

LAS PRIMERAS CAJAS Y LIBROS DE LECCIONES DE COSAS Y LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA. NO PIDAMOS PERAS AL OLMO

*The First Boxes and Books of Lessons on Things, and The Implementation
of Intuitive Teaching: Don't Let's Ask for The Moon*

Carmen Sanchidrián Blanco*

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0003-4208-2182>

María Dolores Molina Poveda

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0002-8535-9738>

Victoria Eugenia Álvarez Jiménez

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0009-0009-0904-074X>

Palabras clave

Enseñanza intuitiva
Lecciones de cosas
Pestalozzi
Montesino
Enseñanza basada en objetos

RESUMEN: Las lecciones de cosas tienen más de 200 años y en su historia se distinguen varias etapas. Este artículo explora la recepción de la enseñanza intuitiva en España en el siglo XIX, a través de Montesino, Carderera y García Navarro, éste ya en la segunda etapa, así como algunos de los primeros materiales difundidos para facilitar la aplicación de la enseñanza intuitiva en las aulas. Se estudia la presencia de estos temas en la prensa española. Estos objetos debieron ser utilizados por maestros escasamente formados lo que nos lleva a cuestionar si cumplieron con su objetivo.

Keywords

Intuitive teaching
lessons on objects
Pestalozzi
Montesino
Object-based teaching

ABSTRACT: Object lessons are more than 200 years old, and their history can be divided into several stages. This article explores the reception of intuitive teaching in Spain in the 19th century, through Montesino, Carderera and García Navarro, the latter already in the second stage, as well as some of the first materials disseminated to facilitate the application of intuitive teaching in the classroom. The presence of these themes in the Spanish press is studied. These objects must have been used by poorly trained teachers, which leads us to question whether they fulfilled their purpose.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga – sanchidrian@uma.es – <https://orcid.org/0000-0003-4208-2182>

Cómo citar / How to cite: Sanchidrián Blanco, Carmen; Molina Poveda, María Dolores; Álvarez Jiménez, Victoria Eugenia (2024). «Las primeras cajas y libros de lecciones de cosas y la puesta en práctica de la enseñanza intuitiva. No pidamos peras al olmo», *Cabás*, 32, 128-148. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26820>).

Recibido: 26 julio, 2024; aceptado: 24 septiembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

1. INTRODUCCIÓN. EL PRINCIPIO DE INTUICIÓN Y LAS LECCIONES DE COSAS

El concepto de enseñanza intuitiva está en la base de la mayoría de las reformas educativas. Ya para Comenio (1592-1670), con su *Orbis Sensualium Pictus* de 1657, y luego para Pestalozzi (1746-1827), el principal sentido que tenía utilizar objetos era mostrar la realidad, o que los alumnos vieran una representación de los objetos, si no era posible verlos en directo. Este artículo se aproxima a las lecciones de cosas desde una doble perspectiva, desde los materiales elaborados para su aplicación y desde su presencia en la prensa española del XIX planteando una reflexión acerca de la disparidad existente entre las teorías y prácticas que se desean implementar en las escuelas y la formación de los maestros.

Pestalozzi «fue considerado durante más de 150 años el padre fundador de la escuela moderna. Aunque en la actualidad tal convicción ya no sea tan frecuente ni incondicional, la conservamos en gran parte indemne en la memoria colectiva» (Thröler, 2014: 11); fruto del reconocimiento que su principio de intuición ha tenido en la educación son diversas iniciativas como la presentación de un panel en la ISCHE en 2016 donde se defendía que las lecciones de cosas o el método intuitivo, son «innovaciones pedagógicas importantes a finales del XIX y comienzos del XX en casi todo el mundo», pero «no han recibido la atención que merecen por parte de los historiadores»¹. Por otra parte, en el libro publicado con motivo del 250 aniversario del nacimiento de Pestalozzi ya se hizo una revisión de los enfoques y estudios sobre este autor (Ruiz Berrio *et al.*, 1997) y la obra de Thröler (2014) subrayó su importancia en la educación contemporánea. Desde otra perspectiva, el proyecto «La difusión de la enseñanza intuitiva a través de la publicación de libros escolares en Europa y América Latina, 1880-1930», coordinado por Gabriela Ossenbach (UNED, España), María Eugenia Roldán (Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México) y Rosalía Menéndez (Universidad Pedagógica Nacional de México) (Roldán, 2025), se centra en las lecciones de cosas y pretende crear una biblioteca digital de textos escolares de lecciones de cosas de México, España, Brasil, Argentina, Cuba e Italia además de estudiar la difusión y reelaboración de la enseñanza intuitiva analizando esos libros². Este proyecto está dentro del proyecto internacional GLOTREC, *Global Textbook Resource Center*, desarrollado por el GEI (Georg Eckert Institute) (Roldán, 2025).

La difusión de la enseñanza intuitiva se produjo tanto a través de libros teóricos como de libros de lecciones de cosas (Roldán, 2012) que, en cada contexto, tenían diversas finalidades³: ayudar a los alumnos a elaborar ideas abstractas a partir de objetos concretos, educar sus sentidos, desarrollar su lenguaje, introducirlos en el conocimiento científico, etc. (Munakata, 2017; Morandi, 2016; Linares, 2012; Melcón, 2000).

Las lecciones de cosas son un tema poliédrico, no siempre se usa el término con el mismo sentido, ni se ponen en práctica del mismo modo ni con los mismos fines, como no podía ser de otro modo dado que surgieron hace más de dos siglos (Sanchidrián, 2016). Morandi (2024) establece tres etapas en el uso de las lecciones de cosas. Aunque en este caso nos centraremos sólo en la primera, conviene tener la perspectiva del recorrido teórico y práctico que han tenido. La primera generación abarca gran parte del siglo XIX hasta que en los años finales de ese siglo empezaron a vincularse a la búsqueda de una pedagogía científica y, más adelante, a métodos pedagógicos que buscaban que los alumnos, además de observar los objetos y de hablar sobre ellos, hicieran cosas, actuaran. Sin embargo, las tres etapas citadas no son lineales, de forma que podemos encontrar en los años sesenta del siglo XX libros de lecciones de cosas similares a los de cien años atrás, y a finales del XIX planteamientos que las vinculan a aprender en contacto con la naturaleza, a las excursiones y a los paseos escolares.

1 <https://www.ische.org/wp-content/uploads/2017/07/SWG-Object-Teaching-Report-JANUARY-2017.pdf>

2 <https://www.gei.de/en/knowledge-resources/glotrec-2>

3 <https://www.mescla.unito.it/progetto/la-pedagogia-delle-cose/>

Según Viñao (2001: 333), la más completa justificación teórica, exposición y muestrario de ejemplos prácticos de pedagogía intuitiva en nuestro país sería la efectuada por Pedro de Alcántara García (1881) que ya no se sitúa en la primera generación. Cossío, asimismo, resumía el ideario de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en intuición y actividad, si entendemos que la una lleva a la otra:

La primera como una vía de relación del niño con el mundo y un don del educador, capaz de advertir los caracteres del discípulo para estimular su desarrollo. La intuición lleva a la actividad, y en la escuela activa hay que hacer con las manos y con el pensamiento, con las cosas y con las ideas (citado en Mateo Díez, 2012: 101-102).

2. LAS LECCIONES DE COSAS, DE MONTESINO Y CARDERERA A PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA

En la primera generación, las lecciones de cosas se planteaban como conversaciones entre el maestro y los alumnos. El maestro presentaba un objeto que pertenecía al contexto de los alumnos (cristal, agua, aire, por ejemplo) y a través de preguntas y respuestas hacía que los alumnos hablaran sobre el objeto, lo observaran, dedujeran sus cualidades y supieran nombrarlas. Poco a poco se iban introduciendo cosas (objetos, plantas o animales) que se alejaban de su contexto y enriquecieran sus conocimientos. Los primeros libros teóricos sobre la aplicación del principio de intuición a las aulas ofrecían ejemplos de estas lecciones incluyendo supuestos diálogos entre el maestro y un alumno que se podrían producir en las aulas. Aunque siempre se indicaba que eran orientativos, algunos maestros los seguían puntualmente perdiendo las lecciones de cosas su sentido.

En este artículo se analizan algunos materiales diseñados para facilitar la enseñanza intuitiva en las aulas, así como el uso que se sugería que se podía hacer de ellos. Se describe una caja de caoba de lecciones de cosas fabricada en Inglaterra en torno a 1850 y se relaciona con las lecciones de cosas de los hermanos Mayo (1830) y su difusión en España por Pablo Montesino (1840). El uso de estos objetos facilitaba la puesta en práctica de ejercicios de intuición y lenguaje, una de las mayores aportaciones de Pestalozzi, que ayudaban a los niños a observar y expresar las impresiones que recibían de los objetos que les rodeaban y que los maestros presentaban. Pestalozzi, llamado el pedagogo de la intuición, no pretendía que el niño fuera impresionado pasivamente por las cosas, sino que se formara sus ideas, pues «La intuición de la naturaleza es el fundamento propio y verdadero de la instrucción humana, porque es el único fundamento del conocimiento» (Pestalozzi, 1912, carta IX). Su mayor aportación, en su opinión, fue esta:

Cuando miro hacia atrás, amigo, y me pregunto: ¿Qué es lo que realmente he hecho por la esencia de la instrucción humana?, hallo que he asentado firmemente el principio más alto y supremo de la instrucción al reconocer a la intuición como el fundamento absoluto de todo conocimiento (Pestalozzi, 1915: 20).

Las lecciones de cosas se han estudiado en España, sobre todo en torno al aniversario citado de Pestalozzi (Gómez, 1997; Gómez *et al.*, s.d.; Otero, 1997; Ossensbach, 1997; Sanchidrián, 1997a y 1997b; Sureda, 1997) y por su vinculación con Montesino, figura clave en la introducción en España de los planteamientos pestalozzianos (Ruiz Berrio, 1990; Sanchidrián, 1985; Sureda, 1984 y 1985; Caruso, 2011) aceptando que los ejercicios de intuición y lenguaje son los que se llamaron lecciones de cosas (Guimps, 1944: 358) y que se convirtieron en un género de libro escolar, como las enciclopedias o las cartillas, desapareciendo como tales prácticamente al final del franquismo.

En la primera etapa, siglo XIX, los autores más influyentes en la formación pedagógica de los futuros maestros fueron Montesino (1840 y 1888) y Carderera (1855-1857). Montesino (1864: 66) afirma que la obra de Mayo fue traducida bajo su inmediata inspección, siendo el traductor su hijo Cipriano Montesino, por lo que no sería de extrañar que escribiese en castellano directamente a partir de la versión inglesa (Martínez Navarro, 1988: 52). Matilde del Real afirmaba lo mismo:

Ninguno de vosotros ignora que cuando aquí aún se miraba con la mayor prevención la enseñanza objetiva, cuando la inclusión de la asignatura *Lecciones de objetos*, o de cosas en la escuela hubiera parecido un sacrilegio, Montesino hizo que su hijo primogénito tradujera del inglés la obra de Mayo, *Lecciones de cosas*, haciendo grandes esfuerzos porque [sic] esta enseñanza adquiriese entre nosotros carta de naturaleza (Real, 1893: 245).

También en el *Curso de Educación, Métodos de Enseñanza y Pedagogía*, Montesino defiende las lecciones de cosas junto con otras actividades (paseos, visitas, excursiones...) que contribuirían a dar a la educación una orientación intuitiva. Las lecciones de cosas se planteaban como el medio más adecuado en las escuelas de párvulos, siempre que los objetos estuvieran bien elegidos por el maestro y que este fuera hábil al establecer el correspondiente diálogo con los niños (hay muchos ejemplos de cómo usar el método socrático en la escuela). Estas lecciones eran el examen de objetos comunes que el maestro mostraba a los niños. Montesino tomó de Pestalozzi muchas de las ideas básicas que configuraron no sólo la metodología diseñada, sino el papel del maestro, cuál debe ser su formación, el papel de la escuela y el concepto mismo de educación. Partiendo de una idea muy simple, pero básica, que el lenguaje no debía jamás de preceder a las ideas y de que las operaciones intelectuales de los niños iban de las partes al todo, Montesino concluía que la inducción es preferible al análisis para los niños y sigue con esta idea al especificar el método a emplear en la enseñanza de cada materia, tendiendo siempre a que el niño perciba las relaciones existentes entre lo que le rodea, no porque el maestro se las diga explícitamente, sino llegando él mismo a descubrirlas a través de las hábiles preguntas que el maestro le formule. En su obra *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía* también es fácil hallar referencias a la importancia de aplicar estos principios. Como dice Montesino, y con esto quedan más manifiestas aún las influencias que se acaban de indicar:

Cuando el niño puede comprender es preciso que su memoria sea memoria de ideas y no de meras palabras o sonidos articulados o no, como la de muchos animales. (...) También es incontestable que el niño, natural y exclusivamente, puede decirse, se ocupa en el examen y estudio de los objetos y con él aprende lo mucho que llega a saber en tan corta edad. (...) El estudio de los objetos está reducido al examen de sus cualidades y circunstancias, y este examen lleva consigo el ejercicio de los sentidos y de las facultades intelectuales, y entre ellos los de comprensión y discernimiento (Montesino, 1864: 164-165).

La línea de influencia, en el caso de España, sería Pestalozzi-Mayo, para de aquí llegar a Montesino, proceso similar al americano donde Sheldon fue quien «arregló» (adaptó) las lecciones de cosas de Mayo a su contexto en un intento de desplazar la memorización por repetición, que era el método reinante en las escuelas. Se señala 1809 como la fecha del comienzo del pestalozzianismo en Estados Unidos, cuando MacClure fundó varias escuelas en Filadelfia y trajo a Neef, discípulo de Pestalozzi, pero el momento álgido fue a partir de 1860 gracias a Edward A. Sheldon (Sheldon, 1863 y 1885). La edición de 1885 está en castellano e incluye el prefacio escrito por Elisabeth Mayo a la 14.^a edición inglesa de 1855 donde esta explicaba con detalle el éxito de las lecciones sobre objetos a pesar de la desconfianza que había provocado en Inglaterra, así como la lógica de la graduación y la necesidad de no seguir servilmente las lecciones tal y como aparecen en la obra, sino buscando lo que los niños necesitan. Sin embargo, en

Estados Unidos, y en otros casos, las lecciones de cosas se convirtieron a menudo en un método verbal y mecanicista, como el método que intentaban sustituir basados en la palabra escrita y en dar la respuesta «correcta» (Souza, 2005; Sykut, 2005; Carter, 2018), quizá porque los maestros no estaban capacitados, en el mejor de los casos, más que para seguir «servilmente» lo indicado en los manuales.

Mariano Carderera dedicó un amplio espacio a lo relacionado con la educación intuitiva y las lecciones de cosas tanto en su *Diccionario de Educación* como en los manuales destinados directamente a la formación de maestros (Rabazas, 1998 y 2001). El manual de Avendaño y Carderera (1852) contó con 10 ediciones y fue el que se aprobó más veces oficialmente (1852, 1856, 1861, 1864, 1867 y 1875) por lo que siempre es reconocido como el de mayor influencia en la formación de maestros de la segunda mitad del siglo XIX (Rabazas, 1998: 257).

En el *Diccionario* de Carderera destacamos las entradas dedicadas a Estampas (Lecciones de) (T. II: 298-301), Formas (Enseñanza intuitiva de las) (T. II: 436-446), Historia natural en las escuelas primarias (T. II: 600-602), Ideas de los niños (T. III: 7-10), Imágenes en las escuelas (T. III: 13-16), Intuición (T. III: 188-190), Intuición (Método de) (T. III: 190-196), Intuición (Ejercicios prácticos) (T. III: 196-201), Intuitiva (Plan de enseñanza) (T. III: 201-214), Lecciones sobre objetos (T. III: 346-354), Libros de texto (T. III: 447-454), Mineralogía (T. III: 609-610), Naturaleza (Estudio de la) (T. IV: 32-39), Párvulos (Método de las escuelas de) (T. IV: 199-207), Pestalozzi (Historia de la educación) (T. IV: 245-253) y Pestalozzi (Método de) (T. IV: 253-268).

El siguiente autor a considerar sería Pedro de Alcántara García Navarro (1881), defensor de la enseñanza intuitiva por razones fisiológico-psicológicas deducidas de la naturaleza del niño y de la forma en que se desenvuelve en él la inteligencia y se produce el conocimiento (Rabazas, 1998: 272), pero aquí ya entramos en otra etapa de las lecciones de cosas vinculadas no sólo a mostrar objetos a los niños y a hablar sobre ellos, sino al contacto con la naturaleza, los paseos, los jardines escolares o el juego pedagógico, y vinculadas a la ILE.

Montesino, tomado de ejemplo por los demás en esta primera etapa, insiste en su *Manual* en que «el estudio de los objetos que nos rodean es el más natural y más necesario al hombre» (Montesino, 1840: 90) y el que más se adapta a la educación infantil y primaria, usando términos actuales. Recoge un par de ejemplos de lecciones de cosas de Mayo la referida al *vidrio o cristal* (que utiliza como sinónimos) y al *tacto*. El comienzo puede ser común a otras lecciones: «Se acostumbra elegir esta sustancia como la primera que se haya de presentar a los niños, porque las cualidades que la caracterizan son muy perceptibles a los sentidos» (Montesino, 1840: 91). Quizá lo que más sorprenda hoy en día es el énfasis, no en el vocabulario, sino en la gramática, el nivel del vocabulario y el que se deduzca de todo ello que los niños sabían leer, siempre considerado uno de los objetivos principales de las escuelas primarias y no de las de párvulos, más teniendo en cuenta que estas podían reunir alrededor de cien alumnos de dos a seis años de edad. El aprendizaje de la lectura y la escritura se hacía de forma sucesiva, no a la vez. Primero aprendían el sonido de las letras en distintos abecedarios: mayúsculas, minúsculas, ordinarias o cursivas; y las distintas combinaciones: palabras de una sílaba compuestas de dos letras, de tres o cuatro, dos sílabas y luego más, «hasta la lectura de frases, de períodos, en fin de corrido» (Montesino, 1840: 79). Ninguna referencia a la comprensión de lo leído, sólo la transcripción de los sonidos, lo que, por otra parte, ha estado históricamente en la base de muchos de los métodos de enseñanza de lectura utilizados en las escuelas.

Las lecciones de cosas se impartían al grupo de clase, esto es, a todos los niños, sin distinción de edad, lo que dificultaría más su eficacia, incluso en el supuesto, de escasa probabilidad, de que el maestro supiera la teoría que había detrás que es lo que le permitiría adaptarlas a las circunstancias. Hay que advertir de que las lecciones de cosas son un artificio, una tecnología educativa, para aplicar el principio de intuición que no puede reducirse sólo a estas lecciones, aunque probablemente, en la práctica, no sólo se redujera a estas lecciones sino a una mala aplicación de las mismas.

Transcribimos, actualizando la grafía, parte de la primera lección para ofrecer un ejemplo de las preguntas y sugerencias de respuestas esperadas de los alumnos. Los niños estarían sentados en la gradería o frente a la pizarra donde el maestro escribiría las palabras que surgieran del diálogo para luego trabajar sobre ellas. Un posible diálogo sería así. El maestro enseña el trozo de vidrio y pregunta: «¿Qué es esto que tengo en la mano?»

Los Niños. (Responden) Una pieza de vidrio o cristal.

Maestro. ¿Cuántas sílabas tiene esta palabra? Veamos cómo se deletrea. Escribe el maestro la palabra en una pizarra y la entrega a uno o más niños para que la deletreen. Dice después. Pues que todos habéis examinado este vidrio, o cristal, decidme lo que habéis observado: ¿qué notáis en él?

Niños. Que es reluciente, brillante, etc.

El maestro escribe la palabra *cualidades* y por bajo *brillante*. Tómalo en la mano (dice entregándoselo a un niño), tiéntalo.

Niño. Es frío. (Lo escribe el maestro por bajo de la otra cualidad).

Maestro. Tiéntalo más y compáralo con esta esponja.

Niño. Es suave, es duro. (Lo escribe el maestro).

Maestro. ¿Hay algún otro vidrio en esta sala?

Niño. En las ventanas.

Maestro. Pues mira a la ventana y dime lo que ves.

Niño. Veo la pared de enfrente. Veo un árbol (lo que vea).

Maestro. (Vuelve a la compuerta y cierra la ventana). Vuelve a irar y dime si ves algo.

Niño. No veo nada.

Maestro. ¿Cómo que no ves nada?

Niño. Porque no puedo ver por la puerta, o porque me lo impide la puerta.

Maestro. Qué diferencia encuentras tú entre la puerta-ventana y los vidrios?

Niño. Que no puedo ver por la puerta y veo por los vidrios.

Maestro. ¿Sabes tú alguna palabra que exprese la cualidad que observas en los vidrios?

Niño. No señor.

Maestro. Yo te lo diré; pero has de tener cuidado de no olvidarla: Es transparente. ¿Qué entenderás tú ahora cuando yo te diga que una cosa es transparente?

Niño. Que se puede ver por ella, o al través de ella.

Maestro. Tienes razón. ¿Conoces tú alguna otra cosa que sea *transparente*? (Alguno dirá probablemente que el agua; y si no se lo dirá el maestro, o le citará otra).

Maestro. ¿Y qué sucedería si dejase yo caer esta pieza de cristal, o si tú tirases una pelota a los vidrios de la ventana?

Niño. Se quebrarían.

Maestro. Y si tirásemos la pelota a la puerta-ventana?, ¿se quebraría?

Niño. No señor.

Maestro. ¿Y sabes qué nombre se da a los objetos que se quiebran fácilmente?

Niño. No señor.

Maestro. Se le da el nombre de *frágil* y también el de *quebradizo*.

Maestro. Mas si diera yo un golpe muy fuerte a la ventana, con un martillo o con un hacha, ¿la quebraría?

Niño. Sí señor.

Maestro. Con que ¿también llamaremos frágil a la ventana?

Niño. No señor, porque no se quiebra fácilmente.

Estas serán probablemente las cualidades que conocerán los niños en las primeras lecciones; y en las sucesivas pueden extenderse a las sustancias que forman el cristal, a sus usos, etc. Como se han ido escribiendo en el encerado las palabras que expresan las cualidades, es fácil y conveniente proceder con ellas a un ejercicio de lectura; esto es: deletrear, silabear, leer, y aún escribirlas de nuevo, y haciendo esto se grabarán en su memoria de un modo permanente. (Montesino, 1840: 91-93).

Estos ejemplos de lecciones de cosas ofrecidos a los maestros, probablemente sin más apoyo, podían servirles de ejemplo, pero deberían adaptarlas a otros objetos y a las peculiares circunstancias (los objetos que rodean a un niño en las ciudades no eran los mismos que en un pueblo, ni los productos naturales eran los mismos en Galicia que en Murcia, por ejemplo). Si se tiene en cuenta lo que planteaba Alcántara García (1881), es decir, que toda cultura que se suministrase por medio de lecciones de cosas debería partir de los objetos que rodean al niño, los que impresionan sus sentidos y atraen su atención estimulando su deseo de saber, muchos de los objetos que aparecían en los listados de Mayo o Montesino o en las cajas elaboradas para su uso en las escuelas deberían cambiarse por otros cercanos a los niños.

3. LAS CAJAS DE LECCIONES DE COSAS

Los libros de lecciones de cosas, en los que se materializaron los planteamientos pestalozzianos, están en prácticamente cualquier museo de la educación y han sido objeto de diversos estudios, algunos ya citados; sin embargo, las cajas de lecciones de cosas son ejemplares raros a pesar de ser relativamente frecuentes a mediados del XIX. Además de la que se describe en este artículo, tenemos noticia de la existencia de otra en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer en Madrid y otra en Italia. Además, hay noticias de estas cajas en el *Yale Center for British Art*⁴. Las cajas se vendían a distinto precio dependiendo de su contenido y del material de la caja en sí, aunque también podían ser hechas por cualquier persona.

Los discípulos de Pestalozzi pronto comenzaron a redactar libros de lecciones de cosas, siendo la obra de los hermanos Mayo, Elizabeth y Charles (1830), una de las más conocidas y de las que mayor influencia tuvo en nuestro país a través de Pablo Montesino. Charles Mayo estuvo tres años con Pestalozzi en Yverdon y vivió también la etapa de Clendy (Brown, 1986). En la primera página interior de *Object Lessons*, tras el título, figura esta cita de Aiken que recoge el sentido que querían dar a las lecciones de cosas: «Todos los días llamamos a muchas cosas por su nombre sin indagar nunca en su naturaleza y propiedades, de modo que, en realidad, sólo conocemos sus nombres y no las cosas en sí». Esto explica que las lecciones consistan en diálogos sobre los objetos donde se trata de establecer, en general, su nombre, sus características (adjetivos con los que se pueden definir) y sus funciones (verbos).

Los hermanos Mayo abrieron una escuela pestalozziana en Cheam, Surrey, inspirada en el modelo de Yverdon, donde desarrollaron una propuesta didáctica basada en los objetos a través de preguntas y

4 <https://britishart.yale.edu/thinking-inside-box>

respuestas similares a las de un catecismo, modelo que siguió Montesino. Esta obra se reimprimió varias veces y en varios idiomas (Korda, 2020) e inspiró un mercado de cajas de muestras didácticas preparadas *exprofeso* para su uso didáctico (Morandi, 2024). Tanto los hermanos Mayo como Montesino indican la conveniencia de que los niños puedan ver los objetos en realidad y no sólo su dibujo. En las últimas páginas de *Lessons on Objects* de E. Mayo se alude a la existencia de cajas de caoba con los objetos incluidos en las distintas series, dando a entender que había varios fabricantes y distintos tipos entre los que elegir (cajas con todos los objetos, con conchas y minerales, etc.).

Imagen 1. Caja de caoba de lecciones de cosas, abierta y cerrada



Fuente: Victoria & Albert Museum. Londres.

Imagen 2. Bandejas de la caja de lecciones de cosas



Fuente: Victoria & Albert Museum. Londres.

La caja que se usa como ejemplo se encuentra en el Museo Victoria & Albert de Londres (Play Gallery, Mini Museum, case 3) y puede ser representativa de las cajas que se fabricaron en esas décadas. Según afirmaba el Museo V&A, Pestalozzi, además de sugerir que cada niño era un ser individual que debía explorar en su aprendizaje para encontrar una respuesta, insistía en la importancia del equilibrio entre cabeza, manos y corazón y su educación debía ser el camino hacia la justicia social y la libertad. La caja está catalogada como *Educational Specimen Box* y se exhibió en la exposición *Object Lessons* celebrada en el Instituto Henry Moore de Leeds junto con libros de lecciones de cosas de los hermanos Mayo, entre otros (30 de septiembre de 2015 a 3 de enero de 2016). En la presentación de la exposición se decía que

Las lecciones de cosas fueron desarrolladas por el influyente pedagogo suizo Johann Heinrich «Henry» Pestalozzi (...). El método fue popularizado y extendido en Gran Bretaña por los hermanos Elizabeth y Charles Mayo a principios del siglo XIX. Esta exposición ofrece una fascinante visión de primera mano de este concepto antaño innovador, y ahora menos familiar, que es fundamental para comprender los objetos» (<https://www.artrabbit.com/events/object-lessons>).

Las dimensiones de esta caja son 30,7 × 24 × 13 cm., cerrada, y cada bandeja mide aproximadamente 28,4 × 15,5 × 2,5 cm⁵.

En la ficha técnica del museo, se data esta caja en torno a 1850 y se indica que se basa en las teorías pedagógicas de Pestalozzi quien defendió que la educación debía realizarse de forma holística y centrada en el niño, postura radicalmente diferente a la de la mayoría de los docentes que en esa época utilizaban métodos basados en la palabra escrita y en la respuesta correcta apoyándose en los castigos para lograr ese objetivo.

Muchos de los objetos incluidos en la caja —cada objeto tiene su nombre— se corresponden con los indicados por los hermanos Mayo y que se repitieron en otras obras. Algunos de los que aparecen en una bandeja son: granito, carbón, pizarra, mármol, piedra pómez, plomo, plata; en otra: encaje, lino, algodón, terciopelo, hilo, fibra de lino, seda sin tejer; en otra: cuerda, porcelana, café tostado, tinta, te, jengibre, corcho, pegamento; y en la cuarta: piedra, aguja, tijeras, piel, semilla de mostaza, azúcar moreno, arroz, marfil, esponja, llave, corteza de roble. En esta caja no se sigue el orden de las series de Mayo, pero muchos de los objetos identificados son similares a los incluidos en las distintas series.

El mismo Montesino, que intentó aplicar los principios pestalozzianos en las primeras escuelas de párvulos y en la enseñanza primaria, en general, ofrecía listados de cosas que podrían ayudar a que los conocimientos reales y los verbales fueran unidos. Para ello, defiende que en todo aprendizaje se debe empezar manejando los objetos que los niños conocen pues esto facilita la exactitud de las ideas adquiridas y se logra, a la vez, que los niños sean capaces de describir cosas que conocen y que no caigan en la tentación de hablar de las desconocidas. Montesino defiende el uso de estampas donde se muestren animales o plantas, objetos materiales o sucesos de historia sagrada o profana, pero admite que no se puede sacar un buen partido de las imágenes de minerales por lo que recomienda a los maestros «valerse del medio referido de cajas con tantas divisiones interiores cuantos sean los objetos que se propone dar a conocer» (Montesino, 1840: 103).

La base del método para las primeras escuelas de párvulos y elementales que propugnó Montesino se hallaba en el principio de intuición de Pestalozzi, consistente en la percepción directa y experimental de los objetos exteriores por medio, primero, de los sentidos y luego de la misma conciencia. El orden de presentación de los objetos era partir de lo más cercano y fácil e ir ampliando el círculo hasta incluir todo tipo de objetos. El papel del maestro era saber elegir los objetos más útiles e importantes. En el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* de Montesino encontramos una referencia directa a las *lecciones de objetos* y a cómo aplicarlas en las escuelas. Incluye las tres primeras series de lecciones de objetos de Mayo por considerar que son las que están al alcance de los niños de las escuelas de párvulos y un extracto de diversas lecciones.

Los objetos recogidos por Mayo en cada una de las series variaron en las distintas ediciones. Por ejemplo, en la 3.^a ed. (1832) hay 23 objetos en la primera serie y 14 en la segunda, mientras que en las 17.^a ed. (1861) hay 19 y 16, respectivamente (imagen 3). Montesino (1864) incluye los de la 3.^a edición de Mayo (23, 14, 21, 14 y 59 objetos en cada una de las cinco series). Se recomienda que no se pase por alto ninguno

5 Puede verse la ficha detallada en <http://collections.vam.ac.uk/item/O213531/educational-specimen-box-unknown/>

4. LAS LECCIONES DE COSAS Y SUS CAJAS EN LA PRENSA ESPAÑOLA DEL SIGLO XIX

La prensa es una excelente fuente para los historiadores que permite, entre otras cosas, analizar la presencia de algo o alguien en un período determinado. En concreto, hemos realizado un estudio exploratorio con dos búsquedas, una para conocer la presencia de las lecciones de cosas y otra para saber qué información ofrecían acerca de las cajas de lecciones de cosas.

La búsqueda «lecciones de cosas» en la Hemeroteca Nacional digitalizada ha dado 251 resultados hasta el 31 de diciembre de 1900, mientras que desde el 1 de enero de 1901 hasta el 31 de diciembre de 1936 hay 1.229 resultados, lo que sin duda convierte a este periodo en el más relevante para las lecciones de cosas pues los resultados bajan a 514 entre el 1 de enero de 1937 y el 31 de diciembre de 2000 y a 457 desde el 1 de enero de 2001 hasta el 31 de diciembre de 2023. Se han revisado todos los resultados obtenidos en el XIX; la primera conclusión es que las lecciones de cosas aparecen casi siempre vinculadas a la segunda etapa de estas lecciones, en las dos últimas décadas del XIX, y en muchas ocasiones vinculadas a los congresos de pedagogía donde sabemos que la pedagogía institucionista jugó un papel muy importante.

En la prensa, el término «lecciones de cosas» apareció por primera vez en *El Católico* donde unos alumnos del seminario de Cádiz criticaban la reforma prevista de los seminarios para que acudan más alumnos a los institutos y menos a los seminarios:

en un tiempo en que tanto se habla de libertad de enseñanza; en que tanto se han multiplicado los establecimientos literarios, en que las escuelas de primeras letras, abandonando su propio nombre han adoptado el más honorífico de *colegio de humanidades*, haciéndose oír lecciones de cosas que llaman filosofía en donde antes no se enseñaba más que el silabario ¡en este tiempo se mandan cerrar para la más numerosa y digna parte de la juventud los establecimientos natos de aquella ciencia! a la verdad esto no se comprende (Unos discípulos del seminario, 27/10/1843: 210).

En alguna ocasión el término aparece, pero sin referirse a una metodología didáctica, por ejemplo, en 1859, *El Clamor Público* (Granda, 29/5/1859: 1) decía «nos parece algo atrevidillo el que dé lecciones de cosas militares al conde de Lucena»; o *La Nueva Iberia* decía (7/7/1868: 2), «El tiempo que pierde *El Pensamiento español* en dar lecciones de cosas que no entiende podría emplearlo ». Entre 1843 y 1875, por tanto, no aparece el término con el sentido que nos interesa. Así, hemos revisado las 247 apariciones de «lecciones de cosas» entre 1876 y 1900. La primera vez que lo hace es en 1876 en *La Mañana* dentro de un amplio artículo dedicado a Instrucción pública y firmado por León José Serrano que les dedica un epígrafe, el IV, titulado «Sistema pedagógico de exposición de objetos en las escuelas primarias». Empieza relacionándolo con el apartado anterior que había dedicado a los «Jardines de la infancia de Froebel»:

No poco enlazado con el anterior sistema de Froebel se halla el de las *lecciones de cosas* o *exposición de objetos*, *object lessons* o *lessons on objects* y también *teaching objects*, debido al inglés Mr. Jonnes, que fue el primero que le expuso y presentó en práctica en una institución de Londres (*The home and colonial training institution*), y cuyo sistema de enseñanza se ha popularizado en todos los países y generalizado tanto en Alemania, y principalmente en los Estados Unidos (Serrano, 19/8/1876: 1).

Hay que subrayar que ya en esta primera aparición en la prensa, se insiste en el importante papel del maestro para aplicar eficazmente este método:

Es verdad también que este método exige imprescindiblemente, aun más que otros, que le conozcan bien los maestros; recordando siempre que hay que cultivar las facultades de los niños, conforme al orden natural de su desenvolvimiento; reducir cada materia a sus elementos más sencillos, no explicar más que un objeto ni más que una dificultad a la vez; graduar las explicaciones a la capacidad progresiva de la niñez; precisar bien el lenguaje y tecnicismo, y fijar con toda precisión las ideas y comenzar por desarrollar primeramente los sentidos, y la atención y el espíritu de observación, y desarrollar después espontáneamente [sic] en ellos la reflexión y el raciocinio. Este método consolida así una verdadera y sólida instrucción, y no una pura gimnasia intelectual de la memoria y la imaginación (Serrano, 1876: 1).

En 1882 se produjeron varios hechos que explican que sea el año en que aparecen más veces las «lecciones de cosas» en la prensa, de entre los que podemos señalar la Real Orden de 9 de marzo de 1882 (Gaceta de Madrid, 25/3/1882, T. I: 983) declarando libro de texto y de utilidad pública para la enseñanza la obra de Pedro de Alcántara García (1881), la creación del Museo de Instrucción Primaria que incluiría, entre otros elementos, «colecciones de objetos empleados en las lecciones de cosas, dones de Froebel, juegos y demás que se destinan a la instrucción y educación de los alumnos», y la convocatoria y celebración del primer Congreso Nacional de Pedagogía. En ese congreso uno de los seis temas era

De la intuición en las escuelas primarias exponiendo cuál deba ser su alcance respecto a la educación. Procedimientos y medios para aplicarla a toda costa pueden ponerse en práctica según las necesidades y los recursos de las escuelas, y fijándose especialmente en las lecciones de cosas, los museos escolares y las excursiones [sic] instructivas (Fernández y González, 30/5/1882: 335).

Y una de las conclusiones que se votaron, la número 14, y que fue contestada afirmativamente, era

¿Se considerarán como medios preferentes de intuición para la educación integral y armónica, las lecciones de cosas, los museos escolares, las excursiones de la misma índole y los paseos instructivos? (*El Siglo Futuro*, 7/6/1882: 3).

A menudo la misma noticia aparece repetida de forma prácticamente textual en varios periódicos. Sin embargo, aparecen algunas que desarrollan más ampliamente el tema y no se limitan a dar una noticia. Así, en el Congreso de 1882 es evidente que, aunque se votara mayoritariamente una de las conclusiones, habría opiniones divergentes o diferentes concepciones acerca de lo que se votaba. En concreto, con relación al método intuitivo, *La Ilustración española y americana*, en 1882, nos brinda jugosa información al respecto ya que explica que se reconocía la superioridad del método intuitivo sobre los demás aplicados en las escuelas, pero

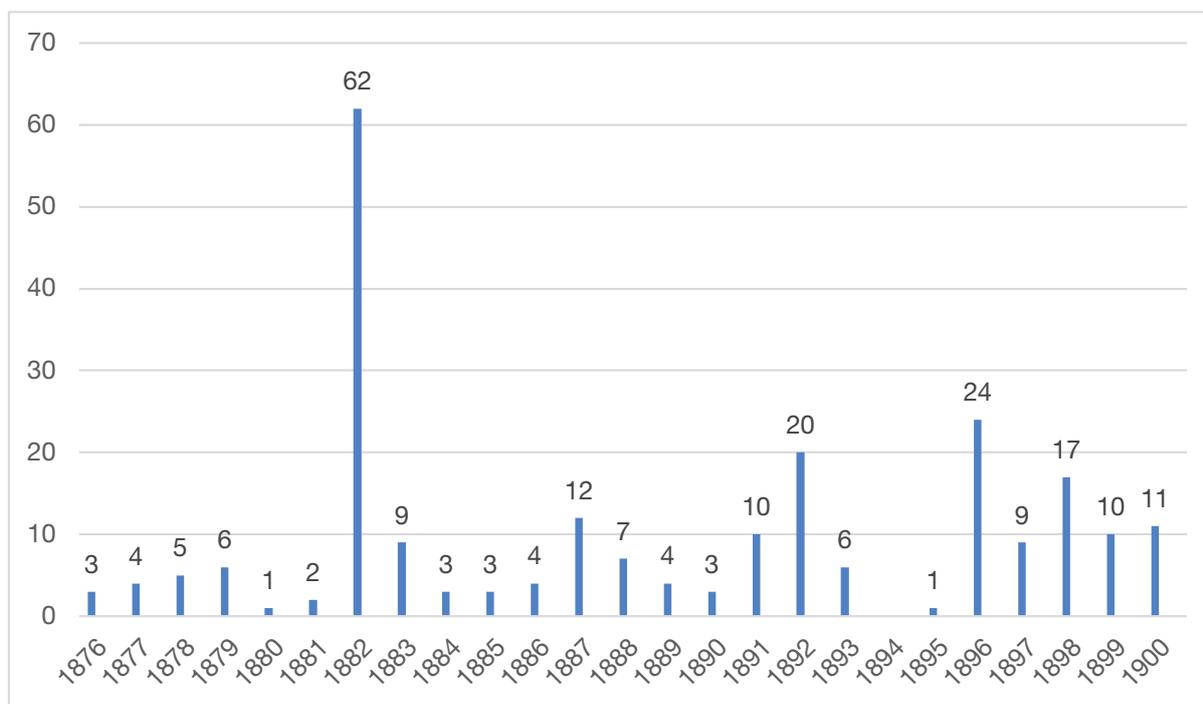
al tratar de distinguir y enumerar los procedimientos y medios para aplicar la intuición a la educación primaria, se vio que no existía la unanimidad que era de presumir, al oír las declaraciones de los maestros, todos ellos defensores y partidarios del método intuitivo. Y es que no basta aceptar un principio y proclamarlo en alta voz, para desenvolverlo después con ese difícil y delicado arte que necesita el pedagogo, que ha de sacar todo el fruto que puede prometerse de los procedimientos que adopte (...). Acéptose desde luego (...) este principio de la Pedagogía moderna; pero, al pretender especificar la utilidad relativa de las lecciones de cosas, de los museos escolares y de las excursiones instructivas, se reprodujo con más viveza la diversidad de pareceres.

No es posible negar que si ofrecen utilidad las representaciones de un vegetal, por ejemplo, en un dibujo, es más útil que el niño estudie directamente la planta misma; que si es bueno que el alumno se familiarice en el conocimiento de los minerales en

un museo, es mejor que vea el mineral en la roca de que forma parte, y sea él quien lo arranque y lo lleve a la escuela, para constituir el museo por su propia mano; y como esto es innegable, ha de ser difícil también formular objeciones de importancia contra la verdadera aplicación del método intuitivo, el cual se falsea en su base desde el momento en que se sustituye la realidad con representaciones de las cosas que directamente debe contemplar y estudiar el alumno (Atienza y Medrano, 8/6/1882: 351).

Un aspecto que puede ser estudiado más adelante es el de las publicaciones donde aparecieron estas noticias y el análisis de contenido de las mismas. Mientras que en los primeros años suelen ser publicaciones generalistas que simplemente dan cuenta de una noticia, a medida que pasan los años entran en acción revistas como *El Monitor de primera enseñanza* y, especialmente, *La Escuela moderna*. En ambas, aparecen artículos de opinión, estudios, textos de conferencias donde las lecciones de cosas ganan relevancia. Sin embargo, entendemos que esto pertenece a una segunda etapa de las lecciones de cosas por lo que se sale del objetivo de este artículo.

Gráfico 1. Las «lecciones de cosas» en la prensa española (1876-1900)



Fuente: Elaboración propia a partir de Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/advanced>

A título de ejemplo, en 1882, el año con más resultados, las publicaciones en que apareció el término «lecciones de cosas» fueron (se indica entre paréntesis el número de veces cuando es más de una): *Boletín Histórico*; *El Día* (3); *La Correspondencia de España* (4); *La Época*; *El Estandarte* (5); *La Niñez*; *El Liberal* (2); *El Debate* (4); *El Tiempo*; *La Vanguardia (Madrid)*; *El Siglo*; *Faro de Vigo*; *Crónica de Cataluña (ed. de la tarde)*; *La Gaceta Universal* (2); *El Globo* (2); *La Iberia* (4); *El Imparcial* (2); *El Pabellón Nacional*; *La Península*; *La Unión* (5); *El Liberal* (3); *La Discusión* (2); *La Vanguardia (Barcelona)* (2); *Diario Oficial de Avisos de Madrid* (2); *La Ilustración española y americana* (2); *La Fe*; *El siglo Futuro*; *Instrucción para la mujer* (3); *La América*; *La Oceanía española* y *La Librería*.

La aparición de *La Escuela Moderna*, activa desde 1892 a 1934, fundada por Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906), enriqueció el panorama de las revistas profesionales y prestó una atención notable a las lecciones de cosas ya que aparecieron en ese medio en 38 ocasiones entre 1892 y 1900: 1892 (4); 1893 (3); 1894 (10); 1897 (2); 1898 (8); 1897 (7) y 1900 (4).

Es importante señalar que las lecciones de cosas parecían haber sido aceptadas por todos los sectores, liberales, conservadores y la Iglesia católica, pero no así el giro que desde grupos como la ILE querían darle y que llevaba a la segunda etapa de las mismas. En *La Fe* (1/6/1882) se criticaba a los que querían reformarlas:

En la sesión celebrada ayer [en el Congreso pedagógico] se habló mucho de la intuición como método educativo; se filosofó larga y tendidamente: dijo uno que el mejor museo escolar era la naturaleza, y que los paseos y las excursiones instructivas podían suplir ventajosamente a las lecciones de cosas; otro puso a los museos en los cuernos de la luna; y otro, un señor Costa, profesor de la Institución Libre, creyendo que eso de pasear a los chicos por el campo era poco para enseñarles, afirmó rotundamente que la escuela debe serlo todo: ha de estar al aire libre; y el niño debe educarse en la plaza pública, en el *meeting*, en el taller, en el Congreso, allí donde los hombres se congregan para hacer algo. Contra los cuales desatinos se le ocurrió protestar a un maestro haciendo esta honrada pregunta: ¿Y dónde aprenden el *Catecismo*?

A la que contestó el Sr. Costa, con la soberbia y desenvoltura propias de estos buenos racionalistas, muy predicadores de la libertad y de la tolerancia, pero muy poco amigos de ejercerla con nadie, soltando esta descarga:

—No lo sé; pero sí dónde aprenden conveniencias sociales y a no interrumpir al que habla». — (*La Fe*, 1/6/1882: 2).

En el fondo, esto es sólo una muestra más de los debates que se produjeron a finales del XIX y que reflejaron en todos los aspectos y niveles del sistema educativo.

Con relación a las cajas de lecciones de cosas, la búsqueda debía incluir «lecciones de cosas» y «caja» y se han obtenido 64 resultados que, una vez revisados, se han reducido a cinco (se han excluido los resultados como caja de ahorros, caja de depósitos, en la caja, que eran la mayoría). De esos cinco, los dos primeros, *Revista de Andalucía* (3/1/1878), publicada en Málaga, y *La Unión* (21/8/1878), describen los avances producidos en diversos campos mostrados en la Exposición Universal de París de 1878.

Uno de los objetos expuestos, junto con otros «objetos curiosos» como un reloj que señala a la vez las horas en distintas ciudades y una linterna mágica que permite proyectar cuerpos opacos, era «un aparato llamado caja de lecciones de cosas, dividida en tres departamentos principales, y estos a su vez en otros más pequeños, que sirven para clasificar metódicamente muestras en estado bruto y operado, de las diferentes materias que emplea el hombre para su alimentación, su traje y su mobiliario» (*Z*, 25/9/1878: 275). El resumen era:

Nótese, pues, el incremento que va tomando la enseñanza por medio de la vista de los objetos, el sistema de hablar a los sentidos del alumno para penetrar en su ánimo, método que es exactamente el de la naturaleza. Acaba en todos los países cultos el de llenar la cabeza de los niños con nombres, definiciones y nomenclaturas que dejaban fría su imaginación y no despertaban su curiosidad; se generaliza el que pudiéramos llamar objetivo, aplicado hace ya mucho tiempo en Alemania y en Rusia, después de presentar a los niños, antes que todo, los objetos, y después, o al mismo tiempo, la noción de ellos. (*Z*, 1878: 275-276).

La siguiente aparición de las cajas se produce en *El Tiempo* (9/5/1879: 1) donde se indica que el Gobierno ha acordado comprar, entre otros objetos, en esa Exposición Universal con destino al Colegio del Escorial y Escuelas del Patrimonio, una caja de lecciones de cosas (*Boîte de lesson de choses*) que se describe como en las entradas anteriores: Tres divisiones... y objetos para satisfacer las primeras necesidades. *La Ilustración española y americana* también cita las cajas al explicar todo lo relativo al Jardín de Infancia de Madrid. Describe las actividades que realizan los niños en las distintas salas y, en la primera, indica que

Todos estos juegos y trabajos manuales son () un elemento poderoso de enseñanza, sin más que el cuidado de que los niños conozcan y nombren los materiales que se emplean con tal objeto, enseñanza que se continúa con las lecciones de cosas, para las que existen cajas con productos de todas clases. Estas cajas, muy usadas en Alemania, Inglaterra y Francia, contienen productos de los tres reinos de la Naturaleza, de la Industria y de la Agricultura: están clasificadas sencillamente por el orden de facilidad para los niños, y dicho se está que con muy poco trabajo pueden estos adquirir una idea general de cuantos objetos les rodean, sin pretender por esto que el conocimiento sea científico, ni mucho menos violentar la inteligencia de tan tiernos seres, que necesitan, antes que todo, el desenvolvimiento de sus fuerzas físicas (Fernández y González, 30/9/1883: 182).

La última referencia a las cajas aparece en *El Monitor de primera enseñanza* que incluye una página completa de publicidad de material de enseñanza para escuelas de párvulos (Imagen 4). Lo primero que se ofrece es una caja para el museo escolar:

Nueva caja Enciclopédica que contiene 170 productos de los tres reinos de la naturaleza, dividido en cuatro agrupaciones, comprendiéndose en la primera *los alimentos, bebidas, condimentos y medicamentos*; en la segunda, *el vestido*; en la tercera *la habitación* y en la cuarta *materiales para la industria*. Completa este Museo escolar una guía o texto descriptivo por D. Julián López Catalán. Todos los objetos van contenidos en la caja de caoba barnizada, de 52 centímetros por 43, debidamente clasificados y colocados. — Precio 75 pesetas (Bastinos y Bastinos, 18/4/1885: 242).

También se ofrecen cajas para el Gran Museo de las escuelas, compuesto por el Dr. Saffray:

Comprende 7 grandes cajas de madera, de 62 por 42 centímetros, con el desarrollo completo de Lecciones de cosas, en la siguiente forma: Caja primera, Piedras y metales. — Segunda, Maderas, cerámica, vidrio. — Tercera, alumbrado y calefacción. — Cuarta y quinta, Vestido. — Seta y séptima, Alimentación. A cada caja acompaña su correspondiente texto y los objetos llevan todos una etiqueta con su nombre.

Este *museo*, preparado para los grandes Establecimientos de enseñanza, abraza, no solamente un gran número de cosas, sino que en cada una, el algodón, por ejemplo, comprende todas sus varias aplicaciones, en objetos de un tamaño proporcionado a la grandiosidad del museo (Bastinos y Bastinos, 18/4/1885: 242).

Cada caja costaba 35 pesetas y, si se compraban las siete, 225 pesetas. Además de estas cajas, se ofrecen cuadros sinópticos de Deyrolle para las lecciones de cosas.

No tenemos imágenes de las cajas aquí descritas, pero las que tenemos de la caja de caoba inglesa nos permiten imaginar estas a la vista de estos textos.

Imagen 4. Material para la enseñanza especial de párvulos en la librería de J.A. Bastinos

Obras que se hallan de venta en la librería de J. y A. Bastinos.

MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA ESPECIAL DE PARVULOS

Museo Escolar, Nueva caja Enciclopédica que contiene 170 productos de los tres reinos de la naturaleza, dividido en cuatro agrupaciones, comprendiéndose en la primera los *alimentos, bebidas, condimentos y medicamentos*; en la segunda, el *vestido*; en la tercera la *habitación* y en la cuarta *materiales para la industria*. Completa este *Museo escolar* una guía ó texto descriptivo por D. Julián López Catalán. Todos los objetos van contenidos en una caja de caoba barnizada, de 52 centímetros por 43, debidamente clasificados y colocados.—Precio, 75 pesetas.

Museo de Historia Natural, colección de cuadros en cromografía, representando los más importantes tipos de los tres reinos naturales, con sus respectivas aplicaciones; compuestos y dibujados por D. Julián Bastinos y texto explicativo por el Dr. D. F. Plaas y Pujol. Comprende esta colección 60 láminas de 50 por 37 centímetros, estampadas sobre papel vitela, á ocho ó nueve colores y oro y plata en algunas de ellas. Dividese en tres series: la primera, *Mamíferos*; consta de 22 laminas, y su precio 17 pesetas; la segunda, *Aves, reptiles, peces, insectos, crustáceos, anélidos, moluscos, zoófitos*.— *Anatomía*, consta de 18 láminas y su precio, 17 pesetas; la tercera, *vegetales y minerales*; consta de 20 laminas y su precio, 18 pesetas. La colección completa, 50 pesetas.

Las laminas de que consta se forran en cartón mediante el aumento de 50 céntimos cada una ó de 1 peseta si se quieren barnizadas. Cuadros con cristal apropiado para dichas laminas, 250 pesetas uno. Las cinco series ó 60 laminas puestas sobre tela y barnizadas formando tres grandes cuadros de 2'30 por 4'44 metros, precio, 107 pesetas.

DONES DE FRÖEBEL, **SALE**

Colección de 80 piezas de madera y de cartón, aplicables á los juegos y manuales entretenimientos de la infancia, con sus correspondientes modelos, arreglada bajo la dirección de D. Julián López Catalán. Consta la colección de 7 esferas pintadas de distintos colores, 16 cubos y 28 prismas cuadrangulares, 60 triángulos obtusángulos, 60 id. equiláteros, 60 id. rectangulares, 60 id. escalenos, 50 círculos de dos radios distintos, 4 figuras de adorno, 25 listones de 1 centímetro, 50 id. de 5. 50 id. de 10 y 25 de 20, 50 circunferencias, 100 semi-circunferencias y 200 cuadrantes, 2 bastidores, 2 agujas, 2 trenzas de cordoncillo y las correspondientes tiras de piel para tejer y entrelazar. Acompañanse 10 láminas en cromo-litografía con modelos de combinaciones de líneas, superficies, sólidos, tejidos y trenzados.

Todos los expresados objetos van contenidos en una caja de madera con divisiones apropiadas.—Precio, 80 pesetas.

Gran Museo de las Escuelas compuesto por el Dr. Saffray. Comprende 7 grandes cajas de madera, de 62 por 42 centímetros, con el desarrollo completo de *Lecciones de cosas*, en la siguiente forma: Caja primera.—Piedras y metales.—Segunda, Maderas, cerámica, vidrio.—Tercera, alumbrado y calefacción.—Cuarta y quinta, Vestido.—Sexta y séptima, Alimentación. A cada caja acompaña su correspondiente texto y los objetos llevan todos una etiqueta con su nombre.

Este *museo*, preparado para los grandes Establecimientos de enseñanza, abraza, no solamente un gran número de cosas, sino que en cada una, el algodón, por ejemplo, comprende todas sus varias aplicaciones, en objetos de un tamaño proporcionado a la grandiosidad del museo. Precio de cada caja, 35 pesetas. Tomando las 7 á la vez, 225 id.

Lecciones de cosas, museo escolar en cuadros sinópticos, por Deyrolle. Cada cuadro mide 58 centímetros por 47. La colección consta de 20, por el siguiente orden: Uno y dos, Hombre; tres, cuatro y cinco, Animales vertebrados; seis y siete, Animales articulados; ocho á diez y ocho, Plantas; diez y nueve, Mineralogía; veinte Geología.

El texto está impreso en negro, y los objetos están estampados en cromo-tipografía. Uno de los carteles contiene una rica colección de muestras de madera, otro de minerales y otro de rocas. Precio de la colección, 65 pesetas.

DEPÓSITO del material de los JARDINES DE LA INFANCIA ó DONES DE FRÖEBEL y del método instructivo francés de Mlle. DE MONTERNAND, fabricada por la casa de Mr. HACHETTE de París.

Fuente: *El Monitor de primera enseñanza* (18/4/1886: 242).

5. CONCLUSIONES

Las lecciones de los libros de lecciones de cosas guiaban a los maestros a través de observaciones y deducciones cada vez más complejas esperando que así los niños desarrollaran habilidades de categorización y juicio discriminatorio. Desgraciadamente, en muchos casos las lecciones se volvieron catequistas y formulistas, y las imágenes a menudo sustituyeron a los objetos reales de estudio.

Las lecciones de cosas, como metodología didáctica, se han mantenido vigentes con cambios, aunque hay que tener cuidado para no creer sin más que algo es como se autodenomina, ya que no todo lo que dice ser enseñanza intuitiva lo es y hay métodos basados en Pestalozzi que no lo saben: «¡Cuántos procedimientos hoy comunes en todas las escuelas del mundo, no han sido iniciados por Pestalozzi! Y ¡cuántos maestros son pestalozzianos sin saberlo!» (Compayré, 1909: 78).

El *Manual para maestros de escuelas de párvulos* de Montesino recogía muchos de los planteamientos de Pestalozzi, y puesto que fue el libro de cabecera de gran parte de los maestros españoles —no sólo de los de párvulos— durante el siglo XIX, el impacto de Montesino (y de Pestalozzi a través de él) en la vida diaria de nuestras escuelas pudo ser grande, pero no lo fue en realidad (González, 2012). A pesar de que se establecieran las Escuelas Normales para formar maestros de enseñanza primaria y de los tímidos intentos de formación de maestros de párvulos (no en las Normales, como sabemos, sino en una escuela imitando lo que otro maestro hacía), la formación de los maestros era muy escasa y su nivel intelectual era tan bajo, que muchos de los conceptos pestalozzianos expresados por Montesino (intuición, actividad, educación moral, etc.) estaban probablemente fuera de su alcance de forma que quizá lo más que pudieron hacer aquellos bienintencionados que decidieron asumir los planteamientos de Montesino —y por tanto muchos de los de Pestalozzi— fue limitarse a seguir mecánicamente los objetos indicados en los libros que utilizaban e incluso a intentar repetir los diálogos que se citaban como ejemplo. Es decir, si en la primera escuela de párvulos que se ofrecía como modelo la realidad distaba drásticamente de lo que se podía esperar (Sanchidrián, 1991), sólo podemos dudar acerca de la aplicación real de los principios y métodos de Pestalozzi.

Un ejemplo magnífico de esa aplicación mecánica nos la ofrece Dickens (2023) en *Tiempos difíciles*, publicada en 1852, es decir, es contemporánea con la caja de objetos descrita, con las ediciones de las obras de los hermanos Mayo y con el Manual de Montesino (Leighton y SurrIDGE, 2016). Dickens empieza su novela con una escena escolar donde un maestro pretende estar siguiendo la metodología de las lecciones de cosas y lo explica así a otro maestro que estaba empezando:

—Pues bien; lo que yo quiero son realidades. No les enseñéis a estos muchachos y muchachas otra cosa que realidades. En la vida sólo son necesarias las realidades.

No planteéis otra cosa y arrancad de raíz todo lo demás. Las inteligencias de los animales racionales se moldean únicamente a base de realidades; todo lo que no sea esto no les servirá jamás de nada (Dickens, 2023: 3).

Tras esa introducción pregunta a una niña, cuyo padre trabajaba domando y cuidando caballos, qué es un caballo. La niña sabía perfectamente lo que eran los caballos, pero no respondió; preguntó entonces el maestro a otro niño que responde que un caballo es:

Cuadrúpedo, herbívoro, cuarenta dientes; a saber: veinticuatro molares, cuatro colmillos, doce incisivos. Muda el pelo durante la primavera; en las regiones pantanosas, muda también los cascos. Tiene los cascos duros, pero es preciso calzarlos con herraduras. Se conoce su edad por las señales de la boca (Dickens, 2023: 6).

Todos le aplaudieron. Y el maestro en prácticas comenzó, a su vez, su tarea

con la mejor disposición. Hacía poco que él y otro ciento cuarenta maestros habían salido al mismo tiempo de la misma fábrica, manufacturados de acuerdo con las mismas normas, como otras tantas patas de piano (Dickens, 2023: 9).

Dickens satiriza el mal uso de las lecciones de cosas que caracterizó la educación a mediados del XIX: lecciones ajenas a la experiencia, sólo memorización, y falta de presencia de objetos reales en las aulas (Korda, 2020).

Una forma de intentar paliar esa falta de objetos era el uso de cajas de cosas que, aunque a menudo incluían objetos ajenos a la experiencia de los niños y a su mismo entorno, al menos eran algo real. Sin embargo, su uso inadecuado impedía que los niños desarrollaran su capacidad de observación y que el principio de intuición ocupara el lugar que se suponía debía tener en las aulas y, a la vez, mantenía una educación catequística, basada en preguntas y respuestas cerradas.

La escasa formación general y pedagógica de los maestros durante el siglo XIX difícilmente les permitiría entender conceptos como educación intuitiva, lecciones de cosas, museo escolar, o las críticas a los métodos comunes de enseñanza y, por tanto, que intentaran ponerlos en práctica más allá de una forma rutinaria o mecánica. De hecho, hemos visto críticas, no a las lecciones de cosas, sino a la forma en que se ponían en práctica. Recordemos que la formación de los maestros del XIX era escasísima en todos los aspectos y que fue una de las mayores críticas al sistema educativo en todos los debates y reformas de los años de cambio de siglo. A la mayoría de los maestros y maestras no se les podía pedir algo que estaba fuera de su alcance y de ahí el título de este artículo. Los maestros del XIX estaban capacitados para poco más que para imitar lo que veían hacer a otros maestros, en general tan escasamente formados como ellos mismos y que tenían quizá años de práctica, pero no experiencia real.

Con todas las salvedades necesarias, hay que admitir que a lo largo de la historia muchas veces se les han pedido imposibles a los docentes, se les ha pedido que utilizaran métodos, o tecnologías, de los que sólo conocían lo externo, lo aparente, pero no sus fundamentos teóricos de forma que su aplicación podría, incluso, obtener resultados no deseados o incluso indeseables. En ocasiones, las reformas legales se aplican mecánicamente o se traduce lo que se hacía a lo que se supone que se debe hacer, cambiando sólo lo externo o el nombre que se da a lo que se hace, aunque se sigue haciendo lo mismo. La práctica docente debe ser algo alejado a las recetas que muchas veces se buscan; hay ejemplos cercanos de un mal uso, por ejemplo, de innovaciones tecnológicas en las aulas del siglo XXI. Hay que saber qué se hace, por qué se hace y para qué se hace, si no se quiere caer en la repetición mecánica y rutinaria de actividades que otros docentes o un libro o revista recomiendan, es decir, para ser realmente docentes reflexivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Atienza, A. (8/6/1882). Los resultados del Congreso Pedagógico. *La Ilustración española y americana*, Año XXVI n.º XXI, 350-354.
- Bastinos, J. y Bastinos, A. (Eds.). (18/4/1885). *El Monitor de primera enseñanza*, Año XXVI n.º 16, 242.
- Brown, J. A. (1986). *British Pestalozzianism in the nineteenth century: Pestalozzi and his influence on British education*. PhD Philosophiae Doctor, University of Wales. <https://core.ac.uk/download/pdf/228906851.pdf>

- Carderera, M. (1855-1858). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (4 vols.). Imprenta de A. Vicente.
- Carter, S. A. (2018). *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. Oxford University Press.
- Caruso, M. (2011). El fin del sensualismo. La pedagogía alemana en el primer normalismo español (1840–1860). En J. M. Hernández (Coord.), *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810–2010)* (pp. 31-56). Castilla Ediciones.
- Compayré, G. (1909). *Pestalozzi y la educación elemental*. Victoriano Suárez.
- Dickens, Ch. (2023). *Tiempos difíciles*. Open Culture. https://www.google.es/books/edition/Tiempos_Dif%C3%ADciles/ygG7EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&pg=PA3&printsec=frontcover
- El Siglo Futuro. (7/6/1882). Noticias. Varias. *El Siglo Futuro*, Año VIII n.º 968, 1-4.
- El Tiempo. (9/5/1879). Sección Oficial. Catálogo. *El Tiempo*, n.º 3256, 1-4.
- Fernández, M. (30/5/1882). El Congreso Pedagógico. *La Ilustración española y americana*, Año XXVI n.º XX, 329-344.
- Fernández, M. (30/9/1883). Los Jardines de la infancia. *La Ilustración española y americana*, Año XXVII n.º XXXVI, 179-183.
- García, P. de A. (1881). *Educación intuitiva y lecciones de cosas por D.* Imp. y Lit. de la Biblioteca Universal.
- Gómez, F. (1997). Lecciones de cosas y centros de interés. En A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 449-466). Fundación G. Sánchez Ruipérez.
- Gómez, F., Somoza, M. y Badanelli, A. (s.d.). *Los manuales de «Lecciones de Cosas»*. MANES. Centro de Investigación. Manuales Escolares. https://www.centroman.es/?page_id=756
- González, J. (2012). El bueno y el feo. Pestalozzi en su iconografía. *Cabás*, 7, 21-32. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2012.43.54.001>
- Granda, J. de (29/5/1859). Sección política. *El Clamor Público*, n.º 4562, 1.
- Guimps, R. E. (1944). *Vida y obra de Pestalozzi*. Editorial Futuro.
- Korda, A. (2020). Object Lessons in Victorian Education: Text, Object, Image. *Journal of Victorian Culture*, 25(2), 200–222.
- La Fe. (1/6/1882). Los Pedagogos. *La Fe*, Año VII n.º 1022, 1-4.
- La Nueva Iberia. (7/7/1868). Ni se enmiendan ni corrijen [sic]. *La Nueva Iberia*, Año I n.º 156, 1-4.
- Leighton, M. E. y Surrige, L. (2016). Object Lessons: The Victorians and the Material Text. Leçons de choses : les Victoriens et le texte dans sa matérialité. *Cahiers victoriens et édouardiens* [Online], 84 Automne. <https://doi.org/10.4000/cve.2864>
- Linares, C. (2012). Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910). *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*, 7, 8-26.
- Martínez Navarro, A. (1988). Estudio preliminar. En P. Montesino, *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía* (pp. 7-77). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mateo Díez, L. (2012). *Las lecciones de las cosas*. Residencia de Estudiantes.

- Mayo, E. (1861). *Lessons on Objects. As given to children between the ages of six and eight, in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey (17.^a ed.)*. Seeley, Jackson and Halliday. <https://ursecure.roehampton.ac.uk/digital-collection/froebel-archive/lessons-on-objects/index.html>
- Melcón, J. (2000). Currículo escolar y Lecciones de Cosas. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 135- 160). UNED.
- Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Imprenta Nacional.
- Montesino, P. (1864). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (3.^a ed.). Imp. y Lit. de Juan E. Delmas.
- Montesino, P. (1988). *Pablo Montesino. Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Morandi, M. (2016). La lezione delle cose in prospettiva ermeneutica. In A. Bobbio y A. Traverso (A cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche* (pp. 35-48). Edizioni ETS.
- Morandi, M. (2024). La leçon de choses: évolution et déclinaison d'une méthode didactique dans la pédagogie mondiale, *Paedagogica Historica*, 60(1), 74-86, <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2244436>
- Munakata, K. (2017). Os padrões dos livros de Lições de Coisas. *Educação e Fronteiras*, 7(20), 91-103.
- Ossenbach, G. (1997). La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: Introducción. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez Navarro, J. A. García Fraile y T. Rabazas (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 353-366). Ed. Endymion.
- Otero, E. (1997). Excursionismo, lecciones de cosas y trabajos manuales: algunos influjos de Pestalozzi en la Institución Libre de Enseñanza. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez Navarro, J. A. García Fraile y T. Rabazas (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 211-219). Ed. Endymion.
- Pestalozzi, J. H. (1912). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* (2.^a ed.). La Lectura.
- Pestalozzi, J. H. (1915). *El método*. La Lectura.
- Rabazas, T. (1998). El pensamiento pedagógico normalista durante la primera Restauración borbónica. *Historia de la Educación*, 17, 251-288.
- Rabazas, T. (2001). *Los Manuales de Pedagogía y la Formación del Profesorado en las Escuelas Normales de España. (1839-1901)*. UNED.
- Real, M. del (Octubre 1893). Estudio pedagógico. *La Escuela moderna*, Año III n.º 31, 241-252.
- Roldán, E. (2012). ¿«Enseñanza intuitiva», «enseñanza objetiva» o «lecciones de cosas»? : derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX. Comunicación presentada a las *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, San Miguel de Tucumán, octubre de 2012.
- Roldán, E. (Ed.). (2025). La circulación de la enseñanza intuitiva en Europa y Latinoamérica (1870-1920): una revisión historiográfica. *Historia y Memoria de la Educación*, 21.
- Ruiz, J. (1990). Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesino. *Revista Complutense de Educación*, 1(3), 427-434. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9090330427A/18187>
- Ruiz, J., Martínez, A., García, J. A. y Rabazas, T. (Coords.). (1997). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Endymion.

- Sanchidrián, C. (1985). Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino: Repercusiones en la educación española decimonónica. *Historia de la Educación*, 4, 63-71. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6609>
- Sanchidrián, C. (1991). (Ed.). Historia de la educación Infantil. *Historia de la Educación*, 10. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/issue/view/512>
- Sanchidrián, C. (1997a). Experiencias docentes basadas en el método pestalozziano. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez, J. A. García y T. Rabazas (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 223-234). Endymion.
- Sanchidrián, C. (1997b). Las lecciones de cosas: Una aplicación práctica del concepto de intuición pestalozziano. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez, J. A. García y T. Rabazas (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 323-349). Endymion.
- Sanchidrián, C. (2016). De las lecciones de cosas al aprendizaje a partir de objetos. Nuevas lecturas de Pestalozzi. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 203-214). Aquilafuente.
- Sheldon, E. A. (1863). *Lessons on Objects*. Charles Scribner's Sons.
- Sheldon, E. A. (1885). *Lecciones de cosas en series graduadas, con objetos comunes*. Appleton y Cia.
- Souza, R. F. de (2005). Tecnologias de ordenação escolar no século XIX Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). *Revista Brasileira de História da Educação*, 9, 9-42. <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/180>
- Schultz, L. M. (1995). Pestalozzi's Mark on Nineteenth-Century Composition Instruction: Ideas Not in Words, but in Things. *Rhetoric Review*, 14(1), 23-43.
- Serrano, L. J. (19/8/1876). Instrucción Pública. *La Mañana*.
- Sureda, B. (1984). *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Prensa Universitaria.
- Sureda, B. (1985). Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica. *Historia de la Educación*, 4, 35-62. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6608>
- Sureda, B. (1997). La influencia de Pestalozzi entre los maestros españoles en el siglo XIX. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez, J. A. García y T. Rabazas (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 235-249). Endymion.
- Sykut, J. (2005). *Object Method Connections: Pestalozzi to Oswego (Sheldon)*. State University of New York at Oswego.
- Thröler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Octaedro.
- Unos discípulos del seminario. (27/10/1843). *El Católico*, (1321), 209-211.
- Viñao, A. (2001). El libro escolar. En J. A. Martínez (Ed.), *Historia de la edición en España, 1836-1936* (pp. 309-336). Marcial Pons.
- Z. (25/9/1878). Cartas científicas y literarias. *Revista de Andalucía*, n.º 13 Cuaderno 6, 275-282.