zaragoza*, cap. 4, p.42). De hecho, son numerosas las ocasiones en que el autor-narrador o bien sus personajes afirman que es posible transformarse a través de la educación.

Puede afirmarse que Galdós trató, de forma incansable, de hacer llegar este mensaje a la sociedad, que los españoles fueran conscientes de la necesidad de educarse independientemente de la clase social de pertenencia o de la "legitimidad" de su sangre, como muestra el desenlace de *El abuelo* (1897), que

pone de manifiesto lo retrógradas e infundadas que son las creencias del conde Albrit, reflejo del estancamiento de gran parte de la sociedad española:

> No duermen... Parece que rezan. Oigo confusas sus dos voces, que no son más que una. (Con súbita emoción afectiva.) ¡Oh, Dios! ¡Si me parece que las amo a las dos; que no puedo separarlas en mi amor; que la falsa se agarra a la verdadera y se hace con ella una sola persona...! Esto no puede ser; esto es una cobardía... Albrit, mira quién eres: la justicia, la verdad están en tu mano... ¡Oh!, ahora distingo mejor las voces... (Poniendo toda su alma en el oído.) No, no hay cántico de ángeles que iguale a sus vocecitas... No rezan; ahora hablan. Nell parece que quiere consolar a Dolly... Oigo mi nombre... «el abuelo...» Dolly solloza... Sin duda se aflige porque la reñí, porque le manifesté despego, diciéndole que no viniera conmigo, como de costumbre. (Con desesperación muda.) ¡Señor, Señor, haz que las dos sean legítimas!... Pero ni Dios, con todo su poder, puede impedir que Dolly sea falsa... La denuncia su carácter villano... es el contrabando infame introducido en mi casa por esa ladrona de mi honor... (Asaltado de una idea terrible, se clava en el cráneo las uñas de la mano derecha.) ¡Y si las dos son falsas, si las dos son...! (Pone la mano en la puerta, con intención de abrirla suavemente. Espantado de sí mismo, se aleja.) No, no, Albrit; tú no puedes, no sabes... no sirves para la ejecución de estas obras crueles, por más que sean justas... (Volviendo a la puerta.) ¿Y de qué modo se amputa y arroja la maleza, si una ley torpe, inicua, ampara el fraude? (Nueva indecisión. Su voluntad, turbada, gira rápidamente a impulsos de un huracán.) ¡Pobrecitas, se asustarán si entro tan a deshora!... Y Nell me dirá... de seguro me lo dirá... «Abuelo, no mates a Dolly.» Tú lo has dicho también, Albrit; tú lo has dicho: «Todo ser humano que tiene vida debe vivir.» Dios se la dio... nosotros no debemos quitársela... (Se aleja pausadamente.) Hasta podría ser... sí... podría suceder que la espúrea, que es Dolly, fuera buena... buena y espúrea, ¡qué sarcasmo!... ¡Así anda el mundo, así anda la justicia!... Pero de eso no tenemos culpa los pobres mortales: es el de arriba quien tiene la culpa, el que permite la rareza extravagante de que salga buena la falsa... (Avanza. En mitad del pasillo es sorprendido por VENANCIO.) (Jornada III, escena XII, p. 400)

Esta postura conservadora es considerada por Galdós uno de los males que la educación debe erradicar, en tanto que el ser humano no es malo per se según su cuna, pues esto sería tanto como negar la posibilidad de regeneración a través de la educación, el amor o la experiencia vital. Galdós, como veremos, es consciente de que el contexto en que se desarrolla la infancia tiene un impacto en el futuro adulto, pero comparte con Rousseau la consideración de que se trata de un determinismo social y no, natural, por lo que toda sociedad debe preocuparse de que la educación se extienda a todas las personas que la integran como herramienta para paliar los desequilibrios socio-económicos y para dotar al ser humano de libertad de pensamiento y acción. Obviamente, cuando Galdós

insiste en la necesidad de una educación sólida, integral, para la regeneración individual y social, no se refiere a la mediocre y en muchos casos contraproducente realidad educativa de su época que critica en obras como *Miau* (1888), *El doctor Centeno* (1883) o en diversos *Episodios Nacionales*, sobre todo de las últimas series, pues, como se detallará en el siguiente principio, sino que se refiere a una nueva concepción educativa que él mismo irá perfilando en su producción.

En cualquier caso, el problema educativo no se circunscribe a una sola clase social por lo que encontramos alusiones constantes a la falta de formación de diversos personajes de diversa clase social, muchos de ellos forman parte de las instituciones, desde la guardia real:

> Pertenecía aquel joven a la guardia real, y sus conocimientos no traspasaban más allá de la ciencia heráldica, en que era muy experto, del arte del toreo y la equitación. Su constante oficio era la galantería arriba y abajo, en los estrados y en los bailes de candil. Parecían escritos expresamente para él los famosos versos: ¿Ves, Arnesto, aquel majo en siete varas de pardomonte envuelto…? (*La corte de Carlos IV*, cap. VIII, p. 207)

Hasta la formación de la nobleza y la Corte, como vemos, por ejemplo, en la descripción que hace Galdós del duque del Parque, en la que se trasluce que era difícil ser ilustrado, tener una educación completa, en la España de la época:

> Volviendo al Duque, Su Excelencia poseía gran fortuna; era generoso, amable, ilustrado hasta donde podía serlo un duque y general y español por aquellos tiempos. Si se hubiera curado de la manía, tan común entonces como ahora, de figurar en política contra viento y marea, habría sido una persona inmejorable; pero entre las muchas debilidades que le trajo el loco afán de llegar al Gobierno, tenía la de querer ser orador, y el orador como el poeta ha de nacer, pese al refrán que dice lo contrario y que se equivoca como casi todos los refranes. (*El 7 de julio*, cap. III, pp. 37-38)

El caso de las mujeres es aún más alarmante, como muestra Galdós, por ejemplo, en el episodio *Bodas reales* (1900), con esta tajante afirmación de Eufrasia:

> -No hable de faltas quien es la perfección misma. Luego, su carácter, su dulzura, su instrucción...
> -Eso no pasa, Estebanito: no he leído más que dos o tres novelas que me ha prestado Rafaela. Soy tan ignorante, que ayer, ríase usted, le pregunté a Jenara si este Carlos V que aquí sale es el mismo D. Carlos María Isidro de la guerra civil... ¡Ya ve usted qué

> gansada!... Pero me consuela el saber que hay mil muchachas finas en España tan burras como yo... Burras, sí: no retiro la palabra... ¿Y un joven tan ilustrado, que ha vivido en *Londón*, pretende entrar en finas relaciones con esta pobre manchega? No me lo hará creer, D. Esteban; no lo creeré nunca, y no hay quien me quite la idea de que usted se burla de mí. (*Bodas reales*, cap. XIV, p. 141)

En numerosas ocasiones muestra Galdós que la esencia de la educación de las altas esferas estaba basada en el formulismo, la apariencia y la mentira:

> Lo que le sobraba en patriarcales virtudes y en costumbres ejemplares y pacíficas (si es que esto puede estar de sobra en algún caso), le faltaba en educación, es decir, en aquella educación atildada y distinguida que entonces empezaban a recibir algunos hijos de familias ricas. D. José no conocía los artificios de la etiqueta, y por carácter y por costumbres era refractario a la mentira discreta y a los amables embustes que constituyen la base fundamental de la cortesía. (*Zaragoza,* cap. 4, p 39).

Una característica que pasará a formar parte de las "cualidades" que adopte la burguesía acomodada, urbana o rural, como medio de identificarse lo más posible con la nobleza. En la mayoría de los casos los hijos de la nueva burguesía no recibirán una educación integral, sino un barniz que les permita figurar en sociedad, o en el caso de las niñas, obtener un buen marido. Sobre esto último hace llegar su reflexión crítica Fernando Calpena a su amigo y maestro Pedro Hillo en *La estafeta romántica* (1899):

> Han hecho los Maltranas cuanto en lo humano cabe para dar a sus niñas, en la estrechez de esta vida rústica, la educación que a su clase corresponde. Un aya francesa las acompaña constantemente y les enseña idiomas y el código de las etiquetas sociales; un preceptor les llena la cabeza de principios científicos y de conocimientos históricos; un maestro de música traído de Zaragoza, y otro de baile que de Bilbao viene por temporadas, las instruyen en las artes llamadas de adorno; y con esto y el cuidado de su buena madre, serán dos mujercitas bien dispuestas para la vida en altas esferas. ¿Cuál será su suerte? Presumo que no ha de ser buena, y me contrista verlas tan gozosas de la vida presente, desconociendo la verdad de la humana desdicha. Las casarán con mayorazgos de campo, con militaritos bien apadrinados que lleguen pronto a generales, quizás con algún título de Madrid, y en cualquiera de estas posiciones serán desgraciadas, contribuyendo a ello su educación misma, que les abre los ojos a toda la miseria y podredumbre del cuerpo social. ¡Venturosos los ignorantes, los que se mantienen del fruto que arrancan de la tierra o que extraen del mar. (*La estafeta romántica*, carta V, p. 36)

Este "barniz cultural" se hace extensible a toda la sociedad, y pone el acento sobre la necesidad de un plan de estudios estatal para que ese barniz

cultural se convierta en verdadera educación integral, como pone de manifiesto la siguiente cita extraída de *Lo Prohibido* (1884-85)*:*

> Hablamos luego de cosas indiferentes, y me retiré pensando que vivimos en una sociedad esencialmente dramática; sólo que el barniz de cultura que nos hemos dado encubre el drama en las esferas altas, dejándolo sólo descubierto en las inferiores. (Carta XXIX, p. 161)

Esas esferas inferiores tienen también sus lugares propios donde adquirir ese barniz cultura, como se muestra, por ejemplo, en *La incógnita* (1889), donde Galdós muestra a través de la ironía los centros culturales del pueblo: las tabernas y las plazas de toros, una realidad que se mantiene aún en gran medida:

> Despedime dos o tres veces, y otras tantas Leonor y su querindango me retuvieron. En una de estas el muy tonto se permitió dar su opinión sobre el suceso del día, contándonos lo que había oído en la esquina del Suizo, en la Taurina y en otros centros de instrucción y cultura. La versión recogida por Amador no podía ser más extravagante. Federico había sido muerto por Orozco. (Carta XXXI, p. 172)

De igual modo encontramos innumerables muestras sobre la poca o nula formación de los políticos, que pasan a engrosar las filas de la educación circunstancial, sobre todo la educación en la oratoria ramplona, capaz de manipular a las masas de oyentes parlamentarios que quedan embelesados por la pompa de la palabra huera. Una referencia clara a esto la encontramos en *El Amigo* Manso (1882), por ejemplo, donde se realiza una crítica a la formación de los políticos españoles, quienes sólo necesitan grandes dosis de oratoria y ambición; idea que se reafirma también en los *Episodios Nacionales,* por ejemplo, donde Galdós deja patente que es posible el triunfo de una oratoria huera porque el pensamiento de quienes la escuchan sufre también de raquitismo:

> Quería personalmente a López y le admiraba por su elocuencia. Verdad que no sacaba gran substancia de ella, achaque común a todos los admiradores del que entonces pasaba por eminente tribuno. Si ininteligibles son los oradores que padecen plétora de ideísmo, en el mismo caso están los anémicos de pensamiento, que al propio tiempo disfrutan de una fácil y florida palabra. De los más intensamente fascinados por la vana oratoria de López era D. Bruno, el cual en terrible perplejidad se veía cuando en el café le preguntaban sus amigos: «¿Pero qué ha dicho, en suma?» (*Bodas reales*, cap. II, p. 17)

Del mismo modo, ya en la segunda serie, de las palabras de Pilar, madre de Fernando Calpena, se colige que la formación de un hombre de Estado está basada en el disimulo y las apariencias:

> Fácilmente comprenderás cuánto he tenido y tengo que discurrir para que entre estas dos mitades de mi vida no haya ningún contacto. Semejante trabajo de incomunicación es una obra maciza de disimulo, de ocultaciones, de supercherías más o menos inocentes, y representa una energía mental tan extraordinaria que, aplicada a otros órdenes, podría bastar a la formación de un perfecto hombre de Estado (*La estafeta romántica*, carta XVI, p. 118)

Es más, ni siquiera era necesario tener ese barniz para llegar a las Cortes e influir en la opinión de la nobleza o en las decisiones reales:

> Acaudilló con singular tino a los que poco después se llamaron Persas, y fue uno de los que prepararon el paso dado por Fernando (a quien todos llamaban entonces el suspirado), contra la Constitución. Gozaba mi protector fama de hombre ignorantísimo, opinión que hubo de ser efecto de la ruin envidia, pues de su excelso ingenio fueron muestras la zancadilla que echó a todos los reformistas, y aquel celo y consumada destreza suya para ponerse en primer lugar, luego que el Rey recobró sus legítimos derechos, así como la prontitud con que se proporcionó tres o cuatro sueldos por Obra Pía, Pósitos, Penas de Cámara, etc..., de los cuales el menor habría contentado a un triste pedigüeño de otros tiempos. (*Mamorias de un cortesano de 1815*, cap. I, pp. 4-5)

Tanto es así que ni el propio Ministro de Gracia y Justicia, ministerio que se encargaba de tomar decisiones en torno a la educación, debía tener formación, una muestra más del poco valor que la educación tenía en la época, como iremos viendo, una idea que se extiende a todas las clases sociales:

> En Gracia y Justicia, después del obispo de Michoacán, que fue ministro veinticuatro horas *(¡tanto se emprende en término de un día!)* entró y duraba aún en la época de mi relación, D. Juan Esteban Lozano de Torres, la gran figura de aquellos tiempos, y no porque la tuviera gallarda ni aun digna de ser vista, sino porque con su hermosura moral tenía cautivados a todos, empezando por el Rey. Había sido Lozano de Torres en su mocedad relojero. No había hecho estudios de ninguna clase, siendo el primero y el único ministro de Gracia y Justicia lego en jurisprudencia. Ni siquiera sabía latín, cosa rara y chocante en aquellos tiempos. (*La segunda casaca.* cap. V, pp. 53-54)

Las constantes alusiones a la incultura de los gobernantes ponen de manifiesto una de las causas de que las instituciones no funcionen en España,

junto con la corrupción, el abuso de poder, el nepotismo y, en general, el hecho de que la carrera política sea entendida como un medio de elevación y enriquecimiento personal. Pero esa ausencia de una educación apropiada para dirigir el destino de España, también la encontramos en la propia monarquía española, hecho que en sí mismo reafirma el nimio valor que se le daba a la educación integral, en gran medida por el triunfo del oscurantismo religioso sobre el humanismo. De hecho, cuando la cultura llega a palacio se hace por esnobismo y no por una verdadera creencia en que la educación es necesaria para el desarrollo de las sociedades, como ocurre con la llegada de la segunda esposa de Fernando VII, María Isabel de Braganza, quien se rodea de sabios por simple entretenimiento:

> Este venerable señor, uno de los que más trabajaron en 1814 cuando la persecución de los diputados, era entonces muy influyente en Palacio. Él y Lozano de Torres y otros que no menciono, formaban a la sazón la pequeña corte del Monarca, sustituyendo a la antigua, que con gran trabajo desbancaron y de la cual tuve la gloria de formar parte. Era Villela, además de corpulento como un elefante, hombre muy vividor, y en la apariencia grave y respetable, con grandes humos de probo y justiciero. Oyéndole, parecía que por su boca hablaba el derecho público y privado. Poseía bastantes conocimientos jurídicos, lo cual le daba respetabilidad, poniéndole en situación muy favorable; porque desde 1816 y desde la venida de la Reina (que coincidió con el eclipse de nuestra camarilla), comenzaron a estar en alza los llamados sabios, los jovellanistas, y los de la escuela de Garay, verificándose un descenso rápido en el influjo de toda la gente lega y romancista. (*La segunda casaca*, cap. VI, p. 73)

Esta crítica a la ausencia de formación y el escaso valor que se da a la educación integral en las altas esferas sociales, no se circunscribe sólo a las obras que tienen como marco histórico la primera mitad del siglo XIX, sino que será una constante en la producción galdosiana, como se irá viendo en este trabajo. De hecho, pueden reseñarse varios ejemplos en los que el autor sostiene que en gran medida las malas decisiones que toman los monarcas a los que consideraba con buen corazón, se debía a que los monarcas no reciben una educación adecuada. Tal es el caso de Isabel II, cuya formación infanto-juvenil es una muestra de la pugna ideológica entre la educación adoctrinadora tradicional y las

nuevas corrientes liberales (Agustín Argüelles y Manuel José Quintana)[123]. Galdós muestra la importancia de que los gobernantes sean educados para la alta

[123] En la tercera serie de los *Episodios Nacionales,* en el seno de la lucha ideológica propia del marco histórico en que se desarrolla esta serie, Galdós dejará constancia de esta batalla en todos los ámbitos de la vida, entre ellos, el educativo, bien de manera específica, bien de forma metafórica o simbólica. Así, en *Los ayacuchos* (1900) esta dicotomía ideológica se trasluce en las decisiones sobre la educación que debe IX: No olvidemos que nuestra Reina cumplió ese día trece años, un mes y diez y ocho días. Díganme si no es criminal la conducta de los que han hecho a esta cándida niña, sin experiencia, sin malicia ni conocimiento de su posición y de su responsabilidad, el mal tercio de ponerla frente a un partido respetable, el partido que aseguró su Trono y defendió sus derechos... Yo les digo a estos señores que si todos de buena fe, todos con mira patriótica, no nos cuidamos de educar a esta chiquilla en las funciones de su cargo; si no la rodeamos de respeto; si no la ponemos muy alta, para que no lleguen a ella ni siquiera los rumores de nuestras disputas, demos por corrompido el Régimen y vayámonos todos ¿a dónde?, a cualquier parte, dejando que hagan sus madrigueras en las gradas del Trono cuatro clérigos y cuatro espadones...recibir la futura reina Isabel II, a través de las cartas que recibe Fernando Calpena el autor nos hace partícipes de ambas formas de entender la educación según la cosmovisión básica de cada remitente: Serafín de Socobio (conservador) y Mariano Díaz de Centurión (progresista). Sirva de ejemplo para el primero, la siguiente cita, en la que el representante conservador critica la educación y el pensamiento liberal:

> Y la salvadora empresa debe empezar por la desinfección del Alcázar de nuestros Reyes, donde más que ninguna otra parte es nociva la pestilencia del Progreso. Pone los pelos de punta el pensar que inculquen a nuestra Soberana doctrinas peligrosas, y que la educación en general sea deplorable, liberalesca, y un si es no esenciclopedista. ¡Abominación y escándalo! Los que vemos en la calle a las regias personas, cuando pasan hacia el Retiro, hemos notado que están desmejoradas y que van perdiendo carnes de día en día, señal por lo menos de que no viven alegres, y de que se las martiriza con estudios impropios de su edad. Claro que en mis juicios acerca del nuevo estado palatino no voy tan lejos como el vulgo, que ha pronunciado sentencia terrible contra Quintana y Argüelles, dando a éste el revolucionario mote de Zapatero Simón. No diré yo que las augustas niñas sufran malos tratos, hambres y golpes; pero debemos ver siempre en las exageraciones populares un fondo de verdad, y reconocer que ni el ayo ni el tutor son hombres cortados para la cría de reyes. Me consta que alguno de los preceptores ha hecho alarde de un descarado democratismo. No hay tiempo que perder: libremos pronto a nuestra Soberana de esa maligna influencia; y como al propio tiempo que se ha de barrer el suelo de la Nación hasta que no quede ni el menor rastro de progresismo, hemos de procurar que la Reina se penetre bien de la sana doctrina moderada, para que ésta sea norma de su conducta en lo por venir, y tengamos un reinado próspero, pacífico y glorioso. (*Los ayacuchos,* cap. VII, pp. 78-79)

Por su parte, las palabras de Centurión dejan en mal lugar a los absolutistas y conservadores, como queda reflejado en la siguiente cita:

> No necesito dar a usted más noticias del intrigante y sutil Socobio, pues entiendo que conoce usted a esa familia, a quien más que por familia tengo por una dinastía de clérigos y seglares aclerigados, sanguijuelas del Reino y vampiros de la Administración. Entre todos ellos reúnen, según oí, diecinueve empleados muy pingües, ora en la Rota, ora en cabildos catedrales, éste en el Noveno y Excusado, aquél en Rentas Decimales, sin que falten chupadores del presupuesto en las

labor que deben desempeñar y reseña que esto no se está llevando a cabo ni con los políticos ni con los monarcas:

> No olvidemos que nuestra Reina cumplió ese día trece años, un mes y diez y ocho días. Díganme si no es criminal la conducta de los que han hecho a esta cándida niña, sin experiencia, sin malicia ni conocimiento de su posición y de su responsabilidad, el mal tercio de ponerla frente a un partido respetable, el partido que aseguró su Trono y defendió sus derechos... Yo les digo a estos señores que si todos de buena fe, todos con mira patriótica, no nos cuidamos de educar a esta chiquilla en las funciones de su cargo; si no la rodeamos de respeto; si no la ponemos muy alta, para que no lleguen a ella ni siquiera los rumores de nuestras disputas, demos por corrompido el Régimen y vayámonos todos ¿a dónde?, a cualquier parte, dejando que hagan sus madrigueras en las gradas del Trono cuatro clérigos y cuatro espadones... (*Bodas reales*, cap. IX, pp. 86-87)

Cuando la princesa Isabel es aún más joven, Galdós la presenta con sagaz curiosidad para aprender lo que sus maestros y sus libros no le desvelaban:

> En la historia de España que su maestro les iba enseñando a sorbitos, no se decía claramente lo que las Cortes significaban: de las antiguas se hacía mención; pero a la vista saltaba que aquellas Cortes eran de otro costal. La institución moderna que con aquel nombre designaban los periódicos, escribiendo acerca de ello interminables parrafadas, continuaba nebulosa para las regias alumnas, porque el librito de Historia no decía nada de elecciones, ni de diputados que pedían la palabra, ni de la razón y objeto de aquel diluvio de retórica; no traía más que hazañas de caballeros, los hechos gloriosos de los reyes, guerras sin fin por pedazos gordos y a veces por piltrafas de reinos, y los casamientos de estos príncipes con aquellas princesas, de donde venían paces, cuando no guerras más encarnizadas.
> Llegaron por fin días en que Isabelita, bastante inteligente para saber medir los vacíos de su instrucción, y ansiando acortar el inmenso campo de lo que ignoraba, dirigía

---

> secretarías del Despacho y en Tribunales y Consejos. Todos los individuos de esta tribu asoladora de los Socobios brillan por el frenesí rabioso de su absolutismo. El odio a la Libertad y a la ilustración se llama Socobio, y se personifica en una caterva de chupadores de la sangre nacional. Para mejor sostener su imperio y establecer una piña inexpugnable, se han dividido en dos secciones: la absolutista neta, con sus dos colores fernandista y carlista, que es el núcleo principal, y la moderada, que es el cuerpo avanzado por el cual se ponen en relación continua con el poder —51→ público. En el seno de este rebaño de clerizontes de sotana y levita, hoy magistrados y consejeros, todos con el sello de Calomarde; militares que sirvieron con el conde de España, se batieron por D. Carlos, y luego, por gracia del famoso Convenio, han vuelto a los comederos de acá; monjas intrigantes y marisabidillas; empleados a la moderna, criados a los pechos de Cea Bermúdez, de Burgos, de Garelly y de Toreno; hay, por fin, el ejemplar de Socobio palatino que por milagro de Dios ha venido a quedar cesante en el último arreglo de la Casa Real. (*Los ayacuchos*, cap IV, pp. 50-51)

> preguntas mil a las personas de su elevada servidumbre. (*Los ayacuchos*, cap. I, pp. 10-11)

La propia Isabel II, ya reina, se queja de no haber recibido una formación que contemple poder manejarse en la vida práctica, con lo que el autor señala la necesidad de una educación integral en todos los estamentos sociales.

> Tanto sabía yo lo que son veinte mil duros, como lo que son veinte mil moscas. D. Martín ¿qué hizo? Pues se fue a la Intendencia, y mientras yo estaba de paseo, hizo subir veinte mil duros, en duros ¿eh?, y me los puso sobre la mesa, así, muy apiladitos. ¡Jesús de mi alma! ¡yo que vuelvo del paseo con mi hermana, y me veo aquel catafalco de dinero, aquello que parecía un monte de plata...! Llamo y entra D. Martín, que me acechaba en la cámara próxima. «Intendente, ¿qué es esto?». Y él muy serio: «Señora, esto es lo que Vuestra Majestad me ha pedido, veinte -276- mil pesos». ¡Ave María Purísima! ¡qué miedo me entró!... «¿Pero es tanto? ¿Pero veinte mil duros son tantísimos duros? No, no es esto lo que yo pedía. Es que no me han enseñado ni siquiera el mucho y poco de las cosas. No, no, Martín: no hay que darle tanto a ese perdido, que según dicen, maltrata a su mujer»... ¿Qué te parece? Pues aquella lección se me ha quedado muy presente, y no fue lección perdida. Por fin, el donativo se redujo a cinco mil duros, y aún me parece que me corrí demasiado.
> - La bondad de una Reina justo es que no esté contenida dentro de la prudencia.
> - Pero todo tiene un límite, no convenía que me criaran en las Mil y una noches.
> - Por lo visto, ni con la lección de Don Martín se ha curado Vuestra Majestad de su esplendidez... El caso de ahora... (*Narváez,* cap. XXVI, p. 275)

Aunque ella hará lo mismo al educar a su hijo, como muestra Galdós, sobre todo en el último *Episodio* de la cuarta serie, donde Tinito, hijo de Beramendi describe que el príncipe recibe lecciones de arpa y de esgrima, y que un cura le toma la lección; una descripción que lleva al pequeño a concluir que el príncipe Alfonso XII "no sabe nada":

> Refiriendo esto, el salado Tinito expresaba a su modo, con pueril candor, la destreza de Alfonso en el ejercicio militar, y lo orgulloso que estaba de que sus amiguitos le vieran y admiraran en aquel noble estudio. Y terminó su cuento con una observación que a los padres hizo gracia; mas no la rieron por no dar lugar a que el chiquillo entrara en malicia. Fue de este modo: «Papá, voy a decirte una cosa. Alfonso no sabe nada. No le enseñan más que religión y armas».
> -Hijo mío, es todo lo que necesita un rey. Ahí tienes a San Fernando, que con eso no más fue un gran monarca y además santo.
> -Yo pensé que un rey tenía que aprender gramática, porque... si no sabe gramática, ¿cómo ha de escribir bien los decretos?
> Advirtiole su padre que era de mala educación meterse a juzgar si el Príncipe sabía o no sabía. Los herederos de una corona lo saben todo aunque parezcan ignorantes.

> Recomendole además severamente que no hablara con nadie de tales cosas, pues de lo contrario no volvería más a Palacio... (*La de los tristes destinos*, cap. XII, pp. 117-118)

Nos parece, además, que es revelador el hecho de que sea un niño, reflejo de la nueva sociedad, el que ponga en tela de juicio la educación del futuro soberano, como síntoma de que mientras la sociedad va cambiando, dentro de palacio se mantiene el inmovilismo, una de las causas que llevaron a Galdós a militar en las filas republicanas. El propio Beramendi se interesará por la educación del futuro Alfonso XII y de su conversación extrae que se trata de un niño despierto e intelectualmente válido para ser un buen gobernante:

> Siguió Beramendi hablando con Su Alteza de las lecciones, de los rezos y prácticas religiosas, de la enseñanza militar, de la esgrima y equitación, y en todas sus réplicas mostró el chico un despejo y claridad de juicio que encantaron a su interlocutor. Al terminar el coloquio, los sentimientos de Beramendi con respecto al heredero de la Corona eran: un cariño intenso, un elevado interés político y una vivísima compasión. (*La de los tristes destinos*, cap. XII, p. 125)

Pero la consulta el diario de seguimiento de las actividades del príncipe muestra que no está recibiendo una educación adecuada y, por tanto, no estará capacitado para la alta función que debería desempeñar:

> «Ya puedes ir abandonando -dijo Beramendi- tu plan de Reinado de Alfonso Doceno. Si así no lo haces, desde nuestros sepulcros oiremos las carcajadas de la realidad. He visto de cerca al Príncipe, he respirado el ambiente que él respira, he tomado el pulso a su educación y a sus educadores, y he venido al convencimiento de que su reinado, si Dios no lo dispone de otro modo, no será como tú lo imaginas... Sí, honrado Confusio; sí, candoroso Confusio... Alfonso es un niño inteligentísimo; posee cualidades de corazón y pensamiento que bien cultivadas, bien dirigidas, nos darían un Rey digno de este pueblo; pero semejante ideal no veremos realizado, porque se le cría para idiota: en vez de ilustrarle, le embrutecen; en vez de abrirle los ojos a la ciencia, a la vida y a la naturaleza, se los cierran para que su alma tierna ahonde en las tinieblas y se apaciente en la ignorancia». (*La de los tristes destinos*, cap. XII, p. 132)

En el capítulo XIV, Baramendi vuelve aponer de manifiesto la inconveniente educación que recibe el príncipe, tanto los contenidos como los métodos son duramente criticados, se muestra cuál será la nefasta consecuencia de este tipo de educación y a la par una posible solución para que el príncipe llegue a convertirse en el futuro rey que necesita el país, salir del encierro real, de

la burbuja inmovilista de la monarquía, la Corte y la camarilla y tomarle el pulso real a la sociedad, aprender a través de su propia experiencia vital, antes de que le corrompan más su naturaleza, pues el joven príncipe tiene una mente despierta, pero a base de adoctrinamiento terminará por no tener moral ni juicio:

> - Pues bien: para el modelado espiritual de nuestro Rey no hay en aquella casa más que un cura teólogo y poeta, que tiene el encargo de administrar diariamente al Príncipe una dosis de Religión indigesta y de Moral abstracta que el pobre niño aprende a lo papagayo. Con escoplo y martillo, el don Cayetano va metiendo en el cerebro de Alfonsito sus lecciones. ¿Y estas qué son más que un conglomerado farragoso que se irá endureciendo y petrificando, masa inerte de conceptos sin sentido, que no dejará lugar para otras ideas si en su día quisieran entrar allí? Muy santo y muy bueno que se enseñen al primero de los españoles los principios fundamentales de la Religión que profesamos. Pero el catecismo es sencillo, breve, facilísimo. ¿A qué vienen esas pesadas y tediosas lecciones? Lo que Jesucristo enseñó con aforismos y parábolas de hermosa concisión, ¿por qué lo ha de enseñar don Cayetano en días y días con amplificaciones hueras y pesadeces sermonarias? ¿Qué substancia ha de sacar Su Alteza de esa ingestión de paja, en la cual van perdidos algunos granos de trigo? Bastaría para enseñar al Príncipe la Religión las cortas lecciones de un aya discreta y dulce... ¿Y qué me dices de ese furor para incrustar en la mente de Alfonso una moral teórica y formularia que el niño no puede entender? ¿No sería más eficaz enseñarle la Moral con continuos ejemplos y observaciones de la vida? Yo te aseguro que si el Príncipe no echa por sí mismo de su cerebro toda la paja y el serrín que le introduce con su labor de fabricante de muñecos el Padre filipense, acabará por no tener religión ni moral: será un volteriano y un hombre sin probidad...
> (...)
> Dale al buen Alfonso una larga vida, y en ese tiempo despáchate a tu gusto, haz de esta pobre España un país extraordinariamente venturoso y civilizado, devolviéndole sus pasadas grandezas. Mas para eso necesitas educar al Rey. ¿Cómo? Voy a decírtelo. Nada conseguirás teniéndole bajo la férula de don Cayetano Fernández. Sácale de ese ambiente de ñoñerías, rezos y lecturas de libritos devotos del Padre Claret; aplícale el remedio heroico, el procedimiento educativo y bien probado... ¿No caes en ello? Pues si quieres hacer de don Alfonso un gran Rey, de vida fecunda y altos hechos, arráncale a viva fuerza de ese obscuro Cuarto Real y échale de aquí, lánzale al azar de la vida libre...».
> (...)
>
> Luego que termines estas operaciones salutíferas, mi buen Confusio -añadió el Mecenas-, dejas pasar tiempo, el tiempo prudencial según tu criterio, y cuando creas llegada la ocasión, traes del extranjero a nuestro Príncipe y le proclamas Rey. Verás cómo viene robusto, templado por la desgracia, fuerte de voluntad, vigoroso de entendimiento, nutrido de sanas ideas, y encaminado a las resoluciones que le harán digno Jefe de un Estado glorioso. En tales condiciones, podrás construir, con el nombre de Alfonso Doceno, un reinado que no debe durar menos de medio siglo. (*La de los tristes destinos*, cap. XIV, p. 132)

De esta forma, Galdós vuelve a poner de manifiesto que uno de los males de la nación radica, precisamente, en la incapacidad de sus dirigentes para estar a la altura de las circunstancias; hecho que podría solventarse mediante una educación integral que los dotara de las competencias necesarias para desempeñar s función social, pero en la España de la época, no existe ni la visión de la educación como herramienta de futuro, ni voluntad de cambio por parte del régimen monárquico, anclado en el oscurantismo religioso. Isabel II tuvo la posibilidad de dar un giro al devenir de España situando a la corona junto a los progresistas, pero la educación que había recibido la convirtió en un pelele en manos de la camarilla, sin capacidad de tener autoridad propia.

Por otra parte, el autor muestra también la hipocresía de las clases dominantes en tanto que no se preocupan de que la educación llegue a todas las personas y, sin embargo, se mofan de la falta de instrucción y cultura de los pocos humildes que llegan a labrase un nombre propio, por diversas circunstancias, como en el caso de Juan Martín, el Empecinado, quien destaca socialmente gracias a la coyuntura de la guerra civil y cuyo lenguaje y rudimentos expresivos son objeto de burla:

> - Me han dicho que la gente de Cádiz, los políticos y los periodistas se ríen de mí -dijo D. Juan Martín frunciendo el ceño-, porque una vez dije *la mapa* en vez de *el mapa*. Los militares no estamos obligados a estar siempre con el libro en la mano, viendo cómo se dicen y cómo no se dicen las cosas. Yo sé mi obligación, que es perseguir a los franceses. Lo demás no me importa. Mi deseo es que se diga mañana: «El Empecinado cumplió con su deber». (*Juan Martín, El Empecinado*, cap. 6, p. 613)

Galdós sabe que es necesario educar al pueblo para que deje de ser fácilmente manipulable desde las instituciones o desde el púlpito de las iglesias, de manera que encontramos diversos ejemplos de cómo la falta de educación hace que el pueblo se convierta en un rebaño que se deja llevar por cualquier orador medianamente convincente. Así, por ejemplo, en *El Grande Oriente* (1876), el autor insiste en que entre los comuneros era habitual la falta de instrucción y se sobreentiende que precisamente gracias a esa falta de educación el señor

Regato, enviado del rey es capaz de inflar su fanatismo hasta la ceguera, detonante de que se conviertan en asesinos:

> Salvador observó la diversidad de fisonomías que presentaba en su innoble recinto la *Plaza de Armas*, y halló entre sus compañeros de caballería muchas caras conocidas. Había unos pocos que eran diputados en el Congreso, y estaba también el célebre Mejía, que algunos meses después fundó *El Zurriago*. Aunque el elemento principal de la Sociedad era la juventud, había bastantes viejos, no todos tan inocentes como D. Patricio Sarmiento. Milicianos nacionales los había por docenas; la gente de poca instrucción y de locos apetitos burocráticos imperaba, y en todos los incidentes de la sesión salía a la superficie un espumarajo de gárrula patriotería, que era la fermentación de aquel elemento. (Cap. XIX, p. 305)

Otro caso paradigmático es el de Primitivo Cordero, cuyo nombre simbólico ya es de por sí esclarecedor, personaje del episodio *El 7 de julio* (1876), cuya ignorancia le hace dependiente, sumiso, manipulable e influenciable, y, por tanto, fácil de llevar por el camino de la intolerancia, como al pueblo en general:

> El segundo rasgo de su carácter es menos simpático: consiste en la ignorancia. D. Primitivo no ha hecho estudios mayores, por no ser esto costumbre en el género de ferretería y en doscientas varas a la redonda de Puerta Cerrada. No se ha roto Cordero los codos en Alcalá ni en Salamanca, ni en ningún colegio ni seminario; de modo que sus letras son simplemente las del alfabeto. En cambio, escribe por Iturzaeta con envidiable perfección; sus trazos son tan elegantes que casi invaden los regios dominios del arte, y su rúbrica, pieza de grandísimo mérito, le envanece, no sin motivo, hasta el extremo de que no pierde ocasión de lucirla. Fuera de esto, D. Primitivo *ignora todo lo ignorable*, según la frase de un contemporáneo suyo, y así como el pájaro no sabe lo que canta, él jamás ha sabido ninguna cosa referente a sistemas políticos. Tiene ideas confusas, bebidas en una copla de *El Zurriago*, en un discurso de Argüelles y hasta en una frase inspirada de Pujitos; tiene, más que ideas, un sentimiento muy vivo de la bondad de las Constituciones liberales y una fe ciega y valerosa como la fe de los mártires, que desafía las polémicas, que desprecia los argumentos y se dispone a gritar y morir, jamás quebrantada ni disuadida. D. Primitivo Cordero no acierta a comprender que puedan existir opiniones distintas en política: no puede comprender que haya más que una opinión, la suya. De ahí resulta su convencimiento de que los serviles, moderados y clerigones piensan como piensan por interés, siendo todos ellos farsantes hipócritas y egoístas. Para Cordero el mayor beneficio que puede hacerse a la humanidad es obligarla por la fuerza a tener la única opinión posible, su opinión de él, que es la más razonable, la más lógica, la más conveniente. No pensar como él piensa es simplemente obra de la astucia o del interés bastardo, de lo cual deduce que todos los que no aman el Sistema son unos pillos. El tercer rasgo de su carácter es una sumisión incondicional a otras personas de más seseras dentro del partido, en tales términos, que él no hace sino lo que ellos hacen y dice todo lo que ellos dicen. (Cap. X, p. 142-143)

Para que el pueblo sea educado, además de la voluntad política, es el propio pueblo debe tomar conciencia sobre la necesidad de instruirse, algo en lo que incidirá Galdós, de manera más explícita en la última etapa de su producción cuando totalmente desencantado con la clase media, ceda el protagonismo de acción al pueblo, pero ya presente sobre todo desde la etapa anterior. La propia Fortunata, símbolo de ese pueblo con cuyo personaje Galdós muestra el inicio del trasvase de su fe de la clase media al pueblo llano, teme que se burlen de ella por su falta de de educación, es, por tanto, consciente de que es necesario formarse:

> Fortunata simpatizaba mucho con Aurora y muy poco con la mamá y con Olimpia. Temía que se burlasen de ella por su falta de educación, y que la estimaran en poco, sabedoras de su pasado. Reconociendo que le eran las tres muy superiores por la crianza y el acertado empleo de palabras finas, a veces quedábase a oscuras de lo que hablaban, y sólo asentía con movimientos de cabeza. Siempre era de la opinión de ellas, pues aunque pensara de distinta manera, no se atrevía a expresar su disentimiento. Aquella tarde, por causa de su situación de espíritu, estaba la de Rubín más cohibida que nunca y deseando que se marchasen. (Parte tercera, cap. V, VII, pp. 203-204)

Afortunadamente, cada vez irá calando más la idea de que es importante acceder a la educación y será mayor la preocupación por la escolarización de la infancia, sea en una escuela o con un buen modelo a seguir, para llegar a ser una persona de provecho. Ya desde el episodio *Cádiz* (1874), encontramos estas afirmaciones en la condesa Amaranta:

> - Tiene razón -me dijo después que nos saludamos-; el Sr. D. Gabriel es un chiquilicuatro sin fundamento, y mi amiga haría muy bien en ponerle una calza al pie. ¿Qué es eso de mirar a las chicas bonitas? ¿Hase visto mayor desvergüenza? Un barbilindo que debiera estar en la escuela o cosido a las faldas de alguna persona sentada y de libras que fuera un almacén de buenos consejos... ¿cómo se entiende? (*Cádiz*, cap. I, p. 362)

Por otra parte, en contraste con el poco valor que le dan a la educación las clases adineradas de la Corte y la nobleza, una educación que a menudo es más decorativa que real, seguramente porque no la necesitan pues su apellido es suficiente carta de presentación, los labradores enriquecidos y los nuevos burgueses adinerados se preocupan por que sus hijos se eduquen:

> - Por mi parte deseo que se acabe la guerra. Yo tomé las armas movido por un sentimiento vivísimo de odio a los invasores de la patria. Soy de Valdeaberuelo; diome el cielo abundante hacienda; heredé de mis abuelos un nombre, si no retumbante, honrado y respetado en todo el país, y vivía en el seno de una familia modesta, cuidando mis tierras, educando a mis hijos y haciendo todo el bien que en mi mano estaba. (*Juan Martín, el empecinado:* cap. IX, p. 629)

Esto también sucede en la ciudad, donde los comerciantes enriquecidos aspiran a que sus hijos estudien y no sean ignorantes como ellos. Un claro ejemplo de ello es Javiera Rico, quien contrata a Máximo Manso para que su hijo Manolo Peña estudie y sea un hombre de provecho, pues ella es consciente de su ignorancia y quiere algo mejor para su hijo:

> No tengo pretensiones de sabia ni de instruida, porque sería ridículo, ¿está usted? Digo lo que siento, lo que me sale del corazón, que es mi boca... Soy así, francota, natural, más clara que el agua; como que soy de tierra de Ciudad Rodrigo... Más vale ser así que hablar con remilgos y plegar la boca, buscando vocablotes que una no sabe lo que significan. (*El amigo Manso,* cap. III, p. 407)

Por otra parte, Galdós insiste en la necesidad de transformar la concepción errónea que tiene la sociedad sobre la educación. Por una parte la visión de las clases adineradas sobre la educación como un barniz o elemento decorativo para figurar en sociedad, como ya se ha comentado y, por otra, el descrédito que va tomando la educación entre las clases medias, medias-bajas, en tanto que son conscientes de que su futuro depende más de la situación práctica coyuntural que de su esfuerzo en el estudio, pues no tienen padrinos que les faciliten un puesto en la administración; de manera que aprovecharán cualquier situación coyuntural para escalar socioeconómicamente sin tener que estudiar. Así, por ejemplo, los jóvenes encuentran en la vida militar una forma de ganarse la gloria, de ser útiles, en definitiva, de ser alguien:

> -
> Mi señor padre -dijo el Cid Campeador con voz y gestos infantiles- me ha llamado varias veces enviándome veinte propios para que me lleven a casa; pero ya le he dicho que estoy aquí defendiendo a la patria y que en diez años no me hablen de casas, ni de mamás, ni de golosinas... A fe que es triste cosa dejar esto, cuando uno va para alférez y cuando el mejor día le pueden caer del cielo las insignias de coronel. Militar quiero

> ser toda la vida, que no estudiante ni legista, ni físico, ni retórico, ni matemático. (*Juan Martín el Empecinado*, cap.III, p. 591)

De hecho, es habitual que quienes no han sido instruidos no contemplen el valor de la instrucción, más preocupados por que llegue dinero a casa para solventar las necesidades primarias de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, en *Marianela* (1878), los Centeno se presentan a nuestros ojos como unos padres avariciosos que hacen trabajar a sus hijos como mulas para sanear la economía familiar y no les permiten soñar con otro tipo de vida, seguramente porque ellos mismos tampoco son capaces de plantearse esa posibilidad. Esto lleva a Celipín a odiar a sus padres y Nela, en una muestra más de su profunda bondad y sensibilidad humanitaria, le hace ver a Celipín que sus padres no le educan porque ellos también ignoran la importancia de la instrucción:

> Bien, bien -dijo la Nela con alegría-: pero mira que has de ser buen hijo, pues si tus padres no quieren enseñarte es porque ellos no tienen talento, y pues tú lo tienes, pídele por ellos a la Santísima Virgen y no dejes de mandarles algo de lo mucho que vas a ganar. (Cap. XII, p. 93)

Galdós apela a la necesidad de educar a todas las clases sociales como base para la transformación socioeconómica del país. Y cada vez será más patente su llamada a la instrucción de las clases populares para que no sean manipuladas ni por un bando ni por otro. Además, así dejarán de ver con recelo o con idolatría a los que son portadores de nuevas ideas. si bien esta idea será cada vez más explícita en su producción, ya la encontramos en sus primeras obras, por ejemplo, en *La Fontana de Oro* (1870), cuando se plantea el dilema entre enseñar a construir o a destruir:

> Vamos a ver -dijo Alfonso desde la presidencia, que era la cama-: a ver qué hacemos con esos liberales que nos calumnian y dicen que somos ebrios y agentes ocultos de la reacción».
> -Combatirlos con razones -observó Lázaro-; demostrar que no somos agentes de la reacción. ¿Pero en qué se diferencian sus ideas de las nuestras? ¿No son ellos liberales? ¿No aman la Constitución?
> -Pero la aman a medias -dijo el Doctrino-, porque no aman el verdadero sacerdocio de la revolución, que es destruir.

> -Ya se ha destruido bastante -indicó Lázaro-: hagamos lo posible por llevar aunque no sea más que una piedra cada uno al gran edificio que se ha de levantar.
> -Nada de eso: sin destruir es inútil pensar en edificar. Debemos señalar al pueblo cuáles son los enemigos, sus enemigos de siempre -dijo el Doctrino.
> -Pues eso es lo que yo decía –afirmó Aldama, decidiéndose, después de grandes vacilaciones, a probar el contenido de la botella.
> -Digo lo mismo -repitió Cabanillas-. Hoy estamos peor que antes: no hay otra diferencia sino algunas palabras más en nuestras bocas. Los ministros hablan de libertad, los diputados hablan de libertad, los de los clubs hablan de libertad; pero la libertad no se ve, no existe: es una farsa. Digo, señores, que prefiero a esta farsa los frailes de antes y el rey absoluto de antes.
> -¿Pues eso qué duda tiene? -dijo Núñez-. No hemos conquistado más que unas cuantas fórmulas. ¿Y de eso quién tiene la culpa sino los liberales, que nos hablan del orden y vuelta con el orden?...
> -¡Eso mismo decía yo! -exclamó el Curro, probando de nuevo la botella, que sin duda le había gustado.
> -Enseñar al pueblo a pedir justicia; y si no se la dan, a hacerse justicia por sí mismo es lo que conviene -dijo el Doctrino.
> -¡Cuánto han hablado esos hipócritas del hecho del cura de Tamajón, acusando al pueblo de que se hacía justicia por sí solo! ¿Pues qué había de hacer el pueblo, si veía que el Gobierno permitía la conspiración constante del Palacio real, y
> encarcelaba a los buenos liberales porque cantaban el Trágala?
> -Es claro: lo que quieren es engañar al pueblo, infundirle miedo con su orden, y siempre con su orden... (*La Fontana de Oro*, cap. XXVI, p. 123)

Pero, sin duda, entre los primeros personajes que devienen en símbolo de que es posible regenerarse y evolucionar gracias al esfuerzo y la educación, debe citarse a los hermanos Golfín. Los hermanos Golfín, aunque el narrador deja claro que su experiencia constituye una excepción en la época suponen el modelo de regeneración individual a través de la educación, el esfuerzo y la voluntad y, es más, Teodoro quiere generalizar la experiencia socioeducativo que ellos han experimentado para demostrar que la educación es una herramienta para el equilibrio social y el desarrollo:

> Aquí tienes, querida Sofía -dijo Teodoro- un hombre que sirve para todo. Este es el resultado de nuestra educación, ¿verdad, Carlos? Como no hemos sido criados con mimos; como desde nuestra más tierna infancia nos acostumbramos a la idea de que no había nadie inferior a nosotros... Los hombres que se forman solos, como nosotros nos formamos; los que, sin ayuda de nadie, ni más amparo que su voluntad y noble ambición, han logrado salir triunfantes en la lucha por la existencia... sí ¡demonio!, estos son los únicos que saben cómo se ha de tratar a un menesteroso. No te cuento diversos hechos de mi vida, atañederos a esto del prójimo como a ti mismo, por no caer en el feo pecado de la propia alabanza y por temor de causar envidia a tus rifas y a tus bailoteos filantrópicos. Quédese esto aquí. (*Marianela,* cap. X, p. 81)

Nuevamente encontramos esta idea de manera incipiente desde las primeras obras del autor, como vemos en *La Fontana de Oro* (1870) donde se afirma que quienes actúan como animales violentos o son absolutistas o carecen de formación y, además, se establecen como opciones para regenerar su comportamiento la educación o el castigo:

> Esos que le han detenido a usted –continuó el militar–, no son liberales. O son agentes ocultos del absolutismo, o ignorantes soeces sin razón ni conciencia. O libertinos sin instrucción, o alborotadores asalariados. ¿Será preciso quitarles la libertad y no devolvérsela hasta que reciban educación o castigo? (*La fontana de Oro*, cap. III, p. 20)

Pero, por desgracia, todavía la sociedad no es consciente de la importancia de la educación, como vemos, por ejemplo, en *La desheredada* (1881) donde la tía de Isidora, ante el enfado de esta porque su hermano no va a la escuela le contesta que "no están los tiempos para mimos", de manera que la Sanguijuelera representa el sentir general de su clase sobre la educación: la escuela es un lujo para niños mimados:

> −¿Y Mariano?− dijo Isidora, que extrañaba no ver allí a su hermano.
> −Está en el trabajo... Le he puesto a trabajar. ¡Hija, si me comía un calcañar!... Es más malo que Anás y Caifás juntos. No puedo hacer carrera de él. ¡Vaya, que ha salido una pieza colunaria!... Yo le llamo Pecado, porque parece que vino al mundo por obra y gracia del demonio. Me tiene asada el alma. ¿Sabes dónde está? Pues le puse en la fábrica de sogas de ese que llaman Diente, ¿estás?, y me trae dieciocho reales todas las semanas...
> − ¿Y no va a la escuela? −preguntó Isidora expresando no poco disgusto.
> − ¡Escuela! Que si quieres... ¿Y quién le sujeta a la escuela? Bueno es el niño. Ahí le puse en esa de los Herejes, donde dicen la misa por la tarde y el rosario por la mañana. Daban un panecillo a cada muchacho, y esto ayuda. Pero aguárdate; un día sí y otro no, me hacía novillos el tunante. Después le puse en los Católicos de ahí abajo, y se me escapaba a las pedreas... Es un purgatorio saltando. Nada, nada, a trabajar. ¡Qué puñales!..., no están los tiempos para mimos. Estoy muy mal de acá, hija. Ya ves este escenario. ¿Te acuerdas de mi establecimiento de la calle de la Torrecilla? ¡Aquéllos sí que eran tiempos majos! Pero tu divina familia me arrumbó; tu papaíto, que de Dios goce, ¡tres puñales, me trajo a esta miseria! ¡Ya ves qué polla estoy!; sesenta y ocho años, chiquilla, sesenta y ocho miércoles de Ceniza a la espalda. Toda la vida trabajando como el obispo y sin salir nunca de cristos a porras. Hoy ganado y mañana perdido. Todo se hace sal y agua. Eso sí, siempre tiesa como un ajo, y todavía, aquí dónde me ves, le acabo de dar una

> patada a la muerte porque el año pasado tuve una ronquera, pero una ronquera... Pues nada, Dios y la flor de malva aclararon el modo de hablar, y aquí me tienes. Soy la misma Sanguijuelera, más saludable que el tomillo, más fuerte que la puerta de Alcalá, siempre ligera para todo, siempre limpia como los chorros del oro, más fiera que el león del Retiro, si se ofrece, resignada con la mala suerte, sin deber nada a nadie, y más charlatana que todos los cómicos de Madrid. (*La desheredada*, cap.III, pp. 48-49)

Al final del capítulo el mismo personaje, sostendrá que Mariano, hermano de Isidora es un gandul del que no se puede hacer carrera, de manera que niega la utilidad de la educación para según qué niños, aunque el lector puede entender fácilmente que el verdadero motivo de la Sanguijuelera es que para ella es más útil ponerlo a trabajar y que lleve dinero a casa. Otra de las lacras que denuncia constantemente Galdós en sus obras: el abandono de la infancia y la explotación infantil, como ya han resaltado investigadores como Betancor (1943), Escobar Bonilla (1990), o García Ramos (2009); y abordado desde una perspectiva integral de la novela del siglo XIX, LLanas Duque y Plá Barniol (1997)

Pero la propia Isidora, si bien se preocupa por que su hermano reciba educación y lo incita para que vaya a la escuela, lo hace por una moda social, solo para que dé la talla en la clase a la que cree pertenecer y no porque crea que la educación es necesaria para formarse como persona completa, autónoma y libre con independencia de la clase social, de ahí que se refiera a la formación necesaria para la "clase decente"; y a su vez, su hermano, solo busca un medio para hacerse rico, pues, a pesar de su corta edad, ya ha aprendido que el dinero empieza a ser lo único que da poder en su sociedad:

> − Calla, hijo, calla por Dios. Me estás envenenando con tus horribles coplas. Ningún joven guapo y decente aprende tales cosas. Esto está bien para el pueblo, para el populacho. ¿Sabes tú lo que es el populacho?
> −Mi tía la *Sanguijuelera* −contestó el chico con tan graciosa naturalidad, que Isidora no pudo contener la risa.
> −Ya aprenderás mil cosas que no sabes. Y dime ahora, ¿qué aspiración tienes tú?... ¿Qué quieres ser?...
> −Yo no quiero ser nada −repuso él con apatía.
> −Es preciso que estudies y que trabajes. No volverás a la fábrica de sogas. Irás a un colegio. ¿Qué carrera quieres seguir?
> Mariano meditó un instante. Después dijo con resolución:

−La de tener mucho dinero. (*La desheredada*, primera parte, cap. XIV, III, P. 178-179)

En esta obra ya se desliza la afirmación de que es posible la igualdad social a través de la educación, pero al mismo tiempo que la sociedad de la época ni cree en ello ni muestra interés en creerlo. De hecho, ni siquiera le dan una oportunidad a la posibilidad de que exista una educación general para todos, como podemos leer en la última carta que el tío de Isidora le envía antes de morir:

> Dicen que la sociedad camina a pasos de gigante a igualarse toda, a la desaparición de las clases; dicen que esos tabiques que separan a la humanidad en compartimientos, caen a golpes de martillo. Yo no lo creo. Siempre habrá clases. Por más que aseguren que esta igualdad se ha iniciado ya en el lenguaje y en el vestido, es decir, que todas las personas van hablando y vistiendo ya de la misma manera, a mí no me entra eso. ¿La educación general traerá al fin la uniformidad de modales? Patarata. ¿Los salones de la aristocracia se abren a todo el mundo y dan entrada a los humildes periodistas y folicularios? A otro perro con ese hueso. Dicen que las señoras de la grandeza cantan flamenco y que los veterinarios echan discursos de filosofía. Esa no cuela. Yo no lo creeré aunque lo vea. Si en algún momento de inundación social ha podido pasar eso, las cosas volverán a su cauce.(*La desheredada*, cap. XVIII, p. 205)

A pesar de la incredulidad de este personaje, Galdós se mostrará cada vez más convencido de que extender la educación a toda la sociedad es clave esencial para conseguir el equilibrio social que lleve a España hacia una regeneración entendida como el nacimiento de una generación tolerante, generosa y hecha a sí misma, por lo que seguirá buscando la manera de llevar este mensaje al público, experimentando con diversas formas de codificarlo: para que una sociedad se civilice es necesario que reciba una formación integral que permita a sus integrantes ver a través de sus propios ojos, llevar a cabo sus deberes pero también exigir sus derechos, ser críticos con sus dirigentes y exigirles que realicen su labor de manera correcta, ser libres para decidir, tener la posibilidad de soñar y realizar sus sueños a través de su propio esfuerzo, etc. Y para ello Galdós sabe que la sociedad debe luchar por eliminar las lacras del país, sacudirse el teatro de las apariencias, abrir los ojos a la realidad, y la educación es la llave para ello, como se desprende de la carta que envía a Teodosia Gandarias el 12 de septiembre de 1910, en la que dice:

> Tu última carta me trae un plan pedagógico que me ha maravillado por su hermosura y filosofía. No siento más que una cosa, y es que no pueda yo llevar a la *Gaceta* ese plan mañana mismo. (...) Si hubiese en Madrid quinientas escuelas organizadas de ese modo, dentro de veinte años no habría clericalismo, ni monarquía, ni esclavitud económica ni nada de esas monsergas.(*Correspondencia,* 2016: 758, carta 812)

De hecho, Galdós irá incorporando en sus obras diversos ejemplos de personajes que son un modelo de conducta como fruto de la educación recibida de manera que el lector o espectador va entrando en contacto con la revalorización de la pedagogía. Una muestra de ello encontramos, por ejemplo, en el episodio *O'Donell* (1904):

> Casi tan alto como Riva Guisando, no podía comparársele por la nobleza y arrogancia de la figura. Podía Guisando servir de modelo a todos los duques y aun a los más estirados príncipes de Europa. Isaac, igualando a su amigo en la intachable limpieza, no podía ser modelo de próceres, sino de apreciables sujetos, hijos de negociantes y educados en los mejores colegios de Francia. Guisando fue un elegante genial, que todo lo había aprendido en sí mismo, y nació con la presciencia de cuantas ideas y formas constituyen elegancia en el mundo. Brizard era un producto de la educación, un hombre distinguido y pulquérrimo, de un excelente fondo moral, con tendencias al vivir cómodo y sin bambolla, ni envidioso ni envidiado... Y por fin, para que se vea todo en su propio color y sentido, el tipo de Isaac Brizard revelaba la hibridación franco-germánica o franco-flamenca, un admirable tipo engendrado por trabajadores, sano, leal, ordenado hasta en los desórdenes a que le empujaba su riqueza, de ojos azules que delataban al hombre confiado y bondadoso, la boca risueña, sobre ella un bigote menudo, del más fino oro de Arabia. (Cap. XII, pp. 164-165)

O en *Carlos VI en la Rápita* (1905), donde encontramos a Donata quien muestra su afán de regenerarse a través de una buena educación y un buen maestro-guía, motivada por el amor una persona educada en la oscuridad de la vida y después en la tutela de un fanático carlista, es capaz de empezar de nuevo:

> Lo que me dijo fue para mí de gran alivio; en sus palabras vi la expresión fiel del pensamiento. La esclava *Erhimo*, redimida por mí, puede tener, y tiene sin duda en su mente, todo el mazorral tenebroso que daba de sí la singular crianza que me contó ella misma; pero es buena, hay en su alma un fondo de rectitud y ternura, sobre el cual puede fundarse una regeneración espiritual con auxilio del tiempo.
> Reproduzco sus expresiones, que creo interesantes: «Mira,*Confusio*, mientras tú dormías, yo he llorado... he llorado como San Pedro cuando, al oír cantar el gallo, cayó en la cuenta de que había negado a su Maestro. A ti, que eres mi maestro, te he negado yo diciéndote lo que no debía decirte. ¡Ay!, yo no debí defender al Arcipreste, ni

> meterme en músicas de si la Causa es mejor o peor que otras Causas... Verás por qué estuve yo tan impertinente y tan fuera de lo que soy. En la Catedral me arrimé a un gran corrillo que formaron en la capilla de San Rufo unos señores sacerdotes y media docena de mujeres, o señoras, que todo podían ser, de las que están allí mañana y tarde engolfadas en la santidad. Sea esto santidad verdadera, o *turris burris*, como dice *don Juanondón*, ello es que en mi pobre cabeza metieron todo lo que iban diciendo, y cuando me recogiste venía yo trastornadica...».
>
> -Tu principal defecto -le dije- es que el último que llega te hace suya, Donata.
>
> -Pues tenme siempre en tu influencia -respondió besándome las manos-, y si me quieres como yo a ti, *Confusio* mío, no me dejes ni un momento de tu poder... Yo te pido perdón de lo que pensé y dije, y no quiero ser sino al modo que a ti te plazca... Esclava soy desde que nací, y de unos a otros dueños he pasado; ahora soy esclava tuya. No me has comprado con dinero, sino con tu amor, y en el amor tuyo quiero vivir siempre. (Cap. XVI, pp. 259-260)

Otro entrañable personaje galdosiano glosa esta posibilidad de hacerse a uno mismo a través de la fuerza de voluntad y la educación: Augusto Miquis, su formación como médico y su dedicación y entrega a la profesión le permitirán hacerse un nombre y codearse con lo más granado de la sociedad de la época. Además de ser el médico de la mayoría de los grandes personajes galdosianos, en numerosas ocasiones Augusto Miquis aparece como guía-maestro de otros y el autor pone acertadas reflexiones y recomendaciones en su boca. El caso más claro de ello lo constituyen las recetas de vida que intenta inculcar, aunque sin éxito, a Isidora Rufete para que , consejos que, en gran medida, suponen un preludio de los principios de la pedagogía de Galdós: aceptación de la realidad, cambio de aires, educación, contención en el punto medio, adquisición de principios morales, matrimonio[124], etc..:

[124] A pesar de que Galdós nunca se casó propone el matrimonio como forma de salvación y el celebrado entre clases como medio de alcanzar el equilibrio social. En general, se mostrará contrario a los matrimonios de conveniencia, sobre todo los impuestos por y para beneficio de la familia sin tener en cuenta los sentimientos de los jóvenes; de hecho, ya en *Doña Perfecta*, por ejemplo, Pepe Rey acusa a su tía de que el matrimonio pactado sin el beneplácito de Rosario constituye un acto de prostitución, una idea que será más o menos explícita a lo largo de la producción del autor. Junto con esta idea, es habitual que se muestre la infelicidad de estos matrimonios y la hipocresía de las convenciones sociales pues una persona casada obtiene libertad para ir de flor en flor de forma recatada, en tanto que oficialmente eres una persona casada y, por tanto, has cumplido con la norma social, frente a una persona soltera cuya honra está siempre en tela de juicio, sobre todo en el caso de las mujeres. Galdós apelará la necesidad de que se normalicen los matrimonios por amor y llenará

−Entonces tú les pedirás que me admitan...
−Hoy mismo; pero ya comprenderás que les he de responder de tu buena conducta. Cuidado...
−¡Oh!, yo te juro... Lo que deseo es tranquilidad, paz...
−Bien −dijo Miquis, retirándose del balcón−. Ahora viene lo mejor. Una vez que cambies de aires, has de considerar que empiezas a vivir de nuevo. Tienes que educarte, aprender mil cosas que ignoras, someter tu espíritu a la gimnasia de hacer cuentas, de apreciar la cantidad, el valor, el peso y la realidad de las cosas. Es preciso que se te administre una infusión de principios morales, para lo cual, como tu estado es primitivo, basta por ahora el catecismo. ¡Oh! ¡Si tuvieras buena voluntad...!
−La tendré.
(...)
−Resumamos. Primero mudar de aires; luego entonarte con una enseñanza primaria; después sigue la gran toma, el casorio con Juan Bou, y por último viene la extirpación del cáncer, que es la idea del marquesado.
Isidora creía escuchar el mayor de los insultos.
−Si de ese modo quieres curarme −dijo con altivez−, renuncio a tus medicinas.
−Entendámonos −añadió Miquis rectificando−. Si tus derechos no son una farsa, si hay algo de serio y legítimo en eso, enhorabuena que siga adelante tu pleito. Lo que yo quiero es que no consagres tu vida a la idea de ocupar una posición superior, que no vivas anticipadamente en ella con la imaginación, sino que tengas paciencia y reposo de espíritu... ¿Qué ganas el pleito? Pues bien; te embolsas tu herencia y sigues, con tu marido, en la esfera de modestia, quietud y desahogo en que todos vivimos. ¿No quieres? ¿No aceptas mi plan?
−No lo acepto, no −dijo Isidora de muy mal humor−. Es un plan tonto.
−¡Ah mimosa! ¿Sabes lo que debo yo hacer, en vista de tu rebeldía? Pues no tenerte lástima, no interesarme por ti, y mirarte como tierra común en la cual todos tienen derecho a sembrar sus deseos para recoger tu deshonra. Desgraciada, si no acabas en la casa de Aransis, acabarás en un hospital.
−Bien, me agrada eso. O en lo más alto o en lo más bajo. No me gustan términos medios.
−Y sin embargo en ellos debemos mantenernos siempre... ¿Conque quedamos en eso? (*La desheredada*, segunda parte, cap. X, pp. 296-297)

En el mismo capítulo seguirá Miquis enumerando recetas a su amiga para que reconduzca su vida, consejos que, como se irá viendo, constituyen parte del programa pedagógico de Galdós para la regeneración del país, como la necesidad de buscar una ocupación, de no estar ocioso y los innumerables beneficios de la lectura.

---

su obra de matrimonios felices y bien avenidos que prosperan socialmente, y cuyos hijos tienden a ser sanos y felices, como muestra de las consecuencias positivas de este tipo de uniones. Sin embargo, encontramos también personajes cuya salvación ha venido precisamente de la mano de un matrimonio de conveniencia, como Lucila o Beramendi, pero en todos los casos existía un denominador común: casarse con una buena persona que en muchos casos tomará el papel de maestro/a tutelar a través del ejemplo y el amor.

Por otra parte, de la producción galdosiana se colige que el autor también considera que una educación integral permitirá que se erradique la intolerancia religiosa, una de las grandes lacras de la sociedad española, hecho que ya queda apuntado de manera explícita en *Gloria*, cuando el tío de la protagonista, Buenaventura, quien sigue la religión por convención social más que por convicción confesional, apela a la buena educación de Morton, que considera por encima de la religión, en casos de saber comportarse:

> −Ahora se probará. Yo he llamado a usted contra el deseo de mi familia y de la misma Gloria. Separándome de su opinión en materia tan delicada, creo que esto puede arreglarse, y... qué sé yo... se me figura que lo conseguiré, si hallo en el autor de nuestra deshonra las ideas elevadas, la dignidad y el sentimiento del honor que supongo siempre en todo caballero bien educado, cualesquiera que sean sus creencias. He tomado informes en Madrid, y por personas de su raza de usted a quienes estimo mucho, he sabido que no tendré que habérmelas con un calavera, ni con un hombre corrompido y sin conciencia, insensible a los estímulos del honor. (*Gloria,* segunda parte, cap. XI, pp. 136-137)

En esta misma línea, continúa este capítulo y unas páginas más adelante, se muestra que la educación está por encima del fanatismo religioso y una persona bien formada es capaz de ver la misma base en todas las religiones y lo innecesario del enfrentamiento por la fe, cuando se siguen principios morales basados en el respeto al ser humano:

> −¿Será posible que en el fondo no pensemos lo mismo, señor Morton? Óigame usted con atención. Yo creo que la fe religiosa tal como la han entendido nuestros padres, pierde terreno de día en día, y que tarde o temprano todos los cultos positivos tendrán que perder su vigor presente. Yo creo que los hombres buenos y caritativos pueden salvarse y se salvarán fácilmente, cualquiera que sea su religión. Creo que muchas cosas establecidas por la Iglesia, lejos de acrecentar la fe, la disminuyen, y que en todas las religiones, y principalmente en la nuestra sobran reglas, disposiciones, prácticas. Creo que los cultos subsistirían mejor si volvieran a la sencillez primitiva. Creo que si los poderes religiosos se empeñan en acrecentar demasiado su influencia, la crítica acabará con ellos. Creo que la conciliación entre la filosofía y la fe es posible, y que si no es posible, vendrá el caos. Creo que cada vez es menor, mucho menor, el número de los que tienen fe, lo cual me parece funesto. Creo que ninguna nación ni pueblo alguno pueden subsistir sin una ley moral que les dé vida; y si una ley moral desaparece, vendrá necesariamente otra... Esto que declaro, esto que pensamos, ¿a qué negarlo?, todos los hombres del día, es de esas cosas que pocas veces se dicen, y yo las callo siempre porque la sociedad actual se sostiene, no por el fervor, sino por el respeto a las creencias generales. Las circunstancias en que nos encontramos oblíganme a confiar a usted mi pensamiento, mostrándole todo lo que hay en él, y a manifestarme con entera

> franqueza; pues ni mi nombre, ni el respeto que debo a la memoria de mi hermano muerto y a las virtudes del que vive, concuerdan bien con estas ideas que a pesar mío exhibo. Y al hacerlo así, revelando lo que nadie hasta hoy ha oído de mis labios, espero hallar un eco en el pensamiento de usted, pues teniéndole por hombre instruido en las ideas corrientes, no puedo creer que esté tan tenazmente aferrado a la secta más desautorizada de todas. Creo, finalmente y para decirlo todo de una vez, que el fondo moral es con corta diferencia uno mismo en las religiones civilizadas... mejor dicho, que el hombre culto educado en la sociedad europea es capaz del superior bien, cualquiera que sea el nombre con que invoque a Dios. (*Gloria,* segunda parte, cap. XI, pp. 138-139)

En suma, Galdós está convencido de que la educación es necesaria para el desarrollo de las sociedades y la considera una labor esencial para erradicar los males de la patria. La educación constituye para el autor una herramienta de futuro, una obra de amor y generosidad y la generalización de su función redentora hará posible la aparición de una nueva generación española que mantenga su idiosincrasia sin obstaculizar su evolución. Esta concepción pedagógica, además de emanar de la obra del autor puede confirmarse a través de su correspondencia personal, por ejemplo, en carta enviada a Juan Padilla y Eduardo Iglesias, el 26 de diciembre de 1912, a colación de la creación el Club Pérez Galdós como iniciativa de "los hijos de Canarias", en la que puede leerse:

> Gratitud inmensa debo a todos y créanme que jamás podría ver mi humilde nombre más honrado y enaltecido que sirviendo de bandera a una institución como la que ustedes sostienen para prodigar luz de cultura entre la infancia desvalida.
> Esta cruzada contra la ignorancia, a que ustedes consagran todo su entusiasmo, tiene todo, desde luego, a su servicio cuanto ustedes hayan menester de mí, pues aparte la fervorosa simpatía que me inspira, nada hay en la vida más meritorio que educar a los hombres de mañana. Por eso pido a cuantos quieran escucharme que aporten su concurso a la obra por ustedes emprendida, obra de amor y de paz, de civilización y de progreso, obra santa en la que el maestro ha de moldear los espíritus de modo que los ciudadanos del provenir sepan hacer fuerte, grande, generosa y próspera a nuestra España sin ventura. Piensen todos, para colaborar con alma y vida en vuestra empresa, que cuando los destellos de la ciencia alumbren las frentes infantiles merced al ardoroso esfuerzo colectivo, tendréis el orgullo legítimo de ver palmariamente cómo honrasteis a la tierra que os vio nacer con una labor fecunda, sublime, redentora. (*Correspondencia,* 2016: 850, carta 941*)*

Estas palabras vienen a sintetizar la admiración que siente Galdós hacia la labor docente, tal y como perfilará en sus obras, hasta el punto de que en sus últimas obras, tanto en las novelas (Héspero, *El caballero encantado*) y en los *Episodios* (Floriana, *La primera república*), como en el teatro (Mariucha, *Mariucha)*, el

mensaje es claro: es necesaria una nueva generación de maestros que multiplique los beneficios de la educación como única esperanza para la transformación del país. Así pues, es innegable que Galdós apela a la educación de todos los sectores sociales como la solución más viable para la regeneración española.

Una vez que queda establecido que la educación es una herramienta útil y fundamental, para que puedan cumplirse las expectativas sociales que deben derivarse de su implantación, primero es necesario poner de manifiesto las consecuencias de la mala educación que existe en España y establecer los parámetros de la nueva educación, algo que no será posible sin una concienciación social sobre el valor de la educación y de la labor didáctica y, por ende, sin la profesionalización de la carrera docente y el compromiso colectivo, como se verá en los siguientes principios.

Principio 2.- Es necesario eliminar la mala educación, aquella que está basada en convenciones sociales o religiosas que entran en contradicción con las propias leyes de la naturaleza, pues tiene consecuencias devastadoras sobre el desarrollo del individuo y de la sociedad: la educación debe ser un reflejo de la naturaleza y tener una finalidad social global.

Si la estructura no permite el diálogo, la estructura debe ser cambiada.

Paulo Freire**.**

Es necesario eliminar la mala educación, pues esta tiene repercusiones profundas en el desarrollo del país en todos los sentidos, pues, por ejemplo el castigo físico y psicológico de la enseñanza tradicional que podemos ver en obras como *Miau* (1888) o *El doctor Centeno* (1883) dan como resultado el abandono escolar y el odio hacia el conocimiento, contemplaciones que unidas a un precario contexto familiar y social devienen en que los niños cuando crecen suelen convertirse en delincuentes, o bien sufren muerte social por ser

considerados inútiles, como es el caso de *Marianela* (1878), quien a pesar de su potencial no encuentra mecanismos para desarrollarlo. O el caso de Alejandro Miquis, quien, al no haber recibido una educación integral, no conoce el valor del dinero, ni los hábitos de ahorro y autosuficiencia, por lo que una mente brillante será víctima del libre albedrío de la sociedad madrileña, incapaz de disciplinar sus impulsos. Ocasos como el de Isidora Rufete o Federico Viera quien, quienes educados para un contexto alejado de su ambiente real terminarán por corromperse moralmente o suicidarse. Sin olvidar a los numerosos personajes, sobre todo femeninos, que constreñidos por la educación religiosa recibida llegan a perder la cordura por no soportar el choque entre su naturaleza y las normas socio-religiosas que deben seguir, según les han inculcado. De ahí que el autor apele a la necesidad de que cada individuo reflexione sobre las ideas oscuras que lleva en su mente e interiorice que son imposiciones externas y no realidades objetivas, como paso previo para su educación integral y, por ende, para su regeneración:

> Procuremos grandes y chicos instruirnos y civilizarnos, persiguiendo las tinieblas que el que menos y el que más llevan dentro de su caletre. El cerebro español necesita más que otro alguno de limpiones enérgicos para que no quede huella de las negruras heredadas o adquiridas en la infancia. Y al paso que nos instruimos, cuidémonos mucho de no ser presumidos ni envidiosos, que el orgullo y el desagrado del bien ajeno son dos feísimas excrecencias adheridas a nuestro ser, que piden un formidable esfuerzo para ser arrancadas y arrojadas al fuego como yerba dañosa. ("Soñemos, alma, soñemos", *Obras Completas*, 1951, p. 1484)

La producción galdosiana nos proporciona una amplia muestra de la deplorable situación de la educación en todo el siglo XIX y principios del XX que refleja en gran medida lo expuesto en el primer capítulo de esta tesis. Descubrimos, sobre todo, ejemplos del abandono en que se encuentran las bases educativas de la infancia y en menor medida de la situación de la educación secundaria y universitaria. Aunque también existen referencias al mal estado de las enseñanzas medias y superiores que redundan en la visión presentada por los historiadores de la educación y vienen a confirmar que sin una buena educación de base e muy difícil conseguir que los ámbitos educativos superiores corran

mejor suerte. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en el devenir educativo de Felipe Centeno, que es víctima, en la escuela de Pedro Polo, del sometimiento de la educación primaria al dogma católico y a la visión del método memorístico y del castigo y la humillación como únicos medios de aprendizaje; y cuya situación de frustración ante lo poco que aprende no cambia cuando entra en el Instituto:

> La enseñanza primaria era en él tan incompleta como se ha visto; ¿pero qué importaba? Mejor.
> Para lo que allí había de aprender, más valía que entrara limpito de toda ciencia, pues que limpito había de salir. Vedle cómo apechuga con su latín y con la abominable Gramática, de la cual maldijéralo Dios si entendía una sola palabra. Al dichoso latín debiera llamársele griego por lo oscuro. Ni él se explicaba para qué servía, ni a qué cuento venía en el problema de su educación. Y confuso, lleno de dudas, osaba, en su rudeza, protestar contra la mal enseñada y peor aprendida jerga, diciendo:
> −Yo quiero que me enseñen cosas, no esto. (*El doctor Centeno,* tomo II, cap. IV, III, p. 91)

Esta última frase es paradigmática de la frustración que produce en el estudiante un sistema educativo desconectado de la realidad y desvinculado del contexto de los estudiantes y de sus necesidades por lo que para Galdós será de vital importancia, por un lado, que la educación empiece en la infancia y, por otro, que esté conectada con el contexto social y la vida práctica, como se verá en el desarrollo de los principios séptimo y décimo.

Pero no debe pensarse que su crítica se refiere sólo a la educación religiosa-tradicional, sino que se hace extensiva a las propias convenciones sociales. Además, el autor también someterá a una revisión crítica las nuevas corrientes pedagógicas, sobre todo el krausismo ya que es el que mayor fuerza tendrá en España. De manera que es posible parcelar al menos en tres tipologías los tipos de educación que deben eliminarse o readaptarse según el mayor o menor cariz destructivo de las consecuencias que se derivan de ella.

Por un lado, como ya se ha ido reseñando, encontramos en la obra de Galdós numerosas referencias a los deplorables métodos de la educación

religiosa-tradicional y a las nefastas implicaciones individuales y sociales de la educación entendida como adoctrinamiento fanático.

La educación católica tradicional constriñe los impulsos naturales a través del miedo a la no salvación del alma, como muestra, por ejemplo, la presión que ejerce sobre María el padre Paoletti, quien la alaba por la fuerza que ha tenido "educando" su corazón, cuando lo que ha hecho no ha sido educar sino someter su libertad para sentir. Esta misma conducta es utilizada en el método educativo tradicional, en el que deben "educarse" los impulsos naturales y domesticar la creatividad, el buen alumno es el que sigue la lección y la norma sin cuestionarla:

> Pausa. Paoletti se puso de rodillas, cruzando las manos. Era hombre de buena fe y sentía todo lo que decía.
> -¡De rodillas!... ¡usted! -murmuró María con voz balbuciente-; no, eso no... Haré lo que usted me manda... pero ¿qué se hace para dejar de sentir lo que se siente?
> -Sentir otra cosa -dijo el italiano, levantándose-. ¡Oh!, bien lo sabe usted... que ha educado su corazón y su mente con arte maravillosísimo igual al de los santos, ¿Siente usted, por ventura, enflaquecimiento o tibieza en su amor a Dios, en su piedad?
> Silencio. María respondió negativamente con un movimiento de su mano. Después, acercando más su cabeza al Padre, para que este la oyera mejor, habló así:
> -¿Eso que usted quiere echar de mí impedirá mi salvación si no lo echo? (*La familia de león Roch*, tercera parte, cap. XIII, p. 481)

Del mismo modo, el autor critica el excesivo verbalismo, la disciplina desmesurada y la ridiculización constante a la que se somete al alumno, como muestra la forma de educar a Clara en *La Fontana de oro* (1870), basada en la memorización, el automatismo y el miedo:

> Después empezó un examen de doctrina, y le hizo varias preguntas morales y teológicas, a que contestó Clara con sencillez, guiándose por lo poco que sabía positivamente y por lo que su buen sentido le sugería. Pero es el caso que a doña Paulita siempre le parecían mal las respuestas de su discípula. La reprendía, le explicaba con escolásticos giros y frases nada comunes, y, por último, la llamaba ignorante y hereje, causándole gran turbación y susto.(*La Fontana de Oro*, cap. XIX, p. 92)

Por otra parte el autor pone de manifiesto que una de las consecuencias de este tipo de educación es que en ese afán por aplacar cualquier resquicio de espíritu revolucionario, se elimina toda posibilidad de pensamiento creativo en los jóvenes, quienes, en suma, no son educados para pensar por sí mismos sino

para acatar las normas sociales, de manera que cualquier persona que pusiera en tela de juicio el sistema establecido era tomado por revolucionario y esto, a su vez, propicia el inmovilismo en las estructuras sociales, redunda en la separación de clases de forma categórica, sin tener en cuenta las cualidades de la persona sino su procedencia, como se colige de la lucha interna que se produce en Susana:

> La primera vez que Susana oyó y vio a Martín en la Florida, las palabras y el aspecto de éste hicieron honda impresión en su alma. El carácter de Susana era a propósito para que en ella encontrara eco la insolente elocuencia del joven revolucionario, al condenar la sociedad de su tiempo. En el fondo del pensamiento de la dama existía también, aunque algo atenuada por la educación, una protesta contra lo que estaba viendo a su lado desde que tenía uso de razón. De clara inteligencia, de temperamento apasionado, de espíritu también osado y viril, ningún ser existía más propio para recibir los sentimientos y las ideas de Martín, y fecundarlas, dándoles nueva vida y desarrollo. Ella era a propósito para que entre ambos se estableciera una simpatía vivísima. Pero había asimismo en su carácter una cualidad que contrapesaba esta asimilación con el carácter del joven; había en ella el orgullo, que a veces lo absorbía todo; orgullo de raza, indomable, como si reuniera en su cabeza la altivez de todos sus antepasados. Este sentimiento la impulsaba a apartar la vista con horror de aquel hombre sin posición y sin fortuna, que había tenido el atrevimiento de agradarle, y experimentó ante él tantas y tan varias sensaciones, que n ella ni nosotros podremos expresarlas mientras no se invente una palabra que a la vez signifique el amor y el desprecio. (*El audaz*, cap. XXI, II, p. 249)

Otro ejemplo de que la educación católica tradicional educa para creer y no para comprobar y experimentar, y, por tanto, no puede ser útil para la vida práctica, ni para generar igualdad social ni libertad de pensamiento, lo encontramos en María, esposa de León Roch:

> Muchas gracias, caballero, por la retahíla de galantería, de finezas, de protestas, de amorosas palabras que vienen en seguida. Esta lluvia de flores lleva una carilla. Hay carillas que parecen caras divinas y esta me hace llorar de contento. Gracias, gracias. Esto es muy hermoso; y lo que dices de mí muy exagerado. Más vales tú que yo... Vives para mí... ¡Ay!, León, lo mejor que se puede hacer con estas frases de novela es creerlas. Ábrete, corazón, y recíbelo todo. Yo soy buena católica y me he educado en el arte de creer. (*La familia de León Roch*, tomo I, cap. I, p. 161)

La forma en que María de Rumblar educa a sus hijas y a Inés, sometiéndolas a un encierro antinatural, y a un rigor desmesurado supone una muestra más del tipo de educación tradicional coercitiva de la época:

> D. Diego, ciego de enojo, enarboló el palo, y a compás con los movimientos de su brazo que apuntaban impíamente a las costillas del pobre ayo, iba diciendo:
>
> -Orden, silencio, obediencia.
>
> Tuve que imponerme para que no acabara con el desdichado perceptor, que aun vapuleado de aquel modo, tenía la prudencia de no gritar, porque no se enterase la vecindad del escándalo, y con voz sofocada decía llorando:
>
> -¡Que me mata este caribe! ¡Favor, señor D. Gabriel, favor!
>
> Huyó D. Paco por el pasillo adelante buscando refugio, y siguiendo tras él, dimos los tres en una gran pieza, desde la cual se pasaba a otra con espaciosas rejas a la calle, donde vimos el espectáculo de la más horrenda anarquía que pueden ofrecer en el interior de una honesta casa las demasías de la libertad. Asunción, Presentación, Inés, las tres estaban allí, libres, sueltas, en posesión completa de sus gracias, donaires, iniciativa y travesura. Pero antes de deciros lo que hacían aquellos pajaritos aprisionados a quienes se permitía por un momento dar vueltas holgadamente por la jaula, voy a indicaros cómo era esta.
>
> (...)
>
> Varias cestas de labores y algunos bastidores de bordados indicaban que allí tenía la señora condesa el taller de educación y trabajo de sus niñas. Una pequeña pero anchísima silla, de fondo hundido por el peso constante de corpulenta humanidad, denotaba el lugar de la presidencia. También había una mesilla con libros, al parecer devotos, y en las paredes no cabían ya más estampas y láminas bordadas, entre las cuales el mayor número era una variada serie de perritos con el rabo tieso y los ojos de cuentas negras. (*Cádiz*, cap. XII, pp. 435- 436)

Y el autor pone de manifiesto que el temperamento juvenil está por encima de esa educación represiva y artificial y surge en las niñas de Rumblar un lógico y natural impulso de libertad en cuanto se liberan de la presencia de su madre:

> -¡Señor Omnipotente y Misericordioso: que estas agonías sean en descargo de mis pecados! Mucho padeciste en la cruz; ¿pero y esto, Señor, esto no es cruz, estos no son clavos?, ¿estas no son espinas?, ¿estos no son bofetones y hiel y vinagre? Castigo es este del gran pecado que cometí ocultando a mi señora las travesuras de estas niñas, y las mil picardías que han aprendido sin que nadie se las enseñase; pero por la lanzada que te dieron, Señor, juro que seré leal y fiel con mi querida ama, y que no he de ocultarle ni tanto así de lo que pasa. (*Cádiz,* cap. XII, p. 441)

Además, este tipo de educación encorsetada redunda, como se ha venido diciendo en que el mayor aprendizaje que se adquiere sea aprender a aparentar, a disimular, la habilidad necesaria para sobrevivir en la sociedad de apariencias de la época:

> Beatriz.— Sí, mamá, no puedo negártelo; me aburro cosiendo carisitas, enagüitas y chambritas toda la santa tarde.
> Clementina. — ¡Holgazana! ¿Y usted no la riñe, mademoiselle?
> Institutriz. — (Con marcado acento francés.) Verdaderamente, señora, las dos se aburren un poquito trabajando para el Santo Asilo. Pero Juanita sabe bien disimular su fastidio. Su amor propio la salva. Sabe adoptar la pose de la paciencia. *Casandra*, acto II, escena II, p. 265)

Esta crítica a la educación tradicional y a las terribles consecuencias sociales que derivan de ella la encontramos también en *Doña Perfecta,* paradigma simbólico del fanatismo y la represión, de donde también se pueden extraer ejemplos que ponen de manifiesto que esa sociedad conservadora e inmovilista pone por encima de todo la necesidad de guardar las apariencias, fruto de una educación encorsetada, basada en la imposición y el adoctrinamiento propios de una educación religioso-fanática, que impide el pensamiento propio y, por ende, la expresión de ideas contrarias a los dogmas establecidos:

> Pero, hijo, de pensar las cosas a manifestarlas así con cierto desparpajo, hay una distancia que el hombre prudente y comedido no debe salvar nunca. Bien sé que tus ideas son... no te enfades; si te enfadas me callo... Digo que una cosa es tener ideas religiosas y otra manifestarlas... Me guardaré muy bien de vituperarte porque creas que no nos crió Dios a su imagen y semejanza, sino que descendemos de los micos; ni porque niegues la existencia del alma, asegurando que esta es una droga como los papelillos de magnesia o de ruibarbo que se venden en la botica...(*Doña Perfecta*, cap. I, p. 29)

Del mismo, en esta obra encontramos muestras de cómo no se debe enseñar, por ejemplo, en los anhelos de don Cayetano, quien pretende hacer la Historia de España según los parámetros inmutables de los valores caducos que representa su familia y su pueblo para que los jóvenes sólo estudien esto y abandonen las nuevas ideas; una forma de enseñar la Historia que contrasta con el cariz pedagógico con que, como se ha reseñado en el capítulo II, el propio Galdós confecciona sus *Episodios*:

> Pronto, amigo mío, pasaré a Madrid con objeto de imprimir este tan esperado trabajo de los *Linajes de Orbajosa*. Agradezco a usted su benevolencia; pero no puedo admitirla en lo que tiene de lisonja. No merece mi trabajo, en verdad, los pomposos calificativos con que usted lo encarece; es obra de paciencia y estudio, monumento tosco, pero sólido y grande, que elevo a las grandezas de mi amada patria. Pobre y feo en su hechura, tiene de noble la idea que lo ha engendrado, la cual no es otra que convertir

> los ojos de esta generación descreída y soberbia hacia los maravillosos hechos y acrisoladas virtudes de nuestros antepasados. ¡Ojalá que la juventud estudiosa de nuestro país diera este paso a que con todas mis fuerzas la incito! ¡Ojalá fueran puestos en perpetuo olvido los abominables estudios y hábitos intelectuales introducidos por el desenfreno filosófico y las erradas doctrinas! ¡Ojalá se emplearan exclusivamente nuestros sabios en la contemplación de aquellas gloriosas edades, para que, penetrados de la sustancia y benéfica savia de ellas los modernos tiempos, desapareciera este loco afán de mudanzas y esta ridícula manía de apropiarnos ideas extrañas, que pugnan con nuestro primoroso organismo nacional! Temo mucho que mis deseos no se vean cumplidos, y que la contemplación de las perfecciones pasadas quede circunscrita al estrecho círculo en que hoy se halla, entre el torbellino de la demente juventud que corre detrás de vanas utopías y bárbaras novedades. ¡Cómo ha de ser, amigo mío! Creo que dentro de algún tiempo ha de estar nuestra pobre España tan desfigurada, que no se conocerá ella misma ni aun mirándose en el clarísimo espejo de su limpia historia. (Cap. XXXII, p. 111)

En la novela *La familia de León Roch* (1878) Galdós desnuda totalmente la lucha entre lo viejo y lo nuevo para mostrar las consecuencias de una educación religiosa desapegada de la realidad en la sociedad en tanto que esta deviene en una compleja estructura de apariencia religiosa y amoralidad social:

> -Pero no por tardar dejo de hacerlo -dijo D. Agustín, reanimándose por creer que había caído en sus manos una de las armas que ponen al cobarde en mejor situación que el valiente-. Soy padre y padre amantísimo. Lo que has hecho con María, con aquel ángel de bondad, no tiene nombre. Primero la has atormentado con tu ateísmo y has martirizado cruelmente su corazón, haciendo gala de tus ideas materialistas... Pues qué ¿no merece ya ni siquiera respeto la piedad de una mujer, que, educada en la verdadera religión, quiere practicarla con fervor? Pues qué ¿ya no hay creencias, ya no hay fe, han de gobernarse el mundo y la familia con las utopías de los ateos?
> -¿Qué sabe usted cómo se gobiernan el mundo y la familia, hombre de Dios? -dijo León, tomando a burlas la severidad de su suegro-. ¿Ni cuándo ha sabido usted lo que es religión, ni cuándo ha tenido creencias, ni fe, ni nada?
> -Es verdad, yo no soy sabio, no puedo hablar de esto -replicó Tellería, reconociéndose incompetente-. No sé nada; pero hay en mí sentimientos tradicionales que están grabados en mi corazón desde la niñez; hay ciertas ideas que no se me han olvidado a pesar de mis errores, y con esas ideas afirmo que te has portado miserablemente con María y que al separarte de ella, has conculcado las leyes morales que rigen a la sociedad, todo lo que hay de más venerando en la conciencia humana.
> Este trozo de artículo de periódico exasperó a León tal vez más de lo que la calidad de su interlocutor merecía. Pálido de ira, le dijo:
> -Buenas están vuestras leyes morales; buenas están vuestras interpretaciones de la conciencia humana... Tienen gracia vuestras cosas venerandas. ¡Ah! Y yo he sido tan necio que he sufrido por espacio de cuatro años una vida de opresión y asfixia dentro de una esfera social en que todo es fórmula; fórmula la moral, fórmula la religión, fórmula el honor, fórmula la riqueza misma, fórmulas las mismas leyes, todos los días hechas, jamás cumplidas, todo farsa y teatro, en que nadie se cansa de engañar al mundo con mentirosos papeles de virtud, de religiosidad, de hidalguía. ¡Bonito modelo de sociedad, digna de conservarse perpetuamente sin que nadie la toque, sin que nadie

> ose poner la mano en ella, ni siquiera para acusarla! ¡Y yo, según usted, he faltado al respeto que merece este rebaño de hipócritas, bastante hábiles para ocultar al vulgo sus corrupciones y hacerse pasar por seres con alma y conciencia! ¡Y yo, que he sido un ser pasivo, yo que he visto y callado y sufrido, y ni siquiera me he opuesto a las aberraciones de mi mujer, más fanática pero menos criminal que los demás, he faltado a las leyes morales! ¿En qué ni de qué modo? ¡Pero sí, he tenido la imprudencia de adaptarme a las torpes reglas convencionales que allá se fabrican para hacerlas pasar por leyes! Es verdad que he sido cómplice callado y ocultador criminal del desorden, ayudando con mi dinero a los padres pródigos, a los hijos libertinos y a las madres gastadoras! He sido el Mecenas de la disolución, he dado alas a todos los vicios, al crimen mismo. Esta es mi falta, la reconozco. (*La familia de León Roch*, Segunda parte, cap. IX, pp. 340-341)

Esta crítica no s reduce sólo a las novelas de su primera época, sino que será una constante en toda su producción, de manera más o menos implícita. Así, por ejemplo en *La de Bringas* (1884), aparece de nuevo la idea de la religiosidad extrema como vehículo "educativo" hacia la perfección moral, una actitud que en la cotidianeidad práctica deviene en cárcel para su marido:

> Oh! El gran Pez no era feliz en su vida conyugal. La señora de Pez, por nombre Carolina, prima de los Lantiguas (aunque equivocadamente se ha dicho en otra historia que descendía del frondoso árbol pipaónico), se había entregado a la devoción. La que en otro tiempo fue la misma dulzura, habíase vuelto arisca e intratable. Todo la enfadaba y estaba siempre riñendo. Con tantos alardes de perfección moral y aquella monomanía de prácticas religiosas, no se podían sufrir sus rasgos de genio endemoniado, su fiscalización inquisitorial, ni menos sus ásperas censuras de las acciones ajenas.
>
> (...)Pasaban meses sin que ella y su marido cambiasen una sola palabra.Al pobre Pez le decía constantemente que se mirase en el espejo de don Juan de Lantigua, el gran católico, el gran letrado y escritor, tan piadoso en la teoría como en la práctica, pues no hacía nada contrario al dogma; ni su cristiandad era de fórmula, sino sincera y real; hombre valiente y recto, que no se avergonzaba de cumplir con la Iglesia y de estarse tres horas de rodillas al lado de las beatas. No era como Pez, como toda la caterva moderada, que hace de la religión una escalera para subir a los altos puestos; no era como esos hombres que se enriquecen con los bienes del clero, y luego predican el catolicismo en el Congreso para engañar a los bobos; como esos hombres que llevan a Cristo en los labios y a Luzbel en el corazón, y que creen que dando algunos cuartitos para el Papa ya han cumplido. ¡Farsa, comedia, abominación! (Cap. III, pp. 76-77)

También en sus últimas novelas encontramos esta crítica a la educación religiosa tradicional, por ejemplo en *El caballero encantado* (1909)

> …de hacienda copiosa, criado con mimo y regalo como retoño único de padres opulentos, sometido en su adolescencia verde a la preceptoría de un clérigo maduro, que debía enderezarle la conciencia y henchirle el caletre, de conocimientos elementales. Por voces públicas se sabe que quedó huérfano á los veinte años, desgracia lastimosa y rápida, pues padre y madre fallecieron con diferencia tan sólo de tres meses, dejándole debajo de la autoridad de un tutor ni muy blando ni muy

> riguroso; sábese que en este tiempo Carlitos se deshizo del clérigo, despachándole con buen modo, y se dedicó a desaprender las insípidas enseñanzas de su primer maestro, y á llenar con ávidas lecturas los vacíos del cerebro. (Cap. I, p. 305)

De hecho, en esta misma obra se llega a compara el castigo que reciben los escolares con los martirios del amor, hecho que pone de manifiesto que la disciplina violenta en el aula estaba normalizada:

> Apenas la vi, la tuve por la mujer única, por la que ha de colmarme la vida. Engañado viví con otros amores, y ahora me alegro de que pasaran, y del martirio que me dieran me río, como se ríe uno de los castigos que le aplicaron en la escuela por no saber la lección. (*El caballero encantado*, cap. V, pp. 416)

Pero, sin duda, donde encontramos un mayor espacio dedicado a la crítica sistemática de la escuela tradicional, sus métodos y sus nefastas consecuencias para la motivación, autoestima y desarrollo del pensamiento crítico del alumnado es en *El doctor Centeno* (1883). Celipín motivado por el ejemplo de Teodoro Golfín decide cambiar de vida, dejar a su familia para prosperar a través del esfuerzo y el estudio y llegar a ser médico, muestra una gran motivación, pero su deseo de aprender chocará frontalmente con un sistema académico caduco cuya metodología aburrida e incluso cruel, como se desprende de la descripción del aula y la forma de impartir docencia de Polo, darán lugar primero, a la insatisfacción del alumno y, después, a la frustración:

> La clase duraba horas y más horas. Era aquello la vida perdurable, un lapso secular, sueño del tiempo y embriaguez de las horas. Nunca se vio más antipática pesadilla, formada de horripilantes aberraciones de Aritmética, Gramática o Historia Sagrada, de números ensartados, de cláusulas rotas. Sobre el eje del fastidio giraban los graves problemas de sintaxis, la regla de tres, los hijos de Jacob, todo confundido en el común matiz del dolor, todo teñido de repugnancias, trazando al modo de espirales, que corrían premiosas, ásperas, gemebundas. Era una rueda de tormento, máquina cruelísima, en la cual los bárbaros artífices arrancaban con tenazas una idea del cerebro, sujeto con cien tornillos, y metían otra a martillazos, y estiraban conceptos e incrustaban reglas, todo con violencia, con golpe, espasmo y rechinar de dientes por una y otra parte.
>
> En la cavidad ancha, triste, pesada, jaquecosa de la escuela, se veían cuadros terroríficos: allá un Nazareno puesto en cruz; aquí dos o tres mártires de rodillas con los calzones rotos; a esta parte, otro condenado, pálido, cadavérico, todo lleno de congojas y trasudores, porque se le había atragantado una suma; más lejos otro con un cachirulo de papel en la cabeza y orejas de burro, porque sin querer se había comido una definición. Como el sol reverbera sobre el rocío, así, por toda la extensión de la

> clase, las sonrisas abrillantaban las lágrimas, cuando no las secaba el ardor de las mejillas. Los números y rayas trazadas en los encerados daban frío, y mareaban los grandes letreros y las máximas morales escritas en carteles. Las negras carpetas, al abrirse, bostezaban, y los tinteros, ávidos de manchar, hacían todo lo posible por encontrar ocasión de volcarse... Daba grima ver tanto dedo torpe y rígido agarrando una pluma para trazar palotes, que más se torcían cuanto mayor era el empeño en enderezarlos. Las bocas, nerviositas, hacían muecas con el difícil rasgueo de la pluma... A lo mejor, un cráneo sonaba seco al golpe de un puño cerrado y duro. Restallaban mejillas sacudidas por carnosa mano. Los pellizcos no cesaban, y a cada segundo se oía un ¡ay! Se confundían las voces de bruto, acémila, con los lamentos, las protestas y el lastimoso y terrorífico yo no he sido. La palmeta iba cayendo de mano en mano, incansable, celosa de su misión educatriz, aporreando sin piedad a todo el que cogía. La quemazón de la sangre, el cosquilleo, el dolor agudísimo, daban entendimiento al torpe, mesura al travieso, diligencia al indolente, silencio al lenguaraz, reposo al inquieto. Y como auxiliares de aquel docto instrumento, una caña y a veces flexible vara de mimbre sacudían el polvo. Había nalgas como tomates, carrillos como pimientos, ojos con llamaradas, frentes mojadas de sudor de agonía, y todo era picazones, escozor, cosquilleo, latidos, ardor y suplicio de carnes y huesos. (...) Su máxima era: *Siembra coscorrones y recogerás sabios*. (*El doctor Centeno*, cap. II, II, pp. 21-22)

Finalmente, Felipe abandonará su ambición de ser médico; en tanto que será capaz de darse cuenta de que aprende más de su experiencia vital que en las largas e inútiles horas dedicadas al estudio memorístico de materias abstractas. De manera que Galdós reafirma que el caso de los Golfín constituye una excepción a la norma general y que no es suficiente con que el niño o el joven muestre una gran motivación y capacidad de trabajo, sino que el método educativo empleado debe contemplar el aprendizaje experiencial y conectado con el contexto social para no matar asfixiar el deseo de aprender de los estudiantes.

Por ello, lejos de describir a Pedro Polo como el culpable de esta situación, Galdós lo convierte en una víctima más del propio sistema, por un lado, porque la sociedad aplaude sus métodos educativos y los normaliza, hecho que se desprende de la fama que en poco tiempo ganará la escuela, tanto que habrá lista de espera para ingresar en ella y serán necesarias las recomendaciones. Pero, además, el mismo Polo ha llegado a ser cura y maestro, contradiciendo su verdadera naturaleza, por pura necesidad:

> ...en Toledo, siempre con grandísima penuria, mortificado por la pena de no poder sacar a su madre y hermana de aquella triste vida, llena de incomodidades y pobreza. Tuvo esto feliz término cuando se estableció en Madrid. ¡Gracias a Dios que le sonreía

> la fortuna! Desde que una azafata de la Reina, extremeña, solicitó y obtuvo para Pedro Polo el capellanazgo de las monjas mercenarias calzadas de San Fernando, la vida de aquellas tres personas tomó cariz más risueño y un rumbo enteramente dichoso. ¡Las monjas eran tan buenas, tan cariñosas, tan señoras...! Ellas mismas sugirieron a su bizarro capellán la idea de poner una escuela donde recibieran instrucción cristiana y yugo social los muchachos más díscolos; y para realizar este noble pensamiento, le ofrecieron el local que tenían en el callejón de San Marcos, en la casa del marquesado de Aquila Fuente, tronco de aquella piadosa fundación. (...) Para su sotana pensaba Polo así: «¿Clérigo dijiste?, pues a ello. ¿Profesor dijiste?, pues conforme». Dichosa edad esta en que el hombre recibe su destino hecho y ajustado como tomaría un vestido de manos del sastre, y en que lo más fácil y provechoso para él es bailar al son que le tocan. Música, música y viva la Providencia. (*El doctor* Centeno, cap II, II, pp. 22-23)

De esta situación se deriva otra problemática de la sociedad de la época: el acceso a las diversas carreras no por vocación o entusiasmo sino por un afán de ascenso socioeconómico y, por ende, es habitual encontrar a malos médicos o malos maestros, incapaces de mostrar la humanidad y compromiso necesarios para desempeñar funciones clave para la evolución de la sociedad.

Afortunadamente la sociedad tiende cada vez más a abrir los ojos, por diversos motivos, ante la falacia que supone la continuidad del Antiguo Régimen. Como ejemplo de ello cabe citar el contraste entre la defensa de la educación católica que realiza Clementina, sobrina de doña Juana al inicio de *Casandra* (1910):

> CLEMENTINA.- Pásmate. . . Ahora resulta que no están bautizados.... Por lo menos, hay dudas... Lo primero será incluirlos solemnemente en la grey de Cristo. Luego, para darles la educación sana, religiosa, de que carecen, doña Juana piensa ponerlos bajo la custodia de su prima Cayetana Yagüe, que es muy para el caso... (*Casandra*, acto II, escena I , p. 262)

Y sus afirmaciones finales, en las que considera que esta educación impide a las niñas ser ellas mismos, pues crecen sumisos y atemorizados, con la cabeza llena de dudas y miedos hacia las cosas naturales de la vida; metáfora del despertar de la sociedad española, que como Clementina tendrá que esperar un

impacto violento para que caiga la venda de los ojos y que Galdós sitúa magistralmente al inicio y final del mismo acto[125]:

> CLEMENTINA. - (*Con mayor trastorno.*) Hijos, más os valiera no haber nacido, que crecer en el regazo de una madre idiota. . . ; porque lo he sido: idiota he sido hasta hoy, ...Vea usted, señor de Insúa: mis pobres niñas María Juana y Beatriz, tan buenas, tan inocentes, tan puras, serán las primeras en llamarme imbécil. . . Para tener á doña Juana contenta, les hemos puesto un director espiritual, que no las deja respirar, que llena sus pobres almas de terror y las priva de los esparcimientos más inocentes... ¡Horrible, horrible! Guando mis hijas despierten de esa embriaguez y comprendan toda la hipocresía que encierra, no maldecirán á doña Juana, sino á mí, á su madre. . . Y lo merezco. . . lo merezco. (*Presa de un violento furor, se abofetea. Alfonso trata de calmarla.*) (*Casandra*, 1910, acto II, escena IV, pp. 275-276)

Pero no es fácil desembarazarse de las convenciones sociales, y aunque alguien se dé cuenta de la falacia en que se ha convertido la religiosidad española, debe guardar las formas ante sus semejantes, pues la intolerancia está tan arraigada que se corre el riesgo de convertirse en un desclasado. Así, por ejemplo María Ignacia, a pesar de que ha sido educada en el rigor religioso conservador encuentra en el matrimonio con Beramendi una suerte de liberación del pensamiento que le permite darse cuenta de que la religión que se procesa en su entorno es sólo de apariencias, basada en la calidad del bolsillo más que en la del espíritu, así como de lo absurdo de ese fanatismo religioso; pero su marido le recomienda seguir el juego para evitar conflictos con la familia:

> PEPE.- ¿no te parece que sobre todas las estupideces humanas está la de adorar a esos santos de palo, más sacrílegos aún cuando los visten ridículamente? ¿No crees que un pueblo que adora esas figuras y en ellas pone toda su fe, no tiene verdadera religión, aunque los curas lo arreglen diciendo que es un símbolo lo que nos mandan adorar entre velas? Yo te aseguro que no siento devoción delante de ninguna imagen, como no sea la de Jesucristo, y que si yo tuviera que arreglar el mundo, mi primer acto sería condenar al fuego a toda esa caterva de santos de bulto, empezando por los que llevan ropa.

[125] El autor incluye aún una escena más después del despertar de Clementina, en el que ésta sostiene que si fuera un hombre impediría que sucedieran cosas como las que lleva a cabo doña Juana y apela a la necesidad de que existan ese tipo de hombres: "Si yo fuera hombre no pasarían estas infamias... o, tendrían el debido escarmiento. ¿Verdad, Alfonso, que ya no hay hombres?" (Acto II, escena V, p. 279). De nuevo, de forma magistral, Galdós traerá a Casandra a escena a través de la voz de Clementina, justo al final del acto, hecho que a nuestro entender responde a las peticiones de la propia Clementina, el mensaje es claro: no es necesario que existan ese tipo de hombres, las mujeres son capaces de cambiar las cosas y llevar a cabo actos de justicia social ante el inmovilismo de las instituciones.

> -Lo mismo pienso -le respondí-. Pero nosotros, que tenemos nuestro entendimiento limpio de esos desvaríos, hemos de disimularlo, y hacer como que no discurrimos, ni vemos más allá de las narices del Sr. Sureda, o de tu tía Josefa... Seamos cautos, mujer mía, que nada cuesta decir a todo amén, y vivir en santa paz con la familia».
> Y una noche, recordando lo que desentonadamente se habló en nuestra tertulia de la situación del Papa, y de las tropas que mandaremos a Italia para restablecerle en su trono, mi mujer se dejó decir: «Ya ese bendito Conde de Cleonard me tenía estomagada con que la Iglesia debe ser maestra de la vida en todos los órdenes, con que los liberales están condenados, con que debemos traernos para acá al Papa, y hacerle cabeza de nuestra nación... Pues yo digo que si es Vicario de Jesucristo, ¿para qué necesita fusiles y cañones? Jesucristo no tuvo artilleros, ni le hacían falta para nada... Y también digo que no tuvo embajadores, ni ministros de Hacienda, ni cobraba dinero por bulas o dispensas, ni gastaba esos lujos... como que nunca se puso zapatos. ¿Lo entiendes tú, Pepe? Me dirás que no, y que tus dudas son iguales a las mías... Pero tienes razón, hijito: callémonos y hagámonos los tontos, que así nadie se mete con nosotros, y vivimos tan tranquilos». (*Narváez,* cap. XII, pp. 126-127)

Una vez más, Galdós pone de manifiesto las consecuencias del fanatismo y la intolerancia, pues para vivir sin conflictos en una familia religiosa al modo de Doña Perfecta, el elixir que encuentra debe ser el fingimiento, mimetizarse con el entorno y no expresar su verdadero pensamiento para mantener la paz en el hogar. Una realidad que es extrapolable a la convivencia social en la época y que nos lleva a la siguiente lacra educativa: el autor será constante en poner de manifiesto la mala contribución del sistema de apariencias que se ha instaurado en la sociedad y que, en el plano educativo, suponen la concepción de la pedagogía como un barniz para figurar en sociedad y no como una herramienta social que posibilita el desarrollo integral del ser humano, un medio para construir sociedades abiertas, equilibradas y tolerantes, pero también para que cada persona se sienta realizada de forma individual y pueda alcanzar sus metas a través de su propio esfuerzo.

Como ya se ha comentado la educación de los jóvenes no es más que un adorno, para figurar en sociedad y de ello encontramos innumerables ejemplos en la obra de Galdós:

> Observó en Madrid el buen Milagro mudanzas y novedades: derribos de casas, edificaciones hermosas, modas y costumbres de importación reciente, y a María Luisa la encontró muy flaca y desmedrada, a Rafaela repuesta de sus destemplanzas con la dichosa viudez y el más dichoso casamiento, a los chicos muy despiertos, adornados de

> relumbrones de ciencia y de pedantesca verbosidad ostentosa que en el trato escolar iban adquiriendo. (*Bodas reales*, cap. VI, pp. 50-51)

De manera que la finalidad de la educación recibida se centraba en acentuar las habilidades del disimulo y la apariencia, una realidad socioeducativa que puede rastrearse desde la primera serie de los *Episodios* hasta sus últimas obras. Por ejemplo, en *Cádiz* (1874) se describe la educación que reciben las jóvenes de buena familia, quienes son educadas en una atmósfera represiva y antinatural que potencia la mentira y la capacidad de las jóvenes para el disimulo, como se desprende de la educación impuesta por María de Rumblar y los efectos de esta, pues las niñas se convierten en reinas del engaño:

> - ¡Ay! - exclamó la otra con dolor, arrodillándose delante de su amiga -. Todo eso lo he intentado; pero cuanto más he querido no pensar en él, más he pensado. ¿De qué me vale rezar, si no puedo representarme imagen ninguna de Dios ni de santo que sea distinta de la suya?... ¡Ay, Inés! Tú sabes muy bien la vida que llevamos en casa de mi madre; tú sabes muy bien la espantosa soledad, tristeza y fastidio de nuestra vida. Tú sabes muy bien que allí quiere una rezar y no puede, quiere una trabajar y no puede, quiere una ser buena y no puede. Obligadas por el rigor de mi madre, trabajan las manos, pero no el entendimiento; reza la boca, pero no el alma; se ciegan y abaten los ojos, pero no el espíritu... Las mil prohibiciones que por todas partes nos entorpecen, despiertan en nuestro pecho ardientes curiosidades. Ya sabes que todo lo queremos saber, todo lo averiguamos y de todo hacemos un objeto de afanes e inquietudes. Como sabemos disimular, vivimos en realidad con dos vidas, una para mamá y otra para nosotras mismas; una vida, acá para una sola, y que tiene sus pesares y sus delicias... Como nos apartan del mundo, nosotras nos hacemos un mundito a nuestro modo, y echando fuego, mucho fuego al horno de la imaginación, allí forjamos todo lo que nos hace falta. Ya lo ves, amiga. ¿Tengo yo la culpa? Si no lo podemos remediar, si se nos ha metido dentro un demonio, un demonio grandísimo, Inés, al cual no es posible echar fuera.
> - Tú y tu hermana seréis muy desgraciadas.
> - Sí; desde que éramos chiquitas, mamá nos asignó a cada una el puesto que habíamos de tener en la sociedad: yo monja, mi hermana nada. A mí me educaron para el claustro; a mi hermana la criaron para no ser nada. Nuestro entendimiento, nuestra voluntad, no podía apartarse ni tanto así del camino que se les había trazado; a mí el camino del monjío, a Presentación el camino de no ser nada. ¡Ay, qué niñez tan triste! No nos atrevíamos a decir, ni a desear, ni siquiera a pensar cosa alguna que antes no estuviera previsto e indicado por mamá. No respirábamos en su presencia, y nos infundían tanto, tanto pavor sus mandatos y reprimendas, que nos era imposible vivir. ¡Ay, para poder vivir nos fue preciso engañarla, y la engañamos!... Dios, o no sé quien, nos inspiraba un día y otro mil ingeniosidades, y se desarrolló en las dos un talento superior para el engaño. Yo me esforzaba, sin embargo, en tener devoción, y pedía a Dios que me diera fuerzas para no mentir y que me hiciera santa; yo se lo pedía todas las noches cuando me quedaba sola y podía rezar con el corazón. Delante de mamá no

> rezaba sino con los labios... Pues bien; en cierta época de mi vida llegué a conseguir lo que a Dios pedía; llegué a aficionarme a las cosas santas; llegué a sentir un entusiasmo, una exaltación religiosa semejante a la que ahora siento por muy distinto objeto. Me consideraba feliz y pedía a la Virgen que conservara en mí tan agradable estado. Entonces me perfeccioné por algún tiempo, se acabaron los disimulos y tuve la gran satisfacción de hablar repetidas veces con mi madre sin decir cosa alguna que no saliese de mi corazón. Raudales de verdad, de fe, de amor apacible y místico a los santos y santas brotaban de él. Yo dije: "¡Qué fortuna he tenido en que me destinaran al claustro!". Mis insomnios eran dulces y placenteros, y mi imaginación era como un celaje poblado de angelitos. Cerraba los ojos y veía a Dios... sí, a Dios, no te rías; a Dios mismo, con su barba blanca y su capa... pues, como le pintan...
> - Todo eso duró hasta que viste a lord Gray con su pelo rubio y su capa negra... pues, como es - dijo Inés. (*Cádiz,* cap. XXX, pp. 285-286)

De hecho, Gabriel Araceli Enlaza no cabe en sí de ira porque la educación que ha recibido Inés en la casa de Rumblar había corrompido su esencia: la verdad y la franqueza. Desde el primer *Episodio* Inés se ha presentado como portadora de la franca verdad, sin rodeos, algo que puede verse en peligro por culpa de la educación recibida en la alta sociedad:

> - Por Dios, disimula. Ahora, Gabriel, alza la vista y di: «¡Qué terrible grieta se ha abierto en el techo!». ¿Con que no te quiero yo? ¿Sabes que no lo había advertido? Y en tanto tiempo ¿qué has hecho tú? ¿Has estado en el sitio de Zaragoza? Aquello sería un paraíso; no estaba allí doña María.
> - No he vivido más que para ti; y si alguna vez he hecho un esfuerzo para subir un peldaño en la escala del mundo, hícelo sólo con el deseo de llegar, si no a valer tanto como tú, al menos a ponerme en condición tal, que no se rieran de mí cuando te miraba.
> - Mentiroso, tú también has aprendido a disimular. Ni una sola vez te has acordado de mí en tanto tiempo... Pero no te acerques tanto. Cuidado, no me tomes la mano. Parece que tienes fuego dentro de los guantes. Doña María nos observa.
> - Yo no sé disimular como tú. Te he querido con toda mi alma, Inesilla, y con veinte almas más, porque una sola no basta para quererte como te quiero... Dime con la mano puesta sobre el corazón si lo mereces tú; dímelo.
> (…)
> - Por Dios, habla bajo, disimula.
> - Yo no puedo disimular. Yo no estoy, como tú, educado en esta escuela de los fingimientos. Yo no puedo decir más que la verdad.
> - ¿Has dicho que yo amo a lord Gray? Jamás he pensado en tal cosa.
> - ¡Oh! ¿Qué haré para creerlo? Bajo la autoridad de doña María has aprendido de tal modo a disfrazar los pensamientos, que hasta se ocultan a mis ojos, tan acostumbrados, no sólo a leerlos, sino a adivinarlos. Ha desaparecido aquella claridad que te rodeaba, y que te hacía doblemente hermosa ante mí. Ya no hablas aquella palabra divina que ningún mortal, y menos yo, podía poner en duda. Ahora, Inés, me asegurarás una cosa, me la jurarás, y... ¿qué quieres tú?, no lo creeré. ¡Maldita sea mil veces doña María que te ha enseñado a disimular!
> (…)

> - No sé qué tiene esta casa y todos los que la viven. Me parece que en esta morada del disimulo y la mentira, ninguna cosa es como aparece. Mienten los que aquí moran; mienten los que aquí viven, y hasta yo he necesitado mentir para que me admitieran. Esta atmósfera está formada de falsedad y engaño. Los corazones, oprimidos por una autoridad insoportable, necesitan desfigurarse para que se les permita vivir. Esta casa, esta familia, a quien preside desde su sillón doña María, como el genio de la tristeza, no es para mí. Me ahogo, y deseo huir de este sitio. Veo aquí mil misterios, y sobre todos mis sentimientos domina uno, que es el más antipático y desagradable de todos: la desconfianza. El corazón se me oprime cuando considero que tú, Inesilla, tú me dices una cosa, me la juras y yo no la puedo creer. (*Cádiz,* cap. XI, pp. 113-116)

La soledad y el encierro al que son sometidas las niñas, base de una educación autoritaria y conservadora, sólo sirve para avivar su curiosidad y al mismo tiempo las avoca a carecer de habilidades para la vida laica. Aún así, al final de este episodio vemos la reticencia al cambio de los conservadores y, por tanto, a la evolución:

> - No me digan a mí que ha resistido - objetó doña Flora -; lord Gray es muy galán y muy lindo mozo... ¿A qué vienen con hipocresías?... La niña se marchó con él porque le dio la gana.
> - Doña María estará satisfecha de la formalidad de las niñas... - dijo Amaranta riendo -. Ahora repetirá su muletilla: "Yo educo a mis hijas como me educaron a mí[126]" (*Cádiz*, cap. XXXI, p. 299).

A pesar de que ha vivido con la experiencia de su hija que esta educación puede ser contraproducente, María de Rumblar se mantiene firme en su idea de que el problema no es ella ni sus ideales heredados, sino la educación humilde de Inés antes de llegar a sus manos e insistirá en el capítulo final en que a las jóvenes hay que atarlas más en corto.

[126] Es interesante notar la correspondencia entre la muletilla de María de Rumblar "Yo educo a mis hijas como me educaron a mí" y la justificación que el narrador hace sobre los métodos educativos de Pedro Polo, cura-maestro de escuela de *El doctor Centeno* (1883), quien enseña como lo enseñaron a él: "Todo lo enseñaba Polo según el método que él empleara en aprenderlo" (Tomo I, cap. II, II, p. 66); a pesar de que el episodio *Cádiz* se ambienta en el periodo histórico de 1812 y *El doctor Centeno* transcurre durante los últimos años del reinado de Isabel II, una muestra más del inmovilismo socio-político español, que se refleja en el paradigma educativo, pues la escuela de Pedro Polo muestra lo antipedagógico de la escuela decimonónica. Además, debe tenerse en cuenta que en esta última obra, Galdós critica diversos aspectos de la práctica docente del siglo XIX, poco tiempo después de que se celebrara en España el I Congreso Nacional Pedagógico (1882), evento que representa los anhelos de transformación educativa de una parte de la sociedad española (Ezpeleta Aguilar (2006: 41)

Todo ello parece contrastar con las ideas del maestro Sarmiento al inicio del episodio *El Grande Oriente* (1876), que muestran la visión educativa liberal como una educación sin tiranía y conectada con el contexto social, frente a la del maestro Naranjo que viene a simbolizar la educación tradicional:

> - ¿Pero no tiene usted escuela?
> - He soltado al infantil rebaño. Si no lo hiciera, me alborotaría la escuela, y mis lecciones se perderían en la algazara como semilla que se arroja al viento. Es preciso transigir un poco con la inquietud bulliciosa y la precocidad patriótica de estos chiquillos que han de ser ciudadanos. De esta manera les voy educando sin tiranías, y mansamente les inculco sus deberes y les preparo para que ejerzan la soberanía de los venideros años venturosos, en los cuales nuestra Nación se ha de empingorotar por encima de todas las Naciones.
> El amigo y vecino de nuestro excelente D. Patricio sonrió.
> -No crea usted -continuó el maestro- que imitaré la conducta de ese pedante insoportable, émulo y antagonista mío, el maestro Naranjo, de la calle de las Veneras, el cual, cada vez que hay bullanga o revista de milicianos u otra cualquier función vistosa, encierra a los chicos y no les permite ver ni que regocijen sus tiernas almas con las emociones de la cosa pública. Pero bien sabe usted que Naranjo es un poco y un mucho servilón, hombre forrado en oscurantismo y encuadernado en intolerancias, amigo de los enemigos de la Constitución, indiferente en efigie, pero absolutista en esencia, con vislumbres de persa vergonzante y amagos de realista monacal. ¿Qué ha de hacer con los pobres chicos un hombre de estas cualidades? Tiranizarlos, ennegrecer su espíritu, imbuirles ideas despóticas, educarles en el desprecio de la Constitución y en el amor al servilismo. (*El Grande Oriente*, cap. II, pp. 225-226)

Un poco más adelante, Sarmiento sostiene que el ministro debería erradicar a los maestros que educan para el absolutismo y el servilismo, algo que también anhela Galdós, aunque sin la violencia radical que mostrará Sarmiento en su devenir como personaje, pues solo cambiando a los malos maestros por una nueva generación docente será posible eliminar por completo la mala educación en las generaciones venideras:

> ¡Desgraciada nación la nuestra si prevalecieran en ella los alumnos de Naranjo! Vea usted, Sr. D. Salvador, una cosa de que el Ministerio debiera ocuparse sin levantar mano: extirpar esas infames cátedras, suprimiendo todos los maestros de escuela que con su conducta están sembrando la cizaña del servilismo, para que en lo venidero estorbe y ahogue la frondosa planta de la Constitución. (*El Grande Oriente*, cap.II, p. 226)

No obstante, a medida que avance el episodio se irá viendo que es más fácil hablar de educar en libertad, sin fanatismos y sin castigos, que llevarlo a la práctica, pues el propio Patricio Sarmiento sostendrá que para que los conservadores aprendan es necesario el uso de la violencia, cambiando la muletilla típica del maestro de la época que ya citamos, por ejemplo, en boca de Pedro Polo, una característica que queda lejos de las cualidades que Galdós espera en el nuevo perfil docente liberal:

> - Cuidadito; retire usted un poco los pies, que mojo -dijo Don Patricio, agitando la regadera junto a la mesa-. Ahora se puede barrer sin cuidado... No de otra manera la benéfica lluvia de la libertad impide que se levante el sucio polvo de la tiranía... Vea usted, Sr. D. Salvador, qué poco aprenden los reyes. Como los chicos, no entienden sino a palos. Yo digo que la Constitución con sangre entra. (*El Grande Oriente*, cap. II, p. 227)

De ello se extrae que la radicalización y el fanatismo puede encontrarse en los dos bandos y que nada es negro o blanco de manera absoluta. De lo que no cabe duda es de que toda la estructura educativa que existe en el siglo XIX es responsable de la proliferación de una sociedad en la que el disimulo, las apariencias y los malabarismos sociales más absurdos son la norma general, como muestra esta cita del episodio *O'Donell* (1904) en la que la cultura y la educación no tienen nada que ver con la paradoja de las colocaciones sociales:

> El ser empleado, aun con sueldos tan para poco, creaba posición: los favorecidos por aquel Comunismo en forma burocrática, especie de imitación de la Providencia, eran, en su mayoría, personas bien educadas que, por espíritu de clase y por tradicional costumbre, vestían bien, gozaban de general estimación, y alternaban con los ricos por su casa. Fácilmente podían procurarse una o más novias los chicos que lograban pescar credencial de ocho mil en sus floridos años, y se consideraba buen partido casar a la hija predilecta con un mozo de catorce mil, que gastaba guantes, y cubría su cabeza, bien peinada, con enorme canoa de fieltro. Llegaba a una ciudad de corto vecindario un caballerete con destino de ocho mil en Administración Subalterna, y sólo con presentarse, volvía locas a todas las señoritas de la población. En tropel se asomaban a las ventanas para verle pasar, y fácilmente introducido en las mejores casas, tomaba el papel de lion irresistible, a poco desenfado y cháchara que gastase. Vestía bien, usaba guantes, y un sombrero de copa que eclipsaba con su brillo a todos los del pueblo. En este, que era de los de pesca, se daba un tono inaudito: de Madrid contaba maravillas y rarezas que embobaban a sus oyentes; en la Corte tenía innumerables relaciones; conocía marquesas, camaristas, actores célebres, caballerizos y gentiles hombres de Palacio... Era sobrino de un tío que cobraba cuarenta mil. Todo esto y su agradable

> figurilla bastaban para que se le estimase, y para que su alianza con cualquier familia de la localidad se considerara como una bendición.
> Tales desproporciones entre la pobreza y el falso brillo de una posición burocrática, componían el tejido fundamental de aquella sociedad. Jóvenes existían que cautivaban con su fino trato y el relumbrón de una superficial cultura, y, no obstante, ganaban menos dinero que un limpia-botas de la calle de Sevilla. Pelagatos mil existían, bien apañados de ropa y modales, que se alimentaban tan mal como los aguadores; pero no tenían ahorrillos que llevar a su tierra. Verdad que también había gran desproporción entre la prestancia social de muchos y su valer intelectual. Licenciados en Derecho, con ocho o diez mil reales, que entendían algo de literatura corriente, y poseían la fácil ciencia política que está en boca de todo el mundo, ignoraban la situación del istmo de Suez, y por qué caminos van las aguas del Manzanares a Lisboa... De lo que sí estaban bien enterados todos los españoles de levita, y muchos de chaqueta, era de la guerra de Oriente, o de Sebastopol, como ordinariamente se la nombraba. Los caballeros ilustrados, las señoras y señoritas, hasta las chiquillas, hablaban de la torre de Malakoff con familiar llaneza. El Malakoff y los offes, los owskys y los witches de las terminaciones rusas servían para dar mayor picante a los conceptos y giros burlescos. Ejemplo: «¿Qué pasa, amigo Centurionowsky, para que esté usted tan triste? ¿Se confirman los temores de que Leopoldowitch le juegue la mala partida al gran Baldomeroff?».(O'*Donell*, cap. IV, pp. 37-39)

Una descripción casi esperpéntica de la sociedad española, cuya deriva sólo puede explicarse tras un profundo análisis de la situación socioeducativa que viene arrastrando el país desde hace más de un siglo y que basa su cultura en el formulismo vacío, que, por otra parte, cada vez está más presente en nuestra sociedad actual, donde tienden a abundar menos las personas íntegras, verdaderamente ilustradas y comprometidas socialmente, que los "eruditos a la violeta" creados a partir de píldoras informativas y colecciones de frases hechas, que recuerdan a personajes como Torquemada o Zárate, que más que conocimiento real, eran portadores de un barniz de fórmulas aprendidas en los periódicos y en las tertulias:

> Quedose tan satisfecho, y el otro, que estaba al corriente de lo moderno, espigando todo el saber en periódicos y revistas, sin profundizar nada, desembuchó las opiniones de Lombroso, Garófalo, *etcétera*, que Torquemada aprobó plenamente haciéndolas suyas. Zárate fue a parar después al contrasentido que suele existir entre la moral y el genio, y citó el caso del canciller Bacon (*Béicon*) a quien puso en las nubes como inteligencia, y arrastró por el suelo como conciencia.
> −Y yo supongo −añadió−, que usted habrá leído el *Novum organum*.
> −Me parece que sí... Allá en mis tiempos de muchacho −replicó Torquemada, pensando que aquellos *órganos* debían de ser por el estilo de los de Móstoles.
> −Dígolo porque usted, en lo intelectual, ¡cuidado!, es un discípulo aventajadísimo, del canciller..., en lo moral no, ¡cuidado!...

> −¡Ah! le diré a usted... Mi maestro fue un tío cura, que metía las ideas en la mollera a caponazo limpio, y yo tengo para mí que mi tío había leído a ese otro sujeto, y se lo sabía de memoria. (*Torquemada en el purgatorio*, primera parte, cap. XII, p. 309)

A todo ello hay que añadir que también los títulos académicos pueden conseguirse a través de las recomendaciones, al igual que las colocaciones, realidades que no ayudan a que quienes pueden permitirse una buena educación lo estimen conveniente, hecho que viene a redundar en el menosprecio social de la educación y de la figura del maestro, pues tienen mayor peso las convenciones sociales que la formación del pensamiento y los valores a través de la educación, como vemos, por ejemplo, en *La de Bringas* (1884), en la descripción de la familia de doña Tula:

> Los dos hijos que heredaron el nombre, la rudeza y los solecismos del general eran dos buenas alhajas. Lo que pasó aquella madre mártir para hacerles seguir la carrera de Caballería, no es para contado. Fueron cinco o seis años de cruel lucha con la barbarie y desaplicación de los muchachos, de un pugilato fatigoso con los profesores; y gracias al nombre que llevaban y a las cartitas que escribía en cada curso la Reina, salieron adelante. Ya eran Oficiales y estaban colocados, cuando una nueva serie de disgustos amargaba la existencia de doña Tula. No pasaba mes sin que uno de sus pimpollos hiciera alguna barbaridad. Cuestiones, desafíos, borracheras, sumarias, timbas, trampas, eran la historia de todos los días, y la mamá tenía que poner remedio a ello con las recomendaciones y con los desembolsos. Llegó a sentirse tan fatigada, que cuando el mayor, que también se llamaba Pedro Minio, le manifestó el deseo de irse a Cuba, no tuvo fuerzas para contrariarle. (*La de Bringas*, cap. VII, p. 13)

Además, la corrupción en el ámbito educativo parte del propio Ministerio de Fomento, del que dependía la educación, donde se conceden becas fantasma aristócratas empobrecidos que no podían colocar en la administración por falta de vacantes, una muestra más de la imposibilidad de que exista un buen sistema educativo sin una previa regeneración de las administraciones públicas:

> Lo que íbamos a solicitar era que el Ministerio le comprara al Saca-mantecas unos papeles o pergaminos viejos que, al decir de un informe académico, interesaban grandemente a la historia patria. Con estos auxilios oficiales trampeaba mi amigo. Tiempo hacía que chupaba del Estado en una u otra forma, ya socolor de comisiones en el extranjero, para estudiar cualquier cosa de que él entendía tanto como de afeitar ranas, ya con el aquel de las excavaciones arqueológicas que se hacían en una finca suya, allá por donde Cristo dio las tres voces.

> El Ministro nos recibió a los tres con toda la cordialidad de su temperamento andaluz y maleante. Era un hombre de palabras flamencas y de pensamientos elevados, iniciador de más osadía que perseverancia. (*Lo prohibido*: cap. XVII, II, p. 124)

En definitiva, son numerosos los ejemplos que ponen de manifiesto que la poca educación a la que se tiene acceso en España no es la adecuada para que la sociedad se desarrolle y esta a su vez es en gran medida la culpable del atraso y envilecimiento de las costumbres españolas, pues el mejor educado y el que más partido sacará de la sociedad del momento no es aquel que se ha cultivado de manera integral, sino quien destaca más en el arte del disimulo y las apariencias de ahí los consejos de Cisneros a su sobrino:

> Llevome al Retiro en su carruaje, y paseamos a pie desde la Casa de Fieras al Ángel Caído. Saludamos a muchos amigos, y de cuantas personas conocidas pasaron a pie o en coche tuvo Cisneros algo que decir. Su feliz memoria, suplida a veces por ingeniosa inventiva, regalome aquella tarde mil anécdotas, picantes unas, despiadadas y terribles otras, ninguna inocente, todas con ese singular acento que da la verosimilitud o la probabilidad de los yerros humanos. Era aquello la historia, compuesta y adornada a lo Tito Livio, como arte verdadero; historia no inferior por su trascendencia y ejemplaridad a la que nos cuenta en fastidiosas páginas las bodas de los reyes, y las batallas que se ganaron o se perdieron por un quítame allá esas pajas. Mi tío me ilustró también con algunas particularidades de su vida, en las cuales no pude menos de ver esa mano de gato con que algunos cronistas desfiguran y engalanan lo que les conviene; y por fin me dio este consejo: «Mira, Manolo, tú no seas tonto. Haz el amor a las mujeres de todos tus amigos, y conquístalas si puedes. No pierdas ripio por cortedad, ni por escrúpulos, ni por miramientos sociales de escaso valor ante las grandes leyes de la Naturaleza. Las prójimas que más respeto te infundan, son quizás las que más deseen que avances: no te quedes, pues, a mitad del camino. Sé atrevido, guardando las formas, y vencerás siempre. Toma el mundo como es, y las pasiones y deseos como fenómenos que constituyen la vida. La única regla que no debe echarse en olvido nunca es la buena educación, ese respeto, ese *coram vobis* que nos debemos todos ante el mundo». (*La incógnita*, carta IX, pp. 73-74)

Entre las lacras educativas que deben erradicarse el autor también pondrá de relieve los terribles efectos de una educación desvinculada del contexto. Como exponentes de ello podemos citar los casos de Isidora Rufete, Federico Viera y Máximo Manso, entre otros. El caso de Federico Viera e Isidora son bastante parecidos, aunque por circunstancias distintas, han recibido una educación que no se ajusta a su realidad social presente y esta discordancia tiene como consecuencia que ambos personajes estén avocados a un seguro incierto

en el que dejarán de distinguir la realidad de la ficción, lo moral de lo convencional, en suma el bien del mal; y cuyas consecuencias serán trágicas en ambos casos, pues ninguno acepta el consejo de sus amigos tutelares, carecen de la voluntad suficiente para enfrentarse a una regeneración radical y terminan sucumbiendo. Ambos personajes quedan marcados por las acciones de sus familiares. Isidora es a la vez impostora y víctima trágica del engaño, pues su tío engendró en ella la idea de que pertenecía a la alta sociedad como legítima heredera del marquesado de Aransis y ella ha crecido siempre pensando en que ese era el contexto al que pertenecía, por lo que vive añorando lujos y comodidades que no puede permitirse:

> Como don José, su tío el canónigo daba calor en su entendimiento a las ideas más absurdas, las fomentaba y se engreía con ellas. Su tío, engañado por Rufete, había representado con ella la comedia funesta que tan desgraciada la había hecho. ¡Cuántas veces en las noches del invierno él la embelesaba diciéndole que sería marquesa, que tendría palacio, coches, lacayos, lujos sin fin, y riquezas semejantes a las de Las mil y una noches! Él la había enseñado a no trabajar, a esperarlo todo de una herencia, a soñar con grandezas locas, a enamorarse de fantasmagorías. Habíale llenado la cabeza de frivolidades, habíale educado en la contemplación mental de un orden de vida muy superior a su verdadero estado. Él, cuando ella se cansaba, le decía: «Tendrás coche». Cuando ella trataba de arreglarse un vestidillo, le decía: «Tendrás veinte modistas a tus órdenes». Decíale: «¡Qué palacio el tuyo!», y otras expresiones que encendían más y más en ella el volcán de ambición que ardía en su pecho... Sí, su tío era tonto, tonto rematado, un hombre calamitoso, en su buena fe, un hombre sin seso, un maestro contra la realidad, el apóstol de todo lo extravagante, ficticio y convencional que engendra en su estado morboso el pensamiento humano. *(La desheredada*, segunda parte, cap. XV, II, p. 360)

Su pasión incontrolable de adquirir cosas vanas, que vengan a llenar de nobleza su entorno la llevarán a la prostitución; y su incapacidad de asumir la verdadera realidad a la que pertenece, a pesar de las recetas de regeneración que le aconseja Miquis, e incluso cuando se descubre que todo fue un engaño fruto de la demencia de su padre, impedirán su regeneración y desatarán su final trágico, mientras ella seguirá clamando: "Soy noble, soy noble. No me quitaréis mi nobleza, porque es mi esencia y yo no puedo ser sin ella." (*La desheredada,* segunda parte, cap. XV, II, p. 361), hecho que muestra el problema que genera

una mala educación inculcada desde la infancia, pues como ha venido demostrando la investigación sobre la evolución y el desarrollo en la infancia, lo que se aprende en los primeros años de vida marca de manera crucial la vida adulta, sobre todo en un alma sensible y soñadora como la de Isidora Rufete, que no es capaz de reponerse y aceptar la realidad. La dedicatoria con la e se abre la novela de Isidora, *La desheredada* (1881), junto con la moraleja final que incluye Galdós, convierten a este personaje en un símbolo indiscutible de la deriva a que está avocada la sociedad si no se acomete cuanto antes la ansiada reforma educativa que permita profesionalizar y poner en valor la labor docente y generalizar la escolarización infantil, por aquello de que es más fácil construir niños fuertes que reparar hombres rotos que sostenía el reformador social y abolicionista Frederick Douglas (1918-1895). Esta reforma permitirá que la sociedad asuma que no sólo es posible, sino que se debe aspirar a ascender socialmente, pero no debe uno fiarse de "las alas postizas", sino estudiar y trabajar, esforzarse para crear unas alas naturales o bien tomar una escalera, tal y como señala Galdós en la moraleja final de esta obra.

En el caso de Joaquín Viera, será la sombra del malquehacer de su padre la culpable de que no pueda desarrollarse. Educado para una vida regalada las acciones de su padre lo han dejado sin dinero y sin futuro, con unos valores aristocráticos que distan mucho de su contexto real, incapaz de regenerarse de forma radical y aceptar una nueva vida a la que le empujan sus amigos:

> Por mi parte, trato de empujarle, y he bebido los vientos estos días para conseguirle un acta en cualquiera elección parcial; pero no me ha sido posible. A nuestro amigo le perjudica el nombre de su padre, que es la mayor de sus desdichas. Lo mismo es decir Viera, que surge la imagen de ese solemnísimo bribón, cuya triste fama permanece en Madrid, viviendo él fuera de España. Esta es la fatalidad de Federico, el sino perverso que le hará miserable y desgraciado toda su vida; pues aun cuando llegara a vencer los inconvenientes del deshonrado nombre que lleva, no se quitará nunca de encima la mala sombra que su padre ha echado sobre él con la perversa educación que le dio. Este muchacho se ha malogrado, porque su padre no supo serlo nunca, ni tuvo autoridad sobre él para encarrilarle y hacerle hombre. La niñez y juventud de Federico coincidieron con la época en que Joaquín Viera gastaba lo suyo y lo ajeno, sin cuidarse para nada de su hijo. Criose para aristócrata; adquirió necesidades, de esas con las cuales se identifica el ser, y que vienen a formar parte del ser mismo; se hizo al regalo,

> a la disipación, al lujo, a la generosidad, y a los vicios que cría la esplendidez y que no pueden separarse de ella. Aunque su despierta imaginación no desdeñó la lectura, jamás estudió nada formalmente, ni se aplicó a carrera alguna científica ni literaria. Vino el desastre, y el que se había criado caballero, encontrose peón. Era tarde para atajar las consecuencias de este abandono. Aún se forjaba ilusiones el pobre chico durante algún tiempo, aspirando a plantear no sé qué empresas industriales. Humo y tontería. Lo que han pasado él y su pobre hermana, no es para dicho brevemente.
> Harto sabes tú que soporta su desgracia con estoicismo admirable, y que encubre su miseria con arte exquisito. Nadie que le vea y le trate sospechará las procesiones que andan por dentro. Viste bien y con esa fácil elegancia que es una cualidad antes que una costumbre. Frecuenta, por hábito y necesidad espiritual, lo que llamamos bárbaramente el gran mundo, y sabe distinguirse en él, siendo bien recibido en todas partes y muy echado de menos en sus ausencias. (*La incógnita*, pp. 96-97)

Viera se aferra a la altura moral de su antigua nobleza para, por ejemplo, controlar la vida de su hermana y sumido en una moralidad quijotesca. Sin estudios, sin riqueza familiar y sin profesión, su mala educación en la vida contemplativa y regalada junto con el fuerte arraigo de los valores aristocráticos harán estragos en su vida pues o sólo lo incapacitará para reinventarse sino que transgredir sus propios códigos le llevará al suicidio. Orozco vuelve a insistir, esta vez en *Realidad*, en que la culpa de la desdicha de Joaquín y de su hermana la tiene la perversa educación que les dio su padre:

> Sí, hija mía. Pero aquí entra lo relativo; aquí cesa de funcionar la letra de la ley moral, y entra en funciones el espíritu, ¿No hemos convenido en que Joaquín es un monstruo? Entre las muchas responsabilidades que tiene ante Dios y los hombres, la más notoria es la perversa educación que a sus hijos dio, el abandono en que los ha tenido, faltos de medios de subsistencia. Esta penuria ha motivado lentamente en Federico ciertos hábitos de mal género, el desorden y angustias humillantes de su vida; en Clotilde, su indecorosa manera de buscar marido. El enmendar la obra de Joaquín Viera ¿no es por ventura un acto de alta justicia, de esa justicia que antes llamé relativa, y que viene a resultar absoluta, de lo más absoluto que podemos concebir? (*Realidad,* jornada tercera, escena IX, pp. 364-365)

En definitiva, los hermanos Viera constituyen dos víctimas más de haber sido educado para una vida que no le corresponde, de cuyo devenir se colige la necesidad de que la nueva educación desarrolle también habilidad es para la vida práctica que, junto con la revalorización del trabajo como medio de vida, lleven al nacimiento de una generación capaz de levantarse y reinventarse ante la adversidad.

Pero la crítica de Galdós, como ya se ha mencionado, será extensiva también a la nueva educación que proponen los krausistas, en tanto que pone de relieve la paradoja del maestro krausista que como abstracción teórica es perfecto, pero que vive alejado del contexto social, y, por ende, carece de los mínimos rudimentos para enfrentarse a la realidad inmediata. Así, Máximo Manso representa simbólicamente el peligro al que se expone a la pedagogía krausista si no es capaz de readaptar su idealismo abstracto a la realidad social española donde debe aplicarse esa nueva educación. Por definición, las ideas pedagógicas del krausismo son buenas y su intención no puede ser más noble, de ahí el cariño con que Galdós describe a Manso, pero Galdós considera que es uan utopía pretender aplicarlas sin ningún tipo de readaptación. Para que estas ideas educativas cumplan s función, esto es, dotar al ser humano de libertad de pensamiento y de una base de conocimientos y valores morales que le permitan elegir de forma autónoma y responsable, midiendo los pros y los contras de sus decisiones, es necesario que esas ideas sean llevadas a la vida real, siguiendo la estela de Aristóteles y Rousseau, Galdós insiste en que silos krausistas no son capaces de reformular sus teorías educativas atendiendo al contexto material y humano al que deben ser aplicadas, corren el riesgo de formar parte del largo listado de decretos y reglamentos educativos oficiales que pasaron al baúl de la inacción, es decir, el krausismo puede correr la misma suerte que Máximo Manso y dejarse morir ante su incapacidad para bregar con la realidad social. En suma, como el propio Manso reconocerá, es necesario encontrar el equilibrio entre lo teórico y lo práctico, la aplicación de la razón y el conocimiento experiencial de la vida en todos sus aspectos o se corre el riesgo de quedar aislado de la realidad:

> Este descomedido elogio me indujo una observación sobre mí mismo. No quiero guardármela, porque es de mucho interés, y quizás explique aparentes contradicciones de mi vida. Yo, que tan torpe había sido en aquel asunto de Irene, cuando ante mí no tenía más que hechos particulares y aislados, acababa de mostrar gran perspicacia escudriñando y apreciando aquellos mismos hechos desde la altura de la generalización. No supe conocer sino por vagas sospechas lo que pasaba entre Irene y mi discípulo, y en cambio, desde que tuve noticia cierta de una sola parte de aquel sucedido, lo vi y comprendí todo hasta en sus últimos detalles, y pude presentar a

> Irene un cuadro de sus propios sentimientos y aun denunciarle sus propios secretos. Aquella falta de habilidad mundana y esta sobra de destreza generalizadora provienen de la diferencia que hay entre mi razón práctica y mi razón pura; la una incapaz, como facultad de persona alejada del vivir activo, la otra expeditísima como don cultivado en el estudio.
> Todo lo que dije a Irene al confesarla, y que tanto la pasmó, fue dicho en teoría, fundándome en conocimientos académicos del espíritu humano. ¡Ella me llamaba adivino, cuando en realidad no mostraba más que memoria y aprovechamiento! ¡Bonito espíritu de adivinación tenía este triste pensador de cosas pensadas antes por otros; este teórico que con sus sutilezas, sus métodos y sus timideces había estado haciendo charadas ideológicas alrededor de su ídolo, mientras el ser verdaderamente humano, desordenado en su espíritu, voluntarioso en sus afectos, desconocedor del método, pero dotado del instinto de los hechos, de corazón valeroso y alientos dramáticos, se iba derecho al objeto y lo acometía!... Ved en mí al estratégico de gabinete que en su vida ha olido la pólvora y que se consagra con metódica pachorra a estudiar las paralelas de la plaza que se propone tomar; y ved en Peñita al soldado raso que jamás ha cogido un libro del arte, y mientras el otro calcula, se lanza él espada en mano a la plaza, y la asalta y toma a degüello... Esto es de lo más triste... (*El amigo* Manso, cap. XLI, p. 594)

Así, el método del que tan orgulloso se siente Manso y que le permite vivir en "perfecto equilibrio", gracias a que ha convertido a la razón en dueña y señora de sus actos es presentado como modelo que otros deberían seguir para no caer en la degradación de las pasiones:

> Estoy impaciente por hablar de mi ser moral, y de mi afición a la predilecta materia de mis estudios. Sin quererlo, se me va la pluma adonde la impulsa el particular gusto mío, y la dejo ir y aun le permito que trate este punto con sinceridad y crudeza, no escatimando mis alabanzas allí donde creo merecerlas. Decir que en materia de principios mi severidad llega hasta el punto de excitar la risa de algunos de mis convecinos de planeta, parecerá jactancia; pero lo dicho dicho está y no habrá quien lo borre de este papel. Constantemente me congratulo de este mi carácter templado, de la condición subalterna de mi imaginación, de mi espíritu observador y práctico, que me permite tomar las cosas como son realmente, no equivocarme jamás respecto a su verdadero tamaño, medida y peso, y tener siempre bien tirantes las riendas de mí mismo.
> Desde que empecé a dominar estos difíciles estudios, me propuse conseguir que mi razón fuese dueña y señora absoluta de mis actos, así de los más importantes como de los más ligeros; y tan bien me ha ido con este hermoso plan, que me admiro de que no lo sigan y observen los hombres todos, estudiando la lógica de los hechos, para que su encadenamiento y sucesión sea eficaz jurisprudencia de la vida. Yo he sabido sofocar pasioncillas que me habrían hecho infeliz, y apetitos cuyo desorden lleva a otros a la degradación. Estas laboriosas reformas me han adiestrado y robustecido para obtener en la moral menuda una serie de victorias a cuál más importantes. He conseguido una regularidad de vida que muchos me envidian, una sobriedad que lleva en sí más delicias que el desenfreno de todos los apetitos. Vicios nacientes, como el fumar y el ir al café, han sido extirpados de raíz.

> El método reina en mí y ordena mis actos y movimientos con una solemnidad que tiene algo de las leyes astronómicas. Este plan, estas batallas ganadas, esta sobriedad, este régimen, este movimiento de reloj que hace de los minutos dientes de rueda y del tiempo una grandiosa y bien pulimentada espiral, no podían menos de marcar, al proyectarse sobre la vida, esa fácil línea recta que se llama celibato, estado sobre el cual es ocioso pronunciar sentencia absoluta, porque podrá ser imperfectísimo o relativamente perfecto, según lo determine la acumulación de los hechos, es decir, todo lo físico y moral que, arrastrado por las corrientes de la vida, se va depositando y formando endurecidas capas o sedimentos de hábitos, preocupaciones, rutina de esclavitud o de libertad. (*El amigo Manso*, cap. II, pp. 404-405)

Pero a medida que avanza la obra descubrimos que ese método lo mantiene aislado de la sociedad y no le permite enfrentarse con éxito a los cambios de rutina propios de la realidad mundana. De hecho, nos parece que no es gratuito que doña Javiera compare a Manso con un cura, en tanto en cuanto, su vida se asemeja bastante a la de un seglar:

> −Estoy aquí mirando los padrotes −dijo, volviendo sus ojos a lo alto de la pared.
> Los padrotes eran cuatro bustos comprados por mi madre en una tienda de yesos. Los había elegido sin ningún criterio, atendiendo sólo al tamaño, y eran Demóstenes, Quevedo, Marco Aurelio y Julián Romea.
> −Esos son los maestros de todo cuanto se sabe −indicó la señora, llena de profundo respeto−. ¡Y cuánto libro! ¡Si habrá letras aquí...! ¡Virgen! ¡Y todo esto lo tiene usted en la cabeza! Así nos sabe tanto. Pero vamos a nuestro asunto. Atiéndame usted.
> No necesitaba que me lo advirtiese, porque tenía toda mi atención puesta en ella.
> −Yo le tengo a usted mucha ley, señor de Manso; usted es un hombre como hay pocos..., miento, como no hay ninguno. Desde que le traté se me entró usted por el ojo derecho, se me metió en el cuerpo y se me aposentó en el corazón...
> Al decir esto rompió a reír, añadiendo:
> −Pues parece que le hago a usted el amor; y no es eso, señor de Manso. No lo digo porque usted no lo merezca, ¡Virgen!, pues aunque tiene usted cara de cura, y no es ofensa, no señor... Pero vamos al caso... Se ha quedado usted un poco pálido; se ha quedado usted más serio que un plato de habas. CAP III. P. 409:

Si bien la comparación se hace desde el punto de vista físico, lo cierto es que no deja de ser irónico que la acción educativa de Manso y todo su método de vida fracase por el mismo motivo que fracasa la educación religiosa, esto es, por estar desvinculada de la realidad social. Al igual que los eclesiásticos tratan de encauzar la vida familiar y social sin formar parte de ella, Máximo Manso trata de enseñar desde una perspectiva netamente teórica sobre la vida, pues él está cómodo dentro de su esfera y no sólo sale de ella a experimentar la vida práctica

cuando las circunstancias le obligan. En suma, Galdós cree en la pedagogía de Manso, como en la krausista, en tanto que él también es partidario de una educación integral que contemple el desarrollo intelectual, físico y moral de las personas; pero critica la forma de actuación de esta corriente, pues parte de una concepción teórica que corre el riesgo de devenir en utópica precisamente porque parte de una abstracción. Galdós cree que antes de teorizar debe potenciarse la acción práctica, palpar el terreno, como lo ha hecho él antes de llevar la sociedad española a su obra, pues si no se corre el riesgo de que esa educación no sea efectiva al enfrentarla a la realidad social[127]. De ahí que el mismo Máximo Manso, al reconocer su incapacidad de adaptarse a la vida social, decida dejarse morir. Finalmente, Manso muere, se extingue casi sin hacer ruido y, sobre todo, Sin lograr el éxito pedagógico que pretendía para su pupilo; en parte por su incapacidad para conectar con la realidad tangible y en parte porque la educación de Manolo empieza muy tarde. La misma suerte correrán los métodos pedagógicos del krausismo y la propia ILE si no se involucra en analizar qué tipo de educación necesitan los españoles y pasan a la acción global que debe empezar por la etapa infantil. En contraste con el fracaso de la educación abstracta e idealizada que encarna máximo Manso, Felipe Centeno, sin embargo, como señala Varela Cabezas, llegará a ser:

---

[127][127] Esta idea de la ambigüedad del krausismo en Galdós ya ha sido reseñada por otros investigadores como Denah Lida, quien sostiene que: "Hay que ahondar en cada caso, en cada novela, (...) para apreciar con justeza la sutil escala de adhesiones y rechazos con que respondió Galdós a lo que sólo en sentido muy elástico puede llamarse «krausismo»" (1967: 21). De hecho, Lida refiere en nota a pie de página la siguiente cita de Giner:

> «[...] no es maravilla ver entre nosotros dar el nombre de 'krausis' [...] a toda obra, tendencia, doctrina, aun las más diversas y opuestas, con sólo que en ellas se revele una construcción sólida, una moral austera, la obediencia a principios, el culto del ideal» (Berkowitz, *op. cit.*, p. 43.)

Y continúa la investigadora apuntando que, del mismo modo que esto hacían "los que veían con aprobación la conducta y los ideales de Sanz del Río. En cambio, para los enemigos es todo lo contrario, y se tilda de «krausista» al que no sea tradicionalista y neo-católico, al que se atreva a criticar y proponer reformas de cualquier orden.". En esta misma línea, Varela Cabezas apunta las coincidencias de la perspectiva galdosiana de la pedagogía con la visión de Giner y el krausismo, a la par que señala que el autor canario "se distancia del krausismo y se alía con los pedagogos rousseaunianos al subrayar la necesidad de potenciar la actividad práctica previamente a cualquier abstracción teórica." (2006: 783)

> (...) un auténtico doctor en la ciencia de la vida, dotado de la necesaria iniciativa para sobrevivir él mismo y ayudar a sobrevivir a quienes le rodean, en particular a su amo, el idealista e inadaptado Alejandro Miquis. Así se explica que éste, cuando yace muy grave en un camastro a causa de su avanzada enfermedad, incapaz de pasarse sin la ayuda de Felipe, comience a llamarle Aristóteles ('Eres un sabio y debías llamarte Aristóteles', 1440a).33 Y todo porque Centeno satisface cada una de las necesidades de su amo, tanto físicas como espirituales (respecto a éstas, recuérdese que llega a proporcionarle noticias falsas sólo porque sabe que le darán una alegría). El apodo se justifica, pues Aristóteles es al fin y al cabo el filósofo del realismo, de la vida práctica, el filósofo que, según nuestra interpretación, habrían necesitado Máximo Manso, Alejandro Miquis y, en último término, todo el país. (2006: 789)

De hecho, que la educación esté conectada con el contexto práctico y real, así como la revalorización del aprendizaje que aporta la experiencia vital, forman parte de los principios de la pedagogía de Galdós, en tanto que el autor, con una gran formación ilustrada y humanista, entiende la vida como un aprendizaje constante. Galdós es consciente de que para una verdadera regeneración del país la educación debe llegar a todas las clases sociales, y para motivar a las distintas clases sociales es necesario, además de la buena intención que refleja la bondad de Máximo Manso, la voluntad de acción y la capacidad de llevar la iniciativa de manera que allá donde se necesite, la escolarización debe ir acompañada del pan. Precisamente esta crítica al idealismo krausista llevará a Galdós a simpatizar con otras corrientes como el Regeneracionismo de Costa, mucho más vinculado a la realidad social, o a interesarse, incluso, por la obra del padre Manjón, en tanto que comparte con éste la necesidad de que la acción educativa se lleve a cabo también en las zonas marginales.

Una vez eliminadas todas estas lacras educativas, será necesario que cada individuo limpie las telarañas que puedan quedar en su interior, sacudir las convenciones sociales y los prejuicios que cada uno traiga consigo y adquirir un estado de apertura a la razón, al cambio, al aprendizaje continuo que es la vida, a través de la reflexión interior en silencio, como muestra la última etapa del periodo de aprendizaje de Gil-Tarsis:

> Lo primero que hizo entender á Gil el amigo y compañero de tediosa esclavitud, fu que aquel recinto del quietismo acuático era comúnmente la postrera etapa ó estación

> del vía crucis correccional. Bien baqueteados llegaban allí los penitentes, con las voluntades bien sacudidas y las entendederas abiertas a la razón. Allí se les daba la última pasadita, el barniz que llamaban cura del silencio, soberano remedio que atajaba el flujo de las palabras ociosas. (*El caballero encantado*, cap. XXVI, p. 512)

A partir de aquí debe perfilarse el tipo de educación que deben recibir los españoles que según los parámetros pedagógicos de Galdós debe estar conectada con la naturaleza, como planteaba Rousseau, y cuyo éxito dependerá de la escolarización temprana generalizada como defienden Pestalozzi o Montesino, pues esto permitirá dotar de un contexto socio-educativo similar a la población infanto-juvenil de manera que se les proporcionen las herramientas necesarias para un provechoso desarrollo adulto con independencia de la clase social de pertenencia o de las circunstancias socio-familiares particulares. Pues a fin de cuentas:

> ¡Qué cosas se ven, y cuán caprichosas, en su inmenso reino, son la flora y la fauna del vivir humano! ¡Qué infinita variedad de formas, qué extravagancia en algunas, qué sencillez elemental en otras! Llamamos original a lo que vemos por primera vez, y nuevo a lo viejo que no conocíamos. Todos los casos morales tienen la misma edad, como los tipos vegetales. La Naturaleza lo inventó todo de una vez, y ya no inventa; no hace más que combinar las ocasiones y escenarios en que nos descubre sus secretos: así llamamos a lo que, después de visto por millones de ojos en cien generaciones, pasa ante los ojos nuestros... (*La revolución de julio*, cap. XIV, p. 149)

En el mismo episodio muestra Galdós cómo la vida salvaje que ha adoptado Virginia la dota de algo que nunca mostró en la vida de las convenciones sociales: una gran capacidad de razonamiento y una inmensa sensación de felicidad. De manera que volver al estado natural en el que el amor y la felicidad de las personas está por encima de las convenciones sociales, permite liberar la mente y empezar de nuevo, precisamente lo que necesita la sociedad española:

> Desde que soy salvaje, tengo más sal en la mollera, más pesquis. Antes, en mi vida de señorita, no se me cuajaba ninguna idea. Todas se quedaban en estado parecido a la clara de huevo, como una baba, como un moco, y en mi vida de señora casada sólo cuajó una idea, la de descasarme, como lo hice, y de ello no me arrepentiré nunca. Pues verás cómo ahora el talentazo que me ha dado mi escapatoria encontrará un bonito ardid para que sepamos si estás decidido o no a protegernos contra curas y curiales, y

> contra guindillas, que son la peor gente del mundo... No puedo seguir por hoy. Un día o dos tardaré en volver a escribirte. Prepárate. ¡Ay, Pepe, ten compasión de este matrimonio montaraz que con nadie se mete, y se contenta con que le dejen vivir!... (*La revolución de julio*, cap. XV, p. 164)

Galdós pondrá en boca de la propia reina Isabel II lo antinatural de las convenciones sociales, dotando así de mayor autoridad las afirmaciones que en este mismo sentido han hecho otros personajes:

> -Y en el campo vivieron largo tiempo, libres y felices... Ya me acuerdo... ¡Pobres muchachos! Alguna vez pensé yo en ellos... La verdad, fue un caso graciosísimo... Y no hay que culpar a Virginia, sino a sus padres, que la casaron con un hombre afeminado y bobalicón, sin maldita gracia para el matrimonio... Todo les está bien merecido. Luego hablan... Hay que ponerse en lo natural... De los tres personajes de ese drama de familia, no conozco más que a Ernestito... ¡Qué modales ridículos, qué voz de tiple acatarrada! (*La de los tristes destinos*, cp. III, p. 26)

Vuelve aponerse de manifiesto que no es positivo constreñir los instintos naturales y la educación encaminada a ello solo redunda en la infelicidad o la ineptitud para la vida práctica. Como puede verse en *Cádiz*, la educación conservadora no es capaz de constreñir las alas que tiene de forma natural Presentación de Rumblar, pero si su vida enjaulada no es capaz de cortarle las alas, la dota de un ansia de libertad desmedida, como el pájaro que cuando se ve libre no sabe cuándo debe parar de volar:

> La muchacha, a cada nueva conquista hecha por su inteligencia en el conocimiento de las cosas parlamentarias, más sorpresa mostraba, y no distraía su atención del Congreso sino para hacerme preguntas tan originales a veces, y a veces tan inocentes, que me era muy difícil contestarle. Carecía en absoluto de toda idea exacta respecto de lo que estaba presenciando; y aquel espectáculo la conmovía hondamente, sin que las ideas políticas tuviesen ni aun parte mínima en tal emoción, hija sólo de la fuerte impresionabilidad de una criatura educada en estrechos encierros y con ligaduras y cadenas, mas con poderosas alas para volar, si alguna vez rompía su esclavitud. Era tierna, sensible, voluble, traviesa, y por efecto de la educación, disimuladora y comedianta como pocas; pero en ocasiones tan ingenua, que no había pliegue de su corazón que ocultase, ni escondrijo de su alma que no descubriese. Por esto, que era sin duda efecto de un anhelo irresistible de libertad, aparecía a veces descomedida y desenvuelta con exceso. (*Cádiz*, cap. XVII, p. 471)

Frente a esa mala educación, Galdós pone en valor la educación que sea reflejo de la Naturaleza, es decir, toda aquella convención social que signifique

constricción autoritaria y antinatural de los instintos se demuestra que da lugar a una sociedad corrupta, basada en el disimulo y las apariencias, por lo que la vida natural, el trabajo del campo y los instintos infantiles pasan a revalorizarse. Así, siguiendo la estela de Rousseau, su autor favorito, Benigno Cordero, nos da una de las bases de la filosofía educativa de Galdós: "...y por asimilación de lo que había leído en su autor favorito y maestro. Así nada le parecía tan de perlas como aquella frase: el campo enseña a amar a la humanidad y a servirla." (*Los apostólicos*, cap. XXI, p. 302)

Dentro de esa concepción de la educación natural cobrarán vital importancia el contacto con la naturaleza, la revalorización del trabajo y las profesiones técnico-profesionales, la estimulación del aprendizaje experiencial, a través de la observación y el contacto directo con la materia estudiada, etc. como se irá viendo. En definitiva, las leyes de la Naturaleza por encima de las convenciones sociales y religiosas, una afirmación que viene ligada a una gran reflexión crítica de Galdós quien sin duda se ha debido preguntar en numerosas ocasiones de dónde le viene a los españoles ese afán religioso conservador que ha teñido la vida social de falsas convenciones. Así, Galdós llevará la responsabilidad de la deplorable situación socioeconómica y socio-educativa de España hasta los inicios de la monarquía, del reino de España en el Prólogo que el autor canario realizó para la obra *Vieja España* (1907), de José María Salaverría. En este texto habla de Isabel la Católica y a la vez que cita gran cantidad de cosas positivas que esta reina hizo para España, critica las malas, entre ellas su excesiva religiosidad y el empeño de cristianización que la llevó a la expulsión de los hebreos y a crear la inquisición, hecho histórico que Galdós aprovecha para arremeter contra lo negativo de dogmatizar a los pueblos. De manera que una vez más pone de manifiesto la necesidad de erradicar la educación como forma de adoctrinamiento y domesticación y sustituirla por una educación que potencie el pensamiento crítico:

> Su principal error fue aquel tenaz empeño en salvar las almas, no sólo de los españoles de su tiempo, sino de todos los que hemos venido después. Este afán de regir conciencias presentes y futuras es una extralimitación, un abuso de facultades políticas, que hoy no puede ser perdonado. A tal dislate la llevaron consejeros espirituales, dañados de un fanatismo ardiente, visionarios de la imposible unidad de la fe.
> Los siglos siguientes al siglo de Dña. Isabel han venido protestando de este cruel propósito de meternos a todos en comunidad o rebaño, con regla estrecha y absolutamente intolerable. (...), hizo ciertamente grandes cosas; pero le faltó una, la principal y más importante para el porvenir de sus súbditos. No vio, o no la dejaron ver, que si antes de morir hubiera desatado nuestras conciencias, habría hecho más por nosotros que descubriendo cien Américas y conquistando doscientas Granadas." (96)

Una vez más, Galdós reitera la necesidad de rebelarse frete a los falsos principios morales y liberar las conciencias. Por tanto, en líneas generales, en la continua crítica a la educación católica tradicional subyace la idea de que la educación debe ser un reflejo de la naturaleza, con una finalidad social global y no basada en convenciones sociales impuestas desde arriba, por tanto, debe ser liberal y laica, pues la religión entra en el ámbito de lo íntimo. Como reflexiona Augusta, la educación recibida y las normas sociales constriñen el verdadero ser, lo frustra y lo convierte en hipócrita:

> Ya, ya sé qué es lo primero que debo decir: cuándo empezó mi infidelidad y la razón de ella. ¡La razón de ella! ¿Yo qué sé? Esas cosas no tienen razón. Le traté algún tiempo, ya casada, sin sospechar que le quería con amor. No caí en la cuenta de que estaba prendada de él sino cuando me declaró que se había prendado de mí. Tres días de ansiedades y de lucha precedieron a uno memorable para mí. ¡Vaya un diíta, Señor! No me acuerdo bien de lo que sentí aquel día. La vida se me completó. Le amé locamente, y cuando me fui enterando de sus desgracias, de las cadenas ocultas que arrastra el pobrecito, le quise más, le adoré. Declaro que hay dentro de mí, allá en una de las cuevas más escondidas del alma, una tendencia a enamorarme de lo que no es común ni regular. Las personas más allegadas a mí ignoran esta querencia mía, porque la educación me ha enseñado a disimularla. Pues sí, tengo antipatía al orden pacífico del vivir, a la corrección, a esto mismo que llamamos comodidades. Esto de hacer un día y otro las mismas cosas, el tenerlo todo previsto, el encontrar todo a punto, me entristece, me fatiga. Bendito sea lo repentino, porque a ello debemos los pocos goces de la existencia. ¿Hemos nacido acaso para este tedio inmenso de la buena posición, teniendo tasados los afectos como las rentas? No; para algo nos habéis dado la facultad de imaginar y de sentir, por algo somos un alma que ama los espacios libres y quiere dar un paseíto por ellos. Este compás social, esta prohibición estúpida del más allá no me hace a mí maldita gracia. Y lo peor es que la educación puritana y meticulosa nos amolda a esta vida, desfigurándonos, lo mismo que el corsé nos desfigura el cuerpo. De este modo aprendemos la hipocresía, y buscamos compensación al fastidio, trayendo a nuestra vida algún elemento secreto, algo que no esté a la vista ni aun de los más próximos. Tener un secreto, burlar a la sociedad, que en todo quiere

> entrometerse, es un recreo esencial de nuestras almas con corsé, oprimidas, fajadas... Sin misterio, el alma se encanija. Aborrezco esa vida, que no vacilo en llamar pública, o si se quiere, legal, muy santa y muy buena para quien se pueda amoldar a ella, pero que no es para mí... Que me quite Dios las ideas que me andan por dentro del cráneo, que me quite los nervios, y me volveré la burguesa más pánfila de la clase... (Se agita de nuevo y contempla con estupor la Sombra). Veo que me miras con ojos benévolos. No podía ser de otra manera. Declaro todo lo que siento, y me someto al fallo tuyo... ¿Soy pecadora, o qué soy? No me dices nada. ¿Por qué callas? ¿Te asombras de que no me disculpe? No siento en mí la disculpa. Creo que al principio intenté sofocar el amor hacia un hombre que no es mi marido. Pero pronto me convencí de que era inútil intentarlo. Me encantaban la persona y sus palabras, el sonido de su voz, su carácter noble, su susceptibilidad, sus desgracias, la pobreza disimulada con tanta gallardía; y no puedo dejar de amarle, ni en rigor, aquí dentro de mí, me avergüenzo de ello. ¿Qué tienes que objetarme? Dirás que estoy unida por la ley a ese amigo sin par, a ese hombre extraordinariamente bueno y amable. Yo reconozco sus méritos y virtudes, yo le admiro. Tú que me oyes, ¿eres él, o has tomado su rostro para inspirarme más respeto? Porque si eres él mismo, y vienes a oírme en confesión, te traerás la razón grande, el metro elástico para medirme; habrás dejado fuera de aquí las reglas chiquitas, hechas a gusto del medidor... Dime al fin el juicio que te merezco; háblame, para que yo no crea que es mi propio pensamiento quien te pone delante de mí. (Sofocada). ¡Dios mío, el talento que saco en estas horas de insomnio me hace padecer! (A la Sombra). ¿Qué piensas de mí? ¿No me dices una palabra consoladora? Cuando entraste, me mirabas con indulgencia, y ahora... (La Sombra principia a desvanecerse). ¿Te vas? Aguarda... En verdad, que no puedo asegurar que estoy despierta ni que estoy dormida... ¿Crees que no he sido bastante sincera? No te vayas, no... (La Sombra desaparece). ¡Disparates como los que yo pienso! (*Realidad*, jornada primera, escena VIII, pp. 264-265)

Podrían citarse innumerables ejemplos de la frustración y la infelicidad que se deriva de la mala educación: educación religiosa tradicional, educación como barniz, educación para las apariencias y educación desconectada del contexto, frente a lo positivo de la educación práctica. Por ejemplo en *Amor y Ciencia*, el matrimonio Varona-Natalia constituye una muestra de que la imposición no es efectiva en tanto que Varona necesita liberar el pensamiento y Natalia se empeña en su intransigencia, frente a ellos Guillermo (la ciencia) y Paulina (la tradición) podrán reconciliarse a través del amor y el refuerzo positivo. Lo mismo ocurre con la acción educativa: no debe imponerse a través del miedo pues esto no genera enseñanza efectiva, sino que el alumno se aplique (sumisión) o abandone (rebeldía, anarquía), como ocurrió con Ángel Guerra cuya madre intentó someterlo por medio de la intransigencia y eso potenció su rebeldía, mientras que Leré será capaz de traerle al buen camino a través del cariño. En todo este

planteamiento de la pedagogía galdosiana subyace una idea de clara huella roussauniana:

> (…) el más valioso de todos los bienes no es la autoridad, sino la libertad. (...) El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede y hace lo que le place. Esta es mi máxima fundamental: aplicarla a la infancia, y veremos cómo de ella se derivan todas las reglas de la educación [pero en el modelo tradicional] le acostumbráis a que siempre se deje guiar; a que no sea otra cosa que una máquina en manos ajenas. Queréis que sea dócil. (Rousseau, *El Emilio*, libro II, cap. XIX, pp. 125-126. Cita tomada de Ruiz Berrio, 2010: 38).

No obstante, para que esta nueva educación pueda hacerse realidad es necesario revalorizar socialmente la profesión docente y profesionalizar a los maestros, por lo que este será el siguiente principio de la pedagogía galdosiana.

En su afán por poner en valor la profesión docente, Galdós tomará una perspectiva que contemple al maestro como un guía que respete el desarrollo natural del alumno y lo motive con refuerzos positivos. En cierta medida, Galdós considera a los maestros como agricultores o jardineros que deben rodear al alumno de todo aquello que necesitan para crecer, pero no pueden imponerles el crecimiento, un planteamiento que coincide con la visión del pedagogo antiautoritario John Holt (cfr. 1967)

Principio 3.- Es imprescindible una revalorización y profesionalización de la docencia: el maestro debe ser un modelo de imitación, y su profesión debe estar basada en la pasión hacia el trabajo y en el reconocimiento de su importante labor social, con la que debe comprometerse el propio docente y la sociedad en general.

El maestro mediocre cuenta. El buen maestro explica.
El maestro notable demuestra. El gran maestro inspira.

William Arthur Ward.

Siguiendo la estela de la época, Galdós defenderá la figura del maestro como piezas fundamentales en el proceso educativo y mostrará una continuada preocupación por que se mejore la profesionalidad de los docentes como condición indispensable para que puedan cumplir su misión social. Pero para que esto sea posible Galdós es consciente de que primero hay que mejorar las condiciones formativas y económicas de los maestros de la época y, por ello, es habitual que, junto con la denuncia del lamentable estado de la educación en la época, el autor ponga de relieve en su obra que el profesorado seglar estaba, en general, mal formado y mal pagado. El ejemplo más claro y constante que podemos rastrear en su producción es el de Ido del Sagrario[128].

Pero Galdós incide en resaltar que no se trata de un problema aislado, de un cura-maestro en particular, sino que es la norma general en la educación de la época. De ahí que, por ejemplo, a pesar del terrible método educativo que seguía Pedro Polo:

[128] El estudio pormenorizado del papel del docente y la clasificación de la tipología de profesores que podemos encontrar en la obra de Galdós excede los límites de este trabajo por lo que para un conocimiento más profundo del tema se recomiendan Fernández Pombo (1992), quien ha estudiado ampliamente la figura y tipologías del maestro en la obra de diversos autores literarios, entre ellos Galdós; y Ezpeleta Aguilar (2009), cuyo estudio se centra en los maestros que transitan la novela del autor canario. Para un acercamiento inicial a la temática se sugiere el reciente artículo de Montero-Pedrera (2017) donde se puede encontrar, en palabras de la autora, "un ligero perfil de los [maestros] más significativos" (2017: 49).

> Todo lo enseñaba Polo según el método que él empleara en aprenderlo; mejor dicho, Polo no enseñaba nada: lo que hacía era introducir en la mollera de sus alumnos, por una operación que podríamos llamar inyecto-cerebral, cantidad de fórmulas, definiciones, reglas, generalidades y recetas científicas, que luego se quedaban dentro indigeridas y fosilizadas, embarazando la inteligencia sin darla un átomo de sustancia ni dejar fluir las ideas propias, bien así como las piedras que obstruyen el conducto de una fuente. De aquí viene que generaciones enteras padezcan enfermedad dolorosísima, que no es otra cosa que el mal de piedra del cerebro (*El doctor Centeno*, tomo I, cap. II, II, pp. 66-67)

El narrador informe al lector de que la escuela se hizo tan famosa que había que tener recomendación para entrar, de manera que pone de manifiesto que ese tipo de técnicas educativas impartidas por un docente no profesional eran socialmente aceptadas y encomiadas: "El éxito de la escuela fue grande. Centenares de hijos del hombre acudieron de todas las partes del barrio, atraídos por la fama de docto, juicioso y paternal que había adquirido Polo sin saber cómo." (*El doctor Centeno*, tomo I, cap. II, II, pp. 65-66)

A la falta de formación de los maestros debe sumarse la poca estima social que tenía esta profesión, como se colige, por ejemplo, de la siguiente cita en la que se compara a un maestro con un tonto:

> -Pues mi opinión es que elijamos un tonto. Es fácil de encontrar.
> -Ya tengo mi hombre -dijo vivamente y con alegría Monsalud.
> -¿Has hallado el tonto?
> -Un maestro de escuela.
> -Viene a ser lo mismo. Apuesto a que has pensado en Sarmiento.(*El Grande Oriente*, cap. XVII, pp. 279-280)

Además, los maestros están abandonados a su suerte, sin que exista demasiada voluntad por parte de las administraciones públicas para cambiarlo, incluso en la vejez, en muchos casos, terminan viviendo de la caridad. Tal es el caso de Alquiborontifosio, entrañable maestro de *El caballero encantado*, cuya situación constituye una alarmante denuncia sobre la pésima situación social de los maestros de la época, un buen maestro que termina sus días en un estado lamentable:

> Desatóse el maestro en estos peregrinos comentarios: "Cuando yo enseñaba a los chicos á jugar con las letras y á pintarse los dedos con los palotes, ellos me

> socorrían...Uno me traía la ristra de cebollas, otro la media decena de huevos, aquél dos medidas de leche, quillotro una hogaza de seis libras. Pero vienen los tiempos malos, y Alquiborontifosio sale a pedir limosna á los caminos, y lo que
> saco doylo a los niños... Conforme Cernudas va enterrando á mis alumnos, mi escuela se va quedando vacía... Donde no hay pan, vase hasta el can...
> (...)
> Ea, he vivido luengos días, y aún viviré más con hambres y estrecheces. ¿Qué es la vida? Una muerte que come. ¿Qué es la muerte? Una vida que ayuna. Vivamos muriendo. ¿Cementerio dijiste? Pues entre sepultura y sepultura, testigo Cernudas, nunca falta un pedazo de pan y un traguito de vino. (*El caballero encantado*, cap. XVIII, p. 440)

De hecho, es una realidad aceptada por la sociedad que siendo maestro se pasa hambre, como muestra el hecho de que Chanfaina le proponga a Nazarín como posible salida laboral convertirse en maestro de escuela pues reúne dos de los requisitos necesarios para serlo en la época: tiene paciencia y sabe ser pobre:

> Yo, como tengo este genio, le digo: «Padrito Nazarín, métase en otro oficio, aunque sea para traer y llevar muertos en la *funebridad*...», y él se ríe... También le digo que para maestro de escuela está cortado, por aquello de la paciencia y el no comer... y él se ríe... Porque eso sí..., hombre de mejor boca no se hallaría ni buscándolo con un candil. Lo mismo le come a usted un pedazo de pan tierno, que medio cuarterón de bofes. Si le da usted cordilla, se la come, y a un troncho de berza no le hace ascos. ¡Ay, si en vez de santo fuera hombre, la mujer que tuviera que mantenerle ya podría dar gracias a Dios!... (*Nazarín*, cap. V, p. 50)

Del mismo modo las nietas del Conde Albritponen de manifiesto la mala situación económico-social de los docentes cuando se rebelan contra la necesidad de estudiar, pues sostienen que a su maestro la ilustración no le ha servido de nada:

> DOLLY.- (*Dando un golpe en la mesa.*) ¿Que no sé una palabra? Mejor... Ni falta que me hace.
> D. PÍO.- (*Apelando a la emulación.*) No dirá lo mismo Nell, que desea aprender.
> NELL.- Sí, señor, digo lo mismo: ni falta que me hace.
> D. PÍO.- (*Con severidad fingida, que no convence*) Está bien, muy bien. He aquí dos niñas finas, criadas para la alta sociedad, y que se empeñan en ser unas palurdas.
> DOLLY.- Sí, señor: queremos ser palurdas.
> NELL.- Salvajes, como quien dice.
> D. PÍO.- ¡Anda, salero! ¡Salvajes las herederas de los condados de Albrit y Laín!
> DOLLY.- (*Tirándole suavemente de una oreja.*) Sí, sí, maestrillo salado. ¿No eres
> tú muy ilustradito?
> NELL.- ¿Y de qué te sirve?
> DOLLY.- ¡Vaya un pelo que has echado con tu ilustración!
> D. PÍO.- (*Suspirando.*) Puede que estéis en lo cierto, niñas de mi alma... Bueno,

> sigamos. Dolly, otra miajita de Historia... ¡Vamos allá! (*El abuelo* (1897), jornada tercera, escena I, p. 338)

Junto a la escasez económica propia de su empleo, se resalta la poca estima que se tiene a los maestros pues son maltratados por la sociedad y por las administraciones:

> -Cálmese, buen hombre- dijo con hueca voz don Alquiborontifosio. -Yo no soy de la justicia; soy de más abajo; pertenezco á la última fermentación de la podredumbre del Reino... Ya ve usted por mi pelaje cómo acaban los que, enseñando á la infancia, allanamos el suelo para cimentar y construir la paz, la ilustración y la justicia... Siéntese á nuestro lado y cuéntenos lo que quiera, sin dejar de echar una miradita á las ollas y calderos, que á mi parecer ya están puestos á la lumbre. (*El caballero encantado*, cap. XXII, p. 477)

Sobre la mala retribución de los docentes deja también constancia Galdós en su correspondencia, por ejemplo, en carta enviada a Marcelino Menéndez Pelayo el 31 de mayo de 1902, en la que se puede leer lo siguiente: "Vive Constantino Román, desde que regresó de París, de lecciones particulares en los colegios, ocupación muy ingrata y mal retribuida." (*Correspondencia*, 2016: 540)

El dramático final del maestro de Boñices redunda en la injusticia que supone que los que tanto entregan a la sociedad sean abandonados de esa manera cuando dejan de desempeñar su trabajo en la vejez y vuelve a resaltar la necesidad de normalizar la carrera docente con la necesaria intervención del Estado:

> "Amigos, dadme los parabienes, porque ya se acabó el padecer de Alquiborontifosio de las Quintanas Rubias.
> - Ea, no se acobarde, abuelo -le dijo Regino poniéndole la mano en la frente, mientras el otro guardia le tomaba el pulso. -Le llevaremos en un carro... Descanse... ¿Ha sido usted militar? ¿Ha sido labrador? -No señor... He sido...
> - Ha sido maestro de escuela -dijo la Madre- Tened compasión del que enseñó á leer a vuestros padres.
> Advirtieron todos fúnebre contracción de los músculos faciales del desgraciado viejo. Encogió éste una pierna, y las dos estiró luego desmesuradamente.
> "Maestro -dijo un guardia-, haga el favor de no morirse en nuestras manos, que no tenemos la culpa de su infelicidad."
> Y él, extinguiéndose, articuló trémulas expresiones: «Maestro fui; ya no soy nada... Rezadme algo... Mejor será que digáis: Muerta es la abeja, que daba la miel y la cera.» Así entregó su alma en un camino el caminante que recorrió larga vida de penas y abrojos; así murió la solícita abeja, que dio toda su miel a las generaciones ingratas. (*El caballero encantado*, cap. XXIII, p. 493-494)

En definitiva, por un lado Galdós denuncia la mala situación de la educación en manos de maestros mal formados, pero, por otro, analiza la situación social de los maestros y pone de relieve el abandono en el que se encuentran: mal formados y mal pagados, una profesión con poca estima social y poco apoyo de las administraciones públicas. De todo ello se desprende que es necesario cambiar la mala concepción que tienen las distintas clases sociales sobre los docentes, poniendo el acento en la noble labor que realizan, así como en la injusticia que supone e escaso reconocimiento que reciben, de nuevo el maestro de Boñices es el ejemplo más claro de ello:

> (…) heme aquí errante, sin hogar ni más ropa que la puesta y esta manta, atenido a la caridad pública, rodando como las hojas muertas que lleva el viento, sin encontrar ni protección, ni pan, ni siquiera sepultura, pues cuando menos lo piense caeré muerto en lugar salvaje donde las bestias me pisen y los buitres me coman. ¡Oh, buitres, comedme y hartaos de mi carne podrida, y que os aproveche y hagáis buena digestión! Seréis más dichosos que yo lo fui. ¡Oh, niños, niños mil a quienes saqué de las tinieblas, al daros luz hice una generación de hombres ingratos! (*El caballero* cap. XXI, p. 474)

El propio Galdós, en carta dirigida a Teodosia Gandarias el 20 de agosto de 1908, reseña el hecho de que los niños no se dan cuenta del valor de quien les enseña y les guía: "La lección que das al chiquillo ese tiene un mérito extraordinario. (...) Este chiquillo no comprenderá hasta que sea grande lo mucho que tiene que agradecerte." (*Correspondencia*, 2016: 679). De hecho, en muchas ocasiones, los maestros dedican más tiempo a funciones sociales que la docencia en sí misma, una prueba más de la importante función que cumplen en la sociedad y la necesidad de que la educación esté conectada con el contexto:

> El que así hablaba era el maestro de párvulos de Boñices, agraciado por la España oficial con el generoso estipendio de quinientas pesetas al año; hombre que en largos días de magisterio había sutilizado su corta ciencia doctorándose á sí mismo en la gramática parda y en la filosofía parduzca, sabio en recetas de vida, eruditísimo en refranes. (...) El buen señor, rendido a su cansancio y a la miseria del pueblo, no enseñaba cosa alguna a los chicos, y les entretenía contándoles cuentos para que adormecieran el hambre, o salía con ellos al atrio de la iglesia para jugar al chito. (*El caballero encantado*, cap. XVIII, p. 438)

De hecho, de muchas de la producción del autor emana la idea de que la labor del docente es en gran medida una labor humanitaria si tenemos en cuenta el contexto de la época, una afirmación que encontramos también en su correspondencia, en carta enviada a Teodosia Gandarias el 1de agosto de 1909: "Cielo, encanto mío, que estés buena y contenta, entretenida con tu gran obra humanitaria y caritativa, desbastando alumnos, y administrándoles el pan de la instrucción. ¡Obra hermosísima de la cual no hay otro ejemplo que yo sepa!" (*Correspondencia,* 2016: 707)

En suma, el docente maestro deja de ser visto como simple transmisor de conocimientos y Galdós, siguiendo los nuevos aires pedagógicos, ve en el maestro al responsable del desarrollo físico, intelectual y moral de las futuras generaciones, por lo que debe formarse de manera adecuada para desarrollar las competencias necesarias para que pueda estimular a sus alumnos de manera que la educación integral sea efectiva y gradual. Por tanto, la formación del maestro no puede limitarse al dominio de nociones básicas de los contenidos teóricos que debe enseñar, sino que debe contemplar cierto conocimiento y experiencia sobre la naturaleza del niño y sobre los métodos y técnicas de enseñanza; todo ello enmarcado en una concepción científica del proceso educativo y en la necesidad de fundamentar psicológicamente la enseñanza. De hecho, Galdós considera necesario incluso que se beque a los docentes para asistir a Congresos o Seminarios de educación dentro y fuera de España. Tanto es así, que en su epistolario se conserva una carta dirigida a Manuel Cossío el 24 de septiembre de 1912, en la que Galdós intercede para que la Junta de Ampliación de Estudios le conceda "una pensión que les permita, durante nueve meses, seguir algún curso de renombrados pedagogos extranjeros" a un matrimonio de "maestros a la moderna, que aman su profesión y tienen méritos indudables. " (*Correspondencia*, 2016: 846)

Galdós seguirá buscando a través de la observación de la sociedad española y de la experimentación con sus personajes los parámetros para definir

la educación que necesita España y el perfil docente para llevarla a cabo. De hecho, Javiera, madre de Manolo Peña, ya da pistas sobre lo que necesitan los jóvenes de la época: un profesor apasionado capaz de mantener motivado al alumno a través de una acercamiento afectivo y ameno a la materia de estudio, tal y como se desprende de la explicación que le da a Máximo Manso sobre el tipo de profesor que necesita su hijo:

> Pues oiga usted, se me ha ocurrido que para enderezar a mi hijo y ponerle en camino y hacer de él un hombre, un gran señor, un caballero, no conviene llevarle la contraria, ni sujetarle por fuerza, sino..., a ver si me explico... Conviene arrearle poco a poco, irle guiando, ahora un halago, después un palito, mucho ten con ten y estira y afloja, variarle poquito a poquito las aficiones, despertarle el gusto por otras cosas, fingirle ceder para después apretar más fuerte, aquí te toco, aquí te dejo, ponerle un freno de seda, y si a mano viene, buscarle distracciones que le enseñen algo, o hacerle de modo que las lecciones le diviertan... Si le pongo en manos de un profesorazo seco, él se reirá del profesor. Lo que le hace falta es un maestro que, al mismo tiempo que sea maestro, sea un buen amigo, un compañero que a la chita callando y de sorpresa le vaya metiendo en la cabeza las buenas ideas; que le presente la ciencia como cosa bonita y agradable; que no sea regañón, ni pesado, sino bondadoso, un alma de Dios con mucho pesquis; que se ría, si a mano viene, y tenga labia para hablar de cosas sabias con mucho aquel, metiéndolas por los ojos y por el corazón. (*El amigo Manso*, cap. III, p. 41)

El propio Manso se sorprende de que una mujer sin estudios haya sido capaz de intuir y explicar con tanto acierto el problema educativo de la época: "Quedeme asombrado de ver cómo una mujer sin lecturas había comprendido tan admirablemente el gran problema de la educación." (*El amigo Manso,* cap. III, p. 41) Unas recetas que recuerdan a las consignas de Giner y a las de Montesino que está en la base de la concepción formativa del maestro en el ideario pedagógico galdosiano, según el cual el nuevo profesorado debía tener una amplia cultura y una preparación pedgógica sólida y una personalidad equilibrada, de temperamento ideal, humanamente rico. Debía ser, por tanto, un maestro-educador cuyo talante y rasgos característicos se fundamenta en la propia concepción de su labor, enla consideración de sus alumnos no como "una turba de gente extraña y semianónima, con la cual no tiene otro contacto que el de sus deberes oficiales y puramente académicos, sino en todos sus problemas

personales, su cultura, su formación intelectual y moral, su orientación profesional y hasta su conducta en la vida[129]." El maestro-educador debe ser, en definitiva, compañero y amigo de sus estudiantes, su colaborador en la búsqueda de la verdad. Además de que sus acciones deben constituir un modelo a imitar, y el desempeño de su profesión debe estar basado en la pasión hacia su trabajo, una perspectiva que conecta con las teorías actuales sobre la incidencia de la pasión en el proceso de aprendizaje[130], una muestra más de la modernidad del pensamiento galdosiano.

Por otra parte, junto con la revalorización y profesionalización de la labor educativa, Galdós apunta hacia la necesidad de evitar que los puestos docentes sean ocupados por personas que no tiene la cualificación requerida. Es decir, Galdós señala que las colocaciones por recomendación y no por competencias se extienden también al sector educativo, como muestra, por ejemplo, la familia Pez, icono del nepotismo en la administración española de la época, entre cuyos familiares encontramos algunos colocados como maestros de escuela sin tener las cualificaciones necesarias para ello:

> De la Mancha, centro y venturoso nido de aquella familia, no hay que hablar, porque allí los había hasta de las más bajas categorías. Sin contar alcaldes, secretarios de Ayuntamiento, cuyo parentesco con don Manuel era evidente, aunque remotísimo, coleaban mil y mil Pececillos, sólo relacionados con el ilustre jefe por los servicios mutuos y el apellido, que tomaban su parte de sopa boba, ya de peones camineros, ya de peatones, quien de maestro de escuela, quien de sacristán. Para decirlo todo de una vez, y concretándonos al distrito perpetuo de don Manuel, basta decir que era una pecera. (*La desheredada*, primera parte, cap. XII, I, pp. 153)

---

[129] *Obras completas de Francisco Giner de los Ríos*, Espasa-Calpe, Madrid, 1916-1936, vol. 2, p. 129. Cita tomada de Delgado Criado (1994: 369)

[130] En los últimos años se está poniendo de manifiesto la importancia de la pasión en el contexto educativo, y los enormes beneficios de que el profesorado se muestre apasionado por aquello que enseña, en tanto que promueve las relaciones positivas entre alumnos y profesores y viceversa; a la par que fomenta el rendimiento, la persistencia, la dedicación, el compromiso académico, el bienestar, la creatividad, la motivación autónoma para estudiar y el buen comportamiento en el aula Para mayor información sobre el tema se recomienda el artículo de Ruiz-Afonso, Zuleica. "The role of passion in education: A systematic review", *Educational Research Review,* volumen 19, noviembre de 2016, pp. 173–188.

Una cita que viene a poner de relieve que los que ocupaban los puestos de maestros no eran, en muchas ocasiones, los más cualificados, sino los que tenían más amistades. De hecho, hasta en su última novela, Atenaida modelo de maestra, a pesar de haber adquirido la formación necesaria en una Escuela Normal debe pedir favores para ser colocada, información que viene a confirmar que a pesar de los esfuerzos de muchos, el sistema seguía teniendo lastres del pasado. Una realidad que Galdós conocía de primera mano pues tuvo que interceder por su sobrino José Hurtado de Mendoza, quien víctima de lo que el autor llama las "escaramuzas caciquiles que han venido a ser el alma de España", ha perdido la cátedra que llevaba desempeñando más de veinte años en el Instituto Alfonso XII, por la colocación de "los que estaban designados para ocupar los puestos"(*Correspondencia*, 2016: 626-627). La carta, enviada a Antonio Maura el 26 de agosto de 1907, constituye una clara muestra de que la corrupción sigue instaurada en las administraciones públicas españolas y de la indignación de Galdós ante las triquiñuelas que devienen en actos de nefasta injusticia y el tema seguirá desarrollándose en cartas sucesivas (*Correspondencia*, 2016: 633 y 643- 646). El propio Galdós, en carta enviada a Teodosia Gandarias el 2 de septiembre de 1907, se enfada con ella cuando ésta le insinúa que la coloque como maestra: "Ayer recibí una carta tuya con sello de urgencia que me hizo un efecto desastroso, como puedes suponer. Pero mi cielo querido, ¿en qué estás pensando? ¿Cómo ha podido ocurrírsete que yo te iba a colocar de maestra?" (*Correspondencia*, 2016: 630) Galdós, crítico acérrimo del caciquismo y abanderado de la regeneración de las administraciones públicas, no puedeentender la osadía de Teo al pedirle tal cosa, a pesar de que reconoce las dotes docentes de Teo, como muestra en carta posterior, fechada el 7-8 de septiembre de 1910:

> No te achiques, D. Francisco Giner, el padre de la pedagogía, el maestro de maestros se vería muy honrado si te conociera; en ti vería una sin igual domadora de pueblos, con más mérito que nadie, porque tú haces lo que haces desinteresadamente, pues no necesitas trabajar. Perteneces al orden de los seres ejemplares que practican el

> magisterio por espíritu de caridad, de humanidad[131], y por el culto purísimo de las letras, todo ello obscuramente y sin aspirar a otro premio que la admiración y los plácemes [*falta un fragmento cortado*] (*Correspondencia,* 2016: 756-757)

Lo que es indudable es que Galdós deposita la esperanza de la regeneración de España en la labor docente, los maestros son llamados a curar a España de sus dolencias, como puede verse en la ya citada dedicatoria de *La desheredada:*

> Saliendo a relucir aquí, sin saber cómo ni por qué, algunas dolencias sociales, nacidas de la falta de nutrición y del poco uso que se viene haciendo de los benéficos reconstituyentes llamados Aritmética, Lógica, Moral y Sentido Común, convendría dedicar estas páginas... ¿a quién? ¿al infeliz paciente, a los curanderos y droguistas que, llamándose filósofos y políticos, le recetan uno y otro día?... No; las dedico a los que son o deben ser verdaderos médicos: a los maestros de escuela. (*La desheredada,* Dedicatoria, p. 21)

Años más tarde, veremos la misma conjunción entre pedagogía y medicina en las palabras de Guillermo: "Infinito es el número de enfermos. ¿Qué es la humanidad más que una inmensa clínica, con apariencia de escuela y de presidio? Curar, educar, corregir, todo es lo mismo." (*Amor y Ciencia*, acto III, escena XII, p. 138). a medida que nos acercamos a la última etapa de la producción de Galdós esta concepción de los maestros como los médicos que deben extirpar los males de la patria y engendrar una nueva generación se va intensificando. Tal es el caso de Héspero, en *El caballero encantado* o de Atenaida en *La razón de la sinrazón;* del mismo modo que en la última serie de *Episodios,* encontramos la exaltación de los quehaceres pedagógicos en *La primera república*, cuando Galdós se refiere al poder regenerador de la educación más allá de las aulas en tanto que:

[131] Esta descripción de la labor pedagógica desinteresada de Teo, recuerda a las "santas laicas" que transitan la obra de Galdós entre cuyas cualidades podemos señalar algunas que el autor perfila como propias de la función docente como la labor de guía-tutor a través del afecto o la capacidad para motivar al otro. Además de que la propia labor que realizan supone en sí misma un acto de pedagogía en tanto que enseñan a través de sus acciones modélicos modos de actuación que contribuyen a la regeneración individual y, en última instancia, ponen de manifiesto que es posible llevar a cabo acciones socioeducativas en el ámbitod privado-familiar.

"a la niña le salió un ángel bueno, le salió una señora con solicitudes y cariño de madre verdadera. (...) esta le dio educación perfecta, instruyéndola en todo el saber del mundo, para que en su día fuese maestra de maestras. (...) ¡Los Dioses han creado a Floriana para un fin sin fin! Es la educadora de los pueblos." (*La primera república*, cap. XX, p. 228) Una educadora cuya acción se verá multiplicada, una muestra más del beneficio de formar buenos docentes en tanto que por cada docente formado en las nuevas corrientes pedagógicas se extenderán los nuevos valores de forma exponencial y sucesiva; pues:

> Cada una de esas mil criaturas hijas de Floriana, dará al mundo otras mil. Ya puedes comprender que con 1.000.000 de maestras como esta que has visto, tu patria y las patrias adyacentes serán regeneradas, ennoblecidas y espiritualizadas hasta consumar la perfecta revolución social (*La Primera República*, cap. XXVIII, p. 288).

El maestro, por tanto, deja de ser visto como simple transmisor de conocimientos y se conceptúa como responsable del desarrollo físico, intelectual y moral de sus alumnos, como depositario y transmisor de los nuevos valores socio-morales que darán lugar a una nueva generación que al fin destierre para siempre los valores caducos y contraproducentes del Antiguo Régimen. Por lo que debe tener capacidad para proveer a los alumnos los estímulos necesarios para que este desarrollo se produzca de forma efectiva y gradual con la finalidad de que el alumno desarrolle su propia capacidad crítica y de autoaprendizaje. De hecho, no debe entenderse la revalorización de la función docente como la negación de la capacidad del individuo para aprender por sí mismo, pues, como se verá en el principio cuarto, dentro del ideario pedagógico galdosiano cobra gran importancia el aprendizaje vital. En cualquier caso, la formación del maestro no puede limitarse al dominio teórico de las nociones básicas que debe enseñar, sino que debe contemplar cierto conocimiento y experiencia sobre la naturaleza del niño y sobre los métodos y técnicas de enseñanza; todo ello enmarcado en una concepción científica del proceso educativo y en la necesidad de fundamentar la enseñanza en bases de la Piscología. Al igual que Montesino y Giner, Galdós es consciente de que para que el maestro pueda realizar su nueva

misión debe poseer una correcta actitud ética y moral, una formación intelectual adecuada y un prestigio social que no poseía en aquella época. Por lo que para la actualización de la pedagogía española se propondrán tres acciones fundamentales: la mejora de las retribuciones y de las condiciones laborales de los maestros, la creación de centros especializados para la formación de docentes, y propiciar un cambio en la concepción que la sociedad tenía de los maestros, n tanto que, la profesionalización de la actividad docente ayudaría a ese cambio de perspectiva, pero a la vez, era necesaria una voluntad político-institucional para que se revalorizase socialmente la valiosa función social que realizan los docentes; pues, como hemos podido constatar en la producción de Galdós, los docentes estaban abandonados a su surte, practicamente sin apoyo institucional y la sociedad, en general, tenía esta profesión en bajo aprecio.

Principio 4.- La educación se entiende como un proceso de aprendizaje vital continuo, en el que inciden tanto la cultura libresca y la educación reglada, como la experiencia vital y la capacidad de autoaprendizaje.

> *Todo se aprende, descubrimos al espiar la infancia, todo lo que parece natural es el resultado de un instinto y de una voluntad de saber, tan poderosa que ni siquiera las maquinaciones de los psicopedagogos gubernamentales y de los consejeros autonómicos de Educación son capaces de extirparla del todo.*
>
> A. Muñoz Molina

Como hombre que en su juventud fue formado en los valores de la ilustración, Galdós entiende la educación como proceso un proceso vital constante, el aprendizaje como consustancial a la vida humana y la vida, por tanto, como un aprendizaje continuo. De manera que al mismo tiempo que resalta el valor de la escolarización y el aprendizaje a través de los libros, encontraremos en su obra abundantes referencias al aprendizaje adquirido a través de la propia experiencia vital. Así, por ejemplo, en *La incógnita* se pone en

paralelo el valor de instruirse en la Universidad y el aprendizaje en la escuela de la vida:

> Después de la visita del espadista, tenía Orozco la cara tan plácida, tan serena como siempre, y por ella no podía traslucirse que padeciese la más ligera agitación. Augusta, en cambio, parecía muy contrariada. ¿Será que no encuentre práctica ni conveniente, en los tiempos que corren, la santidad de su consorte? No lo sé. Algo más tengo que decirte; pero estoy muy cansado, chiquillo, porque... Vamos, te lo cuento si no lo dices a nadie. Estuve esta noche en casa de la Peri. No pongas el ceño de moralista empalagoso y cursi. Hemos ido a que nos echara las cartas. A ver, ¿tiene eso algo de particular? ¿Pues no va uno a las cátedras del Ateneo y de la Universidad, con objeto de instruirse? ¿Y acaso en estos templos de la sabiduría se encuentran unas chicas tan guapetonas como las que esta noche había en casa de Leonor? Amado Teótimo, todo es aprender, observar y cursar la difícil carrera de la vida; y eso de que vaya uno todas las noches a oír discutir sobre la Organización de los Poderes Públicos, o sobre lo que pasó en la época merovingia, empacha, créelo, empacha y embrutece. Es preciso echar una cana al aire, sobre todo antes de tenerlas... Conque, abur, que me voy al catre. (*La incógnita,* carta XXVI, p. 147)

Del mismo modo, el autor pone de manifiesto el poder del aprendizaje intuitivo, por experiencia vital, independientemente de la clase de pertenencia. Tal es el caso, por ejemplo, de Irene, amiga de Gabriel Araceli quien a pesar de su juventud y su humilde dedicación es capaz de dar lecciones a su amigo de manera natural:

> —¡Qué tonta eres!—dije con petulancia— Eso pasa en las cosas que se ven y se tocan; pero, chica, lo que se piensa y lo que se siente es otro mundo aparte. ¿Qué tiene que ver una cosa con otra?
> —Estás lucido, sí—repuso Inés —Todo debe ser así mismamente. Cuando tú quieres a una persona o cuando la aborreces, no es porque se te antoje. ¡Ay!, chico: el corazón tiene también... pues... su ley, y todo lo que pensamos con nuestra cabecita, va según lo que debe ser y está mandado.
> —¿Pero di, chiquilla, de dónde sabes tú todo eso?—le pregunté.
> —¿Pero esto es saber?—respondió con naturalidad— Pues esto lo sabes tú y todos. De veras te digo que se me ocurrió cuando estabas hablando, y que jamás había pensado en tales cosas.
> —¡Picarona! Cuando menos, tienes escondido un rimero de libros, con los cuales te vas a hacer doctora por Salamanca.
> —No, hijito; no he leído más libros, fuera de los de devoción, que Don Quijote de la Mancha.
> ¿Ves? A ti te va a pasar algo de lo de aquel buen señor: sólo que aquél tenía alas para volar, ¡pobrecillo!, lo que le faltaba era aire en que moverlas.
> Inesilla no dijo más. Yo callé también, porque a pesar de mi petulancia, no pude menos de comprender, que las palabras de mi amiga encerraban profundo sentido. ¡Y la que así hablaba era una modistilla! (*La Corte de Carlos IV*, cap. III, pp. 178-179)

El propio Gabriel Araceli será un referente del personaje hecho así mismo a través del aprendizaje vital. El devenir vital de Gabrielillo en la primera serie de *Episodios Nacionales,* sigue la estela de la picaresca española, y muestra a un joven capaz de formarse a sí mismo, gracias a su motivación y a la protección que le brindan sus diversos amos. Así, por ejemplo, Amaranta, una de sus protectoras confirmará el valor de la "universidad del mundo":

> Amaranta pareció muy sorprendida de estas razones, y me dijo con bondad:
> —Tales ideas no son propias de ti. Tiempo tienes, cuando seas mayor, de tener todo el honor que quieras. Cada vez te encuentro más propio para desempeñar a mi lado los empleos de que te hablé. Me parece que has empezado bien el curso en la universidad del mundo; y o mucho me engaño, o te bastarán pocas lecciones más, para ser maestro. (*La corte de Carlos IV*, cap. XXVII, p. 334)

Este mismo personaje retomará la idea del aprendizaje vital, en línea con la picaresca española, en la introducción al episodio *Gerona*:

> Hago esta advertencia para que no se maravillen algunos de encontrar en las páginas que siguen observaciones y frases y palabras impropias de un muchacho sencillo y rústico. Tampoco yo me hubiera expresado así en aquellos tiempos; pero téngase presente que en la época en que hablo, cuento algo más de ochenta años, vida suficiente a mi juicio para aprender alguna cosa, adquiriendo asimismo un poco de lustre en el modo de decir. (*Gerona*, p. 209)

No es de extrañar que Galdós ponga en valor el aprendizaje a través de la experiencia vital, pues como se ha explicado en el capítulo anterior, el propio autor aprehendió la idiosincrasia española observando y experimentando a través del trato con la gente de a pie, los labradores, los mineros, los viajes por diversos lugares de la geografía española, etc. De hecho, apela a este aprendizaje en la universidad de la vida en su conocido discurso de entrada en la Real Academia:

> Se puede tratar de la Novela [léase también "de la vida/ de la pedagogía"] de dos maneras: o estudiando la imagen representada por el artista, que es lo mismo que examinar cuantas novelas enriquecen la literatura de uno y otro país, o estudiar la vida misma, de donde el artista saca las ficciones que nos instruyen y embelesan. La sociedad presente como materia novelable, es el punto sobre el cual me propongo aventurar ante vosotros algunas opiniones. En vez de mirar a los libros y a sus autores inmediatos, miro al autor supremo que los inspira, por no decir que los engendra, y que después de la transmutación que la materia creada sufre en nuestras manos, vuelve a recogerla en las suyas para juzgarla; (*La sociedad presente como materia novelable)*

Galdós, observador incansable de la realidad circundante ha sido en gran medida un escritor autodidacta, un experimentador movido por su propia curiosidad y alentado por una férrea fuerza de voluntad y disciplina de trabajo. De ahí que, como se verá más adelante, será partidario de un modelo educativo en el que el aprendizaje se produzca a través de la observación y la experimentación. No en vano, algunos de sus protagonistas más entrañables reunirán precisamente estas características, como reconoce el propio Gabriel Araceli:

> —¡Quién te ha enseñado esas travesuras? Eres un necio.
> —De los necios se hacen los discretos —contesté—. Dando con un buen maestro... Si usía no me hubiera despabilado tanto... Oyendo y viendo se aprende mucho, señora; y yo, desde que entré al servicio de usía hasta hoy, no he desperdiciado el tiempo. Bien haya quien me ha abierto los ojitos que ven y las orejitas que oyen. Para ser discreto es preciso haber sido tonto. (*La corte de Carlos IV*, cap., p. 337)

No tener la oportunidad de experimentar el aprendizaje mundano, por ejemplo, por haber recibido una educación tradicional en la que prevalecía el encierro, la sumisión y el adoctrinamiento, limita la fortuna de tus acciones en la vida práctica, como le ocurre por ejemplo a Remedios de Rumblar:

> Yo estaba absorto, pasmado y lelo, contemplando la seductora ignorancia, la infantil malicia, la franqueza sin freno de aquella alma, a quien la falta de toda educación mundana presentaba en la desnudez de su inocencia. Como era linda de rostro, y había tal viveza en su hablar espontáneo y armonioso, me encantaba verla y oírla, y como vulgarmente se dice con respecto a los niños, me la hubiera comido. No hallo otra frase mejor para expresar la admiración que aquel raudal de gracia y travesura, de sentimiento y de dulce ingenuidad me producía. Nombré antes a los niños, y aquí repito, aunque Presentacioncita había dejado de serlo, a mí me hacía el efecto de uno de esos chiquillos sentenciosos, que con sus verdades como puños nos causan asombro y risa. Verdad es que la de Rumblar, aun haciéndome reír, me causaba al mismo tiempo tristeza. (*Cádiz*, cap. XVIII, p. 478)

En su profunda interiorización de la problemática social española, el autor ha sido capaz de darse cuenta de que es necesario que exista un equilibrio entre el aprendizaje vital práctico y la formación reglada, pues sin el conocimiento de la ciencia de la vida nuestras decisiones y acciones tienen muchas posibilidades de ser erradas, en tanto en cuanto no se contempla su aplicabilidad al contexto

real inmediato. Esta idea del aprendizaje por el contacto con el mundo, con la realidad social, será una constante en su producción y también en su vida, pues el autor, como se ha explicado en el segundo capítulo de este trabajo, debe su propio aprendizaje a una fusión entre la cultura libresca y la universidad de la calle. De hecho, pasará por etapas en que una forma de aprendizaje le causará mayor motivación que la otra; así, en carta enviada a Leopoldo Alas el 6 de junio de 1888 Galdós le comenta:

> Consiste esto también en estados del ánimo transitorios. Pero fuera de esto, debo confesarle que hace algún tiempo lo que me atrae y me seduce es la verdad, los fenómenos de la naturaleza, y más aún los del orden social. Los libros hace tiempo que me seducen poco, salvo los nuevos, la novela española, más aún que la francesa, que ya se me está sentando en la boca del estómago.
> ¡La erudición! A esta la detesto, le tengo un verdadero odio corso. Averiguar si allá en el año de la enanita [?] los hombres pensaron o piensan talo cual cosa... Vamos, para esto no tengo paciencia.
> Más que Homero o el Dante me gusta acercarme a un grupo de amigos, oír lo que dice, o hablar con una mujer o presenciar una disputa, o meterme en una casa de pueblo, o ver herrar un caballo, oír los pregones de las calles, o un discurso de Rodríguez Sampedro o Vicenti el yerno de Montero Ríos.
> En fin, no quiero disparatar más, seguiré otro día, pues ahora estoy ocupado. (*Correspondencia*, 2016: 151-152)

La erudición y la abstracción teórica si están desvinculada de la vida real, difícilmente podrá aportar soluciones prácticas a los problemas inmediatos de la personas. De ahí la necesidad de palpar el ritmo vital de las diversas capas sociales antes de delimitar un camino pedagógico (o vital) absoluto basado solamente en la introspección filosófica, como pretendía Máximo Manso. Esta idea vuelve a poner de manifiesto la desvinculación de Galdós del krausismo en los términos que ya han quedado apuntados. Así, en su obra *Voluntad* Isidora sostiene que es necesario aprender la ciencia de la vida:

> Seraf.- ¿El autor de la Filosofía de lo inconsciente?
> ISIDORA.- No sé de qué es autor. Tú vas, y le pides el muestrario de percalinas asargadas, y me lo traes.
> SERAF.- Bien. Haré todo lo que mandes.

> ISIDORA.- (Acariciándolo.) Cabecita llena de viento, no se estudia sólo en los libros. Hay que aprender antes un poco de ciencia de la vida, en la vida misma.
> SERAF.- Bueno, hermana. Tú nos subyugas, nos fascinas; tienes sobre todos tal poder sugestivo, que no hay manera de resistirte.
> TRIN.- ¡Pero qué dirán sus amigos del Círculo de Historia y Literatura!
> Isidora ¡Valiente caso hago yo de la opinión de los señores discursistas! ¡Que vengan, que vengan aquí con sus retóricas a salvarnos de la miseria, y a enseñarnos cómo se restaura el crédito de una casa, y se da de comer á una familia! (*La Voluntad,* acto III, escena III, p. 562)

Por el contrario, Alejandro, pretendiente de Isidora que ha sido educado en la vida regalada de los herederos ociosos, vive en un mundo irreal, ajeno a los apuros de la vida práctica y cuando cae en desgracia se siente incapaz de reinventarse, rechaza, por tanto, el castigo de la miseria como enseñanza, como lección de vida:

> ISIDORA.- ¿Para qué? Ya sabes la triste verdad. Eres pobre. Bruscamente has pasado del bienestar á la miseria.
> ALEJ.- (Con exaltación gradual hasta el fin del parlamento.) ¡Oh, miseria, miseria; no me tendrás, no, no! Te rechazo como castigo; te detesto como enseñanza. Pavorosa realidad, me rebelo contra ti. No tratéis de convencerme, no tratéis de conquistarme. Dios me ha hecho incompatible con la miseria; Dios ha puesto en mí la absoluta incapacidad para luchar con ella. No puedo, no puedo, Isidora. Te admiro; pero jamás seré como tú... Honrada familia, y tú, mujer amada, perdonadme todos el mal que os he hecho y que hoy no puedo remediar, hoy menos que nunca. Dejadme, dejadme en poder de mi destino; dejadme en las realidades de mi carácter; no toquéis á mi orgullo, que no admite mano de nadie; que antes quiere la muerte que la humillación. ¡Miseria, infierno de la vida, no me tendrás! Sólo caen en ti los cobardes. Yo sé cómo se libra un hombre de tus horribles tormentos... Yo me salvo, sí; soy libre, libre como el aire, como la idea, (cae en una silla fatigado y sin aliento.) (*Voluntad,* acto III, escena VII, p. 587)

Esta actitud de Alejandro recuerda a la de Federico Viera en *La incógnita* y *Realidad,* pero en este caso, Alejandro será salvado gracias a la fuerza de voluntad de Isidora, quien logra abrirle los ojos a la realidad:

> ALEJ.- (Restregándose los ojos, como quien despierta do un sueño.) ¡Pobre, miserable!... ¿Estoy soñando, Isidora?

> ISIDORA.- No. Quizás es la primera vez en tu vida que estás despierto. Soñabas cuando eras rico. Has abierto los ojos á la realidad. (Alejandro apoya su cabeza en la mesa mostrando un gran abatimiento) (*Voluntad,* acto III, escena VII, p. 587)

Finalmente, Isidora logra ganarse su voluntad y reeducarlo en la vida práctica a través del afecto, otro de los fundamentos de la pedagogía galdosiana, como se verá en el principio noveno, será la salvación de Alejandro: el amor como redentor y como motivación para el aprendizaje:

> ISIDORA.- Reconoce que es mucho más bello que tu idealismo, el luchar sano de la vida, la vida, ¡ay! con sus alegrías y sus desmayos, con el temor, la esperanza, la duda, la fe; con el sacrificio, que ennoblece nuestra alma, y el amor, que la inunda de gozo; con la amistad, con la familia, con Dios, que nos ama, nos guía, y mandándonos esperar, nos espera...
> ALEJ.- ¡Oh! ¡qué delirio...!
> ISIDORA.- No es delirio... Es la verdad, la verdad. Esto que ves en mí, es la razón soberana, con la cual, valiéndome de la fuerza que me ha dado Dios, hago un lazo y te sujeto y te amarro a la vida.
> ALEJ.- ¡Oh! Me subyugas, me fascinas con esa misteriosa energía que arrojas de ti, por tus ojos, por tu voz, por todo tu ser. No muero, no, no quiero morir, porque no veo un medio de adorarte fuera de esta vida… Por tu amor vivo. Es el único fin que veo en mi desdichada existencia. (*Voluntad,* acto III, escena VIII, p. 589)

En este aprendizaje vital, también será recurrente la alusión al otro como modelo de conducta, es decir, al aprendizaje a través de tomar como referencia, como ejemplo, las acciones de otros, como sostiene Gabriel Araceli:

> No quiero escribir una palabra más, sin daros a conocer a una persona que desde aquellos días ocupó lugar privilegiado en mi corazón, siendo a la vez como se verá por este relato, lección viva de mi existencia, pues la enseñanza que de su conocimiento me previno contribuyó de un modo poderoso a formar mi carácter. (*La Corte de Carlos IV,* cap. III, p.172)

Tal es el caso de Mariucha y León que se consideran recíprocamente maestros-modelo el uno del otro. Por un lado, león considera a María su maestra-guía, en tanto que le ha regenerado de manera completa al encender de nuevo en él la vida emocional y, por otro, María ha aprendido a partir del ejemplo de vida que le ha supuesto conocer la historia de León:

> VICENTA.- (*Maliciosa*) Creo haber oído... que María debe á usted sus conocimientos mercantiles.

> LEON.- No merezco el honor de llamarme su maestro. Si esto se dice, será porque algún ejemplo de mi azarosa vida le sirvió de lección saludable. De aquellos ejemplos ha sacado su ciencia; de su ciencia, sus triunfos y la reparación de su casa y familia.
> VICENTA.- ¿Es cierto, amiga mía?
> MARIA.- Cierto será cuando él lo dice, Vicenta.
> VICENTA.- Bien. (Á LeóncoD picardía.) Sabe mucho su alumna.
> LEON.- ¡Que SÍ sabe! (Observando á Marra, que sonríe.) Vea usted esos ojos, que penetran en toda la realidad humana (*Mariucha*, acto III, escena V, p. 460)

Del mismo modo, el ejemplo de rectitud moral que proyecta Paternoy le hace merecedor de cierta influencia sobre las acciones del Valle de Ansó en *Los condenados*: su palabra se torna en la voz de la justicia avalada por la ejemplaridad de sus acciones. Aunque finalmente la turba social llena de ira e inmovilismo en sus creencias tendrá más poder que un solo individuo y a pesar de los esfuerzos de Paternoy por explicar el arrepiento y regeneración de José León éste acabará en la horca. Debe destacarse, además, que Paternoy también apunta hacia el aprendizaje a través de las lecciones de la vida y permite que Salomé se mezcle con José León para que aprendiera de la realidad:

> PATERNOY.- No, si de la rectitud de tu intención no tengo duda. De la suya, no puedo decir lo mismo... ¡Ay, hija mía! yo creí que la enseñanza y la corrección de la realidad serían lentas, aunque al fin eficaces. Me equivoqué en la apreciación del tiempo. La ejemplaridad y tu castigo han venido demasiado pronto, mucho más pronto de lo que yo creía. (*Los condenados*, acto II, escena VIII, p. 482)

Pero, en la experiencia vital y en tomar al otro como modelo, también podemos aprender malas artes, como se trasluce, por ejemplo, de las palabras de Juan de Pipaón:

> Detesto las violentas acciones, mayormente cuando al varón allegador y celoso de su propio bien, no faltan mil ingeniosos arbitrios, sutilezas prudentes y habilísimas industrias para remediar sus escaseces. No fui yo el inventor de tales alivios; que los aprendí de maestros muy doctos, cargados de emolumentos, veneras, excelencias, y que pasaban por las más firmes columnas del Estado y de la Iglesia, de lo cual colijo que las sobredichas ingeniosidades no debían de ser pecaminosas. Y no digo más por ahora, que a su tiempo y sazón se verán palmariamente las agudezas de mi ingenio, y el filósofo así como el moralista, no podrán menos de aprobarlas. (*Memorias de un cortesano de 1815*, cap. I, p. 7)

Como reflexionará Fortunata, las perfecciones o imperfecciones de una persona también dependen de las circunstancias que le han tocado vivir:

> Observó la de Rubín el trajecito azul de Adoración, sus botas, todo su decente atavío, y en aquella inspección fisgona que hizo, sus miradas y las de Jacinta se encontraron alguna vez. «¡Oh, si tú supieras al lado de quién estás!», pensaba Fortunata, y aquí su temor se desvanecía un tanto, para dejar revivir la ira. «Si yo te dijera ahora quién soy, padecerías quizás más de lo que yo padezco». Adoración quería decir algo; pero Jacinta le tapaba la boca, y mirando a la de Rubín se sonreía con esa ingenuidad que indica ganas de trabar conversación. Comprendiolo la otra, diciendo para sí: «No, pues yo no he de buscarte la lengua». La niña, aquel dato vivo de la bondad de la Delfina, no podía menos de determinar en Fortunata un pensamiento distinto de los anteriores. Pero sus renovados odios trataban de envenenar la admiración: «¡Oh!, sí, señora −pensaba−. Ya sabemos que tiene usted un sinfín de perfecciones. ¿A qué cacarearlo tanto?... Poco falta para que lo canten los ciegos. Si estuviéramos como usted, entre personas decentes, y bien casaditas con el hombre que nos gusta, y teniendo todas las necesidades satisfechas, seríamos lo mismo. Sí, señora; yo sería lo que es usted si estuviera donde usted está... Vaya, que el mérito no es tan del otro jueves, ni hay motivo para tanto bombo y platillo. Y si no, venga usted a mi puesto, al puesto que tuve desde que me engañó *aquel*, y entonces veríamos las perfecciones que nos sacaba la mona esta». (*Fortunata y Jacinta,* cuarta parte, cap. VI, II, pp. 178-179)

De ahí la importancia del entorno, sobre todo en los años infantiles y juveniles, como se verá en el principio séptimo; y que sea necesario un modelo pedagógico-social y un sistema educativo imbricados en un cambio de paradigma social completo, que abogue por erradicar este tipo de conductas desde la familia y desde la sociedad con el compromiso de las instituciones, para evitar los malos modelos de conducta en la infancia y en la juventud que suelen ser el detonante de que esos niños deriven en adultos delincuentes o con problemas de interacción social, como se veré en el principio octavo.

Pero lo más habitual es encontrar en la producción de Galdós personajes que han aprendido de las lecciones de la vida, es decir, a partir del impacto de una experiencia vital, generalmente el de una desgracia, en tanto que "cualquier suceso inesperado abre a la voluntad humana caminos nuevos" (*Mariucha*, acto III, escena V, p. 463). Tal es el caso de León, quien, tras una juventud caracterizada por los desmanes, el escándalo y el oprobio cae en desgracia y es

abandonado por su entorno, el impacto de su nueva realidad le lleva a la regeneración como insinúa María:

> LEÓN.- En realidad, no tengo ya por qué ocultarlo. León es mi segundo nombre de pila. Lo adopté como primero en los días más horrendos de mi vida, cuando, abandonado por unos, de otros perseguido, me vi solo, encadenado a mi conciencia, frente al mundo inmenso, que me pareció el conjunto de todas las iras contra mí. Hoy conservo este nombre porque en él veo la forma bautismal de mi regeneración. Usted, con divina perspicacia, acertaba cuando dijo: «No es aquél, Cesáreo; es otro.»
> MARÍA.- (Reflexiva.) Es usted otro.
> LEÓN.- El hombre lleva en sí todos los elementos del bien y del mal. Excelentes personas han caído en la perdición; santos hay que fueron perversos.
> MARÍA.- Si es usted de estos últimos, déjeme que le admire.
> LEÓN.- Merezco quizás el respeto de usted; admiración, no.
> MARÍA.- La desgracia, tal vez la miseria, le han obligado a luchar; la lucha le ha redimido: ¿no es eso? (*Mariucha,* acto II, escena II, pp. 439-440)

Tras contarle los pormenores de su camino hacia la transformación, León explica orgulloso que es un hombre nuevo, modelo galdosiano de la nueva juventud que necesita España, capaz de encontrar un camino por sí misma, caminar libremente, confiando en su propia fuerza; cuyo ejemplo servirá para que Mariucha rompa, aunque de forma traumática y dolorosa, con la tiranía de la tradición que refleja su familia y aprenda a vivir de su trabajo:

> LEÓN.- Me sentía poseedor de cualidades nuevas, de ideas nuevas, de nuevas aptitudes... Buscaba en mí, por curiosidad, al hombre antiguo, y no lo encontraba. Aquí de la expresión de usted, que me llega al alma: «No es aquél, Cesáreo; es otro.»
> MARÍA.- Su historia, señor mío, me conmueve, me anonada. La veo no menos maravillosa que las vidas de santos y que las empresas de los conquistadores más atrevidos. Lo demás...
> LEÓN.- Lo demás apenas necesita explicaciones: honradez intachable; trabajo continuo noche y día; diligencia, prontitud, buena fe; cumplimiento exacto, infalible, de todo compromiso comercial... conciencia tranquila, robustez, salud...
> MARÍA.- (*Suspira hondamente.*) ¡Cuántos bienes después de tanta adversidad! (*Mariucha,* acto II, escena II, p. 443)

Felipín Centeno constituye otro ejemplo de este tipo de aleccionamiento, pues encontrará su mayor aprendizaje con el impacto de la muerte de un ser querido: el fallecimiento de Alejandro Miquis, le revela que la lucha por la vida práctica está por encima de los idealismos y la fama, y a partir de ese momento

su ambición será ganarse la vida a través de un trabajo humilde y sencillo. Tal y como le explica Ido del Sagrario al final de la novela:

> No quieras hacerte superior a tus años, prolongando tu dolor más de lo que corresponde y desmintiendo tu niñez florida. Ánimo, hijo, y considera que estos trances aflictivos son los mejores maestros que podrías desear para instruirte en el gobierno de ti mismo y en todo el saber de la vida. (Sintiéndose inspirado). Considera que esto es para ti ventajoso, pues entras en los combates del vivir, no desnudo y sin armas, cual entran los más, sino ya vestido con cota de dolor y resguardado tras el durísimo broquel de la experiencia (*El doctor Centeno,* tomo II, cap. VII, VI, pp. 277-278)

A fin de cuentas, vivir es aprender de las experiencias, de las buenas, pero sobre todo de las malas, como sostendrá Pepa Júcar: "¿No se habían de acabar las rarezas y los antojos mimosos de aquellos tiempos? La realidad amansa... vivir es aprender... ¡Dios mío, qué cara me has hecho pagar la formalidad!... Se ha padecido, se ha sufrido mucho, León." (*La familia de León Roch*, segunda parte, cap. II, p. 285). El impacto de una desgracia: " Casandra.— (Con voz lúgubre.) Tomaré consejo de mí misma. Mi dolor me ilumina." (*Casandra* (1910), acto III, escena VII, p. 295); o de un gran cambio como la maternidad suponen actos de aprendizaje vital que el autor reseña en diversas ocasiones. Así, por ejemplo, Jacinta en medio de la discusión con su marido sostiene que: "... No, no, más sé yo. En la desgracia se aprende... Muchas veces me callo por no escandalizar;" (*Fortunata y Jacinta*, tercera parte, cap. II, II, p. 60). Del mismo modo, en *La familia de León Roch e*l marqués de Júcar reconoce que no educó bien a su hija Pepa, pero que esto lo arregló la desgracia. Y un poco después sostiene que el hecho de ser madre dio comienzo a su regeneración:

> - Exactamente... ¡Ah! Yo reconozco que eduqué mal a mi hija. Pepa ha variado mucho: lo que yo no supe hacer lo ha hecho la desgracia. Pero hace cuatro años era tan caprichosa... en fin, tú bien la recuerdas... Verdaderamente, sin su buen corazón, sin aquel corazón de oro, mi hija hubiera sido una calamidad, lo reconozco... ¡Pero qué alma la suya, qué sentimientos tan elevados, qué manantial de ternura bajo las apariencias de versatilidad y mimitos que no eran más que las burbujas, las burbujas, no encuentro otra palabra, de su espíritu, rico en dones morales! Te digo una cosa que es para mí como el Evangelio. Mi hija, casada con un hombre de bien, discreto, agradable, a quien ella hubiera amado de veras, habría sido la mujer por excelencia, habría sido modelo de esposas, de madres...

> (...)
> Pues como decía, llegué a preocuparme seriamente de la salud y aun de la razón de mi Pepilla. Felizmente, fue madre, y desde entonces data su regeneración. Desde entonces dejó de ser casquivana y gastadora... Se consagró al cuidado de su hija y adquirió aquel aplomo, aquella noble majestad... no hallo otra palabra mejor... aquella noble majestad que ves en ella. (*La familia de León Roch*, segunda parte, cap. VI, pp. 316-317)

Cuatro capítulos después, la propia Pepa Júcar reafirmaré la idea de su regeneración gracias a la maternidad: Al ser madre "aprendió" a tener sentido común y ahora para ella no tiene sentido responder a las exigencias "morales" de una sociedad que tanto daño le hizo:

> Al casarme, todas las desgracias cayeron sobre mi casa... Yo era libre, continuaba en la desesperación, y en tanto tú... lejos, siempre lejos de mí. Tu honradez me enloquecía y me hacía meditar. ¿Creerás que me sentía abofeteada por tu honradez, y que a veces mi alma se encariñaba con la idea de ser también honrada?... No sé dónde hubiera concluido. Al fin Dios me salvó dándome esta hija, que al nacer me trajo lo que nunca había yo conocido: tranquilidad. Cuando Monina crecía a mi lado, yo adquirí por milagroso don cultura de espíritu, sensatez, amor al orden, sentido común. Fui otra, fui lo que hubiera sido desde luego pasando de los delirios de mi amor contrariado a la paz y al yugo de tu autoridad de esposo. Ahora me encuentras curada de aquellas extravagancias que me hicieron célebre; pero no soy tan buena como debería serlo; hay en mí un poco, quizás mucho, de falta de temor de Dios; no me hallo dispuesta a sacrificar mis sentimientos a las leyes que tanto me han martirizado; se me conoce involuntariamente que he vivido en un mundo donde —151→ todas las leyes son de fórmula, donde hay más palabras sonoras que acciones buenas, y así te digo: libre soy, libre eres... *(La familia de León Roch,* segunda parte, cap. x, p. 351)

Y León Roch sostiene, casi con sentencia filosófica, una idea que Galdós continuará reafirmando en sus obras posteriores:

> - ¿Ves ese ángel? -le dijo León, señalando a Monina, que dormía, muy ajena a la tempestad que arrullaba su sueño de pureza-. Pues ahí tienes tu verdadera conciencia. Cuando las agitaciones pasadas, tu despecho, aún no extinguido, tus malos recuerdos te empujen por una senda extraviada, pon en el pensamiento a tu hija. ¡Verás qué prodigioso amuleto! Lo que cien sermones y toda la lógica del mundo no podrían enseñarte, te lo enseñará una sonrisa de esta criatura, que por su pura inocencia, parece que no es aún de este mundo, y en cuyos ojos verás siempre no sé qué reflejo de la verdad absoluta. (*La familia de León Roch*, segunda parte, cap. XI, p. 354)

De manera que encontramos numerosos ejemplos en los que la maternidad o el amor por los hijos es el detonante del cambio, de la regeneración de las madres o de la familia en general. Así, por ejemplo la maternidad

impulsará a Isidora Rufete a llevar una vida "honrada", aunque en su caso sea demasiado tarde, o el amor al hijo que tuvo que ser escondido por respeto a las convenciones sociales, hará que la madre de Fernando Calpena busque diversas estrategias para luchar contra el sistema establecido en la tercera serie de los Episodios Nacionales y como caso más simbólico debe citarse el acto de Casandra quien no tiembla al decirle a doña Juana: "He venido con la resolución de matarte si no me devolvías mis hijos" (*Casandra*, 1910, acto cuarto, escena IV, p. 304), y finalmente dará muerte a doña Juana como acto simbólico del triunfo de la mujer nueva, heroína de la regeneración social[132] que libera a la sociedad de las asfixiantes garras del inmovilismo que simboliza doña Juana, como muestra el magistral final de la obra: "Desmayada, no: muerta... (Con bárbara entereza.) ¡He matado a la hidra que asolaba la tierra!... ¡Respira Humanidad!" (*Casandra,* 1910, acto cuarto, escena VI, p. 314)

Pero este aprendizaje del entorno sólo se produce si la voluntad del personaje está en predisposición para aprender y evolucionar. Pues también

[132] Recordemos que antes de tomar esa drástica decisión, Casandra ha intentado entrar en razón con doña Juana, pues Casandra cree en la fuerza de la razón por encima del poder del dinero:

(…) Rogelio, serénate. Cada uno, dentro del castillo de sus pensamientos y de su conciencia, es rey. ¿Crees que sólo el dinero es la fuerza?

ROGELIO.— Yo no sé si es la fuerza; pero sé que la da.

CASANDRA.— Lo que importa es tener razón, que el dinero...

ROGELIO. — ¿Sostienes tú que la razón da dinero?

Casandra.— Cállate la boca. Mi tema es... razón y siempre (*Casandra,* acto I, escena XI, p. 252)

Las conversaciones con doña Juana muestran un continuo afán por parte de esta de ofender a Casandra, ellaes capaz de mantener las formas e intentar razonar con doña Juana para que no la separe de sus hijos, pero la realidad se impone y el poder de Doña Juana posibilita que Casandra pueda perderlos. En un último intento desesperado, Casandra incluso va a pedir ayuda a la familia de Rogelio, pero no encontrará el apoyo que necesita:

"Casandra.— En Dios confío, y también en mi derecho... ¡Pues no faltaba más!... Confío en mi derecho y en mi tesón para mantenerlo. La mujer desvalida se defenderá por sí propia. Pidió amparo á los seres felices, y éstos se lo niegan, temerosos de comprometer su felicidad." (acto II, ESCENA III, p. 271) Finalmente Casandra se verá avocada a luchar por sus derechos como madre, mujer sola y desamparada que encuentra en su tesón, en su amor propio y fuerza de voluntad y, sobre todo, en el amor hacia sus hijos la energía y motivación necesarias para tomarse la justicia por su mano, preludio de la invitación que a partir de ahora será constante en Galdós: que cada uno destierre, mate, el lastre de la tiranía que impide el progreso y la regeneración del país.

encontramos personajes que no han sido capaces de reponerse a su desgracia, por razones diversas, como Isidora Rufete (*La desheredada*), Federico Viera (*La incógnita* y *Realidad*) , Ramón Villaamil (*Miau*) o Máximo Manso (*El amigo Manso*). De manera que el castizo refrán: "el hambre agudiza el ingenio" se reactualiza en la cosmovisión pedagógica de Galdós: "el hambre agudiza el ingenio, siempre que tengas la voluntad predispuesta para ello". Así, por ejemplo, en *La de San Quintín* Víctor muestra una gran capacidad de aprendizaje propiciada por el instinto de supervivencia que ha desarrollado en su devenir vital:

> RUFINA.- Y Víctor se encargará de llevarme la masa.
> ROSARIO.- ¿Pero le dejarán venir acá?
> RUFINA.- Si está ahí. (Señalando la puerta.) Papá le ha mandado arreglar la esparraguera, y replantar el fresal viejo.
> ROSARIO.- ¿Qué? ¿también entiende de horticultura?
> RUFINA.- De todo entiende ese pillo. (Va hacia el fondo, y llama, haciendo señas con la mano.) ¡Eh, Víctor!.. (*La de San Quintín ,* acto II, escena I, p 371)

De manera que Víctor y Rosario pasarán a ser el modelo de nueva pareja que necesita la sociedad española para lograr la evolución y el equilibrio social: dos jóvenes de diferentes clases sociales que anteponen sus sentimientos y su afán por hacerse así mismo a las convenciones sociales. Así, en Rosario, duquesa venida a menos, la pobreza ha hecho que quiera aprender a ganarse la vida, a pesar de que podría arreglar un buen matrimonio con César Buendía, ella prefiere reinventarse y crecer ante la adversidad.

> DON CÉSAR.- Entre usted y Rufina me tienen revuelta la casa con sus trabajitos de juguete, y sus...
> ROSARIO.- A D. José no lo parece mal lo que hacemos. Pero si a usted le disgusta...
> DON CÉSAR.- No, no. Usted manda aquí... Permítame que me siente. No puedo con mi alma. (Acerca una silla y se sienta junto a la mesa.)
> ROSARIO.- Como me reprendía...
> DON CÉSAR.- ¡Reprender! no... Siga, siga usted, ya que tiene el mal gusto de rebajarse a menesteres tan impropios de su clase.
> ROSARIO.- (Labrando las rosquillas con presteza.) Ja, ja... ¿Ahora sale usted con esa antigualla de las clases? Fíjese en que soy pobre, D. César... (Suspirando.) y hay que ir aprendiendo a ganarse la vida.
> DON CÉSAR.- Y siguen las bromitas. Señora Duquesa de San Quintín, usted hará sus cuentas...
> ROSARIO.- Nunca he servido para la contabilidad.
> DON CÉSAR.- Quiero decir, reflexionará... Porque usted ha de casarse.
> ROSARIO.- O no.

DON CÉSAR.- Si busca su segundo esposo en la aristocracia, es fácil que vuelva a caer en manos de un desdichado como Gustavito. Yo soy hombre poco simpático, así, a las primeras de cambio, según dicen; pero después... ¡Oh, Rosarito! Yo la querré a usted con alma y vida; le daré una gran posición.
ROSARIO.- ¿Sabe usted que he tomado asco a las grandes posiciones?
DON CÉSAR.- Fraseología.
ROSARIO.- Digo lo que siento. ¡Vaya con D. César! Al cabo de una vida consagrada a la usura, se le ha metido en la cabeza ser duque... Vamos, que si mi padre levantara la cabeza, y viera que usted me pide por esposa... (*La de San Quintín*, acto II, escena XIII, p. 389)

Por otra parte, Galdós pone también en valor el talento natural y la capacidad de autoaprendizaje, como puede verse en *Los condenados*:

SALOMÉ.- (Con entusiasmo y amor.) ¡Oh, me enloqueces con lo que dices... y la manera de decirlo! ¿Dónde, dónde has aprendido eso? ¿En cuántas Universidades estudiaste? ¿O es cosa de tu talento natural, sin ninguna ciencia?
JOSÉ LEÓN.- Esto lo sabe cualquiera, vida mía.
SALOMÉ.- Pues mira: no vas descaminado. Porque todo eso que has dicho, todo, todo, lo había pensado yo. ¿Qué tal? Lo que no tengo en mí es la palabra para poder decirlo. Tú has leído mucho, y sabes cuanto hay que saber. Hablas como los libros más bonitos. Tu lenguaje me trastorna, y yo te quiero con toda mi alma. (Se abrazan.)(Acto I, escena X, p. 460)

Referencia que también encontramos en las cualidades de Dolly para la pintura en *El Abuelo:*

EL CONDE.- (Llamando.) Dolly... ven... ¿Es verdad esto, Dolly?... (Acércase ésta, sofocada.) ¡Qué callado te lo tenías! ¡Tú pintora!
DOLLY.- (Con modestia.) Me dio por hacer monigotes. Aquí veníamos algunas mañanas, por ser éste el sitio más bonito de los alrededores de Jerusa.
NELL.- (Que quiere congraciarse con DOLLY.) Tiene un álbum lleno de apuntes preciosos.
DOLLY.- No valen nada, abuelito.
NELL.- Di que sí. Pinta y dibuja... ¡Si tuviera fundamento, qué preciosidades haría!
DOLLY.- Quita, quita.
EL CONDE.- (Con profundo interés.) ¿Quién te ha dado lecciones?
DOLLY.- Nadie: lo que sé lo he aprendido yo solita, mirando las cosas. Me gusta, eso sí, y cuando me pongo a ello no sé acabar.
LA MARQUEZA.- Unos señores que vinieron acá una tarde... eran de Madrid, y traían unas cajas con trebejos y cartuchitos de pintura... vieron lo que hacía la señorita Dola, y se pasmaron...
DOLLY.- (Ruborizada.) No hagas caso, papá.
NELL.- Y dijeron que esta chica, si estudiara, sería una gran artista... sí que lo dijeron. No vengas ahora con farsas.
EL CONDE.- (Con gran agitación, que procura disimular.) ¡Eres pintora, Dolly...y te avergüenzas de serlo! Dime, ¿sientes una afición honda, un gusto intenso de lapintura? ¿Te sale del fondo del alma el anhelo de reproducir lo que ves? ¿Ayúdante los ojos y la mano, y encuentras facilidad para dar satisfacción a tus deseos?

> DOLLY.- Facilidad, sí... digo, no... Me gusta... Quiero, y a veces no puedo... (Jornada tercera, escena IX, pp. 383-384)

De manera que podemos encontrar ejemplos en su producción de verdaderos diamantes en bruto cuyas potencialidades no serán desarrolladas por completo por encontrarse en una sociedad que no se preocupa por que reciba la educación necesaria para ello. Desamparada por las administraciones el futuro de estos niños dependerá en gran medida del entorno en que se mueva, de las influencias que reciba y de su capacidad de autoaprendizaje a través de la experiencia vital. Una vez más, uno de los personajes que mejor muestra esta realidad es Gabriel Araceli cuyo destino inicialmente incierto y poco halagüeño finalmente da una luz de esperanza, pues su devenir vital, que retoma la tradición de la picaresca española enaltecida por el humanismo cervantino, es una muestra indudable de que es posible cambiar la suerte teniendo una actitud proactiva, a través del trabajo la constancia y a la fuerza de voluntad, en definitiva, un claro ejemplo de la capacidad del ser humano para hacerse a sí mismo, tomando la vida como escuela:

> Los que quieran saber cómo y cuándo me casé, con otras particularidades tan preciosas como ignoradas acerca de mi casi inalterable tranquilidad durante tantos años, lean, si para ello tienen paciencia, lo que otras lenguas menos cansadas que la mía narrarán en lo sucesivo. Yo pongo aquí punto final, con no poco gusto de mis fatigados oyentes y gran placer mío por haber llegado a la más alta ocasión de mi vida, cual fue el suceso de mis bodas, prime fundamento de los sesenta años de tranquilidad que he disfrutado, haciendo todo el bien posible, amado de los míos y bienquisto de los extraños. Dios me ha dado lo que da a todos cuando lo piden buscándolo, y lo buscan sin dejar de pedirlo. Soy hombre práctico en la vida y religioso en mi conciencia. La vida fue mi escuela, y la desgracia mi maestra. Todo lo aprendí y todo lo tuve.
> (...)
> Adiós, mis queridos amigos. No me atrevo a deciros que me imitéis, porque sería inmodestia; pero si sois jóvenes, si os halláis postergados por la fortuna, si encontráis ante vuestros ojos montañas escarpadas, inaccesibles alturas, y no tenéis escalas ni cuerdas, pero sí manos vigorosas; si os halláis imposibilitados para realizar en el mundo los generosos impulsos del pensamiento y las leyes del corazón, acordaos de Gabriel Araceli, que nació sin nada y lo tuvo todo. (*La batalla de los Arapiles:* cap. XL, pp. 997-998)

Lamentablemente, el caso de Gabrielillo no es la norma general por lo que Galdós insistirá en la necesidad de que se generalice la escolarización, para

facilitar el desarrollo del ser humano independientemente de su cuna, llevar la educación a todos los sectores sociales, para facilitar el desarrollo de las virtuales competencias de la infancia, como se verá en el principio siguiente, pero no una educación entendida exclusivamente como una formación en conocimientos, sino como una formación para la vida en relación con los demás que al mismo tiempo potencia la capacidad de autonomía y autoaprendizaje.

Principio 5.- La educación debe llegar a todas las personas y permitir el ascenso social a través del propio esfuerzo y no del apellido, y, por supuesto, debe significar la revalorización del papel de la mujer en la sociedad.

Privar a un niño de su derecho a la educación es amputarlo de esa primera comunidad donde los pueblos van madurando sus utopías.
Ernesto Sabato.

Como se sabe, el derecho a la educación está vinculado al reconocimiento de los derechos sociales que comenzaron a incluirse en las constituciones nacionales de manera generalizada después de la segunda guerra mundial; y se fundamenta en la necesidad de asegurar a todos los ciudadanos un mínimo de igualdad, sin el cual el ejercicio de las libertades cívicas y políticas reconocidas no sería efectivo. Pero ya con anterioridad, como ha quedado reflejado en el primer capítulo son muchas las voces que apelaban a la necesidad de generalizar la educación, al menos la básica, cuya aplicación efectiva solo sería posible unida a la idea de gratuidad. En este marco debe situarse la concepción pedagógica de Galdós, en tanto que el autor denuncia que en la época la educación constituye una barrera social por lo que el auto apela a la necesidad de que se generalice la educación como medio de equidad social.

Si bien Galdós no habla de igualdad estrictamente desde el punto de vista actual, es decir, de la ingente cantidad de casos de injusticia que denuncia en su producción puede extraerse que facilitar el acceso a una buena educación a todos los integrantes de la sociedad, por un lado facilitaría la promoción en función del

mérito y no de los recursos disponibles y, por otro, dotaría de conciencia propia, a través de la estimulación del pensamiento crítico, a cada persona como ser humano individual y como parte integrante de un grupo social, como primer paso para el auto-reconocimiento de la función social y, por tanto, como medio necesario para exigir sus derechos.

Así, en su obra podemos rastrear los enormes desequilibrios entre el despilfarro y la corrupción de la nobleza y la nueva burguesía enriquecida, por ejemplo, en *La de Bringas,* y la lucha por la supervivencia de las capas marginales de la sociedad, que nos presenta en obras como *Misericordia*; incluso ambas esferas unidas en una misma obra como en *Fortunata y Jacinta* o *Celia en los infiernos*. Sumergido en esta dicotomía, el lector descubre que en todas las esferas sociales existen grandezas y bajezas morales, y que las preocupaciones y anhelos son fundamentalmente los mismos, aquellos que nos definen como seres humanos: tener las necesidades básicas cubiertas (aunque la concepción de lo "básico" sea distinta en cada esfera), la familia, el amor, etc. Pero, además, encontramos personajes que constituyen una evolución dentro de su esfera y de su época, es decir, que son capaces de salir de la norma de conducta habitual de su clase para poner en tela de juicio el sistema establecido: el oligarca que ayuda al pobre por humanidad y justicia y no por convención social (Guillermina Pacheco); o el pobre que se sacrifica por el rico a pesar de su maltrato porque es capaz de ponerse en su lugar y entender el peso de la apariencia social (Benina); pero, sobre todo encontramos mayor crítica social en los parlamentos de los personajes que hablan abiertamente sobre la necesidad de cambiar el sistema establecido y que desde el principio o bien al final, serán tenidos por dementes en sus respectivos círculos sociales y que tanto recuerda al apunte cervantino: "Cambiar el mundo amigo Sancho, que no es locura ni utopía, sino justicia."

En este profundo análisis de la sociedad española en que nos sumerge la producción de Galdós, el autor irá marcando los caminos para superar las estructuras caducas del Antiguo Régimen en un amplio abanico de ámbitos, pues

ese cambio de paradigma global es la única posibilidad para la regeneración efectiva del país. En el caso de la educación, como ya se ha mencionado, esto pasa por la eliminación de la mala educación y la concienciación en todos los niveles sociales de que la educación es necesaria para el progreso individual y social. Ahora bien, para que esta afirmación cobre todo su sentido, la educación debe llegar a todas las clases sociales y propiciar el acceso a los recursos a través de otras revalorizaciones necesarias como la posibilidad de emanciparse y vivir a través del trabajo. Pero Galdós conoce su sociedad y sabe que no está preparada para asimilar y reaccionar ante un discurso que exprese estas ideas de manera abierta y directa, por lo que irá esparciendo las claves para normalizar el equilibrio social en diferentes obras[133]. A través de diferentes caminos el autor

[133] Si bien no podemos afirmar de forma rotunda que el autor lo hiciera de manera consciente, tras leer toda su obra de ficción y tomar contacto con otros ámbitos de su vida a través de la lectura de parte de su epistolario, sus escritos políticos y sus artículos periodísticos, nos aventuramos a lanzar la hipótesis de que Galdós se dio cuenta muy temprano de la problemática española y utilizó su obra como herramienta pedagógica que propiciara el cambio, sirviéndose de diferentes modos de expresión en una búsqueda constante por hacer llegar su mensaje al público, con optimismo, enfado, frustración, ironía o pesimismo dependiendo de su momento vital, pero casi siempre con una misma base de actuación:

1.- Reconocimiento de la existencia del otro: dar a conocer las diversas realidades sociales en tanto que el autor se dio cuenta por experiencia propia de que generalmente cada uno vive en su esfera social sin conocer nada la miseria y bondades de las otras.

2.- Situar en la misma obra personajes antagónicos clave y de manera que a lo largo de la obra el lector pueda percibir que su inicial antagonismo es solo superficial, impuesto por las convenciones sociales. Piénsese, por ejemplo, en la icónica dicotomía entre Fortunata y Jacinta que, tras varios elementos que nos llevan a reconocer que ninguna es mala o buena per se y que coinciden en los aspectos fundamentales como seres humanos, esta dicotomía se elimina cuando entra en escena la tercera relación de Juanito, en tanto que sitúa a las dos protagonistas en un plano de anagnórisis que las acerca.

3.- Situar personajes que, de forma aparentemente secundaria, anecdótica o risible, pongan de manifiesto el sinsentido del desequilibrio social o lo antinatural de los convencionalismos aceptados como verdad absoluta por todos; generalmente será un niño, un ignorante, un loco, o un personaje que a veces se arrebata o que vive de una manera y piensa de otra, o bien un personaje adinerado que ha destinado "demasiadas" horas a leer. es decir, personajes que a priori no tienen credibilidad social.

4.- Demostrar que existen grandes valores en el pueblo llano y grandes miserias en otras esferas, como modo de poner de relieve sus semejanzas.

5.- Situar a personas de altas esferas en situaciones tradicionalmente relacionadas con las bajas o viceversa y que sepan desenvolverse de forma adecuada y entender la realidad del otro.

6.-Reconocimiento y catarsis del lector o espectador: acto de pedagogía. Además, las últimas investigaciones sobre la relación de la literatura con las neuronas espejo, ponen de

alude a la ausencia de educación como barrera social y a la consiguiente necesidad de considerar la educación como un derecho inalienable al mismo nivel que otros como el derecho al sustento, una perspectiva que entronca con la base ideológica de regeneracionismo de Joaquín Costa. Precisamente Galdós pone de manifiesto que en gran medida el proyecto krausista de la ILE no tendría éxito para la reforma y regeneración general porque era, preferenemente, en una escuela para el cultivo de un minoría seleccionada y si bien sostiene que la escuela de todos debe tender también a la formación integral del hombre, parece menos preocupado por los problemas de la escolarización popular. Además, en su propuesta pedagógica el papel de otros agentes implicados en la educación, como la familia, quedan bastante diluidos, quizá por su férrea creencia en las posibilidades formativa de la institución escolar. Asimismo, los cambios estructurales necesarios para que la fuerza transformadora de la educación fuera efectiva, pasaron a un segundo plano en su ideario; hecho que en gran medida encuentra su explicación en que, como afirma el profesor Viñao:

> La configuración del modelo de reforma institucionista fue, en buena parte, consecuencia de la propia experiencia de sus fundadores, en especial de Francisco Giner, durante el sexenio democrático (1868-1874). El fracaso de dicha experiencia de reforma "desde arriba" en todos los niveles de enseñanza y, en la enseñanza media y universitaria, por la oposición del profesorado y de las familias, hizo ver a Giner la inutilidad que suponía acometer un programa de reformas desde la *Gaceta* sin contar con profesores formados. (2007: 24)

Es cierto que en Galdós no encontramos de manera explícita la petición de que se cree un sistema educativo que proporcione el mismo tipo de educación a las diferentes clases sociales de manera que se propicie la igualdad de oportunidades[134], un debate que será más propio de la segunda mitad del siglo

---

manifiesto las implicaciones físico-neuronales en la generación de empatía y valores éticos a través de la lectura.

[134] Esta concepción educativa vino a generalizarse después de la segunda guerra mundial, como ya se ha mencionado, casi en la segunda mitad del siglo XX y contempla tres componentes fundamentales del derecho a la educación: obligatoriedad (ya que la educación es un derecho fundamental, del que no se debe privar a nadie), gratuidad (al menos en los niveles básicos, como medio de asegurar su efectividad) e igualdad de oportunidades (para progresar en el sistema educativo en función del mérito y no de los recursos disponibles). Los tres componentes han quedado recogidos en documentos tan relevantes como la Declaración

XX y que en gran medida en España aún no se ha resuelto[135]; pero el autor sí apunta de manera clara a la necesidad de facilitar el acceso a la educación de las clases marginales como medio de justicia social, en tanto que les devuelve el derecho a soñar y a luchar por esos sueños, que sólo es viable cuando se tiene la posibilidad de elegir salir del determinismo social. Además, de esta concepción emana a su vez la necesidad de que el Estado y las clases adineradas se comprometan para hacer posible la gratuidad que permita que se generalice la educación al menos en los niveles básicos. Sólo de esta manera, garantizando el acceso de todos a la educación básica, que les dote de los rudimentos necesarios para seguir formándose con posterioridad o, al menos, para que puedan ganarse la vida por sí mismos sin recurrir a la caridad y la beneficencia, para lo que también será necesario revitalizar la formación profesional y revalorizar el trabajo como medio digno de ganarse la vida.

Lo que es indudable es que Galdós pone de manifiesto que en el siglo XIX el acceso a la educación suponía una barrera que clasificaba a las personas, de manera que podía darse por supuesta la clase social de una persona dependiendo de que mostrase tener o no cierto nivel de instrucción:

> - No, no lo tome a broma -dijo Demetria-. Muy grande, sí, y nosotras unas pobres palurdas; pero es al propio tiempo tan delicado, que no nos deja conocer la diferencia entre usted y nosotras: diferencia por la clase, por la educación, por la ilustración. (*Luchana*, cap. VI, p. 58)

Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención de los Derechos del Niño de 1989.

[135] Si bien es cierto que de manera oficial se garantiza en España el derecho a la educación y esto a priori debería significar una igualdad de oportunidades en función del mérito y no de la cuna, lo cierto es que en España puede ponerse en tela de juicio esta afirmación debido a la proliferación de centros educativos privados y concertados, junto con los recortes que ha sufrido la escuela pública y el desmantelamiento de la educación pública. A esto hay que añadir la pugna ideológica aún vigente en la planificación educativa, una tensión mucho más evidente durante los siglos XIX y XX, que como se sabe ha generado conflictos de gran envergadura. La Constitución de 1978 intentó buscar un equilibrio entre ambos, aunque la tarea no resultó sencilla, dada la profunda divergencia ideológica entre las posiciones defendidas respectivamente por los herederos de la escuela nacional-católica franquista y los de la escuela pública unificada republicana. El antagonismo estaba muy arraigado y todavía hoy siguen presentes como muestra el ya tristemente tradicional cambio de ley educativa cada vez que se produce un cambio en el gobierno central del país.

De hecho, recordemos que para figurar en sociedad era suficiente con un barniz que te hiciera parecer ilustrado y, dado que las clases medias y bajas carecían de los medios y las estructuras educativas necesarias para recibir educación, tu forma de expresarte revelaba tu cuna:

> Sólo digo que esas cosas no pueden ocultarse, sobre todo a las personas de fino olfato, como una servidora de usted. La sangre, la cuna, la educación saltan siempre a la vista, señor mío, y en usted está el mejor ejemplo de lo que digo, pues en su conducta, en su menor palabra, en su mirar, en el gesto más insignificante, se conoce que viene usted de muy alto... (*Luchana*, cap. VI, p. 55)

Y Galdós fue capaz de darse cuenta de que para que se produjera la ansiada regeneración socioeconómica que posibilitase superar las caducas estructuras del Antiguo Régimen era necesario que la educación llegara a los cimientos del Estado, a la gran masa poblacional abandonada a su suerte: el pueblo; sólo de esta forma sería posible la civilización y el desarrollo, el verdadero progreso nacional, tal y como revelan las palabras de Esteban Ordóñez de Castro[136], "joven gaditano, instruidísimo y elegante, ya pasado por el

[136] Si bien el autor pone esta cita en boca de un joven que "figuraba en el ramillete más fresco de la juventud moderada con ideas recalcitrantes, espolvoreadas de cierto escepticismo, que era entonces del mejor tono.", en el que destaca como cualidades para figurar en sociedad: "su buena figura, su arte de *llevar la ropa* y de bien hablar sin decir nada, su mediano saber de lenguas" que le marcaban "el camino de la diplomacia, en el cual entraba con pie derecho"; y que el personaje se refiere a los principios del Antiguo Régimen cuando habla de que "los cimientos son las costumbres, los modales y la buena educación", en contraposición a las pretensiones del *progresismo*; Galdós, como siempre magistral, encierra en las propias palabras de personaje, la verdad social que defienden los liberales cuyo valor queda resaltado precisamente por el argumento mediocre que utiliza el joven moderado al final de su parlamento para intentar desacreditarlo: "Lo que hace del Progresismo un partido imposible, merecedor de exterminio, no es el dogma, como ellos dicen, sino la grosería, la falta de maneras, el lenguaje chabacano y pedestre..." (*Bodas reales*, cap. XIV, p. 135). Estebanito considera el Progresismo "un partido imposible, merecedor de exterminio", no por el propio mensaje progresista, sino por las formas con que enarbolan el mensaje, por "la grosería, la falta de maneras, el lenguaje chabacano y pedestre..."; de manera que el autor consigue que el propio personaje desvirtúe su argumento y a la par lo sitúe en la dicotomía entre realidad práctica/ realidad convencional. Es decir, que la preocupación del joven moderado ponga el acento en la forma en lugar de en el fondo de la cuestión social constituye una muestra más del alejamiento del discurso moderado de la realidad social, en tanto que difícilmente la gran masa poblacional que tiene que estar pendiente de llevar la comida a la mesa, de las cuestiones

extranjero, como lo demostraba el indefinible barniz, la tintura, el tufillo que distinguían su persona de otras muchas de acá.":

> Si toda la constancia, todo el tiempo y los esfuerzos todos de entendimiento y de lenguaje empleados aquí para establecer sistemas políticos, traídos del extranjero en paquetes, como se importan las hebillas de París o los relojes de Ginebra, se hubieran empleado en educar a los españoles, anteponiendo la educación social a la científica y literaria, España sería ya un país a medio civilizar, pudiendo ser civilizado por entero dentro de algunos años. Pero aquí hemos querido empezar el edificio por el tejado, dejando para lo último los cimientos, y los cimientos son las costumbres, los modales, la buena educación... (*Bodas reales*, cap. XIV, pp.134-135)

Para que esto fuera posible, primero era necesario que las clases dirigentes hubieran recibido una formación a la altura de la responsabilidad de sus funciones sociales, ¿cómo era posible que se pensase si quiera en dar educación a todos si la monarquía y los gobernantes no estaban debidamente instruidos? Y con ello no sólo se resalta la poca o nula atención que se daba a los conocimientos científicos o intelectuales en general, sino a la falta absoluta de formación en educación social, en empatía social, etc. propias de las estructura de gobierno absolutistas. De hecho, Galdós apunta en varias ocasiones la deficiente formación que reciben los monarcas y los políticos, como ya se ha señalado, pero, además dentro del acto pedagógico que supone la lectura de su monumental novelar de la historia de España, Galdós lleva al lector a darse cuenta de que España tuvo dos grandes oportunidades para hacer efectivo este cambio: Cádiz y la formación liberal de la princesa Isabel II y la revolución del 68 y la generalización de un sistema educativo liberal; pero ambas fracasaron y, en gran medida el autor, tras darse cuenta de ello, dedicará gran parte de su

---

inmediatas de la vida cotidiana, puede preocuparse de la forma, algo que queda para quienes tienen la vida práctica resuelta y cuyo proceder político-social está más preocupado de enjaretar discursos impactantes desde el punto de vista y de presentar proyectos ambiciosos que en la propia ejecución de los necesarios cambios, es decir, haciendo prevalecer la forma sobre el fondo; frente a la alarmante situación social que hace necesario que prevalezca la inmediatez de la acción frente a la burocratización infinita de los procesos. A todo ello debe añadirse lo ridículo que resulta que se exija buena educación social y buenas formas de presentación a quienes no han tenido acceso a la formación necesaria para ello, precisamente por la falta de medios y de voluntad de los dirigentes.

producción a entender las causas de estos fracasos y a través de su obra, recorriendo las diversas realidades sociales de España llevados de su mano, de su pensamiento y de su profunda reflexión sobre las raíces de los problemas del país, el lector puede descubrir que una de las claves de la solución pasa por la creación de una estructura socioeducativa constante y flexible que permita la evolución y el desarrollo mientras respeta la idiosincrasia española; algo que, lamentablemente, todavía hoy solo se ha conseguido de forma parcial.

En cuanto a la educación de Isabel II, como ya se apuntó más arriba, la reina cuando aún era princesa recibió un formación incompleta y contradictoria. La educación liberal que los doceañistas pretendían darle cuando era aún princesa, sería el modelo que habría que haber generalizado y esto hubiera permitido cambiar la sociedad española, pero lamentablemente Fernando VII, su descendencia y su camarilla, no cumplieron sus promesas y Galdós ha entendido esa verdad histórica, por lo que sus alusiones a este monarca serán siempre en términos de censura de sus actos, cuando no de crítica mordaz, aunque fundamentada.

En el episodio *Los ayacuchos*, prácticamente los capítulos segundo y tercero se dedican por completo a explicar la pugna por la educación de Isabel II durante la regencia de Espartero y los métodos y materias que cada bando ideológico consideraba más provechoso. Que este tema ocupe tanto espacio en la obra ya muestra el valor que tenía para Galdós la educación de los dirigentes. De hecho, el autor sostiene que es necesario que se eduque a Isabel a través de buenos maestros que actúen como jardineros: "...poseíamos una tierna plantita de soberana, y la Nación no tenía que hacer más que poner a su lado buenos jardineros para criarla lozana y dirigirla derecha." (*Los ayacuchos*, cap. II, p. 21) Y describe las buenas intenciones de su "ayo y director de estudios" liberal, Manuel José Quintana quien:

> Pensó que en la crianza de Isabel, nuestra Reina constitucional, era forzoso desarrollar mayor reflexión a expensas de la espontaneidad generosa; infundirle el sentimiento claro de las funciones neutrales y del criterio sintético del Rey en el flamante Sistema;

> hacerle sentir vivamente la justicia, la equidad y la tolerancia de todas las opiniones, sin abrazarse con ninguna. Esto pensaba, y esto emprendería con paciencia y entusiasmo, si le dejaban. (*Los ayacuchos*, cap. II, p. 18)

En este párrafo se resume en gran medida la base ideológica de la pedagogía de Galdós en tanto que su finalidad será formar personas tolerantes, capaces de respetar el pensamiento ajeno y de desarrollar el pensamiento propio, una educación que permita la elección y no basada en el adoctrinamiento. De hecho, en general, los planteamientos educativos que reseña Quintana para la educación de la futura reina, coinciden con los principios básicos de la pedagogía galdosiana general, como la necesidad de que la nueva educación se establezca desde la infancia: "..no era floja ventaja que la cría estuviera en poder de la Nación desde su edad temprana, coyuntura feliz para que la misma Nación a su gusto la moldeara, sin maléficos influjos de otros principillos ni de palaciegos del ominoso régimen."(*Los ayacuchos*, cap. II, p. 20)

Así como establecer un plan de lecciones gradual, por etapas, adaptado a la madurez y conocimientos previos de la alumna:

> No era tiempo aún de enseñar a la Reina la teoría y práctica del mecanismo constitucional. Su inteligencia no estaba preparada para conocimientos tan sutiles; antes había que perfeccionarla en los estudios elementales, y aleccionarla en la historia general, pues la española no bastaba ciertamente para el caso, como escuela de la arbitrariedad y del absolutismo. En tanto que esta grave enseñanza se disponía, era forzoso atender a la instrucción primaria, que D. Manuel José encontró en las niñas muy débil, por el abandono y mala dirección de los años pasados. (*Los ayacuchos*, cap. II, p. 21)

Del mismo modo se reseña que es necesario "atender a los gustos y preferencias de las alumnas", otra característica de la pedagogía propuesta por Galdós: la motivación e implicación del alumnado, no a través del castigo sino refuerzo positivo para conseguir que se impliquen en el aprendizaje, buscando el equilibrio entre el afecto y la disciplina, como se verá en el principio noveno.

Al igual que Galdós pone de manifiesto la necesidad de que los dirigentes reciban una educación adecuada a su función social, será habitual que se refiera a ineludible tarea de dotar de educación a las clases populares para que abandonen

la superstición y sean capaces de explicarse la realidad que no comprenden a través del conocimiento, a la par que esto posibilita que dejen de ser tan fácilmente manipulables y que reconozcan su propio papel en la sociedad:

> Quedaron suspensos los dos amigos, mirándose uno a otro. Tarsis rompió el silencio, diciendo: "De ese Marqués de Villena se cuenta que era algo así como brujo, hechicero..." A lo
> que respondió José Augusto que tales denominaciones aplicadas por el vulgo son el reconocimiento que las almas inocentes hacen de las verdades no comprendidas... (*El caballero encantado*, cap. IV, p 328)

Una cita que recuerda a los postulados educativos de Ferrer y Guardia, quien sostenía que la ignorancia y la superstición eran los principales males o formas de dominación contra los que la escuela debía luchar; y denunciaba no solo el adoctrinamiento de la educación religiosa, sino también el de la escuela pública burguesa a la que consideraba exaltadora del patriotismo y denunciaba el espíritu de sumisión que crea en su alumnado. Este pedagogo antiautoritario aunque en muchos aspectos se aleja de la concepción galdosiana de la pedagogía, en otros podemos encontrar puntos coincidentes, por ejemplo, elúltimo Galdós, al igual que Ferrer, alienta a que los futuros hombres y mujeres no esperen nada de ningún ser privilegiado, sino de sí mismos, de su propio esfuerzo y de la solidaridad humana organizada y aceptada de forma libre, como se refleja en la comuna creada por Guillermo en *Amor y Ciencia* o en la llamada a la revolución popular de *El caballero encantado.*

De hecho, en varias de sus obras encontramos esa idea de desigualdad social, así como varias propuestas para salvarla de forma pacífica, por ejemplo a través del matrimonio entre clases, para lo que es necesario que se nivele el nivel formativa de toda la sociedad, de manera que no se generen desavenencias en el matrimonio por el desnivel formativo; pero también desliza el autor en ocasiones la llamada a la revolución, como se trasluce, por ejemplo, de la siguiente cita:

> Llegaron al gabinete donde estaba el piano. Dejando que marcharan delante Alonso e Isidora, don José se llegó a Miquis y en voz baja le dijo:

> −Oiga usted lo que pienso, amigo don Augusto: ¡Lo que es el mundo!... ¡Que unos tengan tanto y otros tan poco!... Es un insulto a la humanidad que haya estos palacios tan ricos, y que tantos pobres tengan que dormir en las calles... Vamos, le digo a usted que tiene que venir una revolución grande, atroz.
> −Eso digo yo, señor don José. ¿Por qué todo esto no ha de ser nuestro? A ver, ¿qué razón hay? ¿Qué pecado hemos cometido usted y yo para no vivir aquí?
> −Justamente: ese es mi tema.
> −Hay que decir las cosas muy claritas.
> −Que venga esa revolución, que venga. ¿Somos iguales, sí o no?
> −Sí −afirmó Miquis con acento de Mirabeau.
> −Así es que yo no me explico...
> La mente de don José caía en un mar de confusiones, hundiéndose más a medida que veía más objetos, ya de lujo, ya de comodidad. Iba a seguir emitiendo juicios muy filosóficos sobre aquella revolución próxima, cuando Miquis acertó a ver el piano. Verlo, correr hacia él, abrirlo, hojear los papeles de música, y dar con su dura mano un acorde en la octava central, fue cosa de un instante. (*La desheredada,* primera parte, cap. X, p. 143)

El autor también nos propone ejemplos de personajes que muestran la efectividad de que las clases humildes tengan acceso a la educación como el caso de los hermanos Golfín, aunque como puede verse en la obra, el caso de los Golfín es una excepción que, como ha quedado apuntado anteriormente, ellos mismos anhelan que sea generalizada:

> Los dos hermanos se profesaban el más vivo cariño. Nacidos en la clase más humilde, habían luchado solos en edad temprana por salir -110- de la ignorancia y de la pobreza, viéndose a punto de sucumbir diferentes veces; mas tanto pudo en ellos el impulso de una voluntad heroica, que al fin llegaron jadeantes a la ansiada orilla, dejando atrás las turbias olas en que se agita en constante estado de naufragio el grosero vulgo. (*Marianela*, cap. 9, p. 72)

En sus últimas novelas vemos como la idea de los Golfín de generalizar la educación sigue viva en Galdós, como podemos ver en *El caballero encantado*, es necesario llevar la educación a las clases humildes para llevarles esperanza:

> Te llevo conmigo, y verás, que no pisaré fortalezas de magnates, ni palacios de príncipes de la Milicia ó de la Iglesia; que no me inclinaré ante duques o marqueses, ni ante damas linajudas en quienes brillan por igual ingenio y belleza. Voy a consolar con mi persona las almas de los más humildes, de los vencidos y desesperanzados; a llevar a sus tristes veladas una palabra refrigerante y una esperanza dulce. (cap. XVII, p. 433)

En esta misma obra, el autor con gran sentido de la realidad, a pesar de desarrollar la acción a través delo fantástico, apunta al problema básico que hay que solucionar para que la educación sea accesible a todos los españoles:

> Como se ha dicho, Eusebia planteaba las conversaciones durante el viaje, las cuales solían recaer en lo desabrido que era Gil con las mozas del pueblo, pues otro menos metidijo en sí se habría echado ya cuantas novias quisiera; que si comúnmente hubo tres Giles para una moza, estando él habría diez para un Gil; y todas le habían de querer, y en alguna encontraría holgura para casarse. A esto respondía Gil con respetuosas y discretas razones, diciendo que antes era el ganar que el enamorar, porque hombre sin blanca es despreciado de sí mismo. Huérfano era y arrimado a la pared de una buena casa, y por el pronto no haría más que dar gusto a sus amos y aprender la labranza. (cap. VI, p. 344)

De manera que vuelve a estar presente el ya inseparable binomio costiano: escuela y despensa, en tanto que difícilmente se puede pensar en formarse si tienes el estómago vacío, de ahí la necesidad que ya se ha apuntado de que el Estado intervenga como garantizador de la educación básica para todos que permita el acceso al trabajo y al sustento y a partir de aquí que las clases populares sean capaces de buscar por sí mismos soluciones a sus problemas individuales y de clase. Esta idea ya está presente en el ambiente desde mediados de siglo y, de hecho, la Unión Liberal supo utilizarla en su beneficio, se trata de la misma idea que llevará a la Revolución Gloriosa, pero que con el tiempo resultará un espejismo, una utopía por la que a principios del siglo siguiente seguirá luchando Galdós, a través de su obra y de su compromiso político con la conjunción republicano-socialista. De hecho, en el episodio *O'Donell*, Teresa encontrará una forma de hacer justicia social a través de sus relaciones con miembros de la Unión Liberal:

> Le conozco de vista -dijo Teresa poco interesada en el asunto-, y algo me han contado de la facilidad con que gana el dinero. Yo, si he de decirle la verdad, Serafina, estoy cansada de esta vida... ¿Sabe usted lo que pienso de algunos días acá? Se va usted a reír... Ríase lo que quiera. Pues se me ha metido en la cabeza dedicarme a la honradez pobre, o a la pobreza honrada... que es lo mismo... ¿Qué le parece?4-¡Ay, hija mía: si es cuestión de conciencia, yo nada digo; no me meto a dar consejos a nadie, mediando la conciencia! ¡Ay, no, no!... ¿Pero de qué le ha dado a usted esa ventolera? ¿Es cierto lo que oí, que le ha salido a usted un obrerito? Hija mía, ándese con cuidado con los obreritos, que esos... a lo mejor la pegan, y salen unos perdularios o unos borrachines.

> Las clases bajas de la sociedad, me decía Bravo Murillo, son dignas de que se las socorra, de que se las aliente; pero líbrenos Dios de meternos entre ellas... No, no: ni usted ni yo, por nuestra educación, podemos hacernos a la grosería del pueblo.
> -Yo no pienso así. Al contrario, se ha fijado en mí la idea de que no hay cosa mejor que no poseer nada, absolutamente nada. ¡Fuera necesidades, fuera obligaciones! Tener una un hombre que la quiera... casarse con él, vivir con vida sencilla, descuidada... ganando el pedazo de pan necesario para cada día...
> -¡Ay, ay, Teresa, qué gracia me hace usted! ¡Salir con eso del bocadito de pan, ahora, ahora, cuando tenemos a la Unión Liberal, que viene con la idea de hacer de España otro país, como quien dice, fomentando, fomentando...! Yo no sé expresarlo bien; pero *este es el momento histórico*... así me lo ha dicho don Francisco Martínez de la Rosa... *el momento histórico* de multiplicar en España las comodidades y el bienestar de tantos miles de almas... Tendremos más ricos, pudientes muchos, y menos pobres... (cap. XXIX, pp. 301-302)

Unido a esta necesidad de reparto de la riqueza para que sea efectivo el acceso a la educación, el autor resalta de manera continua en su obra la importancia de que todas las clases sociales reciban una educación que les permita pensar por sí mismos, ponerse en el lugar del otro, ser autónomos y valorar al otro y ser valorado por los propios méritos y no por la cuna. Un cambio de mentalidad que es tan necesario para las clases bajas como para las altas, pues estas últimas se ven obligadas a renunciar al matrimonio por amor para mantener su posición social, algo que en definitiva, como ya se ha comentado, constituye un modo de prostitución. Así, Demetria, en muchos aspectos icono del cambio de paradigma sobre la mayorazga convencional que necesitaba España, cuando se descubre la procedencia de Fernando Calpena, sostiene en carta a Valvanera que no debe importar el apellido ni el origen, sino los méritos de la persona:

> Yo concluía mis sermones declarando que ni yo ni ellos éramos llamados a juzgar a la señora Condesa de Arista; que entre esta señora y yo, sin conocernos personalmente, no podían mediar rencores ni desconfianzas, sino más bien la mutua estimación y un leal cariño; y en cuanto a su hijo, todos debíamos cerrar los ojos ante su origen y abrirlos bien abiertos para verle y admirarle en los méritos de su persona. Que me negaran estos méritos, y ya me tenían a mí como una leona, sacando para defenderle cuantas uñas me puso Dios en el magín. La verdad, no se atrevían a desconocer el talento, la cortesía, el noble corazón del hijo de la Condesa, y a mi tío se le escapaba de los ojos alguna lagrimilla cuando recordaba el tiempo en que aquí tuvimos a nuestro caballero con su patita coja. (*Los ayacuchos,* cap. XI, pp.111-112)

Pero para que las personas puedan dar a conocer sus méritos, es necesario que puedan desarrollar sus potencialidades y como paso previo debe reconocerse que independientemente de la clase de pertenencia todos tenemos unas habilidades naturales que sólo podrán desarrollarse y dar sus frutos a la sociedad si se propicia el entorno adecuado para ello y aquí, una vez más, el acceso a la educación es imprescindible. Y, habiendo accedido a ella, las clases medias y bajas deben esforzarse mucho más para poder promocionarse, como muestra el caso de Augusto Miquis, quien ha tenido que renunciar a su juventud y a su relación con Isidora para consagrar su vida al estudio para poder escalar socialmente:

> −Quizás estás diciendo la más profunda verdad que ha salido de esos labios, de esas envenenadas rosas. Sí, soy un mentecato. Desprecia a Miquis, que habiendo descubierto un tesoro, permitió que ese tesoro fuera para todos menos para él. El simple y desventurado Miquis ha sido un libertino del estudio; sus calaveradas han sido las calaveras. A su lado pasó, coronada de rosas y con la copa en la mano, la imagen de la vida, y Miquis volvió los ojos para contemplar embebecido, ¡ay!, la rugosa faz de los catedráticos. La ocasión de vivir, de gozar, de ver cara a cara el ideal, de tocar el cielo, se le ha presentado varias veces; pero Miquis, este memo de los memos, en vez de poner la mano en toda ocasión hermosa, se iba a descuartizar cadáveres... ¡Y este Miquis se casa el lunes, es decir, que el lunes cierra la puerta a la juventud y entra en la madurez de la vida, en el régimen, en la rutina y método! Para él se acabó lo imprevisto; se acabarán los deliciosos disparates. ¡Desgraciada la boca tapiada a la risa! Ahora, ciencia, trabajo, suegro, amas de cría. Terrible cosa es recibir el adiós a la libertad, y ver la espalda a la juventud fugitiva. ¡Bienaventurados los chiquillos, porque de ellos es la vida! (*La desheredada*, segunda parte, cap. X, I, p. 299)

En cualquier caso, aunque poco a poco se está produciendo un cambio en el acceso a la actividad profesional, gracias a los esfuerzos de algunas instituciones vinculadas a los nuevos movimientos pedagógicos que, sobre todo ayudados por el tirón de la Revolución Gloriosa, posibilitaron un sistema de becas para que las clases medias-bajas pudieran cursar estudios superiores. El mismo Miquis nos muestra ese cambio social a través de la descripción de la heterogeneidad de caracteres que ahora pueden optar a un puesto:

> En estos tiempos de renovación social las figuras antiguas fenecieron, y no hay ya un determinado modelo personal para cada arte o profesión Así verás hoy un juez de primera instancia que parece un guardia de Corps; verás un barítono que parece un

> alcalde de Casa y Corte; verás marinos que parecen oidores, y hasta podrás ver un filósofo que se confundiría con un canónigo. Dígolo porque Muñoz y Nones parece un diplomático. Tiene inclinaciones de gran señor y hábitos de *sportman*. ¡Lástima que no haya abierto nunca más libro que la *Ley de Enjuiciamiento civil*! Por lo demás, en la honradez es un lince, y tiene por este concepto casi tanta fama como la que otros tienen por pillos. Es costumbre en nuestra edad suponer y afirmar que no hay por todas partes sino malas acciones, egoísmo y rapacidad. ¡Error, disparate! El mundo se pudriría si le faltase en un momento el desinfectante de la virtud, cuya acción enérgica se nota en todas partes, en las más altas así como en las más bajas esferas... Conque me voy, porque te estoy aburriendo... (*La desheredada*, segunda parte, cap. VIII, I, p. 276)

A pesar de estas posibilidades, lo cierto es que queda mucho por hacer para que todos aquellos que tienen ansia de aprender, motivación intrínseca, puedan plantearse hacerlo, los marginados, los desclasados, en definitiva los que para Galdós son dignos de misericordia siguen abandonados por las instituciones como muestra el contraste entre las ganas de instruirse de Obdulia y la imposibilidad de hacerlo por el entorno social al que pertenece que reseña el autor en *Misericordia***.**

Galdós, seguirá apelando a la responsabilidad del gobierno, de las clases dirigentes y de las clases adineradas para que inviertan en instituciones docentes, no como caridad sino interiorizando que se trata de un compromiso ético y justicia social que les lleve a revertir en la comunidad parte de lo que se han enriquecido a través de los desequilibrios que hay en ella. Así, llevará al escenario obras en las que las clases altas muestren comprensión con la situación de los obreros, bien situando la acción en un tiempo remoto, como es el caso de *Alma y vida* que si bien sitúa la problemática en entre los vasallos y nobles del siglo XVIII; la revuelta y las denuncias de Juan Pablo Cienfuegos clamando por mejoras laborales frente a la tiranía de Monegro refleja claramente la situación de los movimientos obreros del finales del siglo XIX y principios del XX, y la comprensión de la rica hacendada doña Laura hacia las justas peticiones de los vasallos, el reconocimiento de la valía de Juan Pablo y su decisión de repartir sus tierras antes de morir, constituyen una llamada a que la oligarquía española de la época abra los ojos:

Laura
Me debes obediencia ciega... como yo te la debo a ti en cierto modo, porque eres mi maestro.
Juan Pablo
¡Yo, señora!
Laura
Esclavo y maestro: tú me has inspirado las ideas grandes y generosas y el amor a los desvalidos; tú me has revelado las ideas de lo justo y lo bueno.
Juan Pablo
Lo intenté.
Laura
Y lo lograste, maestro mío. Por eso yo, al dejar este mundo, quiero...
Juan Pablo
No sigáis...
Laura
Quiero y dispongo que la inmensidad de mis tierras no tenga un solo dueño. ¿Qué debo hacer en estos instantes últimos para que mi voluntad se cumpla?
Juan Pablo
Nada, porque más alta que vuestra voluntad está la ley.
Laura
Quiero que las tierras grandes sean para mis parientes pobres; las chicas para los que ahora las labran en provecho mío. (Estupefacción en Juan Pablo.) ¿Á qué ese asombro, Rey? *(Alma y Vida*, acto IV, escena IV, pp. 398-399)

Once años después, estrenará *Celia n los infiernos* y ahora sí, llevará a Celia una joven adinerada al Madrid de los bajos fondos, la miseria física y moral y el impacto de este contacto llevará a la protagonista a encaminar su fortuna y sus acciones a regenerar ese sórdido ambiente. Aunque el trato que reciben los obreros por parte de Celia, visto desde nuestra perspectiva actual, puede resultar más paternalista que igualitario, en el contexto de la época y atendiendo al devenir vital e ideológico de Galdós, así como al público al que va destinada la obra, debe considerarse una nueva apelación de Galdós a la necesidad de que los de arriba se preocupen por los de abajo como un acto de ética y justicia, como una deuda histórica que deben saldar con las clases más bajas de la sociedad. De manera que deje de entenderse como caridad para pasar a entenderse como un acto de compromiso y justicia social. No debe olvidarse que, además, ya en 1894 con el estreno de *La de San Quintín*, Galdós pone sobre el escenario a una noble venida a menos, Rosario de Trastámara, disfrutando de su regeneración en persona útil, en persona que trabaja con sus manos y Galdós apela a la fusión

entre clases sociales con la genial escena de Rosario haciendo rosquillas, toda una novedad para una época en que todavía la aristocracia veía en el trabajo un signo de rebaje social, en cuya descripción de la receta, en la mezcla de los ingredientes, vuelve a estar presente la idea de la necesaria fusión entre las clases sociales:

> ROSARIO.- Aquí. ¿Y Lorenza, ha batido las yemas?
> VÍCTOR.- En eso está. Las yemas y el azúcar: alegoría de la aristocracia de sangre unida con la del dinero.
> ROSARIO.- (Con gracejo.) Cállese usted, populacho envidioso.
> VÍCTOR.- ¿Está mal el símil?
> ROSARIO.- No está mal. Luego cojo yo las aristocracias, y... (Con movimiento de amasar.) las mezclo, las amalgamo con el pueblo, vulgo harina, que es la gran liga... ¿Qué tal? y hago una pasta... (Expresando cosa muy rica.)
> RUFINA.- Pero ese pueblo, alias harina, ¿dónde está?
> ROSARIO.- ¿Y la manteca, clase media, como quien dice? (*La de San Quintín*, acto II, escena VIII, p. 57)

La misma idea la encontramos en *Halma*:

> – No se puede con usted, mi buen don Manolo, cuando toma las cosas en solfa –replicó el Marqués festivamente–. Búrlese usted de todo lo que quiera; pero yo repito y sostengo que no hay otro medio, para crear clases directoras en esta desquiciada sociedad, que cruzar la aristocracia de pergaminos con la de papel marquilla, dueña del dinero que fue de la Iglesia y de las casas vinculadas. Yo le aseguro a usted... (*Halma,* segunda parte, cap. VIII, p. 227)

En esta misma obra, además, no sólo se hace referencia al matrimonio entre clases, sino que, en el ejemplo de la amistad entre Beatriz, personaje que representa a las clases populares, y la Condesa Catalina de Artal, aristócrata descontenta con el esquema social de su época, muestra la posibilidad de que dos personas de tan distinta clase social sean amigas, casi hermanas, gracias a al respeto mutuo y al aprendizaje compartido:

> Habló largamente con Beatriz, admirándose de lo mucho y bueno que esta mujer humilde sabía tocante a cosas espirituales y de nuestras relaciones con lo invisible y eterno; admiró también su piedad no afectada, la firmeza de sus ideas, y la elocuencia sencilla con que las expresaba. Sentíase la Condesa inferior, por todos aquellos respectos, a la que ya miraba como amiga del alma; aprendió de ella muchas y buenas cosas, enseñándole a su vez otras de un orden social más que religioso, y con este cambio llegaron a encontrarse la una para la otra, y las dos en una, fenómeno raro en estos tiempos, que dan pocos ejemplos de una tan radical aproximación de dos personas de opuesta categoría. Pero de esto hemos de ver mucho en los tiempos que ahora comienzan, porque las llamadas clases rápidamente se descomponen, y la humanidad existe siempre, sacando de la descomposición nuevas y vigorosas vidas. (*Halma*, tercera parte, cap. IV, p. 331)

En definitiva, Galdós ya ha ido esparciendo en sus obras diversas problemáticas sociales y las posibilidades para superarlas, preparando las condiciones necesarias para una profunda transformación social que sólo será posible con el acceso a la educación, pues de esta manera se podrán dignificar las clases sociales más humildes, no a través de una norma o una ley sino de un cambio de conciencia social que permita la emancipación de las clases populares, recogiendo así los frutos de su esfuerzo y de su educación. De manera que las reflexiones iniciales de Gabriel Araceli ya no tengan cabida, y las finales sean la norma general en la nueva sociedad española:

> Nueva transformación de mi amita. Su indiferencia hacia mí era tan marcada, que tocaba los límites del menosprecio. Entonces eché de ver claramente por primera vez, maldiciéndola, la humildad de mi condición; trataba de explicarme el derecho que tenían a la superioridad los que realmente eran superiores, y me preguntaba, lleno de angustia, si era justo que otros fueran nobles y ricos y sabios, mientras yo tenía por abolengo la Caleta, por única fortuna mi persona, y apenas sabía leer. Viendo la recompensa que tenía mi ardiente cariño, comprendí que a nada podría aspirar en el mundo, y sólo más tarde adquirí la firme convicción de que un grande y constante esfuerzo mío me daría quizás todo aquello que no poseía. (*Trafalgar*, cap. V, p. 50)

Galdós, introduciendo estas realidades en su obra,coincide en gran medida con el papel del intelectual defendido por Gramsci, quien sostiene que los intelectuales deben participar de forma activa y práctica en la sociedad, aportar claridad a las problemáticas sociales, a través del contacto con la comunidad. En cierta manera, Galdós a través de su obra teoriza sobre la problemática social española y a la vez pone en práctica posibles soluciones mediante la experimentación con sus personajes. A esto hay que añadir su papel activo en política y su contacto continuo con la comunidad que junto con su producción escrita contribuyen al objetivo de eliminar las diferencias entre gobernantes y gobernados y en esto sólo será posible si el Estado y la sociedad en general se implican para fundar escuelas no clasistas en las que el trabajo manual y el intelectual estén en equilibrio y donde estén presentes los problemas que afectan a la sociedad; pues el humanismo y la técnica no tienen sentido si se

desentienden de las necesidades humanas. La educación es, por tanto, un acto de justicia social y Galdós anhela sea accesible a todos los niños, que ese sueño se cumpla, y como Nina, intenta que su sueño se haga realidad, buscando diversos modos de transmitir su mensaje:

> "Los sueños, los sueños digan lo que quieran (…) son también de Dios; ¿y quién va a saber lo que es verdad y lo que es mentira?(…) No sé si me explico, digo que no hay justicia, y para que la *haiga* soñaremos todo lo que acá nos dé la gana, y soñando, un suponer, traeremos acá la justicia."(*Misericordia,* cap. XXII, p. 141)

Por otro lado, el acceso a la educación como derecho y como medio para la equidad, no sólo atañe a los desequilibrios entre las distintas clases sociales, sino que, además se hace especialmente evidente en el caso de la desigualdad de género. Así, Galdós apuntará hacia la necesidad de que la formación de la mujer no se reduzca sólo al ya mencionado barniz para cazar un buen marido, sino que dote a las mujeres de libertad de pensamiento como paso previo para la libertad de acción. Una buena radiografía de la educación femenina en la España de la época es puesta por Galdós en boca del indiano Agustín Caballero:

> Allí trabajaba Agustín todos los días dos o tres horas. Escribía cartas larguísimas a su primo, que había quedado al frente de la casa de Brownsville, y también seguía correspondencia tirada con sus agentes de Burdeos, Londres, París y Nueva York. Su letra clara, comercial, bien rasgueada y limpia, era un encanto; mas su estilo, ajeno a toda pretensión literaria y aun a veces desligado de todo compromiso gramatical, no merece ciertamente que por él se rompa el respetable secreto del correo. Aquel día, no obstante, introdujo en su epístola novedades tan ajenas al comercio, que no es posible dejar de llamar la atención sobre ellas. En un párrafo decía: «Me he enamorado de una pobre»; y más adelante: «Si tú la vieras me envidiarías. La conocí en casa del primo Bringas. Su hermosura, que es mucha, no es lo que principalmente me flechó, sino sus virtudes y su inocencia... Querido Claudio, pongo en tu conocimiento que el señorío de esta tierra me revienta. Las niñas estas, cuanto más pobres más soberbias. Su educación es nula: son charlatanas, gastadoras, y no piensan más que en divertirse y en ponerse perifollos. En los teatros ves damas que parecen duquesas, y resulta que son esposas de tristes empleados que no ganan ni para zapatos. Mujeres guapas hay; pero muchas se blanquean con cualquier droga, comen mal y están todas pálidas y medio tísicas; mas antes de ir al baile se dan de bofetadas para que les salgan los colores... Las pollas no saben hablar más que de noviazgos, de pollos, de trapos, del tenor H, del baile X, de álbumes y de la última moda de sombreros… Una señorita que ha estado seis años en el mejor colegio de aquí, me dijo hace días que Méjico está al lado de Filipinas. No saben hacer unas sopas, ni pegar un triste botón, ni sumar dos

> cantidades; aunque hay excepciones, Claudio, hay excepciones...». (*Tormento,* cap. XXI, pp. 195-196)

Y la situación es aún peor en el campo, pues las propias mujeres se sienten inferiores a los hombres y, además, a las mujeres que han sido formadas en la ciudad, tal es el caso de Rosario::

> −Eso sí que no lo he de creer −dijo ella, afectando jovialidad para encubrir medianamente su emoción−. ¿Tan pronto?... No vengas ahora con palabrotas... Mira, Pepe, yo soy una lugareña; yo no sé hablar más que cosas vulgares; yo no sé francés; yo no me visto con elegancia; yo apenas sé tocar el piano; yo...
> −¡Oh, Rosario! −exclamó con ardor el joven−. Dudaba que fueses perfecta; ahora ya sé que lo eres. (*Doña Perfecta*, cap. VIII, pp. 68-69)

Sea como fuere, en los pocos casos en que desde las clases adineradas se muestra una preocupación por la educación de las hijas, esta nunca responde a la finalidad de que la mujer se desarrolle como persona sino como una cualidad adquirida para cazar un buen marido o ser un adorno más envidiable en la esfera social, como refleja la siguiente afirmación de María de Rumblar:

> -Lo que es eso... -dijo la condesa con afectación- mi hijo puede estar satisfecho de la suerte que le ha cabido en su elección, mejor dicho, en nuestra elección, pues nosotras lo hemos arreglado todo. Para que nada falte a esa muchacha, tiene hasta aquellas sutiles cualidades de ingenio y amabilidad que la harán uno de los más bellos adornos de la corte, cuando la haya. Y no se diga que a una joven mayorazga, destinada a casarse con otro mayorazgo, se la debe sujetar y comprimir para que ni hable, ni trate con personas de mundo. que verlas representadas en la corte por una damisela encogida, vergonzosa, que se asusta de la gente y no sabe decir más que *buenas tardes* y *buenas noches.* (*Cádiz*, cap XIII, p 446)

De hecho, se censura a toda mujer que pretenda tener opinión propia, por ejemplo, sobre la sociedad o sobre los hechos históricos, como vemos en el siguiente ejemplo, el padre de Gloria está descontento con la incompleta educación que ha recibido en el colegio pero a la vez censura que tenga opinión propia:

> Después de residir algunos años en un colegio, a que daba nombre una de las advocaciones más piadosas de la Virgen María, volvió Gloria a su casa en completa posesión del catecismo, dueña de la historia sagrada y de parte de la profana, con muchas, aunque confusas, nociones de geografía, astronomía y física, mascullando el francés, sin saber el español, y con medianas conquistas en los dominios del arte de la aguja. Se sabía de memoria sin omitir sílaba ni aun letra los *deberes del hombre*, y era

> regular maestra en tocar el piano, hallándose capaz de poner las manos en cualquiera de esas horribles *fantasías* que son encanto de las niñas tocadoras, terror de los oídos y baldón del arte musical.
> Lantigua la oyó recitar trozos de historia sagrada y no pareció satisfecho.
> −En estos colegios del día −afirmó−, preparan el entendimiento de los niños para las ideas como los dedos para las teclas. El pensar es tocar, reproduciendo con el órgano de la palabra la música del padre Astete.
> Un día, como Gloria, viéndole sumergido en hondos comentarios sobre la unidad religiosa impuesta a los estados después de la unidad política, le dijese que en su sentir los reyes de España habían hecho mal en arrojar del país a judíos y a moriscos, Lantigua abrió mucho los ojos, y después de contemplarla en silencio mientras duró el breve paroxismo de su asombro, le dijo:
> −Eso es saber más de la cuenta. ¿Qué entiendes tú de eso? Vete a tocar el piano. (*Gloria*, primera parte, cap. V, pp. 29-30)

De hecho, es habitual que la represión masculina sobre el pensamiento de la mujer, sea la del padre o la del marido, termine por matar el pensamiento propio, pues se sume que la palabra del hombre siempre es más cabal que la de la mujer. así, por ejemplo, en *Gloria,* cuando los eruditos amigos de su padre que acuden a la tertulia de su casa le preguntan su opinión sobre los libros que ha leído, lo hacen para burlarse de sus ideas. Su padre le corta las alas a su pensamiento crítico y Gloria asume que el problema es ella que sólo sabe pensar tonterías:

> (...) alguno, más curioso que los demás, manifestase deseos de conocer en qué consistía la reconciliación entre don Quijote y Sancho Panza, Gloria, un poco confusa por el dudoso éxito de su osada tesis, se expresó así:
> −Ustedes que son tan sabios no habrán dejado de observar que si don Quijote hubiera aprendido con Sancho a ver las cosas con su verdadera figura y color natural, quizás habría podido realizar parte de los pensamientos sublimes que llenaban su grande espíritu; así como si el escudero... pero no digo más, porque se ríen ustedes de mí. Ya sé que esto que hablo es algo extraño, quizás disparatado y hasta ridículo, por lo muy contrario a la verdad, que sólo ustedes pueden conocer; pero si es así, ténganlo por no dicho o por pura broma mía.
> Más tarde, cuando los sabios privaron a la casa de su presencia majestuosa, don Juan de Lantigua, a quien las absurdas opiniones de su hija habían puesto algo malhumorado, encerrose con ella y la reprendió afablemente, ordenándole que en lo sucesivo interpretase con más rectitud la historia y la literatura. Afirmó que el entendimiento de una mujer era incapaz de apreciar asunto tan grande, para cuyo conocimiento no bastaban laboriosas lecturas, ni aun en hombres juiciosos y amaestrados en la crítica. Díjole también que cuanto se ha escrito por varones insignes sobre diversos puntos de religión, de política y de historia, forma como un código respetable ante el cual es preciso bajar la cabeza, y concluyó con una repetición burlesca de los disparates y abominaciones que Gloria había dicho, y que

> evidentemente la conducirían, no poniendo freno en ello, al extravío de la razón, a la herejía y tal vez al pecado. Retirose Gloria muy confusa a su alcoba, pues era hora de dormir, y a solas meditó largo rato, llegando por fin ¡tal era el ascendiente de su padre sobre ella! a un convencimiento profundísimo de que había pensado mil tonterías y despropósitos abominables. Pero deseosa de absolverse, echó toda la culpa a los libros, e hizo voto de no volver a leer cosa alguna escrita o impresa, como no fuera el libro de misa, las cuentas de la casa y las cartas de sus tíos. Arrodillándose para orar, según su piadosa costumbre, dijo:
> −¡Gracias, Dios mío, por haberme revelado a tiempo que soy tonta! (*Gloria*, primera parte, cap. VI, p. 46)

De hecho, es habitual encontrar referencias a que, si una mujer está mal educada, según los parámetros de la época, es decir, si no se muestra contenida y sumisa, no conseguirá marido, de ahí la presión que ejercen los padres y las madres sobre ellas, como ya hemos visto en el caso de las hijas de Rumblar o como ocurre con María y Pepa Júcar en *La familia de León Roch*. Incluso Celipín Centeno, a pesar de que en su casa nadie fue instruido, asume como una verdad absoluta la diferencia educacional entre hombres y mujeres:

> -Tomaremos el tren, y en el tren iremos hasta donde podamos -dijo Celipín con generoso entusiasmo-. Y después pediremos limosna hasta llegar a los Madriles del Rey de España; y una vez que estemos en los Madriles del Rey de España, tú te pondrás a servir en una casa de marqueses y condeses y yo en otra, y así mientras yo estudie tú podrás aprender muchas finuras. ¡Córcholis!, de todo lo que yo vaya aprendiendo te iré enseñando a ti un poquillo, un poquillo nada más, porque las mujeres no necesitan tantas sabidurías como nosotros los señores médicos. (*Marianela,* cap. XVIII, p. 120)

Estas afirmaciones que recorren la obra galdosiana, en nuestra opinión, suponen una crítica del autor a esta situación, de ahí que Galdós irá introduciendo mujeres que se rebelan contra esta situación: El personaje emblemático que muestra que una mujer, aunque quiera y se esfuerce no tiene la posibilidad de ser autónoma es Tristana, personaje cuya deficiente educaciónn la lleva a caer en las artimañas de viejo don Lope:

> Tristana aceptó aquella manera de vivir casi sin darse cuenta de su gravedad. Su propia inocencia, al paso que le sugería tímidamente medios defensivos que emplear no supo, le vendaba los ojos, y sólo el tiempo y la continuidad metódica de su deshonra le dieron luz para medir y apreciar su situación triste. La perjudicó grandemente su descuidada educación, y acabaron de perderla las hechicerías y artimañas que sabía

> emplear el tuno de don Lope, quien compensaba lo que los años le iban quitando con un arte sutilísimo de la palabra, y finezas galantes de superior temple, de esas que apenas se usan ya, porque se van muriendo los que usarlas supieron. Ya que no cautivar el corazón de la joven, supo el maduro galán mover con hábil pulso resortes de su fantasía, y producir con ellos un estado de pasión falsificada, que para él, ocasionalmente, a la verdadera se parecía.
> Pasó la señorita de Reluz por aquella prueba tempestuosa, como quien recorre los periodos de aguda dolencia febril, y en ella tuvo momentos de corta y pálida felicidad, como sospechas de lo que las venturas de amor pueden ser. Don Lope le cultivaba con esmero la imaginación, sembrando en ella ideas que fomentaran la conformidad con semejante vida; estimulaba la fácil disposición de la joven para idealizar las cosas, para verlo todo como no es, o como nos conviene o nos gusta que sea.

Y, tras abrir, los ojos se rebela contra las convenciones sociales; intenta buscar una salida laboral para ser una persona independiente, un anhelo que la lleva a rechazar el matrimonio:

> Quiéreme, quiéreme mucho, que todo lo demás es música. A veces se me ocurren ideas tristes; por ejemplo, que seré muy desgraciada, que todos mis sueños de felicidad se convertirán en humo. Por eso me aferro más a la idea de conquistar mi independencia, y de arreglármelas con mi ingenio como pueda. Si es verdad que tengo algún pesquis, ¿por qué no he de utilizarlo dignamente, como otras explotan la belleza o la gracia?
> −Tu deseo no puede ser más noble −díjole Horacio meditabundo−. Pero no te afanes, no te aferres tanto a esa aspiración, que podría resultar impracticable. Entrégate a mí sin reserva. ¡Ser mi compañera de toda la vida; ayudarme y sostenerme con tu cariño...!, ¿te parece que hay un oficio mejor, ni arte más hermoso? Hacer feliz a un hombre, que te hará feliz, ¿qué más? (*Tristana,* cap. XV, p. 128)

Tristana se queja de la educación que ha recibido que la imposibilita para ser una persona útil:

> Ahora me parece a mí que si de niña me hubiesen enseñado el dibujo, hoy sabría yo pintar, y podría ganarme la vida y ser independiente con mi honrado trabajo. Pero mi pobre mamá no pensó más que en darme la educación insustancial de las niñas que aprenden para llevar un buen yerno a casa, a saber: un poco de piano, el indispensable barniz de francés, y qué sé yo... tonterías. ¡Si aun me hubiesen enseñado idiomas, para que, al quedarme sola y pobre, pudiera ser profesora de lenguas...! Luego, este hombre maldito me ha educado para la ociosidad y para su propio recreo, a la turca verdaderamente, hijo... Así es que me encuentro inútil de toda inutilidad. (*Tristana*, cap. XIII, pp. 104-105)

Anhela tener libertad, tener una profesión, labrarse un futuro y ser independiente, pero su criada y amiga le abre los ojos a la realidad social: impone, una mujer solo tiene tres salidas para que no le falte el pan:

> Libertad, tiene razón la señorita, libertad, aunque esta palabra no suena bien en boca de mujeres. ¿Sabe la señorita cómo llaman a las que sacan los pies del plato? Pues las llaman, por buen nombre, *libres*. De consiguiente, si ha de haber un poco de reputación, es preciso que haya dos pocos de esclavitud. Si tuviéramos oficios y carreras las mujeres, como los tienen esos bergantes de hombres, anda con Dios. Pero, fíjese, sólo tres carreras pueden seguir las que visten faldas: o casarse, que carrera es, o el teatro..., vamos, ser cómica, que es buen modo de vivir, o... no quiero nombrar lo otro. Figúreselo. (*Tristana*, cap. V, p. 35)

Ella no desiste en sus modernos planteamientos y culpa a los hombres del poco espacio que han dejado a las mujeres, pero la falta de comprensión que encuentra a su alrededor le lleva a pensar que sus ideas no son más que locuras:

> El problema de mi vida me anonada más cuanto más pienso en él. Quiero ser algo en el mundo, cultivar un arte, vivir de mí misma. El desaliento me abruma. ¿Será verdad, Dios mío, que pretendo un imposible? Quiero tener una profesión, y no sirvo para nada, ni sé nada de cosa alguna. Esto es horrendo.
> Aspiro a no depender de nadie, ni del hombre que adoro. No quiero ser su manceba, tipo innoble, la hembra que mantienen algunos individuos para que les divierta, como un perro de caza; ni tampoco que el hombre de mis ilusiones se me convierta en marido. No veo la felicidad en el matrimonio. Quiero, para expresarlo a mi manera, estar casada conmigo misma, y ser mi propia cabeza de familia. No sabré amar por obligación; sólo en la libertad comprendo mi fe constante y mi adhesión sin límites. Protesto, me da la gana de protestar contra los hombres, que se han cogido todo el mundo por suyo, y no nos han dejado a nosotras más que las veredas estrechitas por donde ellos no saben andar... Estoy cargante, ¿verdad? No hagas caso de mí. ¡Qué locuras!, no sé lo que pienso, ni lo que escribo; mi cabeza es un nidal de disparates. ¡Pobre de mí! Compadéceme; hazme burla... Manda que me pongan la camisa de fuerza, y que me encierren en una jaula. (*Tristana*, cap. XVII, pp. 141-142)

Finalmente, la realidad social se impone y terminará abandonando su voluntad a las decisiones de otros:

> Contra lo que él creía, la señorita no tuvo nada que oponer al absurdo proyecto. Lo aceptó con indiferencia, había llegado a mirar todo lo terrestre con sumo desdén... Casi no se dio cuenta de que la casaron, de que unas breves fórmulas hiciéronla legítima esposa de Garrido, encasillándola en un hueco honroso de la sociedad. No sentía el acto, lo aceptaba, como un hecho impuesto por el mundo exterior, como el empadronamiento, como la contribución, como las reglas de policía. (*Tristana*, cap. XXIX, p. 251)

La historia de Tristana constituye un claro ejemplo de la situación de la mujer en las postrimerías del siglo XIX, mal educada es víctima de su propio

melodrama, de un quiero y no puedo que se repetía con asiduidad en la sociedad española, hasta el punto de que las mujeres terminan viendo en el matrimonio un modo de libertad, en tanto en cuanto, estar casadas les proporciona un estatus de mujer honesta, mientras ellas se mueven en las sombras para dar rienda suelta a sus verdaderos anhelos, en un juego constante de apariencias y disimulos, como ya se apuntó con anterioridad. No obstante, aunque pocos, encontramos casos de mujeres que se preocupan por que sus hijas puedan salir adelante por sí mismas en caso de desgracia. así, por ejemplo, la viuda de Samaniego se preocupa de que sus hijas estudien para que puedan ganarse la vida, pues ella ha vivido la dureza de quedarse viuda y sola para sacar adelante a su familia en la época:

> Quería doña Casta que sus niñas tuvieran un medio de ganarse la vida para el día en que por cualquier contingencia empobreciesen, y Olimpia fue llevada al Conservatorio desde edad temprana. Siete años estuvo tecleando, y después tecleaba en casa bajo la dirección de un reputado maestro que iba dos veces por semana. Tratábase de que ganara premio en los exámenes, y para esto la niña estuvo por espacio de tres años estudiando una dichosa pieza, que no acababa de dominar nunca. Pieza por la mañana, pieza por tarde y noche. Ballester se la sabía ya de memoria sin perder nota. No había logrado Olimpia *decir* toda, toda la pieza, desde el *adagio patético* hasta el *presto con fuoco*, sin equivocarse alguna vez, y siempre que tocaba delante de gente, se embarullaba y hacía un pisto de notas que ni Cristo lo entendía. Por eso doña Casta la mandaba tocar cuando había personas extrañas, para que fuese perdiendo el miedo al *público.* (*Fortunata y Jacinta*, cuarta parte, cap. I, IV, p. 267)

A medida que avanza el tiempo, cada vez irán siendo más habituales los personajes femeninos d Galdós que se rebelan contra las imposiciones sociales y, aunque con grandes sacrificios y salvedades, esta vez sí, saldrán victoriosas; así, Mariucha (*Mariucha*) decidirá vivir de su propio trabajo aunque le cueste separarse de su familia prefiere ser fiel a sus principios morales, reflejo de los que debe tener la nueva generación; y Celia (*Celia en los infiernos)* tomará decisiones propias sobre en qué invertir su dinero, a pesar de la oposición e incomprensión de su entorno. Y, afortunadamente, el sueño de Tristana será convertido en realidad por otros personajes femeninos, como Pascuala, la maestra de *El caballero encantado*, quien podrá emanciparse gracias a su profesión y oponerse al matrimonio que pretende imponerle su familia: "No seas tan vivo. Oye esta

buena noticia. Ya tiene Pascualita el nombramiento de maestra para no sé qué pueblo. La pobrecilla está loca de contento, pues ya gana su pan, y sequita el dogal de sus tíos, que es fuerte apretura." (cap. XV, p. 411)

De hecho, como se verá en el principio octavo, el acceso de la mujer a la educación se torna incluso más importante que el del hombre en tanto que esta tiene una influencia mayor en el desarrollo y formación de los hijos. De manera que la mujer cobra gran importancia en su papel como educadora en el entorno familiar, de gran importancia en el contexto educativo, como sostiene Concepción Arenal, pues:

> La educación científica puede ser colectiva; la educación moral tiene que descender al individuo, o no es educación; el niño sin familia que forma parte de la inmensa masa de alumnos que el Estado educa, ¿de quién recibirá esas lecciones que se dan en forma de cariño, ni cómo penetrará en su alma el sentimiento que a ninguno inspira, ni el espíritu de abnegación que nadie por él tiene[137]?

Además, Galdós deja claro que la distinción entre hombres y mujeres es una distinción impuesta socialmente, pues los niños no distinguen las normas sociales a la hora de jugar, como reseña el autor en el episodio *Aita Tettauen:*

> Los niños menores, Pilarita y sus hermanillos Bonifacio y Manolo, contagiados de los gustos del primogénito, despreciaban toda clase de juguetes para consagrarse al militar juego, aprovechando el material de guerra desechado por Vicente: cañones, tropa y oficialidad de cartón o de estaño, banderolas, espadas de palo y morriones de papel. La niña, desmintiendo su sexo apacible, era la más brava en las marchas, en las escaramuzas y refriegas, que algún día le valieron solfas de Lucila en semejante parte. Empezó figurándose cantinera, por algo que había oído a su hermano mayor: aguardiente vendía en un cacharrito de lata, y cigarros de papel torcidos por ella misma. Mas pronto se cansó de estos femeninos menesteres de guerra, y arrollando a sus hermanos pequeños y arrebatándoles espada y casco, se puso al frente de ellos, y les condujo más de una vez a la victoria, o a nuevas solfas de la madre, que no podía resistir tanta batahola y entorpecimientos en las habitaciones y pasillos de la casa. Con sillas armaban plazas fuertes, bajo la dirección técnica de Vicente, y en la última torre de ella se colocaba Pilarita dando voces, atribuyéndose, no sólo entidad militar de plaza sitiada, sino la divina entidad de Virgen del Pilar, y clamaba: «¡Yo no quiero ser francesa... francesa no... Aragoneses, defendisme...!». Adoptaba Bonifacio para embestir la plaza el ariete romano, y Manolo imitaba la artillería con los más fuertes zumbidos que articular podía su gran boca. En el asalto eran tan fieros, que los muros y bastiones se desplomaban, y entre el deshecho montón de sillas caía la Pilarica con

[137] Arenal (1894-1901). Cita tomada de Delgado Criado (1994: 353)

> chichones en la frente... Inmediatamente venía la zurribanda, y con ella los gritos, ayes, lamentos y otras voces guerreras.
> «Por Dios, Vicente, no les azuces a estas diabluras. Ten juicio tú, ya que ellos no pueden tenerlo. Y a esta mocosa la voy a mandar a la escuela, para que allí me la sujeten y me le quiten sus mañas hombrunas...». (Primera parte, cap. V, pp. 43-44)

Pero, lo cierto es que a pesar de que biológicamente no existe esa distinción e incluso poniendo de relieve esa función de la mujer como primera educadora natural, o como maestra-guía de la familia, la educación femenina siempre es entendida no como una finalidad en sí misma por y para el desarrollo integral de la mujer como persona; y en el siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX, en España no era posible acceder a los medios que te posibilitarían esa independencia, es decir, no puedes acceder a estudiar por la barrera económica, y, ni accediendo a ellos, podrías vivir de forma autónoma, pues aunque estudiaras la sociedad no vería bien que una señorita honrada desempeñase trabajos, como se ejemplifica en Mariucha quien es criticada ferozmente por su familia por dedicarse a la compra-venta de artículos para la mujer y finalmente abandonada por su familia; o viviera de forma independiente y autónoma, sin el amparo de un hombre como el caso de Demetria, cuya familia desea casarla por el bien de su reputación aunque ella saber manejar su hacienda y se niegue a un matrimonio sin amor.

De manera que en general encontramos mujeres sin educación, o bien educadas de manera parcial, solo en aquellas cuestiones que sirvan para desempeñar bien su papel de esposas como la gestión de las labores domésticas, o para poder entretener a los invitados en una tertulia. Esto imposibilita la capacidad de movimiento y acción de la mujer que en pocas ocasiones será capaz de decidir su propio destino. Una realidad de la que encontramos ejemplos no sólo en la producción galdosiana inicial, sino que sigue vigente en sus últimas obras. Así, en *La razón de la sinrazón*, Arimán define así las tareas que como maestra deberá desempeñar Atenaida: "En su nueva colocación, Atenaida, no le faltará trabajo. Domar señoritas huérfanas de madre; pulimentar sus entendimientos bravíos; prepararlas para el matrimonio..." (Jornada primera,

cuadro primero, escena II, pp. 530-531); de manera que sigue presente en la sociedad la idea de que educar a la mujer es sinónimo de prepararla para el matrimonio. De hecho, es revelador en este sentido que se trate a las hijas d Dióscoro como ganado, pues se comportan como tal, sin pensamiento propio, sin educación integral, sin capacidad de decisión, viven una vida organizada por otros:

> DIÓSCORO.- Que pasen, que pasen... Y tú, Basilio, cuida de estas cabecitas locas.
> BASILIO.- Quédese tranquilo, señor. Sé conducir mi ganado. Venid, corderas mías. (Jornada segunda, cuadro segundo, escena III, p. 580)

En definitiva, la educación de la mujer se seguirá entendiendo como una preparación para el matrimonio y un barniz cultural para cazar un buen marido, es decir, la educación femenina es entendida como un medio y no como un fin[138].

Por último, aunque no vayamos a desarrollarlo porque el tema daría en sí mismo para una tesis doctoral, debe mencionarse que además de apuntar a que la educación debe llegar a todas las clases sociales para equilibrar la desigualdad social y la de género, en tanto que la educación de la mujer debe ser un fin en sí misma y no un medio para cazar marido o ser un florero más llamativo en la alta sociedad; cabe destacarse, además, que Galdós apunta a que la ansiada reforma de la sociedad debe incluir también parámetros de inclusión y atención a la diversidad, pues no puede dejarse fuera del ámbito educativo no sólo a las clases más desfavorecidas sino que debe incluir también a las personas con necesidades educativas especiales. Aunque en la producción galdosiana encontramos diversos personajes, sobre todo secundarios, con alguna tara física o psicológica que no

[138] Esta visión que se deriva de la obra galdosiana coincide en gran medida con la crítica que realizaba Emilia Pardo Bazán en su conferencia titulada "La educación del hombre y la de la mujer" quien, como ya se ha señalado en el capítulo I, apela a las doctrinas de Kant para proponer que se eduque a la mujer pensando en su perfectibilidad, así, la educación de la mujer debe ser concebida, por tanto, como una educación integral, en palabras de la autora: "la educación de la personalidad, de un ser libre, capaz de bastarse a sí mismo, llenar su puesto en sociedad, y al propio tiempo tener para sí mismo un valor que emana de la íntima conciencia de sus derechos." ."(Pardo Bazán 1892a: 53. Cita tomada de Ezama Gil, 2012: 419)

encuentran más amparo que el que pueda proporcionarles su familia, como el caso del hermano de Leré (*Ángel Guerra);* el caso más icónico es el de Marianela. Los hermanos Golfín coinciden en que si se hubiera instruido a Nela hubiera tenido una vida provechosa:

> -Pues yo he observado en la Nela -dijo Carlos- algo de inteligencia y agudeza de ingenio bajo aquella corteza de candor y salvaje rusticidad. No, señor, la Nela no es tonta ni mucho menos. Si alguien se hubiera tomado el trabajo de enseñarle alguna cosa, habría aprendido mejor quizás que la mayoría de los chicos. ¿Qué creen ustedes? La Nela tiene imaginación; por tenerla y carecer hasta de la enseñanza más rudimentaria, es sentimental y supersticiosa.
> -Eso es, se halla en la situación de los pueblos primitivos -dijo Teodoro-. Está en la época del pastoreo. (Cap. IX, pp. 77-78)

Y más adelante será Teodoro el que insista en que la causa de su situación es el estado de abandono en el que la han tenido, como si se tratara de un animal: "¡Pobre criatura, abandonada a tus sentimientos naturales, sin instrucción ni religión, sin ninguna influencia afectuosa y desinteresada que te guíe!" (*Marianela,* cap. XIX, p.131). De hecho, Golfín comenta apenado que Marianela posee admirables potencialidades que podrían ser desarrolladas a través de una intervención educativa adecuada que la regenere y la transforme en una persona feliz. Pero, lamentablemente, el caso de Marianela no es un caso aislado:

> Como la Nela hay muchos miles de seres en el mundo. ¿Quién los conoce? ¿Dónde están? Se pierden en los desiertos sociales… Es un ejemplo del estado a que vienen los seres moralmente organizados para el bien, para el saber, para la virtud, y que por su abandono y apartamiento no pueden desarrollar las fuerzas de su alma. Viven ciegos del espíritu. (*Marianela*, cap. XXI, p. 145)

La ceguera de Marianela por el abandono social y la falta de instrucción contrasta con la capacidad de ver de Pablo, el ciego, pues él sí ha tenido una familia que se preocupara de su formación, como expresa su padre, quien compara la ceguera con la falta de conocimientos: "No quiero que mi hijo sea ciego dos veces" (*Marianela*, cap. V p. 68). El señor Penáguilas, como persona instruida, tiene un elevado concepto sobre la educación y la cultura y, por tanto, se preocupa de que su hijo acceda al conocimiento pues su ceguera no debe significar el abandono del cultivo de sus capacidades intelectuales y morales,

como se colige de las anécdotas que Pablo le cuenta a Marianela: "ya sabes que desde la edad en que tuve uso de razón, acostumbra mi padre leerme todas la noches distintos libros de ciencia y de historia, de artes y de entretenimiento." (*Marianela*, cap. VII, p. 86)

Además, de ese guiño a la necesidad de una educación inclusiva y a que dentro de la reforma social global se tengan en cuenta todas las realidades que conviven en la comunidad, esta obra condensa varias de las problemáticas de la realidad española, así como sus soluciones. Precisamente en la contraposición entre las distintas suertes que corren Pablo y Marianela debido a la cuna en la que se han criado, se resume magistralmente la situación social global; dos personas con algún tipo de incapacidad pero que corren un destino muy diferente. Pablo, gracias a haber nacido en un hogar en el que se estima en gran medida el valor de la educación ha podido desarrollar sus potencialidades como ser humano. Sin embargo, Marianela vive acogida en un hogar pobre de medios y de espíritu como describe el narrador:

> En cuanto al pasto intelectual, la Señana creía firmemente que con la erudición de su esposo el señor Centeno, adquirida en copiosas lecturas, tenía bastante la familia para merecer el dictado de sapientísima, por lo cual no trató de atiborrar el espíritu de sus hijos con las rancias enseñanzas que se dan en la escuela. Si los mayores asistieron a ella, el más pequeño viose libre de maestros, y engolfado vivía durante doce horas diarias en el embrutecedor trabajo de las minas, con lo cual toda la familia navegaba ancha y holgadamente por el inmenso piélago de la estupidez. (*Marianela*, cap. IV, p. 52)

Este diferente contexto impide a Nela desarrollar sus capacidades y al ver la posibilidad de que desaparezca la única motivación de su existencia, ella también expira. Esta contraposición de destinos dependiente del entorno de aprendizaje y crecimiento es extrapolable a la sociedad en general, donde dos personas sin discapacidad y con las mismas habilidades tendrán un futuro muy desigual dependiendo de la clase social de pertenencia. Y así parece haberlo comprendido Celipín Centeno quien movido por sus ansias de aprender decide abandonar su entorno en busca de otro que le permita un futuro diferente.

La cuestión es que en ambos casos, dos personas con discapacidad o dos personas sin ella, la problemática es la misma: diferente cuna, determina un futuro diferente; pero la solución para este determinismo social, que no, natural y que deviene en inmovilismo y desigualdad es la misma: el acceso a una educación integral, con un buen guía-maestro que atienda no sólo a la transmisión de conocimientos sino también a la dimensión afectiva y emocional del aprendizaje. Y, unido a ello, la necesidad de revalorizar el trabajo, pues en la educación, la ciencia y el trabajo se asientan, según la filosofía vital del autor, los cimientos para el progreso de la humanidad, tal y como lo confirman las palabras de Teodoro Golfín: "Nosotros -solía decir Teodoro- aunque descendemos de las yerbas del campo, que es el más bajo linaje que se conoce, nos hemos hecho árboles corpulentos... ¡Viva el trabajo y la iniciativa del hombre!..." (*Marianela,* cap. IX, p. 111) y Francisco Penáguilas, padre de Pablo, considera el goce del trabajo el mayor de todos: "-Para él -añadió el patriarca de Aldeacorba con profunda tristeza- no existe el goce del trabajo, que es el primero de todos los goces." (Cap. XI, p. 143).

En definitiva, la educación es en Galdós un acto de justicia social y por ello es importante facilitar el acceso a ella, pues todos los seres humanos tienen alguna potencialidad que con la intervención educativa adecuada puede ser desarrollada, como afirma Máximo:

> MÁXIMO.- ¡Gracias a Dios que veo en mi estudio la limpieza y el orden!
> ELECTRA.- (Muy satisfecha.) ¿Verdad, Máximo, que no soy absolutamente, absolutamente inútil?
> MÁXIMO.- (Mirándola fijamente.) Nada existe en la creación que no sirva para algo. ¿Quién te dice a ti que no te crió Dios para grandes fines? ¿Quién te dice que no eres tú...?
> ELECTRA.- (Ansiosa.) ¿Qué?
> MÁXIMO.- ¿Un alma grande, hermosa, nobilísima, que aún está medio ahogada... entre el serrín y la estopa de una muñeca?
> ELECTRA.- (Muy gozosa.) ¡Ay, Dios mío, si yo fuera eso...! (MÁXIMO se levanta, y en el estante de la izquierda coge unas barras de metal y las examina.) No me lo digas, que me vuelvo loca de alegría... ¿Puedo cantar ahora?
> MÁXIMO.- Sí, chiquilla, sí. (Tarareando, ELECTRA repite el andante de una sonata.) La buena música es como espuela de las ideas perezosas que no afluyen fácilmente; es también como el gancho que saca las que están muy agarradas al fondo

> del magín... Canta, hija, canta. (Continúa atento a su ocupación)(*Electra*, acto III, escena I, p. 227)

Y, para ello debe también delimitarse el tipo de educación que debe ser generalizada, como veremos en el siguiente principio.

Principio 6.- La educación debe ser integral: intelectual, moral y física, con la finalidad de formar personas tolerantes, solidarias y generosas, que se comprometan con la sociedad.

> *Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir; lo que necesita son 'hombres', y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento, la voluntad.*
>
> Francisco Giner de los Ríos

Como intelectual que vive al pulso de los tiempos, Galdós considera que la educación debe desarrollar al ser humano de manera integral por lo que no puede reducirse a ser una mera transmisión de conocimientos intelectuales, sino que, tal y como defendían las nuevas corrientes pedagógicas, debe contemplar al hombre en su totalidad en sus dimensiones intelectual, moral y física. De hecho, en su obra encontramos una queja sobre la imposibilidad de encontraren España modelos integrales de nada tan sólo se pueden hallar modelos parciales que seguir:

> El primero en el vestir, no anhelaba confundir a los demás por otra clase de superioridad, y poseía el supremo arte de no lastimar a nadie, de contentar a todos, conservando su dignidad. No creo que haya existido en Madrid más consumado maestro de las buenas formas: por esta cualidad Madrid le debe gratitud. De todo hemos tenido modelos admirables. ¡Lástima grande que con modelos perfectísimos de cada una de las partes, no hayamos tenido nunca el modelo sintético, integral! (*O'donell*, cap. XIX, p. 185)

De manera que abogará por una pedagogía que se centre en formar seres humanos completos, en tanto que el descuido de uno de las dimensiones del ser humano (moral, intelectual y física) podría derivar en graves consecuencias e

imposibilitar el perfeccionamiento de las demás, como muestra el hecho de que el autor introduzca personajes que poseen alguna tara infantil en este sentido y que cuando son adultos, precisamente, la ausencia de educación y desarrollo de alguna de estas dimensiones marcará su devenir vital, como por ejemplo haber tenido educación intelectual sin haber desarrollado la faceta moral (Federico Viera) o los que la han desarrollado dentro de un sistema educativo inflexible como los iconos del fanatismo (Doña Perfecta, Doña Juana o los Lantigua); o quienes no han sido educados en el aspecto físico (Maximiano Rubín, Alejandro Miquis, Torquemada) y, como se verá más adelante, lo mismo ocurrirá con aquellos que no han desarrollado la dimensión afectivo-emocional como Máximo Manso. Por tanto, los conocimientos intelectuales, aunque importantes, se consideran una arista más de toda una serie de asociaciones, de tomas de contacto, de reflexiones, que deben desembocar en un planteamiento más general y profundo de la formación humana. Todo ello responde a la propia evolución de la concepción educativa que, como se ha explicado en el primer capítulo, tuvo su mayor auge durante el siglo XIX y principios de XX y Galdós, como gran observador, analista e intelectual integral de su tiempo, no es ajeno a estos cambios de paradigma. Así, la concepción de la educación como un mecanismo holístico integral debe contemplarse dentro de ese marco general de rupturas que se inicia con la puesta en cuestión de la educación disciplinaria del sistema tradicional por parte de la pedagogía positivista, en favor de una educación científica, donde prevalecía el método. Este hecho, si bien inicialmente fue positivo pues dotó a la pedagogía de un carácter científico del que hasta entonces carecía, pronto resultó se demostró que tampoco solucionaba el problema, pues se trata de una teoría demasiado reduccionista para ser aplicada al complejo ser humano: el positivismo llevó la concepción del hombre tal cual es a conclusiones inesperadas reduciendo al ser humano a mecanismos que sólo se explicaban científicamente y cuya evolución tenía asiento en estos mismos mecanismos, y, por tanto, dejaba fuera del proceso educativo otras

dimensiones que no fueran la biológica y la racional. Las limitaciones del positivismo, que en Galdós quedan representadas en los fallidos destinos de Pepe Rey o León Roch, llevaron a los pedagogos a volver los ojos hacia las nuevas corrientes filosóficas: el naturalismo de Rousseau, el espiritualismo voluntarista de la libertad, la evolución creadora de *l'élan vital*, el pragmatismo de Dewey, el materialismo de Marx, etc. dando entrada a los valores ético-morales, afectivo-emocionales y sociales. De manera que el fin de la educación debía desembocar en la formación integral del carácter, en preparar al individuo para una vida completa; concepción que durante el siglo XX derivaría necesariamente en contemplar la educación como preparación para el autoaprendizaje, el autogobierno y la autoeducación[139]. La pedagogía, por tanto, tiene el poder y la responsabilidad de sustentar las potencialidades del individuo y garantizar los futuros destinos sociales, de manera que para que la educación sea efectiva no puede ignorarse la naturaleza y el fin de quien se va a educar. Tal y como sostiene Mena Merchán:

> Hasta entrado nuestro siglo [siglo XX] una corriente dominaba como unidad de concepto y de orientación. De pronto, la pedagogía se fragmentaba en concepciones y en corrientes. Hay pedagogías sociales, historicistas, individuales, científicas, filosóficas pues aspiran a una concepción de la vida sin dogmas, a una moral sin religión, a un estado separado de la iglesia, a una cultura antropocéntrica, en suma. (1991: 86)

La concepción pedagógica de Galdós debe situarse en esta coordenada antropocéntrica incluso antes de iniciarse el siglo XX, en tanto que puede verse ya desde que el autor pone en tela de juicio los determinismos científicos del positivismo, para exaltar la libertad y la espontaneidad creativas de la naturaleza y

[139] Aunque habrá que esperar hasta bien entrado el siglo XX para que se consolide la perspectiva educativa cuya finalidad sea llevar al alumno hacia la autonomía, el autoaprendizaje y el autogobierno; ya encontramos estas ideas en pedagogos anteriores como Froebel, Froebel quien primero reconoció la importancia de la actividad del niño en sus procesos cognitivos de aprendizaje e introdujo el concepto de "trabajo libre" en la pedagogía, Pestalozzi o en los propios krausistas. De hecho, en el propio Galdós encontramos esta idea en tanto que el autor cree que es necesario restringir la tutela pues el verdadero aprendizaje se produce cuando uno debe enfrentarse sólo a la vida. Así, en carta de 21 de abril de 1892 enviada a Concepción Morell podemos leer: "¡Y qué tal te bandeas sola? Así aprenderás a vivir. No hay cosa mejor que la independencia, y el resolver uno mismo con su iniciativa todos los problemas que surgen a cada instante." (*Correspondencia*, 2016: 210-211)

los imperativos morales, religiosos, afectivos y estéticos como principales intereses humanos. Una arista que está ya presente de manera incipiente desde *Marianela,* como se ha explicado en el capítulo segundo y que culmina con su ciclo espiritualista con el que Galdós se sitúa en la perspectiva antropocéntrica de la pedagogía, cuyo objetivo central era la formación de hombres en el más amplio sentido, de manera que atendían de igual manera a la formación intelectual, como a la ético-moral, como al cultivo del cuerpo, de la higiene, y de la limpieza, tal y como ya planteaban Giner y los institucionistas. Pero, además, de los ejemplos encontrados en la obra galdosiana podemos colegir que Galdós pone de manifiesto la necesidad de que esta educación integral también contemple las dimensiones afectivo-emocional[140], estético-creativa y sociopolítica. Se trata, por tanto, de conceptuar la educación como una formación integral del ser humano como individuo y como ente social.

De manera que en Galdós lo afectivo y lo moral cobran una importancia nuclar, en tanto que el autor critica la adhesión férrea a los métodos científico-racionalistas en las parcelas de la vida humana sin tener en cuenta las pasiones, las emociones y las estructuras morales que condicionan el comportamiento más allá de lo estrictamente biológico y racional. Un claro ejemplo de esta crítica lo encontramos en el fracaso del método vital de Máximo Manso basado en el imperio de la razón. En el terreno pedagógico esto no implica que los contendos intelectuales no sean importantes, pero Galdós pone de relieve que, para la regeneración integral de la sociedad española, no sólo se necesitan expertos en contenido teórico o en infraestructuras prácticas, sino que es urgente elevar el nivel afectivo-moral de los españoles, pues demasiado acostumbrados al hambre, a la guerra y a la corrupción han terminado por normalizar que lo que nos hace realmente humanos: nuestra capacidad para amar, crear, pensar, recrear, imaginar, etc. tiene poco valor, en pos de una realidad inmovilista caracterizada

[140] Esta arista de la educación integral se ha desarrollado en el principio noveno por su conexión con la motivación en el proceso de aprendizaje, por lo que en este epígrafe sólo se nombra en relación con su importancia en la concepción de la educación integral de Galdós.

por unos valores morales permeables y elásticos según a quien se apliquen, que se ha adueñado de la voluntad social, que ha hecho de las convenciones sociales la norma de conducta, y en esto, a su vez, se basa la educación que se imparte en la época, como se ha reseñado en el principio segundo. El autor pondrá de relieve la asusencia de verdaderos valores ético-morales en numerosas ocasiones, tal y como puede verse en la siguiente cita, en la que la recuperación de los valores morales de la caballería se muestra como algo más apropiado que los valores de las sociedad de la época:

> ¿Qué dices a esto? Veo tu entrecejo gracioso que me impone el respeto a la moral. Muy elástico es eso: tomamos por leyes morales las pragmáticas dictadas por la tiranía, por la codicia y el egoísmo humanos, y contra toda esta farsa opresora se alza con soberano y libre criterio la orden de caballería, amparo de los débiles, de los injustamente aherrojados y oprimidos. Déjame a mí, que no me faltan hombros para soportar el hercúleo trabajo y también la responsabilidad del mismo, que no es floja pesadumbre. (*Los ayacuchos*, cap. XXV, pp. 244-245)

Como vemos, Fernando Calpena, como harán otros muchos personajes, apela a la necesidad de recuperar los valores morales, una urgencia que Galdós une, en el terrerno pedagógico, a la de potenciar la educación afectivo-emocional, pues pueden ser la clave para recuperar lo esencialmente humano, lo que nos iguala como personas, y a partir de ahí empezar a construir una sociedad más equitativa. Esta perspectiva pedagógica implica que Galdós supera la visión enciclopédica de la pedagogía ilustrada y viene a conectar, al menos de manera intuitiva, con los tendencias de las Ciencias de la Educación del siglo XXI, tales como la neurodidáctica, la pasión en el proceso de aprendizaje o la educación afectiva. De hecho, las últimas investigaciones en el campo de la neurociencia aplicada a la educación afirman que:

> Los seres humanos no somos seres racionales a secas, sino más bien seres primero emocionales y luego racionales. Y, además, sociales. La naturaleza humana se basa en una herencia escrita en códigos de nuestro cerebro profundo, y eso lo impregna todo, lo que incluye nuestra vida personal y social cotidiana y, como he señalado, nuestros pensamientos y razonamientos. Esa realidad se debe poner hoy encima de cualquier mesa de discusión sobre la educación del ser humano. Es esta realidad la que nos lleva a entender que un enfoque emocional es nuclear para aprender y memorizar, y, desde luego, para enseñar. (Mora, F. 2013: s/p)

Esta afirmación guarda una estrecha relación con la visión de Galdos sobre la motivación en el proceso de aprendizaje, como veremos en el principio noveno, salvando la distancia entre el resultado de una investigación práctica, la llevada a cabo por la neurociencia, y una reflexión intuitiva que parte de la observación de la sociedad, la realizada por Galdós. En relación con la concepción integral de la educación, Galdós pone en el mismo nivel la educación moral y la emocional, en tanto que considera que la mejor forma de adquirir valores morales es a través de su transmisión afectiva en el núcleo familiar, o bien por tenerlos como modelo de referencia en el entorno social. Los conocimientos intelectuales forman también una importante parte de los contenidos educativos, pero debe reseñarse que mientras estos son nucleares en otros pedagogos como Giner, Galdós pone en tela de juicio la naturalidad de un método que base todo lo humano primero en la razón, dado que los mayores conflictos humanos son de carácter espiritual o emocional. En esta concepción educativa podemos ver concomitancias con otros idearios pedagógicos como los de Concepción Arenal, Alcántara o Ferrer y Guardia.

Para la dimensión intelectual de la educación, Galdós recoge el concepto de intuición desarrollado por Pestalozzi y defiende el aprendizaje por descubrimiento, a la par que apela a la efectividad de la experiencia directa de la realidad como medio de aprendizaje; de manera que cobra importancia la reflexión sobre el contacto directo con el mundo sensitivo como fuente de aprendizaje. De hecho, Galdós defiende que antes de abordar contenidos teóricos netamente abstractos es necesario que los alumnos entren en contacto con las materias a través de la práctica y la acción, es decir, este tipo de contenidos abstractos y alejados de la realidad deben ser incorporados a través de actividades que muestren su utilidad para la vida práctica, su conexión con el mundo cotidiano, sobre todo en las etapas iniciales de aprendizaje, pues si no devienen en "una rueda de tormento" como las define el propio Galdós:

> Nunca se vio más antipática pesadilla, formada de horripilantes aberraciones de Aritmética, Gramática o Historia Sagrada, de números ensartados, de cláusulas rotas. Sobre el eje del fastidio giraban los graves problemas de sintaxis, la regla de tres, los hijos de Jacob, todo confundido en el común matiz del dolor, todo teñido de repugnancias, trazado al modo de espirales, que corrían premiosas, ásperas, gemebundas. Era una rueda de tormento, máquina cruelísima, en la cual los bárbaros artífices arrancaban con tenazas un ideal del cerebro, sujeto con cien tornillos, y metían otro a martillazos, y estiraban conceptos e incrustaban reglas, todo con violencia, con golpe, espasmo y rechinar de dientes por una y otra parte. (*El doctor Centeno*, tomo I, cap. II, I, p. 59)

Y esto no sólo no produce aprendizaje efectivo, sino que puede llevar al alumno a la frustración, como muestra la queja de Felipe Centeno: "Yo quiero que me enseñen cosas, no esto." (*El doctor Centeno*, tomo II, cap. IV, IV, p. 29)

Encontramos, además de esta crítica a la desconexión entre las materias impartidas y el mundo exterior inmediato, una puesta en cuestión del reduccionismo de los contenidos que se impartían en la época, es decir, Galdós apunta a que es necesario ampliar la formación intelectual que se limitaba a aprendizajes básicos de lectoescritura, cálculo y catecismo. De hecho, pueden rastrearse varios ejemplos que incitan a pensar que el autor era partidario de una educación polivalente en la que se fuera incluyendo de forma paulatina y equilibrada conocimientos humanísticos, científicos y prácticos de acuerdo con las potencialidades innatas y las motivaciones intrínsecas de los niños; y que al mismo tiempo se fuera estimulando otras potencialidades a medida que estas se iban desarrollando. Así, por ejemplo, Atenaida refiere entre las asignaturas que imparte la visión abarcadora de Galdós a la hora de proponer los contenidos educativos, en tanto que muestra tanto materias prácticas como teóricas, al tiempo que materias humanísticas y científicas: "Yo les enseño la Filosofía, pero ellas no quieren aprenderla. También les doy lección de Arte culinario, de Corte y costura, Dibujo, Aritmética, Historia, Física, Economía Política, Música y Coreografía." (*La razón e la sinrazón*, jornada primera, cuadro segundo, escena VII, p. 555)

En este sentido, podemos apreciar la huella de Froebel quien incluía entre las actividades de su jardín de infancia incluían cantar, bailar, jardinería, jugar y auto-dirigirse con los "dones". Además, estableció el "juego" como la forma típica que la vida tiene en la infancia, por lo que apela a que debe educarse a los niños en el juego y mediante el juego; pues sostiene que los niños hacen jugando cosas que nunca harían de forma impuesta y autoritaria. Toda esta visión educativa tiene reflejo en Galdós en tanto que en su obra podemos encontrar ejemplos que ponen de manifiesto la necesidad de que los contenidos educativos se acerquen a la realidad del alumnado y sean enseñados de forma práctica y amena, vinculando el proceso educativo con la motivación intrínseca del alumnado y sus emociones. Podemos encontrar una muestra de ello nuevamente en *El doctor Centeno,* cuando Felipe se pone a dibujar, atraído por la posibilidad de hacer algo tangible frente a la insoportable perorata abstracta que mantiene el docente y afirma que "así debían ser enseñadas todas las cosas", por imitación, con colores y con la participación activa del alumno:

> Pues se le ocurrió nada menos que dejar a un lado los palotes, como se arroja fatigosa carga, y ponerse con toda su alma a *retratar* el mapa, imitando los contornos y perfiles que allí parecían el propio rostro de las naciones. ¡Qué lástima no tener caja de pinturas o al menos lápices de colores! Así, así debían ser enseñadas todas las cosas. ¿Por qué no se han de pintar la Gramática y la Doctrina?... (Tomo I, cap. II, VI, p. 88)

Así, si bien no hemos encontrado un índice de asignaturas delimitadas por el autor como contenidos mínimos y su progresión hacia contenidos más especializados o complejos, a partir de la crítica a ciertos contenidos o de la puesta de relieve de ciertas cualidades y conocimientos básicos que sería deseable que todo ser humano tuviera, podemos proponer la siguiente lista de materias que debería contemplar una educación intelectual general vinculada con la realidad social, una formación intelectual que permita al alumno enfrentarse con éxito a la realidad vital, a la par que propicie que pueda seguir formándose de forma autónoma: el cálculo y las matemáticas en general para poder llevar una buena administración económica individual y familia; la lectoescritura y el

lenguaje, no como abstracción sino enfocada a las habilidades comunicativas[141] y a propiciar la lectura autónoma y el amor a los clásicos; el conocimiento de la historia, oficial y menuda, como medio de conocer el pasado, para entender el presente y replantear posibilidades de futuro, al modo que propugnó Altamira; la música que puede ser introducida inicialmente como medio para estimular lo sensitivo e incitar al movimiento, dimensión física, y a la expresión a través del canto y el baile; la geografía, como medio de entrar en contacto con las coordenadas espacio-temporales y sociales, entender la amplitud del mundo y la situación propia con respecto a este; las ciencias naturales para conocer y respetar el medio que nos rodea, que incluya como taller práctico nociones básicas sobre jardinería y agricultura como medio de revalorización del trabajo de la tierra y de incentivar la responsabilidad y el compromiso. Además, el autor pone de relieve que debe darse cabida a la experimentación técnica y los talleres manuales, en tanto que, como se verá en el principio décimo, el autor apela al aprendizaje experiencial y a la revalorización de las carreras técnico profesionales como medio de normalizar el trabajo, en un amplio sentido, como forma digna de ganarse la vida.

En cuanto a la formación física coincide con los planteamientos de Locke, Rousseau y Pestalozzi, pues recomienda que el ejercicio sea adecuado a las fuerzas del alumno con la finalidad de estimular la totalidad de las potencialidades corporales innatas del hombre. Además, son constantes las

[141] A este respecto coincidimos con la apreciación de Varela-Cabezas sobre lo contraproducente que resulta enseñar Gramática abstracta a alumnos que aún ni siquiera dominan los rudimentos del lenguaje para comunicarse y que viene a reafirmar que para Galdós era un sinsentido la enseñanza de contenidos abstractos en edad temprana:

> Resulta a este respecto de gran interés la descripción del fracaso de Felipe en el estudio de la Gramática: 'En otras definiciones se trabucaba más por no conocer el valor y significado de las palabras. ¡Flojita cosa era para él saber lo que es *Gramática*! ¡Re-córcholis, si no sabía lo que es *arte* ..., si no sabía lo que quiere decir *correctamente*!' (1336a). Es decir, el problema reside en que se les enseña a los alumnos una materia denominada Gramática sin antes habérseles proporcionado el indispensable conocimiento del lenguaje que esa materia estudia, lenguaje que constituye el fundamento mismo de todo aprendizaje ulterior y la herramienta de comunicación con la que van a tener que desenvolverse en la vida. (2005: 777)

referencias a la necesidad de que los niños adquieran buenos hábitos higiénicos, alimenticios y sanitarios y, para ello, deben contemplarse, por un lado su inclusión en la escuela y, por otro, la transformación de las estructuras socio-económicas del país, idea con la que Galdós se sitúa al lado de las tesis regeneracionistas de Costa, como se colige de las reflexiones de Telesforo del Portillo, alias *Sebo*, personaje corrido en el equilibrio de mantener contento a los dos bandos y testigo directo de la miseria humana espiritual y material, cuyas palabras conectan con la base del regeneracionismo costiano:

> Razón tiene mi señor don José: dentro de Palacio hay ideas y personas para todos los gustos... Bien dice don Francisco Chico que el piso segundo es una república... Al tercero suelo subir yo, porque allí vive un primo mío, que me debe ochenta y dos reales de unos colchones que mi mujer vendió a la suya, y por cobrárselos a pijotadas, apechugo, en los primeros de mes, con el sin fin de peldaños de aquellas malditas escaleras. Por el primo sé muchas cosas, de ésas que se le dicen a uno para que las calle, y así hago yo... oír y callar. Los magnates se encargan de pregonarlas: ellos, que de presente adulan, por detrás despellejan. El pobre es el que habla siempre bien de las personas altas, pues como está mal comido, no tiene aliento más que para honrar y aclamar. El pobre mal comido dice a todo que sí, porque para el sí no necesitamos tanto aliento como para el no... Por esto, yo sostengo, y no se ría don José, yo sostengo que si el pueblo estuviera bien comido, bien bebido, y asistido en total de sus necesidades, diría que no, viniendo a ser enteramente revolucionario. Lo que oíamos cuando éramos niños, seguimos repitiéndolo de grandes. ¡Viva Isabel! fue el son con que nos arrullaban en nuestras cunas, y ¡Viva Isabel! gritamos hasta la muerte. Es un estribillo que tiene por causa la mala alimentación. Los hambrientos cogen un decir y no lo sueltan en toda la vida. Los señores bien cebados son los que pueden discurrir y hacerse cargo de las cosas públicas, mientras que el pobre sin sustancia es perezoso del cerebro, y no le entran más ideas que las que ya entraron, o sea las que recibió como herencia al mismo tiempo de recibir el patrimonio de su pobreza. (*La revolución de Julio*, cap. XII, pp. 134-135)

De manera que para que la educación sea efectiva, es decir, propicie el pensamiento crítico, primero debe paliarse el hambre, cuidar el cuerpo y la salud, se tornan en requisitos indispensables para la regeneración del país, pues tal y como apunta Sebo, no es posible tener pensamiento propio cuando tu preocupación está en pendiente de llenar el estómago.

En la obra de Galdós las alusiones a la necesidad de cuidar el cuerpo como parte de una educación integral son constantes. Así, por ejemplo, entre las recetas para recuperar a las personas desclasadas que han llegado a sus manos

"raquíticas, melancólicas, desmedradas de cuerpo, los entendimientos atestados de inepcias farragosas." (*Amor y Ciencia,* acto IV, escena X, p. 163) y que han pasado a forman parte de su comunidad, Guillermo sostiene como técnicas curativas, además del amor que embellece lo que la ciencia crea: el fortalecimiento de los cuerpos, la alegría de las alas, infundirles poder mental y el poder de la voluntad (acto IV, escena X, p. 163), unas recetas que responden a la perspectiva de pedagogía integral que subyace en el ideario galdosiano. La reivindicación de la educación física como parte de una educación moderna e integral la encontramos también en *El amigo Manso*:

> Y en tanto, para completar el estudio de la mañana, salíamos a pasear por las tardes, ejercitándonos de cuerpo y alma, porque a un tiempo caminábamos y aprendíamos. Esta es la eficaz enseñanza deambulatoria, que debiera llamarse *peripatética*, no por lo que tenga de aristotélica, sino de paseante. (Cap. IV, p. 415)

Una recomendación que también plantea Alfonso para la educación de sus hijas como complemento a la formación que reciben de la institutriz, como requisito indispensable para mantener la salud y la fortaleza para lidiar con los contratiempos vitales:

> Alfonso. — Coser para los pobres es un lujo de las señoras ricas. Aún no sabemos qué porvenir reserva Dios a nuestras hijas. Por de pronto deben atender a su salud, hacer ejercicio, robustecerse, prepararse para las luchas de la vida. (*Casandra*, acto II, escena II, p. 266)

Precisamente esas luchas de la vida han hecho que Benina se mantenga fuerte y robusta a pesar de su edad, y han propiciado su fortaleza espiritual y corporal a través del aprendizaje vital y al continuo movimiento al que se ha visto sometida para encontrar el sustento diario:

> Casi no es hipérbole decir que la señá Benina, al salir de Santa Casilda, poseyendo el incompleto duro que calmaba sus mortales angustias, iba por rondas, travesías y calles como una flecha. Con sesenta años a la espalda, conservaba su agilidad y viveza, unidas a una perseverancia inagotable. Se había pasado lo mejor de la vida en un ajetreo afanoso, que exigía tanta actividad como travesura, esfuerzos locos de la mente y de los músculos, y en tal enseñanza se había fortificado de cuerpo y espíritu, formándose en ella el temple extraordinario de mujer que irán conociendo los que lean esta puntual historia de su vida. (*Misericordia*, cap. VI, p. 55)

En *Pedro Minio*, encontramos también la importancia de ejercitar el cuerpo entre las actividades que se proponen en el asilo:

> SOR BONIFACIA. - Ea, damas y galanes, llegó la hora gimnástica. Ya declina el sol. A la huerta grande todo el mundo. Ya sabéis lo que dice el Doctor: no emperezarse, no apoltronarse. Ejercicio, actividad. (Se levantan viejas y viejos, dirigiéndose al fondo.) Don Telémaco, tiene usted que dar la vuelta grande diez veces. Le permito que vaya después al café. (Acto I, escena VIII, p. 196)

Y el propio Minio sostiene que los achaques se evitan abandonando la pereza, moviendo el cuerpo:

> ABELARDO.- (Gozoso.) Me encanta su agilidad, tío. ¡Cuánto envidio su fortaleza!
> DON PEDRO.- (Sin interrumpir su ejercicio.) Es que te has acostumbrado al encogimiento. Desperézate, sacúdete; echa brazos y piernas por alto. Llena de aire tus pulmones; habla, ríe, canta.
> ABELARDO.- Probemos. (Levántase con menos dificultad que de ordinario, movido de su excitación nerviosa. Lánzase a andar, apoyado en su bastón.) Pues sí puedo. Todo es querer.
> DON PEDRO.- Claro. ¡Si la mitad de tus males es pereza! ¡Anda, valiente!
> ABELARDO.- Pues no me canso mucho... (Ríe.) Me asombro de verme tan ágil. Mire, mire. tío. Ando solo, sin apoyarme. (Vacila un poco; se tambalea.) Poco a poco... -tengamos juicio. (*Pedro Minio*, Acto II, escena VII, pp. 216-217)

Una recomendación que recuerda a las recetas del médico Augusto Miquis para curar el cuerpo y las turbulencias nerviosas del alma y en las recomendaciones de ambos personajes, Minio y Miquis, proyectan, asu vez, las terapias que el propio Galdós se aplicaba a sí mismo, como puede leerse, por ejemplo, en carta enviada a Teodosia Gandarias en 4 de agosto de 1908:

> La verdad es qeu llegué aquí tronzado, los nervios en completa anarquía , perdido el apetito, espantado el sueño. Ya como bastante bien y duermo de un tirón largas horas. E ejercicio al aire libre en las primeras horas de la mañana y últimas de la tarde, me va entonando y fortaleciendo. (*Correspondencia,* 2016: 672)

Del mismo modo, también la Condesa de Halma contempla la necesidad de cultivar el cuerpo y no sólo la mente para una recuperación completa del ser humano:

> Faltaban tan sólo minutos para la partida, cuando la Condesa dijo al curita de San

> Agustín:
> –Señor don Remigio, si usted no se opone a ello, se quedará en el castillo el amigo don Nazario, porque si es bueno para la salud el ejercicio del entendimiento, no lo es menos el corporal, y conviene que alternen. Ya concluirá más adelante esa gran recopilación de los *Discursos de la Paciencia*. (*Halma,* cuarta parte, cap. III, pp. 336-337)

Como sostiene Guillermo: "El aire libre despeja la memoria y aviva el entendimiento" (*Amor y Ciencia*, acto IV, escena IX, p. 163) y para ello nada mejor que pasear por el campo, por la naturaleza, una alusión habitual en Galdós, así, por ejemplo, en carta de 27 de julio d 1893 le recomienda a José Yxart: "Dése usted una buena temporada de campo" (*Correspondencia,* 2016: 321), para que se recupere de su afonía. De hecho, la vida del campo y sus labores como medio de regeneración pueden rastrearse también en su obra, por ejemplo, en la recuperación de Urrea llevada a cabo por la condesa de Halma, quien encuentra en la vuelta a lo primitivo, a lo natural, a lo sencillo, al trabajo con las propias manos y al contacto con la tierra, el mejor medio para reinventarse y recobrar la salud y el equilibrio mental y físico:

> Las faenas más rudas no abatían el ánimo del calavera arrepentido: el constante y metódico ejercicio corporal, si al principio le causaba fatiga, no tardó en fortalecerle. La idea de ser hombre nuevo se arraigaba tanto en su conciencia, que creyó haber criado nueva sangre, echado nuevos músculos, y hasta que le habían sacado todos los huesos viejos, para ponérselos flameantes. De su apetito no digamos: no recordaba haberlo tenido igual desde la infancia. Muchos días comía en el monte con el pastor, o con los sobrinos de Cecilio (de quienes se hablará después); y aquella pitanza frugal y sabrosa, que le llevaban en un pucherete Aquilina, Beatriz, o la misma Condesa, le sabía mejor que los más refinados manjares de las mesas cortesanas. Pues cuando improvisaban cena o almuerzo al aire libre, cocinando con escajos y palitroques, sobre un trébede, en la sartén del pastor, unas rústicas migas o cosa tal, el hombre gozaba lo indecible, y daba gracias a Dios por haberle llevado a la vida salvaje. ¡Y luego el sosiego del espíritu, la paz de la conciencia, la seguridad del mañana…! Nada podía compararse a semejantes bienes, nuevos para él. Todo cuanto del mundo conocía, de un orden distinto radicalmente, parecíale una pesada broma del destino. Porque la vida de ciudad, durante los años que a veces sin razón se llaman floridos, de los veinte a los treinta, ¿qué había sido más que suplicio sin término, humillación, ansiedad, y cuanto malo existe? ¡Bendito salvajismo, bendita barbarie, que le permitía lo más elemental, vivir! (*Halma*, quinta parte, cap. I, pp. 348-349)

Una revalorización del campo y de la naturaleza que será habitual en la producción del autor, pues, de hecho, siempre se mostrará preocupado por el

estado de abandono en que se encuentran las zonas agrícolas de España y dará entrada en su obra a la situación de caciquismo que aún impera en el campo y que terminará por el abandono absoluto de esas zonas, si no se le pone remedio. Galdós a lo largo de su vida no cejará en su empeño de poner en valor el campo, la tierra, la naturaleza como medio de expansión de la mente, del cuerpo y del espíritu, en suma, como medio de higiene y salud, a través de su obra y de su actividad política; como muestra, por ejemplo, la siguiente cita:

> Entre lo mucho que nos traen las nuevas formaciones de terreno, descuellan dos aspiraciones grandes, que han de ser las primeras que busquen la encarnación de la realidad. Necesitamos instrucción para nuestros entendimientos, y agua para nuestros campos. (...) No queremos fealdad en ninguna parte, sino hermosura que nos enamore de nuestros campos, para que en ellos podamos vivir y gozar de cuanto da la Naturaleza: lozanos plantíos, risueños bosques, deliciosas alquerías, donde hallemos el ejercicio sano y la paz del alma. Un país reconcentrado en poblaciones oscuras y pestilentes, es un enfermo de congestión crónica. La vida se estanca, la sangre no circula, y el tedio urbano, grave dolencia, estimula todos los vicios. ("Soñemos, alma, soñemos", *Obras Completas*, 1951, p. 1484)

De hecho, en su última etapa, en las obras que muestran la sociedad idílica que Galdós soñaba para los españoles, la unión de los conceptos del trabajo de a tierra y de la educación será una constante en la visión galdosiana sobre la regeneración de España, en tanto que ambas actividades conllevan un compromiso y responsabilidad a largo plazo, un cuidado recíproco y unos frutos que constituyen la esperanza del porvenir, como se muestra, por ejemplo, en el final de *La razón de la sinrazón*, donde la verdadera santidad es definida como el cultivo de la tierra y de los cerebros con una energía y actitud infatigables para llevar a cabo la ansiada transformación social:

> ATENAIDA.- Aquí practicaremos la verdadera santidad, que consiste en cultivar la tierra para extraer de ella los elementos de vida, y cultivar los cerebros vírgenes, plantel de las inteligencias que
> en su madurez han de ser redentoras.
> ALEJANDRO.- Has hablado, Atenaida, como la propia sabiduría. Dos campos igualmente feraces nos ofrece la existencia humana: el campo físico y el campo espiritual. Laboremos. (Jornada cuarta, cuadro VII, escena única, pp. 652-653)

En cuanto a sus planteamientos sobre la educación moral Galdós pone de relieve la necesidad de conseguir que el niño interiorice las nociones morales y que éstas no se queden en simple verbalismo, por lo que propone como método básico de la educación moral el ejemplo de los padres y educadores y se muestra contrario a las prácticas de la enseñanza religiosa de la época, que se basaban en la memorización del catecismo sin que el niño comprendiera el significado de lo que se le enseñaba, con suerte se quedan con lo externo del ritual, como le ocurre a Luisito Cadalso, que, como niño que es no es capaz de entender la profundidad del mensaje sino que se limita a recordar la parte ritual del catecismo:

> ¿No te acuerdas ya de lo que dice el Catecismo? Apréndetelo bien. El mundo ese es un valle de lágrimas, y mientras más pronto salís de él, mejor. Todas estas cosas, y otras que irás aprendiendo, las has de predicar tú en mi púlpito cuando seas grande, para convertir a los malos. Verás cómo haces llorar a las mujeres, y dirán todas que el padrito *Miau* es un pico de oro. Dime, ¿no estás en ser clérigo y en ir aprendiendo ya unas miajas de misa, un poco de latín y todo lo demás?
> -Sí, señor... Murillo me ha enseñado ya muchas cosas: lo que significa *aleluya* y g*loria patri*, y sé cantar lo que se canta cuando alzan, y cómo se ponen las manos al leer los santísimos Evangelios. (*Miau*, cap. LX, p. 388)

De hecho, podemos encontrar varios ejemplos de la inutilidad de esta forma de "enseñar" los valores cristianos y su poca efectividad a la hora de formar personas con capacidad de decisión propia dentro de parámetros cívico-morales. Pues generalmente, en la vida adulta se seguirán repitiendo los conceptos religiosos sin interiorizar el mensaje, como le ocurre a María, esposa de León Roch: "María admiraba a Santa Teresa porque le habían enseñado a admirarla; pero no comprendía sus ingeniosas metafísicas. Aquellos amores seráficos eran para ella un juego de lenguaje o no eran nada." (*La familia de León Roch*, segunda parte, cap. XIII, p. 185)

En gran medida, el catecismo aprendido en la escuela servía o bien para constreñir el pensamiento propio, como se ha explicado en el principio segundo, o bien para poder de un discurso que cumpliera con el convencionalismo social de la época, como se reseña, por ejemplo ,en *Tormento*:

> Empapándome entonces en moral, como esponja sumergida en un cubo de agua, en esa moral de librito de escuela que nos sirve de mucho para echar discursos y de muy poco para regular las acciones, le dije que no se acordara más del santo de mi nombre; que yo no pensaba poner los pies en su casa, etc. Ni un niño acabadito de salir del colegio con toda la Doctrina, el Juanito y el Fleury metidos en la cabeza se habría expresado mejor. (Cap. XX, II, p. 146)

Frente a esa moral que se "enseña" en la escuela, Galdós apela a una moral que se trasmita a través del ejemplo, del proceder vital de los integrantes de una comunidad, como ocurría, por ejemplo, en la sociedad anglosajona:

> A donde quiera que volvía yo los ojos, lo mismo dentro de la casa que en nuestras relaciones, no hallaba más que ejemplos de intachable rectitud, la propiedad más pura en todas las acciones, la regularidad, la urbanidad y las buenas formas casi erigidas en religión. El que no conozca la vida inglesa apenas entenderá esto. Murió mi buena madre cuando yo tenía veinticinco años, y entonces me vine a Jerez, donde estaba establecido mi padre. Era yo, pues, intachable en cuanto a principios. Los ejemplos que había visto en Inglaterra, aquella rigidez sajona que se traduce en los escrúpulos de la conversación y en los repulgos de un idioma riquísimo, cual ninguno, en fórmulas de buena crianza; aquel puritanismo en las costumbres, la sencillez cultísima, la libertad basada en el respeto mutuo, hicieron de mí uno de los jóvenes más juiciosos y comedidos que era posible hallar. Tenía yo cierta timidez, que en España era tomada por hipocresía. (*Lo prohibido*, cap. V, I, pp. 33)

Como se ha puesto de manifiesto en el principio segundo, en España existía un verdadero problema de hipocresía moral y fanatismo religioso que en muchos casos suponía un conflicto de actuación moral, en tanto que cumplir con las convenciones sociales establecidas era sinónimo de cometer una injusticia social, como muestra, por ejemplo, el conflicto interior de Gloria entre las normas morales que le han sido impuestas de manera externa y las que ha aprehendido en su experiencia vital, su amor como madre frente a la imposición familiar de que abandone a su hijo y entre en un convento para expiar sus pecados:

> −No sé qué responder −dijo la infeliz dejando caer sus brazos con desaliento−. Acongojada está mi alma, y en mi pensamiento todo es confusión, desvarío. No sé lo que pienso ni lo que siento, porque estoy llena de terrores, de angustias, de presagios, de deseos, y no puedo tomar resolución alguna, porque cada esfuerzo de mi voluntad es seguido de un desfallecimiento que me mata. (Segunda parte, cap. XIX, p. 207)

De manera que Galdós sostendrá de forma reiterada la necesidad de erradicar esta falsa moral religiosa que constituye una gran hipocresía social y, para ello, se debe partir de la desvinculación de la religión del entorno educativo que debe ser sustituida por la transmisión de unos valores morales cívicos. De manera que Galdós, como ya se ha señalado, apela a una educación laica, en tanto que las cuestiones de fe deben quedar para la dimensión particular, privada del ser humano. Pero dentro de esta laicidad de la escuela es sumamente importante dotar al alumnado de unos códigos ético-morales que redunden en formar adultos tolerantes, respetuosos, solidarios y responsables para con ellos mismos y para con la sociedad. Para ello, en gran medida, el autor recurre a los valores cristianos de base que encarnan personajes como Nazarín o Halma, pero que también encontramos a un nivel más cotidiano y, por tanto, más habitual, en Benina o en Guillermina Pacheco.

Como contrapunto al mensaje cívico moral al que apuntan estos personajes, encontramos otros que representan la falacia de la religiosidad de la época, como Serafinita, cuya intachable moral católica queda en entredicho cuando antepone la religiosidad a la acción humanitaria:

> Nada más admirable que el celo que ponía aquella noble dama en todas las cosas, lo mismo en las grandes que en las pequeñas. Todo lo hacía conforme a su conciencia, y no se perdonaba cosa alguna, ni jamás dejó de hacer nada que le pareciese justo y conveniente. Era el alma de más rectitud que podía existir, y si hubiera destruido al género humano, Dios se lo perdonaría, porque sin duda lo habría hecho por convicción y creyendo que realizaba un bien. En ella no se conoció jamás ni sombra ni hipocresía. Todo su espíritu y sus creencias y su voluntad retratábanse claramente en sus acciones; ni existió conciencia más pura, porque en ella eran imposibles las reservas y distingos insidiosos. Y sin embargo, el alma tan limpia de perversidad podía ser dañosa... Mas para juzgar a Serafinita y condenarla por esto, sería preciso que Dios recogiese su Decálogo y lo volviese a promulgar con un artículo undécimo que dijese: «No entenderás torcidamente el amor de Mí».
>
> Y para juzgarla los hombres y condenarla debían a su vez arrojar de los altares a muchos varones y hembras que subieron a ellos por ser como Serafinita. Estaba preparando el almuerzo de su sobrina y se caía de debilidad a causa de los repetidos ayunos; pero el esfuerzo de su voluntad vencía los desmayos del cuerpo, infundiéndole una resistencia poderosa. ¡Lástima grande que aquella santidad no fuese más humana! (*Gloria*, segunda parte, cap. XXI, p.p. 226-227)

Esta paradoja del cristianismo presente en la sociedad española, esta idea de la contradicción moral entre la norma social y la justicia social está presente también en los Episodios Nacionales, por ejemplo, cuando el matrimonio Beramendi debe decidirla si auxiliar o no a Virginia y Leoncio Ansúrez:

> -Sí... ¿qué duda tiene? Basta de salvajismo. *Mita* y su hombre merecen mejor suerte y otros medios de vida... Pero espérate un poco, Pepe. ¡Vaya un torbellino que tengo en mi cabeza! Si les descubrimos, será forzoso sacarles de su estado salvaje y de su condición libre. Así lo manda la moral. Dejarles en esa independencia, favorecerles con recursos que les ayuden a campar por sus respetos, será dar una bofetada a todas las leyes divinas y humanas... No habría más remedio que poner a cada cual en su lugar, separarles... No, no: esto tampoco puede ser... Discurre tú por mí, que yo no puedo... ¡Separarles a viva fuerza! Eso nunca. Sería un atentado a la moral... ¿a qué moral? ¿Hay por ventura dos morales?
> -Yo no sé cuántas hay, ni cuál es la mejor, en el caso de que haya más de una. Mientras esto se averigua, no atentemos a la libertad de nadie, y dejemos a cada pájaro en su nido. ¡La ley!... ¡la moral! Créeme a mí, mujer: si queremos dar con la moral y la ley, busquémoslas en nuestros corazones.
> -¡Una moral por este lado, otra moral por el otro! -dijo María Ignacia vacilante y confusa-. Y nuestros corazones en medio... ¡Pobres corazones!, ¿acertaréis a elegir el mejor camino?... En este torbellino de dudas, ¿sabes lo que pienso ahora? Pienso que el soplado hablador don Mariano José no es tan tonto como tú crees. Me suenan en el oído las palabras del asegurador de vidas: «No tenemos divorcio... Estamos muy atrasados». (*La revolución de julio*, cap. X, pp. 113-114)

Todos estos ejemplos ponen de manifiesto la necesidad de incorporar una educación moral que tenga como objetivo hacer de cada persona individual el autor de su propia historia, es decir, colocar en sus manos la responsabilidad de inventar su vida, de tomar decisiones personales en situaciones de conflicto de valor. En suma, que te transmita unos valores morales a través de la actuación ejemplar del entorno directo (familia y maestros como modelo) y de la participación práctica, mediante la exposición a resolución de conflictos ético-morales que permitan al niño convertirse en un adulto que sea capa de obrar de manera libre. Esta dimensión educativa debe, por tanto, incidir en el proceso de adquisición de las capacidades para pensar, sentir y actuar, así como aportar los conocimientos necesarios para que los alumnos se puedan enfrentar a las situaciones que pueden suponer para ellos un conflicto de valores, en palabras de

Atenaida: "unas costumbres encaminadas a que la voluntad produzca el bien" (*La razón de la sinrazón*, jornada primera, cuadro segundo, escena VII, p. 556). En última instancia, la educación moral pretende enseñar a vivir colectivamente de modo justo y solidario, mediante el respeto de la conciencia personal de cada individuo y, a la vez, de los normales compromisos de convivencia en que se sustenta la sociedad.

En este sentido la educación también es necesaria para conseguir el bien común y debe jugar un papel armonizante entre las clases sociales, y contribuir a que no aumenten los desequilibrios y a eliminar las tensiones sociales. De esta forma, la dimensión moral de la educación funde en Galdós la perspectiva espiritual con la función cívica y política, pues a través de ella el hombre comprenderá la racionalidad de las leyes, las instituciones y los principios básicos sobre los que descansa el orden social y político, de manera que pueda ponerlo en tela de juicio y, por ende, proponer su reforma en caso de que fuera necesario para una convivencia pacífica, equitativa y tolerante. Una perspectiva que entronca con la concepción con más amplias implicaciones filosófico universalistas de la educación, tal y como la definió, por ejemplo, Froebel:

> La educación es el proceso mediante el cual una persona desarrolla el ser humano con todas sus fuerzas en completo y armonioso funcionamiento en relación con la naturaleza y la sociedad. Es, además, un proceso similar a aquel por el cual la humanidad en su conjunto se elevó originalmente por encima del animal y continúa desarrollándose hasta su nivel actual. Se trata del individuo, pero también de la evolución universal. (*Educación del hombre*, 1826)

Esto abre un camino dentro de la educación moral que apunta hacia una intuición galdosiana sobre la necesidad de que exista una educación sociopolítica, que recogerán pedagogos posteriores como Luzuriaga, cuyos textos pedagógicos que escribió Luzuriaga en España se articulan en torno a los conceptos de escuela única, activa, política y laica, todos ellos relacionados con la Escuela Nueva y la Educación Nueva. Así, por ejemplo, Galdós apunta hacia la

necesidad de que las clases populares tengan nociones básicas de política para que sea más difícil que se dejen manipular:

> No le contaré los pormenores de la espantosa jornada del 15, pues todo lo aparente de ella debe usted conocerlo ya. Aún le queda por conocer lo invisible, lo que estuvo en las conciencias, no en las manos que disparaban los fusiles, ni en las bocas que apostrofaban al Ejército y al Regente. Lo primero que tiene usted que hacer para penetrarse de la verdad es desechar la idea corriente de que esto ha sido una sublevación de republicanos. Desconfiemos siempre de las ideas de fácil adaptación al criterio vulgar; desconfiemos del amaneramiento de la opinión, que no es más que un remedio contra la incomodidad de pensar por cuenta propia. Cierto que el 15 se habló de república, y este nombre fue gritado por muchas bocas; cierto que algunos, más exaltados de palabra que de pensamiento, cantaban el *ja la campana sona, lo canó ja retrona; anem, anem, republicans, anem.* Pero también es cierto que esto decían porque así se les había mandado, y muchos lo repitieron como en broma, sin verdadero calor. No se trataba, pues, de asaltar la Bastilla y demoler aquel emblema del despotismo, sino de quitar de en medio a un triste Gobierno y con él a una situación política, la Regencia de Espartero. Puedo asegurar a usted que ninguno de los que combatían en nombre del *poble* invocó a la cesante Reina Gobernadora, ni a nadie se le ocurrió proclamarla; y, no obstante, por ella derramaron su sangre los muy locos, sin saberlo, que es lo más triste del caso. ¡Infeliz pueblo, criado en la inocencia y en la ignorancia de la ciencia política! Él ha sido y es instrumento de los que han estudiado las artes revolucionarias y el mecanismo de los motines. Con esta táctica, los que tiranizan al pueblo saben muy bien cómo han de componérselas para convertirlo en caballería que les arrastre el carro de sus triunfos, mientras que los defensores de la soberanía popular, los propagandistas de la libertad, ignoran hasta las más elementales reglas para utilizar la fuerza de las masas en defensa de sus ideas. (*Los ayacuchos*, cap. XXVI, pp. 259-260)

Sólo por medio de una educación moral basada en valores de convivencia cívica junto con conocimientos sociopolíticos básicos que lleven al individuo a interiorizar su responsabilidad social y a actuar en consecuencia, será posible hablar guiarse por el sentido común y la virtud tal y como sueña el autor *La razón de la sinrazón:*

> EL AMA.- Señor cura, deje la plática para después que hayamos Comido. (Pone sobre el mantel tajadas de solomillo, aceitunas y queso manchego.) Mi amiga Atenaida es la que sabe más de estas cosas. Ha dicho que se salvan los de conciencia pura que no hacen daño á nadie y viven de su trabajo.
> EL CURA.- Explíquenos la señorita Atenaida su tesis.
> ATENAIDA.- Yo no tengo tesis, señor cura; soy una mujer vulgar que aprecia las cosas por el sentido común. Alejandro sabe de esto más que yo. (Pausa. El ama les sirve un vino blanco muy rico.) Dinos, Alejandro, en qué consiste la verdadera virtud. (Fija sus ojos en el rostro de Alejandro, como si quisiera grabar en el pensamiento de éste lo que ha de decir.)
> ALEJANDRO.- (Después de apurar una copa de vino.) La virtud verdadera y permanente consiste no sólo en el cumplimiento estricto de los deberes sociales, sino en la diligencia, en la actividad, en el trabajo constante, sin perder días, horas ni

> minutos; en la creación de energías y en irradiarlas sobre los demás seres, contribuyendo a la florescencia de la vida humana.
> EL CURA.- (Bebiendo.) Eso está muy bien dicho. ¡La vida humana! En fomentarla y purificarla consiste la verdadera virtud. (Jornada cuarta, cuadro tercero, pp. 641-642)

En definitiva, la educación moral debe entenderse en Galdós como la base de toda educación en tanto que dota a los individuos de unos valores universales cohesiona a la comunidad escolar y por extensión a la sociedad en general, y, además, propicia la convivencia solidaria y, por tanto, la coeducación y el autodesarrollo. No obstante, no debe entenderse la orientación moral como algo dogmático sino más bien como una moral universal como la defendida por Rousseau. Creemos, junto con otros investigadores como Scanlon (1978) o Varela Cabezas (2005) que a través del personaje Jesús Delgado Galdós nos da la clave universal de la educación moral: "Cuando usted vuelva, la sociedad habrá comprendido que, en todo el curso de la vida, lo importante, ¡ah!, no es *parecer,* sino *ser*, y que a este principio debe sujetarse la educación." (*El doctor Centeno*, tomo I, cap. III, VII, p. 75)

En cuanto a la dimensión estético-creativa es posible encontrar en la obra de Galdós varios ejemplos que inducen a pensar que ésta debe formar parte de la educación integral. Esta educación artístico-creativa no debe basarse únicamente en abordar el arte dentro del aula como contenido teórico, sino que debe basarse en la necesidad de propiciar la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico, la empatía y la afectividad. En tanto que, el arte propicia la apertura de la mente, te invita a soñar con nuevos horizontes y te transmite alternativas vitales a través de la fantasía y la imaginación que pueden convertirse en realidades, pues a fin de cuentas: "engaño es la poesía [o el arte en general]; mas con tal engaño se alimentan de substancia pura los entendimientos..." (*El caballero encantado*, XVIII, p. 442). De manera que incluir el arte como fundamento de la educación integral debe encaminarse a desarrollar la percepción artística, la sensibilidad y los sentimientos, las ideas, las capacidades artístico-creadoras y de goce estético. De manera que, en suma, se proyecte un ciudadano que rehúya del conformismo y el

inmovilismo social, y, por tanto, se pretende que desde la etapa infantil asuma como natural su derecho a expresarse dentro de una sociedad que contemple el cambio y la innovación como procesos necesarios para la evolución y el desarrollo. Además, esto contribuye a la asunción de los valores ético-morales de convivencia y respeto a la diversidad, unos valores que la sociedad de la época, sobre todo la rural, sin sentido crítico, fuertemente adoctrinada desde el punto de vista religioso, estaba muy lejos de poseer; en tanto que toda representación que se saliera de la norma religiosa se consideraba sacrílega; de ello se queja la cuadrilla circense que se cruza en el camino de Gil-Tarsis hacia Matalebreras:

> Buen hombre, si llevas que comer, vete a Matalebreras, y si no, pasa de largo, que en ese pueblo no ven en el forastero más que mismamente un ladrón que llega y les quita lo poco que tienen de comer. En dos puñaleras funciones que hemos dado, no hemos visto la cara de ninguna moneda del Rey, si no es la roña de ochavos morunos... Y no faltan pudientes; pero nos han tomado por gentuza que trae acá la corrumpición de los pueblos y el turriburri contra la religión»... Y el otro, colérico y vociferante, siguió así: "Vinieron dos cuervos, alcalde y curángano, a decirnos que si no ahuecábamos pronto, nuestras costillas lo habían de sentir.
> (...)
> La otra mujer, que en sus brazos había cogido á la mona y cuidadosamente la espulgaba, soltó después los clamores de su ira diciendo: "¡Pueblo ignorante y farisón! Pa esos gansos, el arte no es nada... To'l dinero pa misas, y los probes artistas que ladremos de hambre., (*El caballero encantado,* cap. XII, p. 386)

En este sentido, la visión de Galdós sobre la necesidad de que la sociedad asuma que la imaginación no es mala *per se* es una de las claves de la introducción de la dimensión artístico-creativa dentro de los parámetros de su cosmovisión de la educación integral, en tanto en cuanto es necesario superar el adoctrinamiento y las convenciones sociales para poder pensar, crear y recrear otras sociedades posibles, tal y como el autor hizo a través de sus obras. Como sostiene José León: ¿Y qué sería de nosotros, pobres desterrados en este mundo tristísimo, si ese Dios tan bueno no hubiera puesto en lo mejor de nuestra alma la imaginación, la gran mentirosa, que nos consuela con deliciosos embustes? (*Los condenados,* acto I, escena, p. 459)

De hecho, para que sea posible el aprendizaje por descubrimiento al que apela Galdós es importante no matar el impulso de curiosidad, de exploradores

natos que tienen los niños, pues " La curiosidad es hija de Dios, y de la curiosidad nace la historia que usted cultiva, y nace la ciencia que descubre tantas cosas." (*El Abuelo*, jornada segunda, escena IV, p. 312) y precisamente a ello, a mantener la curiosidad, el afán descubridor, contribuye la dimensión estética de la educación.

Por otra parte, para que se fomente el gusto estético y la capacidad creativa es importante poner en contacto con el arte al ser humano desde edad temprana, que lo experimente, que lo sienta, que lo vea por sí mismo, como le ocurrió a Manolo Peña, pupilo de Máximo Manso:

> Los domingos íbamos al Museo del Prado, y allí nos extasiábamos viendo tanta maravilla. Al principio notaba yo cierto aturdimiento en la manera de apreciar de mi discípulo. Pero muy pronto su juicio adquirió pasmosa claridad, y el gusto de las artes plásticas se desarrolló potente en él como se había desarrollado el de los poetas. Me decía: «Antes había venido yo muchas veces al Museo; pero no lo había visto hasta ahora». (*El amigo Manso, el amigo manso,* cap. IV, p. 415)

De hecho, Manso decide empezar la formación de Peña atacando "por la brecha del arte la plaza de su ignorancia, seguro de que me facilitaría la entrada la imaginación, siempre traicionera y mal avenida con las penalidades de un largo asedio." De manera que el profesor krausista deposita en la capacidad innata del ser humano para el goce artístico el inicio de su educación.

En suma, se contempla el arte como liberación, en tanto que "la imaginación arrulla nuestra alma y adormece nuestras penas. A ella debemos mil consuelos." (*Los condenados,* acto I, escena, p. 460) y la educación artístico-creativa como una dimensión pedagógica fundamental para evitar el adoctrinamiento y el estatismo social en tanto que propicia la creatividad y desarrolla el pensamiento crítico.

En definitiva, la educación es conceptuada por Galdós como un aprendizaje integral y necesario que debe permitir a las personas desarrollar su personalidad e identidad, así como sus capacidades físicas e intelectuales y morales y debe contribuir a la plenitud personal individual a la par que favorece

la integración social y profesional. De manera que la finalidad de esta educación integral debe ser formar personas Educación cuya finalidad debe ser formar personas tolerantes, autónomas, solidarias y comprometidas con la sociedad, capacitadas, por tanto, para actuar de manera libre sin perjuicio propio ni de los demás y sin tener la necesidad de una tutela constante para decidir sobre su propia realización vital. Pues tal y como la Madre hizo con Gil-Tarsis, después del proceso educativo es necesario dejar al individuo volar sólo, que viva su propia vida dentro de los parámetros educativos que con el sistema adecuado habrá aprehendido y le permitirán seguir evolucionando de manera autónoma:

> Te encargo mucho, hijo mío, que hagas por esquivar las enemistades que podrían salirte en esta villa rústica. No provoques á nadie; disimula, si es menester, tus intenciones; adopta nombre distinto del que llevas, y trazas y apariencia de persona que anda en cualquier negocio. Si encuentras á Cintia en disposición de dejarse raptar, hazlo con sigilo y sin promover violencia ni ruido, y llévatela bendito de Dios á donde puedas tenerla por algún tiempo escondida de ojos humanos que no sean los tuyos. Y basta con estas advertencias, Asur, Hijo del Victorioso. Te dejo en la libre iniciativa y determinación de tus actos. Te concedo, con corta limitación, el uso de tu albedrío. Tú sabrás determinar el punto en que la línea de extensión de tu albedrío y mi apoyo maternal pueden encontrarse... Adiós, hijo.» (*El caballero encantado* CAP. XIX, P. 448)

En este sentido, la perspectiva educativa de Galdós vuelve a constatar la modernidad del pensamiento del autor en tanto que es posible poner en relación su visión de la educación integral con la teoría de los cuatro aprendizajes fundamentales de la educación de Jacques Delors: aprender a conocer, adquiriendo los mecanismos que nos ayuden a la comprensión de las cosas; aprender a hacer, para con ello poder contribuir a mejorar nuestro propio entorno; aprender a vivir juntos, para de esa forma estar en condiciones de participar y cooperar con nuestros semejantes; finalmente aprender a ser, para poder desarrollarnos como personas y seres humanos conjuntamente con los demás, estando este aprendizaje al mismo tiempo en estrecha relación con los tres anteriores.

No se trata, por tanto de generalizar una educación homogénea y cerrada que adoctrine en una única vía de pensamiento, sino de unas bases de

conocimientos y estimulaciones generales que permitan liberar el pensamiento propio, bajo la premisa del respeto mutuo y la atención a la diversidad, tal y como siempre propuso Galdós en su vida y en su obra, tal y como se muestra en la declaración de intenciones de *La República de las Letras*, que en nuestra opinión resume muy bien la perspectiva vital, profesional y pedagógica del autor:

> Si esta institución inocente y desinteresada proclama como su primer dogma la paz entre los *repúblicos de las letras*, no por eso proscribe la libre expresión del pensamiento, sin más limitaciones que las que imponen e mutuo respeto y la buena crianza. La cofradía de tantos espíritus, con una sola tribuna en que hablar a las muchedumbres, ha de dar más campo a la variedad que a la unidad. Hemos de ver criterios diferentes y contradicciones palmarias. Pero ¿quién puede asustarse de la contradicción en estas alturas tempestuosas en que nos hallamos? ¿Quién será el guapo que nos traiga una dogmática, inmutable unidad de formas estéticas, y que al traerla nos la robustezca con el ejemplo, dándonos un magno símbolo de belleza, ante el cual ningún artista contemporáneo deje de prosternarse con admiración y acatamiento? ¿Quién atajará las disputas, quién hallará el remedio de las contradicciones y la clave de la unidad, cuando nos hallamos en la mayor ebullición de ideas y principios que han visto los tiempos?... Reconozcamos en nuestra edad más vibración de nervios desmandados que impulso persistente de caudal sanguíneo. Nos hallamos en la turbación y demencia que preceden a las grandes transformaciones del vivir humano, no por cierto en lo tocante al artificio político, que es cosa bien superficial y subalterna, sino a lo más esencial, a lo que más vivamente interesa a los cuerpos y las almas, al comer y al pensar, al sentir y al poseer.
>
> ¿Quién extrañará que esta inquietud precursora de movimientos grandes se manifieste en el reino del arte, sometido al gobierno de la imaginación, que ya es por sí revoltosa y quimerista? Nuestra *República* no excluirá, pues, sistemáticamente las contradicciones por las cuales más vendrá sobre ella vida que muerte. confía en ser asistida y alimentada por la muchedumbre de ingenios, y anhela que estos traigan en sus variadas manifestaciones la honrada sinceridad y el entusiasmo. Tanto hielo tenemos por desdicha en la España contemporánea, que sería locura condenar el choque de ideas, padre del calor y abuelo de la fuerza. (*Obras Completas*, 1951, pp. 1489-1490)

Principio 7.- La importancia del impacto del entorno en la acción educativa: la educación debe estar adaptada a la realidad de la infancia y a su contexto social.

Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad.

Karl A. Menninger.

Bajo este principio se reúnen varias ideas relacionadas con la infancia, su situación en la época, su proceso educativo más propicio y la importancia del

contexto, sobre todo, en los primeros años de aprendizaje. Así, por un lado, en la producción de Galdós subyace la concepción de que es necesario un contexto adecuado para que la educación sea efectiva, por lo que la regeneración pedagógica debe ir de la mano de otras reformas estructurales que necesitaba España. Encontramos numerosos ejemplos tanto de las nefastas consecuencias de un entorno viciado en la etapa infanto-juvenil como de la imposibilidad de que un alumno se concentre en la escuela o simplemente pueda acudir a ella por la situación de precariedad material y/o espiritual que exista en su casa, con la consecuente desventaja social que ello comporta. Tal es el caso de Celipín Centeno quien asemeja el futuro que le espera por una realidad que le avoca a trabajar en la mina con la animalización o "bestialización" del ser humano; y culpa de su situación a su contexto familiar:

> ¿Pero tú me tienes por bobo?... ¡Ay! Nelilla, estoy rabiando. Yo no puedo vivir así, yo me muero en las minas. ¡Córcholis! Paso las noches llorando, y me muerdo las manos, y... no te asustes, Nela, ni me creas malo por lo que voy a decirte: a ti sola te lo digo.
> -¿Qué?
> -Que no quiero a mi madre ni a mi padre como los debiera querer.
> -Ea, pues si haces eso, no te vuelvo a dar un real. Celipín, por amor de Dios, piensa bien lo que dices.
> -No lo puedo remediar. Ya ves cómo nos tienen aquí. ¡Córcholis! No somos gente, sino animales. A veces se me pone en la cabeza que somos menos que las mulas, y yo me pregunto si me diferencio en algo de un borrico... Coger una cesta llena de mineral y echarla en un vagón; empujar el vagón hasta los hornos; revolver con un palo el mineral que se está lavando. ¡Ay!... (al decir esto los sollozos cortaban la voz del infeliz muchacho). ¡Cór... córcholis!, el que pase muchos años en este trabajo, al fin se ha de volver malo, y sus sesos serán de calamina... No, Celipín no sirve para esto... Les digo a mis padres que me saquen de aquí y me pongan a estudiar, y responden que son pobres y que yo tengo mucha *fantesía*. Nada, nada, no somos más que bestias que ganamos un jornal... ¿Pero tú no me dices nada? (*Marianela*, cap. IV, pp. 42-43)

Esta idea de la precariedad de las familias asociada a la ausencia de oportunidades de cambio constituye una denuncia habitual en la obra de Galdós: estas familias se muestran incluso incapaces de soñar con un cambio de estatus, asumen como irremediable el determinismo de su cuna, porque: "los pobres -decía [la Señana, madre de Celipín]-siempre habían de ser pobres, y como pobres

portarse, sin farolear como los ricos y gente de la ciudad." (*Marianela*, cap. IV, p. 46). Por fortuna, Galdós junto a esta realidad social deslizará ejemplos de que sí es posible que se produzca esa transformación social y para ello la educación, la fuerza de voluntad y el tesón se conviertes en factores clave que deben estar precedidos por el imprescindible sustento, perspectiva con la que el autor conecta con los postulados del Regeneracionismo de Costa[142] y su famoso lema "escuela y despensa", es decir, es necesario que las familias estén bien alimentadas para que los niños puedan ir a la escuela, en tanto que la educación con hambre no es efectiva, como refleja Celedonia, esta es la primera miseria que debe eliminarse para que puedan tener cabida las demás:

> (...) dijo la vieja- vieja, por nombre y cognomen Celedonia Recajo,—y aquí, don Quiboro, no hay más maleficio que el no comer, y todo eso del miquiborio es enredo y trabalenguas como el nombre de usted. Que nos traigan pan. Para espantar a la muerte nos bastaría con el pan, y con otra cosa que es el pan del alma, la santa alegría... (*El caballero encantado*, cap. XVIII, p. 440)

Tanto es así, que Joaquín compara la pobreza con una enfermedad en tanto que te incapacita para disfrutar del resto de las posibilidades de realización humana:

> JOAQUÍN.- La vida sin dinero es una enfermedad del cerebro, una fiebre galopante, una meningitis. Ni el amor es posible en la pobreza. Mete a los amantes más finos y más exaltados, a Romeo y Julieta, por ejemplo, en un cuchitril, donde no tengan más que el consabido *pan y cebolla*, y a los dos días se arañan la cara. La miseria es enemiga del alma humana. Con ella no es posible el talento, ni los afectos, ni la amistad, ni el arte, ni la dignidad, ni nada. Es la forma sintética del mal. (*La desheredada,* segunda parte, cap. XII, II, p. 319)

[142] Como se ha indicado en el primer capítulo, Costa se muestra como un convencido europeísta que encomienda a la escuela la función de crear las nuevas generaciones de españoles reformistas que necesitaba España para su urgente regeneración. Demanda, para ello, una escuela nueva que proporcionara una educación sólida a las nuevas generaciones y una nutrición abundante para superar la inferioridad de la nación y aumentar la potencia productiva e intelectual, así como el tono moral de la sociedad española. Su pensamiento ejercerá una gran influencia en la vida intelectual española, sobre todo en Azorín, Maeztu, Ortega y Unamuno; en las instituciones como la Junta de Ampliación de Estudios o el Instituto-Escuela; y en las reformas educativas llevadas a cabo por el gobierno, sobre todo durante la Segunda República.

Una idea que se refuerza en la obra *Misericordia,* donde el autor nos lleva a conocer la marginación social, no exenta de valores heroicos y profundamente humanitarios, para denunciar una vez más la imperiosa necesidad de dotar de pan y medios de inserción social (educación); pues mantenerse en ese entorno miserable lleva a los seres humanos a desconectarse de la realidad y, a la vez, fosiliza su pensamiento, una nueva forma de animalización:

> Aquel día, que tan siniestro se presentaba, y que la aparición de Benina trocó en uno de los más dichosos, Obdulia y Frasquito, en cuanto comprendieron que estaba resuelto el problema de la reparación orgánica, se lanzaron a cien mil leguas de la realidad, para espaciar sus almas en el rosado ambiente de los bienes fingidos. Las ideas de Ponte eran muy limitadas: las que pudo adquirir en los veinte años de su apogeo social se petrificaron, y ni en ellas hubo modificación, ni las adquirió nuevas. La miseria le apartó de sus antiguas amistades y relaciones, y así como su cuerpo se momificaba, su pensamiento se iba quedando fósil. En su manera de pensar, no había rebasado las líneas del 68 y 70. Ignoraba cosas que sabe todo el mundo; parecía hombre caído de un nido o de las nubes; juzgaba de sucesos y personas con candorosa inocencia. La vergüenza de su aflictivo estado y el retraimiento consiguiente, no tenían poca parte en su atraso mental y en la pobreza de sus pensamientos. Por miedo a que le viesen hecho una facha, se pasaba semanas y aun meses sin salir de sus barrios; y como no tuviera necesidad imperiosa que al centro le llamase, no pasaba de la Plaza Mayor. Le azaraba continuamente la monomanía centrífuga; prefería para sus divagaciones las calles obscuras y extraviadas, donde rara vez se ve un sombrero de copa. En tales sitios, y disfrutando de sosiego, tiempo sin tasa y soledad, su poder imaginativo hacía revivir los tiempos felices, o creaba en los presentes seres y cosas al gusto y medida del mísero soñador. (*Misericordia*, cap. XVII, p. 110)

De hecho, el estado famélico en el que van cayendo, por ejemplo los trabajadores del campo, impide incluso que cuenten con la fuera suficiente para reivindicar una solución, como muestra el siguiente pasaje de *El caballero encantado* en el que una acalorada conversación con loables argumentos para llamar a la rebeldía contra la tiranía caciquil que los pisotea es apagada en un instante por las necesidades inmediatas: llenar el cuenco de comida para matar el hambre:

> ...el sabio don Quiboro prosiguió así: "Amados convecinos, hermanos en el martirio de Boñices, oid estotro de San Gregorio Nacianceno: "El que pretenda hacerse dueño de todo, poseerlo por entero, y excluir á sus semejantes de la tercera ó de la cuarta parte, no es un hermano, sino un tirano, un bárbaro cruel, o por mejor decir, una bestia feroz. ¿Qué tal? ¿Os vais enterando de que no debéis pedir lo vuestro, sino tomarlo? Pues á ello, valientes. Si no os convencieran los Santísimos Padres, acordaos de lo que decía la tía Rocacha, de Barahona: "En la sopa del judío mete tu cuchara y di:

> lo tuyo es mío." Llevaba camino el maestro de agotar su archivo de refranes; pero viendo que las migas empezaban a pasar de la sartén a las bocas, cortó discretamente su perorata, que si no lo hiciera, corría el peligro de quedarse asperges, porque todos acudían al olor del pan frito con chorizo, y a ello atendían más que a las divinas y profanas sentencias sobre lo mío y lo tuyo. (Cap. XVIII, p. 446)

Por otra parte, se pone de manifiesto la necesidad de la escolarización temprana pues Galdós es consciente de que el impacto de lo que se aprende en los primeros años marca de forma considerable el desarrollo posterior, como veremos en diversos ejemplos de la producción galdosiana, como el caso de León, quien "criado en la holganza" y sin un buen modelo tutelar hará de su juventud una vida de oprobios e ignominias:

> León. Criado fui en la holganza... Puedo decir que no tuve padres, porque murieron dejándome muy niño. Hombre ya, heredé una fortuna, que vino a mis manos cuando la compañía de amigos, peores que yo, me había educado ya en los vicios de la disipación y el juego, en el menosprecio de toda rectitud... Corrí desvanecido por el mundo, ciego y desmandado. Este vértigo, este correr loco, forzosamente habían de precipitarme al abismo. Mis amigos iban delante, más ciegos que yo. Si el dinero nos faltaba, ¡qué arbitrios, qué combinaciones depravadas para procurárnoslo! Por fin, la escasez nos arrastró a la desesperación, la desesperación a la ignominia, ésta al escándalo, y el escándalo nos estrelló contra la justicia, y nuestros nombres fueron oprobio de familias respetables. (*Mariucha*, acto II, escena II, p. 440)

Además, la escolarización infanto-juvenil vendría a solucionar otro problema al que también apunta la obra galdosiana: la necesidad de dotar de un contexto propicio para el aprendizaje a todos los niños independientemente de su clase social para evitar que un entorno negativo trunque el desarrollo de sus potencialidades. Una intervención socioeducativa que apoye a la infancia y a las familias puede evitar casos como el de *El sacrílego*, un alma con buen fondo que llega a cometer crímenes movido por la necesidad y por la ausencia de un entorno socio-moral adecuado en la infancia, tal y como se desprende de su conversación con Nazarín, quien una vez más muestra su profunda ve en la regeneración del ser humano, como lo hiciera Galdós a lo largo de su vida, la cita es larga, pero esclarecedora:

-Has sentido compasión de mí, te has indignado por la crueldad con que me trataban. Esto significa que tu alma no está toda viciada, y si quieres aún puedes salvarte.
-Señor -afirmó el otro con aflicción sincera-; yo soy muy malo, y no merezco ni tan siquiera que usted hable conmigo.
-¿Tan malo, tan malo eres?
-Mucho, muchísimo.
-A ver, a ver: ¿cuántos robos has hecho? ¿Habrán sido... cuatrocientos mil?
-No tantos... En sagrado nada más que tres, y uno de ellos de cosa poca, nada... una vara de San José.
-¿Y muertes? ¿Habrán sido ochenta mil muertes?
-Dos nada más; una por venganza, pues me ofendieron; otra porque me acosaba el hambre. Éramos tres los que...
-Las malas compañías no han traído nunca cosa buena. Y qué, ¿al mirar para atrás y representarte tus delitos, sientes satisfacción de haberlos cometido?
-No señor.
-¿Los miras con indiferencia?
-Tampoco.
-¿Sientes pena?
-Sí señor... A veces, un poquito de pena nada más... Vienen los otros, y pensando todos en cosas malas, la penita se me borra... Pero otras veces la pena es grande... y esta noche, grandísima.
-Bien. ¿Tienes madre?
-Como si no la tuviera. Mi madre es muy mala. Por robo y muerte de una criatura, hace diez años que está en el presidio de Alcalá.
-¡Anda con Dios! ¿Qué familia tienes?
-Ninguna.
-¿Y te gustaría variar de vida..., no ser criminal, no tener ningún peso sobre tu conciencia?
-Me gustaría... pero uno no puede... Le arrastran... Luego la necesidad...
-No pienses en la necesidad, ni hagas caso de ella. Si quieres ser bueno, basta con que digas: quiero serlo. Si abominas de tus pecados, por tremendos que éstos sean, Dios te los perdonará.
-¿Está seguro de eso, señor?
-Segurísimo.
-¿Es de verdad? ¿Y qué tengo que hacer?
-Nada.
-¿Y con nada se salva uno?
-Nada más que con arrepentirse y no volver a pecar.
-No puede ser tan fácil, no puede ser. Y penitencia... tendré que hacer mucha.
-Nada más que soportar la desgracia, y si la justicia humana te condena, resignarte, y sufrir tu castigo.
-Pero me mandarán a presidio, y en presidio aprende uno cosas peores que las que sabe. Que me dejen libre, y seré bueno.
-En la libertad, lo mismo que en la condena, podrás ser lo que quieras. Ya ves: en la libertad has sido malísimo. ¿Por qué temes serlo en la prisión? Padeciendo se regenera el hombre. Aprende a padecer, y todo te será fácil.
-¿Me enseñará usted?
-Yo no sé qué harán de mí. Si estuvieras conmigo te enseñaría.
-Yo quiero estar con usted, señor. (*Nazarín,* quinta parte, cap. II, pp. 179-1780)

De hecho, en la obra del autor encontramos numerosos ejemplos que vienen a mostrar la influencia y las consecuencias del entorno en las personas, tanto adultos como niños. Así, este fragmento de *Lo prohibido* pone de manifiesto la influencia del medio y del otro sobre el desarrollo moral propio y el desarrollo del pensamiento, así como la capacidad del ser humano para adaptarse al medio, como una muestra más de que a pesar de todo el cambio, la transformación es posible si el sujeto tiene la motivación y el entorno adecuados:

> Y aún ocurrió algo más que merece contarse. Otro día, en mi casa, observé en María Juana una jovialidad que no se armonizaba con aquel tupé suyo ni con la postura académica y teológica que había adoptado como se adopta un color o un perfume. Noté en ella flexibilidad de espíritu, cierto prurito de hacer extravagancias. Dime a pensar en este fenómeno, y me ocurrió que la vida es un constante trabajo de asimilación en todos los órdenes; que en el moral vivimos porque nos apropiamos constantemente ideas, sentimientos, modos de ser que se producen a nuestro lado, y que al paso que de las disgregaciones nuestras se nutren otros, nosotros nos nutrimos de los infinitos productos del vivir ajeno. La facultad de asimilación varía según la edad y las circunstancias; en las épocas críticas y en las crisis de pasiones adquiere gran desarrollo. Raimundo hablaba también de esto, y lo expresaba de una manera gráfica diciendo: «El alma es porosa, y lo que llamamos entusiasmo no es más que la absorción de las ideas que nadan en la atmósfera». Pues bien, a mí se me figuraba ver a María Juana en una crisis de ánimo y propendiendo a asimilarse, en la medida de lo posible, las formas del carácter singularísimo de su hermana Camila. ¿En qué me fundaba yo para suponer esto? En que la vi como buscando ocasiones de hacer alguna travesura y queriendo ser jovial con inocencia y maliciosa con aturdimiento. (*Lo prohibido,* cap. XXIV, II, pp. 213-214)

Otro ejemplo del impacto del contexto sobre la educación moral y la corrupción o adaptación de los valores podemos hallarlo *Los ayacuchos* en una de las cartas que Fernando Calpena le dirige a Demetria para ponerla al corriente de sus trabajos para reconducir a Íbero:

> No me alabo del lance ni de él abomino, reservándome la crítica para cuando se haga el integral juicio de mi *séptimo trabajo,* y puedan verse con claridad los afanes y atrevimientos, las sutilezas diplomáticas y los guerreros lances que han de componerlo. Si es hazaña o no es hazaña lo del robo de cura, luego lo veremos, pues se han de juzgar los hechos por los beneficios que producen, y no es justo que maldigamos los medios cuando bendecimos los fines. Doctrina corriente es ésta en nuestra edad, y ya sabemos la fuerza que traen las doctrinas que por lo extendidas debiéramos llamar atmosféricas. La caballería misma, con ser un organismo tan libre y autonómico, en cada época se acomoda al suelo, al ambiente y a la reinante constitución moral. (Cap. XXIX, pp. 293-294)

De hecho, uno de los grandes retos a los que debía enfrentarse la sociedad española era precisamente la necesidad transformar el entorno, pues en la España de la época, como pone de manifiesto Galdós en innumerables ocasiones, el contexto social se caracterizaba por las apariencias y la falsedad. El primer paso para cambiarlo era reconocer bien "el sujeto", como bien describe Máximo Manso a su hermano:

> Al oír esto del país, díjele que debía empezar por conocer bien al sujeto de quien tan ardientemente se había enamorado, pues existe un país convencional, puramente hipotético, a quien se refieren todas nuestras campañas y todas nuestras retóricas políticas, ente cuya realidad sólo está en los temperamentos ávidos y en las cabezas ligeras de nuestras eminencias. Era necesario distinguir la patria apócrifa de la auténtica, buscando esta en su realidad palpitante, para lo cual convenía, en mi sentir, hacer abstracción completa de los mil engaños que nos rodean, cerrar los oídos al bullicio de la prensa y de la tribuna, cerrar los ojos a todo este aparato decorativo y teatral, y luego darse con alma y cuerpo a la reflexión asidua y a la tenaz observación. Era preciso echar por tierra este vano catafalco de pintado lienzo, y abrir cimientos nuevos en las firmes entrañas del verdadero país, para que sobre ellos se asentara la construcción de un nuevo y sólido Estado. Díjome que no entendía bien mi sistema, y me lo probó llamándome demoledor. Yo tuve que explicarle que el uso de una figura arquitectónica, que siempre viene a la mano hablando de política, no significaba en mí inclinaciones demagógicas. Mostreme indiferente en las formas de gobierno, y añadí que la política era y sería siempre para mí un cuerpo de doctrina, un sabio y metódico conjunto de principios científicos y de reglas de arte, un organismo, en fin, y que por tanto quedaban excluidos de mi sistema las contingencias personales, los subjetivismos perniciosos, los modos escurridizos, las corruptelas de hecho y de lenguaje, las habilidades y agudezas que constituyen entre nosotros todo el arte de gobernar. (*El amigo Manso*, cap. IX, pp. 440-441)

Reconocer que el medio es antinatural y que este incide en los procesos enseñanza redunda aún más en la necesidad de crear un medio propicio para el aprendizaje de los niños lejos de ese ambiente moralmente contradictorio que constriñe el verdadero ser. Así, por ejemplo, en *La estafeta romántica* Pilar culpa a ese mundo irreal de las convenciones sociales de haber estado tanto tiempo sin ser capaz de sincerarse con su marido por miedo a su reacción:

> Has de saber ante todo que Felipe ha mostrado una grandeza de alma que nunca creí pudiera existir en él. ¡Vaya, que preciarme de tan lista, serlo efectivamente, haber cultivado en secreto las dotes de mi inteligencia, la observación y estudio de caracteres, y no haber comprendido la grandeza de este hombre! Pero no es culpa mía que dicha virtud no se haya revelado hasta que se planteó la magna crisis. Las almas desvirtuadas

> por el artificio social no se descubren en su íntimo ser sino cuando las agitan graves problemas emanados de la Naturaleza. Sin las sacudidas del cataclismo, no es fácil que se descuajen los caracteres de formación apelmazada y dura. ¡Cómo nos eternizamos en nuestros errores, mayormente cuando no seguimos el camino de la verdad y vivimos en un mundo de mentiras y disimulo! Comprenderás que mi dolor ha sido inmenso al ver el de Felipe en los primeros días, y después su resignación y calma sublimes. (Carta XXXVII, p. 270)

En el caso de los niños también encontramos varios ejemplos de cómo el entorno influye en sus actuaciones, por ejemplo, en sus juegos, en los que suelen representar parcelas de la vida adulta que irán cambiando según el contexto socio-histórico. Por ejemplo, Siseta, en el episodio *Gerona*, afirma que todos quieren que acabe la guerra para que haya escuela, que es el mejor lugar para que los niños crezcan, pues los niños imitan en sus juegos aquello que les rodea y mientras continúa el sitio, imitan la guerra y se dedican a rebuscar comida entre los desperdicios:"-¡Ay, qué chicos estos! -exclamó Siseta-. Todos desean que se acabe el sitio para poder vivir, y yo quiero que se acabe para que haya escuela." (Cap. VI, p. 232). Y el narrador de *La desheredada* siente lástima de que los nuevos niños en lugar de ponerse nombre de reconocidos héroes nacionales como Prim u O'Donell cuando juegan en la calle recurran a los nombres de toreros, como reflejo del cambio e valores sociales:

> ¡Ser Prim! ¡Ilusión de los hijos del pueblo en los primeros albores de la ambición, cuando los instintos de gloria comienzan a despuntar en el alma, entre el torpe balbucir de la lengua y el retoñar, casi insensible, de las pasiones! Esta ilusión, que era entonces común en las turbas infantiles, a pesar de la reciente trágica muerte del héroe, se va extinguiendo ya conforme se desvanece aquella enérgica figura. Pero aún hoy persiste algo de tan bella ilusión; aún se ven zamacucos de cinco años, con un palo al hombro y una gorra de papel en la cabeza, que quieren ser Prim o ser O'Donnell. ¡Lástima grande que esto se acabe, y que los chicos que juegan al valor no puedan invocar otros nombres que los gárrulos motes de los toreros! (Cap. VI, I, p. 89)

Mientras que en la segunda parte de esta misma obra, Riquín, en un entorno totalmente diferente, la casa de sus tíos, juega con sus primos a que son parte de la Iglesia, como reflejo de la educación y el entorno doméstico:

> Conviene hacer constar que los dos chicos de Castaño tenían loca afición a los juguetes de Iglesia, que es un jugar muy común en la infancia de estos tiempos, en los cuales cada cosa grande tiene su manifestación pueril. En el comedor de la casa tenían su magnífico altar, y cada día ponían en él un objeto nuevo, bien araña, bien cáliz o

> manga−cruz. Por distintas partes de la casa se veían retablos diminutos, sagrarios y hasta púlpitos improvisados con sillas. Últimamente habían hecho casullas de papel, y decían sus misas como unos canónigos, echando cada latín que metía miedo y observando todas las reglas de aquel acto con notoria puntualidad. Que el misal fuese una novela y el copón una huevera, no era motivo de escándalo, porque la inocencia lo santificaba todo con su carácter altamente divino. *Riquín* hacía al principio de sacristán; pero empezó a mostrar tales disposiciones, que pronto dijo también sus misas y echaba graciosos sermones. Las reyertas frecuentes y el mucho ruido con que a menudo se disputaban allí las jerarquías eclesiásticas, exigían en ocasiones la intervención de Emilia, que más de una vez se prestó a ser monaguillo para apaciguar los ánimos y llevarlos a honrosas capitulaciones. Aquel día, que era domingo, *Riquín* había sido elevado a la silla metropolitana, y estaba oficiando de pontificial cuando su mamá y Juan José disputaban. (Segunda parte, cap. XVII, III, p. 377)

De igual modo, el narrador de *La desheredada* apunta a los saberes de los niños que absorben con curiosidad el entorno que les rodea: "El Majito, que tan poco sabía del mundo, sabía que los tres entorchados son la insignia del capitán general, y que esta es la jerarquía más alta del ejército. ¡Vaya usted a averiguar dónde esos diablos de chicos aprenden estas cosas!"(Primera parte, cp. VI, I, p. 88); una muestra más de cómo se desperdicia una mente curiosa y activa pro no tener el contexto adecuado para el aprendizaje, donde puedan dar rienda suelta a su imaginación y curiosidad para desarrollarse de forma integral como persona sin exponerse a ningún peligro.

En definitiva, coincidiendo con Rousseau, Galdós muestra que las convenciones sociales subyugan la verdadera naturaleza del hombre y de la mujer, por lo que se hace necesario dotar a los niños de un entorno propicio en el que puedan desarrollarse de forma natural en sus años infantiles sin que su verdadero ser se contamine. Pero a diferencia de Rousseau, quien propone para ello que en la etapa infantil los niños sean educados en el entorno familiar, Galdós, a la vista de los ejemplos que transitan por su producción, apuesta por darles un contexto socioeducativo similar a través de la creación de una red de escuelas públicas accesibles para todos, como una forma de paliar las diferencias que se generarían por la diversidad socio-económica de la esfera familiar. No en vano, es habitual que el autor se refiera al estado de abandono en que se encuentra la infancia en España y a las consecuencias de criarse sin el afecto y la

necesarios independientemente de las circunstancias que lo propicien. Así, encontramos el caso de Fernando Calpena quien muestra cierta incapacidad para enfrentarse a los problemas a pesar de su "excelente corazón" y "hermosura de inteligencia", pues tal y como sostiene Valvanera: "Se resiente de haberse criado solo, consumiendo su propia substancia, sin un cariño verdaderamente tutelar que le dirija." (*La estafeta romántica*, carta IX, p. 69)

Pero de entre las obras del autor que mejor describen esa situación de abandono de la infancia y la necesidad de una intervención socio-educativa temprana, destaca, sobre todo, *La desheredada*, donde encontramos del icónico caso del hermano de Isidora Rufete, Mariano, a través del cual se ejemplifica, por un lado, el impacto del entorno en los primeros años y la necesidad de escolarización temprana y, por otro,la incapacidad de ña escuela de la época para motivar a los alumnos a que se reformen y se reinserten en la sociedad, antes al contrario, pues los chicuelos dela calle son objeto de mofa y este desdén les lleva al abandono escolar y los conduce a engrosar la lista de pícaros callejeros:

> Animada Isidora al ver que no carecía su hermano de algún fundamento bueno y sólido para construir en él la persona decente, determinó que no corriera un día más sin ponerlo en un colegio. Pasados Reyes, el señorito fue confiado a un profesor que apacentaba su rebaño de chicos en un colegio de la calle de Valverde. Mal, muy mal le supo al de Rufete la sujeción, porque sobre todos sus instintos malos y buenos dominaba el de la vagancia y el gusto de correr por calles y caminos, con cierto afán como de buscar aventuras. La mortificación de su amor propio al ver que le eran muy superiores niños de menos edad que él, aumentaba el horror que hacia el colegio y su maldito profesor sentía. Era casi un hombre, y en todas las clases ocupaba el último lugar. Era el burro perpetuo, burla y mofa de los demás chicos. Su barbarie llegó a ser proverbial en las clases; los alumnos todos celebraban con risas y pataleo los dislates que decía en sus lecciones, y el maestro mismo, cargando sobre él el peso de su desdén pedagógico, solía decir, reprendiendo a cualquiera de los alumnos: «Eso no se le ocurre ni al mismo Rufete. Eres más tonto que Rufete».
>
> La poca estimación que se le tenía mató en él sus escasos deseos de aprender. Concluyó por despreciar el colegio como el colegio le despreciaba a él, de donde vino su costumbre de hacer novillos, la cual aumentó de tal modo que, sin saberlo su hermana, dejó de asistir un mes entero al estudio. En aquellos días de aventuras y pilladas y esparcimiento, cualquiera que hubiese tenido interés en seguir los pasos de este desgraciado chicuelo le habría visto encaramándose en la verja de la puerta principal de la Plaza de Toros para alcanzar a ver algo del ensayo de la mojiganga, o bien jugando en los tejares adyacentes, o en el río entre las lavanderas. En sus compañías, que al llegar al colegio fueron de niños decentes, descendió poco a poco hasta el más bajo nivel, concluyendo por incorporarse a las turbas más compatibles con su fiereza y condición picaresca. Granujas de la peor estofa, aspirantes a

> puntilleros, toda clase de rapaces desvergonzados y miserables, formaban su pandilla; y como Mariano solía tener algún dinero, eran de ver su boga y popularidad entre esta chulería menuda, que sin cesar se ofrece a nuestra vista por calles y caminos con escándalo de la moral, con bochorno de la sociedad y del cristianismo, que no aciertan a recoger y sujetar estos presidios sueltos del porvenir. (Primera parte: cap. XV, p. 184)

Además, en esta obra el autor muestra una cruda radiografía de los niños de las clases bajas, "desertores de la escuela" que según el narrador si les quitaran el raquitismo y demás enfermedades, por sus habilidades serían el mejor futuro de España:

> En la calle de Ercilla tenía ya un séquito de seis muchachos; en la del Labrador, ya se le había incorporado una partida de diez y siete, entre hembras y varones, siendo las primeras, ¡cosa extraña!, las que más bulla metían. Los tres chicos del capataz de la fundición de hierro salieron batiendo marcha sobre una plancha de latón, y pronto se agregaron a ellos, para aumentar tan dulce orquesta, los dos del tendero, tañendo esas delicadas sonatas de Navidad, que consisten en descargar golpes a compás sobre una lata de petróleo. Eran estos enemigos del género humano pequeñuelos y sucios. Calzaban botas indescifrables, pues no se podía decir a ciencia cierta dónde acababa la piel y empezaba el cordobán. Estaban galoneados de lodo desde la cabeza a los pies. Si la basura fuera una condecoración, los nombres de aquellos caballeritos se cogerían toda la *Guía de forasteros*.
>
> Al desembocar el ya crecido ejército en la plaza de las Peñuelas, centro del barrio, agregose una chiquillería formidable. Eran los dos nietos de la tía *Gordita*, los cuatro hijos de Ponce el buñolero, las del sacamuelas y otros muchos. Mayor variedad de aspecto y de fachas en la unidad de la inocencia picaresca no se ha visto jamás. Había caras lívidas y rostros siniestros entre la muchedumbre de semblantes alegres. El raquitismo heredado marcaba con su sello amarillo multitud de cabezas, inscribiendo la predestinación del crimen. Los cráneos achatados, los pómulos cubiertos de granulaciones y el pelo ralo, ponían una máscara de antipatía sobre las siempre interesantes facciones de la niñez. En un momento se vio a la partida proveerse de palos de escoba, cañas, varas, con esa rapidez puramente española, que no es otra cosa que el instinto de armarse; y sin saber cómo surgieron picudos gorros de papel con flotantes cenefas que arrebataba el viento, y aparecieron distintivos varios, hechos al arbitrio de cada uno. Era una página de la historia contemporánea, puesta en aleluyas en un olvidado rincón de la capital. Fueran los niños hombres y las calles provincias, y la aleluya habría sido una página seria, demasiado seria. Y era digno de verse cómo se coordinaba poco a poco el menudo ejército; cómo sin prodigar órdenes se formaban columnas; cómo se eliminaba a las hembras, aunque alguna hubo tan machorra que defendió a pescozones su puesto y jerarquía.
>
> Crecía el estrépito, engrosaban las haces. ¿De dónde había salido toda aquella gente? Eran la discordia del porvenir, una parte crecida de la España futura, tal que si no la quintaran el sarampión, las viruelas, las fiebres y el raquitismo, nos daría una estadística considerable dentro de pocos años. Eran la alegría y el estorbo del barrio, estímulo y apuro de sus padres, desertores más bien que alumnos de la escuela, un plante del que saldrían quizás hombres de provecho y sin duda vagos y criminales. De su edad respectiva poco puede decirse. Eran niños, y tenían la fisonomía común a todos los

> niños, la cual, como la de los pájaros, no determina bien los años de vida. La variedad de estaturas más bien indicaba los grados de robustez o cacoquimia que los años transcurridos desde que vinieron al mundo. El mal comer y el peor vestir pasaba sobre todos un triste nivel. Algunos llevaban entre sus labios, a modo de cigarro, un caramelo largo, de esos que parecen cilindro de vidrio encarnado, y con un fácil movimiento de succión le hacían entrar en la boca o salir de ella, repitiendo este gracioso mete y saca con presteza increíble. (Primera parte, cap. VI, I, pp. 90-91)

Los niños crecen en un entorno ruinoso que "no era aldea ni tampoco ciudad; era una piltrafa de capital, cortada y arrojada por vía de limpieza para que no corrompiera el centro", a que sólo llegan las escuelas en forma de desterrados objetos del mobiliario que pasan a formar parte de la estructura física de sus hogares:

> El barranco de Embajadores, que baja del Salitre, es hoy en su primera zona una calle decente. Atraviesa la Ronda y se convierte en despeñadero, rodeado de casuchas que parecen hechas con amasada ceniza. Después no es otra cosa que una sucesión de muladares, forma intermedia entre la vivienda y la cloaca. Chozas, tinglados, construcciones que juntamente imitan el palomar y la pocilga, tienen su cimiento en el lado de la pendiente. Allí se ven paredes hechas con la muestra de una tienda o el encerado negro de una clase de matemáticas; techos de latas claveteadas; puertas que fueron portezuelas de ómnibus, y vidrieras sin vidrios de antiquísimos balcones. Todo es allí vejez, polilla; todo está a punto de desquiciarse y caer. Es una ciudad movediza compuesta de ruinas. (Primera parte, cap. VI, II, p. 98)

En este contexto los niños toman como modelo, como maestros, a aquellos con quienes comparten sus travesuras, de manera que los delincuentes devienen en maestros o viceversa:

> El *Majito* había salido a su encuentro. *Pecado* era para él más que un amigo, un protector, un maestro amado. Al verle, todo aquel valor homérico de que dio pruebas en la altura, se trocó en llanto de desconsuelo, cosa natural en chicos, cuya rabia se deshiela en lágrimas, y haciendo pucheros que desfiguraban su hermosura. (Primera parte, Cap. VI, III, p. 99)

Y el narrador-Galdós pone el acento en que sus lectores entiendan que esos niños abandonados en las calles a su suerte son el futuro de España y como tales, el reflejo de su cariz más violento e irracional: toros y guerra civil

> Con aquel lenguaje mudo decía claramente el infantil ejército: «¡Ya somos hombres!». ¡Cuántas pupilas negras brillaban en el enjambre con destellos de genio y chispazos de

> iniciativa! ¡En cuántas actitudes se observaban pinitos de fiereza! ¡Allí la envidia, aquí la generosidad, no lejos el mando, más allá el servilismo, claros embriones de egoísmo en todas partes! En aquel murmullo se concentraban los chillidos para decir: «Somos granujas; no somos aún la humanidad, pero sí un croquis de ella. España, somos tus polluelos, y cansados de jugar a los toros, jugamos a la guerra civil». (Primera parte, cap. VI, I, p. 92)

Cae reseñar que Galdós se preocupaba por proyectos sociales encaminados a los niños, una muestra más de su constante preocupación por la infancia, como se colige de la siguiente carta enviada a Tolosa Latour el 23 de mayo de 1834, en la que encomia su labor en la fundación de sanatorios para niños y le anima a seguir impulsándolas: "Nuestros afectos para Elisa, y a ver si recaláis por aquí este verano, aunque , en rigor, debes ir a impulsar las obras de tu *Sanatorium*, cosa grande, que no debes dejar de la mano." (*Correspondencia*, 2016: 346); una muestra más que viene a reafirmar la preocupación por la infancia que emana de la obra de Galdós y que ya han puesto de manifiesto varios investigadores[143], desde distintos ámbitos pero siempre con un denominador común: Galdós sabe que la clave para regenerar España está en los niños porque ellos son el futuro y el autor trata de manifestar por todos los medios posibles que las nuevas generaciones no pueden seguir desprotegidas como las anteriores, pues como sostiene el narrador de *La de Bringas* no se debe mirar "con indiferencia el retoñar de los caracteres humanos en estos bosquejos de personas que llamamos niños. Ellos son nuestras premisas; nosotros ¿qué somos sino sus consecuencias?" (Cap. pp. 89-90). Es necesario, por tanto, una intervención socio-educativa desde los primeros años ya que es muy difícil erradicar en la edad

[143] Para mayor profundización sobre este tema se recomienda: Cabrejas, Gabriel. "Los niños de Galdós", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, T. 41, n. 1, 1993, pp. 333-351; García Ramos, Antonio D. "Panorama de la enfermedad infantil en Galdós, *Tonos: revista electrónica de estudios filológicos*, n. 18, 2009. De manera parcial también se ocupa de ello RUIZ RAMÓN, F. en su artículo "Tres personajes galdosianos: ensayo de aproximación a un mundo religioso y moral", *Revista de Occidente*, 1964; y para un estudio general del tema en la época puede consultarse el estudio de María Dolores Illanas Duque y Carlos Plá Barniol "El menor en situación de abandono en la novela del siglo XIX: la prehistoria del debate sobre la institucionalización del menor", *Cuadernos de trabajo social*, n. 10, 1997, pp. 245-266.

adulta lo que se ha interiorizado desde edad temprana, por ejemplo la superstición, tal y como muestra el caso de Donata en La cuarta serie de los *Episodios Nacionales*, quien a pesar de su cambio de vida al lado de Santiuste y su supuesta conversión, sigue manteniendo sus creencias supersticiosas:

> «Sabrás también, *Confusio* mío, que traigo conmigo una *rosa de Jericó*. Creí que no podría conseguirla; pero Polonia se desvivió por darme gusto, y entre ella y don Jesús convencieron a una señora de las principales de la ciudad para que me cediera la flor... No creas: es legítima, del propio Jericó, que bien probado con escrituras lo traen los vendedores de estas cosas...».-Sí, sí: no hay duda; legítima será -dije yo lleno de indulgencia ante tales errores, convencido de que es más fácil convencer al Ebro de que se vuelva atrás y se suba hasta Reinosa, que arrancar del cerebro de mi odalisca (DONATA) las nefandas supersticiones que en él se han hecho fósiles. No sé quién dijo que nadie entrega sus ideas para que le pongan otras. Lo que llamamos conversión no existe en la realidad; es siempre un engaño del catequizador o del catequizado. (*Carlo VI en La Rápita*, cap. XXIX, p. 265)

De hecho, en el Episodio siguiente, *La vuelta al mundo en la Numancia,* finalmente Donata deja a Santiuste-Confusio para entrar a servir de nuevo en casa de un canónigo, como había hecho desde niña.

Por último, bajo este epígrafe se contempla también la necesidad de respetar la naturaleza infantil, coincidiendo con los postulados de Rousseau, Pestalozzi y Ferrière, Galdós desliza la idea de que debe permitirse al niño cierto margen de libertad de acción antes de civilizarlo, de manera que la educación se produzca de manera progresiva y salvaguarde, en la medida de lo posible la espontaneidad de los niños:

> Decíame Don Manuel José Quintana, con quien he hablado más de una vez de asunto tan capital, que él quisiera más formalidad en Isabel II, menos propensión a familiarizarse y dar bromitas. Confía en que la edad y la educación modificarán este aspecto del carácter de la excelsa Soberana, y en que el ejercicio de la potestad le dará el grave conocimiento de la dignidad regia. Opine lo que quiera D. Manuel, los niños son niños, y cuanta más viveza y desenfado nos muestren, más claramente nos anuncian un fondo de lealtad. (*Los ayacuchos,* cap. VI, p. 64)

Es más, no es descabellado pensar que Galdós conocía las obras escolares del Padre Manjón, con quien guardaba una cordial relación, y quizá trataran alguna vez sobre los problemas de la infancia, pues Manjón, como se apuntó en

el primer capítulo, y en ello coincide con Galdós, confiere gran importancia a la situación histórico-social concreta del sujeto de la educación, al que considera agente activo de la propia educación, por lo que el educador debe ser buen conocedor de las ciencias humanas y de las características peculiares de la infancia. De hecho, desde una concepción integral de la persona, Manjón sostiene que el niño: "...no es un ser pasivo, como la cera que se funde, el barro que se moldea, la tabla que se pinta o el vaso que se llena; es un ser activo con destino propio, que nadie más que él tiene que cumplir, y con facultades propias, que ninguno otro puede permutar[144]." De ahí la importancia de adaptar la educación a su desarrollo natural a través del juego y la alegría, con actividades que les permitan estar en movimiento y libertad. De hecho, trasladarlos de un ambiente de expansión al enclaustramiento, por ejemplo, de la vida madrileña supone un impacto negativo para su salud emocional, como muestra el caso del hijo mayor de Lucila:

> El pobre niño, aunque mejoraba de la pierna, padecía en Madrid de aplanamiento y opacidad del ánimo, sin duda por el trasplante desde el ambiente campesino a la estrechez de una rinconada, en la cual ninguna distracción hallaban sus ávidos ojos ni su despabilada mente. Densas melancolías le asaltaron; perdió el apetito, y costaba Dios y ayuda hacerle tomar las medicinas. Imposibilitado de andar, y sujeto a un encierro y quietud tan contrarios a la viveza de la infancia, no podían los padres proporcionar al enfermito más distracción que la que pudiera gozar arrimado a los cristales de un angosto balcón. (*Aita Tettauen*, primera parte, cap. I, p. 9)

No obstante, es necesario encontrar el equilibrio entre la salvaguarda de la espontaneidad infantil y la libertad de acción y la imposición de límites paulatinos cuando va creciendo, a ser posible a través del ejemplo y la disciplina de la explicación, pues una educación sin imposición de límites puede ser también contraproducente, como se muestra con el personaje del alemán con quien se fugó Isidora en *Voluntad*:

> SANTOS.- Pues... nada... que... En fin, quédese la historia para otra ocasión.
> ISIDRO.- No, no: yo quiero saber...
> TRINIDAD.- Es que al fin, algo tarde, abriste los ojos, y viste que ese malvado te llevaba al abismo. ¿No es eso?

[144] Prellezo (1975: 100). Cita tomada de Delgado Criado (1994: 336).

> SANTOS.- ¡Malvado! No exagerar. Exaltación en las ideas, una fantasía desenfrenada, falta de disciplina en la conducta, como persona criada con demasiada libertad... (Acto I, escena VI, p. 539)

En definitiva, al igual que Montesino Galdós defiende la escolarización temprana como algo de vital importancia sobre todo en las clases trabajadoras, pues sus hijos son los que están más expuestos a la falta de atención el núcleo familiar pr cuestiones obvias y, aunque, como veremos en el siguiente principio, Galdós concede importancia a la la educación familiar, cree que la escuela es la institución que puede y debe garantizar la función de la educación, también en la primera etapa de la infancia, en tanto que en la primera etapa de la vida se forman los hábitos que condicionan el desarrollo físico, intelectual y social posterior y, además, la escolarización temprana de las clases populares contribuiría a evitar el abandono de los niños mientras sus padres trabajaban, de manera que todo ello vendrá a posibilitar el acceso a la educación como medio de equilibrar las diferencias sociales propiciadas por la variedad de contextos. No obstante, no debe confundirse la necesidad de dotar de un entorno propicio para el aprendizaje con la creación de un entorno artificial aislado de la realidad de los propios alumnos, pues esto también podría llevar a la desmotivación de los discentes, en tanto que los contenidos del aprendizaje serían ajenos a su realidad práctica. De manera que el autor también apunta a la necesidad de adaptar la escuela al entorno, al contexto con el que están familiarizados los alumnos, para mantener motivados a los niños, parámetro del ideario pedagógico de Galdós que se desarrollará en el principio siguiente, pero sirve de ejemplo introductorio la siguiente muestra de la escuela rural en la que los niños no aprenden nada porque se imparten en ella contenidos desligados de su realidad inmediata, mientras que aprenden rápidamente aquello que les motiva porque forma parte de su entorno:

> Tenían un hijo, a la sazón de diez años, que también se llamaba Pepe, por el afán del padre de perpetuarse, no sólo en la tierra, sino en el nombre, avidez de vida durable ya que no eterna. El chico iba a la escuela, donde si un poco le enseñaba el maestro, más

> le enseñaban los otros chicos, profesores de juegos, enredos y travesuras. En verano, que es tiempo de vacaciones, olvidaban lo poco que aprendieron en invierno (escaso de días por el descuento de fiestas religiosas, patrióticas y palatinas), y la bandada se establecía de sol a sol en los aledaños del pueblo, ejercitándose en la barbarie de coger nidos. Cosechaban además endrinas y moras de zarza en campo libre, y afanaban fruta en terrenos vedados, o bien apedreábanse con rápido manejo de hondas que ellos mismos hacían. (cap. VI, p. 340)

Principio 8.- La educación necesita la implicación de todos como educadores: la familia, el Estado y la sociedad, en general.

Largo es el camino de enseñar por medio de la teoría, breve y eficaz por medio del ejemplo.
Seneca

La familia, el Estado y la sociedad en general, como se ha explicado en el capítulo anterior, tienen una gran incidencia en la educación y desarrollo de los niños y de la juventud, de ahí la importancia de que el contexto global de un país se rija dentro de unas normas básicas de convivencia pacífica, tolerancia y respeto, tal y como anhelaba Galdós. Pero para que esto fuera posible previamente debía trazarse el objetivo pedagógico y existir una voluntad institucional de crear un sistema educativo que lleve ese modelo liberal de hombre y mujer nuevo a todos los estamentos sociales, para que pudieran erradicarse completamente las Orbajosas del país, ese pueblo "dominado por gentes que enseñan la desconfianza, la superstición y el aborrecimiento a todo el género humano." (*Doña Perfecta*, cap. XVIII, p. 165). No obstante, esta ideología pedagógica liberal inicial que deposita en el Estado toda la responsabilidad de la educación será reformulada con posterioridad para dar entrada a la influencia de algunos postulados de las corrientes de la pedagogía socialista, así como a la recuperación de la base socio-pedagógica de Rousseau, de manera que se conceptúa que en la actividad educativa no existen únicamente dos protagonistas: el educador y el educando, sino que la educación es un proceso que se realiza en el marco de una colectividad en la que el individuo recibe los medios para desarrollarse de modo completo. Otras características de la

educación socialista, que también presentan coincidencias notables con las concepciones burguesas progresistas en aspectos como el carácter público de la escuela, la gratuidad de la enseñanza, la laicidad de la escuela, la coeducación, la escuela única o la escuela vital[145], estarán presentes en la concepción educativa galdosiana. Sin embargo, Galdós no verá la educación como un medio instrumental para el trabajo, base de la propuesta socialista-marxista; sino que para el autor canario la educación, como ya se ha señalado, responde a un proceso de formación integral de la persona que dura toda la vida.

No debe extrañar que en el ideario pedagógico galdosiano tengan cabida diversas corrientes, a priori incluso excluyentes, pues el autor, fiel a su quehacer habitual, no se casa con ninguna idea de manera absoluta, sino que las irá conociendo, las pondrá en duda, reflexionará sobre su viabilidad, etc., y en esa búsqueda constante de las soluciones aplicables y efectivas para la realidad española, Galdós deviene en un educador ecléctico que apelará a una u otra fórmula dependiendo del contexto socio-histórico, pues al igual que él mismo fue capaz de evolucionar y transformarse con los tiempos, es consciente de que en el ámbito pedagógico el mayor error es aferrarse a un sólo método o modelo. Pero si hay algo que el autor tiene claro desde el principio es que la educación es un tema en el que deben implicarse todos los sectores sociales. Por lo que señalará a la propia sociedad como culpable del desamparo de la infancia y de la ignorancia crónica de las clases populares:

[145] Como ejemplo de la existencia de una cierta convergencia entre ideas socialistas y democrático-progresistas, en el periódico alemán Leipziger Volkszeitung (13 de junio 1927) aparecieron unas informaciones acerca de la escuela laica que creemos que resumen muy bien esta conexión:"la escuela laica tiene una gran importancia para la lucha liberadora de la clase obrera. Es la escuela de la realidad. Su deber es abrir los ojos de los niños, para que adquieran la capacidad de juzgar críticamente la realidad de la vida social actual, la vida debe entrar en la escuela, que no puede desconocer la existencia del paro, la huelga, la crisis de viviendas. La escuela debe ofrecer a los niños una ilustración que descanse sobre las causas y sentido de estos fenómenos que actúan sobre su existencia. La escuela laica debe ser la escuela de la realidad, tanto en su enseñanza como en su organización y métodos. Un espíritu de camaradería sustituye a la autoridad exterior sobre alumnos y maestros. Los padres deberán asimismo pertenecer a esta comunidad de educación democrática". Cita tomada de Gómez Orfanel (1976: 14)

> ¡Desamparado de la sociedad! Hay algunos que lo están... -dijo Sofía con impertinencia-. La sociedad no puede amparar a todos. Mira la estadística, Teodoro; mírala y verás la cifra de pobres... Pero si la sociedad desampara a alguien, ¿para qué sirve la religión?
> -Refiérome al miserable desesperado que reúne a todas las miserias la miseria mayor, que es la ignorancia... El ignorante envilecido y supersticioso sólo posee nociones vagas y absurdas de la divinidad... Lo desconocido, lejos de detenerle, le impulsa más a cometer su crimen... Rara vez hará beneficios la idea religiosa al que vegeta en estúpida ignorancia. A él no se acerca amigo inteligente, ni maestro, ni sacerdote. No se le acerca sino el juez que ha de mandarle a presidio... Es singular el rigor con que condenáis vuestra propia obra -añadió con vehemencia, enarbolando el palo en cuya punta tenía su sombrero-. Estáis viendo delante de vosotros, al pie mismo de vuestras cómodas casas, a una multitud de seres abandonados, faltos de todo lo que es necesario a la niñez, desde los padres hasta los juguetes... les estáis viendo, sí... nunca se os ocurre infundirles un poco de dignidad, haciéndoles saber que son seres humanos, dándoles las ideas de que carecen; no se os ocurre ennoblecerles, haciéndoles pasar del bestial trabajo mecánico al trabajo de la inteligencia; les veis viviendo en habitaciones inmundas, mal alimentados, perfeccionándose cada día en su salvaje rusticidad, y no se os ocurre extender un poco hasta ellos las comodidades de que estáis rodeados... ¡Toda la energía la guardáis luego para declamar contra los homicidios, los robos y el suicidio, sin reparar que sostenéis escuela permanente de estos tres crímenes! (*Marianela*, cap. IX, pp. 78-79)

Desde esta perspectiva, la familia cobra una importancia capital para que la revalorización de la educación se generalice, de ahí la necesidad de que el seno familiar constituya un entorno afectivo, un refugio de paz, como, de hecho, ha pasado a ser para Fajardo-Beramendi, quien ha encontrado en la paz de su hogar la mejor forma de reconstituirse:

> Deseaba yo verme en la calle y respirar aire menos impuro que el de un salón. Sentía vivísimo anhelo de llegar a mi casa, de ver a mi mujer y a mi hijo, y buscar mi solaz y recreo en la felicidad que nadie podía disputarme. (*Narváez,* cap. XIX, pp. 200-201

Pero para que la familia constituya el verdadero pilar que debe ser en la estructura social, es necesario que los matrimonios por amor se normalicen, así como que pese más la felicidad del ser humano que las convenciones sociales o religiosas, o, dicho de otro modo, debe eliminarse el matrimonio por conveniencia; pues si no, se corre el riesgo de sentirse tan perdido como Abelardo, sobrino de Pedro Minio, que ya no puede aferrarse ni a la naturaleza ni a la familia:

> ABELARDO.- ¡Oh. .. la familia! Esa es la última trinchera. ¡La familia! Mi mujer ha venido a ser una bola de plomo que pesa sobre mi corazón... baja luego á mi estómago...
> SOR VICENTA.- (Escandalizada.) ¡Virgen Santísima!
> ABELARDO.- Creo que me pondría bueno si consiguiera vomitarla. (Escándalo y risa de las Hermanas.)
> SOR VICENTA.- ¡Infeliz señor! De veras le compadecemos.
> SOR BONIFACIA.- No tiene usted fe en la Naturaleza ni en la familia. Enorme desdicha es no creer, que es lo mismo que no amar. (*Pedro Minio*, acto II, escena VI, p. 214)

Entre otro de los muchos ejemplos de matrimonios fallidos que terminan por convertir a la familia en una cárcel oscura e infeliz de la que se busca cualquier excusa para huir, en lugar de constituir el refugio que debiera, lo hayamos en *Electra*, en la familia formada por el marqués de Ronda, Virginia y el hijo de ambos, tal y como se desprende de las palabras del marqués:

> MARQUÉS.- La sociedad que frecuento, el círculo de mi propia familia y los hábitos de mi casa, producen en mí un efecto asfixiante. Casi sin darme cuenta de ello, por puro instinto de conservación me lanzo a veces en busca del aire respirable. Mis ojos se van tras de la ciencia, tras de la Naturaleza... y Máximo es eso. (Acto I, escena X, p. 197)

Estos ejemplos, junto con los que ya han puesto de manifiesto la importancia del contexto en el proceso educativo, reafirman la necesidad de que el ambiente familiar sea adecuado, en tanto que la familia, el Estado, el centro educativo y la sociedad en general tienen que guiar al alumno por el mismo camino. Y en esta concepción, Galdós vuelve a coincidir con el ideario pedagógico de Joaquín Costa, en tanto que éste también defiende que la regeneración de España solo será posible por medio de la educación, una educación que prepare para la democracia, pues está convencido de que la escuela es una sociedad en pequeño, así como la sociedad es una escuela en grande, por lo que ambas deben complementarse. En este marco la familia pasa a ser el primer núcleo comunitario de acción educativa y dentro del núcleo familiar, Galdós pondrá de relieve, sobre todo, el papel de la mujer como educadora natural primaria y portadora de los valores morales y sociales básicos,

por lo que las familias deben ser apoyadas por el Estado de manera que constituya siempre una "bandera del bien", tal y como defiende Pilar cuando le habla a Valvanera sobre la pericia de la acción materna sobre el devenir de los hijos: "En la confianza de tu pericia me adormezco yo. Sé que sacarás triunfante mi bandera, la bandera del bien, que tiene por escudo un corazón de madre, y por leyenda esta sola palabra: "*Naturaleza.*" (*La estafeta romántica*, carta XVII, p. 133). Una idea que se refuerza en el mismo episodio en la carta XVIII, donde Demetria en la que ésta recuerda las enseñanzas que ha recibido de su madre, entre ellas aprender a hacer las cosas prácticas de la vida con sus propias manos para apreciar su valor o que cuando algo sale mal hay que volver a intentarlo desde el principio para aprender de los errores. Encontramos igualmente numerosos ejemplos de cómo el amor de madre sirve de impulso y motivación intrínseca que hace germinar la voluntad de los hijos, como se verá en el principio noveno. Del mismo modo, dentro de la esfera familiar, los hijos impulsan a los padres al aprendizaje, así, por ejemplo, en *La estafeta romántica*, ser padre tutelar de las niñas de Castro-Amézaga ha llevado a José María de Navarridas a enfrentarse a leer obras que querían leer sus sobrinas para tutelar sus lecturas*:* que es bastante novedoso, en tanto que generalmente los personajes se dejan llevar por lo que otros opinan sobre las obras para censurar su lectura. Sin embargo, Navarridas decide leerlas y tomar él mismo a decisión, de manera que la esfera familiar se convierte en un foco de educación y aprendizaje que se retroalimenta.

De hecho, la labor educadora y protectora de la madre se mantiene durante toda su vida, como recoge el autor en *La de bringas:*

> Esta señora dijo una frase que se quedó grabada en la mente de cuantos la oímos; grito absurdo y dolorido del egoísmo contra la maternidad, y que si no fuera una paradoja, sería blasfemia contra la Naturaleza y la especie humana. Hablaban de hijos y de las madres que deseaban tenerlos, así como de las que los tenían en excesivo número. «¡Ah, los hijos! −dijo doña Tula con tristísimo acento−. Son una enfermedad de nueve meses y una convalecencia de toda la vida». (Cap. 7, p. 113)

En este marco familiar, Galdós comprendió la importancia de la educación femenina, en tanto que una madre formada transmitirá su educación a sus hijos, con lo que podemos ver en su perspectiva un reflejo de la idea del pedagogo regeneracionista Monlau quien sostenía que sería suficiente educar a una generación de mujeres para erradicar la plaga del analfabetismo. El hecho de que las llamadas a transformar la sociedad en las últimas obras de Galdós sean maestras y no maestros nos lleva a pensar que el autor no estaba sólopensando en el papel de maestra profesional sino en la labor social activa que debían asumir las mujeres en general para que fuera posible la ansiada transformación social. De hecho, para conseguirlo de manera efectiva y duradera las madres, educadoras y maestras del núcleo familiar tienen la responsabilidad de conseguir que las nuevas generaciones interioricen la idea de perfeccionar su voluntad individual, sembrar la semilla de la motivación intrínseca en la nueva generación, por medio de la educación y el ejemplo de sus conductas, dentro del marco reducido de la esfera familiar como reflejo del cuerpo social general, de la mano de las instituciones educativas, políticas y sociales.

De ahí, reiteramos, la importancia de que las madres reciban una educación integral que les permita pensar por sí mismas y ser capaces de reeducarse al pulso de los tiempos, pues, en gran medida el inmovilismo social se debe a la ya mencionada nefasta de las mujeres, que, en los pocos casos en que podían acceder a ella, se limitaba a las labores domésticas, los conocimientos religiosos y algún otro barniz para figurar en sociedad. Por fortuna esta situación irá cambiando y, de hecho, frente a las madres autoritarias como Doña Perfecta o María de Rumblar que siguen transmitiendo como método educativo el "orden, rigor, silencio, encierro perpetuo y esclavitud constante." (C*ádiz*, cap. XI, pp. 426-427); cada vez será más habitual encontrar personajes femeninos que encarnen valores educativos liberales que fomentan la libertad de pensamiento y acción, dentro de unos parámetros de tolerancia, respeto y reconocimiento del otro, así como de superación de las convenciones sociales, revalorización del

trabajo y del propio esfuerzo. Aún así, debe destacarse que, ya desde sus primeras obras encontramos ese perfil de mujer con dotes educadoras que podríamos llamar positivas, para diferenciarlas del autoritarismo, la intransigencia y la educación a través del miedo de las madres que representan el inmovilismo social y que, en gran medida, ayudan a perpetuarlo. Tal es el caso, por ejemplo de Inés, amiga de Gabriel Araceli, en la primera serie de los *Episodios*, imagen del orden, la sabiduría y el buen corazón, figura equilibrada y de buen sentido capaz de ayudar a los demás sin esperar nada a cambio sólo por considerarlo justo, cualidades que aparecen en este personaje de forma aislada, sin hacer mención expresa a su capacidad educadora, pero mostrando a través de su actitud paciente, como hija ejemplar, madre educadora y aprendiente constante de la escuela de la vida su coincidencia con las cualidades de las maestras que aparecen en la última etapa del escritor canario. Del mismo modo, encontramos en Halma la capacidad de la mujer para comportarse como maestra y madre aún sin ser realmente ninguna de las dos cosas, pues acompaña, alienta, cuida y protege a Urrea hasta que considera que ya puede volar sólo, evitando así el sobre-proteccionismo maternal que, como ya se ha comentado, también puede ser contraproducente:

> No olvides la segunda parte de nuestro convenio. Has de hacerte un hombre útil, que viva honradamente, sin depender de nadie.
>
> –Sí, sí. Yo realizaré tu hermosa idea. Eres como una madre para mí, y debo venerarte, porque me das el ser.
>
> –Y debo creer que este hijo mío es ya crecidito, con fuerza suficiente para no necesitar andadores, y juicio para gobernarse por sí solo.
>
> –Así será, si tú lo quieres. ¿Y ahora qué me mandas? ¿Me retiro?
> –Sí, tenemos mucho que hacer. Luego hemos de preparar la casa y adornarla para recibir al Divino Visitante, que hoy tendremos aquí. Márchate, y vuelve esta tarde a la hora del Viático. No quiero que faltes.
> –No faltaré –dijo Urrea, y besando la orla del delantal grosero que ceñía el cuerpo de la noble dama, se retiró triste... ¡Partir Halma, quedarse él! ¡Enorme consumo de voluntad exigiría esta separación del hijo y de la madre, del discípulo aún muy tierno y la santa y fuerte maestra. (*Halma*, cap. VI, p. 300)

Por otra parte, como ya se ha reseñado en el principio cuarto, encontramos numerosos ejemplos de mujeres que se regeneran a través de la maternidad, de manera que el amor materno se constituye como una fuerza motivacional que te hace capaz de todo, como sostiene Elisea en *Amor y Ciencia*: "No sé cómo Paulina resiste... Más habituada a los goces fáciles que al rigor de las penas, parecía incapaz deeste trabajo heroico. Pero es madre, y con eso se dice todo." (Acto I, escena II, p. 91), incluso a matar por tus hijos como hará Casandra o a transformar radicalmente tu posición social, como la madre de Calpena:

> ¡Qué alivio, amiga mía! Ahora podré fortalecerme con los sentimientos de madre, y prepararme una vejez dichosa y tranquila. Para llegar a esto, dije a Cortina que aceptaré los procedimientos que él determine, imponiéndome cuantos sacrificios sean necesarios, los cuales estimo como una operación quirúrgica, con dolores transitorios. Venga todo lo que quiera. Hago en mí una revolución; destruyo lo pasado y fundo un régimen nuevo. (*La estafeta romántica,* carta XXVI, p. 188)

Hecho que pone nuevamente de manifiesto que la educación y la motivación afectiva se da de forma bidireccional en la esfera familiar. Una retroalimentación formativa que debería producirse en las diversas esferas sociales, en tanto que, como ya se ha reseñado todos debemos asumir nuestra responsabilidad como co-educadores y aprendientes perpetuos. Así, en la labor de Atenaida queda bien reflejada la conexión entre la infatigable labor de una madre y la ingente tarea de las maestras, pues ambas deben ser modelo de actuación para sus pupilos, transmitirles su sabiduría y mantenerlos motivados haciéndoles ver sus propias potencialidades y, como hiciera Galdós en sus obras, deben moldear la materia para sacar provecho de ella. La labor pedagógica debe partir de la observación y la experimentación para encontrar vías posibles de solución a los problemas individuales y sociales, tanto en la esfera individual, como en la familiar como paso previo para solucionar los problemas generales del país:

> PROTASIA.- Atenaida, tú no descansas ni un momento; acabas un trabajo y empiezas otro.

> ATENAIDA.- (Comenzando su labor.) Ese es mi destino. Desde que tuve uso de razón aprendí á emplear mi actividad en labores diferentes, todas útiles, todas provechosas para mis semejantes. Manipulando sin descanso la materia para transformarla o embellecerla, se adquiere el conocimiento de todos los secretos de la existencia humana, y de la proyección de lo divino sobre lo humano.
> PROTASIA.- ¡Ay, maestra mía!, por eso sabes tanto. Yo, como soy boba, todo lo ignoro y me contento con admirarte.
> ATENAIDA.- Voy creyendo, Protasita, que no eres tan boba como parece. Yo te veo como un ser obscuro, como una luz apagada, que puede encenderse y brillar cuando menos se piense.
> PROTASIA.- Sí, sí, eso soy. Yo me tenía por una criatura dormilona, aletargada en los ensueños; me embobaba con el canto de los grillos, con la charla de las cotorras; odiaba el estudio, me repugnaba toda ocupación. Pero desde ayer me sentí otra; esa luz que tú creías apagada, se encendió en mi almita de repente.
> (...)
> PROTASIA.- Atenaida de mi corazón, enséñame todo lo que sabes. Ya tengo más talento que mis hermanas.
> ATENAIDA.- Observa lo que hago, y poquito a poco irás aprendiendo. (*La razón de la sinrazón*, jornada segunda, cuadro segundo, escena I, p. 577)

Por otra parte, para que toda esta retroalimentación educativa sea efectiva en las escuelas, y para que se genere una verdadera educación integral, los centros educativos deben estar conectados con la sociedad, con el contexto y el entorno social inmediato, y no pueden constituirse como burbujas artificiales que actúan al margen de la situación social como ocurría de manera habitual en la época, como muestra el siguiente fragmento del episodio *7 de julio*, que tras un año de revueltas, se inicia poniendo en evidencia el inmovilismo absoluto de la escuela:

> Nada ha cambiado, y D. Patricio Sarmiento, puntual e inmutable en su silla como el sol en el firmamento, esparce la luz de su sabiduría por todo el ámbito del aula. Lo mismo que el año pasado, está explicando la desastrosa historia y trágica muerte de Cayo Graco; pero su voz elocuente añade estas fatídicas palabras: «Terribles días se preparan. Roma y la libertad están en peligro». Entonces estábamos en febrero de 1821; ahora estamos en marzo de 1822. Durante este año de anarquía, durante estos trescientos sesenta y cinco motines, la calle de Coloreros no ha experimentado variaciones importantes. D. Patricio no parece más viejo: al contrario, creeríasele rejuvenecido por milagrosos filtros. Está más inquieto, más exaltado, más vivaracho: su pupila brilla con más fulgor y la contracción y dilatación de las venerables arrugas de su frente indican que hay allí dentro hirviente volcán de ideas. Cuando suena la hora del descanso y salen los chicos, atropellándose unos a otros, golpeando el suelo con sus pies impacientes y llenando toda la calle con su desaforado infierno de chillidos, payasadas y cabriolas, que afortunadamente duran poco, D. Patricio limpia sus plumas, se arregla el gorro, para que ninguna parte de su cráneo quede en descubierto, y unas veces con la regla en la mano, otras con las manos en los bolsillos, sale al portal

> entonando entre dientes patriótica cancioncilla. (cap. I, pp. 3-4)

En definitiva, Galdós es consciente de que la escuela debe procurar huir de la abstracción y la teoría y bajar a la realidad, tener sentido práctico, como le aconseja Horacio a Leonardo, una crítica que, como se ha mencionado, el autor hizo extensiva al idealismo krausista:

> LEONARDO.-Anhelaba la quietud, el silencio.
> HORACIO.-Y en esa soledad lúgubre, habéis madurado el propósito de cambiar de vida.
> LEONARDO.- Sí, señor.
> HORACIO.- Permitidme que sea indiscreto... que penetre atrevidamente en vuestro interior... (Mirándole fijamente.) Veo, Capitán, veo... una conciencia turbada.
> LEONARDO.- Tal vez.
> HORACIO.- Y relaciono ese estado particular de conciencia con la exaltación que, según me han dicho, padecéis... Me figuro que os aferráis demasiado al rigor de los principios. Esto no es práctico, caballero Acuña. Conviene huir de las abstracciones; conviene que nos acomodemos a la realidad... (*Bárbara*, acto II, escena IV, p. 36)

Por último, dentro de esta necesaria conexión entre la escuela y la sociedad, Galdós demuestra una vez más una gran modernidad de pensamiento al poner de relieve la incapacidad de la sociedad para darle respuesta a los sectores marginales: personas con necesidades educativas especiales, discapacitados, desclasados, ancianos, etc. Esto abre una ventana hacia una nueva vía de estudio dentro del ideario pedagógico galdosiano, en tanto que lo que hoy entendemos por pedagogía o educación social, una intervención socioeducativa integral que integra a las familias, los servicios sociales y las políticas educativas, era apenas incipiente en su época y, sin embargo, Galdós supo ver la necesidad de dar respuesta a esas otras realidades que, en general, quedaban fuera de los planteamientos político, sociales y educativos del momento.

Por un lado, encontramos ejemplos de propuestas para la creación de asilos que recuperaran a la infancia que estaba avocada a las calles,que garantizaran techo, salud y educación a una generación de niños cuyo futuro era incierto:

> −Yo estaré en pie la semana que entra −añadió, galvanizándose con su espiritual fuerza−, y volveré a mis quehaceres de siempre. Tengo un gran proyecto. Pienso construir un edificio para albergue de huérfanos pobres; gran pensamiento, magnífico plan. Habrá hospital, clínica, consulta, talleres, escuelas, gimnasio. Se necesitan seis millones de reales. Cuento con tu cooperación, si no te perdemos antes. Eloísa se encargará de organizar con sus amigas funciones en los principales teatros. Yo solicitaré el auxilio del Gobierno y de la Familia Real. Tú harás lo que puedas entre tus amigos... (*Lo prohibido*, cap. XI, VII, p. 76)

Por otro lado, encontramos la necesidad de una educación que atienda a la diversidad, que apele no sólo a la igualdad sino también a la equidad. Una idea que subyace a la responsabilidad social que denuncia Golfín cuando se hace sentir a Nela que no vale para nada solo porque no sirve para lo que ellos quieren que sirva: acarrear piedra de la mina como una mula:

> Esa idea de que no sirves para nada es causa de grandes desgracias para ti, ¡infeliz criatura! ¡Maldito sea el que te la inculcó o los que te la inculcaron, porque son muchos!... Todos son igualmente responsables del abandono, de la soledad y de la ignorancia en que has vivido. ¡Que no sirves para nada! ¡Sabe Dios lo que hubieras sido tú en otras manos! Eres una personilla delicada, muy delicada, quizás de inmenso valor; pero ¡qué demonio!, pon un arpa en manos toscas... ¿qué harán?, romperla... Porque tu constitución débil no te permita romper piedra y arrastrar tierra como esas bestias en forma humana que se llaman Mariuca y Pepina, ¿se ha de afirmar que no sirves para nada? ¿Acaso hemos nacido para trabajar como los animales?... ¿No tendrás tú inteligencia, no tendrás tú sensibilidad, no tendrás mil dotes preciosas que nadie ha sabido cultivar? No: tú sirves para algo, aún podrás servir para mucho si encuentras una mano hábil que te sepa dirigir. (*Marianela,* cap. XIX, p. 131)

Y como ya se ha reseñado en el principio quinto, el mismo médico sentencia que el caso de Nela no es un caso aislado, sino que existen verdaderos "desiertos sociales" y:

> Frecuentemente pasamos junto a ellos y no les vemos... Les damos limosna sin conocerles... No podemos fijar nuestra atención en esa miserable parte de la sociedad. Al principio creí que la Nela era un caso excepcional; pero no, he meditado, he recordado y he visto que es un caso de los más comunes. (*Marianela,* cap. XXI, p. 144)

Florentina, futura esposa de Pablo, en un acto más que de caridad de afecto y reconocimiento de sus capacidades potenciales y de su labor como lazarillo de Pablo, quiere ocuparse de Nela y educarla, que reciba el contexto familiar de que ha sido siempre privada:

> - Mira tú, huerfanilla -añadió la Inmaculada- y tú, Pablo, óyeme bien: yo quiero socorrer a la Nela, no como se socorre a los pobres que se encuentran en un camino, sino como se socorrería a un hermano que nos halláramos de manos a boca... ¿No dices tú que ella ha sido tu mejor compañera, tu lazarillo, tu guía en las tinieblas? ¿No dices que has visto con sus ojos y has andado con sus pasos? Pues la Nela me pertenece; yo me entiendo con ella. Yo me encargo de vestirla, de darle todo lo que una persona necesita para vivir decentemente, y le enseñaré mil cosas para que sea útil en una casa. Mi padre dice que quizás, quizás me tenga que quedar a vivir aquí para siempre. Si es así, la Nela vivirá conmigo; conmigo aprenderá a leer, a rezar, a coser, a guisar; aprenderá tantas cosas, que será como yo misma. ¿Qué pensáis?, pues sí, y entonces no será la Nela, sino una señorita. En esto no me contrariará mi padre. Además, anoche me ha dicho: «Florentinilla, quizás, quizás dentro de poco, no mandaré yo en ti; obedecerás a otro dueño...» Sea lo que Dios quiera, tomo a la Nela por mi amiga. ¿Me querrás mucho?... Como has estado tan desamparada, como vives lo mismo que las flores de los campos, tal vez no sepas ni siquiera agradecer; pero yo te lo he de enseñar... ¡te he de enseñar tantas cosas!... (*Marianela*, cap. XV, pp.107-108)

Por otra parte, Galdós también se ocupa de la situación de los mayores en la entrañable obra *Pedro Minio*, la que frente a los fríos y oscuros asilos religiosos donde la única actividad que se perfila es prepararse para esperar a la muerte, el auto nos sitúa ante una concepción de hogar de ancianos muy moderna, en la que sus fundadores han recreado la vida de una comunidad, de un barrio, que contempla alimento, abrigo, ocupación y recreo; el fomento de la cordialidad y el respeto y la tolerancia como pilares de la convivencia que se percibe casi como una estructura familiar, en la que no existe la separación por sexos. En definitiva, un asilo apegado a la vida humana que a las personas a pegadas a la tradición conservadora como Hortensia le sorprende y le desagrada y, de hecho, se extraña de que no se generen disputas, luchas o alteraciones del orden por permitir actividades propias de la vida humana fuera del hogar de ancianos, algo contrario a la concepción católico-tradicional del asilo en la que debe reinar el orden y el silencio. En un claro paralelismo entre lados posturas encontradas en la estructura social, con las de la concepción del asilo y, por extensión, aplicable también a la estructura educativa.

Las palabras de Abelardo, sobrino rico de Pedro Minio, resumen los aciertos de este nuevo modelo de asilo:

> ABELARDO.- Que venga, sí. No sólo admiro á mi tío y empiezo a creer en él, sino que además le envidio por vivir dichoso, rodeado de amigos y de personas solícitas. Mi tío, pobre y arruinado, ha venido á tener familia. ¡Qué suerte la suya! Aquí le asisten y le aman; aquí, entre otros bienes inapreciables, tiene los inocentes goces que le sugiere su imaginación, en medio de esta paz placentera. (*Pedro Minio,* acto II, escena VI, 215)

Por último, podemos señalar una nueva vía de convivencia y coeducación, modelo de tolerancia y regeneración a través del afecto, la ocupación y la educación en la comunidad establecida por Guillermo en *Amor y Ciencia*, en la que hombres y mujeres se han organizado para vivir en armonía pacífica. Una comunidad que resulta utópica para la sociedad, pero que muestra un camino alternativo a la caduca estructura social española basada en la apariencia, la ambición y la envidia; frente al *Canto a la alegría* que se escucha de fondo en la comunidad científico-afectiva. esta comunidad ideal, deviene en símbolo de los anhelos del autor para la sociedad española, pues si es posible regenerar a las mujeres desclasadas que forman parte de la comunidad de Guillermo, mediante unas recetas básicas que incluyen: educación, afecto, respeto, tolerancia y confianza, junto con la necesidad de darle una ocupación a todos los miembros de la comunidad para que se sientan útiles y copartícipes responsables de la buena marcha de ésta, ¿por qué no iba a ser posible regenerar a la sociedad española a través de estas mismas recetas? lamentablemente, hoy más de un siglo después, esa comunidad sigue resultando utópica y en muchos casos anhelada.

Un método regenerador que recuerda al ya utilizado por Halma que también incluía: techo, comida, terapia ocupacional, disciplina y afecto:

> Tan grande novedad era para él ver definitivamente resuelto el problema alimenticio, no vivir mañana y tarde discurriendo en qué rama posarse para comer, que el mismo asombro de su dicha le tenía, como en ascuas, receloso de su destino. ¡Le parecía tan inverosímil ser amo de su casa, es decir, en seguras paces con el casero, ver un principio de arreglo en las cosas necesarias para vivir; tener en su comedor loza modesta, pero loza al fin, en vez de los dos o tres platos rotos que eran su único ajuar; encontrarse los armarios surtidos de ropa blanca, que la misma Catalina con solícita mano materna había puesto allí! Todo esto era como un sueño, como un pasaje fantástico de *Las mil y una noches*. Temía despertar, y que tantos bienes desaparecieran en un restregar de ojos, volviéndole a la tristísima realidad de su vida anterior. Y para colmo de ventura, podría consagrarse seriamente a un trabajo fácil y muy de su gusto, la zincografía, pues ya le iban a disponer local y aparatos a propósito. ¡Qué dicha, qué

> gloria, qué divina lotería! ¿Con qué lengua, con qué voces bendeciría a su celestial Providencia, la santa y amorosa Halma?
> Su nueva vida apartó al parásito de los sitios que ordinariamente frecuentaba, sin dejar de concurrir alguna noche a las casas de sus parientes. Y al conocer allí los comentarios zumbones que del nobilísimo acto de su prima se hacían, perdió el hombre los estribos, cruzó palabras agrias con el duque de Monterones y con dos o tres sujetos más, cuyas esposas o hermanas se habían permitido ridiculizar a la Condesa, y seguramente, si él fuera otro y en más le estimaran, de sus destempladas expresiones hubiera resultado algún lance. Feramor le calmaba, pues sus principios de buena educación repugnaban aquella forma violenta, y hasta cierto punto española, de tratar asunto tan delicado. Cuanto menos se hablara de ello, mejor. Pero Urrea estimaba el silencio como una complicidad cobarde con los murmuradores, y quería, por el contrario, hablar hasta que le oyeran los sordos, proclamar a gritos, no sólo la inmaculada virtud de Catalina, sino su talento y la superioridad de sus ideas, que aquel vulgo elegante y corrompido no podría comprender nunca. Feramor le dijo con gravedad: «La forma, mi querido José Antonio, es cosa de suma importancia en la vida social, y no es posible desconocer su valor positivo, sin exponerse a gravísimos males. Todo se puede hacer haciéndolo bien; nada es factible con malas formas. (*Halma,* cap. VII, pp. 262-263)

En definitiva, la concepción pedagógica de Galdós perfila la educación como un necesario y complejo hecho social que, como tal, necesita la implicación de todos. Una concepción que en su época podía parecer utópica pero en la actualidad el futuro que es capaz de vez Gil-Tarsis tras su regeneración moral resulta revelador, pues que llegase a "posesionarse de la síntesis social, y a ver claramente el fin de armonía compendiosa entre todas las ramas del árbol de la Patria." (*El caballero encantado*, cap. XXVII, p. 519) implica que Galdós ve con esperanza la superación en el siglo XX de uno de los males de la sociedad del siglo XIX: el individualismo, que denunció en obras como *El Amigo Manso*, en la que puede leerse: "La sociedad actual sufre el mal del individualismo. No hay síntesis. La total ruina vendrá pronto si no existiese el principio reconstructivo y vigilante de la conciencia..."(Cap. XXXIX, p. 246). Galdós, empapado por el ambiente de transformaciones sociales y propuestas de acción educativa y desarrollo de principios de siglo, recupera la fe y cree en la posibilidad de que las nuevas generaciones regeneren España a través de la ciencia y la educación, pues contribuirán a que la sociedad asuma definitivamente que:

> Como el agua a los campos, es necesaria la educación a nuestros secos y endurecidos entendimientos. Han dicho que no deseamos instruirnos, puesto que no pedimos la instrucción con el ansia del hambriento que quiere pan. La instrucción no se pide de otro modo que por la voz, o mejor, por los signos de la ignorancia. El ignorante es un niño, y el niño no pide más que el pecho, si es chiquitín, o los juguetes, si es grandullón. Aguardar, para la educación de la criatura, a que esta diga «llévenme a la escuela que tengo muchas ganas de ser sabio», es fiar nuestros planes a la infinita pachorra de la Eternidad. Si así lo hiciéramos demostraríamos que los grandes somos tan cerriles como los pequeños.
> (...)
> Hagamos cada cual, dentro de la propia esfera, lo que sepamos y podamos: el que pueda mucho, mucho; poquito el que poquito pueda, y el que no pueda nada, o casi nada, estése callado y circunspecto viendo la labor de los demás. Acostumbrémonos a rematar cumplidamente, con plena conciencia, todo lo que emprendamos; no dejemos a medias lo que reclama el acabamiento de todas sus partes para ser un conjunto orgánico, lógico, eficaz, y conservémonos dentro de la esfera propia, aunque sea de las secundarias, sin intentar colarnos en las superiores, que ya tienen sus legítimos ocupantes. Cada cual en su puesto, cada cual en su obligación, con el propósito de cumplirla estrictamente, será la redención única y posible, poniendo sobre todo, el anhelo, la convicción firme de un vivir honrado y dichoso, en perfecta concordancia con el bienestar y la honradez de los demás. ("Soñemos, alma, soñemos", en *Obras Completas*, 1951, pp. 1484-1485)

Y, como sostiene Orozco, todo ello debe llevarse a cabo sin ascetismos, lidiando con el mundo que existe, sin apartarse del "medio social" en que se vive, pues: "La regeneración no puede ser eficaz sino dentro de ese medio." (*Realidad,* jornada primera, escena VIII, p. 261)

Una concepción que vuelve a poner a Galdós en contacto con las ideas educativas del Padre Manjón, como pone de manifiesto la siguiente cita:

> La escuela lo puede todo, pero es cuando todo es escuela para la perfección: cuando el sacerdote educa en el templo y en la calle, el amo en la fábrica, el propietario en su finca, el oficial en su cuartel, el padre entre sus hijos, el jefe a sus subordinados, el legislador al legislado, el gobernador administrando, el magistrado juzgando, el escritor escribiendo, y todo el que sepa, valga o pueda algo, empleándolo en mejorar, ayudar y levantar a sus semejantes. (Manjón, 1900: 57. Cita tomada de Delgado Criado, 1994: 337)

Todas estas soluciones proyectadas por personajes individuales llevarán a Galdós a una nueva etapa en su concepción pedagógica, en la que la educación se entiende como un hecho social, pero no a la manera de la pedagogía socialista, sino que en su última etapa el autor apela a la necesidad de que cada miembro de la sociedad asuma como conciencia individual, primero que forma parte de una

sociedad y el papel que tiene en ella, en segundo lugar que asuma la existencia de injusticia social , en tercer lugar que asimile su responsabilidad social como co-educador y actúe en consecuencia. Una concepción en la que podemos vislumbrar de manera incipiente la *pedagogía de la liberación o pedagogía de la esperanza* esgrimida años más tarde por Paulo Freire[146]. Sin perder de vista los importantes procesos histórico-sociales que median entre la muerte de Galdós y las teorías de Freire, sobre todo porque Freire apela a un cambio en el paradigma educativo general que se había establecido, mientras Galdós está en una etapa anterior en la que se está apelando a que se aplique de manera general un sistema educativo, lo cierto es que en ambos subyace la idea de que ese sistema educativo debe transformar la condición social del individuo, bajo la premisa de alentar a que el sujeto, como un ser pensante y crítico, reflexione sobre la realidad que vive. Si en Freire este proceso educativo responde a la liberación en contraposición a la pedagogía bancaria[147], de la que somos presos desde nuestros inicios en la

[146] Cabe recordar, que la perspectiva de la educación de la liberación se ubica en una horizontalidad de las relaciones humanas, y que, por tanto, implica el diálogo y la continua reflexión acerca de la propia realidad a lo largo del proceso educativo. Siguiendo a Pozo Andrés (2004: 273) Se considera liberación porque pretende una suerte de reencuentro de los seres humanos con su dignidad de creadores y participantes activos en la cultura que los configura. Por todo esto, en el método pedagógico de Freire, al mismo tiempo que una persona adulta aprende a leer y escribir, recupera el dominio de la propia vida y analiza, mediante una reflexión en común con otros seres humanos, su realidad. En este análisis, se buscan las causas que inciden en un estado determinado de la cultura, y se detectan las inercias y fuerzas que impiden la expresión y realización de las personas. Se dice, entonces, que la persona en cuestión ha tomado conciencia, o se ha concientizado. Es importante resaltar que esto jamás puede ser producto de un adoctrinamiento o manipulación por parte de otros, sino que el sujeto debe hallar por sí mismo su camino en la vida.

[147] Freire denomina educación bancaria a aquella que nos aleja de la comprensión de nuestras circunstancias sociales, y que genera la pasividad y el fatalismo en los sujetos. No en vano Freire decidió utilizar un término procedente del ámbito económico, pues la educación bancaria ve en todo momento al alumno como una inversión, que tarde o temprano deberá entregar retribuciones, ya sea como mano de obra barata o como sujetos productores y poco pensantes. Además de eso, el proceso educativo se reduce al método memorístico y repetitivo, en tanto que se considera al alumno un "departamento estanco", al modo de la educación impartida por Pedro Polo en *El doctor Centeno*, de manera que no se tienen en cuenta todos los procesos cognitivos y reflexivos que suceden cuando se produce un verdadero acto de pedagogía. Para Freire, esta realidad educativa responde a que la escuela ha sido concebida según una relación unidireccional en la que uno enseña y otro aprende, sin que los roles se retroalimenten y, por tanto, subyace en ello la idea errónea de que existen sabios absolutos e

educación lo que nos limita la posibilidad de creación de nuestros propios conocimientos, fomentando la reproducción sin análisis ni comprensión de los temas que se nos están enseñando; en Galdós esta liberación se concibe como ruptura con las formas coercitivas del Antiguo Régimen y de las convenciones sociales y la educación debe ser la herramienta que propicie la concienciación de la sociedad para que esta transformación sea posible de forma pacífica. De manera que las acciones individuales llevadas a cabo en pequeñas esferas comunitarias como la familia o el entorno laboral propiciarán la ansiada transformación general. Esta consideración recuerda la cita de Doña Emilia reseñada en el segundo capítulo de este trabajo, en la que la autora gallega sostiene que todos son algo pedagogos en el momento histórico que les ha tocado vivir. Una afirmación que encontramos también en el prólogo que escribió Galdós para el volumen *Obras de teatro,* de Enrique Madrazo en 1913, en el que puede leerse:

> El resorte fisiológico aplicado a la máquina teatral no es absolutamente nuevo; (...). También en el teatro francés del siglo pasado se observa el mismo fenómeno; pero hasta nuestros días no aparece con la intensidad suficiente para que de él se derive un sistema pedagógico. Verdad es que en la época actual, principalmente en España, ha venido a ser la pedagogía maestra fundamental y algo tiránica de las existencias, como una necesidad disciplinaria en la turbación y desgobierno que nos aniquila . La pedagogía todo lo invade; esgrime su férula sobre la inquieta muchedumbre de niños pequeñuelos y niños grandes que oponen sus juegos inocentes o sus frívolas distracciones a la saludable acción de los domadores. (Shoemaker, 1962: 112)

De hecho, debe resaltarse que entre los "domadores" de Galdós encontramos personajes, al margen del ya citado caso de las madres-educadoras, cuya labor profesional no es la docencia pero que, sin embargo, cumplen una labor docente en la sociedad, como Nazarín, que constituye un educador de

---

ignorantes también absolutos. Desde nuestra perspectiva el ideario pedagógico de Galdós constituye precisamente una llamada de atención para que el sistema educativo que se implantara en España no respondiera a lo que después Freire ha denominado pedagogía bancaria, pero, como vemos, ese fue, finalmente el sistema educativo que se generalizó: una estructura que responde en mayor medida a las necesidades del mercado que al desarrollo de manera integral al ser humano. Un debate que aún hoy sigue abierto y que ya encontramos de forma incipiente en el autor canario.

masas, a través de la palabra y el ejemplo. En definitiva, como la Madre-Tierra llega a toda la sociedad sin distinguir clases sociales, la educación debe llegar a todos los rincones de España y para ello todos debemos aportar nuestro granito de arena, en tanto en cuanto España es responsabilidad de todos y es necesario aunar voluntades para conseguir su regeneración:

> LA MADRE.- Como no frecuentabas bohardillas ni cabañas, nunca me viste entre gente mísera, agobiada de privaciones, ó entre tipos picarescos y maleantes. Mi sociedad es tan extensa y variada como mis reinos, y no niego mi presencia á ninguno de los que se dicen mis hijos, sean lo que fueren. A su lado me tienen nobles y villanos, orgullosos y humildes, descreídos y fanáticos, monjas y damas, pastores, soldados, frailes, viejos caducos y desarrapados chiquillos... Cuanto en estos montes y en aquellas mesetas y en las lejanas costas alienta, es mío; de todos soy, y á todos me debo... (*El caballero encantado*, cap. IX, p. 365)

Y para que toda esa extensa y variopinta sociedad pueda contribuir a la regeneración del país una de las claves será sembrar la semilla de la motivación intrínseca, como se verá en el siguiente principio.

PRINCIPIO 9.- La Necesidad de motivación intrínseca puede ser despertada desde el exterior, pero debe ser interiorizada por el alumno: educación emocional y afectiva, el amor como motor de aprendizaje y su vinculación con la neuro-didáctica.

El maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío.
Horace Mann

En la producción de Galdós subyace la idea de que para que se produzca verdadero aprendizaje las personas deben involucrarse en el proceso educativo y, para ello, la estructura pedagógica debe estar fundamentada en parámetros que refuercen la motivación, entendida como un factor cognitivo afectivo capaz de generar un aprendizaje significativo. De esta forma, como se verá a través de los ejemplos, el ideario pedagógico galdosiano se aleja de la teoría conductiva del aprendizaje y se acerca a la teoría constructiva, en tanto que el conductismo explica la motivación a partir de factores únicamente externos, mientras que el

constructivismo incorpora la perspectiva cognitiva y la experiencia del propio educando. Así, por ejemplo, el modelo interactivo de la motivación de Williams y Burden caracteriza la motivación como: "un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar." (1999: 128). Esta motivación puede provenir del exterior (extrínseca) o del propio interés personal (intrínseca). Por ejemplo, un paseo por la playa que se realice con el propósito de llevarle algo a alguien que está trabajando allí es una actividad motivada extrínsecamente; mientras que el mismo paseo llevado a cabo por el placer que produce el propio paseo constituye una actividad motivada intrínsecamente. No obstante, en la vida práctica es difícil discernir con claridad si sólo nos encontramos ante una motivación intrínseca o extrínseca, ya que habitualmente se ven entremezcladas; por ejemplo podemos sentir un claro interés personal intrínseco y a la vez que nuestra conducta se puede ver reforzada por valores extrínsecos. Tal es el caso de Maximiliano Rubín que decide leer por la motivación intrínseca del propio saber, pero, a la vez, decide leer cuestiones de filosofía por una motivación extrínseca: el hecho de que los curas ocuparan una mesa en el café al que Rubín suele acudir, unido a una motivación intrínseca: su deseo de quedar por encima de ellos como venganza por el mal trato que había recibido de la clase eclesiástica:

> Su prisión por sospechas de conspiración acentuole la soberbia y la murria soñadora, revolviendo más al propio tiempo el pisto manchego de su programa político-social. Salió de la cárcel con la cabeza más aturullada y los ánimos más encendidos. Entrole entonces cierto afán por las lecturas, porque reconocía su ignorancia y la necesidad de entender las ideas de los grandes hombres y los sucesos notables que habían pasado en el mundo. Durante un par de semanas leyó mucho, devorando obras diferentes, y como tenía facilidad de asimilación y mucha labia, lo que leía por las mañanas lo desembuchaba por las noches en el café convertido en pajaritas. Pajaritas eran sus conceptos; pero no por serlo dejaban de cautivar a don Basilio, a Leopoldo Montes y al mismo Feijoo.
>
> Un día se despertó pensando que debía empollar algo de sistemas filosóficos y de historia de las religiones. El móvil de esto no era simplemente el amor al saber, sino un maligno deseo de tener argumentos con qué apabullar a los curas de la mesa próxima, que sólo por ser curas, aunque sueltos, le eran antipáticos, pues odiaba a la clase entera desde aquella trastada que los sotanas le hicieron en el Norte. Poco a poco, a medida que iba acopiando argumentos, fue Rubín corriéndose a lo largo del diván, hasta que

> llegó a presidir la mesa de los capellanes. (*Fortunata y Jacinta*, parte tercera, cap I, IV, pp. 37-38)

Y aquí es donde cobra sentido la perspectiva de Galdós en torno a la motivación en relación con su ideario pedagógico, en tanto que el autor intuye que es posible que se genere motivación intrínseca a partir de un estímulo extrínseco, como puede colegirse de las palabras de Becerro que quiere hacer ver a su auditorio que los españoles son capaces de ser fieros leones (fuerza interior) siempre que tengan la motivación y voluntad necesarias para exteriorizarlo, no obstante, como suele ser habitual, sus palabras caen en saco roto:

> También diré a usted y á todos los señores presentes, quedes simplicidad sostener que en España no hay leones, como no sean los que adestrados por domadores bárbaros muestran su ferocidad mercenaria en el circo. Y yo pregunto al amigo Regino y a su compañero: ¿Cómo negáis que existen leones, si vosotros mismos, bravos hijos de Marte, lleváis dentro el animal que es símbolo de la fortaleza y heroísmo? ¿Y lo que dentro lleváis, no podríais en un momento supremo sacarlo al exterior, asimilándoos la forma leonina en la especie de pelos, melena, uñas, rugido y fiereza? ¿Rechazáis tal hipótesis? Pues yo os aseguro que conozco... que he conocido personas de alma tan encendida en ardor patriótico, y tan enamorada del emblema heráldico de nuestra raza, que llegaron al puro éxtasis y a la perfecta identificación con dicho emblema. En sus paroxismos, esos seres privilegiados, cuando hablaban, rugían, y al querer andar, saltaban, y armados se veían de terribles garras, revestidos de bermeja pelambre y de una melena gallardísima... Pero noto incredulidad en vuestros semblantes, y os digo: "Dejemos por ahora este asunto, que tiempo vendrá de tratarlo con la debida formalidad... Caballeros, buenas noches." (*El caballero encantado*, cap. XV, pp. 410)

De manera que, frente a la ignorancia y el analfabetismo generalizado de los españoles, el autor es consciente de que es necesaria una motivación extrínseca para animar a la población a educarse. Esta motivación externa puede ser, por ejemplo, la perspectiva de mejorar el nivel de vida (Felipín Centeno o Gabriel Araceli), para no caer en el ridículo social (Torquemada), por amor (Constantino Miquis), etc. Pero Galdós también pone de relieve que una vez iniciado y generalizado el proceso educativo lo más efectivo sería que se mantuviera por motivación intrínseca y, para ello es imprescindible que los maestros, educadores, tutores o, incluso los padres y madres, en suma, la sociedad en general, sean capaces de despertar y mantener la curiosidad innata de

los niños, así como el reconocimiento propio ligado al derecho de autodeterminación individual y de clase. Cualidades presentes ya en el niño que deben ser mantenidas en los jóvenes y adultos, algo que resulta de especial dificultad en una sociedad inmovilista y en la que, como ya se ha señalado, las convenciones sociales están fuertemente arraigadas. A esta necesidad de que sean las propias personas las que tomen autoconciencia de su responsabilidad social apela, por ejemplo, la Madre, en *El caballero encantado*, como paso necesario para la regeneración del país:

> Y más horrible que no pueda yo evitarlo. ¿Te asombras, hijo, de que teniendo tu Madre un poquito de virtud sobrenatural, sazonada... así lo quiere Dios... con unas gotas de humorismo, sepa trastornar de vez en cuando las leyes de la Naturaleza, y no acierte a corregir o atenuar siquiera la condición aviesa de los hombres? (Cap. XXIV, p. 503)

Para conseguir generar esta motivación los personajes-guía deberán despertar el interés y la participación activa en los personajes guiados, según la terminología utilizada en los contextos escolares en los que se trabaja la motivación intrínseca como motivación para la tarea, de manera que se espera que el alumno sea auto y corresponsable de su proceso de aprendizaje y, por tanto, las experiencias llevadas a cabo en clase deben capacitarlos a largo plazo para desarrollar su identidad personal y convertirlos en sujetos activos de su proceso de aprendizaje y, por ende, de su evolución vital.

En estos parámetros pedagógicos debe entenderse el valor que cobran en la producción de Galdós la fuerza de voluntad, la motivación, el afecto y el amor, pues son términos de especial relevancia en el ideario pedagógico galdosiano, en tanto que el autor cree fielmente en el poder del amor, en un amplio sentido, como motor de aprendizaje y, por otro lado, de la lectura de la producción del autor puede extraerse que el profundo análisis social que Galdós ha llevado a cabo durante toda su vida le lleva a intuir que una persona, sea un adulto o un niño, solo aprehende aquello que conecta con sus emociones. Así, por ejemplo, la emoción que motive y ponga en funcionamiento la fuerza de voluntad de

Torquemada para el aprendizaje será su miedo al ridículo en los encuentros sociales:

> Hay que mirar lo que se parla, so pena de no poder meter el cuezo en cotarro de gente fina. «Yo −decía poniendo término a sus meditaciones, porque había llegado la hora de la conducción del cuerpo− tengo pesquis, bastante pesquis, comprendo todo muy bien. Dios no me ha hecho tonto, ni medio tonto, ¡cuidado!, y entiendo el trasteo de la vida. Pero ello es que no tengo política, no la tengo; en viéndome delante de una persona principal, ya estoy hecho un zángano y no sé qué decir, ni qué hacer con las manos... Pues hay que aprenderlo, ¡ñales!, que cosas más difíciles se aprenden cuando sobran buena voluntad y entendederas... Ánimo, Francisco, que a nuevas posiciones, nuevos modos, y el rico no es bien que haga malos papeles. ¡Bueno andaría el mundo, si los hombres de peso, los hombres afincados, los hombres de riñón cubierto fueran cuento de risa!... ¡Eso no, no, no!». (*Torquemada en la cruz*, primera parte, cap. III, p. 119)

Esta intuición pedagógica de Galdós conecta con los últimos hallazgos de la neurociencia aplicada a la educación que afirman que: "el elemento esencial en el aprendizaje es la emoción, sin emoción, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria." (Mora, F. 2013: s/p). Y esta emoción que propicia la memoria y, por tanto, el aprendizaje puede ser positiva, pero también negativa, como la huella emocional que deja el dolor y que hizo aprender y madurar a las infantas tal y como lo describe Galdós en *Los ayacuchos*:

> La historia viva no hizo impresión en ellas hasta los sucesos de Valencia, que hubieron de tomar en su mente color muy vivo por causa de la partida de la Reina mamá. Era la primera vez que la lección histórica les dolía, y con el dolor se les quedó presente. No entendían por qué se embarcaba su madre, dejándolas aquí, y al ver llorar a toda la gente de Palacio, eran un mar de lágrimas. La Princesa no tenía consuelo. Isabelita, que ya cumplía diez años y era muy precoz, comprendió mejor que su hermana la grave mudanza, y charlando las dos sobre ello, le decía: «No seas tonta; no es para que llores tanto. Yo también lloro, ya lo ves. Pero me hago cargo de que cuando mamá nos deja es porque así debe ser. Ya volverá. Espartero también nos quiere mucho; ya lo sabemos. Mamá nos deja encargadas a Espartero y a la Milicia Nacional, que es muy buena, pero muy buena. (Cap. I, p. 9)

Como ya se ha comentado, es posible generar esa motivación emocional desde fuera, por ejemplo, que otra persona crea en tus potencialidades redunda en tu autoestima y en tu capacidad de creer en t mismo y, por tanto, funciona como motivación afectiva que te impulsa al aprendizaje, Tal es el caso, por

ejemplo, de Centurión en *Los ayacuchos*, quien se plantea cultivarse a través de la lectura después de que Fernando Calpena le hace ver que es un "diamante en bruto":

> Amigo mío: Desde que estoy en este trajín palaciego, y consagro todas mis horas baldías a la lectura de antiguos y modernos escritores, noto que va disminuyendo como por milagro mi ignorancia. No puedo olvidar que usted, en los primeros días de nuestro feliz conocimiento, me calificó de diamante en bruto. Esta benévola opinión me ha estimulado a darme con la lectura, o sea con el roce continuo del saber ajeno en la tosca superficie de mi rudeza, un pulimento que empezó por desbastarme y acaba por tallarme facetas que arrojan alguna lucecilla. (Cap. III, IV, pp. 41-42)

Esta idea de la necesidad de que alguien te impulso a dar el primer paso es bastante común en la producción del autor y, generalmente responde al esquema de personaje-guía y personaje-guiado, ya mencionado, como la huella de las parejas pedagógicas que representa, por ejemplo, el caso de Pedro Hillo y Calpena que ha sido ampliamente detallado por Fermín Ezpeleta Aguilar (2009). Debe destacarse, no obstante, que, de manera general, el acompañamiento se produce sólo por un tiempo determinado, como ocurre en el entorno de la escolarización. Es decir, el personaje descarriado se convirtiese en un niño que debe ser guiado en su aprendizaje vital hasta que recupera sus capacidades para volar solo, un ejemplo de ello es el propio Fernando Calpena que será tutelado por Pedro Hillo y la familia Navarridas-Valvanera, como si se tratase de un niño, por petición de su madre:

> Aquí me tienes, ¡oh insigne Mentor y capellán mío! aquí está tu Fernandito, que determinado ya, por el rigor de sus desdichas, a no tener voluntad propia, abraza la orden de la obediencia, y se convierte en materia pasiva a quien gobiernan superiores, indiscutibles voluntades. Quien manda, manda. Mi supremo tirano (cuyas manos mil veces beso) dice: «que vaya el niño a Villarcayo». Pues ya tienes al niño camino de la villa menesa. «Que se aloje el chiquitín en casa de Maltrana, donde será bien recibido y agasajado». Pues aquí está gustando las delicias de una hospitalidad amorosa. (*La estafeta romántica*, carta V, p. 29)

Una vez que Pilar se cerciora de que los excesos románticos de su hijo se han disipado, le animará a recuperar su voluntad, a ser libre para tener iniciativa propia y actuar en consecuencia, en definitiva, a volver a ser un adulto:

> Te diré con entera franqueza lo que pienso sobre el particular. La catástrofe de tus amores en Bilbao me obligó a imponerte una sumisión absoluta, y con ella te salvé de mayores desastres; pero no he querido, no, decapitar tu voluntad ni matar tu iniciativa. No puedo menos de considerar, al propio tiempo, que al revelarme a ti y descorrer el velo de tu origen, si te he dado el consuelo dulcísimo de poseer una madre, he quitado a tu personalidad en el mundo aquel brillo, aquella dignidad ¿por qué no decirlo?, que ostentan personas nacidas de padres menos ilustres, pero en condiciones normales y regulares. Esto es tan delicado que no sé cómo decirlo. Pero tú lo entiendes, mi bien, y me basta. Bueno: pues el conocimiento de tu origen nos trajo, creo yo, la abdicación de tu voluntad. Mi amado hijo me resulta un muñequito, ¡ay, sí!, un lindo juguete sin vida para recrear la mía. No, no: esta condición muñequil no puede satisfacerte, ni a mí tampoco me satisface. El vacío de que antes hablé, producido por la irregularidad del origen, no se llena sino con la rehabilitación de la voluntad, para que con ella emprendas altas y nobles acciones. Lo -55- que te falta, aprecio de ti mismo, conciencia robusta de tu valer, créalo tú con potente audacia, fundando un hombre nuevo sobre las ruinas del pobrecito chasqueado en la Villa heroica; lo que de menos tienes en dignidad por tu origen, búscalo ahora y agrégatelo y complétate... ¿Me entiendes? Creo que sí... Pues bien: tus impulsos de caballería me saben a gloria... Soy muy caballeresca. Te reconozco. Apruebo plenamente que quieras ganar lo perdido. Tus ideas cristianas de suprema hidalguía y virtud son la grandeza que yo quiero para mi hijo. Sí, da libertad a ese hombre. (*Vergara,* carta VIII, pp. 54-55)

Hecho que sitúa a Pilar como una verdadera madre-educadora, en tanto que una vez sanado el enfermo se le anima a caminar sin muletas y esto es lo que necesita la sociedad española: primero una tutela, un acompañamiento que siembre la motivación, que puede ser llevado a cabo mediante la labor de los intelectuales, los pedagogos y los maestros, hasta que cada individuo tome conciencia de su responsabilidad social. Pero esto no debe llevarse a cabo a través del adoctrinamiento sino de mecanismos educativos que le proporcionen a los aprendientes las capacidades necesarias para que puedan seguir desarrollándose de manera autónoma.

De hecho, otros personajes identificarán la labor tutelar o educadora con el papel que desempeña una madre, en tanto que el adulto descarriado se siente como un niño y éste, a su vez, identifica la mano tutelar que le guía con afecto con la mano de la madre o la maestra que le reeduca. Así, Halma será identificada como madre por Urrea y ésta a su vez lo tratará como un niño descarriado:

> –Calla, y no digas más desatinos. Pareces un chiquillo.
> –Lo soy. Tú me has vuelto a la infancia, a la inocencia, a la edad aquella venturosa en que correteábamos los dos por los andurriales de Zaportela. Soy y quiero ser un niño,

> y como niño, a ti, que eres como mi madre, te confieso mis horribles pecados. Atiende. Lo primero... cuando tu hermano me sugirió la idea de pedirte socorro, yo no tenía más objeto que darte lo que llamamos un sablazo, ni más intención que emplear tu dinero en pagar algunas deudas apremiantes, quizás en probar fortuna al juego para sacar cantidad mayor. Pues cuando tu hermano me lo indicó, yo dije que tú estabas loca. ¡Ya ves qué insolencia! (*Halma,* cap. VIII, p. 265)

Pero esta capacidad de actuar como maestros redentores y guías de as personas descarriadas no vendrá sólo de la mano de madres o hijos sino que también encontraremos hombres evolucionados que reúnen en sí el amor y la ciencia, como augusto Miquis o Guillermo, cuyas recetas para redimir a Paulina en *Amor y Ciencia*, pasan por asegurarle a su falta de voluntad propia una persona que le sirva como guía-tutelar, Elisea, para que deje de ser una "muñeca de lujo" y recupere su alma de mujer, sólo después de un período de reflexión que la lleve a fortalecer su conciencia y a asumir que " la debilidad no tiene raíces. Sólo las tiene el árbol de la fuerza", será posible el perdón y la reconciliación. La condena a vivir porque "el vivir es lección continua, cátedra eterna , y yunque donde forjamos el bien y el mal." (Acto III, escena VIII, p. 149), y ese aprendizaje sólo será posible si la alumna Paulina lo interioriza y aprende a vivir en su "propio ser, no en la imitación de vanidades y pasatiempos frívolos", sin alimentar su espíritu con golosinas, sino con el manjar fuerte de la verdad" apartando los ojos "de todo aquello que no sea un ideal grande." (Acto III, escena VIII, p. 149). Y todo ello debe llevarse a cabo en un entorno propicio para que el estudiante o persona que debe ser reeducada saque provecho de su proceso de aprendizaje, deahí que Guillermo prefiera que Paulina fortalezca su voluntad antes de enfrentarla al impacto de vivir en una sociedad totalmente distinta a la que está acostumbrada: su comunidad utópica.

No obstante, aunque exista un entorno positivo, si no existe voluntad ni predisposición ni pasión por parte del discente, es muy difícil que se produzca un aprendizaje efectivo. Así, por ejemplo, las hijas de Dióscoro no están interesadas en la formación integral que pretende proporcionarles Atenaida pues su finalidad

es obtener el adorno necesario para encontrar un buen marido y no su desarrollo como personas, y, por tanto, la educación, inicialmente no será efectiva:

> CALIXTA
> Maestra, ¿vienes á darnos la lección, ó bajamos nosotras al jardín?
> ATENAIDA
> Bajad, que aquí está más fresco. (Desaparecen de la ventana las dos niñas.)
> ALEJANDRO
> Ya sé que enseñas la Filosofía á las niñas de Dióscoro; me lo ha dicho él.
> ATENAIDA
> Yo les enseño la Filosofía, pero ellas no quieren aprenderla. También les doy lección de Arte culinario, de Corte y costura, Dibujo, Aritmética, Historia, Física, Economía Política, Música y Coreografía.
> ALEJANDRO
> De tu saber enciclopédico, esas frívolas muchachas no aprenderán más que la culinaria y el baile. (*La razón de la sinrazón,* jornada primera, cuadro segundo, escena VII, p. 555)

Una muestra más de que es necesario predisponer la voluntad del discente para el aprendizaje y vincular los contenidos con aquello que propicie conexiones emocionales, para que el proceso de enseñanza dé sus frutos. Así, lo entiende, por ejemplo, Cruz cuñada, maestra y guía de Torquemada, quien cuando siente que la motivación intrínseca de Torquemada empieza a decaer, guía sus pasos de manera indirecta, de manera que Torquemada interiorice que la decisión de prepararse el discurso la habrá tomado él mismo, por motivación propia:

> −No tiene usted más remedio −dijo Zárate dejándose ir a la adulación−, que decirnos su pensamiento sobre ciertas y determinadas materias *que agitan la opinión*. Es más, lo esperamos ansiosos, y privarnos de oír su palabra sería defraudar las esperanzas de todos los que allí hemos de reunirnos.
> −Pues *yo parto del principio* de que al buen callar llaman Sancho. Despotriquen ellos todo lo que quieran, y si veo que viene mucho incienso, les diré lacónicamente que yo no me pago de lisonjas, que soy muy práctico, y que me dejen en paz, ¡ea!
> −Usted, prepárese −le dijo Cruz, que en aquella ocasión, como en todas, era maestra, sin alardear de ello−. Penétrese bien del motivo por que le dan el banquete. Fíjese en este punto y en el otro; haga su composición de lugar; escoja las frases que le parezcan más oportunas, elija las palabras, y pongo mi cabeza a que hace usted un discurso que llame la atención, y deje tamañitos a los demás oradores que salgan por allí.
> −Dudo mucho, Crucita −afirmó Torquemada sentándose en el sofá junto al ciego−, que de esta boca, que es muy torpe *de suyo*, salgan buenas oratorias, como las que oímos en las *Cámaras*. Pero, en caso de que no tenga más remedio que romper, yo haré por dejar bien puesto el pabellón de la familia.
> −También a mí −dijo el ciego, que hasta entonces había permanecido silencioso−, me da el corazón, como a mi hermana Cruz, que va usted a revelársenos orador de primer orden. Ya puesto a crecer, señor mío, crecerá usted en todas las esferas. Y si habla esa

> noche medianamente, el vulgo que le oiga saldrá diciendo que allá se va usted con Demóstenes, y así lo creerá, y así se forma la opinión. Cuanto haga y diga el señor marqués de San Eloy, será hoy tomado por lindezas, porque está en la atmósfera del éxito. ¡Ah!, si usted siguiera mis indicaciones, yo me levantaría, después que hubieran hablado todos, y les diría: «Señores...
> Quiso interrumpirle Cruz, temiendo alguna salida impertinente; pero él no hizo caso, y alentado por el propio don Francisco, que le incitaba a exponer con entera ingenuidad su pensamiento, prosiguió así:
> −Señores, valgo más, infinitamente más que vosotros. (*Torquemada en el purgatorio,* tercera parte, cap. V, pp. 405-406)

No obstante, aunque el papel de guía-maestra de Cruz es muy importante en la transformación de Torquemada, esta no hubiera sido posible sin haber generado motivación intrínseca en él: su anhelo de no hacer el ridículo ante los miembros de la nueva clase social a la que pertenece le lleva a un rápido aprendizaje:

> Y si bien es cierto que la falta de principios, como observa juiciosamente el Licenciado, le hacía meter la pata cuando mejor iba discurriendo, también lo es que su aplicación y el cuidado que ponía al apropiarse las formas locutorias, le llevaron en poco tiempo a realizar verdaderas maravillas gramaticales, y a no hacer mal papel en tertulia de personas finas, algunas superiores a él por el nacimiento y la educación, pero que no le superaban en garbo para sostener cualquier manoseado tema de controversia, *al alcance*, como él decía, *de las inteligencias más vulgares*. (*Torquemada en el purgatorio,* primera parte, cap. I, p. 264)

Sin embargo, la voluntad y la motivación intrínseca no serán suficientes para que se produzca un aprendizaje efectivo si el sistema educativo se basa en métodos memorístico, autoritarismo, disciplina violenta y humillación del alumnado, en lugar de refuerzo positivo; pues todo ello llevará a la destrucción de la autoestima del estudiante, anulará motivación intrínseca, que será sustituida por la frustración y finalmente llevará al abandono, tal y como se colige de las reflexiones del narrador en *El doctor Centeno:*

> Él lo comprendía bien, por virtud de su propio entendimiento, en que cada esfuerzo era un fracaso, y además debía de ser cierto, porque lo aseguraban personas como Polo y D. José Ido, que eran dos templos de sabiduría. Verdaderamente, el Doctor Centeno no debía estar sino en Socartes, rodeado de sus iguales, las piedras, y de sus dignos prójimos, las mulas. ¿Por qué algunos chicos decían tan bien sus lecciones, y él no daba pie con bola?... ¡Qué cosa más triste! Toda la vida sería un animal... Sí, tan médico sería él como puede serlo una calabaza. ¡Qué desengaño! Y no era por falta de voluntad, que si la voluntad hiciera sabios, él se reiría del mismo Salomón. Era porque

> le faltaba algo en aquella condenada y cien veces maldita cabeza... Pero no, no lo podía remediar, ni estaba en su mano corregir su natural barbarie. Había hecho fatigosos y titánicos esfuerzos por retener las sabias respuestas de los libros, y las palabras se le salían de la memoria como se saldrían las moscas si se las quisiera encerrar en una jaula de pájaros... El Doctor Centeno para nada servía, absolutamente para nada. ¡Malditos libros, y cómo los aborrecía! Y era tan bobo Felipe, que se le había ocurrido aprender muchas cosas, preguntándolas al pasante. Porque en los cansados libros no se mentaba nada de lo que a él le ponía tan pensativo, nada de tanto y tanto problema constantemente ofrecido a su curiosidad ansiosa. ¡Oh!, si el doctísimo D. José le respondiese él sus preguntas, cuánto aprendería! Adquiriría infinitos saberes, por ejemplo: por qué las cosas, cuando se sueltan en el aire, caen al suelo; por qué el agua corre y no se está quieta; qué es el llover; qué es el arder una cosa; qué virtud tiene una pajita para dejarse quemar, y por qué no la tiene un clavo; por qué se quita el frío cuando uno se abriga, y por qué el aceite nada sobre el agua; qué parentesco tiene el cristal con el hielo, que el uno se hace agua y el otro no; por qué una rueda da vueltas; qué es esto de echar agua por los ojos cuando uno llora; qué significa el morirse, etc., etc. (Tomo I, cap. II, VI, p. 92)

Del mismo modo, aunque por razones distintas, Salvador Monsalud sirve de ejemplo de una persona que ha nacido con grandes aptitudes, pero no ha tenido un guía, un maestro, un sistema que le ayude a encauzarlas con provecho, hecho que, como a Felipe Centeno, le lleva a la frustración:

> Otra causa le hacía infeliz, la desproporción inmensa entre sus condiciones sociales o de nacimiento y la superioridad ingénita de su inteligencia y de su fantasía. La fantasía le incitaba a todas horas con vivaces estímulos: era como un aguijón constante que intentara hacer correr a quien carece de pies. Considerad una inspiración ardiente sin medios de manifestarse, semejante a la curiosidad óptica del ciego; una inspiración que daba el fuego sin combustible, el agua sin vaso, la idea sin la palabra, sin la línea, sin la nota; considerad un alto ingenio que no sabe más que leer y escribir en una época en que el arte tiene que ser letrado porque han desaparecido los bardos y los trovadores de camino, y comprenderéis cómo pesa sobre un alma la fantasía cuando la falta de educación la ha privado de sus sentidos propios. Es verbo inencarnado que lucha en las tinieblas con horrendo torbellino, queriendo ser forma y sin satisfacer jamás su anhelo doloroso. (*El Grande Oriente*, cap. XV, pp. 240-241)

Como ya se ha señalado, Galdós cree en la disciplina, pero no en el uso del miedo o la violencia para imponerla, pues las considera contraproducentes para el aprendizaje. Así, por ejemplo, cuando a Pepilla, ama de Gabriel Araceli, la riñe desmesuradamente su jefe, lo único que consigue es bloquearla:

> —¡Ay Isidoro!—dijo mi ama—. Yo procuro siempre hacerlo lo mejor posible para que no te enfades ni me riñas; pero tanto miedo tengo a que me reprendas que en la escena tiemblo desde que te veo aparecer. ¿Querrás creer una cosa? Pues cuando estamos

> representando juntos, hasta temo hacerlo demasiado bien porque si me aplauden mucho, me parece que tomo para mí una parte del triunfo que a ti sólo corresponde, y creo que has de enfadarte si no te aplauden a ti solo. Este temor, unido al que me causas cuando me amenazas por señas o me corriges con enojo me hace temblar y balbucir, y a veces no sé lo que me digo. Pero descuida que ya me enmendaré: no tendrás que echarme de tu teatro. (*La corte de Carlos IV*, cap. IV, p. 186)

Lo mismo ocurre con los "métodos pedagógicos" de Pedro Polo, paradigma de los utilizados en la educación tradicional de la época, que, como ya se ha señalado, se basaban en la disciplina violenta:

> Habiéndose metido, por la fatalidad de los tiempos y de las circunstancias a instruir muchachos, los instruía por los modos y estilo que el otro empleó en domar naciones. Y no comprendía Polo la enseñanza de otra manera. Se le representaba el entendimiento de un niño como castillo que debía ser embestido y tomado a viva fuerza, y a veces por sorpresa. La máxima antigua de *la letra con sangre entra*, tenía dentro del magín de Polo la fijeza de uno de esos preceptos intuitivos y primordiales del genio militar, que en otro orden de cosas han producido hechos tan sublimes. Así, cuando movido de su convicción profundísima, descargaba los nudillos sobre el cráneo de un alumno rebelde, esta cruel enseñanza iba acompañada de la idea de abrir un agujero por donde a la fuerza había de entrar el tarugo intelectual que allí dentro faltaba. Los pellizcos de sus acerados dedos eran como puncturas por las cuales se hacían, al través de la piel, inyecciones de aquella sabiduría alcaloide de los libros de texto. (*El doctor Centeno,* Tomo I, cap. II, III, p. 67)

Además, al castigo físico se sumaba la crueldad del castigo psicológico, que le lleva a hacer mofa de las aspiraciones, de la motivación intrínseca del alumno:

> ¡Dios de Dios, qué risa, qué estruendo, qué ovación! Aquel día tuvo don Pedro humor burlesco. Su alma de pedernal echaba chispas, y de su verbosidad chancera brotaban cuchillos. De sus chistes resultaba el escarnio. Paseándose delante de la víctima, con la palmeta en la mano, decía: «Este señor vino a Madrid para ser médico. Como es tan aprovechado, tan sabio, tan eminente, pronto le veremos con la borla en la cabeza... Ánimo, hombre, no llores... No hay carrera sin trabajos... Ya estás a medio camino. Si sabes más que ese tintero... Serás médico: tómale el pulso a la pata de la mesa». ¡Risas, confusión, aplausos, bramidos! Don Pedro era el maestro más gracioso... (*El doctor Centeno,* tomo I, II, V, p. 86)

Todo ello repercute en que Felipín, que había iniciado su andadura educativa con gran esfuerzo de voluntad y motivación, pierda las fuerzas, deje de

creer en sí mismo y finalmente pierda la ilusión por formarse, convencido de que el problema es él mismo y no el sistema educativo:

> Felipe tornó al piso bajo; mas no tuvo ánimo para entrar en la clase, y sentose junto a la puerta de ella, esperando a que don Pedro saliera y le dijese algo (...)...entristecía el alma del buen Doctor (Felipin), le convidaba a mecerse en meditaciones... ¡Qué desfallecimiento el suyo! No podía ya dudar de que era el más bruto, el más torpe y necio de la escuela. (*El doctor Centeno,* tomo I, II, VI, p. 91)

De hecho, ante la continuada violencia verbal y física que recibe, Felipe termina volviéndose impasible, es decir, no sólo no aprende nada positivo, sino que asumirá un rol negativo, asume que es malo e incorregible y pierde el respeto a las normas:

> Por lo mismo que Felipe no podía disfrutar de este juego sino en breves y angustiosos momentos, robados a cualquier obligación, sus goces eran grandísimos, inefables, y no los trocaría por la gloria eterna. Los sofiones que se llevó por su tardanza en un recado o por sus escapatorias cuando el deber le llamaba a la casa, no son para contados. Pero llegó a familiarizarse de tal modo con el sermoneo y los golpes, que ya no le hacían efecto. Estaba al fin como curtido, y su cuerpo se le figuraba forrado de duras conchas como las del galápago. Moralmente, su atrofia corría parejas con la insensibilidad dérmica, y el convencimiento de que era malo, incorregible, llevábale a sentir cierto altivo desprecio de los mandamientos de todos los Polos nacidos y por nacer. (*El doctor Centeno,* tomo I, II, IX, p. 114)

De manera que el autor pone de relieve los nocivos efectos de la educación a través de la violencia, Felipe asume que no merece la pena esforzarse y se convence de que el problema es él mimo y no el sistema educativo. Pero la concepción de que la educación es más efectiva con mano dura y disciplina violenta no se produce sólo en la escuela, sino que se trata de un método habitual en todos los ámbitos de la vida. Así, por ejemplo, en *La de San Quintín*, el método para reeducar al hijo natural de don César, quien se ha criado en la libertad del campo y muestra sus ideas socialistas, se traduce en someterlo a trabajos forzados:

> CANSECO.- Es guapo chico; pero de la piel del diablo. Criado en tierras de extranjis, su cabeza es un hervidero de ideas socialistas, disolventes y demoledoras. Por dictamen del abuelo, le han sometido a un tratamiento correccional, a una disciplina de trabajos durísimos, sin tregua ni respiro.

> EL MARQUÉS.- ¿Aquí?
> CANSECO.- Vive en la fábrica de clavos, y allí trabaja de sol a sol, menos cuando le encargan alguna reparación aquí, o en los barcos, o en los almacenes... porque, entro paréntesis, es gran mecánico, sabe de todo. En fin, como talento y disposición, crea usted que Víctor no tiene pero.
> EL MARQUÉS.- (Calculando.) Su edad debe ser... veintiocho años.
> CANSECO.- Por ahí. Tiénenle en traje de obrero, hecho un esclavo; y en realidad, ideas tan revoltosas, temperamento tan inflamable, bien justifican lo duro del [14] régimen educativo, señor Marqués. Esperan domarle, y, entre paréntesis, yo creo que le domarán.
> EL MARQUÉS.- Bueno, bueno. Un millón de gracias, amigo mío, por haber satisfecho esta curiosidad... enteramente caprichosa, pues no tengo interés... (Acto I, escena III, p. 346)

En *Los Condenados*, encontramos otro ejemplo de la extensión de esta creencia pues Barbués explica la falta de acatamiento de las normas sociales de Salomé a la ausencia de mano dura y educación a golpe de vara en la etapa infantil: "GASTÓN.- (A Barbués.) ¡La muy bribona... con esa cara de inocencia... engañarme así! - BARBUÉS.- (A Gastón.) Lo que digo, Jerónimo. A estos ángeles, desde chiquitos, se les va enseñando con una vara." (Acto I, escena XIV, p. 467)

Encontramos también ejemplos de esa apología de la violencia como método educativo en los *Episodios Nacionales*:

> Más interés tenía para mí lo que de nuestra patrona Polonia nos contó don Jesús. Ya la tiene tan adiestrada en las prácticas de la buena administración, que bien podrá poner una fonda de las grandes y desenvolver en ella su negocio. Polonia es mujer de mucha disposición natural, y don Jesús un hombre muy práctico... Cuando la conoció, el gravísimo defecto de ella era su querencia de las supersticiones más ridículas. (...)Pues el don Jesús la curó de estos despropósitos con su cariñosa enseñanza. ¿Cómo? ¿Qué medios empleó? «El palo, querido *Confusio* -me dijo mi amigo-, el palo, y crea usted que no hay otro medio... Materialmente no empleé bastón ni garrote... ha sido con la mano, a bofetada limpia... Convénzase usted de que a estas hembras criadas a lo moro no hay otra manera de enderezarlas y de enseñarles el Catecismo de la vida práctica, para que ellas vivan y hagan llevadera la vida de los demás». (*Carlos VI en La Rápita*, cap. XXIX, p. 289)

Frente a estas actitudes sociales, Galdós reafirmará de forma constante su idea de que es más efectivo educar a través del amor que de las imposiciones, el autoritarismo y la violencia. Así, por ejemplo, en el episodio *Cádiz*, Inés apela a

que se consigue más a través del cariño que con las imposiciones de María de Rumblar:

> La pobre Asunción es una tonta. Su fondo es bueno, pero con la santidad, con el encierro y con lord Gray se le ha convertido la imaginación en un hervidero. Nos queremos mucho. Varias veces he conseguido de ella con mis cariñosas amonestaciones más que su madre con el rigor y toda la Iglesia católica con sus santidades... (Cap. XXV, pp. 517)

Caso similar es el de *Pecado* quien se vuelve un ser más violento cuando se siente perseguido y acorralado, de las palabras del narrador se colige que ese niño en las manos adecuadas, guiado con afecto y no con violencia y abandono no hubiera sentido nunca "crecer serpientes mil en su pecho":

> A *Pecado* se le conquistaba fácilmente con hábiles ternuras. Era tan bruto, que *el Majito* mismo, con un poco de mimo y otro poco de esa adulación que algunos chicos manejan como nadie, le tenía por suyo. Pero de ningún modo se le conquistaba con la fuerza. Así, cuando vio aquel cerco de semblantes fieros; cuando se vio amenazado por tantas manos e injuriado por tantas lenguas, desde la provocativa de las mujeronas hasta la severa y comedida del guardia civil; cuando notó la saña con que le perseguía la muchedumbre, en quien de una manera confusa entreveía la imagen de la sociedad ofendida, sintió que nacían serpientes mil en su pecho, se consideró menos niño, más hombre, y aun llegó a regocijarse del crimen cometido. Cosas tan tremendas como desconocidas para él hasta entonces, la venganza, la protesta, la rebelión, la terquedad de no reconocerse culpable, penetraron en su alma. (*La desheredada,* primera parte, cap. VI, III, p. 104)

Por otro lado, encontramos diversos ejemplos a lo largo de la producción galdosiana de personajes que, a pesar de las circunstancias adversas, han sabido salir adelante e incluso escalar socialmente gracias a su motivación, su propio esfuerzo y tesón. El poder de la propia voluntad se convierte así en uno de los pilares para que la educación consiga sus objetivos. Así, vemos en el episodio *Cádiz* que el inglés lord Gray valora positivamente que Gabriel Araceli sea una persona que se ha formado a sí misma, escalando socialmente gracias a su fuerza de voluntad, por méritos propios:

> Amigo mío, si no recuerdo mal, la señora condesa dijo hace un momento que usted debía sus rápidos adelantamientos en la carrera de las armas a su propio mérito, pues sin el favor de nadie ha adquirido un honroso puesto en la milicia. ¡Oh, caballero!, usted me interesa vivamente, usted será mi amigo, quiéralo o no. Adoro a los hombres

> que no han recibido nada de la suerte ni de la cuna, y que luchan contra este oleaje. Seremos muy amigos. (*Cádiz,* cap. III, p 379)

De hecho, la voluntad es una de las cualidades que Galdós revaloriza para que sea efectivo cualquier tipo de regeneración y desarrollo socio-económico y moral, no en vano, una de sus obras de teatro lleva por título precisamente este sustantivo: *Voluntad* (1895). Obra en la que el autor condensa, en el personaje de Isidora, la importancia de tener fuerza de voluntad para cambiar las cosas, rompiendo los esquemas establecidos en la sociedad española, paso necesario para la regeneración paulatina de España: la revolución social conjunta no ha sido posible a través de la instauración de un sistema político liberal, pues deberá llevarse a cabo con pequeñas acciones desde abajo. Galdós apela al cambio de valores morales y roles sociales en la familia como herramienta de cambio social global: Isidora, siendo mujer, asume el gobierno del negocio familiar sumido en deudas por la mala gestión de su padre y su hermano, y salva a su familia de la quiebra. Para ello ha hecho gala de una gran fuerza de voluntad, capacidad de trabajo y dotes de guía educadora a través del afecto. De hecho, no solo reconduce el negocio familiar, sino también afectivamente a la familia y, a través de la constancia, la paciencia y la gran fuerza del amor, logra reconciliar a Alejandro con la vida reconduciéndolo del suicidio al amor al trabajo:

> Isidora.- Serás mi sostén, mi defensa, mi apoyo en esta lucha formidable; y mi victoria, si la consigo, será también la tuya.
> Alejandro.- (Con entusiasmo.) Gracias á Dios. Ya pareció un fin para mi pobre existencia.
> Trinidad.- ¡Bendígaos Dios!
> Isidro.- ¡Hijos míos, mi alegría, mi consuelo!...
> Santos.- Y creedlo porque os lo digo yo: los hijos de estos hijos, serán la perfección humana.
> Isidro.- Nuevo milagro es este de tu constancia, de tu espíritu valiente.
> Isidora.- ¡Oh! ¡preciosa fuerza del alma! Aquí te tengo, aquí. Contigo salvé a los míos de la miseria. Contigo he de hacer aún grandes cosas. (Acto III, escena IX, p. 77)

Precisamente Alejandro podrá transformarse porque la fuerza del alma de Isidora es algo que mueve sus emociones, de manera que Isidora será la

motivación extrínseca que lleve a Alejandro a un aprendizaje emocional-afectivo y, por ende, significativo; pues, tal y como sostiene la neuro-didáctica:

> (...) lo que mejor se aprende es aquello que se ama, aquello que te dice algo, aquello que, de alguna manera, resuena y es consonante (es decir, vibra en la misma frecuencia) con lo que emocionalmente *llevas dentro*. Cuando tal cosa ocurre, sobre todo en el despertar del aprendizaje en los niños, sus ojos brillan, resplandecen, se llenan de alegría, de sentido, y eso les empuja a aprender. (Mora, F. 2013: s/p)

Alejandro e Isidora han aprendido a aprender a través del afecto, el tesón, la cooperación, el trabajo y la fuerza voluntad y por ello y por ello su descendencia " serán la perfección humana", pues constituye la esperanza de de supervivencia y transformación de las nuevas generaciones a través del conocimiento y la educación propiciadas desde un entorno afectivo y no impositivo, puesto que:

> Solo el que aprende bien sobrevive más y mejor. Seguir vivo en un mundo exigente (y el mundo vivo lo es), desde vivir en la selva hasta vivir en un mundo social duro y competitivo, requiere aprender, y aprender bien. El que no es capaz de aprender suele vivir menos, ya lo hemos señalado. Y aprender requiere inexcusablemente basarse en la emoción (Mora, F. 2013: s/p)

En este camino de aprendizaje a través de las emociones, la motivación será una constante, y el amor uno de los impulsos más recurrentes para generar esa motivación. Así, por ejemplo, en *Realidad* el novio de Clotilde Viera aspira a trabajar de lo que ha estudiado, pero se muestra capaz de hacer lo que sea con tal de poder darle una buena vida a la persona que ama:

> El tío Santana le ocupaba en llevar la contabilidad y la correspondencia; y en medio de esta prosaica tarea nacieron los castos amores con la hermana de Federico. Pero, ¡vean ustedes qué desgracia! Casi en los mismos días en que los tórtolos se lanzaban de cabeza en lo ideal, el tío Santana, por la paralización de los negocios y la necesidad de economías, despidió al chico, que a la sazón vive al amparo de su tío Jáuregui, sin sueldo. ¡Ah!, otro detalle. Nunca ha servido en el mostrador, que repugna a sus hábitos y a su educación; pero está decidido a todo, hasta a fregar copas en una taberna, con tal de ganarse el pan para mantener a la elegida de su corazón. (Jornada tercera, escena IV, p. 330)

El amor se perfila, por tanto, como motor de aprendizaje, como el impulso que te motiva, que hace germinar la voluntad y es capaz de reeducar, de

transformar de regenerar. Ya en *Lo prohibido*, podeos encontrar en el personaje de Camila a un personaje que reúne las características de la persona educada así misma que consigue ser maestra-guía y es capaz de reeducar a su novio, Constantino Miquis, y a sí misma a través de la mayor motivación emocional: el amor, ante la incredulidad del entorno:

> Debo decir con toda imparcialidad que Constantino me pareció un poco reformado en la tosquedad de sus modos y palabras. Ya no hablaba de sus superiores jerárquicos con tan poco respeto; ya no decía como cuando le conocí: «Me parece que pronto la armamos...». Creyérase que había sentado la cabeza y adquirido cierto aplomo y discreción, que no se avenían mal con su creciente robustez corpórea. Pareciome que su mujer le dominaba, cosa en verdad extraña, pues quien no tuvo ninguna clase de educación, ¿cómo podía educar y domar a un gaznápiro semejante? La Naturaleza permite sin duda que dos energías negativas se amparen y beneficien mutuamente. (Cap. VII, p. 44)

Finalmente, la constancia, la paciencia y el amor entre Camila y Constantino dan sus frutos y este último se reeduca, se regenera y cambia sus salidas nocturnas por un buen puesto de trabajo que permita que Camila trabaje menos, una muestra más de que con fuerza de voluntad y amor es posible transformar a un bruto ¿por qué no a una nación?:

> Temí que en vista de su inutilidad le pusieran en la calle; mas no fue así. Él era naturalmente torpe; pero se aplicaba, ponía sus cinco sentidos en el trabajo y concluía por vencer su rudeza. Cuando estaba en casa, su mujer le ponía los libros en la mano, le mandaba leer y estudiar, tratándole como una madre vigilante y cariñosa trataría a un niño que está en vísperas de exámenes.
> (...)
> Por el general Morla, que a petición mía tomó informes en la Dirección, supe, ¡oh sorpresa!, que estaban contentos con él. Dejome esto turulato. El chico era trabajador, aplicadillo, y no tan torpe como yo creía. Su propia conversación revelábame a veces no sé qué progresos de cultura. Ya no decía tantísimo disparate; ya había aprendido a callarse cuando ignoraba una cosa, lo que no es mal principio de sabiduría, y aun de vez en cuando se atrevía a manifestar, poniéndose muy colorado, opiniones que encerraban, no diré que talento, pero sí buen sentido y una apreciación clara de las cosas.
> −Hija, tu borrico se va volviendo una lumbrera −decía yo a Camila.
> Y ella, reventando de vanidad, callaba. (Cap. XXIII, II, p. 195)

Esta idea del amor como motivación y redención la encontramos también en *Los* condenados; así José León sostiene: "¡Condenados, sí! El vivir solo es ya

condenación. Pero el amor salva, el amor redime, y prevalece contra todos los infiernos de acá y de allá." (Acto I, escena X, p. 460). En la misma obra José León se presenta como el don Juan que es redimido por el amor que siente hacia Salomé:

> JOSÉ LEÓN.- Entonces era yo un perdido.
>
> GINÉS.- ¿Entonces?
>
> JOSÉ LEÓN.- Aún tenía algún dinero. No pensaba más que en satisfacer mis locos apetitos. Donde hubiera pendencias, desorden, aventuras, embriaguez, juego, mujeres, allí estaba yo.
>
> GINÉS.- (Regodeándose.) ¡Ay, qué vida!
>
> JOSÉ LEÓN.- Después... la cruel realidad me ha enseñado mucho; he cambiado radicalmente; y por fin, desde que me deparó mi suerte la incomparable mujer que a mi lado tengo, todo aquel pasado escandaloso me inspira vergüenza, repugnancia. (Acto II, escena V, pp. 479)

Salomé también le ama y cree que puede salvarlo con su amor. El propio Paternoy, pretendiente de Salomé confía en que será posible que ese les salve e intenta interceder por los enamorados:

> PATERNOY.- Yo no te martirizo. Quiero salvarte a ti, y a él también. Y he de conseguirlo: soy muy terco, Salomé. (SALOMÉ llora.) Bueno, hija mía, ya no te pregunto nada. No quiero saber nada. Tú confías sin duda en que queriendo mucho a tu bandido, y sólo con quererle mucho, le traerás a Dios y a la ley.
> SALOMÉ.- ¡Oh, sí, sí! Con el amor puro y acendrado; con la ayuda de Cristo Nuestro Señor y de la Santísima Virgen, a quien fervorosamente se lo pido un día y otro, yo conseguiré traerle al buen camino. (Acto II, escena IX, pp. 484-485)

Pero la sociedad conservadora e inmovilista de Ansó no es capaz de darles una oportunidad, ni siquiera de escucharle a pesar de la protección de Paternoy y finalmente José León es condenado

Dos años después, Galdós estrenó *La fiera*, en la que vuelve a estar presente esa idea del amor como redentor y regenerador, como motor de cambio:

> Berenguer: Lo niego; sí, señor, amé y amo a Susana con amor verdadero. Susana ha sido un ángel que despertó en mi alma los sentimientos humanitarios y d perdón. Le

> debo nueva visa, lo que no podéis quitarme, la grande, la eterna. (*La fiera*, Acto III, escena V, p. 167)

Pero ahora los protagonistas redimidos a través del amor encontrarán una vía para ser felices juntos de manera que triunfe el amor: Berenguer salvará su vida gracias al amor como afirman con rencor sus ex-compañeros de conspiración: "Valerio: (Aparte a Berenguer, con rencor) Infame, te salva el amor, la estupidez sentimental. Fabricio: (Aparte a Bonaire) El tunante se salvará por el amor. " (*La fiera*, Acto III, escena VI, p. 171). Pero Susana, en un acto de amor humanitario, base para la regeneración social que anhela Galdós solicitará y conseguirá el perdón para todos: "Marqués. - Pero alguno hade sufrir castigo... - Susana: Ninguno. Perdonadles a todos, para que os perdone Dios..." (*La fiera,* Acto III, escena VII, p. 171).

A pesar de que Susana intercede por ellos, al verse libres los fanáticos de ambos bandos buscarán vengarse de Berenguer, pero, a diferencia de en *Los condenados*, esta vez triunfa el amor y Berenguer será capaz de matar la fiera del fanatismo que impide la regeneración, la libertad y el triunfo del amor: la pareja seguirá unida, eso sí, deben huir a un lugar lejano en el que reine la paz y no existan los fanatismos, pues, tal y como apunta el final de la obra, en España seguirán resucitando:

> SUSANA: - (Despavorida, por la derecha) ¡Ah! ¡Vives! (Abraza a Berenguer)
> BERENGUER: - (Delirante, mirando a uno y otro cadáver) Sí, he matado a la fiera. ¡Muertos los dos!
> SUSANA: - Huyamos a regiones de paz.
> BERENGUER: - (Con desvarío) Huyamos, sí; que estos... estos resucitan... (*La fiera*, Acto III, escena última, p. 174)

El amor se muestra de forma constante en la obra galdosiana como una fuerza poderosa capaz de mover la voluntad y ambos, amor y voluntad, se tornan ejes fundamentales para la regeneración del país para conseguir que los españoles se sacudan la desidia y salgan del marasmo y el pesimismo, como simbólicamente hará Laura en *Alma y Vida*, aunque para ella será tarde, será

capaz de despertar de su abulia justo a tiempo para reconocer, gracias al arrojo y la pasión de Juan Pablo, que los cambios son necesarios:

> ZAFRANA.- El amor todo lo cura.
> PERIGILA.- Él mueve la voluntad.
> ZAFRANA.- Y la voluntad mueve al mundo. (Con tono y aires de exorcismo.) Soberana emperatriz, agarraivos a la voluntad, y salid de aquese yacimiento perezoso. Erguidvos pidiendo que os valga y socorra la Trinidad Santísima; soltad el peso de la jerruinbre, de tanta espina y clavazón de achacoso maleficio, y andad sin miedo. (Suenan truenos lejanos.)
> LAURA.- (Se ha levantado lentamente. Da algunos pasos con
> seguridad.,) Ando.
> LA MARQUESA.- ¡Oh, qué bien! Es prodigioso...
> LAURA.- Ya veis... puedo andar... y aun correr. (Recorre la escena con paso ágil y seguro. Toribia va tras ella para sostenerla si cae.)
> PEROGILA.- El querer es todo.
> LAURA.- (Con entereza.) Pues yo quiero. Suéltame, Tora. . . quiero andar más. . . para que vean... quiero correr. ¿Veis? puedo... ¡Y qué bien me siento ahora! (Respirando gozosa.)
> TORIBIA.- No te fíes, niña.
> LA MARQUESA.- Déjala. Querer es poder.
> LAURA.- Yo quiero estar buena: yo quiero vivir...¡Oh! (Se inicia en ella el desfallecimiento.) (Acto III, escena IX, p. 381)

De hecho, el autor, no sólo la fuerza del amor para transformar al otro sino también a que el propio estado emocional que se produce cuando recibes afecto, amor, sea erótico o fraternal te sumerge en un período de euforia en que tu mente se abre. Tal y como vemos explica el narrador en *Tristana*:

> Como el amor había encendido nuevos focos de luz en su inteligencia, llenándole de ideas el cerebro, dándole asimismo una gran sutileza de expresión para traducir al lenguaje los más hondos misterios del alma, pudo exponer a su amante aquellos recelos con frase tan delicada y tropos tan exquisitos, que decía cuanto en lo humano cabe, sin decir nada que al pudor pudiera ofender. Él la comprendía, y como en todo iban acordes, devolvíale con espiritual ternura los propios sentimientos. (Cap. X, p. 63)

La misma idea la encontramos en la cuarta serie de los *Episodios Nacionales*, en el personaje de María Ignacia, quien desde que se casa con josé García Fajardo sufre una transformación completa: su mente se libera del yugo paterno y de la oscura atmósfera católico-conservadora en que ha sido criada y poco a poco se irá mostrando como una persona de mucho criterio, capaz de juzgar las

cosas más allá de las convenciones sociales; y todo ello se desata por amor a su marido, tal y como éste lo cuenta:

> Debo decir también que cuando pernoctamos en Alcalá y aun un poquito antes, María Ignacia dio en mostrarme zonas desconocidas de su espíritu, como si dormidas facultades fuesen con el nuevo estado despertando en ella. Era como una planta mustia que súbitamente reverdece y echa flores, sin que antes se viera muestra de botones ni capullos en sus deslucidas ramas. Sorprendiome mi mujer con rasgos de ternura primero, de ingenio después, que no creí pudieran brotar de su ser imperfecto, o que tal me parecía. Y lo más extraño fue que sus propias facciones sin encanto lo adquirían gradualmente, por virtud de la inesperada presencia de ciertas donosuras del entendimiento. Fue para mí criatura vuelta a criar, o mujer que en forma de mariposa salía del caparachón del gusano. ¿Sería duradera esta ilusión de un recién casado? Aún no es tiempo de contestarme a la pregunta que entonces me hice. (*Narváez,* cap. II, pp. 12-13)

Otro ejemplo de transformación gracias al amor lo encontramos en *Miseridcordia*, donde se apunta a la reeducación de Antoñito gracias a la fuerza motivadora del amor:

> Debe notarse, la verdad ante todo, que desde que empezó el noviazgo de Antoñito con la hija de la sastra, se fue corrigiendo de sus mañas rapaces, hasta que se le vio completamente curado de ellas. Su carácter sufrió un cambio radical: mostrándose afectuoso con su madre y con Benina, resignábase a no tener más dinero que el poquísimo que le daban, y hasta en su lenguaje se conocía el trato de personas más honradas y decentes que las de antaño. (Cap. IX, p. 70)

El amor vuelve a ser el motor para superarlo todo y la motivación para tener la fuerza de voluntad suficiente para pasar de la vida burguesa a la de aldeano en *El caballero encantado*, donde Gil-Tarsis compara la fuerza del amor con la de un encantamiento:

> Parece que tengo libertad y no soy libre... Dentro de mí siento el hierro, siento la coraza del encantamiento, que no me impiden correr hacia la ideal Cintia para unirme con ella; pero que no me dejarían seguir otra dirección si tomarla quisiera. Encanto y amor van unidos, lo que es doble esclavitud y dulzura doble. Confortado por el amor, no temo los duros trabajos, ni la humillación, ni la miseria. Concédame la Madre vivir con Cintia en el hueco de una peña, como los aborígenes que vinieron acá con mi abuelito el hijo de Japhet, nieto de Noé. Viviremos en salvaje independencia, ignorados e ignorantes del mundo... Criaremos un rebañito de cabras; yo seré cazador... Domesticaré halcones y gerifaltes para resucitar la muerta y olvidada caza de cetrería... ¡Oh encanto de encantos!... (Cap. XII, p. 385)

Gil-Tarsis siente un amor tan fuerte que se ve capaz de ser feliz en su nuevo estatus de aldeano siempre que esté con la persona amada, una posibilidad que convertirán en realidad Virginia y Leoncio Ansúrez en la cuarta serie de los *Episodios Nacionales*, el amor que se profesan les dará la fuerza suficiente para escapar juntos de las convenciones sociales, y Virginia, socialmente despreciada por abandonar a un marido impuesto por sus padres, se mostrará a la postre como símbolo de la moralidad real, pues prefirió escaparse que vivir su verdadero amor de forma soterrada, escudándose en la convención social del matrimonio como hacen las damas de la alta sociedad:

> El recuerdo de Mita y Ley determinó repentinamente en Teresa un estado de espíritu semejante al que tuvo en la entrevista con Virginia. Sintió vergüenza y miedo. ¿Qué pensaría Virginia si supiera que había sacado del taller con engaño al aprendiz para irse con él de bureo por las calles? Esto era incorrectísimo. ¿Por quién la tomaría Virginia, después de haberla tomado por señora y hasta por Marquesa? No, no podía soportar los juicios desfavorables de Mita... Veía en ella, ¡qué cosa tan rara! la cifra y compendio de la moralidad. La salvaje había venido a ser como una personificación de toda la virtud humana. (*Prim*, cap. XXVII, p. 277)

A su vez, la historia de amor de Virginia y Leoncio Ansúrez servirá de ejemplo para que Teresa se deje llevar por la fuerza motivacional del amor que siente hacia Iberito y se decida a cambiar radicalmente de vida junto a él:

> Aunque algo había oído Beramendi de la fuga de Teresa, ignoraba que ella y el joven Ibero vivían allende el Pirineo en completa paz idílica, sin la menor nube que empañara el cielo de su ventura; que Teresa, lejos de manifestar cansancio, se afianzaba más cada día en el gusto de aquel vivir íntimo y pobre, sin más que lo preciso para la existencia material; que Ibero se maravillaba de verla tan constante en sus sentimientos, y que para los dos transcurrían los días dichosos sin que se les ocurriera cambiar de vida. Extraña cosa era que una mujer tan corrida y aventada como Teresa hubiese llegado a la condensación de sus afectos y a consagrar toda su alma a un solo hombre, sin pensar en nuevos cambios, estimando aquel amor y aquel vivir como reposo definitivo de la movilidad de su juventud. No era la juiciosa que se equivoca, sino la equivocada que rectifica, la fatigada que se sienta y se adormece en la tardía enmienda de sus errores. (*La de los tristes destinos*, cap. XVI, p. 154)

En el capítulo siguiente la propia Teresa reconoce que el amor la ha cambiado a mejor, como antes había hecho con Virginia o con la propia María Ignacia, la ha hecho más inteligente, más templada y con una mayor altura moral:

> Muchas cosas he aprendido, Santiago, desde que rompí con aquella vida indigna para quererte a ti solo. El amor tuyo y esta paz en que vivimos, han despertado todo lo bueno que puso Dios en mí. Quiero decir que, por quererte tanto, ya no tengo más egoísmo que el del amor; pero fuera de esto, no apetezco otro bien que el tuyo, y todo cuanto poseo lo doy porque seas feliz, porque veas cumplidas tus aspiraciones... ¿Me vas entendiendo?... ¿Por qué me prendé yo de ti en aquellos caminos manchegos? Por lo que me contaste de tu ensoñamiento de cosas grandes desde que eras chiquito, por el afán que yo veía en ti de ayudar a los hombres valientes y de igualarte a ellos. Pues si por esto te amé y te amo, ¿no es un desatino que yo te estorbe para realizar lo que te pide tu carácter, tu corazón y tu natural todo? ¿No sería yo criminal si te amarrara para siempre a esta vida de menudencias, en la cual no puedes salir de la insignificancia, de la nulidad? Mucho he pensado en esto desde que hablamos con Chaves en Bayona. A fuerza de cavilar y cavilar, aquí tengo una idea que creo inspirada por Dios. Vas a saberla: la mejor prueba de amor que puedo dar a mi águila es soltarle las ataduras y decirle: Vete a tus espacios altos, águila mía, que aquí me quedo yo viéndote subir y esperando que vuelvas a mi lado. (*La de los tristes destinos,* cap. XII, p. 163)

Pero esa fuerza motivacional del amor no se vincula solamente al amor erótico, sino que como ya se ha señalado también funciona como motor que activa la voluntad el amor filial, ya se han señalado ejemplos del poder del amor maternal, pero también encontramos ejemplos de sacrificio de los hijos por amor a los padres. Tal es el caso de Victoria quien reflexiona sobre el sacrificio por amor en contraposición al sacrificio por dinero:

> VICTORIA.- *(Sola, meditabunda.*) ¿Y por qué había de consumar yo sacrificio tan espantoso? ¿Por devolver a mi padre la tranquilidad, la estimación, el crédito?... ¿Pero yo qué tengo que ver con el crédito, ni qué significa eso para mí, para quien lleva estas tocas, este rosario, esta cruz? *(Reflexionando).* En ningún catecismo se habla del crédito..., en ningún libro místico he tropezado jamás con esa palabreja. Por amor se apuran los cálices más amargos; por amor se acometen difíciles empresas, desafiando con semblante risueño la vergüenza, el dolor, la muerte misma; por amor se truecan las espinas en rosas, el miedo en confianza, las tribulaciones en alegrías inefables... Pero por el crédito... *(Rehaciéndose).* Jesús mío, no permitas que mi razón se turbe. (*La loca de la casa*, acto II, escena VII, p. 108)

No en vano, Galdós sostiene en carta enviada a Teodosia Gandarias el 16 de julio de 1907 que por el amor "vivimos, y de las bestias nos diferenciamos por la espiritualidad del amor." (*Correspondencia*, 2016: 606) Y ese amor debe vehicular las relaciones sociales sinceras, tal y como la Madre les enseñó a los enamorados de *El caballero encantado.* Esa es la clave para que las relaciones entre las nuevas generaciones huyan de los convencionalismos y se llenen de verdad: el amor y la

sinceridad como motores para la convivencia tolerante, pacífica, evolucionista y, en definitiva, feliz:

> — Seamos ambos sinceros, como nos lo ha enseñado nuestra Madre, y tú por tú, hablémonos como en las dichosas horas del parador de Atienza. Pareció la ardilla del gran Cíbico; ha parecido también la verdad que buscábamos, y la culminante verdad no puede ser otra que el amor nuestro... nacido antes del encantadlo, alentado con fuego pasional en los días de penitencia y expiación... (Cap. XXVII, p. 521)

Ese amor, entendido como espiritualidad, fuerza suprema, como una fuerza omnipresente, lo definirá Galdós como un dios en otra carta a Teodosia, esta vez el 21 de julio de 1907, en la que se puede leer: "Yo voy creyendo que dios es el Amor, y que el Amor es la atracción Universal, amor todas las leyes que regulan la vida física como la espiritual." (*Correspondencia*, 2016: 609) Una afirmación que pone de manifiesto el grado de importancia que tiene lo afectivo en el ideario pedagógico del autor. Y a esa fuerza suprema que todo lo regula debe unirse la ciencia, entendida como la suma del conocimiento compartido y su puesta en práctica, para dar lugar a la convivencia utópica de la comunidad de Guillermo en *Amor y Ciencia*. Una obra en la que vuelve a estar presente la fuerza motivacional del amor, tanto erótico como filial. El propio título ya es toda una declaración de intenciones y pone de manifiesto dos de los pilares del a filosofía vital del autor y, por ende, de la educativa. Cabe destacar que Galdós dedica una escena completa a un pequeño parlamento, separando la profundidad de la reflexión que encierra del resto del texto: "¿qué es la humanidad más que una inmensa clínica, con apariencias de escuelas y de presidio? curar, educar, corregir, todo es lo mismo. (*Amor y Ciencia*, acto III, escena XII, p. 138) Y para llevar a cabo la sanación de los enfermos de ignorancia, primero deben conocer que padecen una grave enfermedad que sólo podrán curarse si predisponen la voluntad para ello.

En definitiva, en la producción de Galdós encontramos diversos ejemplos de la necesidad de estar motivados y con la voluntad predispuesta para el aprendizaje y que, incluso este aprendizaje es más rápido y efectivo si la

motivación conecta de manera directa con nuestras emociones. Del mismo modo el autor apela de manera constante a que es posible generar esa motivación a través del amor y en general, del afecto y, en este sentido entronca con las reivindicaciones de Unamuno sobre el poder pedagógico del amor. Galdós, como Unamuno, cree que el amor y lo afectivo son un faro, un motor para desenvolverse en la vida y, por tanto, las emociones deben estar presentes en todo proceso educativo. Y en la obra de Galdós, como se ha puesto de manifiesto, podemos encontrar innumerables ejemplos que invitan a reflexionar sobre la educación afectiva frente a la educación basada en la represión y el miedo y la necesidad de considerar la gestión de las emociones como parte necesaria de todo ideario pedagógico que aspire al desarrollo integral de la persona.

Y, por tanto, la perspectiva educativa de Galdós entronca con las modernas teorías[148] que apuestan por el aprendizaje afectivo; así como con los últimos descubrimientos de la neuro-didáctica que demuestran la vinculación entre la huella emocional y la efectividad del aprendizaje. Investigaciones que vienen a poner en evidencia que la educación debe basarse en el descubrimiento y la experimentación y no en métodos memorísticos, idea también presente en la concepción pedagógica de Galdós, como veremos en el principio siguiente.

[148] Esto no quiere decir que esta perspectiva pedagógica no existiera antes de la formulación del aprendizaje afectivo y la neuro-didáctica tal y como se estudian hoy en día, pues la reivindicación del amor y la afectividad como fuerzas que mueven a los seres humanos a ser mejores puede rastrearse, con mayor o menor incidencia en toda la historia de la humanidad. Así, encontramos ejemplos en la Antigüedad Clásica o en el Siglo de Oro español (*La dama boba*, Lope de Vega) y está presente también en educadores coetáneos suyo, como Unamuno (*Amor y pedagogía*).

PRINCIPIO 10.- La educación debe basarse en la observación y en la experimentación y no en el método memorístico. Una educación experiencial e intuitiva, conectada con la vida práctica y la revalorización de los estudios técnico-profesionales y del trabajo como medio para ganarse la vida y desarrollarse como persona.

Enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.
Paulo Freire.

Como se ha venido esgrimiendo, Galdós se opone a los rasgos definitorios de la educación tradicional: al formalismo, al autoritarismo, al fomento de la competitividad en pos del compañerismo, al hecho de constituir una mera transmisión de conocimientos a través del método memorístico, a que el alumno se contemple como un ser pasivo cuya educación es ajena a él y a sus intereses y, por tanto, carezca de motivación para el aprendizaje. Frente a ello, y en línea con los planteamientos de la corriente de la escuela nueva, cuya filosofía pedagógica se desarrolla en España al calor de las reformas educativas planteadas en el contexto intelectual de la revolución de 1968. Pueden rastrearse en Galdós parámetros que se encuadran en la concepción de la educación práctica, participativa, colaborativa, activa y motivadora. Dentro de todo ello, cobra vital importancia la necesidad de que el aprendizaje se produzca por descubrimiento, a través de la observación y la experimentación y para ponerlo de relieve, Galdós recurrirá una vez más, a mostrar ejemplos de la educación contraria y sus terribles efectos, a la par que va difuminando muestras de cómo es posible hacer las cosas de forma diferente a la manera tradicional, y los efectos positivos de la superación de ese modelo.

Así, por ejemplo, en *El doctor centeno* (1883), se reflejan los métodos que no deben seguir utilizándose por ser crueles, caducos e ineficaces, pues como se ha venido mostrando:

> Todo lo enseñaba Polo según el método que él empleara en aprenderlo; mejor dicho, Polo no enseñaba nada; lo que hacía era introducir en la mollera de sus alumnos, por una operación que podríamos llamar *inyecto-cerebral*, cantidad de fórmulas, definiciones, reglas, generalidades y recetas científicas, que luego se quedaban dentro indigeridas y fosilizadas, embarazando la inteligencia sin darla un átomo de sustancia ni dejar fluir las ideas propias, bien así como las piedras que obstruyen el conducto de una fuente. De aquí viene que generaciones enteras padezcan enfermedad dolorosísima, que no es otra cosa que el mal de piedra del cerebro. (Tomo I, cap. II, III, pp. 66-67)

Frente a este método memorístico, Galdós se suma a las nuevas corrientes pedagógicas y muestra la efectividad del aprendizaje por descubrimiento a través de la observación, la puesta en tela de juicio o en duda de las afirmaciones aceptadas como absolutas de manera convencional mediante la participación del alumno en la argumentación dialógica, el impulso del aprendizaje vivencial o experiencial en la medida de lo posibles a través de la puesta en práctica o experimentación. De todo ello encontraremos ejemplos en varias de sus obras a la par que el autor vincula este tipo de enseñanza con la necesidad de que se sienten las bases para que la sociedad revalorice las carreras técnico-profesionales y el trabajo como medios dignos de ganarse la vida y desarrollarse como personas. Todo ello con la finalidad clara de romper con las estructuras caducas del antiguo Régimen, que han sumido a España en un inmovilismo insano que le impide progresar al ritmo de los países vecinos, a pesar de las potencialidades de su sociedad y la continua petición de cabio desde diversos sectores sociales como el pedagógico, el periodístico y, en general, el intelectual.

Así, por ejemplo, en *La de San Quintín* (1894), encontramos diversas muestras de que es posible aprender a partir de la observación y la experiencia, como en el primer acto, cuando don José invita a Rosario a recibir clases prácticas observando la ejemplaridad de su hija:

> DON JOSÉ.- Además del reposo que ofrezco a tu espíritu enfermo, esta vida será para ti un curso de filosofía del hogar doméstico. El ejemplo de mi nieta te enseñará muchas cosas que ignoras.
>
> ROSARIO.- (Batiendo palmas.) Sí, sí... He oído contar maravillas de esa preciosa joven...
>
> DON JOSÉ.- Es un ángel, un verdadero ángel administrativo, y una gobernadora de casa que podría poner cátedra. (Acto I, escena X, pp. 359)

Del mismo modo, en los Episodios encontramos ejemplos de la efectividad del aprendizaje por observación o por descubrimiento, en tanto que se produce casi de manera espontánea, por motivación intrínseca. Así, en *Los ayacuchos* (1900) el narrador reseña que la princesa y la infanta en su niñez aprendieron rápidamente la etiqueta por la continua exposición a ella y motivadas por su propia curiosidad:

> A los diferentes conocimientos de las niñas habíase anticipado con singular precocidad el de la etiqueta, y cuando no conocían la Gramática ni la Geografía, y apenas sabían leer y escribir, érales familiar la ciencia de los uniformes, y distinguían admirablemente el carácter oficial de cada sujeto por los galones del casacón que vestía. Del personal de Palacio ningún individuo se les despintaba, en la vastísima escala que desde los servidores mercenarios más humildes asciende hasta los próceres más empingorotados. Muchos nombres sabían, y a falta de ellos aplicaban motes, fundados en las observaciones que de fachas y rostros hacían continuamente, así como de la delgadez o gordura de pantorrillas revestidas de medias rojas, negras o *de color de carne.* (Cap. III, p. 30)

Del mismo modo, podemos rastrear en la producción galdosiana la necesidad de someter a juicio las convenciones sociales a través de la duda razonable como medio para poner de manifiesto, no sólo lo antinatural y caduco de estas normas de convivencia, sino la hipocresía social que comportan, como paso previo para la creación e implementación de nuevas normas de convivencia basadas en la tolerancia, el respeto, la autonomía, el compromiso, la coeducación y el autoconocimiento. así, por ejemplo, Fajardo-Baramendi, movido por su ansia de justicia social ante la persecución que iba a ser impuesta a Virginia y Ansúrez, los amantes fugados, dialoga con el Ministro de Gobernación para hacerle ver que esa aplicación de castigos a la "inmoralidad" sólo se aplica a los

pobres, mientras que se hace la vista gorda con los ricos porque estos mantienen la hipocresía de su matrimonio de cara a la etiqueta social a pesar de tener varias relaciones extramatrimoniales, mientras que Virginia y Ansúrez han mostrado una verdadera altura moral negando las cadenas de un matrimonio de etiqueta cuyos integrantes no eran felices y decidiendo vivir el verdadero amor hasta sus últimas consecuencias:

> Toda la moral que viene de arriba, en cuanto toca al suelo, queda reducida a un Prontuario de reglas prácticas para uso de las personas pudientes... Elevémonos un poco sobre estos absurdos; levantemos nuestros corazones, que usted puede hacerlo como nadie: su gran talento le ayudará. Tras de usted voy yo, y con usted subo... Seamos un poquito indulgentes con ese humilde ladrón de mujer casada, ya que con ladrones mejor vestidos hemos derrochado tanta indulgencia... ¿No lo cree usted así?
> -¿Yo qué he de creer? -replicó Nocedal echándolo todo a risa-. Ingenioso es lo que usted me dice, y yo le oigo con mucho gusto...
> -Pero oyéndome con mucho gusto, en cuanto yo vuelva la espalda tomará usted sus medidas para cometer la gran iniquidad. No me mire con esos ojos, que no sé si son asombrados o burlones... La intención del Ministro bien comprendida está... Han hecho ustedes una *Ley de vagos*...
> -Sí, señor. Ley de higiene social, de policía política...
> -Está bien. Esa Ley, que ya es inicua por facilitar la persecución y destierro de la gente política de oposición, lo es mucho más porque con ella se desembarazan los amigos del Gobierno de toda persona que les estorba. ¿Que don Fulano o don Mengano, personaje o fantasmón influyente; que la Zutanita o la Perenzejita, damas, o menos que damas, querindangas tal vez de cualquier cacicón, tienen algún enemigo a quien desean apabullar con razón o sin ella? Pues aquí está la Ley de vagos para socorrer a los bien aventurados que tienen hambre y sed de venganza.
> (...)
> - Los móviles de este grande interés -replicó Beramendi con acento grave-, no son otros que un ardiente amor a la justicia. La justicia esencial me mueve... Y esto que digo, bien lo comprende usted. En el fondo de su espíritu, usted piensa y siente como yo... Pero desde el fondo del espíritu de Nocedal a la exterioridad del hombre público, del ultramontano por conveniencia, del Ministro de la Gobernación, hay distancia tan grande, que los sentimientos no tienen tiempo de llegar a los ojos, a los labios... ¿Qué? (*O'Donell,* cap. XXI, pp. 206-207)

Del mismo modo, aunque movida por el amor fraternal y no por el pasional, Isidora impondrá la vida práctica al miramiento de la etiqueta social para salvar a su familia de la quiebra. El carácter práctico y realista de Isidora se impondrá a través de su propio ejemplo a su familia y, por extensión, a la sociedad que vive de las apariencias como ejemplo del cambio de actitud que debe darse en las nuevas generaciones para posibilitar la regeneración del país:

Trinita.- (Con mimo.) ¡Y ahora que estamos sin doncella! También es tema haber despedido á la Calixta, que me ayudaba.
Isidora.- La he despedido, porque no servía para nada.
Trinidad.- Amalia, que no sabe cocinar, la pobre, será doncella desde hoy, y esta tarde misma tomaremos muchacha para la cocina.
Isidora.- No, no. Ni esta tarde, ni mañana, ni nunca.
Trinidad.- ¿Y cómo nos vamos á arreglar?
Isidora.- A ver. ¿Soy yo la que manda aquí?
Trinidad.- Hija de mi alma, desde que con tu energía, determinación y talento extraordinario salvaste la casa, tu padre y yo hemos delegado en ti nuestra autoridad.
Isidora Pues mamá, no te molestes en buscar cocinera, que ya la tenemos.
Trinidad.- ¿Quién?
Isidora.- Ésta (Coge a su hermana del brazo.)
Trinita.- ¿Yo? ¡Qué barbaridad!
Serafinito.- (Cerrando el libro.) (Prepárate... Cuando las barbas de tu vecino veas arder...)
Trinidad.- Pero, hija, ¿lo dices de veras?
Isidora ¡Y tan de veras! Estamos amenazados de ruina. Aquí no hay ya señoritos.
Serafinito.- (¡Ay, Dios mío!)
Isidora.- Todos somos criados de todos. Se acabaron los perifollos elegantes, incompatibles con nuestra pobreza; se acabó el piano, y...
Trinita.- ¡Pero si yo no sé guisar! (Lloriqueando.)
Isidora.- Aprendes... Más fácil es hacer un pisto sabroso en la cocina, que hacerlo malamente en el piano... con la Rapsodia húngara!
Serafinito.- (Riendo.) (¡Divino, delicioso!)
Isidora.- Mamá sabe cocinar. Yo también. Verás qué pronto te enseñamos.
Trinidad.-Bueno, bueno; pero me parece que...
Trinita.- (Llorando.) Yo no quiero.
Isidora.- Pues si no se conforman todos... dimito.
Trinita.- No, no.
Trinidad.- Dimitir no. (Asustada.) ¡Jesús! Estás demostrando una disposición colosal para el gobierno. Debemos obedecerte sin reparar en lo que mandas.
Isidora.- Nada, nada. Real decreto nombrando a la niña cocinera. Anda, ponte el delantal grueso. Se acabaron ..los rasetes, crespones y muselinas. Dispongo el descanso de las pobrecitas teclas, condeno a destierro los Nocturnos y Fantasías, y a
muerte a las Marchas Fúnebres y Danzas Macabras. (*Voluntad*, acto II, escena III, pp. 559-560)

En el contexto escolar, como en la vida, el aprendizaje más efectivo es aquel que se experimenta, del que se tiene experiencia real y Galdós alaba esta característica de la concepción krausista de la pedagogía, una metodología activa y participativa que apela al aprendizaje basado en la experiencia que había quedado relegado a casos testimoniales en el método tradicional, a pesar de que esta concepción ya existía desde Aristóteles. Por fortuna, cada vez es más

habitual en las aulas y Galdós lo reivindica en su obra a través, por ejemplo, de la explicación y alabanza del método educativo utilizado por Máximo Manso:

> Gustaba yo de enseñarle todo prácticamente usando ejemplos siempre que no tenía a mi disposición la realidad viva, esa consumada doctora que tiene por cátedra el mundo y por libros sus infinitos fenómenos. En la esfera moral, la experiencia ha hecho más adeptos que los sermones, y la desgracia más cristianos que el Catecismo. Si quería imbuirle algún principio artístico, procuraba hacerlo delante de una obra de arte. En lo moral, empleaba apólogos, parábolas y hasta demostraciones materiales, y los fenómenos del orden físico los explicaba, siempre que podía, delante del fenómeno mismo. Era esta la parte más débil de mi pedagogía, porque, no poseyendo sino lo rudimentario, mis enseñanzas se concretaban a los hechos metereológicos, y a trazar de ligero, como quien corre sobre ascuas, la monografía del rayo, de la lluvia, de la nieve, con un poquito de arco iris y algunos pases de auroras boreales. No me gustaba mucho meterme en estas averiguaciones. (*El amigo Manso,* cap. IV, p. 415)

Esta descripción conecta con la metodología que defendían los integrantes de la ILE, entre ellos Altamira quien, como se ha reseñado en el primer capítulo, pone de relieve el poder pedagógico de la Historia, se muestra muy crítico con el memorismo que se utiliza para su docencia y defiende una enseñanza de la Historia basada en el método intuitivo y realista, una clase activa. De manera que el alumno, en los diferentes grados de su aprendizaje, se fuera relacionando con la Historia y aprendiéndola a partir de materiales reales como narraciones documentales, visitas a museos, manejo de fuentes escritas, etc.

Esta necesidad de que el aprendizaje se realice a través de la puesta en práctica o la experimentación la encontramos también en *La de San Quintín* (1894) esta vez en el devenir pedagógico-vital que describe Víctor y que muestra que esta forma de enseñanza es efectiva para propiciar el autoaprendizaje:

> ROSARIO.- Rebelde al estudio quizás.
>
> VÍCTOR.- Sí señora... Yo no estudiaba, digo, estudiar sí, y mucho; pero solo. Leía lo que me acomodaba, y aprendía lo más grato a mi mente. Repugné siempre la enseñanza en escuelas organizadas; me resistí a ganar grados y títulos. Lo que sé, lo sé sin diploma, y no poseo ninguna marca de la pedantería oficial. En Bélgica aprendí muchas cosas con más práctica que teoría. Soy algo ingeniero, algo arquitecto... sin título, eso sí. Pero sé hacer una locomotora; y si me apuran hago una catedral, y si me pongo, fabrico agujas, vidrio, cerámica...
>
> ROSARIO.- ¡Cuántas habilidades, y venir a parar a esa triste condición de obrero!...

> VÍCTOR.- Verá usted... En Bélgica me sedujo la idea socialista. Cautivome un alemán, hombre exaltado, que predicaba la transformación de la sociedad; y tomé parte en una huelga ruidosa, pronuncié discursos, agité las masas... ¡Terrible campaña, que terminó con mi prisión...! (Acto I, escena XIII, p. 365)

Pueden rastrearse, por tanto, en la obra de Galdós varios ejemplos que ponen de relieve la importancia del aprendizaje experiencial y que conectan su visión pedagógica con las de educadores vinculados a la ILE, como Cossío quien como ya se ha reseñado en el primer capítulo, defendía una concepción de la educación institucionista más propia del siglo XX que de la época en que Cossío la formuló basada en la firme creencia de que debía enseñarse al niño ver las cosas, a observar con atención la naturaleza, a pensar y a hacer activas sus facultades racionales, pues el niño "las mira, y no le dicen nada, porque no sabe leerlas. Dichoso el día en que aprenda y lea en ellas, aunque no sepa leer en los libros[149]." Un amuestra de la efectividad de este aprendizaje ocular, experiencial, puede extraerse también de *Fortunata y Jacinta*, otro ejemplo que viene a reafirmar que Galdós contempla esta perspectiva educativa en su ideario pedagógico:

> Una sola frase suya probará su inmenso saber en esa historia viva que se aprende con los ojos (...) Para completar su erudición ocular, hablaba del *aspecto que presentaba Madrid* el 1º de septiembre de 1840, como si fuera cosa de la semana pasada. Había visto morir a Canterac; ajusticiar a Merino, «nada menos que sobre el propio patíbulo», por ser él hermano de la Paz y Caridad; había visto matar a Chico..., precisamente ver no, pero oyó los tiritos, hallándose en la calle de las Velas; había visto a Fernando VII el 7 de julio cuando salió al balcón a decir a los milicianos que *sacudieran* a los de la Guardia; había visto a Rodil y al sargento García arengando desde otro balcón, el año 36; había visto a O'Donnell y Espartero abrazándose, a Espartero solo saludando al pueblo, a O'Donnell solo, todo esto en un balcón; y por fin, en un balcón había visto también en fecha cercana a otro personaje diciendo a gritos que se habían acabado los Reyes. La historia que Estupiñá sabía estaba escrita en los balcones. (Primera parte, cap. III, I, p. 26.)

Cuando no sea posible que el alumno se haga partícipe del aprendizaje a través de una experiencia vital inducida, debe procurarse que los recursos utilizados en clase sean prácticos y sugestivos, para mantener la atención y la motivación del alumnado, a través de materiales que propicien el aprendizaje por

[149] *BILE*, III, 1879: 154. Cita tomada de Delgado Criado (1994: 652).

descubrimiento, tal y como postulaba Pestalozzi. Una muestra de ello la encontramos en las preferencias de Felipe Centeno, quien huye de las asignaturas abstractas y se recrea en las que motivan su interés, por las formas y colores y propicia su participación activa a través, por ejemplo, del dibujo:

> De las enseñanzas de la escuela, lo único que le agradaba era la Geografía. Cierto día que estaba en la clase y tenía delante un mapa muy bonito, donde se veían los países pintados con rayas y masas de colores, y el mar azul y las islas de extraña forma, sintió una tentación que sin duda debía de ser mala. ¡Diablos de chicos; no hay cosa que no inventen!... Pues se le ocurrió nada menos que dejar a un lado los palotes, como se arroja fatigosa carga, y ponerse con toda su alma a *retratar* el mapa, imitando los contornos y perfiles que allí parecían el propio rostro de las naciones. ¡Qué lástima no tener caja de pinturas o al menos lápices de colores! Así, así debían ser enseñadas todas las cosas. ¿Por qué no se han de pintar la Gramática y la Doctrina?... Manos a la obra y venga papel. Sacó del bolsillo un pedazo de lápiz y aquí te quiero ver, talento. Raya por allí, raya por allá; aquí un pico, más allá un hueco, todito iba saliendo a maravilla: la Inglaterra, que es una isluca con muchas púas; Suecia, que parece una gran pieza de bacalao; Franciota con luengas narices; Portugalito con la boca risueña, que es la del Tajo; Italia como una bota; Grecia cual manojo de pueblecitos, y Rusia grandísima, informe, esteparia, soñolienta sin fisonomía... Muy bien. La cosa prometía. El retrato estaba hablando, y aunque a algunas de las naciones no las conocería ni la mala mujer que las inventó, si el artista tuviera goma con que borrar para rehacer su trabajo... ¡re-contra!... Tan engolfado estaba en sus golfos, y tan aislado dentro de sus islas, que no vio venir a D. Pedro, el cual se acercó por detrás pasito a pasito... ¡Ay Dios mío! Del primer capón poco faltó para que los nudillos del maestro penetraran hasta la masa cerebral del geógrafo pintor, y detrás otro y otro, dados al compás de estas cariñosas frases:
> «¡Animal, siempre de juego, pum!... ¡Si te voy a freír! ¿De esa manera, ¡pum-!... correspondes al bien que te he hecho recogiéndote... ¡pum!, de las calles? No se puede... ¡pum!, sacar partido de ti. Anda, anda, arriba...». (Tomo I, cap. II, VI, pp. 88-89)

Toda esta concepción educativa de Galdós con respecto al aprendizaje por descubrimiento y el modelo dialógico de enseñanza conecta, además de con los postulados coetáneos de la ILE y el movimiento de la Escuela Nueva, con las bases de teorías más actuales como la educación liberadora de Freire[150], que tiene

[150] Aunque puede establecerse una línea de influencia que parte del método socrático aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje, nos parece acertado reseñar el método de Freire para mostrar sus concomitancias con los principios pedagógicos que se desprenden de la producción galdosiana. Así, siguiendo a Pozo Andrés (2004: 273-276), que Freire acuñó tres conceptos fundamentales en torno a la educación liberadora, pedagogía de la liberación o de la esperanza:

por objetivo constituir un proceso de reflexión que lleve al ser humano a tomar conciencia de su papel de oprimido y optar, como compromiso personal, por la transformación social, que está basada en el principio de libertad del ser humano. Unass ideas que están de forma clara en Galdós en tanto qu este también considera que la sociedad debe darse cuenta de la realidad que le rodea tomar conciencia de ella como paso previo para que se pueda producir el cambio, la regeneración primero a nivel individual y luego a nivel social. En este sentido, resultan reveladoras las reflexiones de Clementina, quien tras el impacto de la

1. Concienciación. Quiere reflejar el desarrollo crítico de la toma de conciencia. Es acción-reflexión del individuo con la finalidad de tomar posesión de la realidad. Concienciar significa lograr que el oprimido adquiera una práctica de libertad e implica conseguir una politización, pues la liberación del oprimido sólo es real si éste transforma el contexto que genera la opresión. Como se ha venido desarrollando, la finalidad última y fundamental del ideario pedagógico galdosiano radica, precisamente, en abrirle los ojos a su sociedad, primero situándolos ante la problemática existente y después presentándoles posibles vías de actuación; todo ello coincide de manera embrionaria con la teoría de la concientización desarrollada años más tarde por Freire.

2. Las relaciones entre educación y política, derivado del principio anterior. No se concibe la educación sin su dimensión política, por lo que se opone a las pedagogías no-directivas, pues considera que mantienen las estructuras de poder. De esta forma, el educador no intervencionista, en defensa de la libertad del educando, se convierte en cómplice de la ideología del opresor. EN este sentido, las maestras de Galdós constituyen un ejemplo de las cualidades que debe tener la nueva generación para impedir la opresión de la oligarquía y las convenciones sociales; de hecho, en algunos casos estos mismos personajes llaman a la revolución como último paso, pero paso necesario si los que se empeñan en el inmovilismo de las estructuras socio-económicas no desiste en su empeño. La educación en Galdós, por tanto, también es política.

3. El diálogo. Constituye el elemento básico en el acto de enseñar y aprender, sujeto a unas relaciones de igualdad entre educador y educando. En Galdós encontramos numerosos ejemplos que apelan a esta horizontalidad entre educando y educador en tanto que se contempla el proceso pedagógico como co-educación.

En definitiva, para lograr una educación liberadora, Freire propone una pedagogía de la concientización, que debe reunir tres condiciones: utilizar un método crítico y dialógico, modificar el contenido programático de la educación, y utilizar técnicas nuevas para codificar y descodificar el nuevo contenido. El método psicosocial de Freire tiene tres momentos definitorios para lograr la pedagogía de la concientización: la investigación temática, la codificación y la descodificación. Se trata, pues, de un método de investigación donde las ciencias humanas y sociales sirven para indagar e interpretar los problemas de la realidad. Además, el aprendizaje del analfabeto va más allá del dominio de la lectoescritura y son motivados para que, a través de la descodificación y la discusión, puedan distinguir los mundos de la naturaleza y la cultura, para descubrir su lugar en la historia y en la sociedad. Esto supone la afirmación y revalorización de su propia cultura, así como la regeneración del propio grupo social para transformar las relaciones culturales y la estructura misma de la sociedad.

desgracia es capaz de ver la realidad tal cual es: todos nacemos desnudos y pobre y el reparto de la riqueza es una decisión humana que no tiene nada que ver con Dios, de lo que se colige la teoría del oprimido/opresor que desarrollará Freire como base para la creación de una nueva perspectiva pedagógica:

> CLEMENTINA. — No, Ismael. Déjame que te cuente... Yo también blasfemé; yo también perdí la razón al conocer esta iniquidad. ¡Horrible noche! Al amanecer, repuesta ya de mi locura, lloré por mi marido y por mis hijos... La voz de Dios resonó en mi alma diciéndome: "Ni tú ni tus hijos me maldigáis. Al daros vida, os entregué a los azares del mundo. Todos habéis nacido desnudos y pobres... La riqueza es manejo vuestro. Los humanos la recogéis y la repartís a vuestro gusto. No por ricos, sino por humildes, entraréis en mi reino." (C*asandra*, jornada III, escena V, p. 287)

De hecho, Galdós es consciente de la desigualdad social y, como ya se ha señalado apela, entre otras cosas, a que la educación llegue a todos como un medio de paliar ese desequilibrio. Pero para que esto sea posible el autor sostiene que es necesario que la sociedad en general y el individuo en particular asuma que la educación debe ser cosa de todos como se ha explicado en el principio octavo. Este mismo compromiso y corresponsabilidad subyace en su continua alusión a la necesidad de que se ponga en valor el trabajo, en tanto que estar ocupado dignifica y evita la ociosidad que es el germen del desarrollo de los aspectos más sórdidos e inútiles del carácter humano, como el ascetismo, la enfermedad nerviosa o la abulia, así como la falta de escrúpulos y la falsa moralidad, pues tal y como apunta Doña Celia, en gran medida la falta de moralidad en las clases altas se debe a su ociosidad:

> Las honradas señoras pobres, o poco menos, que se cebaban con voraces picos en esta comidilla, no maldecían la inmoralidad sin poner en su reprobación algo de indulgencia, atribuyendo al buen vivir tales desvaríos. En la estrechez de su criterio, creían que la mayor desgracia de las altas pecadoras era el ser ricas. Doña Celia resumía diciendo: «Véase lo que trae tener tanto barro a mano, y criarse en la abundancia, madre de la ociosidad y abuela de los vicios». (*O'Donell,* cap. IV, p. 41)

Así pues, el autor canario intentará de forma incansable hacer ver a la sociedad que el trabajo es un medio digno tanto para ganarse la vida, como para desarrollare como persona:

> Trabajaremos metódicamente con el despabilado pensamiento, o con las manos hábiles, atentos siempre a que esta pacienzuda labor nos lleve a poseer cuanto es necesario para una vida modesta y feliz, con todo lo que la sostiene y vigoriza, con todo lo que la recrea y embellece. ("Soñemos, alma, soñemos", *Obras Completas*, 1951, p. 1482)

Y la nueva sociedad que surja finalmente para regenerar el país debe, en la medida de lo posible, tener en cuenta los gustos, conocimientos y habilidades de sus integrantes para dotarlos de una labor socio-económica que a la vez redunde positivamente en su individualidad, como muestra, por ejemplo, el caso de Pajón en *La razón de la sinrazón* (1915):

> PAJÓN.- Mil gracias, señor cura y la compañía. Y ya que son tan corteses conmigo, les diré que he cumplido los ochenta y dos años, y que ya me cansa esta vida errante por caminos y andurriales. Quisiera pasar los pocos días que me restan de vida en una ocupación sedentaria, tranquila.
> ATENAIDA.- Usted me ha dicho que en su mocedad fue pasante en la escuela de su pueblo.
> PAJÓN.- Sí, señora. Antes de meterme en el petitoria tomaba la lección a unos chiquillos, que me hacían burla y no aprendían nada. Lo que entonces sabía yo se me ha ido olvidando. Sólo me acuerdo de algunas cosas de Geografía, por ejemplo: cuántas son las partes del mundo y cómo se llaman. De la Gramática recuerdo del masculino, femenino, neutro, común, epicena y ambiguo, con aquello de con, por, sin, de, etcétera, etc.
> ATENAIDA.- Con esos conocimientos bien podría usted desempeñar una plaza en cualquier escuela
> pública, verbi grada: llevar y traer los niños de sus casas al colegio.
> PAJÓN.- Señorita Atenaida, eso sería el colmo de la felicidad en mis últimos años. (Jornada IV, cuadro sexto, escena II, pp. 650-651)

En este sentido podría pensarse que Galdós se alinea con la concepción pedagógica socialista-marxista, en tanto que esta entiende la educación como la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo y la preparación profesional amplia, que capacitara de forma simultánea para diversos oficios, un ejemplo de ello podría ser la comuna utópica de Guillermo en *Amor y Ciencia* (1905). Pero, a diferencia de la visión pedagógica socialista, el ideario educativo de Galdós no se basa en una pedagogía del trabajo, es decir, el trabajo productivo vinculado a la enseñanza no ocupa la posición central, en tanto que, como se ha señalado en el principio sexto, Galdós concibe la educación como el desarrollo integral de la persona y no sólo como el desarrollo de sus capacidades

potenciales de empleabilidad. En este sentido su concepción pedagógica coincide con el pensamiento pedagógico de la época, sobre todo influido por autores como Rousseau, Kant o Pestalozzi, pues la educación no se concibe exclusivamente como la formación para desarrollar un oficio, sino que se considera un aspecto fundamental del desarrollo humano como medio para que el hombre consiga la felicidad, por lo que defenderá la necesidad de que todos puedan tener acceso a ella, con independencia de su clase social. Pero insistirá en la revalorización del trabajo, sobre todo como unallamada de atención a la oligarquñia empobrecida que debe buscarla forma de rebicarse en los nuevos parámetros sociales que no pase por insistir en el mantenimiento de las viejas estructuras del Antiguo Régimen. De manera que vamos a encontraren la producción galdosianas abundantes ejemplos que ponene de manifiestoque el trabajo es un buen medio para construir la felicidad, pues permite una vida digna e independiente. Así, por ejemplo, en el personaje de Víctor, hijo ilegítimo de César de Buendía, en *La de San Quintín* (1894) podemos ver al modelo de hombre hecho a sí mismo que entiende el trabajo como dignificación de la persona, en tanto que ha sido criado en Europa y, por tanto, muestra un pensamiento europeo progresista que será capaz de contagiar a Rosario de Trastámara. De hecho, Rosario se ha acostumbrado tanto a trabajar, a estar ocupada que ahora le pesa la ociosidad:

> ROSARIO.- (*Apilando en una bandeja de mimbres almohadas y sábanas.*)Déjame a mí.
>
> RUFINA.- No... yo... tú te cansas.
>
> ROSARIO.- Que no me canso, ea. ¡Qué placer llenar los armarios de esta limpia, blanquísima y olorosa ropa casera!... y ponerlo todo muy ordenadito, por tamaños, por secciones, por clases... (Cogiendo la bandeja de ropa.) Venga. (*RUFINA le ayuda a cargársela a la cabeza.*) ¡Hala!
>
> RUFINA.- (*Señalando por la derecha.*) ¡Al armario grande de allá! (*Sale ROSARIO por la derecha.)*
>
> LORENZA.- Parece que no; pero tiene un puño... y un brío...
>
> RUFINA.- ¡Ya, ya!

ROSARIO.- (*Reapareciendo presurosa por la derecha.*) Ahora, las sábanas.

RUFINA.- Ahora me toca a mí. (*Cargando un montón de ropa. Vase por la derecha.*)

ROSARIO.- ¿Y yo? Lorenza, dame la plancha otra vez. Me habéis acostumbrado a no estar mano sobre mano, y ya no hay para mí martirio como la ociosidad. (Acto II, escena I, p. 371)

Como contrapunto de Víctor, podemos señalar a Alejandro, personaje que ha sido educado en la ociosidad de la vida regalada al que le cuesta asumir la idea del trabajo como le pasara a Ferderico Viera, pero eso no implica que sean malas personas, sencillamente han recibido una educación inadecuada; como reconoce el propio Alejandro:

ALEJANDRO.- No soy malo. Soy un hombre que se ha formado solo, que nunca conoció el trabajo, ni las dificultades de la vida.
(...)
ALEJANDRO.- Quedé huérfano y rico. Ni mis padres ni mi tutor supieron hacer de mí lo que llamáis un hombre útil. No es que yo me queje de este abandono. (*Voluntad*, acto II, escena IX, p. 572)

Con ello Galdós pone de manifiesto la necesidad de que la educación esté conectada con la vida práctica como medio para revalorizar el trabajo y ser capaz de valorar el coste de la vida como medio de empatía social[151], una cualidad de la que carece Alejandro, incapaz de darse cuenta de la necesidad de enorme esfuerzo, tenacidad, autodisciplina, y fuerza de voluntad que debe desplegar Isidora para para sacar adelante el negocio familiar:

ALEJANDRO.- ¡Trabajar... yo! No sirvo para emplear la vida en afanes, que al fin siempre resultan inútiles. Por mi suerte, ó mi desgracia, que esto no lo sé, no he trabajado nunca. Todo me lo encontré hecho. Mis padres me criaron en la holganza. Al quedarme solo, no pensé más que en el único trabajo productivo y consolador: vivir. (Acto II, escena II, pp. 556-557)

[151] Una idea que parece que vuelve a cobrar sentido en el siglo XXI con ejemplos como el de las hijas del ex-presidente de los Estados Unidos, Barack Obama, quienes desempeñan trabajo de baja categoría durante sus vacaciones de verano, como cualquier otro estudiante, en un empeño de sus padres de que le tomen el pulso a otras realidades sociales. Del mismo modo, esta cosmovisión socioeducativa subyace en los programas de voluntariado obligatorio que encontramos, por ejemplo, en los centros educativos británicos donde los alumnos deben certificar un número de horas de ayuda a la comunidad como parte de su formación integral.

Además, es habitual encontrar ejemplos que ponen de manifiesto los beneficios del trabajo, hecho que viene a reafirmar la importancia del trabajo dentro de las recetas de regeneración que contempla Galdós para España. Entre esos beneficios se cita que no sólo ayuda a sanearlas cuentas y evitar las deudas sino que, además, mantiene a las personas sanamente ocupadas y les permite el regocijo y la satisfacción por el trabajo bien hecho:

> La idea que me abrió horizontes de salud fue la idea del trabajo. «Si yo tuviera un escritorio, como lo tenía en Jerez, y además mis viñas y mis bodegas, estaría muy entretenido todo el año, y no pensaría las mil locuras que ahora pienso, tendría salud y buen humor». Así me hablaba una mañana, y tras la idea vino la resolución de practicarla. ¿Pero en qué trabajaría?
> (...)
> Pues decidido. Pensando en esto, activáronse mis fuerzas y recobré la alegría. Por el trabajo, que trabajo era y de los buenos, obtendría yo dos beneficios: evitar los males que causa la holganza y restablecer mi fortuna en su primitiva integridad (*Lo prohibido*, cap. XX, III, p. 149)

Un ejemplo más de la contraposición entre la inutilidad del vivir ocioso de la aristocracia y el vivir honrado a través del trabajo lo encontramos en las palabras de Juan Bou, personaje que desliza un guiño claro de Galdós a los movimientos proletarios de la época:

> − No hay pobreza en la honradez, no hay honra como la del trabajo −afirmó Juan Bou incorporándose y dejando ver el esplendor lumínico de su ojo rotatorio, que parecía una rueda de fuegos artificiales−. ¡Pobre! ¿Qué quiere decir esto? Es una necedad, una... elucubración contraria a los grandes principios. ¿Tienes satisfechas tus necesidades? Sí. ¿Tienes hambre? No. ¿Estás vestido? Sí. Pues eres tan rico como el duque *A* o el conde *B*, o quizá más.
> Y de este lenguaje sencillo y lapidario, que a la altura de Marco Aurelio le ponía, pasó por gradación suave a otro más acentuado, más enérgico, si bien no más elocuente, diciendo:
> −Todo lo demás es superfluidad y lujo, es explotar al obrero, chupar su sangre, alimentarse de su sudor bendito, comerse los refinados manjares amasados con las lágrimas del pobre. Ved esos que andan por ahí, toda esa chusma de señores y de holgazanes. ¿De qué viven? De nuestro trabajo. Ellos no labran la tierra, ellos no cogen una herramienta, ellos no hacen más que pasear, comer bien, ir al teatro y leer libros llenos de bobadas... Comparémonos ahora. Nosotros somos las abejas, ellos los zánganos; nosotros hacemos la miel, vienen ellos y se la comen. Nos dejan las sobras, nos echan un pedazo de pan, por lástima, como a los perros... Pero todo se andará, tunantes, todo se andará; vendrá la cosa y haremos cuentas, sí, la gran cuenta, el juicio final de la humanidad. ¡Oh, pillos!, también nosotros tenemos nuestro valle de Josafat. Allí se os aguarda. Allí estaremos. Con un pedazo de lápiz tamaño así, y un papel de

> cigarro, basta para hacer el gran balance. Es la liquidación fácil, porque es la última... y *palante*. (*La desheredada*, segunda parte, cap. IV, II, pp. 243-244)

Unas afirmaciones que parecen estar presentes en la configuración de la nueva generación de hijos de la aristocracia que prefieren renunciar a la hipocresía de las convenciones sociales, que ellos ya entienden como un espejismo caduco que no tardará en derrumbarse y en lugar de seguir viviendo a través de la mendicidad de etiqueta y la usura, prefieren vivir de su trabajo. Una obra que ejemplifica con claridad esta perspectiva del autor es, sin duda, *Mariucha*, cuyo fin es revelador sobre la cosmovisión del autor acerca de las vías de regeneración de la sociedad española:

> LEÓN.- Lloran ; pero siguen ... Se van... Por vanas pompas abandonan los afectos más puros.
> MARÍA.- Aceleran el paso... Ya no les veo...
> LEÓN.- (*Enlazándola por la cintura, la retira del ventanal.*) Son la generación que fue, que ya vivió y pasa.
> MARÍA.- Qué tristeza despedir á los que se van para siempre!
> LEÓN.- Consolémonos pensando en la eficacia de nuestro destino. Si una generación nos vuelve la espalda y desaparece, abramos nuestros brazos esperando a la que ha de venir.
> MARÍA.- Delante de nosotros hay mucha vida, afanes, alegrías...
> LEÓN.- El cuidado inmenso de las vidas presentes...de las vidas futuras... (*Aparece don Rafael en la puerta del foro, dispuesto a revestirse; tras él, el sacristán le ofrécela capa pluvial; el monaguillo le alarga la estola.*)
> DON RAFAEL.- (*Les llama con cariñosa jovialidad.*) ¡Juventud... aquí! (*María y León, lanzando una exclamación de júbilo, corren hacia él.*)

Frente a la generación caduca, condenada a la extinción que representa la familia de Mariucha, a la que la nueva sociedad le tiende la mano y le da una oportunidad de reeducarse, transformarse, en suma, reinventarse para formar parte de la nueva realidad que se impone, pero que decide dar la espalda y seguir viviendo del espejismo y la hipocresía. María y León representan la generación intermedia que, con su tesón, su fuerza de voluntad y su trabajo honrado y con la bendición de la Iglesia de base, aquella Iglesia del amor, la tolerancia y las buenas obras que siempre defendió Galdós como se ha explicado en el capítulo segundo, crearán la nueva generación que ha de venir a colmar de vida y alegría a la sociedad española. Una nueva generación que debe caracterizarse por ser el

fruto de un sistema educativo pensado para formar personas íntegras, tolerantes, autónomas, solidarias, responsables y comprometidas.

Como se ha podido apreciar, estos diez principios están sobradamente presentes en la producción de Benito Pérez Galdós, y se entrelazan y retroalimentan entre sí, pues significan una reflexión pausada y continuada de nuestro autor a lo largo de toda su vida, abierto siempre a las nuevas tendencias y atento a las necesidades de la sociedad en la que le tocó vivir y con la que siempre estuvo comprometido y por la que siempre miró, a pesar de las crisis personales, hacia el horizonte abierto a un futuro esperanzador.

CONCLUSIONES

Finalizada la investigación, ésta nos ha conducido a dar por válidas las hipótesis iniciales y a responder afirmativamente a las dos preguntas que surgieron tras la lectura de la bibliografía crítica sobre el autor, a saber: ¿se puede considerar a Galdós un educador, un pedagogo?, ¿es posible establecer unos principios educativos a partir del corpus galdosiano? En efecto, la educación es una constante en la trayectoria vital de Galdós, pues, como joven educado en los valores liberales heredados de los postulados de la minoría ilustrada española, entiende la educación y el aprendizaje como elementos consustanciales a la vida, y, por tanto, el proceso formativo como un *continuum* necesario para el progreso del individuo y de la sociedad. A esta realidad vivida en su infancia y primera juventud debe sumarse su camino hacia la madurez en el ambiente madrileño de la efervescencia pedagógica, de la revolución de las ideas y de las esperanzas en nuevas posibilidades que supuso la Gloriosa, y su contacto directo y continuo con los pedagogos[152], intelectuales[153] y políticos reformistas[154], inicialmente solo

[152] Como se ha señalado la relación con profesores y pedagogos es contante en la vida del autor, desde la cercanía y casi idolatría que sintió por los profesores que iniciaron el movimiento reformador de la Universidad, sobre todo Fernando de Castro y Alfredo Adolfo Camus, pasando por su destacada relación con los profesores y pedagogos de diversas generaciones vinculados, ideológicamente o de facto, con la ILE, como Giner de los Ríos, Rafael Altamira o la familia Maeztu; hasta su relación con los ideólogos educativos que se decantaron por la vertiente regeneracionista como Joaquín Costa o Pérez de Ayala. Además, como se sabe, en su propia familia encontramos personas dedicadas a la labor docente como su sobrino José Hurtado de Mendoza, quien desempeñó la Cátedra de Análisis Química Aplicada en el Instituto Alfonso XII de Madrid durante más de veinte años.

[153] Como se sabe, entre las amistades de Galdós se encuentra una amplia nómina de intelectuales de diversos ámbitos, sobre todo literatos y filólogos (Mesonero Romanos, Menéndez Pelayo, Clarín, Emilia Pardo Bazán, Pereda, los hermanos Quintero, etc.), pero también artistas (Victorio Macho, Sorolla, diversos actores y actrices como Margarita Xirgu), médicos (Manuel Tolosa Latour), etc., y no sólo de su generación sino que también conectará

vinculados al krausismo, pero que después se irá tornando en un amplio abanico de influencias[155] que rodearán la atmósfera del autor quien, siempre con la mirada atenta y con la voluntad dispuesta a los nuevos aires, reflexionará sobre ellas y experimentará su posible puesta en práctica en España, a través de sus personajes.

Interés y preocupación continuada a la que da entrada en su obra hasta constituir un ingente y variado corpus, reflejo de la variopinta materia novelable, en la que la educación será también un tema directo o transversal, como lo fue en su vida. Como ha quedado reseñado en este trabajo, la crítica galdosiana puso de relieve la temática educativa en su obra desde época temprana, y cada vez son más las investigaciones que ponen de manifiesto el ingrediente pedagógico en su producción, sobre todo en las novelas contemporáneas, con algún estudio monográfico sobre otras novelas y ciertas menciones a la presencia de la educación en los *Episodios Nacionales*, de manera destacada a través de la mención y clasificación de los personajes docentes en la obra galdosiana.

No obstante, desde nuestra perspectiva era necesario un estudio abarcador de todo el corpus galdosiano que mostrara que la educación está presente de manera implícita y explícita en la misma idea embrionaria de la obra del autor, en

---

con los jóvenes intelectuales como Ramón Pérez de Ayala. Para mayor información sobre la relación d Galdós con los intelectuales de su época es interesante el estudio realizado por Stephen Miller (2001) quien señala la importancia de entender a Galdós en conexión con las diferentes generaciones de intelectuales del siglo XIX y XX para definir la modernidad hispana.

[154] Entre ellos debe recordarse que su primera participación en la política activa (1886-1890) se debió a su amistad con Sagasta, del Partido liberal progresista; así como su amistad con Maura que, precisamente comienza a enfriarse cuando en 1902 éste abandona el Partido liberal para militar en el partido Conservador que llevaría a la presidencia del Consejo de Ministros y finalmente al descrédito tras los acontecimientos de la Semana Trágica de Barcelona (1909). Época en la que Galdós ya militaba en el Partido republicano y la posterior Conjunción republicano socialista, con cuyos miembros también tenía una relación cercana a la vista del intercambio epistolar con ellos y de los actos públicos y privados que celebraron juntos, sobre todo con Gumersindo de Azcárate a quien conoce desde los inicios de la ILE, pues éste fue su cofundador y quien, de hecho, redactó sus Estatutos; y con Melquiades Álvarez, con quien además ya tenía también relación anterior por la entrañable amistad que ambos tenían con Leopoldo Alas.

[155] Krausismo, regeneracionismo, socialismo e, incluso, las teorías personalistas y antiautoritarias de Ferrer y Guardia.

tanto que el ideario galdosiano se vincula, sin duda, con la firme creencia del autor de que la educación es una herramienta eficaz y necesaria para la transformación del individuo y de la sociedad, de ahí que se puedan enumerar una serie de temáticas educativas en su producción, que están profundamente relacionadas con los problemas de la sociedad española. Por ejemplo, la tan necesaria triple reforma -política, económica y moral-, que debía plantearse, no de forma revolucionaria, sino a través de la transformación de la sociedad por medio de la educación.

Este acercamiento a su obra desde una perspectiva pedagógica constata, por una parte que el corpus galdosiano constituye en sí mismo un acto de pedagogía para el lector actual y, por ende, existe una intención educativa subyacente del autor para con la sociedad de su época, hecho que, unido a la información que emana de otros textos, como su epistolario, sus escritos políticos y periodísticos, sus prólogos, etc., viene a confirmar la intención didáctica de Galdós, en tanto que él mismo alude a ello en numerosas ocasiones o a través de sus personajes. Es más, como escritor comprometido la propia experimentación con los distintos géneros responde a una búsqueda incesante por hacer llegar su mensaje a la sociedad española, como ha quedado reseñado en el capítulo segundo.

Galdós analizó, describió, comentó y criticó los acontecimientos históricos, sociales y políticos del siglo XIX con una finalidad inequívocamente pedagógica: formar una opinión pública que apoyase el proceso de transformaciones que se había iniciado, o debería haberlo hecho, con la Revolución "Gloriosa". Como base del método de su filosofía pedagógica encontramos, por tanto, el análisis, la denuncia o muestra de resultados y su explicación, y en sus obras descubrimos innumerables ejemplos de esta actitud pedagógica como paso previo, que derivará hacia la búsqueda de soluciones ante la impotencia que le genera el inmovilismo y aletargamiento social, propiciado en gran medida por el peso que la religión sigue teniendo en la gran masa

poblacional iletrada y en las instituciones públicas, junto con una falta de voluntad política para llevar a cabo las urgentes reformas. Ante esta desidia, Galdós propone, a través de su obra, un cambio de mentalidad social que invita a releer su creación desde la perspectiva educativa, pues toda su producción está regada de elementos que remiten a la esfera pedagógica, que, como se ha reseñado en el segundo capítulo, no constituye un pensamiento fosilizado, sino que su cosmovisión educativa irá evolucionando a la par que el autor entra en contacto con nuevas corrientes educativas y filosóficas, en esa búsqueda incansable por hallar el antídoto que haga despertar a los españoles.

Por otra parte, el estudio crítico del corpus galdosiano desde esta perspectiva educativa revela, no sólo que el autor tiene una preocupación constante por la dimensión pedagógica, sino que reflexiona sobre el hecho educativo en sí, muestra los problemas de la educación que existen en España y las lagunas de las nuevas corrientes pedagógicas para que su generalización sea posible en España y, lo más importante, para que cumpla con efectividad la función que debe desempeñar. Además, establece pautas de actuación que ponen de manifiesto los planteamientos que serían válidos y los que habría que repensar para que fueran readaptados a la sociedad española.

De manera que Galdós, a través de la realidad española recreada en sus obras, pone al lector frente a lo que es, lo que no es, lo que debe ser y lo que no debe ser un español, es decir, establece el objeto de la pedagogía: el ser humano que debe llegar a formar la nueva educación que se implante en España. Para ello, primero ha llevado a cabo un profundo análisis histórico social de la idiosincrasia española, a través del que ha desgranado las causas del nefasto estado material y espiritual de los españoles de su época, ha puesto esta realidad delante de los españoles a través de diversos formatos de expresión (géneros y subgéneros literarios, periodismo, política, etc.), y ha tomando un papel activo en la transformación a través de la elaboración de posibles propuestas de actuación que podrían definirse como auténticas intervenciones educativas.

Si bien no lo hizo mediante su participación docente en las aulas, lo cierto es que a través de sus personajes podemos tener acceso a diversos experimentos pedagógicos, con sus pros y sus contras, pero siempre con un mensaje subyacente: es necesario formarse, aprender, abrir la mente a la evolución y dejar atrás el inmovilismo, y para ello todos los sectores deben poner en valor la educación y responsabilizarse de su labor social como co-educadores. De modo que en esta lucha constante por abrir la mente de sus conciudadanos, la educación no es sólo una de las tantas tareas pendientes para la ansiada modernización de España, sino que es la clave para que se produzca la transformación social que hará posible la regeneración. Los ejemplos mostrados en esta investigación revelan numerosas sugerencias del autor para la creación de un enfoque educativo que lleve a la tolerancia, la igualdad y la libertad de pensamiento, de manera que de la mano de sus personajes podremos soñar nuevas posibilidades para España. Llevó, además, estas mismas ideas a sus textos periodísticos y a sus mítines políticos, como recordaría Lorca en el Ateneo Enciclopédico de Barcelona el 7 de octubre de 1935:

> ...yo recuerdo con ternura a aquel hombre maravilloso, aquel gran maestro del pueblo don Benito Pérez Galdós, a quien yo vi de niño en los mítines sacar las cuartillas y leerlas, teniendo como tenía la voz más verdadera y profunda de España. Y eran aquellas cuartillas lo más verdadero, lo más nítido, lo exacto al lado de la engoladura y de las otras voces llenas de bigotes y manos con sortijas que derramaban los oradores en la balumba ruidosa del mitin. (Cita tomada de José Carlos Mainer, 2008. s/p)

De hecho, Galdós, además de un escritor, o un político ocasional, fue ese gran maestro del pueblo, pues, aunque no impartía clases en las aulas, acometió la ardua tarea de enseñar a pensar y con ello de enseñar a vivir a los españoles. Y, podemos afirmar, como resultado de la investigación llevada a cabo, que reúne las cualidades y competencias propias de un pedagogo, pues su obra es una búsqueda incesante de la nueva sociedad a la que debe aspirar España, así como de las características esenciales de ese "nuevo ser humano" que debe llevar a cabo la regeneración de esa sociedad. En su obra encontramos el diseño del modelo de ser humano del futuro a través de la diseminación de ejemplos que

definen los objetivos educativos. Así, del corpus galdosiano emanan una serie de principios pedagógicos que ponen de manifiesto que Galdós puede ser considerado un pedagogo, como ha quedado explicado en el capítulo tercero, y, por tanto, el objetivo central de esta tesis, es decir, delimitar los principios de la pedagogía galdosiana que emanan de su obra, para demostrar que puede establecerse una filosofía pedagógica galdosiana, puede confirmarse, pues ha sido posible delimitar unas líneas generales de su ideario pedagógico, que han sido resumidas en un decálogo de principios educativos galdosianos, que no constituyen asertos aislados y excluyentes, sino que son fundamentos complementarios que emanan de la cosmovisión pedagógica de Galdós:

1.- La educación es necesaria para alcanzar el bienestar social, pues una buena formación permitirá el descubrimiento y eliminación de las lacras sociales como paso necesario para la regeneración social, la convivencia pacífica y tolerante y el desarrollo en todos los sentidos.

2.- Es necesario eliminar la mala educación, aquella que está basada en convenciones sociales o religiosas que entran en contradicción con las propias leyes de la naturaleza, pues tiene consecuencias devastadoras sobre el desarrollo del individuo y de la sociedad: la educación debe ser un reflejo de la naturaleza, con una finalidad social global.

3.- Revalorización y profesionalización de la docencia: el maestro debe ser un modelo que imitar, cuya profesión debe estar basada en la pasión hacia su trabajo y en el reconocimiento de su importante labor social, con la que debe comprometerse el propio docente y la sociedad en general.

4.- La educación se entiende como un proceso de aprendizaje vital continuo en el que inciden tanto la cultura libresca y la educación reglada, como la experiencia vital y la capacidad de autoaprendizaje.

5.- La educación debe llegar a todas las personas y permitir tanto la promoción, a través del propio esfuerzo y no del apellido, como la revalorización del papel de la mujer en la sociedad.

6.- La educación debe ser integral: intelectual, moral y física, con la finalidad de formar personas autónomas, tolerantes, solidarias y generosas, que se comprometan con la sociedad.

7.- Impacto del entorno en la acción educativa: la educación debe estar adaptada a la realidad de la infancia y a su contexto social.

8.- La educación necesita la implicación de todos: la familia, el Estado y la sociedad como educadores.

9.- Necesidad de motivación intrínseca que puede ser despertada desde el exterior (refuerzo positivo), pero que debe ser interiorizada por el alumno: educación emocional y afectiva, el amor como motor de aprendizaje y su vinculación con la neurodidáctica.

10.- La educación debe basarse en la observación y en la experimentación y no en el método memorístico; una educación experiencial e intuitiva, conectada con la vida práctica y la revalorización de los estudios técnico-profesionales y del trabajo como medio para ganarse la vida y desarrollarse como persona.

Una cosmovisión que refleja el contacto del autor con la teoría educativa de la época y, en algunos casos, supera sus limitaciones y entronca con corrientes pedagógicas actuales, como se ha demostrado en el tercer capítulo. En ocasiones puede incluso parecer que el autor está defendiendo posturas, a priori, excluyentes, como la pedagogía social y la ilustrada, o que, por ejemplo, por un lado, apele a la necesidad de profesionalizar la labor docente y, por otro, ponga en valor el autoaprendizaje y la experiencia vital o que apele a la responsabilidad individual de co-educación a través de la acción ejemplar. O el hecho de que defienda el desarrollo integral del ser humano poniendo gran énfasis sobre el desarrollo moral y afectivo, a la vez que valora la vida práctica y el trabajo. Pero, en nuestra opinión, esto es una muestra de la modernidad del pensamiento galdosiano, en tanto que es capaz de aunar la profundidad filosófica y la

cotidianeidad de la vida práctica desde una cosmovisión abarcadora y amplia poco común en su época.

Estos principios pedagógicos que subyacen del corpus galdosiano muestran el carácter ecléctico del autor, fruto de su capacidad para la tolerancia y su inquietud por el conocimiento como vía de mejora de la sociedad. No en vano, Galdós vivió en la época de mayor efervescencia de ideas y cuestionamientos pedagógicos y, como intelectual comprometido con su realidad, se nutrió de todo ello. Reflexionará sobre diversas teorías, rescatará de ellas lo que considera válido para conseguir la finalidad social de la educación, es decir, la transformación de la sociedad española, y desechará aquello en lo que no cree, como la actuación violenta. Absorbió lo mejor que podían ofrecerle españoles y extranjeros y lo adaptó a las condiciones de su país, ofreciendo ejemplos ficcionales de hacia dónde debería derivar la enseñanza moderna. De hecho, sus principios pedagógicos ponen de manifiesto una vez más la modernidad del pensamiento del autor, pues apuntan hacia una visión muy actual de las ciencias de la educación que entronca con la pedagogía integral u holística, en tanto que como esta, la cosmovisión educativa de Galdós contempla la formación como un complejo medio de transformación social, en el que deben tenerse en cuenta diversos parámetros del ser humano y no sólo la memorización de conocimientos.

Tal y como se ha recogido en el capítulo tercero, la educación en Galdós contempla el desarrollo de la dimensión intelectual, moral y física, como se apuntaba en las nuevas teorías educativas de su época; pero, además, de su producción también emana la necesidad de incluir como dimensiones educativas básicas y necesarias la estético-creativa, la científico-técnica, la cívico-social y la afectivo-emocional. En tanto que una educación integral debe tender a desarrollar al ser humano en su naturaleza interna individual y en su faceta relacional o social, a través de una mentalidad armonizada, una vitalidad activa y un cuerpo sano. Una educación integral que contemple, en su debida

importancia, la totalidad de las funciones humanas: sensibilidad, afectividad, raciocinio, volición, sentidos, inteligencia, corazón y carácter. La filosofía pedagógica de Galdós supone una inmersión del autor en el conocimiento, la espiritualidad, la conducta, las emociones y la voluntad humanas como paso previo para establecer los parámetros educativos necesarios para que las soluciones puedan evolucionar, en tanto que elimina las constricciones del fanatismo religioso y las caducas convenciones sociales, para asumir que el ser humano es un complejo de componentes y, por lo tanto, toda intervención educativa debe mirar hacia el desarrollo de la integridad de la persona y no solo de una de sus dimensiones. A la par que configura estos parámetros para el desarrollo individual, el autor constata la necesidad de que se eduque para la vida en sociedad, a través de la interiorización individual de la diversidad, como hecho consustancial a la vida y de la tolerancia, el amor y la solidaridad como medios de convivencia pacífica que deben ser normalizados.

La perspectiva educativa del autor, por tanto, tiene un carácter integral que celebra y hace uso constructivo de puntos de vista alternativos y muestra una preocupación constante por que los seres humanos tengan su voluntad en situación propicia para el aprendizaje continuo como medio de aceptación de que la evolución es positiva y necesaria. Unas características que, en definitiva vienen a reflejar la huella del propio carácter vital del autor y que, como ya ha sido señalado, convierten a Galdós en un educador moderno.

De manera que Benito Pérez Galdós muestra un profundo conocimiento del ser humano, producto de la observación , la empatía, la sensibilidad y el contacto con la realidad española, histórica y presente, que le llevaron a entender la mentalidad de su sociedad, sus entresijos, como paso previo para proponer su regeneración a través de su obra, que se convierte en una herramienta pedagógica para su presente, pero también para nuestro futuro, pues, como se ha mencionado en este trabajo, muchas de las problemáticas

españolas y de los postulados pedagógicos que esboza Galdós siguen estando vigentes.

Por ejemplo, la necesidad de llevar a cabo una reforma educativa práctica y apegada a la realidad, con posibilidad de buscar modelos de referencia fuera de España, pero con un juicio claro al respecto. No puede implantarse con éxito un modelo externo si no se adapta, teniendo en cuenta la idiosincrasia y las características socioeconómicas de España, pues si no supondría un choque frontal a su propia esencia, es decir, la transformación educativa debe pensarse desde y hacia la realidad española, al igual que la nueva política y, en general, la nueva sociedad española, a través de la realización de un análisis profundo del suelo español para encontrar las raíces de los problemas endémicos y de la búsqueda de las soluciones en la propia historia e idiosincrasia. Y esta propuesta pedagógica de Galdós, aún no ha sido llevada a cabo en España, pues, como se sabe, la educación pública sufre un cambio de programa educativo cada vez que cambia el gobierno central del país, hecho que recuerda irremediablemente la queja de Galdós, por ejemplo, en *Los ayacuchos* (1900), cuando sostiene que España sigue en la Edad Media, o al episodio *Cádiz* (1874), en el que se describe la educación y contra-educación que recibe la reina Isabel II cuando aún era princesa y que al parecer, para Galdós, explica la falta de criterio de la reina y sus malas decisiones como se aprecia en *Bodas reales* (1900) y que, en nuestra opinión es un buen ejemplo de lo que sucede en la sociedad española actual, en la que cada generación es educada bajo un prisma diferente y que habrá que ver en qué deriva esto en el futuro. Tristemente, casi dos siglos de guerras y represiones violentas no nos han servido para hermanar las posturas ideológicas en España, y ahora, el campo de batalla parece haberse estancado en la trinchera pedagógica, como muestra el hecho de que con cada cambio político entre en vigor una ley educativa que pone de manifiesto que nuestros gobernantes aún andan en el siglo XIX, en cuestiones de planificación educativa y desarrollo, mientras que en los países de nuestro entorno hace ya mucho tiempo que los programas

educativos los elaboran los agentes educativos y no los políticos, como un órgano independiente del Gobierno, como de hecho, ya pedían los ilustrados españoles.

Por otra parte, esto redunda en otra problemática que también señalaba Galdós: la necesidad de transformar la concepción errónea que tiene la sociedad sobre la educación. Por un lado, porque se está llevando hacia una mercantilización que parece haber implantado como objetivo educativo la empleabilidad del alumno y no su formación integral. Y, por otro lado, porque todavía es habitual que en las capas más desfavorecidas de la sociedad los desequilibrios económicos propicien que se interiorice la idea de que el futuro depende más de la situación práctica coyuntural que del esfuerzo en el estudio, de manera que aprovecharán cualquier situación coyuntural para escalar socioeconómicamente sin tener que estudiar. Así, como en los *Episodios* los jóvenes encuentran en la vida militar una forma de ganarse la gloria, de ser útiles, en definitiva, de ser alguien; los jóvenes españoles modernos encontraron una forma fácil de enriquecimiento en la burbuja inmobiliaria y en la conformación del ejército profesional, con la problemática que supone el estallido de la burbuja, que viene a poner de manifiesto, entre otras cosas, que en España aún no se han llevado a cabo las reformas estructurales de manera profunda.

Ambas cuestiones ponen de manifiesto que es útil y necesario rescatar el pensamiento de los intelectuales que, en la horquilla temporal de la vida de Galdós, ya abogaban por el cambio de paradigma pedagógico y cuyas ideas quedaron silenciadas primero por la restauración y después por el franquismo. Estas ideas, en gran medida son aplicables aún a la realidad española y pueden ser un buen punto de partida para repensar nuestra sociedad, llevar a cabo un análisis, como el que hizo Galdós, de los problemas históricos y actuales que nos han conducido a la situación socio-económica actual, en la que parece que volvemos a instalarnos en la pobreza material y espiritual, como paso previo necesario para establecer el objetivo de la nueva pedagogía, es decir: qué tipo de

seres humanos serán los que compongan la sociedad española futura. Y, en este sentido, rescatar el pensamiento de los intelectuales comprometidos que en épocas convulsas fueron capaces de luchar y, sobre todo, de fueron capaces de reflexionar y ver más allá de lo inmediato, para proponer soluciones y vías alternativas al inmovilismo español, entre ellos Galdós que, con su pluma como trinchera con ironía, pasión, enfado u optimismo, puso delante del público la realidad española pasada, presente y futura, y dada la modernidad de su pensamiento no pueden dejar de venir a nuestra mente las palabras de su personaje Jesús Delgado:

> Su admirable plan de *la Educación Completa* no es ni será comprendido por esta caterva rutinaria de la Dirección, incapaz de salir, ¡oh!, de los antiguos moldes. Pasarán años; será preciso que todo el régimen del Estado varíe; que la sociedad se conmueva para sacudir su modorra; que pensamientos nuevos y nueva luz entren en el cerebro narcotizado y tenebroso de la Nación; y aún así, ¡oh!, la reforma que usted quiere implantar no será un hecho si no dedica usted un siglo más al ensayo y tanteo de su difícil aplicación. Vino usted al mundo, ¡oh!, antes de tiempo, amigo mío. Lo mejor que puede hacer ahora, para no aburrirse aquí con tan larga espera, es darse una vuelta por la eternidad y volver dentro de siglo y medio, año menos, año más. (...) Cuando usted vuelva, la sociedad habrá comprendido que, en todo el curso de la vida, lo importante, ¡ah!, no es *parecer,* sino *ser*, y que a este principio- debe sujetarse la educación. (*El doctor Centeno*, tomo I, cap. III, VIII, pp. 74-75)

Por fortuna, las ideas de Galdós pasean y pasearán por la eternidad, diseminadas en su producción y podrán seguir siendo rescatadas por los lectores e investigadores presentes y futuros para seguir resucitando de, en palabras del propio autor, "todas las especies de muerte que traiga contra nosotros el amojamado esperpento de las viejas rutinas." ("Soñemos, alma, soñemos", en *Obras Completas*, 1951: 1483). La capacidad para entender el acto pedagógico como un elemento abierto, transformable, adaptable y en continua evolución, en tanto que debe aplicarse a una entidad viva cuya peor suerte es el inmovilismo, revela a Galdós una vez más como un intelectual visionario capaz de una postura ecléctica ante la filosofía pedagógica, como lo fue en su vida y en su obra creativa en la que siempre negó las categorías totalizadoras y mostró la gran variedad de grises que conforman la experiencia vital y que, ante esa realidad, el individuo

debe mostrarse tolerante y respetuoso. Su cosmovisión vital y pedagógica, debe seguir alentando a los investigadores, que, guiados por la fuerza vitalista del autor, debemos continuar rescatando sus ideas y repensando nuevas posibilidades para España, aunque, como diría el autor, acaso esto sea soñar, pero: "¡Desgraciado el pueblo que no tiene algún ensueño constitutivo y crónico, norma para la realidad, jalón plantado en las lejanías de su camino!" ("Soñemos, alma, soñemos", en *Obras Completas*, 1951: 1485)

Por último, deseo mencionar algunas líneas de exploración que han ido apareciendo a lo largo de esta investigación y que abren la puerta a futuras investigaciones en torno a Galdós:

1.- Vinculación de la filosofía pedagógica de Galdós con la pedagogía social y las disciplinas actuales de pedagogía y trabajo social.
2.- Estudio monográfico de la filosofía pedagógica en los *Episodios Nacionales.*
3.- Estudio monográfico de la filosofía pedagógica en el teatro del autor.
4.- Estudio comparativo entre la novela, el teatro y los episodios, constatando si existen cambios de perspectiva en la introducción del tema pedagógico y su función que dependan del género utilizado.
5.- Estudio comparativo entre la educación del hombre y de la mujer en la clase media y alta española.
6.- La educación como liberación de la mujer en la obra de Galdós: del adorno social al empoderamiento femenino.

En conclusión, podemos considerar a Galdós un pedagogo o educador nacional, pedagogo por las razones que ya han sido expuestas y nacional porque su investigación en torno a la pedagogía, así como las acciones educativas propuestas en su obra fueron pensadas y esbozadas por el autor para que se aplicaran a un contexto concreto: la realidad española de su época.

CONCLUSIONS

After having concluded our research, we can affirm that it validates the initial hypotheses, and provides affirmative responses to the two questions that arose after reading the critical literature on Galdós. These questions were formulated as follows: Can Galdós be considered an educator? Is it possible to establish some educational principles based on the Galdosian corpus? Indeed, education is a constant theme in Galdós' life. The author understands education and learning as elements that are inseparable from life because, as a young man, he was educated in liberal values inherited from the postulates of the Spanish enlightened minority. Therefore, Galdós understands the formative process as a continuum which is necessary for the progress of the individual, as well as the societies. This child-youth reality is combined with his road towards maturity in Madrid during the pedagogical effervescence, the revolution of ideas, and the hopes in new possibilities represented by The Glorious Revolution of 1868. In addition, Galdós had direct and continuous contact with reformist educators[1], intellectuals[2], and politicians[3], who were

[1] As mentioned, the relationship with professors and educators is constant in the author's life. From his closeness, and nearly idolatry, to the professors that initiated the reform movement of the University, particularly Fernando de Castro and Alfredo Adolfo Camus, and his relationship with professors and educators of different generations who were ideologically or de facto associated with the Free Institution of Education, such as Giner de los Ríos, Rafael Altamira or the Maeztu family, to his relationship with educational ideologists who opted for the regenerationist strand, such as Joaquín Costa or Pérez de Ayala. In addition, it is well-known that some members of his family were educators, such as his nephew, José Hurtado de Mendoza, who worked as a Professor of Applied Chemical Analysis in the Institute Alfonso XII in Madrid for over twenty years.

[2] It is well-known that there is a wide range of intellectuals from different fields, especially literary artists and philologists, among Galdós' friends (Mesonero Romanos, Menéndez Pelayo, Clarín, Emilia Pardo Bazán, Pereda, the Quintero brothers, and so on), but also artists (Victorio Macho, Sorolla, several actors and actresses such as Margarita

initially associated with Krausism; however, the author will encounter a wide variety of influences[4] afterwards. Galdós, who was always attentive and open to new trends, reflected on these influences, and experimented their possible implementation in the Spanish reality through his characters.

An ongoing interest and concern that are included in his work until it became an enormous and wide corpus, reflection of the diverse narrative material, where education will also be a cross-cutting theme, as it was in his life. As it has been described in this study, the Galdosian critics highlighted that the education issue has been present since his early work. In addition, an increasing number of studies bring to light the pedagogical ingredient in his production, particularly in his contemporary novels, together with some case studies about other novels, and some mentions to the presence of education in the *Episodios Nacionales*, mainly through the mention and classification of the characters that play the role of educators in Galdós' work.

Nevertheless, from our perspective, a comprehensive study on the whole Galdosian corpus was necessary in order to show that education is

---

Xirgu), doctors (Manuel Tolosa Latour), and so on. In addition, Galdós will not only connect with his generation, but also with younger intellectuals, such as Ramón Pérez de Ayala. For more information on the relationship between Galdós and the intellectuals at his time, it is worthy the study carried out by Stephen Miller (2001), who pointed out the importance of understanding Galdós in connection with the different generations of intellectuals in the nineteenth and twentieth century in order to define the Hispanic modernity.

[3] It should be remembered that his first participation in active politics (1886-1890) was due to his friendship with Sagasta, who was a member of the Progressive Liberal Party; as well as his friendship with Maura, which started to cool down when, in 1902, Maura changed the Liberal Party for the Conservative Party which led to his presidency of the Council of Ministers, and to his discredit after the events of the Tragic Week of 1909 in Barcelona. At this time, Galdós was already a member of the Republican Party, and, later on, of the Socialist-Republican Conjunction. He had also a closer relationship with the members of this party –based on their exchange of letters, and on the public and private events that they held together– particularly, with Gumersindo de Azcárate, and Melquiades Álvarez. On the one hand, Galdós knew Azacárate since the beginning of the Free Institution of Education because he was a co-founder, and the person who drafted the Statutes. On the other hand, Galdós had also a previous relationship with Álvarez because both were engaged in a deep friendship with Leopoldo Alas.

[4] Krausism, regeneracionism, socialism, and even the personalist and anti-authoritarian theories by Ferrer y Guardia.

implicitly and explicitly present within the embryonic idea of the author's work, since Galdós' vision is undoubtedly related to his firm belief in education as a necessary and effective tool to transform the individual as well as the society. Therefore, there are a number of education issues that are recurrent in his production, and that are deeply related to the problems of the Spanish society. For instance, the necessary triple reform –political, economic, and moral– which should not be considered in a revolutionary way, but rather based on the transformation of the society through education.

Along these lines, an approach to Galdós' work from a pedagogical perspective confirms that the Galdosian corpus itself constitutes an act of pedagogy for the modern-day reader, and that the author has an underlying intention to educate the society of the time. This fact, together with the information that emanates from other texts of this author, such as his letters, his political and journalistic writings, his prologues, and so on, confirms Galdós' didactic intention since the author himself refers to it in numerous occasions through his own voice or through his characters. Furthermore, as a committed writer, the experimentation with different genres responds to a constant search to bring his message to the Spanish society, as pointed out in chapter two.

Galdós analyzed, described, commented, and criticized the historic, social, and political events of the nineteenth century with an unequivocally pedagogical purpose, which was to create public opinion to support the transformational process initiated, or that should have been initiated, with The Glorious Revolution. Therefore, analysis, complaints, or a showcase of results with their explanation can be found at the basis of the method of his pedagogical philosophy. In his work, there are countless examples of this pedagogical attitude as a previous step, which will lead to the search for solutions feeling powerlessness before social immobility and lethargy, which are greatly motivated by the weight that religion still carries in the large

illiterate population, as well as in public institutions, together with a lack of political will to carry out the urgent reforms. To face this apathy, Galdós proposes through his work a change in the social mindset which invites to reread his creation from an educational perspective, since there are elements that refer to the pedagogical sphere throughout his production. In addition, as described in chapter two, his educational worldview is not a fossilized thought, it will evolve while the author gets in contact with new educational and philosophical trends in his continuous pursuit of the antidote to wake up the Spanish people.

In contrast, the critical study on the Galdosian corpus from this educational perspective reveals not only that the author has an ongoing concern for the pedagogical dimension, but also that he reflects on the educational process itself, and that he shows the problems of education in Spain, as well as the gaps of the new pedagogical trends in order to make their generalization possible in Spain, and more important, to effectively comply with the function that they must carry out. In addition, he establishes action guidelines that bring to light which approaches will be valid and which ones will need to be reconsidered to adapt them to the Spanish society.

Therefore, through the Spanish reality reproduced in his work, Galdós places the reader in front of what a Spaniard is, is not, should be, and should not be. In other words, he establishes the object of pedagogy, which is the human being who must become part of the new education implemented in Spain. For that purpose, he first carried out a deep socio-historical analysis of the Spanish idiosyncrasy in order to break down the causes of the grim physical and spiritual state of the Spanish people of his time. He placed this reality in front of the Spaniards through different formats of expression (literary genres and sub-genres, journalism, politics, and so on), and he played an active role in the transformation through the development of possible proposals for action, which could be defined as authentic educational

interventions. Although he did not carry them out as a teacher, the truth is that we can have access to various pedagogical experiments through his characters, with its advantages and disadvantages, but always with the underlying message that one needs to be educated, to learn, to open his/her mind to evolution, and to leave the immobility behind. To this end, all the sectors must value education and be accountable for their social work as co-educators. Therefore, in this standing fight for opening his fellow citizens' mind, education is not only one of the many pending tasks to the desired modernization of Spain, but also key to the social transformation that will make the regeneration possible. The examples provided in this study reveal numerous suggestions from Galdós in order to create an educational approach that leads to tolerance, equality, and freedom of thought. By the hand of his characters, we could dream of new possibilities for Spain, which are also reflected on Galdós' journalistic texts and political rallies, as Lorca remembered in the Ateneo Enciclopédico in Barcelona on the 7th of October 1935:

> ...yo recuerdo con ternura a aquel hombre maravilloso, aquel gran maestro del pueblo don Benito Pérez Galdós, a quien yo vi de niño en los mítines sacar las cuartillas y leerlas, teniendo como tenía la voz más verdadera y profunda de España. Y eran aquellas cuartillas lo más verdadero, lo más nítido, lo exacto al lado de la engoladura y de las otras voces llenas de bigotes y manos con sortijas que derramaban los oradores en la balumba ruidosa del mitin. (In José Carlos Mainer, 2008. No page number)

In fact, Galdós, besides being a writer, or an occasional politician, was the great teacher of people. Although he did not teach in a classroom, he carried out the arduous work of teaching Spaniards to think and, thus, of teaching them to live. Based on the present study, it can be affirmed that Galdós possesses the qualities and competences of an educator, since his work is a constant search for the new society that Spain must aspire to, as well as for the essential characteristics of that "new human being" who must carry out the regeneration of the society. Therefore, in Galdós' work, we find the

design of the model of the future human being through the dissemination of examples which define the educational objectives. Thus, a number of pedagogical principles that emanate from the Galdosian corpus demonstrate that Galdós can be considered an educator, as explained in chapter three. Hence, the main purpose of this dissertation, which is to define the principles of Galdós' pedagogy that appear in his work in order to prove that a Galdosian pedagogical philosophy can be established, is confirmed, since it has been possible to define some general lines of his pedagogical ideas. They are summarized below in a decalogue of Galdosian educational principles, which are not isolated or exclusive assertions, but additional principles that emerge from Galdós' pedagogical worldview:

1.- Education is necessary to secure social welfare. A good education will allow for the discovery and elimination of social scourges, which is a required step to social regeneration, peaceful and tolerant coexistence, and development in all respects.

2.- It is necessary to eliminate bad education that is based on social or religious conventions which are in contradiction with the own laws of nature, since it has devastating consequences on the development of an individual and of the society. Education must be a reflection of nature with a universal social purpose.

3.- Teaching revaluation and professionalization: teachers must be role models, and their profession must be based on their passion towards their job, and on the recognition of their important social work, to which teachers and the society must be committed.

4.- Education is understood as a lifelong learning process, which involves the bookish culture and formal education, as well as life experience and the capability for self-education.

5.- Education must reach everyone and allow both promotion, based on efforts and not on last names, and revalorization of the role of women in society.

6.- Education must be comprehensive –intellectual, moral, and physical– with the purpose of creating autonomous, tolerant, caring and generous people committed to society.

7.- Impact of the environment on the educational action: education must be adapted to the reality of children, and to their social context.

8.- Education needs everyone –family, State, and society– to become involved as educators.

9.- Need for intrinsic motivation that can be awakened from outside (positive reinforcement), but that must be internalized by the student: emotional and affective education, love as an engine of learning, and its link with neurodidactics.

10.- Education must be based on observation and experimentation, and not on rote learning. An experiential and intuitive education connected with practical life, and the revaluation of technical-professional education and of labor as a means to earn a living, and to develop as a person.

This worldview reflects the author's contact with the educational theory at the time and, in some cases, it overcomes limitations and connects with current pedagogical trends, as demonstrated in chapter three of the present study. Sometimes, it might even seem that the author is defending positions that a priori are excluding. For instance, the social pedagogy, and the enlightened pedagogy; the need to professionalize the work of teachers, and the value of self-education and life experience; or the individual responsibility in co-education through exemplary action. In addition, the fact that he defends the comprehensive development of the human being by emphasizing the moral and affective development, while at the same time he revalues

practical life and labor. However, in our opinion, this is another example of the modernity of the Galdosian thinking, since it is able to combine the philosophical depth, and the ordinariness of practical life from a comprehensive worldview, which was unusual at his time.

These pedagogical principles underlying the Galdosian corpus show the eclectic style of the author, which is the result of his ability to tolerate, and his concern for knowledge as a means of social improvement. Not surprisingly, Galdós lived at the time of higher effervescence of ideas and pedagogical questions, and as an intellectual committed to his reality, he was nourished by it all. He will reflect on different theories, he will maintain what he considers to be valid in order to achieve the social purpose of education, namely, the transformation of the Spanish society, and he will cast aside what he does not believe in, such as violent action. Galdós absorbed the best that Spaniards and foreigners could offer him, and he adjusted it to the conditions in his country by offering fictional examples of the direction towards where modern education should be directed. In fact, once again, his pedagogical principles bring to light the modernity of the author's thinking, since they suggest a very modern vision of learning sciences which connects with comprehensive or holistic education due to the fact that Galdós' pedagogical worldview considers education as a complex means of social transformation in which the various parameters of the human being involved need to be taken into account, rather than just the memorization of pieces of knowledge.

As established in chapter three, according to Galdós, education involves the development of the intellectual, moral, and physical dimension, as the new educational theories indicated at his time. However, his production also introduces the need to include the esthetic and creative dimension, the scientific and technical dimension, the civic and social dimension, and the affective and emotional dimension as basic and necessary educational dimensions. A comprehensive education must tend to develop the internal

and individual nature of the human being, as well as his relational or social facet, through a harmonized mentality, an active vitality, and a healthy body. A comprehensive education that considers, giving the due importance, the entirety of human functions: sensitivity, affectivity, reasoning, volition, sense, intelligence, heart, and personality. Galdós' pedagogical philosophy involves the immersion of the author in human knowledge, spirituality, behavior, emotions, and will as a previous step to establish the necessary educational parameters to make solutions evolve. It eliminates the constrictions of the religious fanaticism, and the antiquated social conventions to assume that the human being is a complex composed of different elements. As a result, any educational intervention must seek to develop the integrity of the person, rather than just one of his/her components. In addition, while these parameters are set for individual development, the author confirms the need to educate for life in society through the individual internalization of diversity as inherent to life, and of tolerance, love, and solidarity as means of peaceful coexistence that must be normalized.

Therefore, the author's educational perspective has a comprehensive nature that celebrates and uses alternative points of view in a constructive manner. In addition, it shows an ongoing concern for human beings to have their will properly positioned for continuous learning as means of accepting that evolution is positive and necessary. Characteristics that, in the end, reflect the trace of the vital nature of the author, and that, as pointed out, transform Galdós into a modern educator.

The author demonstrates a deep knowledge of the human being, as a result of observation, empathy, sensibility, and contact with the historical and present Spanish reality. This helped him understand the mentality, as well as the ins and outs, of his society, as a previous step to the proposal of his regeneration through his work, which becomes a pedagogical tool for his present, but also for our future, since, as mentioned in the present study,

many of the Spanish problems and pedagogical postulates outlined by Galdós remain relevant.

For instance, the need to carry out an education reform that is practical and linked to reality. It would be possible to find some reference models outside of Spain, but it must be clear that no external model can be successfully implemented if it is not adapted first considering the idiosyncrasy and the socio-economic characteristics of Spain. Otherwise, it might cause a head-on clash with its own essence, in other words, educational transformation must be thought within and towards the Spanish reality. Similarly, the new politics and, in general, the new Spanish society, must be thought through a deep analysis of the Spanish ground in order to find the roots of the endemic problems, and a search for solutions in the own Hispanic history and idiosyncrasy. However, Galdós' pedagogical proposal has not been carried out yet in Spain, since, as it is well-known, education programs in public education change every time there is a new central government. This fact inevitably recalls Galdós' complaint, for instance, in *Los ayacuchos* (1900), when he affirms that Spain continues in the Middle Ages. It also recalls the *Cádiz* episode (1874), which describes the education and anti-education received by Queen Isabella II when she was still a princess, and which, according to Galdós, explains the queen's lack of judgement and bad decisions, as discussed in *Bodas reales* (1900). In our opinion, it is a good example of what is happening in the Spanish society today. Each generation is educated under a different prism, and it remains to be seen how it results in the future. Sadly, almost two centuries of wars and violent repression have not led us to twin the ideological views in Spain. In addition, the battlefield appears to have stalled in the pedagogical trench, as evidenced by the fact that a new education law comes into force with every change of political party, which brings to light that our politicians are still on the nineteenth century regarding educational planning and development. In contrast, in our

neighboring countries, education programs have long been designed by education agents instead of politicians, as a body that is independent of the Government, which Spanish enlightened intellectuals were already demanding.

Moreover, it leads to another problem that Galdós also pointed out, which is the need to transform society's false understanding of education. On the one hand, due to the commodification of education, which educational goal seems to be the employability of a student, rather than his/her comprehensive education. On the other hand, because it is still common for economic imbalances to result in the least advantaged of society internalizing the idea that the future depends more on the current economic situation than on the efforts in study. Therefore, they will take advantage of any current situation to move up socio-economically without having to study. Just like in the *Episodios* young people find in the military life a way to win glory, to be useful, and, ultimately, to be someone; Spanish young people of today found an easy way to prosper thanks to the housing bubble, and the establishment of a professional army. However, the bursting of the housing bubble brought to light, among other problems, that Spain has not carried out yet deep structural reforms.

Both issues reveal that it is useful and necessary to rescue the thought of the intellectuals that already advocated for a pedagogical paradigm shift in the nineteenth and twentieth century, but whose ideas were silenced by the Restoration first, and then by Franco's regime. These ideas are to a large extent still relevant to the Spanish reality, and could provide a good starting point for rethinking our society, and for carrying out an analysis of the historical and present problems, similar to the analysis that Galdós did, that have led us to the current socio-economic situation, which is defined by a material and spiritual poverty. These could be the previous and necessary steps to establish the goal of the new pedagogy, which is to discover what

kind of human beings will comprise the Spanish society of the future. And, accordingly, to rescue the thought of the committed intellectuals who were able to fight against the odds in tumultuous periods to propose solutions and alternative ways to the Spanish immobility with all available means. Among others, Galdós, who used his pen as a trench from which he placed the past, present, and future reality of Spain before the public ironically, passionately, angrily, or optimistically. Considering the modernity of his thinking, Jesús Delgado's words come to our mind:

> Su admirable plan de *la Educación Completa* no es ni será comprendido por esta caterva rutinaria de la Dirección, incapaz de salir, ¡oh!, de los antiguos moldes. Pasarán años; será preciso que todo el régimen del Estado varíe; que la sociedad se conmueva para sacudir su modorra; que pensamientos nuevos y nueva luz entren en el cerebro narcotizado y tenebroso de la Nación; y aún así, ¡oh!, la reforma que usted quiere implantar no será un hecho si no dedica usted un siglo más al ensayo y tanteo de su difícil aplicación. Vino usted al mundo, ¡oh!, antes de tiempo, amigo mío. Lo mejor que puede hacer ahora, para no aburrirse aquí con tan larga espera, es darse una vuelta por la eternidad y volver dentro de siglo y medio, año menos, año más. (...) Cuando usted vuelva, la sociedad habrá comprendido que, en todo el curso de la vida, lo importante, ¡ah!, no es *parecer,* sino *ser*, y que a este principio- debe sujetarse la educación. (*El doctor Centeno*, volume I, ch. III, VIII, pp. 74-75)

Fortunately, Galdós' ideas stroll and will stroll for eternity, scattered throughout his production, and will continue to be rescued by present and future readers and researchers to continue rising from, in Galdós' own words, "todas las especies de muerte que traiga contra nosotros el amojamado esperpento de las viejas rutinas" ("Soñemos, alma, soñemos," in *Obras Completas*, 1951: 1483). Galdós' ability to understand the act of teaching as open, transformable, adaptable, and continuously evolving –since it must be applied to a living entity whose worst fate is immobility– once again reveals a visionary intellectual capable of adopting an eclectic position before the philosophical pedagogy. Similarly, in his life and his creative work, Galdós always rejected unifying categories, and he showed the large amount of grays that shape life experience. In light of this reality, the individual must be tolerant and respectful. Galdós' worldview of life and education must continue encouraging researchers, who, guided by the vitalist strength of the

author, must continue rescuing Galdós' ideas and rethinking new possibilities for Spain. Although –as the author would say– it may be a dream, "¡Desgraciado el pueblo que no tiene algún ensueño constitutivo y crónico, norma para la realidad, jalón plantado en las lejanías de su camino!" ("Soñemos, alma, soñemos," in *Obras Completas*, 1951: 1485).

Lastly, it is worth mentioning some lines of research that have progressively emerged as we were working on this dissertation, and that open the door to future research on Galdós:

1.- Connection among Galdós' pedagogical philosophy, social pedagogy, and current educational fields and social work.

2- Case study on the pedagogical philosophy in *Episodios Nacionales.*

3.- Case study on the pedagogical philosophy in the author's plays.

4.- Comparative study on the novels, plays, and episodes to determine if there are changes of perspective in the approach to education and its role depending on the literary genre.

5.- Comparative study on Spanish middle-class and high-class men and women education.

6.- Education as women's liberation in Galdós' work: from women's social decorative role to women's empowerment.

In conclusion, Galdós can be considered a national educator. An educator for the above-mentioned reasons, and national because his research on pedagogy, as well as the educational actions that he proposed in his work, were thought to be applied to a specific context, which is the Spanish reality at his time.

BIBLIOGRAFÍA

1.- Fuentes.

1.1.- Novelas.

La Fontana de Oro (1906) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la de Madrid: Pelardo, Paéz y Compañia, 1906.

La sombra (1890) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la de Madrid: Imprenta de la Guirnalda, 1890.

El audaz (1907) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1907.

La desheredada (1909) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la de Madrid: Librería de Pelardo, Paéz y Compañía, 1909.

El amigo Manso (1882) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Administración de La Guirnalda y Episodios nacionales, 1882.

La de Bringas (1884) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta y Litografía de La Guirnalda, 1884.

Lo prohibido (1885) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta y Litografía de La Guirnalda, 1885.

Fortunata y Jacinta. Dos historias de casadas, Arencibia, Yolanda (ed.), vols. 10 y 11, (Colección Arte, Naturaleza y Verdad). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 2007.

La incógnita (1889) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de La Guirnalda, 1889.

Torquemada en la hoguera (1889) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de La Guirnalda y Episodios Nacionales, 1889.

Realidad (1890) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta La Guirnalda

Ángel Guerra (1891) Arencibia, Yolnda (ed.), vol. 15 (Colección Arte, Naturaleza y Verdad). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 2009.

Torquemada en la cruz (1893) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de La Guirnalda, 1893.

Torquemada en el purgatorio (1894) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de La Guirnalda, 1894.

Torquemada y San Pedro (1895) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de La Guirnalda, 1895.

Nazarín (1895) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de La Guirnalda, 1895.

Halma (1895) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de La Guirnalda, 1895.

Misericordia (1897) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1897.

El abuelo (1897) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1897.

Casandra (1905) Arencibia, Yolnda (ed.), vol. 24 (Colección Arte, Naturaleza y Verdad). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 2011.

El caballero encantado (1909) Arencibia, Yolnda (ed.), vol. 24 (Colección Arte, Naturaleza y Verdad). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 2011.

La razón de la sin razón (1915) Arencibia, Yolnda (ed.), vol. 24 (Colección Arte, Naturaleza y Verdad). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 2011.

1.2.- Episodios Nacionales.

La Corte de Carlos IV (1881) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la 3ª edición de Madrid: Imprenta y litografía de La Guirnalda, 1881.

El 19 de marzo y el 2 de mayo (1875) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de Noguera a cargo de M. Martínez, 1875.

Bailén (1876) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la 2ª edición de Madrid: Imprenta de José María Pérez, 1876.

Napoleón en Chamartín (1876) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la 2ª edición de Madrid: Imprenta de José María Pérez, 1876.

Zaragoza (1874) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de J. Noguera a cargo de M. Martínez, 1874.

Gerona (1878) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la 2ª edición de Madrid: Imprenta y Litografía de La Guirnalda, 1878.

Cádiz (1878) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la 2ª edición de Madrid: Imprenta y Litografía de La Guirnalda, 1878.

Juan Martín el Empecinado (1879) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la 2ª edición de Madrid: Imprenta y Litografía de La Guirnalda, 1879.

La batalla de los Arapiles (1878) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la 2ª edición de Madrid: Imprenta y Litografía de La Guirnalda, 1878.

El equipaje del rey José (1875) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la 2ª edición de Madrid: Imprenta y Litografía de La Guirnalda, 1875.

Memorias de un cortesano de 1815 (1875) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de J. Noguera a cargo de M. Martínez, 1875.

La segunda casaca (1884) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital a partir de Episodios Nacionales. Tomo VII, Madrid: Administración de La Guirnalda y Episodios nacionales, 1884, pp.1-214.

El Grande Oriente (1884) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital a partir de Episodios Nacionales. Tomo VII, Madrid: Administración de La Guirnalda y Episodios nacionales, 1884, pp.217-420.

7 de julio (1876) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de José María Pérez, 1876.

Los cien mil hijos de San Luis (1877) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de José María Pérez, 1877.

El terror de 1824 (1877) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta de José María Pérez, 1877.

Un voluntario realista (1878) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta y Litografía de La Guirnalda, 1878.

Los Apostólicos (1879) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Imprenta y Litografía de La Guirnalda, 1879.

Un faccioso más y algunos frailes menos (1884) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital a partir de Episodios Nacionales. Tomo X, Madrid: Administración de La Guirnalda y Episodios nacionales, 1884, pp.239-456.

Zumalacarrégui (1898) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1898.

Mendizábal (1898) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1898.

De Oñate a la Granja (1898) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1898.

La campaña del Maestrazgo (1899) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1899.

La estafeta romántica (1899) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1899.

Vergara (1899) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1899.

Montes de Oca (1900) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1900.

Los Ayacuchos (1900) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1900.

Bodas reales (1900) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1900.

Narváez (1902) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1902.

Los duendes de la camarilla (1903) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1903.

La Revolución de Julio (1903) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1903.

O´Donnell (1904) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1904.

Aita Tettauen (1905) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1905.

Carlos VI en la Rápita (1905) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Est. Tip. De la Viuda e Hijos de Tello, 1905.

La vuelta al mundo en la Numancia Rápita (1906) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Pelardo, Páez y Compañía, 1906.

Prim (1906) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Pelardo, Páez y Compañía, 1906.

La de los tristes destinos (1907) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Pelardo, Páez y Compañía, 1907

España sin rey (1908) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Pelardo, Páez y Compañía, 1908

España trágica (1909) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Pelardo, Páez y Compañía, 1909

Amadeo I (1910) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Pelardo, Páez y Compañía, 1910.

La primera República (1911) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Pelardo, Páez y Compañía, 1911

De Cartago a Sagunto(1911) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Pelardo, Páez y Compañía, 1911

Cánovas (1912) Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Edición digital basada en la edición de Madrid: Pelardo, Páez y Compañía, 1912.

1.3.- Teatro.

Realidad (1892) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 1* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2009.

La loca de la casa (1893) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 1* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2009.

Gerona (1893) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 1* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2009.

La de San Quintín (1894) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 1* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2009.

Los condenados (1895) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 1* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2009.

Voluntad (1895) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 1* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2009.

Doña Perfecta (1896) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 2* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2010.

La fiera (1896) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 2* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2010.

Electra (1901) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 2* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2010.

Alma y vida (1902) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 2* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2010.

Mariucha (1903) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 2* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2010.

El abuelo (1904) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 2* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2010.

Bárbara (1905) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 3* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2011.

Amor y ciencia (1905) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 3* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2011.

Zaragoza (1874) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 4* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria., Cabildo Insular de Gran Canaria, 2012.

Pedro Minio (1908) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 3* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2011.

Casandra (1910) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 3* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2011.

Celia en los infiernos (1913) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 3* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2011.

Alceste (1914) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 3* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2011.

Sor Simona (1915) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 4* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2012.

El tacaño Salomón (1916) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 4* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2012.

Santa Juana de Castilla (1918) Arencibia, Yolanda (Dir. y coord). *Teatro 4* (Colección Arte, Naturaleza y Verdad), Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2012.

1.4.- Otras obras.

Pérez Galdós, Benito. *Correspondencia,* edición, introducción y notas de Alan Smith, Mª Ángeles Rodríguez Sánchez y Laurie Lomask. Madrid: Cátedra, 2015**.**

Pérez Galdós, Benito. *Discursos leídos ante la Real Academia Española en las recepciones públicas del 7 y el 21 de febrero de 1897 Menéndez y Pelayo, Pereda, Pérez Galdós,* Madrid: Est. Tip. de la Viuda e Hijos de Tello, 1897.

Pérez Galdós, Benito. *Memorias de un desmemoriado,* en *Obras Completas,* Sainz de Robles, Federico C. (ed.). Madrid: Aguilar, 1951, tomo VI.

Pérez Galdós, Benito. "Miscelánea", en *Obras Completas*. Sainz de Robles, Federico C.(ed.), Madrid: Aguilar, 1951, tomo VI, pp. 1.411-1697.

Pérez Galdós, Benito. *Obras inéditas*, vol. V, ed. Ghiraldo, Antonio. Madrid: Renacimiento, 1923.

2.- Estudios[155].

Alas, Leopoldo. *Obras Completas, tomo I: Galdós*. Madrid: Renacimiento, 1912.

Alighiero Manacorda, Mario. *Historia de la educación*, México: Siglo Veintiuno Editores, 1987.

Alonso, Catalina M. La pedagogía de los inadaptados en los inicios del siglo XX, *Actas del IV Congreso de Estudios Galdosianos*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 1990, pp. 267-286.

[155] La bibliografía galdosiana es amplia y se ha estudiado de manera pormenorizada, pero se ha decidido incluir aquí sólo aquella que ha sido citada.

Amar y Bordón, Josefa. *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres,* Madrid: Cátedra, 1994. Edición, introducción y notas de María Victoria López Cordón.

Aranguren, José Luis. Moral y Sociedad. *La moral española en el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 1982.

Araque Hontangas, Natividad. *Manuel José Quintana y la Instrucción pública.* Madrid: Universidad Carlos III, 2013.

Arencibia, Yolanda y Galván, Victoria (eds.), 2013. *Viera y Clavijo bajo el signo de la ilustración*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 2013.

_____.Prólogo a *Benito Pérez Galdós. Teatro* 1 (Colección Arte, Naturaleza y Verdad). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2009.

_____. El colegio que formó a Galdós o la pedagogía progresista en Gran Canaria, *Isidora. Revista de estudios galdosianos*, n. 1, 2005, pp. 91-98.

Armas Ayala, Alfonso y de la Nuez, Sebastián. "Prólogo" a *Episodios Nacionales para niños*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1974.

Armas Ayala, Alfonso. *Galdós, lectura de una vida*: Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Caja General de Ahorros de Canarias, 1989.

Belenguer, E. *El naturalismo pedagógico*. Madrid: Síntesis, 2004.

Benítez, Rubén. *La literatura española en las obras de Galdós (Función y sentido de la intertextualidad*). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, 1992.

Berkowitz, H. Chonon. *Benito Pérez Galdós: Spanish Liberal Crusader*. Madison: The Wisconsin University Press, 1948.

_____. La Biblioteca de Benito Pérez Galdós**,** *Revista del Museo Canario*, 1947, n. 21-22, pp. 69-96.

Bernau Rico, José Luis, Las teorías marxistas, en VV. AA. Teorías *e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel, 2005, pp. 111-123.

Betancor, J. Los niños en Galdós, en Cabrera Perera, Antonio., *Ángel Guerra, narrador canario*, Madrid: Cátedra, 1983, pp. 339-349.

Beyrie, Jacques. *Galdós et son mythe*. París: Honoré Champion. 1980.

Blanquat, Josette. Lecturas de juventud, *Cuadernos Hispanoamericanos*, n. 252, 1970-1971, pp. 161-172.

Bonet, Laureano. *Benito Pérez Galdós, Ensayos de crítica literaria*. Barcelona: Ediciones Península, 1972.

Bonnet y Reverón, Buenaventura. Vida del estudiante Galdós, *Revista de historia*, La Laguna: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de La Laguna, 1943, tomo 9, n. 62, pp. 154-159.

Cabrejas, Gabriel. Galdós: la educación y la herencia, krausismo y naturalismo. *El amigo Manso*: amor y pedagogía, *Cuadernos para la Investigación de la Literatura Hispánica*, n. 13, 1990, pp. 149-158.

_____.. Los niños de Galdós, *Nueva Revista de Filología Hispánica,Tomo* 41, n. 1, 1993, pp. 333-351.

Capitán Díaz, Alfonso. *Historia de la Educación en España*. Vol. II, Pedagogía Contemporánea, Madrid: Dikinson, 1994.

_____**.**. *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

Capitán Díaz, Alfonso. *Historia de la Educación en España. vol. II*, *Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dikinson, 1994.

Cardona, Rodolfo. Galdós y los santos padres: hacia una teología de la liberación, *Actas del III Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria,1989, vol. 1, 1990, pp. 139-147.

Carreño, Myriam. (Ed.), *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Síntesis, 2000.

Casado Marcos de León, Ángel. *El mundo infantil de las novelas de Galdós.*: Universidad de Salamanca, 1975, tesis doctoral.

_____.. *Galdós y el problema de la educación.* Madrid: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. "Santa María"- Universidad Autónoma, 1987.

Casalduero, Joaquín. *Vida y obra de Galdós (1843-1920).* Madrid: Gredos, 1961.

Caudet, Francisco. El *doctor Centeno*: la educación sentimental de Galdós, en *Zola, Galdós, Clarín. El naturalismo en Francia y España*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1995, pp. 199-218.

Cieza García, José Antonio. Mentalidad y Educación en España durante el primer tercio del siglo XX, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, Nº 5, Universidad de Salamanca, 1986, pp. 299-316.

Correa, Gustavo. La concepción moral en las novelas de Pérez Galdós, *Letras de Deusto*, 1974, 8, pp. 5-31.

Cruz Leal, Petra. El problema de la educación en *El amigo Manso*, *Actas del IV Congreso Internacional Galdosiano*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 1993.

Davies, Gareth A. Galdós *El amigo Manso*, an experiment in didactic method, *Bulletin of Hispanic Studies*, XXIX, 1962, pp. 16-30.

De Pedro Robles. Pedro Rodríguez de Campomanes y el "Discurso sobre la Educación Popular", *Cuadernos Dieciochistas*,n. 7, 2006, pp. 197-217.

Delgado Criado, Buenaventura (coord.) *Historia de la educación en España y América.* Madrid: SM, 1994, vol. 3.

Delors, Jaques. Los cuatro pilares de la educación, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996, pp. 91-103.

Díaz, Elías. Sanz del Río y el krausismo español, *Cuadernos para el Diálogo*, enero-febrero 1969, pp. 39-40.

Domínguez Rodríguez, Emilia. El experimentalismo y el cientificismo de J. Dewey. Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva, en VV. AA. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona: Ariel, 2005, pp. 66-82.

Elizalde Armendári, Ignacio. Los curas en la novela de Galdós, *Actas del I Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 1977, 269-290.

Eoff, Sherman. *The Novels of Benito Pérez Galdós*. St Louis: Washington University Press, 1954.

Escobar Bonilla, María del Prado. Galdós y la educación de la mujer, *Actas del II Congreso Internacional Galdosiano*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 980, pp. 165-182.

_____. Personajes infantiles en la novela galdosiana, A*ctas del III Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1989, vol. 2, pp. 57-67.

Escolano Benito, Agustín. *Historia de la Educación I*. Madrid: Anaya, 1984.

Ezama Gil, Ángeles. La vocación pedagógica de Emilia Pardo Bazán, *Moenia*, n. 18, Universidad de Santiago de Compostela, 2012, pp. 417-437.

Ezpeleta Aguilar, Fermín. *Maestro y formación en la novela galdosiana*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 2009.

Ezpeleta Aguilar, Fermín. Pedagogía y maestro en la novela costista, *Anales de la fundación Joaquín Costa*, n. 27, 2013, pp.155-169.

Fernández Cordero, Carolina. Galdós frente al movimiento obrero. El movimiento obrero frente a Galdós, *Actas del X Congreso Internacional Galdosiano*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2013, pp. 289-297.

_____. *Ideología y novela en Galdós (1901-1920)*, Universidad Autónoma de Madrid, 2014, tesis doctoral.

Fernández de la Mora, Gonzalo. El organicismo krausista, *Revista de estudios políticos*, n. 22, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 1981, pp. 99-184.

Fernández Pombo, Alejandro. *El profesor en la sociedad española del siglo XIX a través de la literatura.* Madrid: Universidad Complutense, 1992, tesis doctoral.

Fuentes, V. *Galdós, demócrata y republicano*, Universidad de La Laguna: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1982

Gaarder, Jostein, *El mundo de Sofía.* Madrid: Siruela, 1999.

García Farrero, Jordi. José María Blanco White (1775-1841) y el exilio español decimonónico en Inglaterra, en José María Hernández Díaz (Coord.), *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*, Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2011, pp. 156-162.

García Morales, Mª Victoria y Soto Caba, Victoria. *Patrimonio histórico-artístico.* Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2011.

García Ramos, Antonio D. Panorama de la enfermedad infantil en Galdós, *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*. Universidad de Murcia, 2009, n. 18

García Rodríguez, María Luisa. *Marianela* de Galdós: una mirada educativa**,** *Revista Diacrítica,* 2015, vol. 29, n. 3, pp. 122-142.

García Sanz, Ana Jesús. *La educación en la novela de Pérez Galdós.* Universidad de Valencia, 1994, tesis doctoral.

Gimeno Casalduero, Joaquín. Los dos desenlaces de La Fontana de Oro: origen y significado, *Anales galdosianos*, Anejo, 1976, pp. 55-69

Giner de los Ríos, Francisco. El problema de la educación nacional y las clases productoras, 1900, en *Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos*,Tomo XII, Madrid: Espasa-Calpe, 1933.

Gómez Orfanel, Germán. Panorama de las diversas tendencias educativas del siglo XX, *Revista de Educación*, n. 242, 1976, pp. 5-22.

González, M. Lourdes, Ledesma, Manuel y Belenguer, Enrique. Una visión panorámica de la educación en la España galdosiana (1845-1923), *Actas del IV Congreso Internacional Galdosiano.* Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 1993*,* Vol. II, pp. 331-350.

Gullón, Germán. Galdós, un clásico moderno. *Ínsula,* 1993, núm.561, pp.3-4

Gullón, Ricardo. *Galdós, novelista moderno.* Madrid: Taurus, 1960.

Hazard, Paul. *La crisis de la conciencia europea.* Madrid, Pegaso, 1975

Hernández Díaz, José María (Coord.).*Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*, Salamanca: Hergar Ediciones Antema y Alexia

Huarte Cuéllar, Renato. Kant y Herbart: dos visiones de la Pedagogía como ciencia entre los siglos XVIII y XIX, *Fermentario*, n. 6, 2012, pp. 1-32.

Hurtado de Mendoza, Ambrosio. Don Benito Pérez Galdós jamás olvidó su tierra natal, *Actas del I Congreso Internacional de Estudios Galdosianos.* Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1977, pp. 15-23.

Kercheville, Francis M. Galdós and the new humanism, *Modern Language Journal,* 1936, XVI, pp. 477-489.

Lázaro Lorente, Luis Miguel. El proceso de Francisco Ferrer y Guardia: Repercusiones nacionales e internacionales, *Tiempo de Historia*, n. 84, 1981.

Ledesma, Manuel. Ilustración y educación en Canarias, *I Jornadas de Historia de la Educación*, Universidad de La Laguna: Vicerrectorado de Extensión Universitaria, 1989.

Lida, Denah. Sobre el krausismo de Galdós*, Anales Galdosianos*, n. 2, 1967, pp. 1-27.

Llanas Duque, María Dolores y Plá Barniol, Carlos. El menor en situación de abandono en la novela del siglo XIX: la prehistoria del debate sobre la institucionalización del menor, *Cuadernos de trabajo social,* n.10, 1997, pp. 245-266.

López Durán, Estela. *La educación en Benito Pérez Galdós a través de sus obras El amigo Manso y El doctor Centeno*, Almería: Procompal Publicaciones, 2014.

López Morillas, Juan. *EI krausismo español.* México: Fondo de Cultura Económica, 1956.

_____. *El krausismo español: perfil de una aventura intelectual.* México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

López Torrijo, Manuel. La educación de las personas con sordera: La escuela oralista española, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria,* 2005, n. 24, pp. 673-674.

_____.Un compromiso y aportación ejemplares: Juan Manuel Ballesteros y la educación de los jóvenes sordos y ciegos en *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días, XV Coloquio de Historia de la Educación*, vol. 1, 2009.

López, Mariano. Naturalismo y humanismo en *Misericordia*, *Sin nombre,* 1980, 11, 1, pp. 57-68.

_____.. Antinaturalismo y humanismo en Galdós: *Ángel Guerra, Nazarín, Halma*, *Hispania*, 1978, LXI, pp. 69-77.

Lowe, Jennifer. Esos bosquejo de personas que llamamos niños: retratos infantiles en la obra de Pérez Galdós, *Letras de Deusto*, XXII, 53, 1992, pp. 153-158.

Lozano Seijas, Claudio. *La educación en los siglos XIX y XX*, Madrid, Síntesis, 1994.

Luzuriaga, Lorenzo. *Documentos para la historia escolar de España.* Madrid: Junta de ampliación de estudios e investigaciones científicas. Centro de Estudios Históricos, 1916.

Madariaga de la Campa, Benito. *Galdós, biografía santanderina*. Santander: Institución Cultural de Cantabria, 1979.

Mainer, José Carlos. Conferencia sobre Benito Pérez Galdós. *Españoles eminentes II*. Madrid: Fundación Juan March, 2008.

Mainer, José Carlos. *La Edad de Plata* (1902-1939). Madrid, Cátedra, 1975

Manacorda, Mario Alighiero. *Historia de la educación*, México: Siglo Veintiuno Editores, vol. 2, 1987.

Maravall, José Antonio. Los límites estamentales de la educación en el pensamiento ilustrado". *Revista de Historia das Ideias*, nº 8, 1986.

Martínez Cañas, Ricardo. *El trienio constitucional en la obra de Pérez Galdós*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1994 (2002), tesis doctoral.

Martínez de Pisón Cavero, José María. José María Blanco White: Un proyecto liberal en la revolución española, *Anuario de filosofía del derecho*, Sociedad Española de Filosofía política y justicia, n. 22, 2005, pp. 221-234.

Martínez- Otero Pérez, Valentín. *Literatura y educación: Cervantes, Galdós, Clarín, Palacio Valdés y Unamuno*. Madrid: CCS, 2010.

Mayordomo Pérez, Alejandro y Lázaro Lorente, Luis Miguel. *Escritos pedagógicos de la Ilustración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

Mena Merchán, Bienvenido. Pedagogía, sociedad y crisis educativa: un proceso a la escuela del siglo XX, *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 4, 1991, pp. 83-103.

Mendoza Fillola, Antonio, Cerrillo Torremocha, Pedro C. y García Padrino, Jaime. *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1999.

Menéndez Onrubia, Carmen. *El dramaturgo y los actores: epistolario de Benito Pérez Galdós, María Guerrero y Fernando Díaz de Mendoza*. Madrid: CSIC, 1984.

_____. *Introducción al teatro de Benito Pérez Galdós*. Madrid: CSIC, 1983.

Mesa, Teo. El incuestionable amor a Canarias de don Benito Pérez Galdós, *Moralia: Revista de estudios modernistas*, n. 12, 2013-2014, pp. 158-185.

Miller, Stephen. La modernidad de Galdós con respecto a Nietzsche y Darío, *Actas VII Congreso de Internacional de Estudios Galdosianos*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 2001: 428-436.

Mínguez Álvarez, Constantino. *La educación social a través de la literatura. Familia, escuela e infancia en la literatura española de finales del siglo XIX*. Valencia: Nau Libres, 1999.

Minter, G.G. *Halma* and the Writings of St. Agustine, *Anales galdosianos*, n. 13, 1978, pp. 75-97.

Montero-Pedrera, Ana María. El oficio de docente en las novelas de Pérez Galdós, *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2017, n. 25, pp. 35-58.

Mora García, José Luis. *Benito Pérez Galdós (1843-1920)*. Madrid: Ediciones del Orto, 1998.

_____. De Blanco White a Galdós: un siglo de lucha por la libertad de conciencia en España, *Encuentro: José María Blanco White: Intelectuales y Exilios*. Madrid: Círculo de Bellas Artes e Instituto de Filosofía (CSIC), 2001.

_____. Galdós y el llamado "Problema de España", *Actas VI Congreso Internacional Galdosiano*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 1997, pp. 504-514.

Mora, Francisco**.** Neuroeducación II, *El País digital*, 19 de diciembre de 2013.

Moreno y de los Arcos, E. Pedagogía y ciencias de la educación, México, Colegio de Pedagogos de México, Seminario de Pedagogía Universitaria/UNAM.1999.

Navarro González, Alberto. Relatos de viaje de D. Benito Pérez Galdós. En: *Actas del III Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*, 1989, vol. II, Cabildo Insular de Gran Canaria, pp. 133-154.

Navarro, Domingo J. *Recuerdos de un noventón: memorias de lo que fue la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria a principios de siglo y de los usos y costumbres de sus habitantes*. Las Palmas de Gran Canaria: Tipografía La Verdad, 1895.

Negrín Fajardo, Olegario y Vergara Ciordia, Javier. *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Ramón Areces, 2003.

_____. *Historia de la educación en España. Autores, Textos y Documentos.*, Madrid, 2004, UNED.

_____. Las enseñanzas primaria y secundaria en la Historia de Canarias, *Tabeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura.* Fuerteventura: Cabildo de Fuerteventura, 2005, n. 18, pp. 335-370.

_____. Retablo de educadores canarios contemporáneos; de Viera y Clavijo a Champsaur Sicilia, *Anuario De Estudios Atlánticos,* 1982, n. 28, pp. 705-766.

_____. Un proyecto ilustrado de transformación de la realidad educativa canaria: el Síndico Personero de Viera y Clavijo, *Actas del IX Coloquio de Historia Canario-Americana*, Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular, 1990, pp. 919-946.

Nuez Caballero, Sebastián de la. *Correspondencia epistolar entre Galdós y diez amigos canarios*, 1984, n. 30, pp. 639-679.

_____. Un ensayo sobre Galdós y la Ilustración, *Actas del IV congreso internacional de estudios Galdosianos*, Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1993, vol. II, pp. 613-635.

Ortega y Gasset, José. La pedagogía social como programa político, 1910; en *Obras Completas*, Tomo I, Madrid: Alianza Editorial-Revista de Occidente, 1987.

_____. Vieja y Nueva Política (1914), en *Obras Completas*, Tomo I, Madrid: Alianza Editorial-Revista de Occidente, 1987.

Ortiz-Armengol, Pedro. *Vida de Galdós.* Barcelona, Crítica, 2000.

Park, Dorothy G. y Sáenz, Hilario. Galdós ideas on education, *Hispania*, XXVII, 1944, pp. 138-147.

Pattison, Walter T. El amigo Manso and el amigo Galdós, *Anales galdosianos,* n. 2, 1967, pp. 135-149.

_____. Los Galdós en Cuba: la primera generación, *Anales Galdosianos*, n. 21, 1986, 15-32.

Pérez Gutiérrez, Francisco. *El problema religioso en la generación de 1868*. Madrid: Taurus, 1975.

Pérez Rioja, José Antonio. Un maestro y precursor: Don Julián Sanz del Río, *Revista de educación*, 1976, n.243, 1976, pp. 19-27.

Pérez Serrano, Gloria. Origen y evolución de la Pedagogía Social, *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, n. 9, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, 2002, pp. 193-231.

Pérez Vidal, José. *Canarias en Galdós*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular, 1979.

_____. Galdós en Canarias (1843-1862), Las Palmas de Gran Canaria: CSIC, 1957.

_____. *Galdós: Años de aprendizaje en Madrid 1862-1868*, Santa Cruz de Tenerife: Vicepresidencia del Gobierno de Canarias, 1987.

Pérez-Rioja, José Antonio. Un maestro y precursor: don Julián Sanz del Río (1814-1869), *Revista de Educación,* n. 243 1976, pp. 19-27.

Pierre, Jobit. *Los educadores de la España Contemporánea*, París: Biblioteca de la Escuela de Estudios Hispánicos, 1936.

Polizzi, Assunta. Pérez Galdós y los maestros: ideas pedagógicas de un escritor, 2012, pp. 185-201; en Vila Rubio, Neus (coord.). *Lengua, Literatura y educación en la España del siglo XX*. Bern: Peter Lang, 2012.

Pozo Andrés, María del Mar del. El movimiento pedagógico de la Escuela nueva, VV. AA., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004, pp. 197-219

_____. Ideas socialistas en Educación, en VV. AA., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004, pp. 222-241

Pozo Andrés, María del Mar del. Ideas socialistas en Educación, en VV. AA., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004b, pp. 222-241

_____.. Teorías educativas personalistas, en VV. AA., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004, pp. 267-289.

Prellezo García, "Arenal, Concepción", Escolano Benito, A. (ed.), *Historia de la Educación*, tomo II, *La educación contemporánea*. Anaya, Madrid, 1985.

Puelles Benítez, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea,* Barcelona: Editorial Labor. 1980-2ª ed. 1991

_____. *Política y educación en la España Contemporánea.* Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 2004.

_____.*Textos sobre educación en España (siglo XIX).* Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 1988.

Quintana Cabañas, José María. Concepto de filosofía de la educación, *Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason*, n. 5-6, 1983, pp. 109-116.

Quintana, Manuel José. *Obras Completas.* Madrid: BAE, tomo XIX, 1946, p. 175-191.

Rodgers, Eamonn, El krausismo, piedra angular en la novelística de Galdós, *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, año 62, 1986, pp. 241-253.

Rodrigo, Antonina. *Mujeres para la historia. La España silenciada del siglo XX.* Barcelona: Carena, 2002.

Rodríguez Puértolas, Julio. Los jesuitas contra Galdós y contra la novela y algo más, *Actas del X Congreso Internacional Galdosiano*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2013, pp. 324-332.

_____. Notas sobre los críticos de Galdós: ultramontanos, fascistas y modernos varios, *Actas del IV Congreso Internacional Galdosiano*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1990, Vol. II, pp. 209-225.

Rodríguez, Alfred. Aspectos de un tipo galdosiano: El maestro de escuela, ayo o pasante, *Actas del II Congreso Internacional Galdosiano*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 1980, vol. II, pp. 341-360.

Ruíz Amado, Ramón. "La evolución galdosiana", *Razón y Fe. Revista de la Compañía de Jesús,* XX, 1908, pp. 82-92.

Ruiz Berrio, Julio. El plan de reforma educativa de un afrancesado: el de Manuel José Narganes de Posada, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria de la Universidad de Salamanca*, n. 2, pp. 7-18.

_____. La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados, *Revista de educación,* n. extraordinario, 1988.

Ruiz Salvador, Antonio. El Ateneo Científico, Literario y Artístico de Madrid (1835-1883), London, Tamesis Books, 1971, pp. 15-32

_____. El Ateneo de Madrid antes de la Revolución de 1868, en Clara E. Lida e Iris M. Zabala (eds.), *La Revolución de 1868. Historia, pensamiento, literatura*. Nueva York: Las Américas Publishing Company, 1970, pp. 209-233.

Ruiz, Mario E. El idealismo platónico en *Marianela* de Galdós, *Hispania*, 1970, LIII, pp. 870-880.

.

Salas José Alonso. *Historia general de la educación*. México: Red Tercer Milenio, 2012.

Sánchez García, José Luis. *La voluntad regeneracionista. Esfuerzo e inercia del Ateneo de Valladolid, 1872-1936*. Palencia: Región Editores, 1998.

Sánchez- Gey Venegas, Juana. Galdós y la filosofía del siglo XIX: el humanismo de "La tía Roma", *Actas del Cuarto Congreso Internacional de estudios galdosianos.* Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, vol. 2, 1993, pp. 549-557.

Sánchez Vidal, María Soledad. La educación de la mujer en el contexto sociopolítico y educativo contemporáneo español, *Historia Digital*, Vol. 16, n. 28, 2016, pp. 53-85.

Scanlon, Geraldine M. *El doctor Centeno*: A Study in Obsolescent Values, *BHS*, LV, 1978.

Schraibman, José. Galdós, colaborador de "El Omnibus", *Anuario de estudios atlánticos*, n. 9, Madrid-Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1963, pp. 289-334.

Seco Serrano, Carlos (ed.). Príncipe de la Paz, Memorias críticas y apologéticas para la historia del reinado del Señor D. Carlos IV de Borbón, Biblioteca de Autores Españoles (tomos LXXXVIII y LXXXIX), Madrid: Ediciones Atlas, 1965.

_____. Godoy, el hombre y el político. Madrid, Espasa-Calpe, 1978.

Sedeño Rodríguez, Francisco J. Sobre el periodismo de Galdós: años de aprendizaje, *Analecta Malacitana*, XVII, 1994.

Shoemaker, William H. *Las cartas desconocidas de Galdós en "La Prensa" de Buenos Aires*. Madrid: Cultura Hispánica, 1973.

_____. *Los Prólogos de Galdós*. México: Ediciones de Andrea 1962.

_____. Problemas galdosianos sin resolver, *Actas del Cuarto Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1982, pp. 645-653

Sobejano, Gonzalo. Razón y Suceso de la dramática galdosiana, A*nales Galdosianos*, 1970, n. 5, pp.39-54.

Sotelo Vázquez, Marisa. Giner y Galdós. Las bellas letras son la carne y la sangre de la historia., en Velázquez Velázquez, Raquel (ed. lit.) y Sotelo Vázquez, Adolfo (pr.), *Un duelo de labores y esperanzas: Don Francisco Giner en su centenario, 1839-1915*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016, pp. 17-34.

Spang, Kurt. Ética y estética en la literatura, *Anuario filosófico*, 1998, vol. 21, n.1, pp.171-181.

Torres Aguado, Vicente. Aspectos Sociales y Educativos del Personaje del Sacerdote en la Literatura Española del siglo XX. (Estudio comparado), Tesis doctoral: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2009.

Tuñón de Lara, Manuel; Elorza, A. y Pérez Ledesma, M. Prensa y sociedad en España (180-1936), *Cuadernos para el Diálogo,* Madrid, 1975, pp. 271-280.

_____. *Medio siglo de cultura española (1883-1936),* Madrid: Tecnos, 1977.

Tusell, J. La herencia del fin de siglo. España en los albores del siglo XX, *Historia de España en el siglo XX*., vol. 1, Del 98 a la proclamación de la República, Madrid, Taurus, 1998, pp. 4-24

Unamuno, Miguel de. *Amor y pedagogía*. Madrid, Espasa-Calpe, 1992.

Varela Cabeza, Rodrigo. La educación en El doctor Centeno. *Bulletin of Spanish Studies*, Prólogo a Benito Pérez Galdós:Vol. LXXXII, n. 6, 2005, pp.773-792.

Varela, Julia. 1985, La Educación Ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles, *Revista de Educación*, 1985, n. extraordinario, pp. 250-255.

Vicente y Guerrero, Guillermo (coord.), *El renacimiento ideal. La pedagogía en acción de Joaquín Costa.* Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), 2014.

Vila Rubio, (coord.). *Lengua, Literatura y Educación en la España del siglo XX*, Universidad de Lleida, Peter Lang, 2012.

Vilanou, Conrad. De la crisis finisecular al regeneracionismo pedagógico: Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors, dos modelos culturalistas (1898-1914), *Revista de Educación*, n. extraordinario, 1997, pp. 47-64.

Villacorta Baños, Francisco. El Ateneo Científico, Literario y Artístico de Madrid (1885-1912), prólogo de Manuel Espadas Burgos, Madrid, CSIC, 1985.

Villalba, Charo G. Galdós, un cristiano del siglo XXI, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid, nº 46, 2010-2011, s/p.

Viñao Frago, Antonio (1991). Sistema Educativo Nacional e Ilustración, en VV.AA., *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa-Universidad Complutense de Madrid.

_____. Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto, *Revista de Educación*, nº extraordinario 1, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación, Madrid, 2007, pp. 21-44.

_____. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid: Aleal, 1990.

_____. La educación cívica o del ciudadano en la ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente, *Res publica,* 22, 2009, pp. 279-300.

_____. La educación en la obra de Josefa Amar y Borbón, *Sarmiento, Anuario galego de historia da educación,* n. 7, 2003, pp. 35-60

_____.. Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto, *Revista de Educación*, n. extraordinario 1, Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación, 2007, pp. 21-44.

_____. Sistema Educativo Nacional e Ilustración, en VV.AA., *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa-Universidad Complutense de Madrid, 1991.

_____. Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus realizaciones en la enseñanza secundaria, *Siglo XXI*, 1982, pp. 481-484.

VV. AA (1979). *Historia de la educación en España: textos y documentos I: Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: Ministerio de Educación, 1979.

VV. AA., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

VV.AA. *Historia de la educación en España. Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: Ministerios de Educación y Ciencia, 1985, vol. I.

Wellington, Marie A. "*Marianela*" de Galdós y Diderot *Cuadernos Hispanoamericanos*, 324, 1977, pp. 558-569.

Williams, M. y Burden, R. L. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press, 1999.