

## De la poética del agua y el paisaje a la construcción de la naturaleza como disciplina escolar en la Institución Libre de Enseñanza

*From the poetics of water and landscape to the construction of nature as a school discipline in the institución libre de enseñanza (Free Educational Institution)*

**Gabriel Núñez Ruiz**

Universidad de Almería

Almería, España

gnunez@ual.es

 ORCID: 0000-0002-8435-787X

**Gabriel Núñez Molina**

Universidad de Almería

Almería, España

gnm337@ual.es

 ORCID: 0000-0003-2946-6093

### Información del artículo

**Recibido:** 19/12/2023

**Revisado:** 24/09/2024

**Aceptado:** 08/10/2024

**Online:** 27/02/2025

**Publicado:** 10/07/2025

**ISSN** 2340-8472

**ISSNe** 2340-7743

**DOI** 10.17561/at.27.8470

### RESUMEN

En este trabajo abordamos no solo los grandes hitos a través de los que a lo largo del tiempo se ha ido conformando el corpus teórico sobre el agua y paisaje en la historia de la literatura española, sino también el papel que ha jugado el *sentimiento de la naturaleza* en su contemplación, porque a través de dicho sentimiento se convierten estos paisajes acuáticos en *cuadros estéticos*; ya se trate del paisaje valenciano del Cid o del huerto de Melibea, ya de la Castilla de Azorín o de Machado. Así mismo, estudiamos los momentos en que la naturaleza se constituye en una disciplina escolar para su aprendizaje por el alumnado de la Institución Libre de Enseñanza y aquellos otros en que pasa a ser, junto con el agua, una metáfora fundamental del pensamiento regeneracionista.

---

**PALABRAS CLAVE:** Agua y paisaje, Sentimiento de la naturaleza, Historia de la literatura, Enseñanza de la naturaleza, Institución Libre de Enseñanza.

---

### ABSTRACT

In this paper we deal not only with the major milestones through which the theoretical corpus on water and landscape has been shaped over time in the history of Spanish literature, but also the role played by the *feeling of nature* in its contemplation, because it is through this feeling that these aquatic landscapes become *aesthetic pictures*; whether it is the Valencian landscape of the Cid or the orchard of Melibea, or the Castile of Azorín or Machado. We also study the moments in which nature becomes a school discipline learned by the students of the Institución Libre de Enseñanza and those in which it becomes, together with water, a fundamental metaphor of regenerationist thought.

---

**KEYWORDS:** Water and landscape, Feeling of nature, History of literature, Nature teaching, Institución Libre de Enseñanza.

---

## ***Da poética da água e da paisagem à construção da natureza como disciplina escolar na instituição de ensino livre (Institución Libre de Enseñanza)***

### **RESUMO**

Neste artigo, abordamos não só os grandes marcos através dos quais o corpus teórico sobre a água e a paisagem foi sendo moldado ao longo do tempo na história da literatura espanhola, mas também o papel desempenhado pelo sentimento da natureza na sua contemplação, porque através deste sentimento estas paisagens aquáticas tornam-se quadros estéticos; seja a paisagem valenciana do Cid ou o pomar de Melibea, ou a Castela de Azorín ou Machado. Estudamos também os momentos em que a natureza se converte numa disciplina escolar a aprender pelos alunos da Instituição Livre de Ensino e aqueles em que se converte, juntamente com a água, numa metáfora fundamental do pensamento regenerador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Água e paisagem, Sentimento da natureza, História da literatura, Ensino da natureza, Institución Libre de Enseñanza.

## ***De la poétique de l'eau et du paysage à la construction de la nature comme discipline scolaire dans l'institution éducative libre (Institución Libre de Enseñanza)***

### **RÉSUMÉ**

Dans cet article, nous abordons non seulement les grandes étapes par lesquelles le corpus théorique sur l'eau et le paysage s'est formé au fil du temps dans l'histoire de la littérature espagnole, mais aussi le rôle joué par le sentiment de la nature dans sa contemplation, car c'est par ce sentiment que ces paysages aquatiques deviennent des

tableaux esthétiques; qu'il s'agisse du paysage valencien du Cid ou du verger de Melibea, ou de la Castille d'Azorín ou de Machado. Nous étudions également les moments où la nature devient une discipline scolaire à apprendre par les étudiants de l'Institut Libre d'Enseignement et ceux où elle devient, avec l'eau, une métaphore fondamentale de la pensée régénératrice.

**MOTS-CLÉ:** Eau et paysage, Sentiment de nature, Histoire de la littérature, Enseignement de la nature, Institution Libre de Enseñanza.

## ***Dalla poetica dell'acqua e del paesaggio alla costruzione della natura come disciplina scolastica nella libera istituzione educativa (Institución Libre de Enseñanza)***

### **SOMMARIO**

In questo lavoro ci occupiamo non solo delle principali tappe attraverso le quali il corpus teorico sull'acqua e il paesaggio si è formato nel corso del tempo nella storia della letteratura spagnola, ma anche del ruolo svolto dal sentimento della natura nella sua contemplazione, perché è attraverso questo sentimento che questi paesaggi acquatici diventano immagini estetiche; che si tratti del paesaggio valenciano del Cid o del frutteto di Melibea, o della Castiglia di Azorín o di Machado. Studiamo anche i momenti in cui la natura diventa una disciplina scolastica da apprendere per gli studenti della Institución Libre de Enseñanza e quelli in cui diventa, insieme all'acqua, una metafora fondamentale del pensiero rigeneratore.

**PAROLE CHIAVE:** Acqua e paesaggio, Sentimento della natura, Storia della letteratura, Insegnamento della natura, Institución Libre de Enseñanza.

ALBANIO

En medio del invierno está templada  
 el agua desta clara fuente,  
 y en el verano más que nieve helada (...)  
 El dulce murmurar deste ruido,  
 el mover de los árboles al viento,  
 el suave olor del prado florecido,  
 prodrían tornar, de enfermo y descontento,  
 cualquier pastor del mundo, alegre y sano;  
 yo solo en tanto bien morir me siento<sup>1</sup>.

## Estética del agua y el paisaje

Con agua y con sol, Dios es creador<sup>2</sup>.

Entre los dos poemas que reproducimos a continuación han transcurrido casi seis siglos y, si bien el significado difiere, ciertos términos y las metáforas referenciales sobre el agua poseen algunas similitudes: Jorge Manrique escribió:

Nuestras vidas son los ríos,  
 que van a dar en la mar  
 que es el morir<sup>3</sup>.

Y Machado, en su *Glosa LVII de Humorismos, fantasías, apuntes*<sup>4</sup>:

Nuestras vidas son los ríos  
 que van a dar en la mar,  
 que es el morir. ¡Gran cantar!  
 Entre los poetas míos  
 tiene Manrique un altar.  
 “Dulce goce del vivir  
 mala ciencia del pasar,  
 ciego huir a la mar.  
 Tras el pavor del morir  
 está el placer de llegar”.

Estos poemas describen la preocupación medieval por la fugacidad de la vida y por la muerte inexorable, el *Ars moriendi*, que iguala a las personas mayores cuya memoria pervive en quienes permanecemos en este valle de lágrimas. Las *Coplas* de Manrique nos muestran el engaño del vivir, pero ante todo la conciencia de su fluir y la sensación del presente esquivo que se

nos escapa rápidamente: “Cómo se pasa la vida/ cómo se viene la muerte/ tan callando”<sup>5</sup>.

En torno a esta lapidaria exposición del río de la vida que va hacia el mar forjará también su imagen existencialista sobre el tiempo que agoniza. Asimismo, resultan evidentes las relaciones intertextuales entre los poemas de ambos creadores, si bien la recepción y reelaboración concreta de Machado sobre el poema que Jorge Manrique retoma de la tradición, difiere en lo siguiente: para Manrique el mundo es el camino que debemos recorrer para llegar al mar, esto es, para hallar la muerte, tras la cual —según la concepción cristiana medieval— podemos encontrarnos con Dios; mientras que para Machado<sup>6</sup> el estremecimiento lo propicia el horror del mar, de la muerte, esto es, la nada:

Todo pasa y todo queda  
 Pero lo nuestro es pasar,  
 Pasar haciendo caminos,  
 Caminos sobre la mar<sup>7</sup>.

A lo sumo en Machado podemos inferir uno de los rasgos panenteístas propios de los krausistas españoles: “Dios en todo”, también, quizá, en el mar<sup>8</sup>. Quevedo antes que Machado se inspira en el mismo poema de Jorge Manrique, pero para fines distintos, como nos muestran estos versos: “Breve suspiro, y último, y amargo,/ es la muerte, forzosa y heredera”. El mismo Quevedo en su soneto *Todo tras sí lo lleva el año breve*, convierte la vida en un río que se traga el mar de la muerte. Esta es para Quevedo un suceso amargo con rasgos horribles, forzosa y propiciada por Adán, de quien somos sus herederos. La vida como progresión hacia la muerte es la condición de nuestra existencia. A este hecho nos remite otro poema de Antonio Machado, más pesimista y complejo, en el que solo existe la muerte inevitable: “Al borde del sendero un día nos sentamos. / Ya nuestra vida es tiempo...Mas ella no faltará a la cita”<sup>9</sup>.

Con respecto a la evolución histórica del paisaje y al placer estético que este produce en el hombre del Renacimiento —a cuya fuente de Batres<sup>10</sup> se refiere la *Égloga* que encabeza este texto de tradición petrarquista en la que Garcilaso presta atención a las aguas de Vaucluse—,

<sup>5</sup> Manrique; Alda, 2015, 44.

<sup>6</sup> Sánchez Barbudo, 1976.

<sup>7</sup> Machado; Ribbans, 2021.

<sup>8</sup> Vila-Belda, 2006, 198. Valverde, 1978.

<sup>9</sup> Blecua, 1969, 184-185.

<sup>10</sup> Se hace referencia a la Fuente del Chorro, en el Castillo de Batres, a la entrada de Batres, provincia de Madrid.

<sup>1</sup> De Castro, 1854, 6. *Égloga II* de Garcilaso de la Vega.

<sup>2</sup> Costa, 1881, 19. Refrán agronómico recogido por Costa en el *Boletín de la ILE*.

<sup>3</sup> Manrique; Alda, 2015, 149.

<sup>4</sup> Machado, 1975, 159.

resulta inevitable recordar el libro de don Emilio Orozco, cuyo título resume fielmente dicha evolución: *Paisaje y sentimiento de la naturaleza en la poesía española*. Cuando Orozco habla de *paisaje y sentimiento* se refiere al paisaje no solo como una realidad agradable para la vista, la que ve el Cid desde el Alcázar cuando contempla los campos y el Mediterráneo valenciano, sino que hace mención al paisaje como objeto del arte, un paisaje artístico, que será la temática específica del manierismo y del Barroco español. Por tanto, aunque antes existan cuadros de paisajes, incluso en el mundo clásico—el fresco de Ulises—, es a finales del Renacimiento cuando se incorpora a la literatura y a las artes la connotación estética al paisaje clásico<sup>11</sup>. El placer que producen los jardines en quienes los contemplan implica ya concebir la naturaleza como una obra de arte<sup>12</sup>.

Desde que Garcilaso retoma la tradición bucólica del paisaje clásico, la Celestina dramatiza el amor de Calixto y Melibea en el huerto de esta y fray Luis o san Juan perfilan la espiritualización de las formas renacentistas para gozar de las bellezas de la creación y con ellas propiciar el agradecimiento y el amor al creador, asistimos a la

institucionalización de la pintura del paisaje con la que lograr el placer estético de quienes lo contemplamos<sup>13</sup>.

Aunque un sector de la crítica sitúa el origen de este fenómeno en Rousseau y en los románticos, Orozco matiza esta génesis. Para él, si bien el paisaje como tema central del arte y de la literatura es un fenómeno tardío y propio del manierismo y del Barroco, no ocurre lo mismo con el sentimiento de la naturaleza, pues esta, desde Azorín, Unamuno o Machado puede retrotraerse hasta esta descripción integral del *Poema de mio Cid*:

Adeliñó mio Cid con ellas al alcácer  
Alla las subie en el más alto logar.  
Ojos vellidos catan a todas partes,  
Miran Valencia cómo yaze la cibdad,  
E del otra parte a ojo en el mar,  
Miran la huerta, espesa es e grand,  
E todas las otras cosas que eran de solar;  
Alçan las manos para Dios rogar,  
Desta ganacia cómmo es buena e grand.  
Mio Cid e sus compañías tan a grand sabor están  
El invierno es exido, que el março quiere entrar<sup>14</sup>.

Como vemos, el juglar nos presenta una visión lejana e integral del paisaje de Valencia hecha desde el lugar más alto, el Alcázar, para describir un cuadro completo del paisaje de la ciudad con su huerta, y *a ojo el mar*. La contemplación de este espacio que abarca la mirada, amplio e inmenso, tiene como fondo el mar Mediterráneo, cuyo sentimiento se agudiza con el fin del invierno y la llegada de la primavera.

Si para Orozco el *paisaje* como tema central del arte y la literatura es tardío, no sucede lo mismo con el *sentimiento de la naturaleza*, que no es exclusivo de los modernos, como demuestran las decoraciones de las catedrales góticas, la naturaleza próxima de los huertos que cultivan los monjes medievales o las alegorías sobre el paisaje de Gonzalo de Berceo. Todos ellos también sienten el paisaje, como lo hacen el propio Garcilaso, el gongorino náufrago de *Las Soledades* que añora la Edad Dorada o el mismo san Juan de la Cruz, es decir, no es lo mismo la visión estética del paisaje que el sentimiento de la naturaleza, ya que no existe el paisaje artístico sin que esté inspirado en el sentimiento de la naturaleza<sup>15</sup>.

Por tanto, aunque el paisaje como creación artística es un logro barroco, en el Cid hay ya un cuadro paisajístico basado en el sentimiento que produce la naturaleza en el juglar que la contempla. La naturaleza se valora desde el Renacimiento, como hemos apreciado en la exaltación platónica que Garcilaso transmite en sus églogas; posteriormente, Rousseau y los románticos contemplan el mundo como una experiencia que merece la pena vivirla: desde este momento el sintagma *sentimiento de la naturaleza* se convierte en un concepto estético y el paisaje, en arte. La revolución industrial de nuestro siglo XIX y el realismo literario singularizan y establecen las raíces y la independencia del paisaje como arte<sup>16</sup>.

En el mencionado siglo XIX, el descubrimiento del paisaje de Castilla con su luz límpida, las cumbres de Somosierra, los crepúsculos de Madrid y el cielo azul sobre la línea del horizonte atrapan la mirada del caminante. En el suelo, los verdes trigales y las pardas encinas, los ríos con hileras de chopos movidos por el viento y el trino de los pájaros en sus ramas producen emociones delicadas en las almas que lo contemplan. También este paisaje con su dramática sequedad es la que permite a los hombres del 98 la ensoñación de ver al Cid a la vuelta de una de sus batallas<sup>17</sup>.

<sup>11</sup> Orozco, 2010, 7-21.

<sup>12</sup> Gombrich, 1967.

<sup>13</sup> Maderuelo, 2005, 15-39. Berque, 1997, 7-21. Gallego, 1972.

<sup>14</sup> Smith, 2014, 203-204. *Poema de mio Cid*, fragmento segundo, versos 1610-1619.

<sup>15</sup> Alonso, 1962.

<sup>16</sup> Mainer, 2007, 111-135.

<sup>17</sup> Costa, 1885, 241-244.

De este modo, la naturaleza de Castilla se convierte en paisaje cuando una mirada lo contempla como si observara un cuadro de un artista del Renacimiento. Azorín en *La voluntad* lo describe así: “Lo que da la medida de un artista es su sentimiento de la naturaleza, del paisaje...Un escritor será tanto más artista cuanto mejor sepa interpretar la emoción del paisaje”<sup>18</sup>.

Entre los elementos de la visión machadiana destacaremos los grises alcores, los álamos dorados, plomizos peñascales o montes de violeta, que bien ordenados provocan la melancolía del poeta y el recuerdo histórico:

¡Castilla varonil, adusta tierra; Castilla del desdén  
contra la suerte, Castilla del dolor y de la guerra,  
tierra inmortal, Castilla de la muerte!<sup>19</sup>.

Pedro Laín Entralgo escribe refiriéndose a Unamuno<sup>20</sup>, Baroja, Maeztu, Ganivet o los Machado: “Los cantores del paisaje castellano son auténticos descubridores de Castilla”<sup>21</sup>. “Castilla... ¡Qué profunda, sincera emoción experimentamos al escribir esta palabra! A Castilla, nuestra Castilla la ha hecho la literatura”, escribe el inventor de esta castilla: Azorín<sup>22</sup>.

## El arte de las excursiones instructivas: la enseñanza de la naturaleza (agua y paisaje) en la Institución Libre de Enseñanza

Un recipiente cristalino da entrada a la luz solar; otro recipiente opaco ennegrecido transforma esa luz en calor: un cuerpo interior dilatado, agua o aire, transforma ese calor en fuerza de expansión; una caja y un émbolo cambia esa fuerza motriz en movimiento giratorio; un aparato Clarke, ese movimiento en electricidad; una lámpara eléctrica, esa electricidad en luz; y así, sin plantas y sin animales, sin lámpara y sin hogar, sin carbón, sin leña, sin aceite, sin caballos de tiro ni canal de navegación, con solo un motor heliodinámico, podemos mover telares, molinos, trillos, norias, trenes, arar la tierra, elevar del río y del pozo agua de

riego, trillar la mies, calentar las estufas, tejer algodón, labrar hierro, transportar mercancías, iluminar las poblaciones y los campos, cocer los alimentos, expedir partes telegráficos, imprimir libros y periódicos<sup>23</sup>.

Tomamos el título de este segundo epígrafe de un artículo que publica Blas Lázaro en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza el 15 de noviembre de 1881, porque en él atisba Lázaro el gozne entre la estética del paisaje y la enseñanza de la naturaleza desde el momento en que las *Excursiones* a ciudades, museos o al campo pasa a denominarlas de este otro modo: *El arte de las excursiones instructivas: la enseñanza de la naturaleza*. A partir de este año se explica en el Boletín de la Institución que las excursiones instructivas requieren cierto arte y tacto práctico que solo la experiencia puede suministrar. En ellas el alumnado debe deparar en los colores, contemplar horizontes, efectos de la luz, bellezas del paisaje, ciudades y fuentes con el fin de inculcar al alumnado de la ILE las primeras nociones del mundo natural<sup>24</sup>.

Con tal fin, Concepción Arenal sugiere que, ante todo, dicho alumnado debe adquirir la educación científica, en tanto que los momentos de ocio estarán dedicados a satisfacer sus gustos y sentimientos mediante ocupaciones como la poesía, la música o la pintura. Sus razonamientos tienen que ver con su deseo de configurar una estructura social civilizada: “Porque el hombre, aun el más rudo, no vive solo de pan, y es tan naturalmente artista como sociable”<sup>25</sup>. Estas tesis están basadas en el ensayo de Spencer *La educación física, moral e intelectual* en el que aborda el modo en que debe enseñarse la ciencia a la niñez a la par que cultiva el espíritu mostrándole lo verdadero, lo bueno y lo bello<sup>26</sup>.

Todas estas inquietudes científicas y didácticas se plasman en el extenso currículo que implantan los institucionistas, que incluye disciplinas como las *Lecciones de Estética*<sup>27</sup> con las que Giner de los Ríos aborda la formación del gusto de su alumnado, siguiendo los trazos idealistas de las retóricas ilustradas y de las del XIX de inspiración clásica, como la exitosa traducción de las *Lecciones sobre la Retórica y las Bellas Letras* de Hugo Blair

<sup>18</sup> Azorín, 2022.

<sup>19</sup> Machado, 2021.

<sup>20</sup> Unamuno, 1958.

<sup>21</sup> Laín, 1975, 30.

<sup>22</sup> Azorín, 1973. Díaz-Plaja, 1975.

<sup>23</sup> Costa, 1881, 18. Joaquín Costa sobre la importancia social de los alumbramientos de aguas.

<sup>24</sup> Lázaro, 1881, 163-165.

<sup>25</sup> Arenal, 1882, 258.

<sup>26</sup> Spencer, 1882.

<sup>27</sup> Giner de los Ríos, F., 1878.



que hizo Munárriz<sup>28</sup> en forma de compendio. Además de estas lecciones, contribuyen a dicha formación la lectura de los clásicos, las clases de literatura española y las de lengua latina. Y, junto a estas, las investigaciones de Joaquín Costa sobre la enseñanza de la agricultura, concebidas como una serie de medidas regeneracionistas con las que modernizar nuestras tierras y sus cultivos:

La condición fundamental del progreso agrícola y social en España, en su estado presente — escribe Joaquín Costa— estriba en los alumbramientos y depósitos de aguas corrientes y fluviales. Estos alumbramientos deben ser obra de la nación (...) supremo desiderátum de la agricultura española. Los dos problemas fundamentales de la vida vegetal son el agua y el calor<sup>29</sup>.

La metáfora mediante la que Costa propone la modernización agrícola de España es la que sigue: debemos dotarnos de *arterias* por donde circulen sin cesar emanaciones de aguas que, como un géiser inagotable, muden la faz de nuestra agricultura<sup>30</sup>.

Estas propuestas fueron enriqueciéndose con las teorías que autores como Cossío, Torres Campos, Mallada<sup>31</sup>, Fatigati, Guilman, Reparaz, Ontañón o Guimerá fueron desarrollando a lo largo del siglo XIX con los alumnos de la Institución en relación con la concepción y la *enseñanza de la naturaleza*. Dicho sintagma, y la actividad que designa, junto con los conceptos de evolución, progreso, naturalismo o medio ambiente se erigen en las temáticas centrales en torno a las que tendrá lugar el debate intelectual y científico de la burguesía española a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX. En concreto, bajo el paraguas del *marbete enseñanza de la naturaleza* abordan desde las causas de la pobreza de nuestro suelo<sup>32</sup> hasta el estudio de los mares, desde aspectos de la geografía, disciplina que incluye en parte el pensamiento viajero de los institucionistas, a otros relacionados con la biología, la historia natural, la física o la botánica; es decir: durante estos años asistimos al nacimiento y la implantación de las llamadas ciencias positivas, a la par que tiene lugar el debate ideológico y científico en torno al papel que

dichas disciplinas y el método positivo iban a tener en la sociedad española a partir de 1875<sup>33</sup>.

El argumento central en el que sustenta este profesorado sus enseñanzas parte de la concepción institucionista sobre las relaciones entre la educación y la vida. Nada había, al entender de los krausistas, que fuera despreciable para la educación moderna: la vida toda debe ser aprendida en las aulas; el mundo, por tanto, es el objeto de sus enseñanzas. Y para trasladar a su alumnado esta idea relacionada con el aprendizaje de la vida, sostienen, por ejemplo, la necesidad de crear sencillos museos cantorales con objetos donados por boticarios, veterinarios o médicos, siguiendo el modelo de los museos cantorales franceses, con un fin concreto: que los sectores populares puedan también educarse, para cuyo fin realizan las mencionadas excursiones al campo en torno a las cuales hacen girar las explicaciones sobre los conceptos básicos de las nuevas disciplinas positivas<sup>34</sup>.

Y este principio capital de la pedagogía institucionista abraza todas las edades de los aprendices, desde lo que hoy denominamos Educación Infantil hasta la Universidad; lo único que debe diferenciar la educación del niño de la del adulto estriba en la mayor amplitud de los conocimientos a alcanzar, no en las disciplinas o materias que deben aprender. El niño, pues, y en esto se adelantan los institucionistas a Piaget, deberá formarse una idea general de la naturaleza, sencilla y clara, de modo que se abran así los caminos para posteriores estudios.

Los que nos hemos educado en el viejo sistema — escribe Blas Lázaro—, hemos tenido que formarnos una idea de las relaciones fundamentales de la naturaleza posteriormente, y en un periodo de desarrollo intelectual relativamente avanzado, después de rectificar muchas concepciones erróneas<sup>35</sup>.

En el fondo, lo que defiende Blas Lázaro no es otra cosa que la necesidad de evitar en las primeras edades el aprendizaje de abstracciones, sean estas referidas a la naturaleza, a la lengua y la literatura o a la estética, así como la conveniencia de conocer los periodos evolutivos, diríamos hoy, para seleccionar los contenidos educativos de acuerdo con dos pilares: el cognitivo y el disciplinar.

<sup>28</sup> Munárriz, 1822.

<sup>29</sup> Costa, 1881, 17.

<sup>30</sup> Costa, 1881, 18.

<sup>31</sup> Mallada, 1882.

<sup>32</sup> Costa, 1882, 119-120.

<sup>33</sup> Núñez, 1987.

<sup>34</sup> Cossío, 1881, 181.

<sup>35</sup> Lázaro, 1881, 161.

Además, en este ramillete citado de disciplinas ya se nos da por sentado que dicho título, el de enseñanza de la naturaleza, lleva incorporado el hecho de impartir una enseñanza *globalizada e interdisciplinar* que abarque todos los ámbitos mencionados de dichas disciplinas. Es decir, se trata de enseñar y aprender *El libro de la naturaleza*, título con resonancias tanto bíblicas como borgianas, pero que fue en el XIX el de un ensayo publicado por Federico Schlegel en 1880, traducido por Antonio Machado Núñez, catedrático de Historia Universal de la Universidad de Sevilla y abuelo de los Machado<sup>36</sup>.

Dichas enseñanzas están enmarcadas en las concepciones sobre la naturaleza, que poceden del *Ideal de la Humanidad para la vida* de Krause; si bien Giner, Cossío, Torres, Campos o Costa las desarrollan y aplican a la naturaleza española. Por ser el hombre para Krause imagen viva de Dios, debe este realizar en su esfera la armonía de la vida y mostrar la belleza en forma exterior como condición para poder convertir al propio hombre en una forma de arte.

En consonancia con tales principios, Giner otorga a la naturaleza, como creación de Dios, un sentido *espiritual y ético*, al que une, además, el ideal regeneracionista, tal y como recuerda Machado a su muerte: en la sierra de Guadarrama soñaba el maestro un nuevo florecer de España. Y frente a este sentimiento religioso de Giner, Cossío incorpora una concepción *estética* de la misma, una mirada cercana a la del artista. Recordemos que para que la estética cumpla su misión tiene que ser doble el objeto de esta: debe, por un lado, enseñar a los alumnos las leyes de lo bello, como hace Giner en sus *Lecciones de Estética*<sup>37</sup> y, además, prestará atención a la civilización en que nace, si queremos que tenga cabida en ella la vida toda. En suma: serán, de un lado, Torres Campos, quien, como geógrafo prestigioso, hable tanto de la influencia del medio en el hombre como de la modificación del medio por el hombre, y de otro, Joaquín Costa, a quien le corresponde el encargo de proyectar sobre el campo su espíritu y su visión regeneracionista.

Los antes mencionados institucionistas pretenden ayudar a su alumnado a comprender las obras estéticas, entre ellas el arte en la naturaleza como un elemento

fundamental de su formación cultural, para cuyo fin revisan los planes de estudios, proponen asignaturas nuevas y nuevos programas, sustituyen los libros de texto, que consideran ciencia amojamada, por apuntes que reflejen el estado moderno de las disciplinas, y dan cabida a las aportaciones pedagógicas, psicológicas y didácticas del momento para que les sirvan como guía en sus prácticas curriculares.

Así mismo, a través de un currículum tan completo dotan a sus enseñanzas de un *carácter enciclopédico*, en el marco de una *educación cíclica*, no lineal, en el que la naturaleza es el elemento sobre el que proyectan no solo sus ideas estéticas<sup>38</sup> sino también su *moral laica*. De este modo habría que contextualizar las excursiones a la sierra de Guadarrama en las que proyectan sobre “los azules montes del ancho Guadarrama” el pensamiento espiritual krausista, a la par que gozan con el placer estético que proporciona la sierra<sup>39</sup>.

Domingo Barnés<sup>40</sup> escribe en el Boletín que la enseñanza de la naturaleza nace de un concepto nuevo sobre la educación basado en el estudio del hombre y de sus relaciones con la misma. En Guadarrama, dice, todo era bueno, bello y saludable: el agua, la más pura, y la sierra, el paraíso. Y Altamira<sup>41</sup>, refiriéndose a la geografía, recuerda que fuera de la clase hay ámbitos que pueden convertirse en material escolar: la tierra, el valle, el río o la montaña.

En cierto modo, y debido a los criterios *globalizadores* que aplican a sus enseñanzas, preparan también algo similar a lo que hoy denominamos la organización de un *currículum significativo*, porque con tales criterios globalizadores ponen en relación las disciplinas entre sí y estas con la cultura de su época, con la vida social y con la realidad cotidiana de los escolares. Así se adelantan a Piaget<sup>42</sup>:

Solo hay un método bueno —explica Cossío<sup>43</sup> en el Congreso Internacional de Enseñanza de Bruselas—, y es el que comenzamos a practicar en nuestras escuelas, sustituyendo al razonamiento abstracto, a las deducciones lógicas, la investigación, el estudio, la comparación de los hechos; no poniendo jamás un principio sin basarlo sobre la observación previa y con frecuencia repetida.

<sup>38</sup> Menéndez Pelayo, 1907.

<sup>39</sup> Caso, 1881, 86.

<sup>40</sup> Barnés, 1903.

<sup>41</sup> Altamira, 1898, 321-331.

<sup>42</sup> Piaget, 1989.

<sup>43</sup> Cossío, 1881, 156.

<sup>36</sup> Caso, 1889, 97.

<sup>37</sup> Giner de los Ríos, F., 1878, 60.

Esta es la base del método que comienzan a aplicar en sus centros, que sustituye el razonamiento abstracto por la *investigación, la observación y la intuición* como bases de su metodología<sup>44</sup>. En este modo de poner en disposición al alumno de ir descubriendo el mundo, atisban la manera de despertar el espíritu de investigación desde muy jóvenes.

Y fundan el conocimiento de sus alumnos en la experiencia, desdeñando, como hemos dicho, la abstracción en las primeras edades. Los alumnos, mediante el *pensamiento inductivo*, deben partir de los hechos concretos para llegar a generalizaciones. Desde lo sencillo irán a lo complejo, desde lo concreto a lo abstracto y desde lo específico a lo general. Para lograrlo, estos alumnos realizan suposiciones basadas en sus *experiencias previas* para que, tras un trabajo sistemático, confirmen o rechacen tales suposiciones. Estamos ante lo que con el paso del tiempo serán los *aprendizajes significativos* de Ausubel<sup>45</sup> y el *aprendizaje por descubrimiento* de Bruner<sup>46</sup>.

Por otro lado, en estas enseñanzas podemos apreciar el modo en que el *positivismo* a través del naturalismo había ido penetrando en España desde 1875<sup>47</sup> para desplazar el Romanticismo y combatir la mentalidad metafísica. El positivismo invalida la tradicional especulación metafísica y la moralidad de los sistemas idealistas. Se trata ahora de conocer también los fenómenos del mundo moral con los procedimientos que se utilizan para investigar el mundo físico<sup>48</sup>.

Pues bien, uno de los conceptos krausistas en los que se puede apreciar la penetración del positivismo en la educación krausista es el teorizado por Giner, entre otros, bajo el marbete de “educación integral”, porque bajo el mismo aúnan los institucionistas la cultura científica y la humanista. Estos definen la enseñanza integral como un desenvolvimiento metódico de todas las facultades del alumno mediante el aprendizaje de todas las ciencias. Y en esta misma dirección habría que interpretar el papel de las llamadas nuevas ciencias humanas en los aprendizajes escolares, de las ciencias de la naturaleza o de la historia positiva, cuyas premisas eran enseñadas a los alumnos de la ILE: “No basta —escribe Salmerón en el prólogo del libro de Hermenegildo Giner *Filosofía y arte*— la especulación para el filósofo, ni puede limitarse a sistematizar los

datos de la conciencia; necesita conocer al menos los capitales resultados de la observación y la experimentación en las ciencias naturales”<sup>49</sup>. Por su parte, Gabriel Rodríguez, hablando sobre el concepto de economía política, escribe:

La ciencia, en el más alto concepto que de ella puede tener el hombre, es una, y corresponde a la totalidad de la realidad. Es la exposición del orden total del universo. Pero el hombre, con las armas de la observación y de la inducción solo puede ir conociendo y constituyendo la ciencia por fragmentos. El método positivo conduce, pues, a la constitución de órdenes parciales del conocimiento, o sea a ciencias particulares...La conciencia humana, por el método positivo, observa los fenómenos e induce de esta observación leyes, cuya verdad y realidad confirma por la experiencia. La experimentación es observación también, pero observación razonada y metódica, en la cual el sujeto se ajusta a leyes, o al menos a hipótesis anteriormente establecidas<sup>50</sup>.

Ambas citas son sintomáticas sobre cómo el positivismo había ido impregnando la vida española y las enseñanzas de los krausistas hasta convertirlos en krausopositivistas. Y nos referimos al modo en que el positivismo, bien en su corriente naturalista, bien en su concepción filosófica o mediante la influencia del darwinismo, había ido penetrando en España desde mediados del XIX y combatiendo el idealismo, el abolutismo y la metafísica. El positivismo, por tanto, llega poco a poco a invalidar tanto la metafísica tradicional cuanto la vida moral de los sistemas idealistas. Ahora ya se tratará, como hemos adelantado, de conocer y enjuiciar los fenómenos de la moral con los procedimientos que sirven para investigar el mundo físico. Y así también es como se produce el paso de la mentalidad romántica a la positiva.

Las ciencias naturales les valdrán para sentar las bases que permitan la penetración y divulgación, a partir de la Restauración, del pensamiento positivo. Y esta penetración tuvo especial importancia porque algunos krausistas y los sectores conservadores estuvieron muy preocupados por los peligros que este podía acarrear en

<sup>44</sup> López Álvarez, 2001, 197.

<sup>45</sup> Ausubel, 1993.

<sup>46</sup> Bruner, 1987.

<sup>47</sup> Núñez, 1987.

<sup>48</sup> Alonso Martínez, 1880.

<sup>49</sup> Giner de los Ríos, H., 1878.

<sup>50</sup> Rodríguez, 1881, 2.



relación con la descomposición de los principios morales y religiosos vigentes a lo largo del siglo XIX; peligros que podían llegar a extenderse a la vida práctica, al orden social. La construcción conceptual que elaboran sobre la naturaleza parte al menos de dos premisas: primera, que toda la naturaleza tiene supuestos iguales en los seres o en los fenómenos; y segunda, que existe una síntesis global donde los conocimientos científicos particulares se enlazan con un todo sistemático.

De este modo se describe y se crea el corpus sobre el positivismo y la noción de método científico o de “ciencia positiva” como un objeto de conocimiento autónomo capaz de analizar el objeto real de cada ciencia. Así se construye esta como un fenómeno ahistórico o transhistórico, y así también la ciencia o el método positivo trasciende a su historia. Una vez que se separan el sujeto que conoce y su objeto de estudio, ambos se convierten en objetos de conocimiento ahistóricos. Tenemos así ya un objeto autónomo y unos sujetos pensados al margen de las sociedades burguesas decimonónicas en las que viven, es decir, se teoriza el método como medio de conocimiento objetivo y la noción de fenómeno como objeto de conocimiento autónomo de la realidad histórica, política, económica e ideológica.

Será esta doble operación la que permita el nacimiento de las nuevas disciplinas. Solo en este vacío de historia fue posible construir las ciencias positivas. Los krausopositivistas, positivistas y naturalistas, entre otros, crean el objeto de unas ciencias parceladas en torno a realidades diversas. Y perfilan un método que enhebra el discurso de la objetividad aplicado a múltiples disciplinas autónomas con respecto a su historia. Por ejemplo: la *psicología fisiológica*, que, al conformarse como una ciencia autónoma y positiva, se desgaja de la filosofía y se aleja de la psicología filosófica idealista para llegar a ser psicología científica. Así lo explica Giner en sus *Lecciones sumarias de psicología*<sup>51</sup>, y así también lo hace Salmerón, para quien los dos elementos constitutivos del saber científico, razón y experiencia, tienen su punto de cita en la psicología científica moderna<sup>52</sup>.

Dentro de este horizonte positivista, las ciencias, aplicando sus métodos, mediante la observación y la experiencia, bases del empirismo desde Hume a Bacon o Locke, van creando el conocimiento de cada una de

ellas. Esto es lo que Juan Carlos Rodríguez denominó “el positivismo como una lectura kantiano-empirista que ha renunciado a conocer el objeto general para centrarse en el particular, sustituyendo ‘la cosa en sí’ por el ‘en sí’ de la cosa”<sup>53</sup>. El mismo Gabriel Rodríguez nos recuerda que toda ciencia se funda en un elemento real, que abstraemos o separamos del fenómeno, y toda abstracción puede servir para el conocimiento. Y Spencer clasifica las ciencias en dos grupos: las que tienen por objeto las relaciones abstractas bajo las que se nos presentan los fenómenos, entre ellos, las matemáticas y la lógica, y todas las demás, que toman por objeto los fenómenos mismos.

Otra de las disciplinas estrella del momento será la *sociología*. La inclusión de la asignatura denominada Sociología en la ILE tiene lugar durante el curso de 1881<sup>54</sup>. La Sociología como asignatura es uno de los pilares ideológicos a través de la que se proyectará el pensamiento liberal, reformista y regeneracionista de nuestro siglo XIX. Asimismo, esta nueva disciplina es el instrumento mediante el que propagar y extender los conocimientos científicos a la vida social con el fin de orientarla siguiendo las pautas del krausismo y del liberalismo reformista. Aplicar a la vida social las pautas de la sociología positiva era un intento nuevo, una vez fracasada la revolución de septiembre, de encauzar la vida social a tenor de los parámetros y las leyes que la sociología positiva les estaba proporcionando.

La sociología llega a ser así una disciplina práctica capaz de guiar, según las nuevas doctrinas que esta proclamaba, el orden social y la vida pública. Es decir, estamos ante un nuevo intento de restaurar, fracasada ideológicamente la revolución burguesa, nuestra quebrada modernidad. Así lo explica Jerónimo Villalba en 1896: “Parece verse más marcada la tendencia a hacer estudios parciales y detenidos sobre el carácter y constitución de la sociedad, como previos para llegar a su reforma”<sup>55</sup>. Y Posada buscaba en las conclusiones de la sociología: “un valor práctico, un alcance político”<sup>56</sup>. Será con base firme en la sociología como Posada llegue a proponer la creación de un arte social encaminado a construir una sociedad mejor organizada, con el fin de abordar la cuestión social desde una perspectiva reformista, no revolucionaria, como pretendía la izquierda y el movimiento obrero.

<sup>51</sup> Giner de los Ríos, F., 1920.

<sup>52</sup> Salmerón, 1881, 147.

<sup>53</sup> Rodríguez, 1974.

<sup>54</sup> Besteiro, 1900, 141.

<sup>55</sup> Villalba, 1896, 57.

<sup>56</sup> Posada, 1899, 195.

Por otro lado, el regeneracionismo lo encarna especialmente Joaquín Costa y lo aplica a la naturaleza y a su enseñanza. Dicho regeneracionismo costiano aún a el mundo rural y agrario, al que pertenecía su familia, con la burguesía urbana krausista, con quien él trabaja intelectual y pedagógicamente, y, a través de algunos de estos krausistas, se divulga el reformismo ideológico pequeño burgués entre la juventud española, como un serio intento de, además de trasladarles las pretensiones ideológicas del liberalismo reformista, alejarlos de todas las manifestaciones del caciquismo. Sus artículos sobre “La importancia social de los alumbramientos de aguas” son un pretexto para combatir las concepciones espontáneas y los estereotipos que repetíamos los españoles sobre la fertilidad de nuestro suelo, sobre esta especie de jauja fantástica, un espejismo consistente en mirar la realidad con ojos de color de rosa.

Frente a lo que Costa esgrime una de sus tesis notables: la condición fundamental para el progreso agrícola y social estriba en los *alumbramientos y depósitos de aguas*. Es falsa la idea tan extendida en España sobre la fertilidad de nuestro suelo; muy al contrario, hay provincias como Murcia donde apenas ven una nube en todo el año, y casi la mitad de España forma parte de las regiones secas de Europa. Solo si hubiéramos desarrollado en todo el país un *sistema arterial hidráulico*, solo el desarrollo de alumbramientos y depósitos de aguas nos permitiría competir con la agricultura americana, extender los prados, desarrollar frutales y cultivar huertas, iniciar la repoblación forestal de las montañas y, en fin, contener la emigración.

A partir de estas tesis agrícolas desbroza Costa su programa regeneracionista: “Vivimos todavía los españoles —escribe—, lo mismo en agricultura que en historia, en el periodo mítico y fabuloso de nuestra vida nacional”<sup>57</sup>. Cuando en realidad, sostiene, lo que nos fascinan son las luchas de moros y cristianos, Viriato y el Cid, san Quintín y Lepanto. Solo transformando la agricultura española, transformando la relación entre los cereales y los pastos, evitando depender solo del agua de las nubes, aplicando la mecánica a la agricultura, cambiando los ganados mesteños, suprimiendo aranceles, abriendo nuevos mercados y mediante el estudio geográfico-botánico de la península, podremos sentar sólidamente nuestro porvenir y nuestra regeneración y dejaremos de ser esclavos para vivir dignamente en el medio rural.

La enseñanza de la agricultura, la geología, la geografía, la botánica, la zoología, la física y la química, rellenarán los vacíos de nuestra literatura científica y contribuirán a que salgamos de nuestro atraso en el futuro. Estamos desde otra perspectiva ante la proclama salmeroniana de la ciencia como maestra y directora de nuestras vidas, esgrimido en su ensayo “La ciencia y la Universidad”<sup>58</sup>.

Como hemos adelantado, una de las actividades mediante las que ponen en práctica estas enseñanzas, y la enseñanza de la naturaleza entre ellas, eran las excursiones instructivas. Con la experiencia que estas les suministran, enseñan a sus alumnos las primeras nociones del mundo natural: en ellas aprenden datos y ellas les desvanecen las falsas nociones; ellas también los habitúan a observar y apreciar la naturaleza o las cosas próximas y a poner en práctica la facultad de observación. En estas excursiones experimentan los alumnos el método intuitivo de Pestalozzi y Froebel:

Los procedimientos pedagógicos empleados son los admitidos hoy ya como más racionales: enseñanza intuitiva, que el niño nada aprenda abstractamente, sino viendo y tocando el objeto mismo. El libro de texto queda desterrado. La enseñanza es toda oral, nunca de pura memoria, acostumbrando al niño a que piense por sí. Los ejercicios, constantemente variados y con carácter descriptivo y práctico, para que el niño se interese y no se canse. Los maestros, con este sistema, tienen que trabajar no solo en clase, sino en la preparación de las lecciones, mucho más de lo que de ordinario se exige. Se disponen excursiones a los museos, al botánico y al campo<sup>59</sup>.

Como hemos adelantado, el profesor Torres Campos fue el gran impulsor de estas excursiones. Él las planifica minuciosamente y traslada a la Institución los adelantos pedagógicos que tienen lugar en Europa. En ellas los alumnos aprenden conceptos, desarrollan las facultades de observación y despiertan actitudes y aptitudes que desarrollan en contacto con el medio. Y de ellas los alumnos toman notas para redactar posteriormente sus informes. Así expresan por escrito sus ideas, sistematizan sus recuerdos y reflexionan sobre los mismos. Si los viajes son largos, en lugar del informe, escriben diarios, que son leídos y corregidos por sus profesores en presencia de los alumnos para que estos reflexionen

<sup>57</sup> Costa, 1881, 18.

<sup>58</sup> Salmerón, 1881, 147.

<sup>59</sup> Giner de los Ríos, H., 1878, 43.

sobre sus errores y sobre todo el escrito. En cierto modo no solo se trata de escribir narraciones sencillas, sino de realizar unas prácticas modernas, pues el alumno reflexiona y evalúa todo el proceso de composición, no solo el producto final.

En síntesis: en el caso de las excursiones al campo no solo piensan estos alumnos sobre lo que ven, sino que construyen conceptos nuevos sobre la naturaleza y, a su vuelta, practican las redacciones, diarios o composiciones con los que aprenden a escribir, a planificar, a ordenar sus ideas y a sistematizar sus recuerdos plasmándolos en un escrito. Y tienen tal conciencia sobre lo que significa la escritura, que se proponen no solo la corrección gramatical, como uno de los objetivos de lo escrito, sino otro fin que implica capacidades de orden superior: el de formarles un *estilo propio* mediante estas prácticas. Como diríamos hoy, no solo *dicen el conocimiento*, sino que lo estructuran y lo comentan los profesores con sus excursionistas<sup>60</sup>.

## El poso de los institucionistas en nuestro sistema educativo

Cuando Pidal y Gil de Zárate perfilan en 1845 el sistema escolar de nuestra modernidad, que en 1857 actualiza y mejora don Claudio Moyano, ambos ministros promulgan sus planes de estudio con el fin, entre otros, de modernizar las disciplinas mediante la implantación y el estudio de todas aquellas que pudieran dar respuesta al impulso modernizador que la revolución industrial ya requiere.

Con tal fin, actualizan los programas de física y química, ciencias que eran una planta exótica en nuestras universidades, el álgebra y los estudios técnicos, a cuya enseñanza contribuye la Escuela de Caminos de Madrid e ingenieros como Echegaray y Sagasta; la economía política, inspirada en las tesis de Adam Smit y en la resonancia que en nuestro país tienen de las teorías de Bastiat, pero también debido a la necesidad del liberalismo español de mediar en la polémica entre librecambistas y proteccionistas. Y, junto a estas, la enseñanza de los cultivos de la tierra para que el alumnado los conociera y apreciara el valor nuestra riqueza agraria y forestal.

De este modo, Gil de Zárate pone al día las disciplinas que las nuevas clases medias del siglo XIX necesitan

para alejar a su alumnado del dominio de la teología, del pensamiento teocrático y de la religión tradicional, es decir, para relegar el predominio de las cátedras de latinidad e imponer las ciencias modernas y acabar con el maridaje entre la ciencia y la religión en los claustros universitarios.

Unos años después, antes de que se funde la Institución, Salmerón crea en Madrid el Colegio Internacional, que será el primer experimento y ensayo en el que se inspire después la Institución Libre de Enseñanza<sup>61</sup>. En él se imparten asignaturas como las lenguas vivas, la gimnasia o la música. La gramática la enseña José de Caso; las matemáticas, Antonio Catena, fundador de *El País*; la geografía, Francisco de Paula Jiménez<sup>62</sup>; historia, Jacinto Messía; literatura, el crítico Manuel de la Revilla; psicología, Urbano González Serrano; química y cosmología, Salvador Calderón; derecho natural, Alfredo Calderón; antropología, Nicolás Salmerón; historia natural, Augusto Gonzáles Linares; gimnasia, Martín Ramos; comercio, Francisco de Paula Poveda; arte, Hermenegildo Giner, y las horas de ocio de sus alumnos las pasa Salmerón jugando al billar, al ajedrez o al marro con ellos en el edificio del colegio.

Como vemos, su lista de asignaturas, más extensa y variada que la de los centros públicos, y la relación pormenorizada del cuadro de profesores nos permiten entender dónde se forja el profesorado de la ILE, razón por la que dirá Giner que “la herencia del Colegio Internacional ha pasado, en parte, a la Institución”<sup>63</sup>.

Por tanto, cuando afirmamos que Giner valora la naturaleza y la vida del campo como la alternativa a la vida de las ciudades y como un modo de que el alumnado aprecie más la vida rural que las corridas de toros, está aplicando una mirada interdisciplinar a la realidad española que sus estudiantes ya adquieren en el Colegio Internacional merced al cuadro de asignaturas que cursan en torno a la naturaleza, lo que permite a estos escolares adquirir el conocimiento científico y el placer estético y ponerlos en relación con el medio natural<sup>64</sup>.

Junto al primer momento modernizador de mediados de siglo, los institucionistas critican las tendencias conservadoras de la burguesía moderada y atribuyen a sus vicios la inmoralidad pública que domina en la política española.

<sup>61</sup> Salmerón, 1866.

<sup>62</sup> Candela Sevilla, 2020.

<sup>63</sup> Giner de los Ríos, 1965, 132.

<sup>64</sup> Candela Sevilla, 2020.

<sup>50</sup> Costa, 1880, 6.

Y será también Lucas Mallada en nombre del espíritu regeneracionista quien alce la voz contra este estado de cosas y quien pida erradicarlas porque proliferan en los consumos, los abastos, el aprovechamiento de los pastos y la arboleda, la instrucción pública y en cuanto tiene interés general. El diagnóstico de Mallada sobre el caciquismo imperante, la indolencia e inmoralidad, el desbarajuste administrativo y el atraso de las ciencias físicoquímicas y naturales le llevan a pedir la reforma completa del Estado y del sistema educativo nacido en 1845<sup>65</sup>.

Además, será tras el Sexenio, pero también a fines del XIX y comienzos del XX, cuando institucionistas, regeneracionistas, noventayochistas e intelectuales como Ortega se percaten de que ni el primer plan público de estudios ni los siguientes están cumpliendo los fines modernizadores para los que fueron concebidos y reclaman una sacudida ciudadana y un poderoso movimiento intelectual que resuelva la languidez y burocratización de la Universidad pública y, siguiendo el pensamiento institucionista, introduzca nuevas disciplinas en los planes de estudio, entre ellas la *ecología* y el *medio ambiente* para que el alumnado afronte y enjuicie todas las esferas de la vida con los criterios científicos que le aporten las enseñanzas en las aulas de dichas asignaturas.

Además, mediante la observación y la experimentación indagarán en los secretos del mundo natural que describe la asignatura de Ciencias Naturales. La cultura estética y el desarrollo del gusto, es decir, la educación artística se llevará a cabo mediante el conocimiento del arte, que explica Cossío en la ILE; la enseñanza de la geografía, que acompañan de la historia<sup>66</sup> tiene lugar dentro y fuera de las aulas, enseñando a mirar la tierra, los ríos y los paisajes que conocen, guiados por Torres Campos. Y todo ello en unos momentos en que la revolución industrial apenas deja ver los problemas medioambientales que ya preocupan a los institucionistas.

Y será también en el último tercio del siglo XIX y comienzos del XX cuando el proyecto moderno en lo que respecta al paisaje y al sentimiento que nos produce la naturaleza sufra un nuevo giro que tiene que ver con su percepción: tras el nacimiento del ferrocarril, los alumnos que antes iban en sus carrozas a estudiar a las universidades de las capitales de provincias o a cursar el doctorado a la Central madrileña perciben unos

paisajes casi quietos que, sin embargo, ahora desde los asientos del tren ven pasar a la velocidad de este. De tal modo, estéticamente tiene lugar el paso desde el proyecto moderno a la revolución de la esfera de lo sensible, al comienzo de la modernidad estética.

Sin embargo, cuando el franquismo retoma los planes de Pidal y Moyano y los impregna de pensamiento conservador y religiosidad tradicional, combate y persigue todos los avances institucionistas hasta llegar a erradicarlos del sistema educativo y de la sociedad española.

Para recuperar el ideario y algunas de las directrices liberales de Moyano habrá que esperar a la Ley General de Educación, impulsada por Villar Palasí en 1970<sup>67</sup>, si bien será con la LOGSE cuando tiene lugar en la educación la traslación a las aulas de las directrices y las disciplinas institucionistas; entre ellas, la enseñanza de la lengua no como enseñanza memorística de la gramática, sino como aprendizaje de los usos lingüísticos, como comunicación, que era el método que practicaba José de Caso en la ILE; asimismo, convierten la Enseñanza de la Naturaleza en Educación Ambiental como el modo de formar la conciencia ecológica de sus escolares; renuevan los métodos históricos tal como propone y practica Rafael María de Labra; y conceden gran importancia a las excursiones instructivas y a la extensión universitaria. Esto es: la herencia de la institución podríamos decir, parafraseando a Giner, que ha pasado, en parte, a la LOGSE, tras el largo periodo de persecución a que la sometiera el franquismo.

Pero, si en algunas disciplinas ha adquirido hoy relieve y vigencia el pensamiento institucionista, esto se ha producido debido a la unión en sus enseñanzas de las disciplinas históricas con las didácticas de estas propias disciplinas, en las didácticas específicas. En ellas, se ha recuperado la investigación cualitativa hecha con técnica etnográfica, investigación que los Machado o don Ramón Menéndez Pidal practicaron para recoger la literatura de tradición oral de la península o el romancero.

Asimismo, la literatura infantil y juvenil utiliza en las aulas de Infantil y Primaria dicha literatura oral para inculcar la educación sensoriomotora y estética o la educación en valores a dicho alumnado<sup>68</sup>.

Y, al igual que el alumnado institucionista cambia de la mano de Giner su mirada sobre la naturaleza y la

<sup>65</sup> Martos García, 2018.

<sup>66</sup> Ortega Cantero, 2016.

<sup>67</sup> LGE, 1970.

<sup>68</sup> Quiles Cabrera; Sánchez García, 2017.



vida urbana, la ecocrítica y la ecoliteratura nos permiten seleccionar textos clásicos juveniles o canónicos para que este alumnado interiorice, como el de Giner, una mirada crítica e interdisciplinar en torno a todas las esferas de la realidad que hoy nos preocupan sobre las relaciones del hombre con la naturaleza. De este modo, la educación literaria participa de la educación medioambiental, como ya hicieran Torres Campos o Giner de los Ríos<sup>69</sup>, y del aprendizaje del patrimonio, como nos enseñó Cossío<sup>70</sup>.

## Conclusiones

En fin, digamos que los institucionistas atisban las bases de lo que luego serán las tesis sobre los *estadios evolutivos* de Piaget<sup>71</sup> y teorizan, en los años en que se crea la Institución Libre de Enseñanza, los fundamentos del método positivo. Y esto lo hacen, no lo olvidemos, profesores que, como Salmerón, imparten sus clases en la Universidad Central.

De este modo, aproximan la escritura, basada en sus excursiones, a las modernas *prácticas escriturarias*, y, como ha sostenido Martín Ruano<sup>72</sup>, en la enseñanza de la naturaleza tenemos sin duda “un antecedente de educación ambiental en España”. Cuando los espectadores que a fines del XIX y comienzos del XX viajan en los ferrocarriles, estos contemplan los paisajes y la realidad a una velocidad que nunca antes habían visto, mediante la cual tiene lugar una nueva *revolución de la sensibilidad* con la que culmina la visión estética del paisaje que procede del Renacimiento tardío al aplicar una nueva mirada, la mirada de la *modernidad estética* sobre la totalidad del paisaje.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, Dámaso. 1962: *Cuatro poetas españoles*. Madrid (España), Gredos.
- Alonso Martínez, Manuel. 1880: “Influjo del positivismo en las ciencias morales y políticas”. *BILE*, 71, 14-16.
- Altamira, Rafael. 1898: “Literatura pedagógica en España”. *BILE*, 50 (799), 294-301.
- Arenal, Concepción. 1882: “La educación física, intelectual y moral, de Herbert Spencer”. *BILE*, 139, 257-259.
- Ausubel, David; Novak, Joseph; Hanesian, Helen. 1993: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Barnés, Domingo. 1903: “La educación en los Estados Unidos”. *BILE*, 27(518), 170.
- Berque, Augustin. 1997: “En el origen del paisaje”. *Revista de Occidente*, 189, 7-21.
- Besteiro, Julián. 1900: “El estudio de la sociología en la segunda enseñanza”. *BILE*, XXIV, 141-142.
- Blecua, Jose Manuel. 1969: *Francisco de Quevedo*. Obra poética, I. Madrid (España), Castalia.
- Bruner, Jerome. 1987: *La importancia de la educación*. Barcelona (España), Paidós.
- Campos Fernández-Fígares, María del Mar; García-Rivera, Gloria. 2017: “Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua”. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 95-106. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1511](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511)
- Candela Sevilla, Virgilio Francisco. 2020: “La influencia de la Institución Libre de Enseñanza en la asignatura de Didáctica de la Geografía: Una experiencia innovadora desarrollada en el aula de Educación”, en Roig-Vila (ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, 64-74. Barcelona (España), Octaedro.
- Caso, José de. 1881: “Excursiones proyectadas para el verano de 1881”. *BILE*, 104, 86.
- Caso, José de. 1889: “La educación integral”. *BILE*, 291, 120.
- Cossío, Manuel Bartolomé. 1881: “Los museos de partido o cantonales”. *BILE*, 116, 180-183.
- Costa, Joaquín. 1880: “Los informes redactados por los alumnos de las excursiones”. *BILE*, 70, 6-7.
- Costa, Joaquín. 1881: “Importancia social de los alumbramientos de aguas”. *BILE*, 96 y 97, 18-20.
- Costa, Joaquín. 1882: “Causas físicas de la pobreza de nuestro suelo”. *BILE*, XXXV, 119-120.
- Costa, Joaquín. 1885: “Programa político del Cid Campeador”. *BILE*, 241-244.
- Díaz-Plaja, Guillermo. 1975: *En torno a Azorín*. Madrid (España), Espasa-Calpe.
- Gallego, Antonio. 1972: *Garcilaso de la Vega y sus comentaristas*. Madrid (España), Gredos.
- Giner de los Ríos, Francisco. 1878: “Lecciones de Estética”. *BILE*, 29, 60.
- Giner de los Ríos, Francisco. 1920. *Lecciones sumarias de psicología* (vol. 4). Madrid (España), Imprenta de Noguera.

<sup>69</sup> Campos Fernández Fígares; García-Rivera, 2017. Martos García, 2018. Rodríguez Lestegas et al., 2023.

<sup>70</sup> Martos García; Núñez Molina, 2023.

<sup>71</sup> Piaget, 1989, 137-170.

<sup>72</sup> Martín Ruano, 2003.



- Giner de los Ríos, Francisco.** 1965: *Ensayos y cartas: edición de homenaje en el cincuentenario de su muerte*. Ciudad de México (México), Tezontle.
- Giner de los Ríos, Hermenegildo.** 1878: *Filosofía y arte*. Madrid (España), Minerva de los Ríos.
- Gombrich, Ernst.** 1967: "La teoría del arte renacentista y el nacimiento del paisajismo", en *Norma y forma. Estudios sobre el arte del Renacimiento*. Madrid (España), Alianza, 227-248.
- De Castro, Adolfo.** 1854: *Poetas líricos de los siglos XVI y XVII* (vol. II). Madrid (España), Imprenta de Rivadeneyra.
- Laín Entralgo, Pedro.** 1975: *La generación del noventa y ocho*. Madrid (España), Espasa-Calpe.
- Lázaro, Blas** 1881: "El arte de las excursiones instructivas: la enseñanza de la naturaleza". *BILE*, 5(114), 163-165.
- LGE, 04/08/1970: *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado.
- López Alvarez, Juan.** 2001: "Naturaleza y progreso en los hombres de la Institución Libre de Enseñanza", en *Otra voz, otras razones: estudios ofrecidos al profesor Dr. Mariano Peñalver Simó con motivo de su jubilación académica*. Cádiz (España), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 193-208.
- Machado, Antonio; Ribbans, Geoffrey (Ed.)** 2021: *Campos de Castilla*. Madrid (España), Cátedra.
- Machado, Antonio; Ribbans, Geoffrey (Ed.)** 1975: *Soledades; Galerías; Otros poemas*. Barcelona (España), Labor.
- Maderuelo, Javier.** 2005: *El paisaje: génesis de un concepto*. Madrid (España), Adaba Editores.
- Mainer, José Carlos.** 2007: "Paisaje y literaturas nacionales: a propósito de Azorín", en *Paisaje y arte*. Madrid (España), 111-135.
- Mallada, Lucas.** 1882: "Causas físicas y naturales de la pobreza de nuestro suelo". *BILE*, 118, 1-4.
- Manrique, Jorge; Alda, Jesús Manuel (Ed.)** 2015: *Poesía*. Madrid (España), Cátedra.
- Martín Ruano, Sebastián.** 2003: *El estudio del medio ambiente en la Institución Libre de Enseñanza. Un antecedente de educación ambiental en España*, tesis doctoral, UNED.
- Martínez Ruiz Azorín, José.** 1973: *Castilla*. Barcelona (España), Labor.
- Martínez Ruiz Azorín, José; Inman Fox, Edward (Ed.)** 2022: *La voluntad*. Madrid (España), Clásicos Castalia.
- Martos García, Aitana.** 2018: "El giro ontológico en las lecturas de la Naturaleza: propuestas de intervención didáctica". *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (17). <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.1>
- Martos García, Alberto Eloy; Núñez Molina, Gabriel.** 2023: "Lecturas ecocríticas del patrimonio: ecologías animadas y sus raíces ancestrales: ecoficciones legendarias y literarias". *Contextos educativos: Revista de educación*, (32), 127-146. <https://doi.org/10.18172/con.5634>
- Menéndez Pelayo, Marcelino.** 1907: *Historia de las ideas estéticas en España, VII*. Madrid (España), Imprenta de la viuda e hijos de M. Tello.
- Munárriz, José Luis; Blair, Hugh.** 1822: *Compendio de las Lecciones sobre la Retórica y las Bellas Letras de Hugo Blair*. Madrid (España), Editado por J. Ibarra, Impresor de Cámara de S. M.
- Núñez, Diego.** 1987. *La mentalidad positiva en España*. Madrid (España), Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Orozco, Emilio.** 2010: *Paisaje y sentimiento de la naturaleza en la poesía española*. Málaga (España), Universidad de Málaga.
- Ortega Cantero, Nicolás.** 2016: "Naturaleza e historia en la visión del paisaje de la Institución Libre de Enseñanza: el Real Sitio de La Granja de San Ildefonso", en *Paisaje, cultura territorial y vivencia de la geografía: Libro homenaje al profesor Alfredo Morales Gil*, 853-876. Alicante (España), Instituto Interuniversitario de Geografía. <http://dx.doi.org/10.14198/LibroHomenajeAlfredoMorales2016-38>
- Piaget, Jean.** 1989: *La psicología de la inteligencia*. Barcelona (España), Crítica.
- Posada, Adolfo.** 1899: "Pedagogía. Una enseñanza necesaria. El trabajo manual en las escuelas". *El Imparcial*, 13-II.
- Quiles Cabrera, María del Carmen; Sánchez García, Remedios.** 2017: "Educación medioambiental a través de la LIJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(3), 65-77. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27453789006>
- Rodríguez, Gabriel.** 1881: "Sobre el concepto de economía política". *BILE*, 94,1-2.
- Rodríguez, Juan Carlos.** 1974: *Teoría e historia de la producción ideológica. Las primeras literaturas burguesas*. Madrid (España), Akal.
- Rodríguez Lestegás, Francisco; Riveiro Rodríguez, Tania; Armas Quintá, Francisco Xosé; Macía Arce, Xosé Carlos.** 2023: "From the study of landscape to landscape education: research and teacher training for primary education (6-12 years)". *Agua y Territorio / Water and Landscape*, 23. <https://doi.org/10.17561/at.23.7200>
- Salmerón y Alonso, Nicolás.** 1866: *Reglamento del Colegio Internacional*. Madrid (España), Establecimiento Tipográfico de R. Vicente.
- Salmerón y Alonso, Nicolás.** 1881: "La ciencia y la Universidad", *BILE*, 112, 147-149.
- Sánchez Barbudo, Antonio.** 1976: *Los poemas de Antonio Machado*. Barcelona (España), Lumen.
- Smith, Collin (ed. lit.).** 2014: *Poema de Mío Cid*. Madrid (España), Cátedra.
- Spencer, Herbert.** 1882: "La educación física, intelectual y moral". *BILE*, 139, 257-259.

- Unamuno, Miguel de.** 1958: "Por tierras de Portugal y de España", en *Obras Completas*. Madrid (España), Vergara.
- Valverde, José María.** 1978: *Antonio Machado*. Madrid (España), Siglo XXI.
- Vila-Belda, Reyes.** 2006: "La visión institucionista del paisaje en Antonio Machado", en Doménech, J. (Coord). *Hoy es siempre todavía: Curso internacional sobre Antonio Machado*. Sevilla (España), Renacimiento.
- Villalba, Jerónimo.** 1896: "La sociología en 1895". *BILE*, XX, 57.