

INTRODUCCION GENERAL

Es de gran importancia el estudio de la Historia de la Pedagogía ya que en ello radica el tener una visión global de cómo ha ido evolucionando la educación a través de los tiempos y de esta forma aprovechar los aciertos y errores del pasado para mejorar el futuro de la educación. Así mismo nos da la oportunidad de conocer los distintos métodos y técnicas de que el hombre se ha valido para desarrollar los diversos procesos educativos a través de su historia.

La historia de la Pedagogía no es un trabajo estéril de anticuario sino aquella disciplina que suministra una conciencia clara y profunda de la vida de la cultura en sus relaciones con la educación.

- Hablando del valor humano de la historia, advierte Dilthey, "Sólo la historia nos dice lo que el hombre es. Es inútil como hacen algunos desprenderse de todo el pasado para comenzar de nuevo la vida sin prejuicio alguno" (Luzuriaga)

Respuestas, Apuntes y Notas: Comenzamos aquí un viaje Tú y yo por las páginas de la Historia de la Educación. Es una propuesta íntima entre dos amigos que les gusta la historia y que queremos revivir a otros, grandes que fueron labrando a golpe de valor, entereza y perseverancia nuestra realidad.

Les canto desde aquí mi agradecimiento y el tuyo también si quieres, por haber sido ellos mismos y me permito avisarte que en un acto así, libre te propongo mi estrategia para esta materia con un poema de un viejo amigo.

Táctica y estrategia

Mi táctica es

mirarte

aprender como sos

quererte como sos

mi táctica es

hablarte

y escucharte

construir con palabras

un puente indestructible

mi táctica es

quedarme en tu recuerdo

no sé como ni sé

con qué pretexto pero quedarme en vos

mi táctica es
ser franco
y saber que sos franca
y que no nos vendamos
simulacros para que entre los dos
no haya telón
ni abismos
mi estrategia es
en cambio
más profunda y más
simple
mi estrategia es
que un día cualquiera
no sé cómo ni sé
con qué pretexto
por fin me necesites.

Mario Benedetti

No seguiremos una ortodoxia cronológica o geográfica, incluso hasta podrás acusarme de tendencioso, pero quiero pedirte que juntos nos sumerjamos en este océano histórico vivo de los pedagogos. Que me permitas llamar a otros para que nos digan que opinan o a ellos mismos para su defensa o mejor comprensión de sus sueños. Hagámoslo saquémosle el polvo, animémonos a vivir la historia de la educación en nuestra respiración, compartiendo con ellos sus aciertos, errores y dudas.

Sé que ya tienes el equipo para este viaje puesto, que tal vez me reclamarás el rigor científico y por eso te prometo respetarlo casi. No sé qué resultado podremos alcanzar pero quisiera intentarlo, juntos. En ocasiones transcribiré algunos textos, los seleccionaré como partes escogidas.

Tal vez cuando terminemos este recorrido no tengamos el sello de todos los puertos pero a algunos los tendremos marcados en la piel. Te imaginas a Lutero hablando en la lengua del pueblo, a Erasmo sacudiendo el copete a algunos acartonados escolásticos a Piaget observando apasionadamente a esos niños intentando comprenderlos. Vamos arriesguémonos un poco, bebamos como ellos lo hicieron, aceptemos ir un poco más allá.

Con inicio tan florido puede que estés algo asustada, pero no, no tienes porque. Haré un relato serio, consistente en general solo con algunas libertades temáticas en forma o contenido. Para tener tu SÍ y no agotar

tu fe prontamente te daré un anticipo de buenos amigos donde podrás ver mis intenciones ahí va...

En la escuela agustiniana se enseña por amor a los demás y se aprende por

Amor a la Verdad. San Agustín

Se nos coló San Agustín pero como lo bello, lo verdadero y el Amor son trascendentes lo dejamos, dando un salto hasta el Humanismo Renacentista.

El Renacimiento: Los siglos XV y XVI se consideran una época de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna.

Entonces, tiene lugar una serie de cambios políticos, económicos, sociales e intelectuales: el Renacimiento.

Los fines de la educación siempre han sido determinados por la idea que se tiene acerca del destino del hombre en cada época en cada pueblo de acuerdo con la etapa evolutiva socioeconómica y política de éste.

Es obvio que los objetivos de la educación para formar al ciudadano de Atenas, eran diferentes a los que se perseguían en la educación que se practicaba para capacitar al guerrero de Esparta.

Inclusive, según la clase en el poder, hasta se ha negado el derecho a la educación a cierto sector social. Aunque las pruebas pudieran ser muchas, sólo transcribiremos las palabras de Bernard Mandeville escritas en 1722 y en las que sostenía que las clases inferiores de la sociedad no necesitaban de la educación, pues decía que: "Su fin es trabajar, no pensar: su deber es hacer lo que se les ordena, ocupar los puestos más serviles y desempeñar los trabajos más inferiores y las faenas más penosas para conveniencia de sus superiores. Su naturaleza vulgar le proporciona suficiente conocimiento para este fin."

Qué diferencia con el concepto contemporáneo acerca del destino del hombre y del propósito de la educación de propiciar incesantemente la plenitud humana, sin distinción de la posición económica y social del educando, para hacer de éste un miembro útil a su colectividad a cambio de vivir personalmente satisfecho.

En el plano político, el feudalismo pierde importancia: las ciudades son fuertes y los reyes, en particular donde ya existen naciones, son poderosos. Esto también afecta la autoridad de los papas que sufre pronto otro golpe con la reforma protestante .

En el plan económico, la agilidad del comercio internacional gracias a la moneda, y los descubrimientos geográficos generan riqueza y rivalidades que acentúan las retenciones políticas de ciudades o países rivales.

Las frecuentes guerras coinciden con epidemias y la abundancia que bendice a unos es la miseria de otros. Mas, el refugio que se busca ya no es tanto espiritual como intelectual.

El Humanismo, inspirado del estudio de los clásicos griegos y latinos se pone de moda. Con él, surge el concepto de un hombre universal e individualista que se distingue por sus talentos y su vitalidad. Este hombre se caracteriza también por una gran curiosidad, misma que lo lleva no solo en busca de continentes, sino también en busca de la verdad científica. Los antecedentes del Renacimiento se encuentran en la Italia del siglo XIII,

aunque no es sino hasta el siglo XV, en Florencia, en cuando aparece con todo su esplendor, floreciendo todas las artes principalmente la pintura, la arquitectura y la escultura. Este movimiento se disemina posteriormente fuera de Italia.

Desarrollemos más específicamente nuestro tema.

Resulta gratificante estudiar a Amos Comenio, a Rousseau, a los propios Jesuitas, para arrancarles las grandes categorías que han inflamado las venas educativas del XVII, del

XVIII, del XIX y del XX.

Los aspectos fundamentales del Humanismo histórico fueron los siguientes:1.- La reacción contra el modo de vida y los valores del Medioevo. Así comenzó un fuerte reconocimiento de otras culturas, particularmente de la grecorromana, en el arte, la ciencia y la filosofía.

2.- La propuesta de una nueva imagen del ser humano, del que se exaltan su personalidad y su acción transformadora. 3.- Una nueva actitud respecto a la naturaleza, a la que se acepta como ambiente del hombre y ya no como un sub-mundo lleno de tentaciones y castigos.4.- El interés por la experimentación e investigación del mundo circundante, como una tendencia a buscar explicaciones naturales, sin necesidad de referencias a lo sobrenatural.

Estos cuatro aspectos del Humanismo histórico, convergen hacia un mismo objetivo:hacer surgir la confianza en el ser humano y su creatividad y considerar al mundo como reino del hombre, reino al cual éste puede dominar mediante el conocimiento de las ciencias. Desde esta nueva perspectiva, se expresa la necesidad de construir una nueva visión del universo y de la historia. De igual manera, las nuevas concepciones del movimiento humanista llevan al replanteo de la cuestión religiosa tanto en sus estructuras dogmáticas y litúrgicas, como en las organizativas que, a la sazón, impregnan las estructuras sociales del Medioevo. El Humanismo, en correlato con la modificación de las fuerzas económicas y sociales de la época, representa a un revolucionarismo cada vez más consciente y cada vez más orientado hacia la discusión del orden establecido. Pero la Reforma en el mundo alemán y anglosajón y la Contrarreforma en el mundo latino tratan de frenar a las nuevas ideas re proponiendo autoritariamente la visión cristiana tradicional. La crisis pasa de la Iglesia a las estructuras estatales.Finalmente, el imperio y la monarquía por derecho divino son eliminados merced a las revoluciones de fines del siglo XVIII y XIX.

Pero luego de la Revolución francesa y de las guerras de la independencia americanas, el Humanismo prácticamente ha desaparecido no obstante continuar un trasfondo social de ideales y aspiraciones que alienta transformaciones económicas, políticas y científicas.

1. Las Primeras Luces Del Humanismo En La Educación

Es la educación un campo en el cual convergen las distintas fuerzas que dinamizan a la sociedad, éstas a su vez le dibujan el peculiar rostro del momento histórico al que pertenece, al tiempo que ella sirve de eficaz reproductora del sistema que la ha diseñado.

Así pues, para explicarnos los distintos modelos educativos debemos contextualizarlos desde su totalidad histórica: con sus valores, con sus concepciones filosóficas y epistemológicas, con su particular desarrollo científico y tecnológico, con su problemática política, económica y social concreta, y enclavados en un punto geográfico específico.

Desde este ángulo, al hablar de la educación en los siglos XV y XVI, es preciso señalar que hasta la época del medioevo, el dominio hegemónico de la Iglesia sobre los aspectos materiales (el poder político, económico, cultural y social), si bien hace más lento el desarrollo brinda una aparente estabilidad en todos los sentidos. El centro de todo es Dios (teocentrismo), y a partir de eso se estructura el resto del universo. El Papa, como representante del Cristo en la tierra detenta tal poder espiritual y material que logra someter a los reinos, determinando en gran medida la vida de los Estados y de sus habitantes.

Sin embargo, este poder que crece y se torna absoluto permite que la corrupción centre sus reales y vaya carcomiendo poco a poco esa autoridad eclesiástica.

El despertar de la humanidad en un movimiento renovador llamado Renacimiento transforma en su totalidad las concepciones y las relaciones hasta ese momento sostenidas. "Maquiavelo publica una atrevida doctrina sobre la sociedad y el Estado; Martín Lutero pugna por una libertad en las relaciones del creyente con la iglesia; Montaigne reclama una concepción más mundana de las relaciones morales del hombre; mientras que Copérnico y Galileo, Descartes y Bacon emancipaban a la ciencia y la filosofía de su grillete medieval.

El poder empieza a cambiar de manos. Si hasta el momento el Papado había logrado someter a los Estados, éstos ahora emergen con una fuerza propia, enfrentándolo. El cisma encabezado por Lutero adquiere más adeptos y marca el inicio de una abierta lucha entre católicos y protestantes, en la que el campo educativo es terreno sensible. La ciencia, por su parte, abandona el escolasticismo y opta por un conocimiento que pueda ser experimentado, buscando en la realidad misma los elementos que le permitan encontrar verdades.

Con el invento y uso de la brújula se revoluciona la navegación, permitiendo el logro de descubrimientos geográficos trascendentes como los de América y Oceanía. El comercio se intensifica y la economía toda adquiere un ritmo más acelerado. Desde ese reducto del pre-capitalismo se empieza a gestar el concepto de TIEMPO (aceleración-rapidez) como el

preludio de lo que sería el siglo XIX y el XX. Todos estos acontecimientos marcan la ruptura con el oscurantismo anterior, en el que la educación había servido como instrumento adoctrinador y garantía de conservación del poder eclesial. Los métodos utilizados eran dictatoriales y rígidos, y el aprendizaje se daba a través de la memorización; sin ningún cuestionamiento el silogismo vivía todo su prestigio.

Evaluación De La Humanística

La ventaja del nuevo sistema residía en su entusiasmo por los clásicos. El ideal clásico representaba una forma de vida basada en la moderación y el goce de este mundo. Glorificaba los ideales de sapiencia y consideraba al estudioso como el líder de la civilización.

Sin embargo, el nuevo sistema hizo, también, que degenerara el estudio de la literatura, dio importancia a la fría memorización e insistió en limitar el pasado.

En la historia de la humanidad, los reformadores se han hecho a menudo tradicionalistas y su fervor ha disminuido con frecuencia debido al éxito aparente. **Realmente pedantes, muchos eruditos renacentistas fueron tan reaccionarios como los escolásticos que tan vigorosamente criticaban. Este reproche, empero, no puede hacerse a educadores como Montaigne y Ramus, que creían en un sistema de instrucción universal.**

Con todo, el Renacimiento está más próximo al siglo XX que cualquier otro período. El Renacimiento planteó graves problemas que atormentan aun al hombre moderno:

¿Cuál es la relación entre el saber y la moral?

¿Qué es más importante: la cultura general o el saber específico?

¿Cuál debe ser el núcleo de la educación: la ciencia o la literatura?

¿Qué relación hay entre la excelencia intelectual y la excelencia estética?

Todos estos interrogantes tienen una importancia perenne en la historia de la educación.

Para poder vivir de acuerdo con el ideal renacentista de la virtud, *el* hombre hallaba necesario cultivar todos sus intereses: físicos, mentales, estéticos y espirituales. Existía, por lo tanto, una verdadera necesidad de

espíritu creador. Además, la importancia dada a la expresión de la propia personalidad y la confianza en el hombre contribuyeron a hacer del humanismo uno de los movimientos más significativos en la historia de la educación.

La Educación Y La Reforma.

Causas Básicas

Es un error pensar que la Reforma se haya producido repentinamente. La precedieron siglos de agitación por parte de grupos heréticos, tales como los valdenses y los albigenses, y fue provocada por causas económicas y sociales tanto como religiosas.

La Reforma coincidió con el comienzo de una nueva era. El feudalismo se veía reemplazado por el progreso de una economía capitalista; al dominio absoluto de la aristocracia, sucedía una clase media cada vez más poderosa. Además, el descubrimiento de la imprenta contribuyó a poner los conocimientos religiosos al alcance de todos. En esa época, la Iglesia adolecía de varios males, entre los cuales figuraban la inmoralidad del clero, los grandes cismas, con varios pretendientes al papado, la evidente incapacidad de los mismos papas para desempeñar su alta misión y el creciente materialismo entre los signatarios de la Iglesia.

Intelectualmente, la Reforma fue un producto de las nuevas filosofías de la vida. Los místicos, como Joaquín de Fiore y **Eckhart**

, creían en un acercamiento personal a Dios, lo cual implicaba, por parte de la Iglesia, el abandono de todo deseo material y de todo poder temporal. Los nominalistas, como Ockham, ponían en duda el concepto de las verdades universales, sosteniendo que sólo los particulares eran reales. Esto daba importancia al creyente como individuo, y no a la organización de la Iglesia. Los humanistas insistían en la importancia del hombre y no en la de lo sobrenatural, y algunos, como Erasmo, se mostraban a menudo satíricos con respecto a las doctrinas escolásticas. El movimiento conciliar trataba de robustecer las fuerzas democráticas de la Iglesia y proclamaba la superioridad de los concilios con respecto al Papa. Los rebeldes, como Huss y Wycliffe, insistían en que la Iglesia debía retornar a la simplicidad de Cristo, y favorecían el robustecimiento de las fuerzas nacionalistas dentro del catolicismo.

Lutero (ver biografía) con su idea de la educación elemental obligatoria inicia la extensión de ésta a las clases populares. Pone los valores religiosos en el centro de su sistema, pero subraya la necesidad de libertad para interpretar de acuerdo a la individualidad y rescata el aspecto social del hecho educativo, propone además la enseñanza del cálculo y sobre todo de la historia. Al emplear los catecismos en lengua materna rompe con el monopolio del latín y permite el acceso a las escuelas a un mayor número de jóvenes. Desde ahí, desde los resquicios de las escisiones religiosas, el sentido de la educación le da por sacudir el elitismo formal y real y, dando un giro de 180 grados, enfoca sus nuevas ideas filosóficas hacia la dimensionalidad de lo SOCIAL. Tiempo después, la frase "la educación debe ser para todos" se legitima y cada vez deja de ser menos blasfemante.

En ese estado de cosas se explica el nacimiento de una moderna tendencia que se propone educar a partir de las cosas mismas: el realismo pedagógico.

Como se puede apreciar, el sesgo de la educación cambia visiblemente. A partir de la diseminación de anuncios por la vieja Europa donde se "anunciaban los tiempos modernos", la educación CRISTOCÉNTRICA, dominadora y legitimadora del poder, va perdiendo espacios como consecuencia de sus propias contradicciones.

De la Reforma vanguardizada por Lutero y Calvino surge una línea en lo imaginable que se extiende en el futuro de Bacon, a Descartes y a Comenio, en eso que se ha dado en llamar el REALISMO. La línea sé

refortalece al paso de los siglos con Locke, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Montessori y John Dewey pero falta mucho para llegar a ellos.

Sectas Liberales De La Reforma

La Reforma dio también origen a movimientos radicales, que fueron perseguidos. tanto por los protestantes como por las fuerzas de la Contrarreforma. El calvinismo combatió sobre todo a los arminianos, grupo religioso que creía en el libre albedrío del hombre y rechazaba el concepto de la predestinación. En los Estados Unidos de América esa doctrina tuvo una gran influencia en el desarrollo del liberalismo en la educación.

Los socinianos creían que el hombre es bueno y no el producto del pecado original. Consideraban a Cristo sobre todo como un maestro; negaban la doctrina de la Trinidad y el concepto de la predestinación.

Más vocales y emocionales que estas dos sectas eran los anabaptistas, que rechazaban el bautismo de los niños en favor del bautismo de los adultos. Los anabaptistas insistían en la importancia de la conversión, que ellos consideraban, literalmente, como un "nuevo nacimiento". Eran, con frecuencia, pacifistas y en muchas oportunidades, se rehusaron a empuñar las armas. Censuraban los juramentos y sus predicadores predicaban una doctrina de igualdad. La mayoría de ellos tenían muy poca educación formal, pero estaban tan llenos de fe en Dios que estaban dispuestos a soportar los tipos más crueles de persecución.

Los cuáqueros. Indirectamente, la Reforma protestante estimuló también el nacimiento de la Sociedad de los Amigos. Tal como aparece a través de sus más notables líderes, como John Woolman y George Fox, este grupo creía en la bondad del hombre, en la total compasión por todos y en la ayuda a los pobres y a los no-privilegiados. Como pacifistas, los cuáqueros no apoyaban ninguna clase de guerra, y querían, en cambio, la paz universal. Su religión no estaba organizada; en lugar de ritual, propiciaban la plegaria muda y la meditación.

El ideal religioso de los cuáqueros tenía amplias proyecciones sociales y tendía a resolverse en humanitarismo y legislación social, así como en constantes tentativas para proscribir la esclavitud y la opresión en la industria. Esas tentativas continúan aún en nuestro siglo. Dondequiera que prevalezcan la persecución y la injusticia, hallamos la mano tendida de los cuáqueros, que creen que el hombre encierra dentro de sí la simiente del espíritu de Dios.

En sus colegios, tales como Haverford, prevalece un espíritu liberal y están abiertos a todas las razas. El ideal pedagógico de los cuáqueros preconiza la igualdad y la simplicidad. Los maestros usan una forma muy humana de disciplina, pues creen en la autoridad del amor.

Los Resultados De La Reforma

Resulta difícil apreciar los amplios resultados de la Reforma. Éstos fueron, hasta cierto punto, negativos, pues nos hallamos ante una constante multiplicación de sectas, un retorno al literalismo bíblico y un puritanismo moral que acrecentó la inestabilidad del hombre occidental. Indirectamente, la Reforma alentó a las fuerzas del nacionalismo; la paz de Westfalia, por ejemplo, dio por resultado un concepto según el cual los príncipes podían decidir la religión de sus súbditos.

Se ha observado a menudo que el puritanismo estimuló una economía adquisitiva: los derechos de propiedad se colocaban por encima de los derechos humanos y se olvidaban con frecuencia las obligaciones morales para con el individuo. Los pensadores católicos, como Maritain, hablan de la Reforma como un desdichado incidente, pues consideran que la misma empobreció la vida espiritual del hombre y destruyó el esplendor estético de la Edad Media. Estos pensadores acusan al protestantismo de haber contribuido al caos y a la escisión de la personalidad en la mente moderna; de ahí que aboguen por un retorno a la unidad medieval.

No debe olvidarse, sin embargo, que la Reforma protestante tuvo muchos *resultados positivos*. La misma exaltó la dignidad del individuo., que podía enfrentar a Dios directamente, sin la intercesión del sacerdote, y provocó la reforma interior de la Iglesia católica, que consolidó sus dogmas y reforzó su proceso administrativo.

Por otra parte, el hombre común pudo tomar una parte más activa en la religión. Pudo entender las plegarias que se decían y su educación progresó con la instrucción que le impartían las autoridades de la Iglesia. Jesús, que había sido un símbolo religioso más bien distante, cobró más vida y ocupó, nuevamente, el lugar central en el culto cristiano.

Se pasa a menudo por alto a las sectas liberales de la Reforma y, sin embargo, las mismas han contribuido grandemente a la emancipación del hombre moderno. Dichas sectas demostraron que la experiencia religiosa está abierta a todos. Apelaron, con su rechazo del pecado original, a las tendencias creadoras del hombre y algunas, como los cuáqueros, tradujeron sus ideales en acción. Éstos resucitaron el espíritu de simplicidad de Cristo y, como él, amaron a su prójimo y aun a sus enemigos.

En educación, la Reforma fomentó el uso del idioma vulgar. Se difundieron así las bases de la educación popular, con lo cual la Reforma ayudó a las fuerzas de la democracia.

La Contrarreforma

Los cristianos adictos al Papa emprenden una reconquista de la Fe por medio de la educación dando origen a la Contrarreforma, la cual fue iniciada por la Compañía de Jesús y mas tarde apoyada por otras órdenes religiosas.

La Contrarreforma llena los sentidos de Ignacio de Loyola y los jesuitas.

Con la creación del "Ratio atque institutio studiorum", arremeten sacudidos por sus propias convicciones. España e Italia en Europa, la Nueva España en América, representan la mesa donde se ejecuta el pensamiento del catolicismo. Sobre este punto no ahondaremos, baste decir que en los primeros contactos educativos de los misioneros españoles, la pretensión era muy clara según opinión de diferentes autores con los cuales no estamos muy de acuerdo: en el terreno de lo superficial se trataba de evangelizar a los indígenas; en la línea de lo esencial, de incorporarlos a las formas de vida del viejo continente. No creo justo olvidar a los sacerdotes que dieron su vida y/o su sufrimiento por acercar a otros a las enseñanzas del evangelio sin más recompensa que obedecer al Señor.

En esos hálitos de historia, nadie como los jesuitas para construir y pedagogizar la enseñanza humanista. El enfrentamiento contra Lutero – Calvino y la Reforma les habían agudizado el instinto y clarificado el intelecto. Su eficacia y sistematización quedó bastante probada en la Península Ibérica y en Italia. Sus cartas de presentación nomás pregonaban que la tradición y la modernidad se armonizaban en un sistema ordenado, práctico y de infalible impacto psicológico. Nadie como ellos para transformar lo supuestamente adverso del Renacimiento (lo materializador y lo científico), hacia la conjugación del binomio RAZON–FE bajo el marco de la ortodoxia católica .

La Educación Jesuita

Los ideales del catolicismo tienen su mejor expresión en la educación jesuita. El fundador de la orden, San Ignacio de Loyola (1491–1556), creía en la disciplina rigurosa. En una obra titulada Rattio studiorum antes mencionada, se expusieron sistemáticamente los ideales pedagógicos jesuíticos.

El objeto de los jesuitas era desarrollar un sistema pedagógico a la vez completo y profundo. Sus maestros estaban muy bien preparados: tenían que estudiar de dieciséis a diecinueve años antes de poder enseñar. Su

labor era constantemente supervisada por los superiores, para evitar que surgiera la herejía.

Por lo general, los jesuitas se interesaban por la educación secundaria y superior. Los clásicos constituían el núcleo de sus programas, mientras que las ciencias representaban un papel secundario. Sus métodos de enseñanza favoritos eran la repetición, la memorización y las revisiones completas. Se alentaba a los alumnos a competir entre sí y se reconocía la excelencia intelectual.

La doctrina cristiana se enseñaba, no un día, sino todos los días, y debía "ser aprendida de memoria por todas las clases". El maestro debía examinar diariamente su conciencia, y tenía que ser modelo de virtudes morales y espirituales.

En el siglo XVII, las escuelas jesuitas figuraban entre las mejores e hicieron importantes contribuciones a la educación estadounidense. Los maestros jesuitas eran, a menudo, los más devotos clasicistas y los más inspirados filósofos. Su defecto residía en el hecho de que no aceptaban y no profesaban sino un solo punto de vista. Algunos estudiantes, como tire, que frecuentaron las escuelas jesuitas, se rebelaron a menudo muestra su disciplina. Pero no debemos, sin embargo, subestimar la contribución de los jesuitas a la pedagogía, pues los mismos comprendieron que sin la autodisciplina el espíritu creador no puede progresar. Debemos aprender las lecciones del pasado si queremos comprender y dominar el presente.

Los jesuitas, estructuran un método de enseñanza que comprende cinco momentos:

- a). – La prelección.
- b)– La concertación.
- c).– La memorización.
- d).– La expresión.
- e). – La imitación.

A la par con el método, los jesuitas se preocupan por la formación pedagógica de sus maestros, fundando "seminarios pedagógicos " en cada una de sus provincias. Este parece ser uno de los intentos más serios de antaño por formar verdaderos docentes, que s e alejarían de la improvisación, pero que a la vez permitieran la homogeneización de los contenidos.

Espiritualidad de los Jesuitas

Documento anónimo jesuita sobre su modo de entender la espiritualidad:

La espiritualidad es el conjunto de valores, motivos, modos de ver y arrostrar la vida, persuasiones, decisiones, actitudes por los que el hombre persiste en un proyecto de vida. Persistir en que el proyecto siga adelante se mejore y se vaya realizando en plenitudes siempre nuevas; persistir ante las dificultades y saber contrarrestarlas, manejarlas o superarlas.

Persistimos los humanos porque nuestro proyecto de vida es consistente. La persistencia ante las dificultades, internas y externas, es consecuencia directa de la consistencia como seres humanos. Persistencia a pesar de las dificultades es también resistencia. Así que espiritualidad es consistencia, persistencia y resistencia en un proyecto de vida. Si el proyecto de vida está enraizado en la fe cristiana, la espiritualidad es cristiana. La fe como actitud global de respuesta a Dios por la que vamos haciendo nuestro el proyecto divino de que todos los humanos seamos hermanos en el hermano mayor Jesucristo.

Los jesuitas tenemos una espiritualidad o mejor dicho vivimos, cultivamos, nos formamos y comunicamos una espiritualidad cristiana en la que se acentúan determinados rasgos según la inspiración de la experiencia religiosa de San Ignacio de Loyola, nuestro fundador.

Centrar en los Ejercicios de San Ignacio, principal instrumento de nuestra espiritualidad, es hacer propia nuestra la gracia de la libertad de Dios; ser y hacernos libres para amar y servir. Para amar sirviendo, para servir amando en la realidad histórica que vivimos buscando que se cumpla realmente la voluntad de Dios de que todos los humanos seamos en verdad hermanos.

El Espíritu De La Filosofía Protestante Y Su Relación Con La Filosofía Católica

Entre la filosofía protestante y la filosofía católica, existen semejanzas y diferencias sumamente significativas. Ambos sistemas sostienen que el destino del hombre no se cumple en la tierra, sino en el más allá. Pero, en el protestantismo, hay sólo un cielo y un infierno, mientras que el catolicismo introduce el purgatorio, como una etapa intermedia, durante la cual el hombre puede prepararse para el cielo.

Ambos sistemas ponen de relieve las imperfecciones del hombre, pero el protestantismo se remonta hasta San Agustín, y no solamente hasta Santo Tomás de Aquino; el calvinismo, especialmente, insiste en el pecado original del hombre. Ambos sistemas creen en una interpretación espiritual del universo, lo cual significa que el mundo está regido por causas finales. Esta noción excluye la descripción puramente científica de la naturaleza y del hombre. Para entender a éste, debernos volvernos hacia Dios y mantenernos conscientes del objeto final de su existencia.

Ambos sistemas rechazan el dualismo metafísico; si bien el diablo existe, no está al mismo nivel de Dios. El mal, por lo tanto, carece de realidad en el esquema cósmico. El protestantismo se basa, en gran parte, en la Biblia, y sostiene que ésta puede interpretarse sin la intercesión de la Iglesia. Según el protestantismo, la autoridad religiosa depende de la designación de Dios, y no de las funciones eclesiásticas. Esta conciencia de Dios es a menudo emocional, como puede verse por el pietismo que hallamos en los bautistas y en los metodistas. Además, los protestantes creen que las intervenciones milagrosas descritas en el Antiguo Testamento cesaron durante la Edad Media, y se niegan, por consiguiente, a reconocer a los santos de la Iglesia. En realidad, el culto protestante es mucho más austero y simple que el ritual católico.

Esa austeridad se explica, en parte, por el puritanismo, concepto cultivado especialmente por los calvinistas. El puritanismo agudizaba la conciencia de las tentaciones sexuales y creaba un antagonismo contra todas las formas del lujo. La filosofía puritana propiciaba un continuo examen de conciencia por parte del individuo que, a menudo, sufría de un espíritu atormentado. Socialmente, llevaba a menudo al fomento de las virtudes capitalistas. El catolicismo, en cambio, consideraba las debilidades de la carne con ojos más tolerantes. Lo más importante no era la moral sexual del hombre, sino su educación moral. Así, la herejía era un crimen más grave que el adulterio, pues la herejía afectaba la mente del hombre., mientras que el adulterio afectaba sobre todo su cuerpo.

Las afirmaciones del protestantismo eran fundamentalmente nominalistas. Lo más importante de todo eran las relaciones entre Dios y el individuo. Como consecuencia del protestantismo, este último experimentó una nueva sensación de libertad e independencia. La Reforma protestante contribuyó así a la separación de la Iglesia y el Estado, así como a la libertad de conciencia. El catolicismo, por su parte, dependía de una epistemología realista; según su punto de vista, el elemento universal tiene más realidad que el individuo. La salvación, por lo tanto, se logra mediante la institución eclesiástica, y no mediante los esfuerzos del individuo.

Los Giros Del Humanismo... Hacia El Neohumanismo

Ubicado en los fermentos del XIV, y con formas delineadas en el XV y XVI, el concepto puede ser asignado a los HUMANITAS romanos, que significa "...lo que caracteriza, por excelencia lo humano. Los HUMANITAS son, en su origen, los hombres de letras que, en contraste con el tipo de educación medieval, se apasionan por la cultura grecorromana, como quiera que ven el hombre clásico un ideal pretérito de vida, digno de renovar. Las HUMANIDADES son, para ellos, en esta época, los conocimientos que tienen un interés preferentemente humano, que forman y cultivan al hombre como tal".

La gran preocupación de los humanistas italianos, alemanes, españoles, etc., era la de formar **INTEGRALMENTE** al hombre. Las frases tan contemporáneas como de enseñar al joven estudiante el deporte, la literatura, la escritura, y sobre todo a pensar, no a recitar, estaban presentes desde entonces, con autores como Dante y Vittorio da Feltre.

El humanismo del siglo XV, íntimamente mediado por la concepción religiosa, donde se ponía al hombre terrenal como el centro de las cosas materiales, y donde era necesario que cultivara el espíritu, que desarrollara su capacidad de ver al mundo, acompaña estrechamente el desenvolvimiento de los acontecimientos científicos, económicos y políticos de los siglos venideros. De esa manera, la idea humanista original se transforma en el Siglo XVIII en el NEOHUMANISMO, mucho más identificado con las ideas liberales de Montaigne de **Rousseau** (ver biografías) y del naturalismo de Montesquieu. El Neohumanismo modifica la plataforma, antes se hablaba de la ética religiosa, y ahora la literatura, la filosofía y la ciencia permiten el cultivo de la persona humana.

El Realismo, pedagógicamente hablando nos remitirá a Comenio, Ratke y Juan B. La Salle(ver biografías).

En el caso particular de Juan Amos Comenio se conjugan todos los intentos de reforma pedagógica del siglo XVII. Él asigna a la intuición directa de las cosas un papel preponderante en la enseñanza y se inclina por la simplificación y la sencillez de los estudios, en contra de la pedagogía del esfuerzo. Sin olvidarse de la religión y la moral, las vincula con la ciencia en una relación lógica y filosófica. Para Comenio, el hombre es un "microcosmos" y es por eso que en él está dado en potencia el conocimiento del cosmos.

El método que propuso Comenio ha llegado a ser punto de arranque de la pedagogía posterior, con las tres ideas centrales de esta nueva didáctica:

- **la naturalidad**
- **la intuición**
- **la autoactividad**

Amos Comenio sostenía que se ha de tomar en cuenta la naturaleza del niño y orientarlo conforme se van desarrollando sus facultades, pues el ser humano se encuentra en perfecta armonía con el universo y sólo hay que tener disposición del tiempo y de las cosas para lograr el aprendizaje. Como se puede apreciar, este viejo párrafo no ha dejado de aparecer en las plumas de los pedagogos de los últimos siglos, con diferentes enfoques, con diferentes modelos, pero la cuestión sigue siendo punto central del debate

pedagógico.

La Ilustración En Italia Y Alemania

Situación Política Y Cultural De Italia En El Siglo XVIII

Una vez más los eventos políticos y militares en su ir y venir histórico, como han apresado y apremiado a sectores de la población sean estos religiosos, científicos, campesinos etc., en ocasiones también los crean como sucedió en los hechos que a continuación explicaremos.

El estancamiento cultural que acompañó al período de la dominación española, durante el cual el rigor contrarreformista había desalentado toda forma de investigación libre, a principios del siglo XVIII se presenció también en Italia un despertar de las inteligencias que bien pronto asumió notables proporciones.

En este período, Italia se abre al pensamiento europeo, pero el solo influjo de la Ilustración inglesa y francesa no explica el surgimiento de una ilustración italiana que, si bien no produjo figuras del calibre de Voltaire,

Montesquieu o Rousseau, tuvo una vida intensa y vigorosa. Es más, este influjo presupone un previo y palpitante interés por las ideas nuevas.

Los acontecimientos políticos conexos a las guerras de sucesión tuvieron una importancia determinante pues hicieron posible una mayor autonomía de los Estados italianos, inclusive los gobernados por dinastías extranjeras o de origen extranjero. Eliminado el dominio directo de España y, muy pronto, incluso, la influencia española, a la que sustituyó la austríaca, y habiéndose determinado a despecho de las circunstancias un cierto equilibrio político que se estabilizó progresivamente, los soberanos más responsables se vieron enfrentados a problemas urgentes de reorganización administrativa y de reformas económicas y jurídicas aptas para remediar las consecuencias de dos siglos de entumecimiento y descuido administrativo.

En esta obra contaban como aliado natural con la burguesía y los sectores más activos de la nobleza, situación en que las voces reformadoras podían deshacerse a escuchar con tal de que se mostraran prudentes y moderadas.

Pero no debe olvidarse que el clima político de la península, si bien es cierto que había mejorado seguía siendo tal que era imposible manifestar opiniones radicales. Los pocos que trataron de hacerlo acabaron tomando la vía del exilio que no les fue en modo alguno fácil.

Y sin embargo, muchos príncipes muy a menudo los mismos que perseguían a los pensadores excesivamente radicales emprendieron reformas cuya sustancia era necesariamente anticurialista y jurisdiccionalista, es decir, que tenían como fin reducir la injerencia de la curia pontificia en los asuntos internos de los Estados y limitar al máximo la latitud de la jurisdicción eclesiástica, que no se limitaba a sustraer al clero a los tribunales normales y sus bienes a gran parte de los impuestos estatales e incluso al flujo normal de la riqueza por ser inalienables ("mano muerta"), sino que llegaba incluso a hacer que se considerasen como extraterritoriales todas las iglesias, en las que podían encontrar asilo toda suerte de criminales.

Por otra parte, en Italia, el clero controlaba todos los tipos de escuela existentes. En particular, las diversas órdenes religiosas administraban directamente las escuelas medias de tipo humanístico donde formaban a la clase dirigente más en un clima de perfecta ortodoxia que de lealtad para con los soberanos y los Estados. Por lo tanto, uno de los aspectos de la política jurisdiccionalista de los príncipes es el constituido por el intento de **romper el monopolio eclesiástico de la instrucción**. Es de aclarar por otra parte que el jurisdiccionalismo del siglo XVIII no es una doctrina que sostenga la separación de la Iglesia y el Estado, sino que afirma el derecho del Estado a regular todo lo relativo al orden temporal, inclusive la organización eclesiástica en cuanto interfiere con ese orden y en cuanto la unidad de la fe y la lucha contra las herejías interesan al Estado por razones de orden y seguridad. Por consiguiente, el jurisdiccionalismo admite la religión de Estado, siguiendo en esto el ejemplo de los estados protestantes, y quería que la Curia romana limitase sus intervenciones en los asuntos eclesiásticos a la doctrina y a los dogmas.

Por lo demás no se trata de un fenómeno exclusivamente italiano, sino común a casi todos los países católicos, incluso España: en efecto, la convergencia de sus intereses con los de la Contrarreforma había determinado un tal aumento de la potencia del clero, de las organizaciones eclesiásticas y, sobre todo, de la Compañía de Jesús que los soberanos se habían visto obligados a intervenir apenas empezó a estabilizarse la situación religiosa y a realizarse un cierto equilibrio europeo. Los jesuitas fueron expulsados sucesivamente de varios Estados y por fin el papado mismo tuvo que disolver la Compañía (1773).

En Italia, la falta de un vigoroso poder político había determinado una situación más inquietante que en otras partes. A continuación expondremos rápidamente los intentos de reforma proyectados o realizados limitándonos, sin embargo, casi exclusivamente, al aspecto escolástico.

Las Reformas En El Campo Educativo

El movimiento reformador tuvo principio en el Estado saboyano, donde Víctor Amadeo II reorganizó la Universidad de Turín con sus Constituciones de 1729, merced a las cuales le reservaba sólo la facultad de conceder doctorados así como de ejercer la suprema vigilancia sobre todas las escuelas del reino. En todos los centros urbanos de alguna importancia se organizaron escuelas medias de carácter público. Se tomaron providencias especiales para formar oficiales (Academia Militar de Turín) e incluso la formación de sacerdotes se consideró como de preeminente interés para el Estado que fundó, con tal propósito, la Congregación de Superga. El sucesor, Carlos Manuel III, además de reorganizar la Universidad de Cagliari y fundar la de Sassari, creó a ese efecto un organismo especial llamado Magistrado de la Reforma, encargado de velar por la eficacia y el progreso de todas las escuelas del reino.

En el reino de Nápoles, donde desde el momento que pasó a manos austríacas habían empezado a soplar vientos jurisdiccionalistas, las reformas en el campo escolástico se introdujeron sobre todo durante la minoría de Fernando IV de Borbón, por mérito del ministro regente Bernardo Tanucci, después de la expulsión de los jesuitas (1767). Dichas reformas se aplicaron sobre todo a la Universidad de Nápoles que se amplió y modernizó, creándose nuevas cátedras de elocuencia italiana, derecho, economía, ciencias naturales, agronomía, mecánica, etc. También se hicieron algunos intentos modestos en el campo de la instrucción primaria con la apertura de un corto número de escuelas públicas.

En el ducado de Parma, convertido en centro de la cultura francesa, por obra de la mujer de Felipe de España, la princesa Luisa Isabel, hija de Luis XV (la cual habla llamado a Condillac para que sirviera como preceptor del heredero Fernando), el ministro Guillermo du Tillot hizo reformas más radicales que las de cualquiera otra parte. **Se instituyó un sistema de escuelas públicas al cuidado del Estado, se prohibió la enseñanza privada, se sometieron a control estatal los libros de texto y se exigió que incluso los clérigos destinados al sacerdocio asistieran a las escuelas públicas.** Es de advertir nuevamente que en todo ello no habla la menor sombra de antirreligiosidad y que uno de los inspiradores de la reforma había sido el padre Paciaudi. Fundamentalmente, lo que se quería era volver la instrucción más moderna, más eficiente y más capaz de formar súbditos cuidadosos del bien público. Sin embargo, cuando el discípulo de Condillac se convirtió en duque se mostró de carácter retrógrado y santurrón al punto que, habiendo despedido a Du Tillot, dejó que la reforma acabara en nada. **En 1786 reapareció en Parma el tribunal de la Inquisición.**

En Lombardía, Beltrame y Di Firmian, hábiles ministros de los Habsburgo, reorganizaron admirablemente el sistema administrativo y tributario, liberalizaron el comercio y arrebataron al clero el control de las escuelas y la cultura (esto es, se suprimió la Inquisición y se abolió la censura eclesiástica sobre los libros). Se obligó a los municipios a que instituyeran escuelas elementales gratuitas y en Milán se creó una escuela de método o normal para preparar maestros, cuya dirección se confió al padre Francisco Soave (1743–1806), de orientación ilustrada y traductor al italiano de Locke. La Universidad de Pavia, enriquecida con nuevas cátedras científicas, se ornó de maestros como Volta y Spallanzani, habiendo enseñado también ahí Zola y Tamburini, dos de los mayores exponentes del jansenismo italiano.

Pero la inspiración jansenista tuvo más importancia en las reformas efectuadas en Toscana por Pietro Leopoldo di Lorena, con la asistencia de ilustres economistas y juristas y bajo la inspiración del obispo de Pistoia, Escipión de' Ricci, sostenedor de una renovación eclesiástica que interiorizase la religión. La Toscana se convirtió rápidamente en el Estado italiano más adelantado en todos los campos del derecho y la administración. El Estado asumió completamente el control de la educación creando escuelas elementales para el pueblo, unificando los métodos y programas de las escuelas medias, instituyendo un sistema de concursos públicos para la selección del magisterio. Las universidades de Pisa y Siena se reorganizaron y dotaron de nuevas cátedras. Pero la reforma más propiamente religiosa, encaminada a depurar, el culto de todo aspecto de superstición y pompa exterior, y tendiente a volver casi autónoma la iglesia toscana tropezó con la hostilidad popular y al final fracasó.

Principales Figuras De La Ilustración Italiana Y Sus Ideas Educativas

La obra reformadora de los príncipes italianos se entreteje con las elaboraciones teóricas y los proyectos de los pensadores y de los filósofos ilustrados. Hemos visto, sin embargo, que éstos no pudieron concederse grandes audacias sin arriesgar el destierro y la cárcel; pero es necesario añadir que el carácter concreto, además de moderado, de gran parte de la ilustración italiana se debe también al clima reformista que no tardó en crearse y que fue como una invitación para hacer propuestas constructivas y ponderadas. A ello contribuyó así mismo el florecimiento, en formas nuevas, de la tradición experimental inspirada en Galileo, un cierto éxito que hacia fines del siglo XVIII tuvieron en Italia las obras de Gassendi, y también, en ciertos casos, la influencia del pensamiento de Vico.

Los mayores centros de la Ilustración italiana fueron Milán y Nápoles, ideas se difundieron con bastante amplitud por el de la península. En Milán el jefe del movimiento fue Pedro Verri (1797) que fundó y dirigió el periódico *Il caffè* en torno al cual gravitaron entre otros, César Beccaria (1738–1794), cuyo librito *Dei delitti e delle pene* se hizo rápidamente famoso en toda Europa. En él, además de criticar eficazmente la tortura y la pena de muerte (que en efecto será abolida en por el Código Leopoldino), se delinea claramente, sobre la base de las teorías contractualistas, lo que hoy se llama "**estado de derecho**", es decir, un estado en el que la ley es igual para todos y el ciudadano está protegido arbitrio mediante la independencia de la magistratura y el carácter puede los juicios.

Formo parte del círculo de *Il caffè*, también Juan Rinaldo Carli (1720 hombre de ciencia, economista y pedagogo. Colaboró en la reforma tica en Lombardia y escribió un *Nuovo método per le scuola pubere da Italia* que ejerció una benéfica influencia.

Su planteamiento es utilitarista: **la educación tiene como fin la felicidad de los individuos y por lo debe impartir habilidad y nociones útiles conforme a las aptitudes de individuo, encaminar hacia oficios y ocupaciones productivos, eliminar los castigos y aprovechar sobre todo el sentimiento de emulación alumnos.**

Carli era un convencido sostenedor de la conveniencia del Estado se encargue de la educación y de que la instrucción elemental al alcance de todos, estimando que ello es de provecho tanto para los individuos como para la colectividad. Gaspar Gozzi (1713–1787) escribió dos relaciones para redondear los estudios en la República de Venecia, en las que la tesis análogas.

Naturalmente, no todos los autores que se ocupaban de cuestiones pedagógicas compartían los ideales de la Ilustración. Un lugar especial es para el cardenal , Jacinto Segismundo Gerdil, que fue seguidor del ocasionalismo de Malebranche. Es famoso por haber publicado inmediatamente después del Emilio de Rousseau un *Anti-Emilio*.

En Nápoles, el más notable representante del empirismo ilustrado fue Antonio Genovési (1712–1769). También este autor profesa una teoría así como en el dominio del conocimiento el principio último es en el dominio de la práctica el principio último, del que sus acciones de los individuos y los cuerpos políticos, es el interés es decir, deseo de rehuir el dolor provocado por una necesidad insatisfecha. Según Genovési es el interés lo que preside no sólo las actividades económicas (fue en Nápoles el primer profesor de Economía civil, materia por entonces nueva en Europa), sino también las artes, las ciencias y las virtudes. "Un estudio' que no tiende a la utilidad concreta de los hombres –afirma– es ocupación vana y nociva." Por encargo de Tanucci, redactó su plan de reforma escolásticas que no se llevó a cumplimiento por ser excesivamente ambicioso.

No obstante ser sacerdote, en el grave conflicto de su tiempo entre Estado e Iglesia, toma partido por el Estado en virtud, sobre todo, de su criterio moderno y concreto acerca de la formación educativa y de su deseo de ver favorecidos los estudios científicos, la lengua nacional, la economía y las ideas modernas sobre el derecho, todo lo cual era prácticamente imposible ahí donde el clero dominaba la educación.

Cayetano Filangieri (1752–1788) fue, junto con Beccaria, una figura eminente de la nueva ciencia del derecho generada por la Ilustración, con fama europea, fue admirado por Franklin y, más tarde, por eminentes representantes del pensamiento liberal del siglo XIX. Partidario, lo mismo que Beccaria, de un Estado de derecho en que al ejecutivo le sea imposible toda arbitrariedad, no hace concesión alguna a la costumbre, tanto menos en cuestiones de derecho constitucional (por esto no aprecia, como Montesquieu, el modelo inglés). El derecho debe determinarse claramente sobre la base de una ciencia de la legislación (que es también el título de su obra principal) por la que puedan determinarse en general, y en particular por lo que hace a las peculiaridades de un pueblo, las mejores técnicas legislativas. Como la finalidad del derecho es la felicidad de los ciudadanos, Filangieri otorga la máxima importancia a la legislación económica que debe estimular la producción y el comercio. Hace suya la teoría de Vico sobre los estadios sucesivos de civilización, pero considera que la fase civil está aún en vías de realizarse y pone cuanto está de su parte para mostrar los mejores modos de lograrlo eliminando los residuos feudales y eclesiásticos, pero sobre todo organizando de educación pública y universal.

Sin embargo, al delinear su ideal educativo Filangieri peca un tanto de Peca de una visión demasiado esquemática del desarrollo infantil y una ingenua confianza en la posibilidad de descubrir oportunamente es de cada niño. Por lo tanto, limita los derechos de la familia a elegir el curso de estudios y pretende que el Estado organice dos tipos fundamentales de educación: uno para los futuros trabajadores manuales y otro ase intelectual e inteligente.

El primer tipo de educación se confía a artesanos de relevantes dotes profesionales y didácticas, cada uno de los cuales educará con sistemas de aprendizaje integrados con una instrucción elemental) a un grupo de muchachos bajo su cuidado hasta la edad de dieciocho años. Por el contrario, destinados a funciones superiores se educarán en colegios estatales oportunamente diferenciados. En todos los casos en el niño se educará al y para ello será necesario fomentar la autonomía de juicio y, tiempo, el sentido de responsabilidad social. pedagogo que intentó realizar los ideales ilustrados es digno de atención de Cosmi (1726–1810), director general de las escuelas de Sicilia, basándose en Rousseau y Locke, quiso poner en práctica métodos **que volviesen agradable la enseñanza y favorecieran las actividades , sin perder de vista la función económica y social de la educación.**

En el ambiente de la Ilustración napolitana se formó también Mario Pagano quien fue víctima de la reacción borbónica a la caída de la república partenopea. Discípulo de Genovés fue iniciado por éste en el estuco del que sacó la conclusión de que todas las sociedades, incluso civilizadas, contienen un principio interno de disolución implícito en la quietud libertaria del hombre. Sólo una legislación cada vez más clara que garantice formas cada vez más eficientes de libre convivencia, puede conservar al organismo político. Por ello, **Pagano es enemigo del despotismo ilustrado que sea.**

La Ilustración Alemana

Frente a la Ilustración inglesa y francesa, e incluso ante la italiana la (Aufklärung) alemana aparece más confiada en la eficacia de la razón, menos consciente de los límites de ésta y más propensa a considerarla bajo el aspecto de su ideal sistemático. En este respecto ha sido, fuertemente influida por la obra de Cristián Wolff (1679–1754), que sistematiza escolásticamente la filosofía de Leibniz y le sirve de vehículo para en Alemania. Los fines que Wolff se propone alcanzar en su filosofar esencialmente ilustrados son: una utilidad práctica que consiste en hacer nombre, y un conocimiento claro y distinto sin el cual esa utilidad no se puede conseguir. Pero para él ese conocimiento claro y distinto es esencialmente un conocimiento sistemático, y el esquema de su especulación es tan rígido como el de la escolástica medieval de la que, por otra parte, recoge muchos elementos. Divide las ciencias filosóficas en filosofía teórica o metafísica y filosofía práctica, las cuales suponen la lógica como disciplina propedéutica. A su vez, la metafísica se divide en ontología, que tiene por objeto el ser en general, psicología racional que tiene por objeto el alma, cosmología que tiene por objeto el mundo y teología racional que tiene por objeto el ser y los atributos de Dios. El principio fundamental de la ontología es el de contradicción. El mundo, objeto de la cosmología, es concebido por

Wolff como la totalidad en la que las cosas se encuentran en relaciones recíprocas terminadas leyes: es una especie de reloj o máquina del que está incluido todo elemento casual. El alma, objeto de la psicología racional, concibe como una esencia simple provista de dos fuerzas fundamentales, conocimiento y el apetito. Por último, en la teología Wolff vuelve a elaborar las pruebas de la existencia de Dios, determina los atributos de la divinidad y justifica la existencia del mal en el mundo de conformidad con la doctrina leibniziana.

Entre los muchos seguidores de Wolff que enseñaron su doctrina en las universidades alemanas destaca **Alejandro Baumgarten (1714–1762), creador del concepto y del vocablo estética**. Baumgarten divide la teoría del conocimiento que para él precede a la metafísica en dos partes: la estética que es la teoría del conocimiento sensible y la lógica que es la teoría del conocimiento racional. Ahora bien, a la estética pertenece la teoría de la belleza la filosofía poética, puesto que la belleza es la plenitud de la representación sensible, la "perfección del fenómeno". Mientras que la lógica se ocupa de las representaciones claras y distintas, el objeto de la estética son las representaciones claras pero no distintas; sin embargo, cuando estas representaciones se expresan o consideran poéticamente, su falta de nitidez no constituye motivo de inferioridad porque les confiere una Perfección diversa puramente sensible en la que consiste la belleza. Baumgarten llega a este reconocimiento del valor del dato sensible como perfección fenoménica o estética en virtud de su principio de que la razón debe dominar, pero y destruir, las facultades inferiores; por consiguiente, cuando aborda lo sensible en cuanto tal no lo reduce por ello necesariamente a concepto, es decir, conocimiento claro y distinto (como sucede en la lógica), sino que puede legitimarlo y perfeccionarlo en su naturaleza sensible volviéndolo de ese modo bello. La *Aesthetica* (1750) de Baumgarten representa una etapa importante en el desarrollo del pensamiento moderno sobre el arte.

El concepto de la religión natural halla en Alemania defensores sobre todo, en las personas de Samuel Reimar (1694–1768) y Moisés Mendelssohn (1729–1786). El primero niega el milagro y las revelaciones sobrenaturales por considerar que Dios se revela en las obras mismas de la creación.

El se defiende en forma popular los dogmas de la religión natural con los a su juicio coinciden los del judaísmo.

La personalidad más potente y original de la Aufklärung es la de Teófilo Lessing (1729–1781), que ocupa además un puesto eminente en la como poeta y, sobre todo, como dramaturgo. En él encontramos expresado en toda su claridad el pensamiento que domina la filosofía: **no es la posesión de la verdad sino el esfuerzo por alcanzarla lo que determina el valor del hombre**. La posesión engendra pereza y soberbia; la búsqueda de la verdad desarrolla la fuerza del hombre y lo impulsa hacia una perfección cada vez mayor. "Si Dios – dice Lessing – tuviese en la diestra toda la verdad y en la siniestra el puro tender hacia ella con la condición de que yo debería errar por toda la eternidad y me dijese: Elige, me precipitaría humildemente sobre su siniestra y diría: Padre, la verdad pura es sólo para TI." Interesante planteo pero al no ser este el objeto de estudio deberemos postergarlo.

El tema central del pensamiento de Lessing es precisamente el problema de la relación **entre el esfuerzo hacia la verdad y la verdad misma**, entre la historia y lo eterno, entre las conquistas parciales y limitadas que el hombre consigue en el tiempo y la verdad absoluta. Aborda este problema a propósito de la verdad cristiana, que aparece fundada sobre hechos históricos particulares.

Si admito que Cristo ha resucitado a un muerto ¿debo por esta razón que Dios tiene un hijo cuya naturaleza es igual a la suya? ¿Qué relación hay entre mi incapacidad para presentar objeciones fundadas al testimonio bíblico y la obligación de creer en algo que repugna a mi razón? Si admito que Cristo ha resucitado de entre los muertos ¿debo por ello admitir que este Cristo resurrecto es el hijo de Dios?"

Pasar de una verdad histórica a un género totalmente diverso de verdad es un salto que en un principio Lessing no logra justificar. Sin embargo, su última obra de filosofía religiosa, Educación del género humano a través de revelación divina, es una respuesta al problema. En esta obra la historia deja de ser el terreno de lo

contingente y lo arbitrario frente a la necesidad de la razón y es el dominio en que esa necesidad se realiza y se revela gradualmente.

La religión no pertenece ni exclusivamente a la esfera de lo necesario y de lo eterno ni sólo a la de las cosas temporales y accidentales, sino que reúne una y otra esfera y es la revelación de lo eterno en el tiempo, de la razón en el devenir, del infinito en el finito. Es la revelación gradual de Dios a los hombres, revelación que para todo el conjunto del género humano corresponde a lo que es la educación para el individuo. Las religiones históricas otras tantas etapas de este proceso educativo de la humanidad. El Antiguo testamento condujo al pueblo de Israel a la adoración de un solo Dios mucho de que fuese capaz de entenderlo racionalmente. Con su visión de una vida ultraterrena el Nuevo Testamento ha educado a los hombres en la sencillez de sentimientos.

Pero la humanidad aún debe progresar e ir más allá del Antiguo y el Nuevo Testamento; vendrá el tiempo de un Evangelio eterno, por el cual las verdades reveladas se convertirán en verdades de razón y el hombre estará en condiciones de realizar el bien no por esperanza de beatitud sino por el placer de hacerlo. La razón ilustrada empieza, así, a penetrar en el mundo de la historia, a sentirse en ésta y a hacer de ella movimiento y devenir que coincide con la progresiva autotransformación del hombre.

Lessing tiene para la Ilustración alemana igual importancia que Vico para la italiana y Rousseau para la francesa. Son ellos quienes presentan los planteamientos más susceptibles de desarrollo en el clima romántico que se instaurará hacia fines del siglo y que, bajo tantos otros aspectos, reaccionará vigorosamente contra la razón ilustrada.

Las Reformas Pedagógicas En Alemania Y El Filantropismo

En el siglo XVIII fructifican por fin en Alemania los principios que había formulado la Reforma pero que hasta entonces se habían llevado tan poco a la práctica. **La admirable obra de vanguardia de los pietistas se afirma progresivamente a medida que los poderes estatales reconocen bajo la influencia de las ideas del siglo la importancia de los problemas educativos. Las escuelas elementales no sólo se multiplican sino que empiezan a mejorar cualitativamente sus métodos y contenidos.**

En las escuelas elementales prusianas, a las que la asistencia era obligatoria desde 1717, se introduce en 1763 el estudio de la historia, la geografía y las ciencias naturales.

Por mérito de los **pietistas Semler y Hecker** se difunde en el sector secundario el nuevo tipo de institución, la **Realschule**, donde se da gran importancia a las materias científicas y modernas. El llamado **nuevo humanismo alemán**, que reacciona contra la excesiva influencia francesa y se remite al concepto griego de hombre integral (la inspiración viene de Winkelmailn, de Herder y del mismo Lessing), produce cambios notables en los Gimnasios, en los cuales se concede mayor espacio a la lengua y la literatura griegas y se procura realizar un desarrollo más amplio y armonioso de la personalidad juvenil, **cuidando más la formación estética que las minucias filológicas.**

Pero el máximo impulso al progreso educativo alemán en el siglo XVIII se lo dio el movimiento pedagógico llamado **Filantropismo**, del que fue promotor Juan Bernardo **Basedow** (1723–1790), en el que la inspiración ilustrada asumía un calor casi religioso y se hacía apostolado de "filantropía", es decir, una acción encaminada a realizar la máxima felicidad de todos los hombres a través de la educación.

En su Relación a los filántropos y a los potentados sobre las escuelas, sobre el estudio y sobre su influencia en el bienestar público (1768), apelando al patriotismo y a la conciencia de los deberes cívicos en favor de sus ideales humanitarios y, en el fondo, cosmopolitas, critica duramente el pasado y hace votos por una radical reforma escolar. El eje de tales reformas debía estar constituido por grandes escuelas populares capaces de realizar una verdadera formación del ciudadano; la escuela burguesa que debía venir después de la popular y

comprendía el estudio del latín, el francés, la física (experimental), la música, el dibujo y la danza; por estaba el gimnasio, propedéutico para la universidad.

El principio que debía valer en la instrucción era: no mucho y placentera. La practicidad debía ser el alma de la enseñanza. Incluso las lenguas en determinadas materias (el latín para la filosofía natural y la historia, el francés para la moral, la política y la religión).

En 1774, por encargo del príncipe de Anhalt, conquistado por sus ideas, Basedow fundó en Dessau un instituto llamado Filantropinum en el que se admitía gratuitamente incluso estudiantes pobres. **Con una gran variedad de actividades y juegos, con una gran insistencia sobre los métodos de aprendizaje placenteros, hacían singular contraste ciertos aspectos disciplinarios como los castigos corporales y minuciosísimos horarios.** La inspiración lockiana podía reconocerse en los ejercicios de endurecimiento, como el ayuno y en la importancia que se atribuía a la emulación, con distinciones y competencias de diverso tipo. Pero en general su optimismo pedagógico estaba más bien con Rousseau.

Basedow carecía de dotes organizadoras y pronto tuvo que abandonar la dirección de la escuela, que se cerró a los tres años de su muerte. Pero un discípulo, Salzmann había fundado mientras tanto otro Filantropinum en Schepfenthal, en Turingia (1784). Aquí todo era mucho más sencillo y natural que en Dessau, la organización era mucho más moderna dedicándose gran espacio a las lenguas extranjeras (francés, inglés, italiano), mientras **los aspectos librescos y mnemónicos estaban casi enteramente proscritos.** Otros seguidores de **Basedow** hicieron lo mismo en otras partes, de modo que su influencia resulto mucho más vasta y profunda de cuanto lo hubiera consentido la ligereza con que escribía o actuaba.

Basedow, a pesar de sus constantes llamadas a todos los " filántropos ", habla sostenido claramente desde un principio la causa de la educación de Estado. Su influencia tuvo quizá una parte preponderante en el paso definitivo que se dio en Prusia para la total estatalización del sistema escolar.

En 1787 Guillermo II promulgó un código escolar que quitaba al clero el gobierno las escuelas y lo depositaba en un Ministerio de educación, que, disponía de oficinas e inspectores que administraban y vigilaban primarias y secundarias de todo el Estado. Se instituía también, al terminar la escuela secundaria, una especie de examen de Estado para tener ingreso a la universidad.

Los demás Estados alemanes hicieron reformas análogas a las prusianas, aunque sin llegar a una completa estatalización. En las escuelas alemanas, ya para entonces en **mayor número y mejor organizadas que las de cualquier otro país**, se preparaba la generación de filósofos y científicos que a la vuelta de pocos años debía colocarse a la cabeza de la cultura europea.

EL ROMANTICISMO

En Los Umbrales De La Época Contemporánea

Una convención no arbitraria suele fijar el principio de la época contemporánea en los grandes trastornos producidos en el mundo por las revoluciones norteamericana y francesa, en las conquistas napoleónicas y en la "revolución industrial.

Su característica más importante consiste quizá en la multiplicación y el refuerzo de los vínculos de interdependencia entre las diversas partes del mundo, merced a lo cual los acontecimientos de un continente repercuten en los de otro, y éstos, a su vez, sobre los de otras regiones, con relaciones de interacción cada vez más estrechas. Así sucede en un principio sobre todo en América y Europa. Por ejemplo, es sabida la influencia que tuvo la Revolución Norteamericana sobre los posteriores acontecimientos europeos, así como el papel de las conquistas napoleónicas en las condiciones que condujeron la independencia de la América meridional.

Bien pronto, nuevas formas de colonialismo y búsqueda de mercados, una espesa red de vínculos económicos, políticos y culturales entre las antiguas y nuevas sedes de la civilización occidental y los otros continentes: **el nacionalismo, el industrialismo y el capitalismo son las nuevas características de tal civilización y todas ellas concurren con igual eficacia a la obtención de aquel resultado.**

La exasperación de esas características se denominará imperialismo y enlutará con dos guerras mundiales la primera mitad del siglo XX. Pero, como consecuencia de tan dramática evolución, tanto el nacionalismo como el industrialismo se convertirán en banderas de los pueblos coloniales y subdesarrollo que parecían ser más objetos de ambiciones expansionistas que sujetos. Tanto el capitalismo, como en mayor medida el socialismo, la reacción contra aquél, informan de si la vida política y social de países más lejanos y diversos. Los fenómenos económicos e incluso los movimientos de opinión se afirman y desarrollan en todas partes del y la cultura y sus modalidades de transmisión, es decir, la educación, empiezan a asumir en general una fisonomía uniforme aún dentro de la variedad las diversas tradiciones.

El nacionalismo no es, en origen, otra cosa que el esfuerzo deliberado por coincidir la comunidad política con la nación o comunidad culturas entendida sentido lato, sobre la base de una afinidad lingüística, histórica, y, a veces, religiosa. La historia del siglo XIX está toda empapada de o intentos de liberación y unificación nacionales, aliados por lo común liberalismo político y conscientemente integrados en visiones de paz y fraternidad universal. **Ya en algunos escritores de principios del siglo XIX se percibe el germen de las degeneraciones imperialistas y racistas que dieron al vocablo "nacionalismo" el significado negativo que a la postre asumió; pero se trata de perversiones que niegan la esencia misma del ideal nacional.**

El industrialismo se caracteriza por los métodos de producción mecánica y por la explotación sistemática de nuevas fuentes de energía. Es la única manera de alcanzar el inmenso desarrollo productivo necesario para la subsistencia (por mísera que sea) de una humanidad cada vez más numerosa y en algunas regiones determina un alto nivel de bienestar muy generalizado. Pero como para producir abajo costo hay que producir en gran escala, los Estados industriales tienden a dilatar sus mercados. En un primer momento, esta tendencia puede incluso determinar o favorecer movimientos liberalistas en economía y liberales en política, con puntos de vista favorables a las tendencias nacionalistas ya indicadas, porque se advierte que pueden desembocar en una política económica más abierta.

Pero, entre los diversos Estados más o menos industrializados, no tardan en surgir formas de competencia que restauran las protecciones aduanales, desencadenan "guerras de aranceles" y acaban en una política de imperialismo enderezada a conquistar por todos los medios la exclusividad de los mercados.

Para comprender estos acontecimientos es necesario recordar que el industrialismo se afirmó de hecho bajo la enseña de la ganancia individual, es decir, del capitalismo privado, para el cual la acumulación del capital necesario al progreso industrial es cosa particular de pocos privilegiados. La expansión capitalista dio el golpe de gracia al feudalismo al arrebatarle los últimos privilegios, así como al combatir los conexos con la propiedad de la tierra, en general, lo que favoreció en muchos casos el progreso democrático. Por otra parte, promovió la realización de grandiosas y audaces empresas como la apertura de canales en los grandes istmos o la instalación de grandes cables submarinos de telegrafía, y provocó el nacimiento de una ciencia prácticamente nueva: la economía.

Pero, al mismo tiempo, al no conocer más ley que la de la máxima utilidad, se alcanzó a explotar sistemáticamente, a menudo implacablemente, a los trabajadores (inclusive mujeres y niños), creando problemas de pauperismo que como era evidente no podían ser resueltos con la simple filantropía. La política imperialista fue el medio al que recurrió el gran capital para obviar, sin renunciar a sus enormes utilidades, la insuficiente capacidad de compra de las masas trabajadoras empobrecidas.

En este panorama, sorprende ver que la cultura predominante no abstiene de preparar los instrumentos intelectuales aptos para resolver cuestiones de tanta gravedad, sino que casi se precia de ignorarlos.

Romanticismo, idealismo y espiritualismo parecen olvidar adrede la harto humilde y prosaica realidad del mundo productivo, generando así un desuso tal de la reflexión crítica acerca de los problemas concretos planteados por el progreso científico y económico, que perjudicó incluso, en cierto modo, la reacción naturalista y positivista contra aquellas corrientes, que caracterizó la segunda mitad del siglo XIX. En efecto, esa reacción pecará con demasiada frecuencia de superficialidad y diletantismo y no logrará colmar el vacío que se había creado entre la cultura filosófica y literaria y la realidad social.

De la conciencia de esta escisión y del esfuerzo por superarla nacen los movimientos y las filosofías sociales que, aprovechando también la experiencia acumulada por filántropos y apóstoles de la educación, subrayan, formulándola en varias formas, la necesidad de reforzar – mediante ideales capaces a los hombres de todas las latitudes y todos los climas– el proceso de integración mundial. Es necesario que el mundo, empequeñecido por el progreso, vuelva a ser hospitalario por obra de la solidaridad humana.

Era lo que anhelaba ya **Goethe**, cuando reconocía como dotado de auténtico valor sólo el momento de la entrega altruista del propio ser a una obra social ¡Detente, eres tan bello!" lo puede decir Fausto sólo en el instante en que se ve luchando al lado de un pueblo laborioso para arrancar nuevas tierras a las ondas del mar. Pero incluso en Goethe este llamamiento a la acción social constructiva es un motivo aislado en la enorme variedad de temas que se entretajan en su obra. Y como quiera que sea, no se trata de un motivo *romántico*, de aquel romanticismo al que también él tributó en un principio tan profundo homenaje y que aparece como la corriente literaria y el movimiento cultural dominante en los primeros decenios del siglo XIX.

Características Generales Del Romanticismo

La dificultad que los historiadores de la cultura han encontrado siempre en sus intentos por definir el fenómeno romántico se debe, en primer lugar, al hecho de que, por un lado, el romanticismo es un movimiento cultural históricamente circunscrito, y por el otro una actitud humana recurrente. Esta ambigüedad de su significación es mucho más acentuada por lo que se refiere adjetivo "romántico" que a los adjetivos "humanístico", "ilustrado", etcétera. Sin embargo, el significado intemporal de "romántico", por vago que sea, puede ayudarnos a comprender el uso histórico del término.

Calificamos de romántica una obra de arte caracterizada por una cierta inmediatez expresiva por un cierto tono de abandono sentimental.

Una atmósfera de tristeza la envuelve y, sin embargo, nos complacemos sutilmente en ese melancólico a veces tétrico sentimiento. No podremos nunca decir, por ejemplo, que nos complacemos en la desesperación del Edipo rey cuando (en la "clásica" tragedia de Sófocles) el personaje se descubre culpable de parricidio e incesto. Pero ante el extenuado negativismo de *Hiperión*, de quien Friedrich Hölderlin, en la novela homónima nos describe la derrota y la renuncia al sueño de amor y de la acción heroica, adoptamos otra actitud y casi nos identificamos con su vehemente deseo de identificarse con el Todo infinito, hasta el aniquilamiento de su persona.

Este significado corriente y casi banal del término "romántico" tiene una cierta relación con las características fundamentales del romanticismo como fenómeno histórico. Esas características se pueden comprender sólo por referencia con la génesis histórica del movimiento romántico que surgió como una reacción consciente contra los rasgos preponderantes del clima de la ilustración (en la cual, sin embargo, hinca sólidas y profundas raíces).

Si la Ilustración se caracteriza por el reconocimiento de que la razón es la fuerza que debe dominar al mundo, aunque siempre está en contraposición a este, como el deber ser frente al ser (piénsese en el kantismo, en su *sapere aude* y en el imperativo ético), el romanticismo consiste en reconocer que la razón, o mejor dicho, una fuerza infinita de la que la razón es sólo un aspecto, es la sustancia del mundo y en el se mantiene y habita.

El mal, la infelicidad y el dolor, que para la Ilustración son los signos reveladores de los límites y la imperfección intrínseca del mundo humano, se convierten para el romanticismo en elementos de un Todo en su conjunto pacífico y feliz. La negatividad, el contraste, el dolor se justifican y acogen dentro de una visión más universal. He aquí como Hölderlin expresa en *Hiperión* este concepto:

"¿Que es pues la muerte y todo el dolor humano? Muchas vanas palabras han separado a los hombres. Pero al final todo surge de la alegría y todo termina en la paz". La aceptación de lo negativo y del contraste, conciliándolos en síntesis superiores, es una característica de la actitud romántica ligada con el clima estético dominante, no menos que con los movimientos filosóficos que veremos después, sobre todo (aunque no exclusivamente) con los grandes sistemas "idealista".

Una segunda característica, también presente en el arte no menos que en la filosofía, es la actitud individualista en sentido prometeico. **Prometeo** es el titán que osa desafiar la ley de Zeus, que se revuelve soberbio contra la majestad del dios y acepta impávido la horrenda pena; pero su individualismo no es ausencia de amor por los hombres, todo lo contrario, tan es así que los hombres le deben el beneficio incomparable del fuego. Por lo tanto, el individualismo romántico, según el cual (con palabras del poeta Novalis, seudónimo de Friedrich von Hardenberg) "el sentimiento moral es en nosotros el sentimiento de la potencia absoluta de crear, de la libertad productiva, de la personalidad infinita del microcosmos, de la divinidad que hay en nosotros", no es individualismo asocial sino negación de los convencionalismos que, pretenden poner límites al "genio", al "titán", de cuya libertad y autonomía la humanidad no puede recibir más que bienes, a la par con el hombre común, limitado, "filisteo" (o sea, aquel en quien no alienta el verbo o inspiración divina). De esta forma, se rechazan sustancialmente el igualitarismo y la inspiración democrática de la ilustración y la inspiración democrática de la Ilustración. El romántico confía más en los grandes espíritus que encarnan el momento histórico o en el "espíritu del mundo que en las instituciones representativas y en la igualdad abstracta.

Este titanismo, por el cual (según Novalis) **"a los hombres nada es imposible, lo que quiero puedo"**, encuentra su modelo preeminente en la actividad estética. Repudiada toda idea de "imitación" así como toda interpretación puramente sentimentalista o didascálica del arte, la estética romántica es en el modo más neto y radical una estética de la creación. Si al hombre moral sigue reconociéndosele la necesidad de un límite, de un obstáculo, al artista se le reconoce una libertad ilimitada. La poesía, que se identifica con el infinito, absorbe en sí el universo y se echa a cuestras las tareas que aparecen como fragmentadas y dispersas en los diversos aspectos de la cultura: Sólo ella es infinita como sólo ella es libre, y reconoce como su ley fundamental esta: el arbitrio del poeta no tolera ley alguna." Así se expresaba Friedrich Schlegel (1772–1829), máximo teórico del movimiento romántico en Alemania.

Esta tercera característica general, que podemos llamar de la preeminencia del modelo estético, tiene una justificación incluso conceptual. El pensamiento de la Ilustración había delimitado el campo del conocimiento atendible (científico y filosófico); Kant había afirmado claramente la incognoscibilidad de la realidad en sí. Pero a este propósito muchos románticos comparten la opinión de Schlegel quien, ya en 1795, partiendo del idealismo ético de Fichte llegaba a conclusiones que formulaba del modo siguiente: "Desde que Fichte descubrió el fundamento de la filosofía crítica existe un principio seguro para rectificar, completar y llevar a buen término el plan kantiano de la filosofía práctica; y ya no se justifica posibilidad de un sistema objetivo de las ciencias estéticas, prácticas y teóricas."

El hecho que se otorgue el primer lugar a las ciencias estéticas no es una casualidad, puesto que esta inversión de la posición "crítica" de Kant rehabilitando **sic et simpliciter** al conocimiento racional a las tareas para las cuales el empirismo y criticismo lo habían declarado insuficiente, sino más bien generalizando el modelo de la intuición estética cuyo órgano (según afirma, por lo demás, el mismo Kant) es el sentimiento. Y el sentimiento, según los románticos, triunfa donde la razón fracasa y logra captar inmediatamente la esencia oculta de la realidad, el Absoluto. **"Un dios es el hombre cuando sueña, un mendigo cuando piensa" dice Hölderlin sintetizado en una frase feliz la veta de irracionalismo que serpea en lo profundo del**

movimiento romántico. Y en el Fausto de Goethe se lee: "**El sentimiento es todo; el nombre es ruido y humo que ofusca el esplendor del cielo.**"

Por lo demás, si el espíritu es Sustancia infinita que en momentos de gracia (estética), llega a intuirse a sí mismo, no es de maravillar que se abandone de hecho la problemática kantiana de fenómeno y noumeno. Pero ¿cómo evitar el peligro de un retorno al dogmatismo, es decir, a plantear como definitivo lo que el espíritu capta en sus momentos de gracia? Contra este peligro los románticos proponen la actitud y el concepto de ironía, que expresa la imposibilidad de que el Espíritu infinito, tome en serio y considere como cosa firme sus productos (la naturaleza, las manifestaciones del arte, el yo mismo), que son creaciones espontáneas, gratuitas, incluso arbitrarias, justo porque son absolutamente libres. "La ironía – dice Schlegel – es conciencia clara de la agilidad eterna, del caos infinitamente pleno.

La ironía romántica es pues conciencia de la riqueza y fecundidad ilimitadas del espíritu humano, que no se repite jamás (o que al repetirse se mortifica), y que al mismo tiempo, dado que entre la naturaleza y el espíritu los confines son – si los hay – inciertos, percibe una concepción dinámica e histórica de la realidad en su conjunto. Esta concepción encontrará formulaciones más precisas en las visiones dialécticas de la naturaleza y la historia de los grandes filósofos idealistas.

En su vertiente educativa este movimiento fue conocido como neohumanismo y que se caracteriza por su insistencia en la introducción de las lenguas clásicas en las currículas.

Se enfrentó a los pietistas y basedowianos por ser estos más prácticos y relegar la formación integral del individuo que para los románticos y neohumanistas es fundamental.

Entre otras nuevas escuelas del siglo XIX, quisiera destacar la enseñanza mutua desarrolladas por el pastor anglicano Andreas Bell y el cuáquero Lancaster (este método es ampliado cuando se habló de los métodos de enseñanza en la India de dónde proviene).

Giovanni Enrico Pestalozzi

(ver también biografía)

El francés Marc Antoine Jullien, quien fue funcionario napoleónico en Milán, a quién debemos el más amplio testimonio directo sobre Yverdon, que visitó en 1810, describe así la íntima compenetración entre actividades manuales e intelectuales que reinaba en la escuela: **El método [de Pestalozzi] se funda en la acción, tanto porque el niño encuentra por sí solo los diversos elementos del saber al igual que los desarrollos sucesivos, como porque se ve obligado, a través de signos representativos o construcciones a hacer visible y sensible lo que ha conseguido.**

Este principio en virtud del cual el niño sustituye el libro con su experiencia personal, las imágenes con la naturaleza y los objetos, los razonamientos y las abstracciones con ejercicios y hechos, se aplica en cada momento de la instrucción y a todos los ramos del saber. . . Se recurre a la *acción* en todas sus modalidades y formas. **El niño observa, investiga, recoge materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que aprende...** Esta forma de educación elemental, que obra en lo íntimo del espíritu, se propone dirigir y desenvolver la actividad de éste sobre la base de las percepciones de los objetos y la naturaleza; en cambio, paralelamente, la educación *industrial* (es decir, trabajos manuales), que es, por el contrario, resultado de una acción desarrollada exteriormente, tiene por objeto dirigir y desarrollar la actividad externa del cuerpo secundada por la inteligencia y enderezada hacia los objetos de la naturaleza."

Adolfo Ferrière, comentando en 1929 esta página, escribía que "**bien puede sacarnos los colores a la cara, a nosotros, hijos del siglo XX, que aún no sabemos como sabía Pestalozzi ciento veinte años ha, dar el lugar que les corresponde a las facultades creadoras del niño**".

Pero no todos los visitantes los visitantes de Pestalozzi recibieron impresiones tan entusiastas como Jullien o como aquel de quien habla el mismo Pestalozzi que concluyo diciendo: "¡Esto no es saber, es poder"

Efectivamente pasando por alto los defectos administrativos y las rencillas, entre los maestros, que en ciertos momentos bajaron mucho el nivel educativo nos visitantes, como Gino Capponi, se sintieron irritados por el espíritu baconiano que se manifiesta en la citada frase, es decir, la preeminencia que en la institución pestalozzina se concedía al estudio de la naturaleza, las ciencias, la geometría, la matemática y el dibujo por sobre la enseñanza directa de la lengua y la gramática.

Por contraste, el padre franciscano Gregoire Girard (1765–1850), de Friburgo que fue por largo tiempo prefecto de las escuelas de ese cantón, trató de llevar a la práctica una enseñanza fundada esencialmente en la lengua madre. Animado de un celo al mismo tiempo religioso y pedagógico, estudió con atención, los métodos de Pestalozzi y en 1810 el gobierno federal le encargo un informe sobre el instituto de Yverdon. En dicho documento, en general favorable, hace una critica similar a la que hemos mencionado antes, o sea que se otorga una importancia excesiva a la ciencia y a la matemática. Una breve escaramuza verbal, referida por el mismo Girard, ilustra a la perfección las posiciones y convicciones respectivas. A Girard, que insistía en considerar excesiva la parte concedida a la matemática, Pestalozzi había contestado diciendo que no quería que sus muchachos aprendieran nada que no se les pudiera demostrar con claridad "como que dos y dos son cuatro"; a lo que Girard habla dicho: "En tal caso, si yo tuviera treinta hijos no os confiaría ni siquiera uno, porque os seria imposible demostrarle como dos y dos son cuatro que yo soy su padre y tengo el derecho de mandar en él."

Según Girard, la educación del sentimiento y la conciencia tiene su vehículo natural y en ello repite un motivo típicamente romántico en la expresión lingüística. Por lo tanto la lengua madre debe ser la espina dorsal de una enseñanza que no quiera limitarse a lo extrínseco, sino educar a las almas y formar caracteres. Son claramente indicativos de esta tendencia los títulos de las dos obras principales de Girard: *De la enseñanza regular de la lengua madre* (1844) y *Curso educativo de la lengua madre para las escuelas y las familias* (1845–48)

Las escuelas al cuidado del padre Girard eran para el pueblo y la pequeña burguesía y en ellas se practicaba (como ya lo había hecho Pestalozzi) la enseñanza mutua, procurando, por otra parte, que los alumnos más aventajados no funcionaran siempre como "monitores" a fin de no engendrar en ellos sentimientos de superioridad. La instrucción es obra de amor y debe mitigar y apagar rivalidades y odios.

La lengua, la historia, la geografía, la religión, ocupaban una posición preponderante con respecto a la aritmética, la geometría y el dibujo. A partir del segundo año, el aprendizaje lingüístico se centraba en la gramática. No obstante el cuidado con que se había preparado la progresión de las nociones gramaticales (con pretensiones de lógica en el cuarto y último año del curso) persistía en todo ello una cierta aridez señalada incluso por Capponi, quien visitó las escuelas en 1820, no obstante la declarada preferencia de éste por el enfoque lingüístico de Girard respecto del científico matemático de Pestalozzi. Entre las otras iniciativas educativas realizadas en Suiza en los primeros decenios del siglo XIX, sobre todas las cuales influyó en alguna forma el apostolado de Pestalozzi, son dignos de mención especial los institutos de **Hofwyl** (cerca de Berna) fundados por el patricio Phillip Emanuel von Fellenberg (1771–1844), que se valió de los servicios de otro educador insigne, Johann Jakob Wehrli. Se trataba de una obra filantrópica que era al mismo tiempo un experimento bastante bien logrado de escuela técnica agronómica (más tarde se añadieron escuelas normales secundarias para varones y para mujeres). Hofwyl fue por muchos lustros meta admirada de peregrinaciones provenientes de todas partes de Europa.

Más que Pestalozzi fue Girard quien influyó sobre el párroco protestante Francois Naville (1784–1846). Nativo de Ginebra, fundó cerca de esta ciudad, escuela modelada según la fervorosa religiosidad del llamado despertar protestante, movimiento que conciliaba la inspiración cristiana con exigencias liberales y del que era campeón el pastor protestante Alexandre Vinet, de Lausana.

Como fue el antes y el después de Pestalozzi

En esta transición hacia el neohumanismo destaca grandemente el aporte de la filosofía idealista de Kant, cuyas obras, como la *Crítica de la razón pura*, abordan desde los ángulos de la filosofía alemana la conciencia moral del hombre. Kant admite la importancia del Emilio de Rousseau, pero al estudio de la razón como piedra angular del acto educativo el prioriza el carácter moral del ser humano, porque él le permitirá actuar adecuadamente como individuo y como ser social.

A Kant lo acompañan en esta línea filosófica Schiller y Hegel, por citar algunos, pero indudablemente el personaje que desata el nudo de la individualidad para transportar al neohumanismo hacia las esferas sociales, donde la educación realmente cumpliría con sus funciones, fue **Enrique Pestalozzi**.

Cuando aparece Juan Enrique Pestalozzi en el escenario del siglo XVIII, las ideas de libertad de pensamiento, libertad de expresión, creatividad, desarrollo del espíritu, etc., ya formaban parte del incipiente cuerpo de la pedagogía. Pestalozzi rompe con la individualidad del Emilio de Rousseau. Su objetivo educativo ya no es el hombre. Él percibe las enormes necesidades de los pueblos y enfoca todas sus baterías intelectuales hacia la humanidad; y su humanidad no se llama aristocracia, príncipes o nobleza, su humanidad se llama pueblo.

Pestalozzi señaló la importancia de la intuición, o sea el aprendizaje por medio de los sentidos; indicó que "al saber se ha de unir el poder; y a los conocimientos, la práctica", y refiriéndose al niño anotó: "no lo arrojéis en el laberinto de las palabras antes de haber orientado su espíritu por el conocimiento de las realidades".

La tesis central de Pestalozzi, se resume en una frase "**La educación en general es la educación de la capacidad, el desarrollo y formación de las fuerzas y de las aptitudes humanas**", y obviamente que el método de la vivencia intuitiva, la comprensión general y la asociación de ideas, y la reunión de la información en un todo orgánico, vuelven realizable el proyecto.

Pestalozzi deja obra y deja acciones. Deja filosofía y deja pedagogía. Deja proyectos no concluidos y deja líneas psicológicas. Nos deja la enseñanza por omisión de la administración, falencia esta en este gran pedagogo que contribuyo al desplome de sus proyectos.

Posteriores a Pestalozzi existen otros autores. Podríamos mencionar a **Federico Herbart y Fröbel**(ver biografías), **a Montessori**(ver anexo), **a John Dewey y a Huxley** (ver biografías), que se entienden y se explican mucho a partir de Pestalozzi y a partir del propio desarrollo del sistema capitalista.

Mientras la pedagogía de Pestalozzi mantiene aún la exigencia de la ilustración y el pensamiento kantiano que, al distinguir entre naturaleza y razón, quiere que se obedezca a la primera para mejor someterla a la segunda, la pedagogía más característicamente romántica hace hincapié en la intuición romántica de la naturaleza en cuanto manifestación directa de la razón y expresión vital y perfecta de la divinidad.

El **optimismo pedagógico** implícito en semejante enfoque tuvo como primer y más brillante exponente al poeta y escritor Jean-Paul Richter (ver biografía), autor de un libro titulado *Levana o teoría de la educación* (1807), auténtico himno a las infinitas potencialidades positivas contenidas en el espíritu infantil.

Juan Federico Herbart, robusteció la fundamentación científica del interés pedagógico considerándolo como actividad espontánea; hizo hincapié en la importancia de la comparación como procedimiento didáctico, señaló la necesidad de seguir cierto orden en el desarrollo de la clase o lección e inició la globalización, aunque no con el sentido amplio que ésta tiene actualmente.

Federico Fröbel al igual que Pestalozzi y Herbart, advirtió la finalidad social de la educación: afirmó que toda educación es autoactiva y que la escuela debe ser una sociedad en la que el niño tenga iniciativa. Veamos su concepto de trabajo y educación.

El desemboque natural del juego es el trabajo. El niño pequeño querría ayudar en mil modos en las actividades de los adultos y **es un error desalentarlo y un error crear falsas barreras entre la actividad que se hace "por juego" y la que se cumple "seriamente"**.

El hombre en general tiene del trabajo, de la actividad, de la laboriosidad, un concepto exterior, completamente falso y, por lo mismo, muerto e inconsistente no despierta ni alimenta la vida, ni tanto menos lleva en sí un germen y que por lo tanto pesa, oprime, humilla y estorba.

Dios crea y obra ininterrumpidamente... Dios creó al hombre, copia del mismo para que fuera la imagen de Dios. Por eso el hombre debe crear y obrar a semejanza de Dios. Su espíritu, el espíritu del hombre, debe cernirse sobre la materia informe y sin figura, moverla para que tome figura y forma, ser y vida. Tal es el alto sentido, el significado profundo, el objetivo del trabajo y la laboriosidad, del producir y del crear, como solemos decir con veraz y característica palabra."

Por ello se debe encaminar al niño al trabajo en formas sencillas y naturales. Los jardines de infancia deben disponer de un terreno, un jardín, dividido en dos partes. En una habrá pequeñas parcelas individuales que cada niño cuidará por sí solo como mejor pueda, la otra se destinará al trabajo colectivo donde se estimule el naciente espíritu de colaboración de los pequeños.

FRÖBEL nutre una profunda confianza en la bondad de la naturaleza infantil, es decir en el sentido de que el niño, colocado en situaciones apropiadas, desarrolla inclinaciones activas y espíritu de colaboración, sentimientos afectuosos y una honda sensibilidad religiosa. El hecho de que no acontezca así con frecuencia lo imputa – rousseaunianamente – a la sociedad: "Es ciertamente una profunda verdad (que por desgracia se desquita a diario, ásperamente, del hecho de que no se la reconozca como es debido), la de que en general es el hombre, el otro hombre, a menudo el mismo hombre que educa, **quien vuelve malo por vez primera al niño.**"

FRÖBEL acusa sobre todo a los educadores, quienes "ven en los niños y en los púberes nada más que diablillos al acecho, pérfidos, malignos, ahí donde otros no advierten, si acaso, más que una broma llevada al extremo límite, o bien la consecuencia de una alegría de vivir demasiado libre".

El mérito mayor de **FRÖBEL** consiste quizá en no haberse nunca apartado explícita ni implícitamente de una actitud de respeto auténtico y religioso por la personalidad infantil in fieri (demostrando con ello una coherencia poco común entre los pensadores románticos, como ya hemos visto).

"Cada hombre – escribe –, desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad; por ello, los progenitores, en cuanto los tienen bajo su cuidado, deben sentirse y reconocerse responsables ante Dios, ante el niño y ante la humanidad."

Por tanto, el niño "desde que aparece en la tierra, desde su nacimiento, debe ser comprendido de acuerdo con su naturaleza, debe ser tratado con justicia y puesto en el libre y pleno ejercicio de sus fuerzas. En modo alguno deben ejercitarse fuerzas o miembros aisladamente, en detrimento de los otros, impidiendo el desarrollo de estos; el niño no debe ser, ni siquiera en parte, encadenado, atado, impedido, ni más tarde se le debe tener en andaderas". Esta libre expansión, a un tiempo física y espiritual, es fuente natural de alegría y satisfacción.

Por lo tanto, se debe estimular, no combatir, la búsqueda de la alegría y la satisfacción. **FRÖBEL** no es menos "eudemonista" que Rousseau antes bien, mientras Rousseau liga la génesis de la sociabilidad a la piedad, es decir, a un sentimiento doloroso, **FRÖBEL** ve esa génesis más bien en la satisfacción que le producen al niño los juegos colectivos: en efecto, tales son, apenas es posible, sus juegos favoritos, de manera

que "desarrolla así su sentido y su sentimiento de comunidad, de las leyes y exigencias de la comunidad. El niño trata de verse en sus compañeros, de sentirse en ellos, de medirse y pesarse con relación a ellos, de conocerse y encontrarse a través de ellos."

No obstante la gran importancia otorgada a la actividad espontánea, no se mengua en nada la grave responsabilidad de la obra educativa organizada, esto es, de la escuela. En efecto, cada individuo debe recorrer el camino de la humanidad, pues de otra manera "no entenderla ni el mundo que lo ha precedido ni aquel en que vive". **Pero este proceso no puede efectuarse "por el muerto camino de la imitación, de la copia y de la imagen sino por la senda viva del desarrollo y del perfeccionamiento libre y espontáneo".**

Por lo tanto, esta especie de "recapitulación" del pasado que la escuela hace cumplir a los alumnos implica más una compleja organización de actividades que lecciones ex cathedra, tanto en el nivel elemental y secundario, como en el jardín de la infancia. Sólo de tal guisa se forman seres que "crecen y se desarrollan armónicamente en muchas direcciones", según el ideal al mismo tiempo humanístico y romántico que tuvo en **Fröbel** su más ilustre y coherente defensor.

Herbart

El interés dice Herbart es el concepto cardinal de la instrucción." No es un medio de aprendizaje, sino más bien el fin de éste; una educación digna del nombre es aquella que promueve ricos y profundos intereses más bien que conocimientos específicos: "El interés debe hacer nacer de sí otro interés; lo aprendido se disipará, pero el interés persistirá por toda la vida."

Se pueden distinguir varios tipos de interés, ante todo, según que se refieran al conocimiento o a la participación en actividades comunes con más de una persona. Los intereses de conocimiento pueden ser **empíricos** (responden a la pregunta: ¿qué es esto?), **especulativos** (relativos a los fundamentos y a las leyes de los fenómenos: ¿por qué es esto?) y **estéticos** (relativos a las relaciones internas y externas de lo que se intuye: ¿cómo es?). Los intereses de participación pueden ser simpáticos (o sea, dirigidos hacia los individuos por los que sentimos simpatía o compasión), sociales (enderezados hacia grupos sociales, como la familia o el Estado) y religiosos (referidos al destino mismo de la humanidad y a nuestra relación con el Ser Supremo).

El individuo puede desarrollar unilateralmente sólo un tipo de interés, o bien, en el ámbito de cada tipo, ciertos intereses particulares y no otros: uno y otro tipo de unilateralidad son combatidos por Herbart, quien patrocina el principio de la multilateralidad de los intereses. Se da cuenta de que "con el transcurso del tiempo la profesión produce algunos de estos intereses unilaterales", pero, observa, "la profesión no debe aislar a los hombres", y por ello es aún más necesario que la escuela proporcione una cultura general y orgánica que ponga al individuo en armonía con el ambiente físico y social que lo circunda.

Cultivar los intereses en modo multilateral y armonioso no significa promover un estéril enciclopedismo, ni impartir una instrucción fragmentaria. Por el contrario, Herbart considera que el mejor modo para conseguirlo consiste en concentrar la enseñanza en torno a un centro o materia que se preste para ello, que provoque una viva participación afectiva y ofrezca, al mismo tiempo, una rica variedad de motivos aptos para toda suerte de desarrollos.

Para Herbart, los niños no son verdaderamente libres porque aún no han adquirido un carácter, es decir, una verdadera solidez en la masa de representaciones dominante. Por otra parte el carácter mismo, el yo adulto, es susceptible de romperse o escindirse como sucede en los casos de desdoblamiento de la personalidad, esto es en ciertas formas de demencia.

Herbart otorga su predilección a la enseñanza clásica, a la que por otra parte, quisiera ver enriquecida desde el punto de vista matemático científico, en obediencia a su principio de la expansión multilateral de los intereses. Dicha expansión debe ser gradual, sólida y disciplinada, como la que es posible realizar en una escuela

secundaria libre de preocupaciones utilitarias, de modo de construir al mismo tiempo el patrimonio intelectual y el carácter del educando que, según el principio de la instrucción educativa, son virtualmente coincidentes. Herbart tiene perfecta conciencia del hecho de que una tal educación tiene que estar forzosamente restringida a una elite, pero su ambición es precisamente la de formar mejor a la elite dominante: "El mundo depende de unos pocos; esos pocos, rectamente forjados, pueden guiarlo.

Además de los precitados principios, Herbart formuló ciertas distinciones y reglas didácticas que han corrido con una fortuna acaso superior a su mérito. Por ejemplo, la educación no se basa sólo en la instrucción, sino también en el gobierno y la disciplina.

Pero el aspecto de la didáctica herbartiana que más se desarrolló y difundió es de los grados formales de la instrucción.

La Educación Nueva

Dentro del cuadro de la educación contemporánea, tenemos que destacar la tendencia pedagógica reformadora que se sintetiza en el movimiento de la "educación nueva". **Por ella entendemos la corriente que trata de cambiar el rumbo de la educación tradicional, intelectualista y libresca dándole un sentido vivo y activo.** Por eso también se ha denominado a este movimiento de la escuela activa", aunque nosotros preferimos aquel nombre por ser más general y comprensivo.

El movimiento de la educación nueva es propio de nuestro tiempo, y más concretamente de nuestro siglo. Pero no es exclusivo de él, pues siempre ha habido en la historia de la pedagogía como hemos visto en las páginas anteriores – movimientos innovadores que tratan de reformar la educación existente. Sin ello, en realidad, no tendría sentido la historia. Baste recordar en efecto, lo que supusieron las ideas y métodos de Sócrates frente a la educación tradicional griega o las ideas renovadoras de Cicerón y Quintiliano respecto a la educación clásica romana. En el Renacimiento surgen los nombres de los humanistas Vittorino da Feltre. Erasmo, Vives. Rabelais y Montaigne contra la educación medieval, de carácter dogmático y autoritario. En el siglo XVII Ratke y Comenio, en el XVIII Rousseau y Pestalozzi y en el XIX Fröbel, son otros tantos representantes de la educación innovadora.

Pero hay que llegar a nuestro tiempo para que ésta adquiriera todo su significado y se desarrolle no ya con personalidades aisladas, individuales, sino en forma de tendencias y corrientes generales. Como todo movimiento espiritual, éste tiene sus precursores e inspiradores inmediatos fuera de la pedagogía, y entre ellos hay que contar a Nietzsche y Tolstoi, Stanley Hall y William James. Dilthey y Bergson, aunque su inspirador principal hay que buscarlo más lejos, en Juan Jacobo Rousseau, verdadero iniciador de la educación nueva.

Concretándonos a la educación nueva propiamente dicha, se pueden distinguir en ella cuatro momentos o períodos principales:

1º El de la creación de las primeras escuelas nuevas en Europa y América, que comprende desde 1889 a 1900. En él se funda la escuela de Abbotsholme, por el doctor Reddie, en 1889, y la de Bedales, por el doctor. Badley, ambas en Inglaterra; los hogares de educación en el campo (Landersziehungsheimen), del doctor Lietz, en Alemania en 1898; la Ecole des Roches, de E. Desmolins, en 1899 en Francia. Asimismo se crea en los Estados Unidos, en 1896 la primera escuela experimental, la escuela primaria universitaria de Chicago, por el profesor John Dewey.

2º El período de la formulación de las nuevas ideas o teorías de la educación nueva, de 1900 a 1907, en el cual se inician sus dos principales corrientes pedagógicas: la del pragmatismo o instrumentalismo de John Dewey , con la publicación de su primera obra pedagógica importante, La escuela y la sociedad en 1900, y la de la escuela activa o del trabajo, también a partir de ese año, con las reformas de la enseñanza por Kerschensteiner, en la ciudad de Munich.

3º El período de la creación y publicación de los primeros métodos antiguos, que comprende de 1907 a 1918. En este período se aplican por primera vez el Método Montessori en Roma y el Método Decroly en Bruselas; surge en Miss Parkhurst la idea del Plan Dalton, en Carleton Washburne la del sistema de Winnetka y en Kilpatrick la del Método de proyectos.

4º El período de la difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva, que abarca desde 1918 a nuestros días. En él se fundan las principales Asociaciones de la educación nueva; se aplican nuevos métodos de educación activa como los de Cousinet, Freinet, Petersen, etc., y por fin se llevan a la educación oficial las ideas innovadoras mediante las grandes reformas escolares de Rusia (1918), Alemania y Austria (1919) e Italia (1923), seguidas más tarde por las reformas de España (1931), Bélgica (1935) y Francia (1937 y 1945). En este período surgen también las manifestaciones de una contrarreforma escolar realizada en los países de régimen totalitario.

Tal es, a grandes rasgos, el proceso del desarrollo de la educación nueva. Veamos ahora su expresión concreta en los métodos e instituciones.

Las Instituciones

Aunque las "escuelas nuevas" propiamente dichas comienzan como se ha dicho, en nuestro tiempo, no quiere decir esto que no existieran antes instituciones de este carácter, es decir, de tipo innovador o experimental. A lo largo de la historia de la pedagogía hemos visto en efecto, una serie de escuelas que han tratado de aplicar ideas pedagógicas innovadoras con mayor o menor éxito. Baste recordar, en efecto, lo que han representado instituciones como la "casa giocosa", de Vittorino da Feltre en el siglo XV; la escuela de Trotzendorf, en el siglo XVI; las escuelas de Comenio y de Francke en el siglo XVII; la escuela de Basedow y las de Pestalozzi en el XVIII; el Kindergarten de Froebel en el XIX, etc.

Limitándonos ahora a las escuelas nuevas de nuestro tiempo podemos hacer de ellas, por sus caracteres pedagógicos, los siguientes grupos:

1º Las escuelas nuevas propiamente dichas, que se inspiran más o menos en las primeras escuelas inglesas de Abbotsholme y Bedales y que se podrían denominar "escuelas de vida completa". Con ellas se inicia en Europa la educación nueva hacia 1890.

2º Las escuelas experimentales, de tipo pedagógico y técnico que se originaron en los Estados Unidos, principalmente por influencia de la "escuela universitaria", de Dewey, en 1896.

3º Las escuelas activas, de carácter esencialmente metodológico, inspiradas por los creadores de los nuevos métodos de educación, tales como las "Casas de los niños" de la doctora Montessori y la "Escuela para la vida" del doctor Decroly, ambas de 1907 o la Escuela de Dalton, de Miss Parkhurst, de 1918.

4º Las escuelas de ensayo y de reforma, de tipo oficial, que abarcan varias instituciones dentro de un sistema escolar, como las de la ciudad de Munich, reformadas por Kersebensteiner a partir de 1896; las escuelas de Mannheim, reorganizadas por el Dr. Sickinger; las de Winnetka, por Carleton Washburne, etc.

Además de éstas «e podrían citar multitud de escuelas innovadoras que existen en todos los países, aunque algunas de ellas hayan desaparecido, como la Institución Libre de Enseñanza, de España, la escuela de Yasnaia-Poliana, de Tolstoi, la de Shantinikitan de Rabindranath Tagore, y otras muchas escuelas públicas como las dirigidas por F. Martí Alpera en Barcelona, Ángel Llorca en Madrid, Clotilde Guillén de Rezzano en Buenos Aires, Sabas Olaizola en Montevideo. las escuelas experimentales de Chile, etc.

Los Métodos De La Educación Nueva

Es muy difícil, sino imposible, describir en unas pocas páginas el enorme desarrollo que han alcanzado los métodos de la educación nueva. Por ello hemos de limitarnos a señalar sucintamente los más importantes remitiéndonos para su estudio a las obras que tratan de ellos y que se citan en la bibliografía final.

Desde el punto de vista histórico puede decirse que, en general, los métodos, que primeramente han surgido en la educación nueva, acentuaron más el carácter individual del trabajo escolar, tal como lo hace el método Montessori. Sucedió a esta tendencia individualizadora, pero sin abandonarla del todo, una nota más colectiva en el trabajo tal como la representada por el método Decroly. Con el transcurso del tiempo, ese carácter se ha ido acentuando hasta llegar a los métodos francamente colectivos, como el de Proyectos. de Equipos, etc. Finalmente, el acento colectivizador del trabajo escolar se ha trasladado el aspecto social, dando lugar a experiencias como las de la autonomía de los alumnos y la comunidad escolar.

Puede por tanto decirse que en la evolución histórica de los métodos de la educación nueva se ha ido desde el aspecto individual al colectivo y social. Pero hay que advertir que en los años recientes, casi en la actualidad, se ha iniciado una reacción a favor del carácter individual educativo como salvaguardia de la personalidad frente al excesivo desarrollo de lo colectivo.

Desde el punto de vista nacional, a su vez, podrían hacerse de los métodos tres divisiones: una, constituida por los países anglosajones, en los que predominan los métodos del trabajo individual; otra, por los países germanos en los que predominan los métodos colectivos y otra por los países latinos, que ocupan un lugar medio entre unos y otros.

Finalmente, desde el punto de vista de la edad, unos métodos se refieren más a la primera infancia, como los métodos Montessori y Mackinder; otros, los más, a la segunda infancia o edad escolar, como los de Decroly. Cousinet, etc., y otros a la adolescencia, como el de Dalton y Proyectos.

El criterio, empero, más acertado para clasificar los métodos es el de la actividad o trabajo a que se refieren. En este sentido podría adaptarse esta clasificación:

A. Métodos de trabajo individual: Método Montessori. Método Mackinder, Plan Dalton.

B. Métodos de trabajo individual – colectivo: Método Decroly, Sistema de Winnetka, Plan Howard.

C. Métodos de trabajo colectivo: Método de Proyectos., Método de enseñanza sintética. Técnica de Freinet.

D. Métodos de trabajo por grupos: Método de equipos. Método Cousinet, Plan Jena.

E. Métodos de carácter social: Las cooperativas escolares, la autonomía de los alumnos, las comunidades escolares.

Esta enumeración no agota, sin embargo, todos los métodos y técnicas que emplea la educación nueva, pues en todas partes se han creado nuevos tipos, aunque en general casi todos ellos son variantes de los antes enumerados.

En la imposibilidad de exponer todos los métodos señalados, nos limitaremos a enumerar aquí los más importantes de cada una de las anteriores divisiones.

El método Montessori ha sido uno de los primeros métodos activos en cuanto a su creación y aplicación. Fundado principalmente en las actividades motrices y sensoriales, se aplica sobre todo a la edad preescolar, aunque su autora lo ha extendido también a la segunda infancia. Surgió de la educación de los niños anormales y se aplicó primeramente en las "Casas de los niños" que la doctora Montessori abrió en Roma en

1907. De todos los métodos activos es quizá el que mayor difusión ha alcanzado, siendo en realidad hoy un método universal. Aunque esencialmente individual respecto al trabajo, tiene también un carácter social cuando atiende a ciertos aspectos de la colaboración de los niños en el ambiente escolar. Mención especial debe hacerse del material montessoriano de gran riqueza de estímulos sensoriales e intelectuales.

El plan Dalton surgió del método Montessori. Su autora, Miss Parkhurst, comenzó trabajando en una escuela montessoriana, y de ella obtuvo las ideas que aplicó en una escuela primaria superior. Se diferencia, en primer término, de aquél, por la edad de los alumnos, que en éste son más bien adolescentes. Pero además el Plan tiene caracteres propios como son la libertad de trabajo de los alumnos y la responsabilidad subsiguiente para realizarlo. El Plan transforma las clases de la escuela en laboratorios especializados por materias, y los trabajos se realizan por medio de asignaciones individuales que son controladas por los mismos alumnos.

El método Decroly surgió simultáneamente con el de Montessori, y como él tuvo su punto de partida en la educación de los niños anormales, en 1907. Se basa en la actividad individual y colectiva de los niños, pero acentúa su idea de la globalización de la vida anímica, a la que se acomodan sus métodos de los centros de interés y de las ideas asociadas, que rompen la rigidez del programa escolar. Importante también en este sentido es su concepción de la lectura ideovisual, que parte de las frases y palabras en vez de las sílabas y letras como los métodos ordinarios. Finalmente hay que señalar en él la importancia que da al ambiente, tanto dentro como fuera de la escuela, quebrando también la ordenación rígida del mobiliario y acentuando la necesidad de un medio natural.

El sistema de Winnetka, creado por el director de las escuelas de la ciudad de este nombre, Washburne, aunque parecido al Plan Dalton, tiene un carácter más colectivo que éste, ya que los alumnos realizan actividades en común que aquél no tiene. Las actividades escolares son determinadas experimentalmente, lo mismo que la instrucción propiamente dicha, acomodándolas a las condiciones Individuales y a las necesidades sociales. El sistema tiene una serie de libros, fichas y tarjetas que los alumnos manejan libremente, pero que están graduadas científicamente. Los alumnos marchan a su propio paso, sin someterse a un ritmo colectivo, pero también tienen la responsabilidad de su trabajo.

El método de Proyectos es quizá el que más responde a las ideas de la educación nueva, ya que comprende la totalidad de ellas en cuanto favorece la libertad y la actividad, pero al mismo tiempo da un sentido y propósito a la labor educativa. **Nacido de las ideas de Dewey, fue Kilpatrick el primero que le dio expresión técnica, pedagógica. No hay una fórmula concreta para él; en lo esencial, consiste en llevar a la escuela el mismo sentido del propósito, del designio o proyecto que realizamos en la vida ordinaria.** Se parte en él de problemas reales, que se deben llevar a cabo por una serie de medios adecuados. Todas las actividades escolares pueden realizarse en forma de proyectos, sin necesidad de una organización especial.

El método Cousinet es el más representativo del trabajo por grupos o equipos. Su autor, Roger Cousinet, lo aplicó primeramente en las escuelas primarias públicas en 1920, y desde entonces viene experimentándose y perfeccionándose. En lo esencial consiste en llevar a la escuela el mismo espíritu de actividad espontánea que realizan los niños fuera de ella. Con este fin se les concede la libertad de agruparse para realizar los trabajos que le interesan; el maestro no interviene más que como observador o a lo sumo como consejero. Las actividades se agrupan en grandes rúbricas, y para realizarlas se llevan ficheros y registros por los mismos niños, que recogen el material y lo califican.

La autonomía de los alumnos, aunque no constituye un método propiamente dicho, sino una forma de educación social, tiene sin embargo caracteres que le asemejan a los métodos de la educación nueva. La autonomía de los alumnos reviste formas muy diversas, desde la mera participación en el cuidado del orden de las clases y la formación de sociedades y clubes escolares, hasta la organización de asambleas, debates, tribunales, etc. En general, la idea de la autonomía de los alumnos se aplica hoy en casi todos los tipos de educación, al encomendar a ellos la realización de ciertas tareas y actividades.

La comunidad escolar. Como la autonomía de los alumnos, la comunidad escolar es también un tipo de organización más que un método. En ella intervienen no sólo los alumnos, sino también los padres y los maestros, formando una unidad o entidad que sobrepasa la mera vida escolar. Una forma especial de ella son las comunidades escolares libres" y las "escuelas en comunidad" surgidas en Alemania y que ya hemos mencionado. Otra forma la constituyen las llamadas "repúblicas infantiles" en las que los alumnos rigen la vida de la escuela en todas sus manifestaciones sociales con autonomía controlada por los maestros.

No podemos entrar en el pormenor de cada uno de los métodos de la educación nueva; sólo se indican sucintamente los anteriores a título de ejemplo.

Para la historia de la educación suponen una transformación completa de los métodos tradicionales, y en la actualidad su difusión es cada vez mayor, pudiendo decirse que son los característicos de nuestro tiempo.

La Pedagogía Contemporánea

Nunca en la historia ha existido un movimiento pedagógico de la riqueza e intensidad que en nuestro tiempo. Ni aun en las épocas de su mayor apogeo, como el Renacimiento y el siglo XVIII, se ha presentado un panorama tan vasto y brillante como el que ofrece el siglo XX. Las corrientes pedagógicas se suceden unas a otras; sus publicaciones se multiplican de un modo asombroso. Ello es debido a varias causas; en parte, al resurgimiento en la época actual de los estudios filosóficos y psicológicos, de que se nutre en gran medida la pedagogía; en parte, también al desarrollo que ha alcanzado ésta por su propio impulso, condensando los esfuerzos de siglos anteriores y, finalmente, a la atención que se presta cada vez más a los problemas de la educación. Todo ello ha contribuido a producir la extraordinaria floración actual de la pedagogía, que dificulta su exposición en unas pocas páginas, como nos vemos obligados a hacerlo.

Reducidas a sus líneas generales, sin embargo, se pueden distinguir en la pedagogía contemporánea las siguientes direcciones:

1º La pedagogía individual.

2º La pedagogía psicológica y experimental.

3º La pedagogía activa.

4º La pedagogía social.

5º La pedagogía filosófica.

Estas mismas direcciones podrían reducirse aún más limitándolas a las dos concepciones fundamentales de la educación: una, de carácter individual, que pone todo su acento en la vida y desarrollo inmanentes del educando; a ella pertenecerían la pedagogía individual y la psicológica; otra, de carácter objetivo. ultrapersonal, que asigna fines trascendentales a la educación; a ella pertenecerían la pedagogía social y la filosófica. Entre ambas ocuparía un lugar intermedio la pedagogía activa. Veamos ahora el desarrollo esquemático de cada una de esas direcciones.

1. La Pedagogía Individual

La pedagogía individual tiene sus orígenes en el Renacimiento, cuando se rompe el mundo cerrado de la educación religiosa medieval y se reconoce el valor sustantivo de la personalidad, según hemos visto, teniendo como representantes a Erasmo, Vives y Montaigne. Esta corriente la continúan en el siglo XVII Locke y Fenelón, hasta llegar al siglo XVIII que culmina en Rousseau, mientras que en el XIX la representan

Herbart y Spencer(ver biografías) principalmente. En nuestro tiempo esta corriente se ramifica en varias direcciones, las principales de las cuales son:

1º La pedagogía individualista, de Ellen Key.

2º La pedagogía naturalista de Luis Curliti, Heinrich Scharrelmann y Berthold Otho.

3º La pedagogía de la personalidad de Gerhard Budde, Ernst Linde y Hugo Gaudig.

4º La pedagogía individual anglosajona de William James, Percy Nunn y Bertrand Russell.

En la imposibilidad de exponer las ideas de todos y cada uno de estos pedagogos, nos limitaremos a los más importantes, remitiéndonos para su exposición más completa a la obra de] autor antes citado.

Ellen Key (1849–1926). Aunque no fue una pedagoga, sus ideas sobre el niño y su educación expuestas en la obra **El siglo del niño** en 1900, produjeron por su realismo un efecto extraordinario. Para ella, lo más importante es la vida del niño, que está por encima de la familia, de la sociedad y del Estado. Esto exige que se le conceda la mayor libertad en la educación, siguiendo las leyes de la naturaleza, y observando el desarrollo personal del niño. Los padres y la escuela ahogan la individualidad de éste y hay que ir contra ellos para libertarlo de todas sus amarras. Ellen Key sigue las ideas de Rousseau, remozadas con las de Nietzsche y Spencer, y **su obra tiene un valor más polémico que constructivo**.

Berihold Otto (1859–1933), representa la pedagogía naturalista alemana, acentuando también el valor de la individualidad infantil y de la libertad en la educación. **Sus dos ideas esenciales son la "enseñanza global" y la educación en "idioma infantil"**. Según ésta el lenguaje de los niños debe ser estudiado y clasificado conforme a su edad, y la enseñanza debe darse en él para llegar poco a poco al lenguaje normal y correcto. Según aquélla, la instrucción debe realizarse, no por materias separadas, sino en temas globales, determinados por el maestro y sus alumnos. Su obra más importante es **La escuela del futuro** (1912–14).

Hugo Gaudig (1860.1923), es el más alto exponente de la pedagogía de la personalidad, que constituye para él la superación de la individualidad; ésta es algo dado, natural, aquélla es algo a conquistar, espiritual. La personalidad es la síntesis de lo individual y lo social, de lo cultural y lo natural, de lo físico y lo espiritual. Es, en suma, la idea de la plena humanidad. La educación debe estar al servicio de la formación de la personalidad. La escuela no es un mero lugar de enseñanza, **sino un centro de vida**, en el que se desarrolla la personalidad formada, que está en íntima relación con la del niño por formar. El método debe estar subordinado a él y no viceversa como ocurre de ordinario. La escuela debe estar también en relación con las esferas sociales y culturales (de la vida en la que se ha de introducir al niño., pero ninguna de ellas debe adquirir predominio sobre la escuela, que ha de estar esencialmente al servicio de la personalidad en desarrollo y de la comunidad cultural nacional. Su obra esencial es **La escuela al servicio de la personalidad** (1920).

William James (1842–1910), el gran filósofo y psicólogo norteamericano, representante del pragmatismo en la filosofía y del individualismo en la educación, se ha ocupado de ella sobre todo en sus conocidas Charlas a los maestros, publicadas en 1899. Para él, la educación es sobre todo una función de índole individual: se basa en los recursos biológicos y en la formación de hábitos de conducta. Su finalidad es la tolerancia, el respeto a la individualidad y la formación de la conciencia democrática.

Percy Nunn (1873–1943)., representa la dirección individualista inglesa. Para él la educación debe limitarse a asegurar a cada uno las condiciones bajo las cuales pueda desarrollarse más plenamente la individualidad, es decir, a capacitarla para hacer su contribución original a la totalidad de la vida humana de un modo tan pleno y característico como lo permita su naturaleza, dejando a cada individuo la forma de hacer esta contribución por sí mismo. La escuela es para él un ambiente selecto donde las energías creadoras de la juventud pueden

actuar hacia la individualidad en sus mejores condiciones. Su obra más importante es *Educación: sus datos y primeros principios* (1920).

2. La Pedagogía Psicológica Y Experimental

La pedagogía psicológica es producto de nuestro tiempo. Antes se habían realizado importantes observaciones psicológicas sobre el desarrollo del niño; no hay más que recordar a Vives y Rousseau, por ejemplo. Pero el estudio sistemático psicológico del niño y su aplicación a su educación. Sólo ha comenzado a hacerse desde fines del siglo último y comienzos del presente. Prescindiendo de la psicología infantil pura, es decir, sin relación con la educación, y limitándonos a la psicología pedagógica o mejor a la "pedagogía psicológica", se distinguen en ella varias direcciones representadas entre otros por Stanley Hall, William James, Hugo Münsterberg, Ch. H. Judd, en los Estados Unidos; por Alfredo Binet y Th. Simon, en Francia; por Edouard Claparède y Jean Piaget (ver anexo), en Suiza y por Otto Lipmann, William Stern y Otto Klemm, en Alemania.

En relación con esta corriente, pero con un objetivo autónomo, se ha desarrollado la "pedagogía experimental" cuyos representantes más importantes son W. A. Lay y Ernest Meumann en Alemania, el mismo Claparède en Suiza. Robert R. Rusk en Inglaterra y

F.N. Freeman y E. L. Thorndike, en los Estados Unidos.

Aparte de estas corrientes quedan, como hemos dicho, la de la psicología infantil y de la adolescencia puras, es decir, sin aplicación a la educación, entre cuyos más altos representantes se cuentan Karl y Charlotte Bühler. Karl Groos, K. Koffka, Erich Jaensch, Alfred Adler. P. Mendouse, M. Debesse, A. Gese1 y otros muchos que sería prolijo enumerar.

Alfred Binet (1857–1911) es el creador de los tests para la medida de la inteligencia en los niños, que han servido de base para su mejor estudio y educación en los tiempos modernos. Basados en una escala graduada que aumenta en dificultad, consisten en una serie de pruebas que sirven para determinar la edad mental del niño. Además, Binet ha hecho en su obra **Ideas modernas sobre los niños**, agudas observaciones sobre su psicología y educación, la cual debe basarse según él en la observación y la experiencia, entendiendo por esto el estudio sistemático del niño.

Edouard Claparède (1873–1940), representa como pocos la tendencia psicológica en la pedagogía. A él se debe la creación, con Bovet, del conocido "**Instituto J. J. Rousseau**", hoy convertido en Facultad de la Universidad de Ginebra y la obra **Psicología del niño y pedagogía experimental** (1905), entre otros muchos trabajos. Claparède, siguiendo a Rousseau, insiste en la necesidad del estudio del niño para su educación, ya que tiene características psíquicas propias diferentes de las del adulto. Por otra parte Claparède es el autor de la idea de la "**pedagogía funcional**" entendiendo por ésta la basada en las necesidades e intereses del niño. Para él la infancia es la edad propia del juego, de la plasticidad, y de aquél pasa paulatinamente al trabajo, que es el complemento natural del juego. Finalmente, Claparède es uno de los más ardientes defensores de la "escuela activa", partiendo de la idea de que la actividad está siempre suscitada por una necesidad. La obra pedagógica más importante de Claparède es **Educación funcional** (1935).

Jean Piaget (n. 1896), discípulo y continuador de Claparède en la Universidad de Ginebra y director de la "Oficina Internacional de Educación", es uno de los psicólogos más distinguidos de la hora actual. Sus obras sobre psicología son muy numerosas y muy escasas sus publicaciones pedagógicas. Sin embargo, es también uno de los más entusiastas defensores de la educación nueva y de la escuela activa. Para él, educar es adaptar el individuo al medio ambiente social. **La educación debe basarse en la psicología del niño y en sus manifestaciones activas, características de la infancia.**

Alfred Adler (1870–1940), representa la dirección de la llamada "psicología individual", que se separó de la

escuela psicoanalítica de Freud, sobre todo **por no asignar a la "libido" un carácter sexual como aquélla, sino considerándola como una fuerza vital**. A Adler se debe una gran contribución a la pedagogía por la significación que da a la vida anímica de la primera infancia. A él se debe también la idea tan difundida hoy del "sentimiento de inferioridad" que surge en el niño al encontrarse en circunstancias difíciles o excesivamente halagadoras. La pedagogía de Adler es especialmente interesante para la educación de los niños difíciles o niños problemas. Su obra pedagógica más importante es **La psicología individual y la escuela** (1929).

Ernest Meumann (1862–1915), ocupa un lugar aparte, como el representante más destacado de la "**pedagogía experimental**". La pedagogía según él debe tener una base empírica, de observación y experimentación, y esta base la da la pedagogía experimental. La pedagogía para él es una ciencia autónoma que fija sus propios fines y medios, y que por tanto no depende de ninguna otra ciencia. Ella misma obtiene los fines de la investigación empírica de la vida y de la actividad real de la humanidad, así como los medios y caminos por donde pueden alcanzarse esos fines de la investigación empírica de la vida y de la actividad real de la humanidad, así como los medios y caminos, por donde pueden alcanzarse esos fines. El campo de trabajo de la Pedagogía experimental es, según Meumann, muy vasto y comprende la investigación de la vida anímica del niño, el estudio de la labor educativa propiamente dicha, el de los medios materiales de la educación y el de los problemas de la organización escolar. En suma, la pedagogía experimental constituye la base empírica de la pedagogía, en parte de un modo directo y en parte ofreciendo contribuciones esenciales para su fundamentación científica sobre la base de la investigación y la experimentación. Su obra más importante es **Lecciones para la introducción en la Pedagogía experimental** (1911.1915).

W. A. Lay (1862–1926) es otro destacado cultivador de la pedagogía experimental. Para él esta pedagogía tiene como característica el empleo de los métodos exactos de la investigación científica, sobre todo la observación, la estadística y la experimentación. Sus ideas se basan en el estudio de las acciones y reacciones del medio sobre el educando, entendiendo por éste tanto el medio biológico, natural, como el social y cultural. **Es también representante de la pedagogía activa, de la acción en un sentido voluntarista**. Su obra más importante es la **Didáctica experimental** (1903).

Otros representantes de la pedagogía experimental son: Robert R. Rush, profesor de la Universidad de Glaskow, autor de una obra interesante: *Experimental Education* (1934). Th. Simon, el colaborador de A. Binet en la creación de la escala métrica de la inteligencia y autor de una *Pedagogía experimental* (1930), F. N. Freeman, profesor norteamericano, autor también de una *Experimental Education* (1932) y otros muchos pedagogos de los Estados Unidos que cultivan esta ciencia y cuyos trabajos aparecen en las publicaciones de la "National Society for the Study of Education".

3. La Pedagogía Activa

La pedagogía activa constituye sin duda el movimiento más interesante e innovador de la educación actual. Hasta podría decirse que más que una dirección particular de la pedagogía contemporánea es el denominador común de todas ellas. Su punto de partida se suele asignar a Rousseau, aunque también hay que reconocérselo a Pestalozzi con sus gloriosas experiencias escolares. Pero hay que llegar a nuestro siglo para encontrar en él las principales teorías y realizaciones de esta tendencia activista.

Los primeros trabajos científicos en tal dirección proceden de John Dewey (ver biografía), quién la inició hacia 1897 con sus primeras obras como su *Credo Pedagógico* y con sus experiencias escolares en la "University Elementary School" de la Universidad de Chicago. Casi simultáneamente, Jorge Kerschensteiner comenzó a reformar las escuelas de la ciudad de Munich en el mismo sentido activista y años después lanzó al mundo la expresión "**Escuela de trabajo**" (Arbeitschule) que los pedagogos suizos tradujeron por el término de "**escuela activa**" con el que se designa hoy a todo el movimiento.

El cuadro de la pedagogía activa puede sintetizarse en esta forma:

1º La pedagogía pragmática de James, Dewey, Kilpatrick. Bode Y Rugg

2º La pedagogía de la "escuela del trabajo" de Kerschensteiner y Gaudig.

3º La Pedagogía de la "escuela activa de Bovet. Claparède, Ferrière y Piaget.

4º La pedagogía de los "métodos activos" de Montessori, Decroly, Parkhurst. Washburne, etc.

5º La pedagogía de las "escuelas nuevas" de Reddie. Badley, Lietz y Demolins.

En la imposibilidad de exponer todas estas manifestaciones de la pedagogía activa, nos tenemos que limitar a señalar las de algunos de sus principales representantes.

John Dewey (1859–1952) es el representante más significativo de la pedagogía americana y quizá de la pedagogía contemporánea. Influido por la concepción pragmatista de William James, Dewey comenzó por oponer a la concepción herbartiana de la "educación por la instrucción" su teoría de la **"educación por la acción"**. En este sentido acentuó el carácter de la educación como un "learning by doing", como un **aprender haciendo**. Estas ideas las puso en práctica en su citada escuela de Chicago, y de ella surgieron multitud de sugerencias y experiencias para todo el mundo. La educación para él es a la vez una función social y una función individual, por una parte es la suma total de procesos por los cuales una comunidad transmite sus poderes y fines con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo. Y por otra, es también igual a crecimiento, a una continua reconstrucción de la experiencia. **La escuela no es una preparación para la vida, sino la vida misma depurada ; en la escuela el niño tiene que aprender a vivir.** En cuanto al sentido de la actividad Dewey decía ya en 1900 en su obra *La escuela y la sociedad*: "Lo que importa guardar en el espíritu respecto a la introducción de las diversas formas de ocupación es que mediante ellas se renueva el espíritu de la escuela. Tiene ésta oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño, donde éste aprende a vivir directamente, en vez de ser un lugar donde se aprenden simplemente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que haya de realizarse en el porvenir. **Tiene así la escuela una posibilidad de ser una comunidad embrionaria, una sociedad en miniatura.** Respecto al método, Dewey considera a éste desde el punto de vista activo pidiendo:

1º que el alumno tenga una situación de experiencia directa, es decir, una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta.

2º que se plantee un problema auténtico dentro de esa situación como un estímulo para el pensamiento.

3º que posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarla.

4º que las soluciones se le ocurran a él, lo cual le hará responsable de que se desarrollen de un modo ordenado.

5º que tenga oportunidad para comprobar sus ideas por sus aplicaciones aclarando así su significación y descubrimiento por sí mismo su validez.

Para Dewey no hay dualidad u oposición entre el método y la materia de enseñanza. El método es sólo la combinación o arreglo de la materia para hacerla más eficaz: no es exterior a ella, es sólo el tratamiento de la materia con el mínimo gasto de energía.

Dewey ha sido también uno de los más ardientes defensores de la democracia. Su obra capital se llama precisamente **Democracia y educación** (1916). Asimismo ha sido uno de los más entusiastas abogados de la **educación progresiva, como se llama en EE. UU., a la "educación nueva"**. Su vida entera ha estado al servicio de las ideas más nobles y elevadas tanto en la vida política y social como en la pedagógica. Por ello

merece el reconocimiento de todos los amantes de la educación y de la libertad.

William H. Kilpatrick (n. 1872) es el discípulo y continuador de la obra de Dewey también una de las personalidades más interesantes de la pedagogía contemporánea. **Para él la educación se dirige a la vida para hacer a la vida mejor.** No es algo que esté fuera de la vida como un instrumento con que empujaran o levantarla, sino que está dentro de la vida misma; es parte del proceso mismo de la vida en tanto que la vida tenga valor. La educación rehace la vida, y la rehace no sólo, ocasionalmente, sino deliberadamente, de un modo continuo. De suerte que la educación es la reconstrucción continua de la vida en niveles cada vez más altos. Kilpatrick es también un creyente en la democracia, a la que considera como el esfuerzo para dirigir a la sociedad sobre una base de respeto a la personalidad. **A la educación le interesa sobre todo desarrollar personalidades de modo que cuando sean mayores se hagan cada vez más adecuadamente autodirectoras.** La base de toda educación está en la actividad o mejor en la autoactividad realizada con sentido y entusiasmo. Kilpatrick es quien formuló primero la idea del "método de proyectos", el más característico de la educación activa. Su obra principal es *Filosofía de la educación* (1951).

Harold Rugg (n. 1886) profesor también como los anteriores de la Columbia University, de Nueva York, continúa en cierto modo su obra pero en un sentido más social e histórico, insistiendo en el sentido nacional. Su obra más importante es *La vida americana y el programa escolar* (1931).

Boyd H. Bode (n. 1873), profesor de la Universidad de Ohio, destaca también el aspecto social activo de la educación, acentuando su aspecto democrático. Su obra más conocida es *Teorías modernas de educación* (1927), traducida al castellano.

Jorge Kerschensteiner (1854–1932), es el creador de la idea de la "escuela del trabajo" o "escuela activa" en el nombre corriente. Como director de las escuelas de Munich transformó éstas en un sentido activo y democrático. Personalidad de muchas facetas se ha ocupado también de la educación estética Y de la acción social de la escuela. Inspirado en cierto modo en 'las ideas de Dewey, puso sin embargo una nota original en sus creaciones. Los caracteres de la "escuela del trabajo" son, según él, los siguientes:

1º Enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles esas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

2º Tratar de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo ni a los demás.

3º Es una comunidad de trabajo en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíprocamente, a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza.

Los caracteres de la escuela del trabajo son, pues: el cuidado y cultivo de la individualidad sobre la base de las necesidades activas de los alumnos; la autocorrección del trabajo por parte de éstos; el autocontrol, el autoexamen del trabajador, y finalmente el desarrollo del espíritu social por medio de las comunidades escolares de trabajo. La obra de Kerschensteiner en este dominio es **Concepto de la escuela del trabajo** (1912).

Entre los pedagogos alemanes que continúan la pedagogía activa hay que contar en primer lugar a Hugo Gaudig, de quien hemos tratado al hablar de la pedagogía de la personalidad y quien acentúa el principio de la autoactividad en un sentido espiritual. Su obra más importante en este sentido es **Teoría y práctica del trabajo espiritual cual libre** (1922). Otro representante de la educación activa es Alwin Pabst (1854–1918), director que fue del Seminario de Trabajo de Leipzig.

Adolfo Ferriere (n. 1879), ha sido quizá el más entusiasta defensor y difundidor de la escuela activa y de la educación nueva en Europa. Su labor infatigable como escritor, conferenciante y fundador de Asociaciones y Revistas le ha hecho acreedor al reconocimiento de todos los que se interesen por la educación. Sus ideas originariamente se basaron en concepciones biológicas que después se han transformado en una filosofía espiritualista. **Partiendo del "élan vital" de Bergson considera que el impulso vital espiritual es la raíz de la vida, la fuente de toda actividad, y que el fin de la educación es conservar y aumentar este impulso de vida que se dirige al fin supremo.** Para él "el ideal de la escuela activa es la actividad espontánea, personal y productiva. Las obras de Ferriere son muy numerosas, pero es de especial interés la que lleva precisamente por título **Escuela activa** (1947), traducida al castellano.

Además de Ferriere hay que contar entre los defensores suizos de la escuela activa a Claparède, Bovet y Piaget, de quienes ya hemos hablado.

Asimismo hemos citado ya la labor de los creadores de los métodos activos de educación, tales como la Dra. Montessori, el Dr. Decroly, Miss Parkhurst, Carleton Wishburne, Roger Cousinet, etcétera, y los creadores de las escuelas nuevas, todas ellas inspiradas en la idea de la escuela activa, como el Dr. Reddie, el Dr. Badley, el Dr. Lietz, C. Demolins, M. Bertier, etc., ya mencionados.

4. La Pedagogía Social

La pedagogía social es de todas las direcciones de la pedagogía la que tiene más largo abolengo, ya que arranca de Platón, quien en su República escribió la primera obra de este género, que continúan después, entre otros Pestalozzi y Fichte. Pero la formulación de la pedagogía social como ciencia es cosa de nuestro tiempo. **Comienza en realidad con la obra fundamental de Paul Natorp, denominada precisamente Pedagogía Social** y publicada en 1898. Dentro de esta corriente se pueden distinguir varias direcciones:

1º la pedagogía social idealista, representada por la citada obra de Natorp, inspirada en la filosofía kantiana, y la pedagogía social naturalista de Paul Bergemann, fundada en la biología y la antropología.

2º La pedagogía social de Otto Wilmann, ya mencionada, de carácter herbartiano y católico, la de Paul Barth, inspirada en las teorías positivistas de Riehl y Herbert Spencer, y la de Friedrich Paulsen, de carácter más bien idealista.

3º la pedagogía sociológica de Emile Durkheim, de tendencia marcadamente positivista, inspirada en Augusto Comte y la empírica de los sociólogos norteamericanos.

Aparte de éstas, hay evidentemente otras muchas manifestaciones de la concepción social de la educación entre otras la cívica de Kerschensteiner, la democrática pragmática de Dewey y Kilpatrick, la pedagogía cultural de Spranger, etc., sin contar las concepciones estrictamente políticas que caen fuera de nuestro estudio. En efecto, cada partido político tiene por lo general una concepción de la educación, que presenta un carácter social, como lo es la liberal, la marxista, la democrática etc., Como en lo anterior nos limitaremos aquí a reseñar las manifestaciones esenciales de la pedagogía social.

Paul Natorp (1854–1924), es, como hemos dicho, el fundador de la moderna pedagogía social y con Hermann Cohen uno de los representantes más destacados del movimiento neokantiano, de la llamada escuela de Marburgo. Su pedagogía se inspira en esa dirección, aunque en los últimos años de su vida se aproximó a la filosofía de Husserl. Su influencia ha sido muy grande, tanto en el orden teórico como en el de la política pedagógica. Fue también uno de los inspiradores de la "escuela unificada". El redescubridor en nuestro tiempo de Pestalozzi y uno de los tutores del "movimiento juvenil", de tanto interés para la educación alemana.

Para Natorp, la pedagogía social significa el reconocimiento de que la educación del individuo está condicionada socialmente, y a su vez que la vida social lo está por una educación adecuada a los individuos

que han de formar parte de ella. Ambos problemas son en realidad uno solo, pues la comunidad consiste sólo en la unión de los individuos. Y esta unión vive sólo en la conciencia de los particulares. Toda educación es, por un lado, social, y por otro, individual. La pura consideración de la educación es una abstracción; lo social comprende a lo individual. Para Natorp el hombre sólo se hace hombre mediante la sociedad humana. El hombre no crece aislado ni tan sólo uno al lado de otro. Si no cada uno vive bajo el múltiple influjo de los demás y en reacción constante a tal influjo. El hombre particular es propiamente una abstracción como el átomo del físico. Ahora bien, la comunidad para Natorp no es un hecho, una realidad histórica, si no una misión infinita, una aspiración, una idea. No se trata pues de una educación para una situación nacional o política particular, sino de una educación para la humanidad. Por otra parte, esa comunidad no está constituida internamente por la sumisión a la autoridad, al influjo pasivo de otro, sino que en ella se tiene una posesión espiritual y se disfruta de los mismos; derechos. Así puede decirse que la pedagogía de Natorp es una pedagogía social humanista de tipo democrático – liberal.

Otto Willmann (1839.1920), a quien ya hemos mencionado al tratar de la pedagogía herbartiana, merece estudiarse por su concepción social histórica de la educación. Inspirado también en las ideas de Aristóteles, para él la educación es la actividad de la generación creciente mediante la cual regula los esfuerzos de la naturaleza juvenil y los configura moralmente, dándole los fundamentos de su propio contenido vital, espiritual y moral, o dicho de otro modo, la educación es un acto del organismo social por medio del cual éste no sólo se conserva y fructifica, sino que también mira al futuro de su vida. por medio de la transmisión de los bienes culturales adquiridos en su desarrollo histórico. La educación y la cultura son siempre transmitidas de una generación a otra y tienen como base comunidades humanas, de aquí la dependencia de la educación de las condiciones sociales históricas, las cuales forman diversos ideales de vida, de los que orasen a su vez diferentes tipos de educación. El estudio de estos tipos es una de las aportaciones valiosas de Willmann en su obra *Didáctica como teoría de la formación* (1882–1889) traducida incorrectamente al castellano con el título de "Teoría de la formación humana".

Paul Barth (1858–1922), conocido por su obra *Historia de la educación* en su aspecto sociológico e histórico espiritual, considera a la educación como la "propagación espiritual de la sociedad", o más simplemente como la "propagación de la sociedad" ya que la sociedad es un organismo espiritual que sólo puede propagarse por medios espirituales. Estima que la educación ha dependido siempre de los fines ideales de la sociedad en que vivían educando y educador. Las doctrinas relativas a la educación no son, pues, absolutas, sino que sólo valen para una sociedad determinada. Los fines cambian y son el elemento variable. Lo que permanece constante es la dedicación a esos fines y de ahí se obtienen ciertas virtudes que aparecen en toda pedagogía porque son siempre convenientes y humanos.

Friedrich Paulsen (1846–1908), pertenece a la misma dirección histórica de la pedagogía social, sólo que acentúa más el sentido cultural ideal desde la Generación adulta a la siguiente. Por esta transmisión se conserva el tipo genérico. El ambiente histórico determina la concepción del mundo y la misión de la vida, y por tanto de la educación. La obra más importante de Paulsen en su *Historia de la enseñanza superior* (1885).

Emile Durkheim (1858–1919), representa la dirección socio, lógica positivista. La educación para él es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Su objeto es suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos individuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado. Partiendo de la idea de que el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad, considera que la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven. La sociedad se encuentra a cada nueva generación en presencia de una tabla rasa en la que tiene que construir con nuevo trabajo. La educación es ante todo, el medio con que la sociedad perpetúa su propia existencia. Para Durkheim la sociología es la que debe determinar los fines que la educación debe perseguir. Según él la educación y la pedagogía no son, pues, más que un anexo o apéndice de la sociedad y la sociología negando así la autonomía de aquéllas. Su obra pedagógica más conocida es *Educación y sociología* (1922).

Otros representantes de la pedagogía social son los de la sociología norteamericana, entre los cuales se cuentan Lester F. Ward. C. C. Peters y G. S. Counis.

Asimismo se deben citar los representantes de las manifestaciones políticas como Ernest Kriek, Baeumler y Karl Friedrich Sturm, del nacionalsocialismo desaparecido; los representantes del socialismo como Jaurés y Tawney; los del comunismo como Pinkevich y Lunacharsky, sin contar los democráticos, que son la mayoría en la actualidad, como Dewey y Kilpatrick, Herriot y Ferrière, Spranger y Hermann Nohl, etc. 1.

5. La Pedagogía Filosófica

La pedagogía filosófica representa la más alta expresión de la pedagogía teórica o mejor de la teoría de la educación. Sus iniciadores son los filósofos griegos, Platón y Aristóteles, como hemos visto; pero alcanzó mayor desarrollo en los siglos XVIII y XIX, tal como aparece expresada por sus filósofos y escritores idealistas. Pero también aquí encontramos que su máxima importancia la ha, logrado en nuestro siglo. Prescindiendo de las direcciones que ya se han tratado anteriormente, tales como la pragmática o activista de Dewey y la social de Natorp, podemos señalar las siguientes corrientes como las más significativas de la pedagogía filosófica de nuestro tiempo.

1º La pedagogía idealista, que comprende varias manifestaciones, las más importantes de las cuales son: la neokantiana, representada por Natorp, ya estudiado, y la neokantiana, de Giovanni Gentile y Gustavo Wyneken.

2º La pedagogía de los valores, que a su vez abarca diversas manifestaciones, tales como las de Jonas Cohn, Augusto Messer y Paul Häberlin.

3º La pedagogía científico – espiritual, representada principalmente por Guillermo Dilthey y sus continuadores Teodoro Litt y Frischeisen-Köhler.

4º La pedagogía cultural, representada sobre todo por Eduardo Spranger y Hermann Nohl.

Independientemente de las direcciones aquí señaladas quedan otras manifestaciones de la pedagogía filosófica como las de Peter Petersen, Hönigswald, Wilhelm Flitner y otras, que en parte coinciden con las direcciones anteriores y en parte tienen un carácter autónomo.

Independientemente de las direcciones aquí señaladas quedan otras manifestaciones de la pedagogía filosófica como las de Peter Petersen, Honigswald, Wilhelm Flitner y otras, que en parte coinciden con las direcciones anteriores y en parte tienen un carácter autónomo.

1) La pedagogía idealista

Giovanni Gentile (1875–1944), uno de los más altos representantes de la pedagogía italiana, pertenece a la escuela filosófica inspirada en Hegel. Fue autor, con Lombardo–Radice, de la reforma escolar llevada a cabo por el Gobierno de Mussolini en 1922. **Gentile identifica la educación con el espíritu y la pedagogía con la filosofía. Para él la educación es "formación, desenvolvimiento o devenir del espíritu, y puesto que el espíritu consiste en su devenir, o mejor aún, en el devenir, quien dice educación dice espíritu y nada más".** En su devenir el espíritu humano se adapta diversamente según los intereses particulares que reinan en un momento u otro. De aquí su concepción historicista, según la cual no se puede determinar en abstracto el contenido de toda posible educación para todos los lugares y todos los tiempos. La escuela, como toda otra forma de educación se desenvuelve y cambia, por tanto, continuamente de contenido, el cual no es otro que el espíritu que se da sucesivamente en cada momento de su desenvolvimiento concreto. En general, la pedagogía de Gentile lleva al nacionalismo y pierde su carácter autónomo al identificarla con la filosofía y con la historia (1913–14). Continuadores suyos son Giuseppe Lombardo. Radice, autor de unas **Lecciones de Didáctica**

muy interesantes, y Ernesto Codignola, autor de numerosas obras, entre ellas una **Historia de la educación y de la pedagogía**.

Gustavo Wyneken (n. 1875), uno de los espíritus más inquietos y originales de la pedagogía idealista alemana, a quien ya hemos mencionado como creador de las "comunidades escolares libres", considera a la educación como **"la capacitación de la conciencia individual para la participación, en la conciencia total de la humanidad"**.

El órgano de esta educación es la escuela, que debe introducir a la juventud en el servicio del espíritu. La escuela es el centro en que coinciden el espíritu y la joven humanidad; no es un órgano del Estado y aún menos de cualquier agrupación social particular, sino que por ella habla la humanidad ideal recibe su mandato únicamente de la verdad. La organización de esta escuela sólo puede hacerse en la forma de comunidades escolares libres, en las que participan por igual maestros y alumnos, no habiendo separación ni división entre ellos. La obra esencial de Wyneken es **Escuela y Cultura juvenil** (1921), traducida al español.

2) La pedagogía de los valores

Jonas Cohn (1869.1947), es quizás el más alto representante de la pedagogía idealista en la dirección de la filosofía de los valores, y pertenece a la llamada escuela de Baden, inspirada por Windelband y Rickert. Para Cohn la educación es "el influjo consciente y continuo sobre la juventud dúctil con el propósito de formarla". Desde el punto de vista individual considera como objetivo de la educación la personalidad autónoma saturada por la participación en la vida cultural histórica. Y desde el punto de vista social es la formación del alumno para ser miembro autónomo de las comunidades históricas a que pertenece. Para Cohn, los fines de la educación dependen de la concepción total de la vida, es decir, de la opinión total sobre el valor y sentido de la vida humana. Y como ésta es cuestión de la filosofía, a la que considera como ciencia del valor. **Su obra pedagógica esencial es Pedagogía fundamental** (Geist der Erziehung).

Augusto Messer (1867–1937), bien conocido por sus obras sobre historia de la filosofía y de la pedagogía, se halla orientado en la corriente del realismo crítico, siendo también un representante de la filosofía de los valores. Para Messer, el problema de la educación se soluciona por la vida de los valores. Éstos se imponen a nosotros con fuerza objetiva y con tal evidencia que los tenemos que aceptar y a la vez jerarquizar. De la vida de los valores se obtienen los ideales humanos y de éstos los fines de la educación. Tales fines, a su vez, se han de estructurar concretamente teniendo en cuenta la situación cultural del momento y de ellos se han de deducir las reglas y normas de la educación. El objeto de la educación es para Messer "influir en el desarrollo del hombre, y en especial del joven, con el fin de convertirle en un miembro libre e intrínsecamente útil y alto de la colectividad cultural (familia, pueblo, humanidad de la cultura), posibilitándolo para que participe en la labor cultural y contribuyendo a la prosperidad de la misma". La obra pedagógica principal de Messer es **Filosofía y educación, traducida al español**.

A la pedagogía de los valores pertenece también el filósofo Paul Hüberlin (n. 1878), profesor en la Universidad de Basilea y autor de Caminos y extravíos de la educación (1920).

3) La pedagogía científico espiritual

Guillermo Dilthey (1833–1911), es el filósofo que quizá ha influido más, con Dewey, en la pedagogía contemporánea. De él han surgido diversas escuelas y valiosas sugerencias para la teoría de la educación. Para él, el fin de la educación no puede derivarse de la ética, ni de la metafísica, ya que éstas no pueden determinar el carácter universal el fin de la vida. El fin de la educación sólo puede derivarse de la estructura de la vida anímica misma. Desde el punto de vista individual, **la educación para Dilthey es "la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anímica de los seres en desarrollo"**. Desde el punto de vista social, la educación tiene dos fines esenciales: uno, la renovación social, que exige que los miembros que entran constantemente en la sociedad sean desarrollados para que puedan sustituir a los de la generación

presente; otro, la conservación y transmisión de los bienes culturales adquiridos a lo largo de la historia para la sociedad. Ahora bien, dentro de la sociedad actúan diversos factores: familia, comunidad local, estado, iglesia, los cuales deben colaborar también para determinar la estructura de la educación, sin ser absorbidos unos por otros, sino estar en un equilibrio completo.

Dilthey ha sido uno de los grandes historiadores y creadores de la historia como ciencia del espíritu. Así, sus observaciones sobre la historia de la educación, que hemos citado a menudo en esta obra, tienen un valor muy grande. **Para él, la historia de la educación depende de dos factores esenciales: el progreso de la ciencia, que afecta a todos los medios de la educación y el estado cultural de un pueblo o una generación, que determina el ideal educativo.**

Este ideal se halla en relación íntima con el ideal de vida de la sociedad que educa. Así, la educación y los sistemas de enseñanza basados en ella tienen que crecer, llegar a madurez y morir como los pueblos mismos. **En suma, la historia de la educación aparece condicionada por dos factores: el nacional, que es la fuerza animadora y conservadora de un pueblo, y el científico, que es el elemento progresivo para dar al individuo su máxima capacidad. En el equilibrio de estos dos factores se halla el objetivo de la educación.** Las obras pedagógicas de Dilthey más importantes son: **Fundamentos de un sistema de pedagogía e Historia de la pedagogía**, ambas traducidas al español.

Max Frischeisen-Köhler (1878-1923), ha sido uno de los primeros discípulos de Dilthey. Para él la pedagogía es el terreno en que se encuentran los valores ideales con la realidad empírica. Conforme a las concepciones del mundo dominantes y a las relaciones entre el ser y el valor pueden establecerse tres tipos de pedagogía: la empírica, la crítica y la especulativa. La pedagogía empírica considera la educación según la naturaleza del hombre tal como es; la crítica según la idea de lo que debe ser, y la especulativa trata de establecer relaciones entre el alma individual y el devenir del mundo con validez general. La pedagogía, como las demás ciencias del espíritu, no puede aspirar a tener ese carácter universal. Su objeto es más bien determinar los límites de validez relativa de las teorías pedagógicas y estudiar el movimiento de sus manifestaciones que siempre se hallan en un estado de fluidez. La obra principal pedagógica de Frischeisen-Köhler es **Formación y visión del mundo** (1921).

Teodoro Litt (n. 1880), ha seguido también a Dilthey en su concepción filosófica, aunque fue asimismo influido por la filosofía de Hegel y la de Husserl. Para él la pedagogía no es una mera tecnología, ni una ciencia de la naturaleza, sino una ciencia cultural. Los fines de la educación no pueden tomarse de la realidad externa, sino del sujeto mismo de la educación, del carácter teleológico de la vida anímica. La educación no se limita a lo que es, a la realidad que encuentra, sino que se refiere a ideales que aún no existen. Pero tampoco puede separarse del ser, pues sólo uniéndose a lo que es puede llevarse el ideal a la realidad.

Por otra parte, la educación es una relación de individuo a individuo, de educador a educando, y esta relación es insustituible. Pero a la vez ambos se hallan conexados en una unidad superior: el mundo espiritual, cultural. La educación sería así la introducción de un yo dado en la conexión estructural del mundo de la cultura. **La educación se orienta, pues, en dos elementos decisivos: la cultura y la individualidad.** Entre ellos tampoco hay oposición, sino que se complementan uno a otro. La pedagogía de Litt adopta en general una posición dialéctica por la cual trata de superar las oposiciones entre la pedagogía individual y la social, entre la objetiva y la subjetiva, entre la psicológica y la cultural. La obra pedagógica más importante de Litt es **Posibilidad y límites de la pedagogía** (1926).

4) La pedagogía cultural

Eduardo Spranger (n. 1882), quizá el más alto exponente de la psicología y la pedagogía actual, representa principalmente la pedagogía cultural. Influido muy directamente por Dilthey, diverge sin embargo de él en muchos aspectos. Para él la cultura es siempre creada y sostenida por hombres que viven conjuntamente, bien en forma de tribu, de pueblo o de Estado. La cultura no es una cosa muerta, sino algo vivo y actual. Toda

creación cultural despierta automáticamente una voluntad de educación. La educación es la reproducción de la cultura, basada en el hecho de mantener vivo en los espíritus lo ya elaborado. Para la educación toda cultura es sólo materia de ejercicio para alumbrar en el alma del alumno la voluntad de progresar hacia los valores auténticos. Spranger define a la educación diciendo que es "aquella actividad cultural dirigida a la formación esencial personal de sujetos en trance de desarrollo. Se verifica en las sustancias de valor auténticas del espíritu objetivo (cultura), pero tiene por fin último el alumbramiento del espíritu normativo autónomo. Spranger consideraba cuatro aspectos esenciales de la ciencia pedagógica: el ideal de educación, la educabilidad, el educador y la comunidad educativa. Y conforme a esto la pedagogía tiene un aspecto noológico, en tanto que trata de los bienes educativos específicos: un aspecto psicológico, al investigar la voluntad educativa del educador y las condiciones de educabilidad del alumno; un aspecto normativo, en tanto que critica los ideales educativos que aspiran a tener validez. Y un aspecto sociológico en tanto que investiga la estructura y la vida de las comunidades educativas. Para Spranger la educación básica es asunto de la escuela primaria, pero ésta tiene el inconveniente que en su forma actual abandona al joven en el momento en que se está formando su vida interna en la pubertad. Sobre la escuela primaria se erige la secundaria que continúa la educación general sobre una base científica y comienza en ciertos aspectos la formación profesional.

Spranger no ha escrito propiamente una obra sistemática de pedagogía. Sus ideas sobre educación se hallan dispersas en numerosos trabajos filosóficos y pedagógicos, entre los cuales se hallan sus obras tan conocidas **Formas de vida y Psicología de la edad juvenil. Además hay que contar su Cultura y educación y Las ciencias del espíritu y la escuela**, todas traducidas al castellano.

Hermann Nohl (n. 1889), pertenece a la misma dirección que Spranger, aunque con acento personal propio. Para él el punto de partida de la pedagogía es el hecho de la realidad de la educación como un todo con sentido. La educación constituye una gran realidad objetiva, que surge de la vida, de sus ideales y sus necesidades, como el arte o la economía, el derecho y la ciencia, que constituye un sistema cultural relativamente autónomo, independiente de los sujetos que participan en él, y que está regido por una idea propia, que actúa en toda acción educativa, y que sin embargo sólo es asible en su desarrollo histórico. La teoría de la educación tiene que partir de esta realidad educativa en su doble aspecto de vivencia y de objetivaciones pedagógicas.

El fin de la educación es formar una vida espiritual unitaria, y esto sólo puede hacerse por una acción unitariamente espiritual. La acción pedagógica no parte de un sistema de valores, sino sólo de un yo originario, de un hombre real, con la firme voluntad de formar una unidad espiritual, la educación es el aspecto subjetivo de la cultura. Los sistemas culturales. arte. ciencia. derecho, existen de nosotros, determinados actos; la educación por el contrario vive en el individuo y desarrolla en él fuerzas y capacidades en una forma que corresponden a su destino. Pero la educación individual no puede ser independiente de la forma de existencia nacional. La educación fuera de la comunidad de educación es algo abstracto. Así la oposición entre la educación individual y la formación cultural se resuelve en el concepto de la formación nacional. La obra esencial pedagógica de Nohl, es *La teoría de la educación*, traducida al castellano.

5) Otras direcciones filosóficas

Richard Honigswald (1875–1947), afirma que existe una relación tan íntima entre la pedagogía y la filosofía que en algunos de sus problemas la filosofía es pedagogía y en sus más hondas suposiciones la pedagogía es filosofía. La educación es para él la transmisión de los valores de configuración: ciencia, arte, moralidad. Su obra principal es **Fundamentos de la pedagogía**.

Peter Petersen (1884–1954), el autor del Plan Jena, considera que la educación es lo que produce la peculiaridad humana; es igual a humanización es decir, a la penetración y perfección espiritual de la forma humana. La educación es una función espiritual, tan originaria como el desarrollo de la vida. La obra pedagógica más importante de Petersen es sus **Principios de pedagogía**, traducida al castellano.

Wilhelm Flitner (n. 1889), pertenece a la dirección pedagógica que acentúa el aspecto existencias en la educación. Ésta es para él una parte de la realidad de la vida. De ella tenemos todos un concepto obtenido de nuestra actuación en la existencia. **Flitner subraya la idea de la responsabilidad de la educación. Según él es necesario que en las relaciones entre hombres intervengan y colaboren otros hombres que al actuar se consideren responsables de la educación, que hagan de ésta una relación vital ética.** La obra más conocida de Flitner es su **Pedagogía sistemática**, traducida al castellano.

Jorge Simmel (1858–1918), el gran pensador alemán, se ha ocupado de la educación en su relación con la cultura. Para él la educación cultural (Bildung) consiste en una objetividad del sujeto y en la subjetivación de un objeto cultural. La instrucción es un medio de la educación que actúa sobre el contenido, mientras que la educación se refiere más bien al proceso de la formación. Simmel escribió una **Pedagogía escolar**, obra póstuma.

Max Scheler (1874–1928). También este gran pensador se ocupó de la educación en algunas de sus obras. Para él la educación es la acuñación, la conformación del ser humano total, modelando una totalidad viviente en la forma del tiempo; por ella el mundo grande, el "macrocosmos", se concentra en un foco espiritual y personal, el "microcosmos". Scheler se ocupó de la educación en su obra **El saber y la cultura**, traducida al castellano.

Hans Freyer (n. 1887). el sociólogo tan conocido, considera a la educación como una de las categorías del espíritu objetivo. Para él lo que se forma en la educación no son actos, ni series de actor, sino la persona que se halla antes y sobre toda vida actual. En la educación la persona misma se convierte en forma objetiva espiritual, es decir, con sentido. Su obra más importante es **Teoría del espíritu objetivo**.

EL HUMANISMO EN EL XXI

Cuando los respiros del siglo XXI se hacen presentes en los estertores de esta centuria, la educación en el mundo presenta elementos inconfundibles de sentidos. En estos momentos, a diferencia del medioevo, nadie pone en tela de juicio el sentido social de la educación. Esta, en términos formales, debe de ser accesible a todos los hombres y mujeres que habitan la Tierra. En el terreno de las realidades, las reglamentaciones oficiales son burladas continuamente, de tal manera que las cifras de analfabetas (sobre todo en los países con notables problemas económicos) son alarmantes y agudas. La educación ya no se elitiza por simple creencia de superioridad emotiva o filosófica, sino que lo hace por inercias de economías y de capitales culturales.

Para muchos pensadores, la educación es la gran solución de los caminos torcidos. La ciencia y la tecnología son las palabras de la magia, son las ilusiones remediales de lo trágicamente hecho. Son las bolsas donde se depositan los altos grados de conciencia y de sensibilidad hacia las tendencias aceleradas y destructivas de los próximos lustros.

En ese sentido, las universidades deben de jugar un papel vanguardista, aunque a decir verdad muchas de ellas han arrojado sus limitadas seguridades tratando de satisfacer hasta las menores necesidades de un mercado laboral incisivo y ambicioso, pero muy posiblemente desprovisto de las armonías ya añoradas con la naturaleza. Se reconoce a la persona humana como el principio y fin de cualquier sociedad y por lo tanto de su propia actividad.

La persona humana es un individuo y simultáneamente un ser social. Necesita para su libre desarrollo de los demás y de los medios que la sociedad organizada le brinda. La persona individual y la sociedad no se oponen ni se excluyen, se complementan y se necesitan; el individuo no se realiza plenamente si no es en sociedad, por el ejercicio libre y responsable de su iniciativa en interacción respetuosa con los demás para la construcción del bien común.

Se ve en la libertad un valor fundamental. Por su dignidad como persona, el ser humano posee derechos

inalienables que deben ser respetados, y al mismo tiempo obligaciones que deben ser cumplidas y que le pueden ser exigidas.

Se ve a la educación como un proceso de perfeccionamiento sin límite de la persona en todas sus dimensiones. La educación es este proceso de hacerse más humano por la actuación de la persona.

Se ha planteado ciertas estrategias para las cuestiones más concretas.

- * La conciencia de nosotros mismos.
- * Amor a nosotros y a la creación.
- * Fe y esperanza.
- * Paz con todos los seres de la tierra
- * Capacidad para explicar el mundo.
- * Inteligencia y discernimiento; ansias de sabiduría.
- * La libertad para elegir lo correcto y valor para vivirlo, capacidad de sacrificio.
- * El arte, la creatividad.
- * La imaginación y el sentimiento.

Finalmente espero que una mayor comprensión de nuestro Ser y de sus diferentes niveles nos permita con la ayuda de las ciencias, dar forma a una pedagogía integral del individuo para la sociedad y en armonía con las Leyes Superiores de la Vida.

Termino este trabajo sabiendo que no sé nada, que hay mucho por aprender y más por hacer. Gracias.

FIN

Glosario de biografías y términos

Bacon, Rogelio (1214 – 1294) afirmó: "hay dos modos de alcanzar el conocimiento, por la razón o por la experiencia.

Agrícola, Rodolfo (1443~1485) hizo hincapié en la necesidad de "pensar y juzgar rectamente sobre todas las cosas", recomendó la observación de los fenómenos naturales y proclamó que para aprender es necesario comprender con claridad lo que se estudia y que el aprendiz produzca algo por sí mismo.

De los siglos XVI, XVII y XVIII, no obstante que su forma de practicar la enseñanza ceñida a una disciplina impositiva, con castigo y represión dio lugar a que se le llamara "didáctica del dolor", aún perduran las recomendaciones de quienes vislumbraron el verdadero camino de conducir el aprendizaje.

Da Vinci, Leonardo (1452–1519) aludiendo a los que en la discusión sólo sabían citar a los clásicos, esto es, que en vez de recurrir al razonamiento apelaban a la memoria, declaró **que la experiencia es la fuente del conocimiento**, abriendo así las puertas al empirismo.

Vives, Juan Luis (1492–1540)

Filósofo, sociólogo, **pedagogo** y humanista, nacido en Valencia. A través de su variada obra se puede encontrar la base de lo que será el pensamiento europeo de los siglos XVI y XVII. Estudió en la Universidad de Valencia y más tarde en la de París. Viajó mucho y residió en Brujas, Lovaina y Oxford, donde trabajó como profesor de Humanidades. Fue gran amigo de Catalina de Aragón y de Enrique VIII. Cuando el rey de Inglaterra repudió a la reina exigiendo la anulación del matrimonio, defendió a la reina, perdiendo en el conflicto la amistad del monarca. Conoció a Erasmo de Rotterdam y fue discípulo suyo. En su obra se palpa una profunda relación entre ambos humanistas. Vives escribió siempre en latín, por considerar éste el único idioma culto. Los Diálogos, una de sus obras más importantes, está destinado al aprendizaje de esta lengua. Mediante ellos podemos conocer las costumbres de la época en que vivió. Entre sus mejores obras destacan De disciplinis, De anima et vita, De veritate fidei christianae, etc.

A pesar de ser un gran humanista, en Vives se inicia un alejamiento de los presupuestos clásicos, concediendo a la experiencia una importancia poco común en su tiempo. No reaccionó violentamente contra el movimiento reformista, pero mantuvo siempre una profunda fe en la religión católica. Vives fue un gran pensador, lo suficientemente importante como para estar entre los primeros de Europa, pero sobresale principalmente por su gran aportación al terreno de la Pedagogía.

Se muestra partidario de una enseñanza gratuita, universalista y subvencionada por el Estado, en contra del monopolio de la educación por las autoridades eclesiásticas. Utiliza un método sistemático para la enseñanza, dividiendo el nivel de aprendizaje en varios cursos con sus correspondientes materias. Considera al niño como un ser que evoluciona, cuyas etapas de desarrollo deben ser respetadas.

De Vives procede toda la filosofía moderna anterior a Kant, lo mismo en lo bueno que en lo malo, sin que, esto no obstante, se le puedan achacar las erradas consecuencias que infieles alumnos derivaron de principios suyos mal entendidos o trastocados del único lugar en que tenían solidez y fuerza dentro del conjunto de sus especulaciones. La Europa entera es discípula, aunque ingrata, de Vives, y no sin razón le reputaba Forner por igual a los mayores sabios de todos los siglos. (Men. y Pelayo) Mucho antes que Bacon se rebeló contra los métodos científicos puramente deductivos. (Audrey Bell) Luis Vives, el más prodigioso de los artífices del Renacimiento, pensador crítico de primera fuerza, renovador del método antes que Bacon y Descartes, iniciador del psicologismo escocés, conciliador como siempre, prudente y mesurado aún en la obra de construcción que había emprendido, dechado de claridad, elegancia y rigor lógico, filósofo en quien predominaron siempre el juicio y el sentido práctico, nunca reñidos en él con la alteza del pensamiento que, para todos accesible, jamás se abate, sin embargo, con aparente y menguada facilidad al vulgar crítico. ..De Vives arranca un movimiento tan poderoso como el que arranca de Descartes...¿El nombre de Vives debe colocarse al lado de los de Descartes, Kant y Hegel? Sí, por cierto; y si no suena tan alto como debiera, es por una grande injusticia histórica, incomprensible para los fanáticos adoradores del éxito. Así como el hemisferio de Colón lleva aún el nombre de Américo Vespucio, así se han bautizado con los pomposos nombres de baconismo, cartesianismo y escuela escocesa diversos jirones del manto de Vives, para quien espero llegue pronto el día de la solemne reparación, hoy retardada sólo por el clamoreo de los sofistas. (Men. y Pelayo) Vives fue un gran educador y por consiguiente un gran moralista. Como filósofo guardose mucho de elucubrar uno de esos sistemas en los que había de triunfar el pensamiento germánico, siempre ocupado en la reconstrucción del mundo. Mucho antes que Kant, percibió lo que hay de justo en la filosofía de Kant, a saber, que el conocimiento lleva la huella del espíritu que conoce; pero en su alma de católico tan conclusión no podía poner en peligro la certidumbre metafísica de que este espíritu es capaz. La distinción kantiana entre el fenómeno y el noumeno, como la de razón pura y razón práctica, sólo es irremediable y definitiva para aquel que no cree prácticamente ni en la revelación ni en la vida futura. Las ideas de Luis Vives llegaron a Kant por intermedio del escocés Hamilton, y Kant las sistematizó al mismo tiempo que las mutilaba. Balmes las recogió en el siglo XIX como filósofo católico. Importa mucho hacer notar en este punto que los filósofos católicos españoles tan despreciados por los fabricantes de sistemas, suministraron a éstos la materia prima que tan mal aprovecharon. Lo cual puede aplicarse, no al gran Descartes mismo, sino a esos discípulos de quienes el genial y muy católico filósofo desconfiaba mucho y muy justamente. Bacon y Descartes deben mucho al mismo Vives a quien Erasmo tenía en gran aprecio. Y el médico filósofo Gómez Pereira, en su 'De

inmortalitate animorum Antonianae Margaritae' ha expresado formalmente entre otros profundos pensamientos, esta pensamiento esencial de la filosofía cartesiana, el 'Cogito, ergo sum': 'Nosco me aliquid noscere, et quidquid noscit est, ergo sum'.

Vives aconsejó que el educador que habrá de caracterizarse por su entusiasmo para aprender y enseñar, procure conocer a sus alumnos, para adaptar su trabajo a éstos.

Fray Luis de León.(1527–1591)

Poeta y escritor español. Desde muy niño recibió una esmerada educación, debido al ambiente culto en que se desarrolló su infancia y juventud. A los 17 años ingresó en la Orden de San Agustín, pasando a residir en Salamanca. Estudió en las Universidades de Alcalá y Salamanca, doctorándose en esta última en 1560. Literatura clásica, hebreo, latín, griego..., sus conocimientos eran los de un erudito. Consiguió la cátedra de Teología moral y Sagrada Escritura en la Universidad de Salamanca. Desde el primer momento se proclamó en favor de la utilización de trabajos y comentarios hebraizantes para una más

exacta interpretación de los textos de la Biblia. Esto suscitó enconadas polémicas, y con ellas envidias y rivalidades.

Fue denunciado a la Inquisición, se le abrió proceso y fue encarcelado en 1571. Permaneció en prisión cuatro años. Se le acusaba de desobediencia a las decisiones del Concilio de Trento respecto a la prohibición de difundir las Sagradas Escrituras en lengua vulgar, pues Fray Luis había traducido el Cantar de los Cantares y el Libro de Job. En prisión continuó su trabajo, y compuso la mayor parte de 'Los Nombres de Cristo'. También escribió en este período buena parte de su obra lírica y algunas de sus más bellas poesías. Fue puesto en libertad en 1576, y volvió a sus clases de la Universidad, donde en medio de la expectación de los estudiantes, comenzó con la célebre frase: 'Decíamos ayer...' Una de sus obras más conocidas es 'La perfecta casada'.

Su producción poética no fue publicada hasta 40 años después de su muerte por Francisco de Quevedo, aunque había sido muy popular en forma manuscrita. Mantuvo cierta relación con Felipe II, quien en algunas ocasiones demandó su consejo. La importancia de su obra comprende varios aspectos. En primer lugar el de una lírica de belleza y originalidad incomparables, producto de un sentimiento poético de genio. En segundo lugar, Fray Luis sustituye la concepción poética renacentista de orden amoroso por la innovación de un nuevo tipo de clasicismo, cristiano y humanista al mismo tiempo. Finalmente, el poeta es la figura más representativa del humanismo español de la Contrarreforma.

Sturn, Johannes (1507 – 1558) : "Toda instrucción tiene una misión esencial, si no es hasta la misión esencial, de encontrar y aplicar un modo y género de transmisión cultural que sea la mejor para el estímulo de la actividad del alumno. . ."

Lutero, Martín (1483–1546) indignado por la facilidad con que se prodigaban los castigos en la enseñanza reflejo de lo inadecuado de los procedimientos en uso dio pie a que se considerase al niño como ser humano en vez de tenerlo como simple receptor de azotes y degradaciones.

Los descubrimientos e inventos originan una revolución en la concepción científica vigente y es fácil explicarnos por qué surgen ideas renovadoras en lo que concierne a la educación en general y a la enseñanza en particular, pues el adelanto de la teoría educativa es correlativo al progreso de las ciencias. Durante este período la enseñanza se enriquece con valiosas direcciones.

Más que ningún otro reformador, Martín Lutero creó un nuevo concepto de la religión y la educación. Era culto, de mente brillante, y poseía, además de inteligencia, un intenso celo moral. En 1517. no pudiendo soportar que se vendiesen indulgencias, envió sus famosa s noventa y cinco tesis. La doctrina católica

afirmaba que el mérito de los santos puede hacer perdonar los castigos por los pecados ya perdonados; y por lo tanto, nuestra estada en el purgatorio puede abreviarse comprando indulgencias. Lutero, en cambio, sostenía:

"Dios no absuelve de culpa a nadie a quien, al mismo tiempo, no humille en todo y someta a la autoridad de su vicario, el sacerdote.

El poder que el Papa tiene, en forma general, sobre el purgatorio, es igual al poder que cada obispo o párroco tiene, en forma especial, dentro de su diócesis o parroquia.

El Papa hace bien cuando otorga el perdón a las almas (del purgatorio) no por el poder de las llaves (que él no posee), sino median'(e la intercesión.

Predican el hombre (y no Dios) aquellos que dicen que tan pronto como la moneda tintinea en la alcancía, el alma vuela (del purgatorio).

Es cierto que, al tintinear en la alcancía, la moneda puede hacer crecer el provecho y la avaricia, pero el resultado de la intercesión de la Iglesia está únicamente en manos de Dios.

¿Quién sabe si todas las almas del purgatorio quieren que se pague por su rescate?...

Serán condenados por la eternidad, junto con sus maestros, los que se creen seguros de la salvación porque tienen letras de perdón.

Los hombres deben estar en guardia contra los que dicen que las indulgencias papales son ese inestimable don de Dios por el cual el hombre se reconcilia con Él;

Pues esas «gracias de perdón» conciernen sólo a las penitencias de satisfacción sacramental, y éstas están determinadas por el hombre.

No predicán la doctrina cristiana los que enseñan que la contrición no es necesaria para los que tienen intención de pagar rescate por las almas del purgatorio o de comprar indulgencias.

Todo cristiano verdaderamente arrepentido tiene derecho a la completa remisión de la pena y de la culpa, aun sin letras de perdón.

Todo verdadero cristiano, vivo o muerto, tiene su parte en todas las bendiciones de Cristo y de la Iglesia, y esto se lo otorga Dios, aun sin letras de perdón."

Las 95 tesis contenían sutiles ataques contra el papado, veamos algunas:

"Este incontrolado predicar perdones hace que sea difícil, aun para los hombres cultos, salvar el respeto debido al Papa de la calumnia o de la sagaz inquisición de los laicos.

A saber: -¿Por qué el Papa no vacía el purgatorio por el amor de Dios y la necesidad de las almas que están allí, ya que redime un número infinito de ellas por miserables dones en dinero para construir una iglesia? Las primeras razones serían más justas; la segunda es sumamente trivial.

Y de nuevo: -¿Por qué el Papa, cuya riqueza es hoy en día mayor que la del más rico de los ricos, no construye esa iglesia de San Pedro con su propio dinero, y no con el dinero de los pobres creyentes?

Y otra vez: -¿Qué mayor bendición podría recibir la Iglesia si el Papa hiciera cien veces por día lo que ahora

hace una vez, y concediera a todo creyente perdones y participaciones?

Rechazar estos argumentos y escrúpulos de los laicos sólo por la fuerza, y no responder a ellos dando razones, es exponer la Iglesia y el Papa a ser ridiculizados por sus enemigos y hacer infelices a los cristianos."

Con el pasar del tiempo, Lutero se hizo cada vez más radical. En un tratado titulado *A la nobleza cristiana de la nación alemana*, atacó el concepto de que el Papa es superior a los concilios, que el poder espiritual se sitúa por encima del poder temporal y que nadie, excepto el Papa, puede interpretar la Biblia. Lutero sostenía enfáticamente que no hay diferencia real entre los poderes espiritual y temporal, pues todos los cristianos pertenecen al *estado espiritual*. Los obispos no tienen privilegios ni "status" especial; según Lutero, cada hombre es, en potencia, su propio sacerdote.

Lutero se mostraba también muy enérgico con respecto a la habilidad de todo cristiano para interpretar la Biblia, pues no le era posible hallar en ella ninguna evidencia que justificara la pretensión de que sólo el Papa podía interpretar las Sagradas Escrituras. Para apreciar la Biblia, necesitamos fe y entendimiento, y esto puede lograrlo tanto el laico como el sacerdote, tanto el rústico como el aristócrata.

Los concilios, afirmaba Lutero, no necesitaban ser convocados por el Papa, y citaba como ejemplo el hecho de que el concilio de Nicea fue reunido por el emperador. El concilio está por encima del Papa y cuando éste viola las leyes de la moral, el concilio tiene el derecho de destituirle.

Resulta interesante observar la actitud de Lutero respecto del sistema sacramental. Acepta sólo dos sacramentos: la comunión y el bautismo, y rechaza la ordenación, la extremaunción, la confirmación y el concepto católico de la penitencia. Además, reinterpreta el significado de la comunión, oponiéndose a la doctrina católica de la transubstanciación. Las palabras del sacerdote no pueden transformar el pan y el vino en el cuerpo y la sangre de Cristo. Este sacramento debe interpretarse espiritualmente: su objeto es robustecer nuestra fe espiritual en Jesucristo. El bautismo simboliza nuestra fe en Dios, y no tiene, en sí mismo, ninguna validez mágica, pues sólo da fuerzas al hombre cuando está presente el poder de regeneración espiritual.

El concepto capital de Lutero era su insistencia en la justificación por la *fe*, mucho más importante que todas las buenas obras. No nos salvamos si no confiamos totalmente en Dios. El hombre, criatura caída, para salvarse necesita el perdón y la misericordia divinas. La fe de Lutero era *más* emocional que intelectual; la idea del demonio lo atormentaba a menudo y experimentaba intensas tentaciones. De ahí que persistiera, en su carácter, un cierto dualismo. Sin embargo, tenía plena confianza en Jesucristo, que era un símbolo visible del interés de Dios por la humanidad. La expiación de Jesús tenía significado para todos, pues demostraba que los pecados del hombre podían ser perdonados y que el hombre podía renacer.

¿Cuál era el criterio de la verdad? Ni las decisiones de los concilios ni los pronunciamientos de los padres de la Iglesia. Lutero creía más bien en la autoridad de la Biblia. La Biblia debía ser la inspiración en la vida del cristiano, la guía hacia Dios, y la ayuda para la instrucción moral del hombre. Para él, la Iglesia no era una jerarquía de autoridades; su cabeza no era el Papa, sino Jesucristo. Todos los creyentes son iguales a los ojos de Dios. Por lo tanto, en el esquema religioso de Lutero, los predicadores son guías y no líderes absolutos,

Al igual que San Agustín, Lutero tenía conciencia de los deseos y defectos del hombre. La misma fe se debe a la gracia divina y no a los méritos del hombre. Dios determina, a su propia e inescrutable manera, quiénes son los que van a recibir sus divinas mercedes.

Cuando Lutero murió, en 1546, su doctrina había ya invadido casi todo el norte y el centro de Alemania; habíase extendido a la provincia del Báltico y se había arraigado en los países escandinavos.

Desde el punto de vista social, el luteranismo no aparece, al comienzo, en una actitud liberal. Durante la guerra de los campesinos, Lutero apoyó a la aristocracia y escribió panfletos contra los que llamaba los

"campesinos ladrones". Además, la Iglesia luterana se mostraba dispuesta a subordinarse al Estado, actitud ésta que no siempre ha tenido resultados constructivos en religión.

Importancia Pedagógica

Lutero hizo un importante aporte a la educación al traducir la Biblia al alemán. Esto la puso al alcance de un público más vasto y la convirtió en el verdadero libro de texto de la nación alemana.

Mientras que, en la Edad Media, las escuelas estaban bajo el control de la Iglesia, Lutero sostenía que las mismas debían ser gobernadas por el Estado. Instaba, además, a los príncipes de su época para que obligaran a los padres a mandar sus hijos a la escuela. Esto no sólo promovería la moralidad, sino que acrecentaría también la estabilidad del Estado.

Lutero consideraba que las instituciones educacionales existentes eran sumamente imperfectas. En primer lugar, daban demasiada importancia a la escolástica, la cual, para Lutero, era un sistema de filosofía en decadencia. En segundo lugar, valoraban demasiado la retórica; y esto hacía sentir al hombre exageradamente orgulloso de sus habilidades. En tercer lugar, ponían en peligro el desarrollo moral de los jóvenes. Las universidades, especialmente, eran, según Lutero, "antros de iniquidad".

Para Lutero, la educación se basaba en la instrucción que el niño recibía en el hogar. El primer mandamiento es honrar a nuestros padres; nuestra deuda para con ellos debe ser claramente reconocida. Al niño díscolo se le debe imponer disciplina; de lo contrario, los impulsos satánicos hallarán el modo de manifestarse y el resultado será la delincuencia completa. Esto no implica que el maestro debe hacer constantemente uso de la vara; por el contrario, Lutero exhortaba a una forma más humana de disciplina. Después de todo, la inspiración era el mejor método educativo.

Al discutir el programa de las diversas escuelas, Lutero sostenía que las escuelas primarias debían insistir en la enseñanza tanto de la religión como del latín, la historia y la música. Lutero apoyaba especialmente la inclusión de la música en el programa, porque podía inspirar sentimientos morales a los niños. A éstos debía enseñárselas el catecismo, que él había traducido a la lengua vulgar. Aun las niñas debían recibir alguna forma de educación, con particular insistencia en la enseñanza religiosa.

Lutero predicaba también una reforma total de las universidades. El estudio de la Biblia debía convertirse en el núcleo del programa universitario. Contrario a la investigación científica, adhería a la teoría geocéntrica de Tolomeo. Entre las materias de estudio que recomendaba figuraban el latín, el griego, el hebreo, la retórica, la lógica y la poesía. El objeto principal de la educación universitaria era espiritual: preparar candidatos para el clero.

Desde el punto de vista educacional, un profundo abismo media entre Lutero y Erasmo. Este último creía firmemente en los clásicos y en el pensamiento independiente; Lutero, en cambio, defendía el papel de la fe: para él, la Biblia era el mejor texto de estudio para el hombre. A diferencia de Erasmo, Lutero tenía poca simpatía por el estudio de los autores antiguos, los cuales, pensaba, tenían un sistema de moral muy inferior.

En una carta a los alcaldes y regidores de Alemania, Lutero les recuerda la importancia de la educación:

Es, en realidad un pecado y una vergüenza que se nos tenga que recordar y urgir el deber de educar a nuestros hijos y considerar sus mayores intereses, cuando la misma naturaleza debiera incitarnos a ello y el ejemplo de los paganos nos instruye en ese sentido. No existe ningún animal irracional que no se preocupe de instruir a sus pequeños en lo que deben saber, con excepción del avestruz, del que Dios dice que deja sus huevos en el suelo y los incuba en el polvo; y es duro con sus hijuelos como si no fueran suyos. ¿Y de qué sirve que, poseamos y hagamos todo lo demás, y nos convirtamos en perfectos santos, si olvidamos lo que es el principal objeto de nuestra vida, es decir cuidar de los jóvenes? A mi juicio, no hay ofensa material tan grave al mundo

a los ojos de Dios, y que merezca tan duro castigo, como la negligencia en educar a los niños.

Los padres descuidan este deber por varias causas. En primer lugar, hay algunos que carecen a tal punto de piedad y rectitud, que no lo hacen aunque puedan y, como el avestruz, se muestran duros con sus propios hijos y no hacen nada por ellos. En segundo lugar, la gran mayoría de los padres no están capacitados para ello, y no se dan cuenta de cómo sus hijos deben ser criados y enseñados. En tercer lugar, aunque los padres estén capacitados y dispuestos a hacerlo, no tienen tiempo para ello, en razón de sus restantes tareas y del trabajo de la casa, de modo que la necesidad nos obliga a tener maestros para las escuelas públicas, a menos que cada padre emplee un preceptor particular.

Por consiguiente, es deber de los alcaldes y concejos dedicar la mayor atención a los jóvenes. Pues dado que les están confiando la felicidad, el honor y la vida de la ciudad, serían perjuros ante Dios y el mundo si no buscaran, día y noche, con todas sus energías, el bienestar y el progreso de la misma."

Las lenguas deben estudiarse para frustrar los designios del diablo.

Pero, diréis nuevamente, si es menester que tengamos escuelas, ¿para qué enseñar latín, griego, hebreo, y otras artes liberales? ¿No basta con enseñar las Escrituras, que son necesarias para la salvación, en nuestra lengua materna? A lo cual yo respondo: Ya sé, ¡ay!, que nosotros los alemanes debemos seguir siendo brutos irracionales, como mercedamente nos llaman las naciones que nos rodean. Pero me pregunto por qué no decimos también: ¿para qué sirven las sedas, los vinos, las especias y otros artículos foráneos, dado que en los Estados alemanes tenemos abundancia de vino, trigo, lana, lino, madera y piedra, no sólo para cubrir nuestras necesidades, sino también para embellecimiento y ornamentación? Estamos dispuestos a despreciar las lenguas y las artes liberales, que son no sólo inofensivas, sino más ornamentales, provechosas y honoríficas que esas cosas, tanto para la comprensión de la Sagrada Escritura como para la conducción del gobierno civil, y no queremos privarnos de los artículos extranjeros que no son ni necesarios ni útiles y que, además, nos empobrecen grandemente. ¿No es justo que nos llamen alemanes torpes y brutos?

En realidad, aun cuando de las lenguas no derivara ningún beneficio práctico, tendríamos que interesarnos en ellas como en un maravilloso don con que Dios ha bendecido ahora a Alemania casi más que a todos los otros países. No hallamos muchos ejemplos de que Satán las haya favorecido en las universidades y en los claustros; por el contrario, esas instituciones han lanzado y siguen lanzando fieras inventivas contra ellas. Pues el diablo presintió el peligro que amenazaría a su reino si el estudio de las lenguas se generalizase. Pero, no pudiendo impedir por completo que se cultiven, trata al menos de circunscribirlas dentro de límites tan estrechos que por sí solas declinen y caigan en desuso.

El estudio del Evangelio debe unirse al de los idiomas:

"Por consiguiente, mis amados compatriotas, abramos los ojos, agradezcamos a Dios este precioso tesoro y esforcémonos por conservarlo y frustrar los designios de Satán. Pues no podemos negar que, aun cuando el Evangelio nos ha llegado y nos llega diariamente por obra del Espíritu Santo, ha llegado por medio de las lenguas, y por medio de ellas debe enriquecerse y conservarse. Pues cuando Dios quiso, por medio de los apóstoles, difundir el Evangelio en todo el mundo, dio los idiomas a tal efecto. Por medio del Imperio romano, hizo que el latín y el griego se convirtieran en lenguas de muchos países, a fin de que su Evangelio pudiese difundirse ampliamente y fructificar con celeridad. Ahora ha hecho lo mismo. Durante un tiempo, nadie comprendió por qué Dios había hecho revivir el estudio de las lenguas; pero ahora vemos que era para difundir el Evangelio, que Él quería sacar a la luz, a fin de denunciar y destruir el reinado del Anticristo. Por la misma razón, dejó que Grecia cayera presa de los turcos, a fin de que los eruditos griegos, expulsados de su país y diseminados fuera de él, llevaran la lengua griega a otros países y despertaran así el interés por el estudio de las lenguas.

Y tengamos siempre presente que no conservaremos el Evangelio sin las lenguas. Los idiomas son la vaina

con que está cubierta la Palabra; el estuche en que esa joya está encerrada; el casco en que se guarda ese vino; la despensa en que se almacena ese alimento. Y, para tomar una imagen del mismo Evangelio, son las canastas en que ese pan, ese pescado y sus fragmentos se conservan. Si por negligencia perdemos los idiomas (lo cual no permita Dios), no sólo perderemos el Evangelio, sino que, finalmente, ocurrirá que perderemos también la capacidad de hablar y escribir el latín o el alemán.

Por último, Lutero instaba a la creación de bibliotecas educacionales:

"Esto debe ser tenido en consideración por todos aquellos que realmente desean ver esas escuelas establecidas y los idiomas cultivados en los Estados alemanes: que no deben escatimarse gastos ni esfuerzos para instalar buenas bibliotecas en edificios adecuados, especialmente en las grandes ciudades que pueden costearlas. Porque si debe conservarse el conocimiento del Evangelio y de toda clase de ciencia, debe encerrárselo en libros, tal como ya he mostrado que hicieron los profetas y los apóstoles. Esto debe hacerse, no sólo para que nuestros conductores espirituales y Civiles tengan algo para leer y estudiar, sino también a fin de que no se pierdan los buenos libros y se conserven las artes y las lenguas con que Dios, graciosamente, nos ha favorecido.

Todas las naciones que se han distinguido en el mundo han prestado atención a este asunto, en particular los israelitas, entre los cuales Moisés fue el primero en comenzar la obra, ordenándoles conservar el libro de la ley en el Arca del Señor, y ponerla bajo el cuidado de los levitas, para que todos pudieran pedirles copias. Hasta ordenó al rey hacer una copia de ese libro en manos de los levitas. Entre otros deberes, Dios ordenaba a los sacerdotes levitas conservar y cuidar los libros. Más tarde, Josué enriqueció y perfeccionó esta biblioteca, así como también lo hicieron luego Samuel, David, Salomón, Isaías y otros muchos reyes y profetas. Gracias a ellos han llegado hasta nosotros las Sagradas Escrituras del Antiguo Testamento que, de otro modo, no se hubieran reunido ni conservado, si Dios no hubiera exigido tanta diligencia con respecto a ellas.

La Compañía De Jesús Y El Jesuita

Es conveniente, antes de abordar los acontecimientos, introducirnos en una dimensión generalmente silenciada por los historiadores y estudiosos de los jesuitas. Se trata del "espíritu" que animaba a la Orden y que le permitió, en gran medida, ser lo que fue y ahora es.

El mejor material con que se cuenta para este objetivo son las Reglas de la Compañía de Jesús y los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Nos valdremos aquí sólo de las Reglas.

Las Reglas, elaboradas por San Ignacio, recibieron una versión más acabada por San Francisco de Borja en 1567; pero "la principal y definitiva", fue realizada por el padre Aquaviva en 1582.

Se trata, como su nombre lo dice, de un conjunto de reglas cuyo formato está dado por: un Sumario (49 párrafos); Reglas de la Modestia (12 párrafos); Sobre la Instrucción para dar cuenta de la conciencia (14 párrafos) y Las Reglas de los peregrinos (12 párrafos). Además, el Catálogo de las Oraciones que se han de decir; la Carta de San Ignacio; los Avisos Generales que pertenecen a la dirección espiritual (22 párrafos); Reglas del procurador de la casa profesa (19 párrafos); Reglas de los hermanos coadjutores (11 párrafos); Reglas del sotoministro (7 párrafos); Reglas del sacristán (24 párrafos); Reglas de comprados (4 párrafos); Reglas del enfermo (16 párrafos); Reglas del que visita de noche las cámaras (2 párrafos); Reglas del portero (17 párrafos); Reglas del guardarropa (12 párrafos); Reglas del dispensero (7 párrafos); Reglas del cocinero (10 párrafos); Reglas del refitolero (15 párrafos); por último, el Regulae.

Las Reglas del Sumario son un resumen de las Constituciones y "pertenecen a la espiritual institución de los nuestros y todos las deben observar". En el Sumario, se precisa con respecto a su observancia: "Todos tengan estas reglas y las de sus oficios, y las entiendan y se las hagan familiares, y refresquen la memoria de ellas, leyéndolas u oyéndolas cada mes".

La lectura de estas Reglas nos permite tomar conciencia de que nos enfrentamos a una orden religiosa donde prima la total obediencia de sus miembros a sus superiores, con vista a constituir un todo orgánico, cuyo horizonte es el "divino servicio":

"Dejarán todos al Superior libre la disposición de sí mismos y de sus cosas en verdadera obediencia, no le teniendo cosa cerrada, ni aun la conciencia propia, sin repugnancia, ni contradicciones, o demostraciones algunas de parecer contrario; porque con la unión de un mismo sentir y querer, y la debida sumisión, mejor se conserven y pasen adelante en el divino servicio".

La carta de San Ignacio, contenida en las Reglas, en su integridad está dirigida a tratar la virtud de la obediencia: "Y aunque en todas virtudes y gracias espirituales os deseo toda perfección, es verdad (como habréis de mí oído otras veces), que en la obediencia, más particularmente que en ninguna otra, me da deseo Dios nuestro Señor de veros señalar".

San Ignacio precisa que el cultivo de esta virtud es lo que deberá distinguirlos frente a las otras órdenes: "En otras religiones podemos sufrir que nos hagan ventaja en ayunos, y vigiliass, y otras asperezas que, según su instituto, cada una santamente observa; pero en la puridad y perfección de la obediencia, con la resignación verdadera de nuestras voluntades y abnegación de nuestros juicios, mucho deseo, Hermanos carísimos, que se señalen los que en esta Compañía sirven a Dios nuestro Señor, y que en esto se conozcan los hijos verdaderos de ella; nunca mirando la persona a quien se obedece, sino en ella a Cristo nuestro Señor, por quien se obedece".

La obediencia, para que sea tal, debe ser "un holocausto, en el cual el hombre todo entero, sin dividir nada de sí, se ofrece en el fuego de la caridad a su Criador y Señor por mano de sus ministros". La entrega a ese todo, la Compañía, pasa entonces por una mediación transformada del ser, gracias a la imitación de Cristo: "Quí dimiserit patrem, etc., haga cuenta de dejar el padre y la madre, y hermanos y hermanas y cuanto tenía en el mundo... Y así, debe procurar de perder toda la afición carnal, y convertirla en espiritual con los deudos, amándolos solamente del amor que la caridad ordenada requiere, como quien es muerto al mundo y al amor propio, y vive a Cristo nuestro Señor solamente, teniendo a él en lugar de padres y hermanos, y de todas las cosas".

Entrado en la Orden: "Haga cuenta cada uno que viven en la obediencia que se deben dejar llevar y regir de la divina Providencia por medio del Superior, como si fuese un cuerpo muerto, que se deja llevar donde quiera y tratar como quiera.

En los Ejercicios Espirituales podemos captar el sentido "sociológico" de la obediencia: si se ha aceptado el seguimiento e imitación de Cristo, necesariamente debe darse obediencia al vicario de Cristo en la tierra: al Papa.

Y la obediencia a éste pasa por la obediencia a los superiores de la Orden. Esto posibilita a los jesuitas mirar el mundo desde un centro, Roma, que no es político sino religioso. La "misión" puede gozar así de una mayor autonomía frente a los poderes locales (el jesuita da cuenta de su quehacer, en última instancia, al superior que es el Papa y no a los reyes).

La forma de entrega a ese todo permite comprender a la Compañía como un cuerpo fuertemente cohesionado y orientado a un fin: es como "compañía" (de Jesús), en el doble sentido de la acepción: la de acompañar y la de sociedad.

Pero si bien la entrega tiene una dimensión que podemos llamar mística, tiene otra que es profundamente racional, donde los medios son constantemente vistos y sopesados en su relación con el fin: "El fin de la Compañía es, no solamente atender a la salvación y perfección de las ánimas propias con la gracia divina, mas con la misma intensamente procurar de ayudar a la salvación y perfección de los prójimos".

"Nuestra vocación es para discurrir y hacer vida en cualquier parte del mundo, donde se espera mayor servicio de Dios y ayuda de las ánimas".

Veamos ahora los medios. Se pueden distinguir planos, por ejemplo, la ayuda recíproca: "Sea asimismo cada uno de ellos contento de ayudar a corregir y ser corregido, descubriendo el uno al otro con debido amor y caridad para más ayudarse en espíritu, mayormente cuando le sea demandado u ordenado por el Superior que de ellos tuviere cuidado, a mayor gloria divina". Otro es la perfección personal, la que tiene sus grados.

Pero, lo más significativo y que marca todos los posibles niveles que podamos distinguir es que los medios son objeto de un control racional. Esto está presente en casi todos los párrafos de las Reglas. El primero del Sumario da la tónica: "Aunque la suma sapiencia y bondad de Dios nuestro Creador y Señor es la que ha de conservar, y regir y llevar adelante en su santo servicio esta mínima Compañía... y de nuestra parte, más que ninguna exterior constitución, la interior ley de caridad y amor, que el Espíritu Santo escribe e imprime en los corazones... porque la suave disposición de la divina providencia pide cooperación de sus criaturas... tenemos por necesario se escriban Constituciones, que ayuden para mejor proceder, conforme a nuestro instituto" (los destacados son nuestros).

El discernimiento de espíritu recibe en las Reglas un principio clarificador a través de la oposición interior versus exterior. Demos algunos ejemplos: "Todos los de la Compañía se den a las virtudes sólidas y perfectas, y a las cosas espirituales; y se haga de ellas más caudal que de las letras y otros dones naturales y humanos; porque aquellas interiores son las que han de dar eficacia a estos exteriores para el fin que se pretende".

En lo relativo a la refección corporal se tenga cuidado que la templanza, honestidad y decencia interior y exterior se observe en todo". En la obediencia al Superior debe tenerse "interiormente reverencia y amor. Y no solamente en la exterior ejecución de lo que manda".

Este predominio de lo interior sobre lo exterior, se puede graficar con las Reglas de la Modestia, donde se habla del "hombre exterior" y del modo cómo debe comportarse su cuerpo:

1. Lo que deben observar los de la Compañía en el andar público, en general se puede brevemente decir de nuestros Hermanos, que en todo el hombre exterior se vea en ella modestia, humildad y madurez religiosa, y edificación en todos los que los miran; pero, viniendo al particular, se observen las cosas siguientes.
2. No se vuelva ligeramente la cabeza acá ni allá; si no, cuando acaeciese, con madurez religiosa; y siendo menester, se tenga derecha, como moderada inclinación del cuello hacia la parte anterior, y no hacia un lado o al otro.
3. Los ojos se tengan comúnmente bajo, sin mucho alzarlos a una parte a otra; y hablando con personas, máxime de estado, no les miren fijamente a la cara, mas comúnmente abajo.
4. Las arrugas en la frente se deben evitar, pero mucho más en la nariz, de manera que por la serenidad de fuera se conozca la de adentro.
5. Los labios ni muy cerrados ni muy abiertos.
6. Todo el rostro muestre una alegría modesta antes que tristeza o algún otro afecto menos ordenado.
7. Los vestidos estén limpios y compuestos con religiosa moderación.
8. Las manos, si no se ocupan en alzar la ropa, se tengan en modo decente y quieto.
9. Sea el andar moderado, sin notable prisa, si la necesidad no fuese urgente, guardando el decoro que se

podrá.

10. Todos los movimientos y acciones finalmente sean tales, que muestren humildad, y muevan a devoción a los que los miran.

El hombre exterior debe así transparentar al hombre interior, con vista no sólo a la edificación de todos, sino también a su devoción.

Por último, si lo exterior es el cuerpo, éste debe ser tratado de un modo tal que no "ahogue el espíritu". Más aún, "La castigación del cuerpo no debe ser inmoderada ni indiscreta en abstinencia, vigiliat y otras penitencias exteriores y trabajos que dañen e impidan mayores bienes".

Teniendo presente todo lo anterior podemos pasar al otro nivel de la Compañía: su dimensión de sociedad. El principio mayor es: hágase todo, siempre y cuando vaya en beneficio de la Compañía de Jesús.

Para el jesuita "su mayor y más intenso oficio debe ser buscar en el Señor nuestro su mayor abnegación y continua mortificación en todas cosas posibles". La traducción de este principio en las cosas de la vida: "Cuanto a los oficios bajos y humildes, debe prontamente tomar aquellos, en los cuales hallare mayor repugnancia, si le fuere ordenado que los haga". La mortificación lo debe llevar a su identificación con lo pobre, la pobreza ("como firme muro de la religión"):

"Amen todos la pobreza como madre; y según la medida de la santa discreción, a sus tiempos sientan algunos efectos de ella; y ninguno tenga el uso de la cosa propia; y estén aparejados para mendigar ostitatim cuando la obediencia o la necesidad lo pidiese".

"El comer, vestir y dormir será como cosa propia de pobres; y a cada uno se persuada que será para él lo peor de la casa, por su mayor abnegación y provecho espiritual".

Pobreza propia, de todos, lo que se traduce en la grandeza de la Compañía.

El jesuita es un contemplativo en la acción, su mística se desenvuelve en el quehacer en el mundo, de allí que se califique al ocio como el origen de todos los males:

"Todos en sanidad tengan en que entender cosas espirituales o exteriores, porque el ocio, que es origen de todos los males, no tenga en casa lugar en cuanto fuere posible".

La perfección se opone al ocio: el jesuita se forma también en el estudio sistemático, de larga duración. Las 24 cátedras que todo miembro debía pasar, que incluían todas las ciencias vigentes (filosofía, lógica, física, matemática, astronomía, teología, etc.) nos permiten entender el peso que asumía el valor de la perfección.

Tenemos así a un sujeto que se subordina obediente e incondicionalmente a un todo, que sabe de forma racional y espiritual discernir (entre diferentes medios, entre lo interior y lo exterior), y que controla su cuerpo y alma en un quehacer mortificante por la Compañía. Su presencia en el mundo, para "mayor gloria de Dios", no podía pasar inadvertida.

Melanchthon, Philipp. Bretten, 1497–Wittenberg, 1560

Teólogo alemán. Su verdadero nombre es Phillip Schwarzerd, que en alemán significa «tierra negra». Estudia humanidades en Heidelberg y Tubinga. Profesor de griego en Wittenberg en 1518, así como de artes y teología.

Amigo y colaborador de Martín Lutero, expone los fundamentos del *luteranismo* en la obra *Luci communes*

rerum theologicarum (1521). Ante las tendencias anárquicas que surgen en el interior del Cisma, toma una posición conservadora, lo que le ha valido el nombre de **Praeceptor Germaniae** (Maestro alemán). Junto con Lutero es el principal redactor de la *Confesión de Augsburgo*, considerada como documento fundamental de la Reforma

Rebeláis, François

Chinon, 1494–París, 1553

Escritor, religioso y humanista francés. Se le considera el fundador de la moderna prosa francesa y uno de los mejores cuentistas del renacimiento. Desde joven domina el griego. Se inicia en la orden de los franciscanos, que abandona para llevar los hábitos de los benedictinos de Maillezais. Estudia leyes en Bourges y medicina en Montpellier (1530). Escribe *La sciomachie* (1549) durante el tercer viaje que realiza a Roma bajo la protección del cardenal Jean du Bellay. Describe, en una serie de cartas, la celebración que hace su mecenas del nacimiento del duque de Orleáns. Es víctima de la hostilidad de la Sorbona, por satirizarla en *Gargantúa y Le quart livre*; el último es condenado por ésta y por el Parlamento. Renuncia a su profesión, y a partir de ahí se desconocen sus datos biográficos.

Proclama la liberación de la mente renacentista en *Gargantúa y Pantagruel*, nombres de los dos gigantes que protagonizan la obra que consta de cinco libros: *Pantagruel* (1532), *Gargantúa* (1535), *Le tiers livre* (1546), *Le quart livre* (1552) y *Le cinquième livre* (1562). En estas aventuras llenas de imaginación, representa a la sociedad de su tiempo. Se expresa rítmicamente, con un rico lenguaje y un realismo puro, con el que inspira a Molière y a Michel Eyquem de Montaigne.

Rebeláis, expresó que el alumno debe conocer plenamente la naturaleza y la transformación de las materias primas.

Montaigne, Michel Eyquem de. Montaigne, 1533–Montaigne, 1592

Escritor moralista francés. Comienza su formación en el College de Guyenune en 1546 y estudia derecho en Toulouse. Consejero del Ayuntamiento de Burdeos, en 1570, se retira a su ciudad natal para dedicarse a la literatura. Es entonces cuando realiza sus primeros *Ensayos*, publicando los dos primeros volúmenes en 1580. Un año más tarde recorre Europa, viaje durante el cual completa su formación humanística, en especial durante su estancia en Roma. En *Diario de viaje* revela el interés que siente por las costumbres y personas. Publica el tercer volumen de *Ensayos* en 1585. Aunque en sus escritos se aprecia la evolución por distintas corrientes filosóficas y algunas veces la coexistencia del estoicismo y el epicureísmo, prevalece sobre éstos el escepticismo. Se describe a sí mismo en los *Ensayos*, advirtiéndoselo de antemano al lector. Su influencia se extiende a Francis Bacon y William Shakespeare. Enfrenta la fe con la razón en un período de guerras religiosas e intolerancia.

Reclamó una **educación** apropiada a las posibilidades del aprendiz y añadió que es necesario digerir los conocimientos para transformarlos en propios, que el entendimiento obre con libertad, sin imposición; que se ha de procurar que el alumno escoja y juzgue por medio de una acertada dirección y dejarlo actuar; que debe observar todo lo que es necesario y útil, y directamente en la 'naturaleza; que la misión del maestro no consiste en llenar la memoria, sino en formar el juicio.

Sus ensayos son famosos y su capítulo Sobre la educación de los niños es un clásico de la literatura pedagógica.

Según Montaigne, la vida es nuestro maestro; destaca, además, el valor del individualismo y considera la fe de mucho menor importancia que la razón. El hombre debe educarse en todos sus aspectos.

Montaigne fue un viajero infatigable que, dondequiera que fuera, observaba sabiamente la forma en que diferían entre sí las costumbres e ideas de las diversas naciones.

Para Montaigne, los libros no constituían un medio esencial de educación. Aprendemos, decía, de los demás, sobre todo si poseemos un agudo poder de observación. Con frecuencia, el estudioso toma demasiado en serio una rama del saber y se convierte en un limitado especialista. Así, el gramático sólo sabe gramática y el lógico no se interesa más que por Aristóteles. A veces, el estudio es tan enervante y fatigoso que produce individuos anémicos. El saber no nos protege del mal, pues el hombre siente antes de pensar; la pasión, lo guía, y no el intelecto.

Según Montaigne, el desarrollo del hombre culto depende de su excelencia física. Sin una buena salud, la mente no puede desarrollarse. El hombre culto debe cultivar las artes y las ciencias y evitar el puritanismo como un pecado mortal. Esto no implica una vida dedicada a los placeres sensuales, sino más bien un sentido de la moderación. La moral debe educarse y desarrollarse en la misma forma en que se afina la sensibilidad estética.

En lo que respecta a la religión, Montaigne era leal a sus enseñanzas, pero su fe está lejos de ser ferviente. ¿Acaso Epicuro no llevó una vida honesta, sin necesidad de lo sobrenatural? ¿No eran los pensadores griegos más sabios que muchos filósofos escolásticos? Según Montaigne, el hombre debe guiarse por el sentido común y por el sentido de la proporción; la religión ha impedido con demasiada frecuencia el progreso de la educación.

Montaigne da pruebas de un espíritu notablemente moderno. Apartándose del dualismo de los educadores medievales, declara que el cuerpo y la mente tienen las mismas necesidades. La educación no es un proceso abstracto y externo, sino que implica un cambio en nuestras actitudes básicas. Para Montaigne, el valor de la educación está en el hecho de que facilita el pleno goce de la vida.

El aprender, sostenía Montaigne, debe ser un proceso activo. Debe evitarse la memorización. Debemos viajar intelectualmente, tanto como físicamente. Cada estación, cada acontecimiento social, cada encuentro con una nueva persona puede ser una experiencia educativa. Si nos mantenemos alerta y conscientes de lo que nos rodea, leeremos con más hondo interés. Los grandes autores no requieren imitación, sino análisis crítico.

Montaigne afirma que al joven debe enseñársele de la siguiente manera:

Que la conciencia y la virtud brillen en sus palabras y que éstas no tengan más guía que la razón. Hágasele comprender que la declaración del error que encuentre en sus propios razonamientos, aunque sólo sea él quien lo advierta, es una muestra de buen juicio y sinceridad, cosas a las que siempre debe tender, pues la obstinación y el deseo exagerado de sostener las propias afirmaciones son cualidades vulgares, propias de los espíritus bajos, mientras que el retractarse y corregirse, y el abandonar un argumento erróneo en el ardor mismo de la discusión, son prueba de raras cualidades de fortaleza y filosofía. Se le enseñará que, cuando esté en sociedad, fije su mirada en todas partes; pues suele ocurrir que los primeros puestos son ocupados por las personas de menos mérito, y las grandes fortunas rara vez se acompañan de una gran capacidad.

... Debe, habituársele a que sea escrupuloso en la elección de sus argumentos, amante de la concisión y, por consiguiente, de la brevedad; debe enseñársele, sobre todo, a rendirse y a deponer las armas ante la verdad en cuanto la advierta, ya sea que nazca de las palabras de su adversario, ya que surja de las suyas propias, por haber dado con ella de pronto; pues no está hablando desde la cátedra sobre un tema prescrito. No está obligado a defender ninguna causa determinada y sólo debe interesarle aquello que aprueba; ni pertenece a un oficio, en el que, por dinero contante, deba vender la libertad de arrepentirse y cambiar de opinión."

Según Montaigne, el mundo es nuestro espejo:

"Este dilatado mundo, que algunos multiplican todavía como las especies dentro de su género, es el espejo en que, para conocernos fielmente, debemos contemplar nuestra imagen. En conclusión, mi deseo es que el universo entero sea el libro de nuestro escolar. Tal diversidad de caracteres, sectas, juicios, opiniones, leyes y costumbres nos enseña a juzgar rectamente los nuestros propios y lleva a nuestro criterio al reconocimiento de su imperfección y de su natural debilidad; aprendizaje éste de no pequeña importancia.

Tantos cambios habidos en el Estado, como en la fortuna pública, nos enseñó admirarnos de la nuestra; tantos nombres, tantas victorias y conquistas enterrados hoy en el olvido hacen ridícula la esperanza de eternizar nombre por el mérito de habernos apoderado de diez soldados y de un gallinero, que sólo es conocido porque se lo ha destruido. El saber y la teoría deben combinarse:

"Dice Epicuro al comienzo de su carta a Meniceo que «ni el más joven rehusa filosofar, ni el más viejo se cansa»; lo cual, en otras palabras, parece significar que, o no ha llegado aún el momento de gozar de la vida o es ya demasiado tarde para ello. Por todo esto, no quiero que se aprisione al niño; no quiero que se lo abandone a la merced del humor melancólico de un furioso maestro de escuela. No quiero que su espíritu se corrompa teniéndolo oprimido, como es costumbre, sujeto al trabajo durante 14 ó 15 horas, como un mozo de cordel. Ni aprobaría que, si por disposición solitaria y melancólica, el discípulo se aplica con exceso al estudio, se aliente un tal hábito, pues éste los hace ineptos para el trato social y los aparta de ocupaciones más provechosas. ¡Cuántos hombres he visto, en mi tiempo, atontados por su temeraria avidez de ciencia! Carneades se trastornó tanto a causa del estudio, que no tenía tiempo de cortarse el cabello ni las uñas. No quiero que se malogren las felices disposiciones del joven a causa de la incivilidad y la barbarie de los preceptores. La discreción francesa ha sido, antiguamente, considerada en un proverbio, como algo que nacía temprano, pero que no duraba. Y, en realidad, vemos que no hay nada tan gracioso como los pequeñuelos franceses; mas, ordinariamente, éstos defraudan la esperanza que hicieran concebir, y, cuando llegan a hombres, no se descubre en ellos ninguna cualidad descolante. He oído asegurar a personas inteligentes que los colegios adonde se los envía, y de los cuales hay tantos, los embrutece así."

Montaigne creía en la disciplina benévola:

"Debe presidir a la educación una dulzura severa, no como se practica generalmente; en lugar de invitar a los niños al estudio de las letras, se les brinda sólo horror y crueldad. Que se supriman la violencia y la fuerza; nada hay, a mi juicio, que bastardee y trastorne tanto una naturaleza bien nacida. Si queréis que el niño tema a la vergüenza y al castigo, no le acostumbréis a ellos. Acostumbradle más bien al sudor y al frío, al viento, al sol, a los accidentes que le es preciso menospreciar. Alejad de él toda blandura y delicadeza en el vestir y en el dormir, en el comer y en el beber; que se familiarice con todo. Que no se convierta en un pisaverde hermoso y afeminado, sino en un mozo lozano y vigoroso. Niño, joven y viejo, siempre he pensado así. Pero, entre otras cosas, los procedimientos que se emplean en la mayor parte de los colegios me han disgustado siempre. Se hubiera hecho menos daño si se hubiera pecado por indulgencia. Los colegios son una verdadera prisión para la juventud cautiva, a la cual se convierte en depravada castigándola antes de que lo sea."

Montaigne habla casi como un educador del siglo XX. Su avanzado sistema anuncia los ideales del pragmatismo moderno.

Bacon, Francisco (1561–1626) introdujo formalmente la **inducción** en el estudio científico e hizo hincapié en las ventajas de la observación y la experimentación.

Ratke, Wolfrano (1571–1635) declaró que la enseñanza forzada, violenta, es perjudicial, que la violencia forma aversión al estudio y que las cosas han de enseñarse por la observación, el análisis y el experimento.

Descartes, René

Descartes es el primer filósofo moderno. Su principal obra, el Discurso del Método, es a la vez, autobiografía

y construcción de un sistema. Difícilmente pueden separarse el autor y su obra, el autor y su ambiente. Descartes vive en un clima intelectual deteriorado por la decadencia de la escolástica y por el auge del escepticismo. Su decisión, cuando cuenta con veintidós años, de alistarse en ejércitos de varios príncipes, se debe, entre otras razones, al deseo de viajar para conocer las cosas tal como se dan y no tal como se presentan en los abigarrados y confusos libros de la época.

Insatisfecho con la formación que ha recibido, busca una filosofía clara, sencilla, concreta, esencialmente práctica, que sirva «para adquirir un conocimiento cierto y claro de todas las cosas que puedan ser a los hombres de alguna utilidad para su vida».

En abierta oposición a todo el saber tradicional, trata de expresar sus propias ideas como quien se sabe en posesión de un método nuevo y seguro que hará a los hombres «dueños y poseedores de la naturaleza»: «me parece que tengo un medio para aumentar por grados mi conocimiento y elevarlo poco a poco hasta el punto más alto». Afirmaba haber abierto el camino que conduciría infaliblemente a la verdad y produciría una ciencia sólida y esencialmente práctica. Su sueño era una ciencia universal que tuviese como modelo las matemáticas: «las largas cadenas de raciocinios, tan sencillos y fáciles, que utilizan los geómetras para llegar a sus más difíciles demostraciones, me habían dado ocasión de imaginar que todas las cosas que pueden ser objeto del conocimiento de los hombres se siguen unas a otras de la misma manera, y que, con tal de tener cuidado de no aceptar como verdadera ninguna que no lo sea, y de guardar siempre el orden necesario para deducirlas unas de otras, no hay ninguna tan lejana a la cual no se pueda llegar, ni tan oculta que no sea posible descubrirla».

El método matemático reúne dos buenas condiciones merced a las cuales goza de certeza: toma como punto de partida postulados evidentes y deduce rigurosamente de ellos todas sus conclusiones. Descartes está convencido de que, aplicando el método matemático, las

conclusiones serán tan evidentes como lo sea el punto de partida.

El **método**, tiene una gran importancia por su concepción para su aplicación en la pedagogía en particular a los contenidos de los estudios.

En una obra titulada "Reglas para la dirección del espíritu", de 1628–29 (Regulae), Descartes nos dice que «por método entiendo una serie de reglas ciertas y fáciles, tales que todo aquel que las observe exactamente no tome nunca algo falso por verdadero, y, sin gasto alguno de esfuerzo mental, sino por incrementar su conocimiento paso a paso, llegue a una verdadera comprensión de todas aquellas cosas que no sobrepasen su capacidad».

Y en la segunda parte del Discurso, resume en cuatro reglas el método de su nueva filosofía. La primera se refiere a la intuición, las otras tres a la deducción.

«La primera era no admitir jamás como verdadera cosa alguna que no la conociese

evidentemente como tal; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención

y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviese ninguna ocasión para dudar de ello». Este precepto se denomina a menudo regla de la evidencia, y en realidad se reduce a lo siguiente: no aceptar como verdadero sino lo que es evidente.

Si Descartes se limitara a rechazar el principio de autoridad, esto no sería nada nuevo. Pero tiene una concepción particular de la evidencia: consiste en la intuición intelectual de una idea clara y distinta, se caracteriza por la indubitabilidad y excluye toda posibilidad de error. Examinemos un poco cada uno de estos puntos.

En las *Regulae*, la intuición se define del modo siguiente: «Entiendo por intuición, no el

testimonio variable de los sentidos, ni los juicios engañosos de la imaginación, sino la

concepción de un espíritu sano y atento, tan fácil y distinta que no quede duda alguna acerca de lo que comprendemos; o bien, lo que es lo mismo, la concepción no dudosa que nace en un espíritu sano y atento de la sola luz de la razón. Así, cada uno puede ver por intuición que existe, que piensa, que un triángulo se limita con tres líneas». La intuición es de orden intelectual, nace de la sola luz de la razón.

El objeto de la intuición es la idea clara y distinta. Una idea es clara cuando se distinguen todos sus elementos; es distinta cuando no se puede confundir con ninguna otra. El tipo de idea clara y distinta es la naturaleza simple, pues siendo simple, es conocida toda entera desde el instante en que es comprendida. Una naturaleza simple puede ser una esencia (como la del triángulo) un hecho (como el pensamiento), una existencia (como la del yo) o una relación (como la igualdad).

La evidencia tiene como propiedad el que no se puede dudar de ella. Las dos nociones (evidencia e indubitabilidad) son intercambiables, y reconoceremos que poseemos una evidencia por el hecho de que no podemos ponerla en duda. Por otra parte, la evidencia es necesariamente verdadera. El error sólo es posible si el espíritu juzga sin tener la intuición del objeto, en virtud no de la evidencia, sino de los prejuicios. La "prevención" consiste precisamente en tener acerca de una cosa una idea preconcebida, y la "precipitación", en juzgar antes de haber examinado la cosa con todo el cuidado posible.

Ahora bien: la mayor parte de nuestras ideas son complejas: sólo existen un pequeño número de ideas simples. Por tanto, hay que encontrar una manera de reducirlas a ideas simples. Es lo que pretenden las otras tres reglas del método: análisis, síntesis y enumeración.

«La segunda, dividir cada una de las dificultades que voy a examinar en tantas partes como sea posible y necesario para resolverlas mejor». El análisis no consiste sólo en la descomposición de una idea compleja en sus elementos simples, por un procedimiento mental análogo al análisis químico de un cuerpo. Es también, y más profundamente, un procedimiento que resuelve lo desconocido a lo conocido y se remonta a los principios de los que depende. Es lo que hace el matemático cuando, para resolver un problema, lo supone ya resuelto. En ambos casos el espíritu busca la intuición para dar con un punto de partida válido para la deducción.

«La tercera, conducir por orden mis pensamientos, empezando por los objetos más sencillos y más fáciles de conocer, para subir gradualmente hasta el conocimiento de los más complejos y suponiendo incluso orden entre aquellos que no se parecen naturalmente el uno al otro». La síntesis es el complemento obligado del análisis. Consiste en reconstruir lo complejo partiendo de lo simple, o en deducir una consecuencia partiendo de los principios. Es la misma deducción.

Los términos importantes aquí son "orden" y "grado", muy característicos del espíritu cartesiano. El orden es lógico: es el orden según el cual las verdades dependen unas de otras. En matemáticas, los teoremas se siguen lógicamente, se encadenan de tal modo que no puede demostrarse uno sin haber establecido antes aquellos de los que depende. A los ojos de Descartes, la necesidad del orden es tal, para el rigor del pensamiento, que hay que suponer orden aún donde no lo hay. El orden es una exigencia a priori de la ciencia, porque la ciencia solo puede ser de tipo matemático.

Lo mismo sucede con la idea de grado. Está tomada en su sentido matemático, como en las expresiones "ecuación de primer grado, de segundo grado...". Porque, para Descartes, ningún objeto de conocimiento es por naturaleza más oscuro que otro: sólo es más complejo, está más lejos de los principios evidentes. Los grados del saber no son, pues, ciencias específicamente diferentes, sino etapas de una misma ciencia.

«Y la última, hacer siempre enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que estuviese seguro de no omitir nada». La deducción consiste en pasar de un término a otro.

Este paso sólo es riguroso si se hace «por un movimiento continuo y no interrumpido en ninguna parte del pensamiento». Porque debe tenerse no solamente la intuición de cada término, sino al mismo tiempo la del vínculo que lo une al precedente y al siguiente. Cuanto más rápido es el movimiento del espíritu, tanto mejor elimina toda intervención de la memoria que es fuente de error. En el límite se obtendría una visión global del objeto complejo, de toda la cadena de verdades. De este modo se vuelve a la primera regla: la deducción parte de la intuición y vuelve a ella; a fin de cuentas no es más que una intuición desarrollada.

Comenius, Johann Amos Uherseky, 1592–Amsterdam, 1670

Pedagogo y escritor checoslovaco. Obispo de la secta religiosa Unión de Hermanos Moravos, realiza sus estudios en la Academia de Herborn (1611) y en Heindelberg. En 1616 es director de la Escuela de Prerov y en 1628 es enviado al exilio después de diez años de ser pastor en Fulnek. Dirige la Academia Universal en 1641 por invitación del Parlamento Inglés. Clasifica la educación en cuatro niveles: escuela materna, dedicada al estímulo de la reflexión; escuela elemental, encaminada al desarrollo de la imaginación y la memoria; gimnasio, orientado a la formación profesional, y academia, reservada para la especialización científica. Su *Pansophia*, enseñar todo a todos, la promueve como objetivo de la escuela. Se opone a los castigos corporales y dedica su trabajo de maestría a los débiles mentales. Es también uno de los primeros partidarios en integrar a la mujer a la enseñanza. Entre sus obras destacan *Pansophiae prodromus* (1639), *Schola Pansophica* (1651) y *Didáctica magna* (1657). Se le conoce también como precursor del movimiento tecnológico.

Juan Amos Comenio (en castellano) conjuga todos los intentos de reforma pedagógica del siglo XVII. El asigna a la intuición directa de las cosas un papel preponderante en la enseñanza y se inclina por la simplificación y la sencillez de los estudios, en contra de la pedagogía del esfuerzo. Sin olvidarse de la religión y la moral, las vincula con la ciencia en una relación lógica y filosófica. Para Comenio, el hombre es un "microcosmos" y es por eso que en él está dado en potencia el conocimiento del cosmos.

El método que propuso Comenio ha llegado a ser punto de arranque de la pedagogía posterior, con las tres ideas centrales de esta nueva didáctica:

la naturalidad

la intuición

la autoactividad

Juan Amos Comenio sostenía que se ha de tomar en cuenta la naturaleza del niño y orientarlo conforme se van desarrollando sus facultades, pues el ser humano se encuentra en perfecta armonía con el universo y sólo hay que tener disposición del tiempo y de las cosas para lograr el aprendizaje. Como se puede apreciar, este viejo párrafo no ha dejado de aparecer en las plumas de los pedagogos de los últimos siglos, con diferentes enfoques, con diferentes modelos, pero la cuestión sigue siendo punto central del debate pedagógico.

Proclamó que han de graduarse los estudios a la capacidad del discípulo, que la enseñanza ha de ser atractiva, que el aprendizaje se ha de traducir en utilidad "que no debe enseñarse por autoridad nada que admita una demostración sensible o racional", que la comprensión ha de anteceder a la memorización y que debe estudiarse en el libro siempre abierto de la naturaleza.

Locke, Juan (1632–1704)

John Locke nació en Wrington, condado de Somerset, Inglaterra, en 1632, hijo de un jurista de ideas

puritanas. Estudió en Oxford ciencias naturales, medicina y teoría del Estado.

Lord Shaftesbury lo tomó bajo su protección como preceptor, consejero y médico de la familia, y Locke participó en la vida política de su país, ocupando diversos cargos de responsabilidad, que se vieron interrumpidos por sus estancias en Francia (1675–1679) y Holanda (1683–1688).

Con el ascenso de Guillermo de Orange al trono de Inglaterra el año 1689, Locke regresó a su país y durante once años ocupó un puesto oficial como responsable de comercio y agricultura. En 1700 se retiró de la vida política y murió cuatro años más tarde, en la casa de campo de un noble amigo suyo.

Su interés por la filosofía se despertó leyendo a Descartes, aunque su pensamiento se aparta del racionalismo cartesiano para dar lugar a una nueva corriente filosófica, el empirismo, según la cual todas las ideas del entendimiento provienen del conocimiento sensible. De las sensaciones, llamadas por Locke ideas simples, proceden las demás ideas (complejas) por un proceso de asociación y combinación.

En cuanto a las ideas políticas, Locke se adelanta en cierta medida a Montesquieu al defender la separación de los poderes legislativo y judicial y la supremacía del primero. Su convencida defensa de la tolerancia y su confianza en los derechos naturales de los hombres libres influyeron de forma decisiva en el posterior desarrollo de las democracias occidentales.

La obra principal de Locke es el Ensayo sobre el entendimiento humano, publicada como esbozo en 1670 y en su versión completa veinte años más tarde. El objetivo de este libro, como dice el mismo Locke en el capítulo introductorio, es investigar el origen, la certeza y el alcance del conocimiento humano. Este programa lo lleva a cabo en los cuatro libros

de que consta la obra. En el primero de ellos, Locke refuta la teoría innatista sobre el origen de las ideas; en el segundo (al que pertenece el primer texto de lectura y comentario), se estudian las distintas clases de ideas y su origen; el tercer libro trata del lenguaje y el cuarto, de la distinción entre conocimiento y opinión.

Las ideas políticas de Locke, por otra parte, aparecen expuestas en sus dos tratados sobre el gobierno. El segundo texto propuesto para lectura y comentario en el programa, De los fines de la sociedad política y del gobierno, es el capítulo 9 del Segundo tratado sobre el gobierno civil, una de las obras más influyentes en la historia del pensamiento político.

Juan Bautista de La Salle

Nace el día 30 de Abril de 1651. Su infancia transcurrió en Reims (Francia), su tierra natal, en un ambiente familiar lleno de afecto, bajo los cuidados de su madre, Nicolasa Moët, relacionada con la nobleza campesina; su padre, consejero del rey en la Audiencia municipal; sus abuelos maternos y sus 6 hermanos.

Durante sus años jóvenes cultivó sus capacidades adquiriendo una cultura profunda – estudios de teología en La Sorbona– respaldada con la estima de profesores y compañeros.

Abierto a las realidades y necesidades de su ciudad comprende la situación de abandono en que se encuentran los niños pobres. Deja entonces su título de canónigo y sus tareas sacerdotales para dedicarse en cuerpo y alma a esos niños. Crea para ellos escuelas adaptadas a su necesidades para sacarles de su situación de pobreza y abandono.

Se le unen otros maestros y funda el Instituto de los Hermanos de Las Escuelas Cristianas. Tarea nada fácil: repartió todos sus bienes entre los pobres; sufrió persecución por los maestros de entonces; muchos de sus Hermanos le abandonaron. La misión de sus escuelas: convertir a esos niños en buenos ciudadanos y buenos cristianos.

Sus escuelas se convirtieron en modelo de pedagogía: por su dedicación total al niño, por sus innovaciones pedagógicas, por el ambiente de estudio, por la apertura a todos, ... Creó escuelas por toda Francia y, sobre todo, se ocupó de formar educadores cristianos.

Un hombre maravilloso, increíblemente vital y fuerte, lleno de fe y amor a los pobres; que se entregó con alegría y responsabilidad a la vocación que Dios le mostró hasta el atardecer de su vida, el 7 de abril de 1719.

El Papa León XIII le proclamó santo el 24 de mayo de 1900.

El día 15 de Mayo de 1950 el Papa Pío XII le proclamó "celestes patrono e intercesor ante Dios de todos los maestros"

En 1,680 fundó la primera escuela Lasallista. Murió; en el año de 1,719. Sus aportes a la educación han sido:

Escritos sobre deberes del cristiano

Obra sobre como aprender a leer y escribir

La enseñanza grupal

Acceso de educación para los pobres y artesanos

Fue uno de los primeros en usar la lengua materna en la enseñanza

Promovió la educación integral

Fundó la congregación de los Hnos. De La Salle (educadores cristianos)

Filosofía y misión de la Institución.

Las obras de los Hermanos de las Escuelas Cristianas encuentran su origen en el carisma de Juan Bautista De La Salle. Hace más de trescientos años este Santo se propuso remediar el abandono en que se encontraban los hijos de los artesanos y de los pobres de Francia con una propuesta muy sencilla pero no exenta de importancia: en las ESCUELAS CRISTIANAS los niños, pasaban gran parte del día y aprendían "a leer, a escribir y la religión" preparándolos a sus padres y vivir luego honesta y cristianamente de su propio trabajo". Para lograr este objetivo, De La Salle se dedicó durante más de cuarenta años a la formación de maestros de escuela, consagrados enteros a su misión. Este fue el origen del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Al mismo

tiempo que se involucró totalmente para que sus obras "vayan bien", Bautista escribió muchas obras de tipo espiritual y pedagógico pensadas para apoyar su misión; entre ellas tenemos: "Las Meditaciones para el tiempo del retiro", dedicadas a sus Hermanos y Maestros; "La Guía de las Escuelas" y "Los Deberes de un cristiano para la organización y animación de sus escuelas". Hoy, después de más de tres siglos, estas obras de De La Salle mantienen aún vigencia pues fueron redactadas "por un hombre de Dios, un Santo que se dejó conducir por su Espíritu", otorgándoles carácter de perennidad no sólo sus escritos sino a su vida y a sus opciones evangélicas. En la obra de De La Salle está plasmada su experiencia espiritual y pedagógica.

"A Cristo por la Educación"

Rousseau, Jean-Jacques. Ginebra, 1712– Ermenonville, 1778. Filósofo, literato, **pedagogo** y pensador político francés de origen suizo, nacido en Ginebra, Jean-Jacques Rousseau fue el segundo de dos hijos de un relojero y su esposa, quien murió en su segundo parto; del primogénito sólo se sabe que desapareció siendo

niño sin dejar rastros de su paradero. Así, el futuro pensador creció solo al lado de su padre, quien llevaba una vida errante y despreocupada, pero que gustaba de leer novelas e historias con Jean-Jacques Rousseau. Esta práctica, despertó la curiosidad y la fantasía del muchacho que tenía diez años cuando su padre fue desterrado a consecuencia de una riña.

Entonces quedó al cuidado de su tío Bernard, quien fue nombrado su tutor, y éste lo puso en manos del pastor Lambercier para que recibiera educación. Después fue llevado a Ginebra donde estudió geometría y empezó a escribir comedias y sermones que no mostraba a nadie.

Su familia había elegido para él la profesión de procurador. Le consiguieron colocación en el despacho de un canciller que lo despidió por inepto al paso de unos meses. Después fue aprendiz de un grabador, pero tampoco destacó en ese oficio. A los 16 años decidió irse de Ginebra y al llegar a Saboya se presentó ante el párroco del lugar quien lo invitó a abrazar la fe católica. Fue este religioso quien lo puso bajo la protección de Luise Eleonore Warrens, joven y agraciada viuda que impresionó al muchacho desde su primer encuentro. Trabajó como profesor de música, copista de partituras y compositor de ópera; también escribió artículos de música, y en 1750 obtuvo el primer premio de la Academia de Dijon con el ensayo *Discours sur les sciences et les arts*. Dos años después, su ópera *El adivino de la Aldea* fue presentada ante la corte en Fontainebleau y la comedia *Narcisse* en el Teatro Francés. Después vinieron otros ensayos y *La nueva Eloisa*. En 1762, la publicación de *El Contrato Social* fue causa de su expulsión de Francia y se refugió en Neuchatel. Los planteamientos que hacía Jean-Jacques Rousseau en esta obra eran la semilla de la Revolución Francesa. Hablaba de la soberanía de la voluntad del pueblo, de los soberanos como mandatarios del pueblo, y de la República como forma perfecta de gobierno. Las dos últimas obras elevaron a Jean-Jacques Rousseau al rango de director de conciencias de todos los que vivieron en aquella época, y era solicitado para consultas aun por quienes no comulgaban con sus ideas.

Tiempo después, a causa de algunas diferencias con pastores suizos, salió de Neuchatel y se estableció en Berna, luego en Inglaterra y más tarde en Wothon, donde tuvo tiempo de escribir sus *Confesiones* antes de emprender el camino de nuevo para ir a Lyon, Grenoble, Chambéry y Bourgoin.

Para entonces Rousseau había desarrollado un extraño temor que lo hacía sentirse siempre perseguido y en peligro. En estas condiciones escribió *Les dialogues*, Rousseau juega de Jean-Jacques, que no eran sino un conjunto de divagaciones comentadas entre él y un supuesto francés. Luego inició la composición de su último libro *Las meditaciones del paseante solitario*, pero ya cansado y enfermo empezó a buscar asilo que encontró gracias a la caridad del marqués Girardin. Jean-Jacques Rousseau víctima de la apoplejía, el 2 de julio de 1778.

Pestalozzi, Johann Heinrich. Zurich, 1746–Brugg, 1827, biografía.

Pedagogo suizo de origen italiano. Director del asilo de Stanz (1798) después de la revolución helvética. Había iniciado estudios de teología y jurisprudencia que abandonó para dedicarse a la formación moral y material de los campesinos en un centro educativo para hijos de familias pobres, financiado con el trabajo agrícola de los alumnos. Sus teorías eran en gran medida fruto de las ideas expuestas por Rousseau en su *Émile*. Después de la crítica situación económica de la Europa de 1780, su proyecto fracasa y se ve obligado a abandonarlo. En 1804 funda el Instituto de Yverdon, famoso centro pedagógico de la época que abandona veinte años más tarde por discrepancias entre los profesores. El desarrollo de la naturaleza humana en un proceso subordinado al conjunto de las leyes naturales es la plataforma de sus teorías pedagógicas. Considera ya en su época las disposiciones naturales en el niño, aun antes de su nacimiento, como producto del mensaje genético.

Advierte que toda acción educadora debe partir del respeto a la naturaleza del hombre. Resalta la importancia de la vocación del niño y afirma que la familia es el primer y principal agente educador: «la escuela de la humanidad», en sus propias palabras. Sostiene que las capacidades creadoras del niño se desarrollan en la

acción como regla de todo método. Más que congestionar las mentes, le interesa desarrollar sus facultades. Su sistema del respeto a las individualidades concuerda con la pedagogía actual, así como su teoría de que la enseñanza del lenguaje debe relacionar la idea con el objeto. No era partidario de los castigos corporales aunque, como en otras ideas y hechos suyos, su práctica difiere de sus principios. Se le reconoce, sin embargo, un constante afecto por los niños y por los débiles. Entre sus obras cabe mencionar *El libro de las madres* (1803), *La enseñanza intuitiva* (1808) y *El canto del cisne* (1826).

Entrando en más detalles de la notable vida de este gran protagonista de la historia de la Educación presentaremos unos apuntes de Samuel Smith de su obra ideas de los grandes educadores con algunas pequeñas modificaciones.

John Locke había enfatizado el tipo disciplinario de educación, por el cual el niño desarrollaría un cuerpo sano en una mente sana mediante la percepción sensorial, estudio estrechamente supervisado de materias útiles y la formación de buenos hábitos morales. Juan Jacobo Rousseau había enfatizado el tipo de educación naturalista mediante el cual el niño desarrollaría facultades físicas y mentales mediante contactos con la naturaleza y libre auto expresión y carácter moral por imitación y experiencia de la vida. El educador suizo visionario Johann Heinrich **Pestalozzi** combinó estos dos énfasis en su teoría y práctica educativa. Intentando llevar a cabo las teorías naturalistas de Rousseau, pronto descubrió que los niños no sólo necesitan contactos con la naturaleza y la libre expresión de sus impulsos innatos, sino también una orientación comprensiva en sus contactos con la naturaleza, en su observación de las cosas y en su razonamiento y conclusiones con relación a la experiencia. Entonces formuló sus propias teorías y métodos de instrucción específicos. Y lo más importante, declaró su fe en el cuidado amoroso y en la educación de todos los niños, incluyendo a los hijos de los pobres e incapacitados, así como a los hijos de los caballeros ingleses de Locke y a los de los aristócratas franceses de Rousseau, como los mejores medios para erradicar los males de la sociedad.

Carrera y obras literarias de Pestalozzi: **Pestalozzi** nació en Zurich, Suiza, en 1756. Su padre, un protestante italiano y prominente cirujano, murió cuando Johann tenía sólo cinco años de edad, y el muchacho fue criado en la pobreza por la viuda y una sirvienta leal. Asistió a las escuelas elemental y secundaria, incluyendo el Collegium Carolinum, una escuela de estudios avanzados fundada en el siglo VIII y que había sido revivida como escuela humanista durante el siglo XVI por el reformador religioso suizo y erudito clásico Ulrich (o Huldreich) Zwinglio (1484–1531), mencionado con anterioridad como disidente protestante en la época de Lutero. En el colegio, **Pestalozzi** estudió los idiomas griego, hebreo y literatura, historia, retórica y filosofía con profesores de mente progresista que fomentaron su idealismo y su interés en reformas sociales. Leyó las obras de Rousseau y escribió ensayos sobre problemas políticos y sociales para un periódico patrocinado por miembros de la facultad, ganándose la reputación de radical entre las autoridades gubernamentales conservadoras. Poco después, recordando quizá la descripción que hacía Rousseau de los abogados como cazadores de honorarios, abandonó sus planes para una carrera de leyes y decidió convertirse en agricultor. Durante un año recibió entrenamiento práctico en agricultura en granjas experimentales en el cantón de Berna en la parte central oeste de Suiza. En 1768, reunió fondos suficientes para comprar su propia tierra y principió a experimentar con métodos agrícolas mejorados.

La aventura agrícola de **Pestalozzi** terminó en 1774 como un completo fracaso financiero, debido principalmente a su falta de práctica en asuntos financieros. En consecuencia convirtió la granja, a la que había llamado *Neuhof* (Granja nueva), en hogar y escuela elemental para los niños mendigos, abandonados, de los granjeros pobres de la vecindad. Los discípulos, que al principio eran veinte y posteriormente llegaron hasta cincuenta, entre muchachos y muchachas combinaban su trabajo del jardinería, tejido, cocina, costura y actividades similares, con discusiones en grupo y con el estudio de las tres R y de la Biblia. Aun cuando los niños progresaban y prosperaban, estando bien alimentados y vestidos por **Pestalozzi** y mejoraban constantemente en conocimientos, habilidades, salud y carácter, la escuela tuvo que ser cerrada en 1780 por falta de fondos. En esta aventura filantrópica **Pestalozzi** perdió su propia inversión y la herencia de su esposa, de modo que sólo la ayuda de unos pocos amigos que le quedaban lo hizo retener la propiedad del hogar familiar. Su única fuente ingresos eran unos honorarios ocasionales por escribir artículos sobre la educación y

la sociedad para un periódico que publicaba un amigo fiel.

En 1774, **Pestalozzi** había escrito un registro detallado de los métodos que había utilizado en el hogar para educar a su hijo de tres años, de acuerdo con los principios educativos presentados en Emile, de Rousseau. Pues decidió dedicarse a escribir como carrera. Sus primeros escritos notables incluyeron un artículo periodístico, *The evening hours of a hermi* (*Las horas nocturnas de un ermitaño*), impreso en 1780, que pormenorizaba sus principales ideas pedagógicas en forma de aforismos. En 1781, publicó el primer volumen de la novela *Leonard and Gertrude* (*Leonardo y Gertrudis*) un best seller que fue muy aclamado y que le produjo fama mundial y la ciudadanía de la república francesa, honor que compartió con George Washington y Thomas Paine. Sin embargo, tres volúmenes adicionales de la novela fueron demasiado complejos para una audiencia popular y atrajo pocos lectores. Varios otros libros que escribió sobre problemas educativos y sociales fueron igualmente desalentadores. Trató de publicar un periódico que presentara noticias, comentarios, cuentos y poemas para difundir sus ideas. Otros escritos incluyen *Illustrations for my ABC book* (*Ilustraciones para mi libro ABC*, 1787) y un tratado filosófico sobre la naturaleza humanista y la educación (1797).

En 1798, desencantado con su carrera de escritor, **Pestalozzi** aceptó el puesto de profesor en un convento de la orden ursulina en Stans, una aldea en el cantón de Unterwalden, en la parte central de Suiza. Sus setenta discípulos eran muchachos y muchachas huérfanos del vecino cantón rebelde de Nidwadden, cuyos padres habían sido masacrados por el ejército francés. A pesar de graves desventajas, en especial por la animosidad de los católicos, locales en su contra como profesor protestante y la triste condición de los alumnos, muchos de ellos con enfermedades y desconfianza hacia los extranjeros, **Pestalozzi** se dedicó entusiastamente a su cuidado y al cumplimiento de sus principios pedagógicos, encontrando un éxito asombroso.

Su programa destacaba el estudio de la naturaleza, excursiones y recitaciones combinadas con actividades espontáneas de los alumnos, estudio de objetos y trabajos manuales. Mantenía ocupados a todos observando, recitando, conversando, trabajando y aprendiendo como un grupo cooperativo. Estimulaba a los estudiantes más brillantes y de más edad para que ayudaran a los demás a entender y a aprender. Sin embargo, a mediados de 1799, aun cuando el gobierno suizo había honrado a **Pestalozzi** por los logros en el orfanatorio, los franceses cerraron la escuela y la convirtieron en un hospital militar.

Pestalozzi obtuvo entonces el puesto de profesor en Burgdorf, aldea del cantón de Berna, enseñando las tres R a un grupo de veinticinco niños de poca edad mediante actividades simplificadas y graduadas, ganando grandes elogios de la comisión escolar local. Luego sirvió varios meses como director de una escuela local para niños de más edad que resultaron difíciles de disciplinar y demasiado sofisticados para sus sencillas lecciones graduadas paso por paso de historia, geografía, escritura, aritmética y de la Biblia. Entonces el gobierno le permitió utilizar un castillo de Burgdorf para investigaciones pedagógicas, preparación de profesores y el desarrollo de material didáctico. Ayudado por un asociado experto y un personal de jóvenes profesores competentes, organizó una escuela y un instituto experimentales. El instituto produjo libros de texto y manuales de enseñanza que reflejaban las teorías y métodos educativos de **Pestalozzi**. En esa época (1801) publicó una de sus obras más influyentes, *How Gertrude teaches her children* (*Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*) libro de cartas que detalla sus primeras experiencias didácticas y expone sus principios educativos.

La escuela de Burgdorf tuvo un éxito extraordinario, fue admirada por visitantes de muchos países ansiosos de comprobar los métodos de enseñanza de **Pestalozzi**. Sin embargo, nuevamente fue interrumpido su trabajo cuando Napoleón eliminó al gobierno central de Suiza. En 1804, el nuevo gobierno del cantón, antagónico a **Pestalozzi**, terminó su experimento en Burgdorf.

Por un corto período se asoció con Philipp Emanuel von Fellenberg, filántropo y educador de ideas similares. Posteriormente, en 1804, con la cooperación de las autoridades de Yverdon, en el sudoeste de Suiza, que habían proporcionado un lugar de refugio para algunos de sus asociados de Burgdorf, organizó una escuela en un castillo de propiedad del pueblo. Una vez más sus métodos lograron resultados sin precedentes durante

siete años, a pesar de las dificultades financieras y de la laxitud de la administración.

Sin embargo, igual que en sus experimentos anteriores, el éxito se convirtió en un fracaso final. Algunos críticos del programa educativo acusaron a **Pestalozzi** de aplicar viejas ideas pedagógicas alegando que eran sus propias innovaciones. Otros lo acusaron de incitar a la revolución. Las rivalidades y divisiones dentro de la facultad aumentaron sus dificultades políticas y financieras, hasta que la escuela hubo de cerrar en 1825. **Pestalozzi** se retiró a su antiguo hogar en Neuhof donde en 1826, un año antes de su muerte, escribió su última publicación, *Swan song (El canto del cisne)*, resumiendo y defendiendo su filosofía educativa.

Ideas y métodos educativos de Pestalozzi. En las escuelas europeas del siglo XVIII, la gran mayoría de los hijos de la gente común, o no tenían oportunidades para educarse o se alojaban en aulas sombrías, insalubres y deprimentes, bajo la supervisión de profesores torpes, impopulares e incomprensivos, que los azotaban siempre que exhibían su supuesta naturaleza malvada no memorizando y repitiendo sus oraciones verbales fijadas o no respondían a las preguntas de rutina sobre la Biblia la médula del plan de estudios. **La antipatía mutua era la relación que prevalecía entre el maestro y los discípulos.** Apenas si podría haber un mayor contraste que el que existía entre las condiciones típicas de aquella época y la situación educativa ideal descrita en el *Emile* de Rousseau.

LA EDUCACIÓN PARA LA REFORMA SOCIAL.

El objetivo de **Pestalozzi** era doble: rescatar a los niños del tratamiento incomprensivo, restrictivo y a menudo brutal al que están sujetos; y experimentar desarrollando sus facultades naturales y rasgos de carácter de manera que fueran ciudadanos capaces y conscientes, equipados para erradicar los males de la sociedad. En consecuencia, **su objetivo principal era lograr la reforma social mediante un nuevo enfoque educativo,** un enfoque psicológico basado en las habilidades natas y en el potencial natural de cada niño. A través de un sistema adecuado para la educación, los individuos, creía, desarrollarían las facultades de salud y fuerza, facultades mentales, conocimiento, habilidad y carácter moral, para crear la sociedad descrita en sus influyentes obras, tales como *Leonard and Gertrude* (Leonardo y Gertrudis) y *How Gertrude teaches her children* (Cómo enseña Gertrudis a sus hijos). Todos los niños, sin tomar en cuenta su condición social, deben ser cuidados, respetados y ayudados a desarrollar sus facultades físicas y mentales y el amor por los demás. La relación entre el niño y el profesor debe ser como la del hijo y la madre, de manera que el aprendizaje y la enseñanza se conviertan en un proceso compartido motivado por la amistad, la cooperación, la ayuda mutua y el amor.

Todo niño, decía **Pestalozzi**, necesita expresarse con libertad, ejercer sus poderes físico y facultades mentales naturales, y aprender de la naturaleza, de los compañeros, de los padres, de los profesores, y por experiencia.

En el hogar, el cariño de la madre para sus hijos induce a éstos a atender sus peticiones, a emular su conducta, para crecer y aprender en esta forma. **En consecuencia, la madre es el mejor de los profesores. Un buen profesor sigue el ejemplo de la madre. En esta forma, un buen hogar y una buena escuela crean una buena comunidad.**

Principios Educativos De Pestalozzi. Los métodos de instrucción de **Pestalozzi** estaban basados sobre su conclusión general de que el aprendizaje debe principiar con la percepción sensorial, por la observación y por los contactos con la naturaleza esto es, por la experiencia, en vez de por palabras o libros. El discípulo debe ser guiado por un profesor comprensivo, que entienda tan bien a los niños como a las materias que deban aprender. Todo discípulo necesita una orientación cuidadosa para seleccionar los objetos y fenómenos naturales que debe observar y las relaciones que puede esperar en sus contactos con la naturaleza. **Pestalozzi** explicaba esta idea formulando principios definidos de enseñanza, en especial los siguientes: la educación debe basarse en la psicología del niño; todo niño se desarrolla física, mental y moralmente por experiencia consistente en impresiones sensoriales, observación cuidadosa, entendimiento claro y el uso del conocimiento en sus actividades diarias; el aprendizaje debe progresar por la inducción, desde los elementos más sencillos

hasta los más complejos, de las cosas concretas a las ideas abstractas, de lo que ya se ha aprendido a la etapa siguiente, en un arreglo o secuencia ordenada y siempre de la experiencia a los juicios, conclusiones o reglas; y los profesores deben considerar y respetar los intereses individuales del niño, su disposición para una enseñanza adicional, su necesidad de libre expresión y actividad, y sus demás necesidades emocionales y sociales, de manera que se desarrolle en forma natural en fuerza física, facultades intelectuales y carácter moral. La disciplina y el orden son necesarios, pero sólo deben ser impuestos con justicia y para ayudar a los niños a aprender, nunca sólo para castigar errores o desventajas. **Un profesor que está adecuadamente preparado para utilizar métodos correctos de instrucción mantendrá a los niños interesados y activos, haciendo innecesaria la disciplina rígida.**

Los principios básicos de instrucción apoyados por **Pestalozzi** están reflejados en los métodos modernos de enseñanza de las materias escolares como aritmética, lenguaje, geografía, dibujo, escritura, estudio de la naturaleza, educación física, trabajos manuales y música. Sus procedimientos en clase a menudo eran incongruentes e imprácticos, pero incluían enfoques y dispositivos muy utilizados a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Sus métodos especiales en aritmética, lenguaje y geografía tipifican estas ideas. El discípulo más joven que estudia aritmética observa y maneja guijarros, hojas y otros objetos, y descubre así el significado de los números y comienza a entender las relaciones entre ellos, Agrupa objetos en pares aprendiendo en esta forma que cuatro es igual a dos más dos. Se forman juicios sobre los números, no como símbolos o palabras abstractas, sino como cualidades de cosas reales. Utiliza diseños pictóricos, puntos, líneas o cuadrados, lo mismo que objetos. Consulta las tablas de cálculo en formas pictóricas que hace evidentes los números y sus relaciones; agrupa y separa los números reales para explorar sus relaciones y, por último, manifiesta su conocimiento no memorizando o recitando de memoria las combinaciones, y lo más importante aplica lo que sabe a las situaciones de la vida, como el gasto del dinero y la medición de objetos. Al estudiar el lenguaje, el niño prende en el hogar los sonidos de la dicción como expresión de las emociones e indicación de actividades en el seno de la familia. Pronto entenderá las palabras de su madre, la imitará y hablará efectivamente acerca de objetos familiares y situaciones de interés para él. La conversación, y el uso práctico, decía **Pestalozzi**, son las formas naturales de aprender cualquier idioma. El estudio de la geografía debe iniciarse cuando el niño observa los fenómenos en su vecindad inmediata (por ejemplo, las características de la tierra, tormentas, corrientes, rocío), luego continúa con la observación y discusión (utilizando modelos y ejercicios con mapas) con relación a los fenómenos en lugares más distantes, geografía política, estadística, astronomía, y juegos o deportes, ilustrando los efectos de la geografía sobre la gente y los sucesos.

Sucesores de Pestalozzi. Los discípulos de **Pestalozzi** fueron extremadamente influyentes en muchos países occidentales, en especial en Alemania, Francia, Inglaterra y los Estados Unidos. En Alemania, el filósofo racista Johann Gottlieb Fichte (1762–1814), antecesor nacionalista de Hitler, apoyó las ideas de **Pestalozzi** y abogó por un sistema nacional de educación basado en ellas para unir y regenerar a la nación como una raza "pura" (idea completamente contraria al ideal de hermandad humana de **Pestalozzi** después de la derrota del ejército prusiano por Napoleón en 1806. Su moción fructificó en Prusia, que transfirió en control de la educación de la Iglesia al Estado modeló los programas escolares comunes a lo largo del método de **Pestalozzi**, y estableció normas para la preparación y el reclutamiento de profesores en las escuelas secundarias. Carl August Zeller (1774–1847) organizó una escuela de preparación para futuros maestros e hizo propaganda a favor de los métodos de **Pestalozzi** en las escuelas elementales prusianas. Actividades similares de Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg (1790–1866) fueron particularmente efectivas. El amigo y asociado de **Pestalozzi** Philipp Emanuel von Fellenberg (1771– 1801), rector de una escuela de **Pestalozzi** en Hofwyl, Suiza, e interesado principalmente en la educación agrícola y comercial para los niños pobres, combinaba la educación académica con el entrenamiento manual y la instrucción vocacional. Este programa se extendió de Suiza a Alemania, Gran Bretaña y los Estados Unidos, dando ímpetu a la educación agrícola e industrial para los niños menesterosos o incapacitados. Las ideas de **Pestalozzi** tuvieron gran influencia sobre los educadores alemanes más famosos Johann Friedrich Herbart (1776–1841) y Friedrich Wilhelm August **FRÖBEL** (1782–1852) de quienes hablaremos más adelante.

En Francia, a pesar del control religioso, las ideas de **Pestalozzi** se estaban difundiendo, y en unas pocas

décadas los directores de educación Víctor Cousin (1792–1867), el Barón Georges Cuvier (1679–1832), y el premier François Guizot (1787–1874) había adaptado programas de educación elemental de acuerdo con muchas de esas ideas.

En Inglaterra, el filántropo y educador galés Robert Owen (1771–1858), el eminente jurista escocés Henry Peter Brougham (1778–1868), y el reverendo Charles Mayo (1792–1846), prominente director de escuelas adoptaron las ideas de **Pestalozzi** en su propia teoría y práctica.

En los Estados Unidos, los exponentes entusiastas incluyeron al geólogo escocés–americano William Maclure (1763–1840); Joseph Neef (1770–1854), antes profesor del personal de **Pestalozzi**, y organizador de la escuela **Pestalozziana** en Filadelfia en 1806 y colaborador de William Maclure y Robert Owen en New Harmony, Indiana; y eminentes educadores posteriores, incluyendo a Horace Mann (1796–1859), Henry Barnard (1811–1900), Edward A. Sheldon (1823–1897). William Torrey Harris (1835–1909), coronel Francis W. Parker (1837–1902), G. Stanley Hall (1844–1924), John **Dewey** (1859–1952 de quien hablaremos luego), y William Heard Kilpatrick (1871–1965). Las ideas de **Pestalozzi** fueron puestas en práctica por Sheldon, como superintendente de escuelas en Oswego, New York, en donde las nuevas ideas se convirtieron en las características centrales en el programa de preparación de maestros, destacando la percepción sensorial, las lecciones objetivas en ciencias, la aritmética mental, y la instrucción (aunque excesivamente formalizada) en música, dibujo y escritura; por Harris, que como superintendente de escuelas en Saint Louis, aplicó las lecciones objetivas de **Pestalozzi** a la instrucción en el estudio de la naturaleza y de la ciencia, introdujo el primer jardín de niños público (1873) y sirvió con mucha influencia como Comisionado de Educación de los Estados (1889–1906), y editor en jefe del Webster's New International Dictionary (1909); por Parker, que como rector de la Escuela Normal del condado de Cook, en Chicago, fue pionero en la redirección de la educación elemental, desarrolló los métodos de **Pestalozzi** de instrucción en geografía, como materia central, y apoyó el énfasis de Fröebel sobre la autoexpresión y en las actividades espontáneas de aprendizaje; y por **Dewey** en la escuela elemental experimental en la Universidad de Chicago y después en la Universidad de Columbia, en donde algunos de sus partidarios crearon el movimiento de la educación progresiva que fue especialmente influyente durante las décadas de 1930 y 1940.

Jean-Paul Richter (1763–1825) El Optimismo Pedagógico

Richter se complace en considerarse continuador de Rousseau y se hace llamar Jean-Paul, así como aquél era llamado familiarmente Jean-Jacques. Si bien endereza contra Rousseau algunas objeciones marginales, no sólo reafirma su optimismo pedagógico sino que lo lleva más allá de los límites respetados por el ginebrino, para quien ese optimismo era una hipótesis de trabajo indispensable a su proyecto de reforma político – social.

Mientras el optimismo de Rousseau es, pues, un optimismo metodológico que para llevarse a la práctica necesitaría condiciones límite imposibles de realizar, el optimismo de Jean-Paul es inmediato, cordial, fácil y ligeramente superficial.

A despecho de estos límites evidentes, la lectura de *Levana* sigue siendo agradable e instructiva por la amorosa penetración del espíritu infantil de que hace gala el autor. *Levana* es la diosa que los padres romanos invocaban en el momento de levantar de la tierra, como signo de reconocimiento, a sus hijos recién nacidos. El nombre quiere decir, pues, reconocimiento del hecho de que en los niños está la continuación de nosotros mismos y el porvenir del mundo, "la tierra prometida que podemos otear, pero no alcanzar".

Richter se aparta de Rousseau al pedir una educación religiosa precoz, convencido de que "**la religión es la poesía de la moral**", pero pone en guardia contra la práctica (por desgracia tan extendida) de fundar el "temor de Dios" en el miedo: "Que no sea el miedo lo que cree al Dios de la infancia; el miedo es creación del espíritu maligno; ¿tendrá por ventura el diablo que convertirse en el abuelo de Dios?"

Sin embargo, si no sobre el temor, el sentimiento religioso debe fundarse sobre el sentido de lo sublime, incluso terrorífico: "Cuando en la naturaleza se manifieste lo grandioso, la tempestad, el trueno, el cielo estrellado, la muerte, pronunciad ante el niño la palabra Dios."

Richter considera el juego como una "actividad seria" fundamental para el niño y reconoce en él perspicazmente los aspectos creadores en virtud de los cuales deben preferirse los materiales simples a los juguetes complicados. El niño que juega debe gozar de absoluta libertad, no se le debe imponer un orden preconstituido ni límites arbitrarios. El niño entregado al juego, al mismo tiempo que vierte en él sus inagotables energías, descubre sus propios límites, establece un orden propio, realiza su armonía espiritual. En efecto, el juego humano, a diferencia del juego de los animales, es una actividad del alma, una forma de vida espiritual.

Richter querría que en las escuelas se concediese un amplio lugar a las materias científicas y a las actividades artísticas y de investigación, en las que los niños encuentran diez veces más motivos de placer que en liberar de sus velos y sus vendas a las antiguas gracias momificadas", y le parece que este modo de dar "nutrimento común" a los niños de clases sociales diversas, destinados a separarse más tarde para siempre. También abordó el problema de la insuficiente consideración que se otorga al sexo femenino y sugirió remedios educativos que pueden considerarse en general sensatos.

Fröbel, Friedrich Wilhelm August Oberweissbach, 1782–Marienthal, 1852

Pedagogo alemán, nació en Oberweissbach, Turingia, el 21 de abril de 1782. Poco menos de un año después perdió a la madre. El padre, pastor luterano de campo, no podía ocuparse mucho de él; tampoco la segunda esposa, que pronto tuvo hijos propios, supo corresponder al apego y a la sed de afecto que demostraba el pequeño. La infancia de éste fue melancólica, se transfirió, primero, a la casa de un tío, residente en Stadtilm, donde asistió a la escuela principal, y después, en calidad de aprendiz forestal (pues no prometía mucho como estudiante), bajo la dirección de un guardabosque, a Hirschberg, sobre el Saale. En sus tres años de aprendizaje lo único que aprendió fue a amar la naturaleza, a reconocer en las criaturas una expresión de la universal armonía de lo creado.

Estudia ciencias de la naturaleza en Jena, Gotinga y Berlín. Profesor en Francfort (1805). Fundador del primer jardín para la infancia, Kindergarten, en Balnkenburg (1840), clausurado después por su supuesta orientación socialista y antirreligiosa. Con anterioridad funda en Keilbay (1817) su primer centro de enseñanza. Sus ideas le acarrearán opositores en el transcurso de su carrera. Insiste sobre lo decisiva que resulta la formación que se dé a los niños en sus primeros años. Su obra principal, *La educación humana* (1826), expone sus ideales más importantes respecto a la educación en la infancia.

En su pedagogía la actividad es la primera ley, igual a la ley del desenvolvimiento de la naturaleza, que rige el desarrollo físico e intelectual del hombre. La segunda ley que destaca es la armonía, entendida como contraste o ley de los contrarios en el nacimiento de la variedad. Su objetivo era dotar a los educadores de un conjunto de procedimientos y un material óptimo que les hiciese posible su trabajo docente acorde con la naturaleza del niño.

Los medios para **Fröbel** son: estudio de la forma natural por la que el niño obedece a la ley de la actividad, creación del ambiente educativo propicio, creación del material de enseñanza y educación moral como estímulo del sentimiento religioso.

FRÖBEL y la pedagogía romántica: Si la pedagogía del juego tuvo en Richter un valioso defensor, en un plano general y literario, en Friedrich **FRÖBEL** encontró, al mismo tiempo, su máximo teórico y su más ilustre realizador práctico.

Habiendo llegado casi por casualidad a la Universidad de Jena, consiguió que le dejaran asistir primero como

oyente y luego como estudiante regular a los cursos de ciencias, filosofía, arquitectura y, sobre todo, mineralogía (incluso fue a parar a la cárcel por deudas). Al cabo de dos años en Jena, volvió a su casa para ayudar a su padre, viejo y enfermo; a la muerte de su progenitor, desempeñó varios oficios como los de agrimensor y secretario administrador.

En 1805 decidido a dedicarse a la arquitectura, se traslado a Francfort invitado por un amigo. En esta ciudad, contrariamente a sus proyectos, encontró empleo como maestro en una escuela modelo de un tal Grüner discípulo de Pestalozzi, donde se le reveló de pronto su verdadera vocación: sería educador.

Casi como un peregrino, fue a visitar Yverdon, que le causó una profunda impresión ("Todo ahí está vivo comentaba, todo es actividad, placer y alegría"). En 1808 retornó ahí como acompañante de algunos muchachos de los cuales era preceptor particular, con la intención de estudiar más detenidamente el método pestalozziano para luego difundirlo en su país, como en efecto se esforzó por hacer. Pero, al mismo tiempo, la vida en Yverdon empezó a revelar las deficiencias de la institución, las intrigas que urdían unos contra otros los maestros y las luchas que envenenaban la atmósfera. En 1810 regresó a Francfort con sus discípulos, después de una ruptura total con Pestalozzi, y al año siguiente abandonó el oficio de preceptor y reanudo los estudios universitarios, primero en Gotinga y luego en Berlín, para profundizar en las ciencias naturales y del lenguaje. De esto esperaba esclarecimientos útiles para ciertas intuiciones pedagógicas que había tenido al comprobar que los métodos de Pestalozzi eran impropios para la primera infancia.: **FRÖBEL** percibía singulares analogías entre el mundo físico y el espiritual. Por ejemplo: "Lo esférico es lo perfecto y lo finito; reúne la perfección y la imperfección, lo completo y lo incompleto. . . La ley esférica es la ley fundamental de toda auténtica y suficiente educación del hombre."

En Berlín estudió sobre todo mineralogía y respiró la atmósfera arrebatadora de los preparativos para la lucha antinapoleónica. En 1813 se alistó voluntario, participó en la guerra como miembro del cuerpo de Lützov y conoció ahí a Middendorff y Langethal, que habrían de ser sus colaboradores principales. Terminado su servicio volvió a los estudios y para ganarse la vida aceptó un modesto cargo de auxiliar de la cátedra de mineralogía. Parecía como si el amor por la naturaleza y sus maravillas hubiera predominado definitivamente en él sofocando todo interés pedagógico. Lejos de ello, cuando en el otoño de 1816 se le ofreció la oportunidad de dedicarse a la educación de los hijos de sus dos hermanos, uno de los cuales había muerto poco antes, abandonó inmediatamente Berlín para trasladarse a su región natal. Era la ocasión que esperaba para organizar un instituto educativo. Mandó llamar a sus amigos Middendorff y Langethal, que aceptaron, y empezó a trabajar, al año siguiente, en una finca de la aldea de Keilhau.

A despecho de las no pocas dificultades con que tropezó, el Instituto creció hasta reunir unos sesenta alumnos. Mientras tanto, **FRÖBEL** se preocupó de aclarar y organizar sus ideas pedagógicas que expuso ampliamente en el volumen titulado **La educación del hombre**, del año de 1826.

Pero en el fondo, Keilhau no pasaba de ser un simple internado con una orientación humanística, mejor organizado que los demás pero sin ningún carácter revolucionario. Sin embargo, reinaba en la escuela un espíritu liberal que suscitó las sospechas de quienes, en ese período de nueva reacción, andaban a caza de "demagogos" e inducían a los gobiernos a disolver incluso las asociaciones patrióticas de estudiantes surgidas a raíz de la guerra de independencia. Aunque no se tomó ninguna medida contra el Instituto, la afluencia de alumnos disminuyó y **FRÖBEL**, dejándolo todo al cuidado de su esposa y amigos, se dirigió a Suiza donde fundó otros, se ocupó de cursos de perfeccionamiento para maestros y dirigió un orfanatorio en el mismo castillo de Burgdorf donde Pestalozzi había realizado uno de sus experimentos educativos. Sin embargo, en 1836 cedió la dirección a Langethal y regresó a Keilhau, cerca del cual, en Blankenburg, **fundó un "Instituto para la enseñanza intuitiva con fines de autoinstrucción"**. No se trataba de una escuela, sino de una especie de establecimiento para estudiar y preparar el especial material didáctico o "autodidáctico" concebido por **FRÖBEL** para la educación de la primera infancia, que debería realizarse en el seno de la familia. Posteriormente, el nombre se cambió en "Instituto para la educación del impulso activo de los niños". Se fundó un periódico que diera a conocer el nuevo material y **FRÖBEL** en persona viajó por Alemania dictando

conferencias demostrativas. Tanto en Blankenburg como en otros lugares **FRÖBEL** reunía de vez en cuando niños con cuales experimentaba su material y demostraba a otros el empleo de éste: no fue sino hasta 1839 cuando abrió una institución educativa propiamente tal para niños de **edad preescolar** que al año sucesivo bautizó con el nombre de Jardín general alemán del niño. Jardines para niños (**Kindergarten**) se llamarán en lo sucesivo todos los establecimientos análogos que no tardaron en surgir en otras localidades, a despecho de las muchas dificultades que **FRÖBEL** siguió encontrando por efecto del fondo político de su labor y que era echar las bases para la formación del carácter alemán, en un sentido libre, abierto y responsable, poniendo, de esa forma, los fundamentos de una auténtica unidad nacional.

1848 fue el año triunfal para **FRÖBEL**; las asociaciones liberales de maestros adoptaron la idea de la educación preescolar y, a juicio de muchos, **FRÖBEL** se convirtió, por lo que toca al aspecto educativo, en el profeta de la organización federal de Alemania que parecía a punto de ser realizada por el Parlamento. Ello explica por qué la reacción política posterior a los acontecimientos de 1848 embistió también contra la obra de **FRÖBEL**: Prusia y algunos estados menores prohibieron los jardines de la infancia (1851). En vano luchó **FRÖBEL** contra la prohibición, fundada sobre la idea de que la educación ajustada a ideas era "atea y socialista": al año siguiente falleció en el castillo de Marienthal que le había sido concedido poco tiempo antes a fin de que fundara una institución más, o sea, el "Instituto de unificación integral de la vida mediante la formación evolutivo – educativa del hombre".

Entre los muchos escritos de **FRÖBEL**, en su mayoría de ocasión, son de recordar los siguientes: **Principios de educación del hombre (1833)** y **Cantos maternales y caricias (1844)**, **colección de poesías educativas ilustrada y complementada con instrucciones pedagógicas**.

Fröbel Y Su Inspiración Filosófica Y Moral

Base de la pedagogía de **FRÖBEL** es la intuición de la profunda unidad de lo real. Se trata de un motivo presente en todo el movimiento romántico y que había sido desarrollado especulativamente en forma notable sobre todo por Schelling, Schleiermacher y por la confusa filosofía de Karl Christian Krause (1781–1832) con quien **FRÖBEL** mantuvo estrecho contacto. Krause, discípulo de Schelling, había elaborado un sistema denominado panenteísmo, porque sí bien consideraba cada entidad como expresión de lo Absoluto, acentuaba la exigencia de que tuviese una autonomía relativa, pero no exclusiva, ya se tratase de una nación o de un individuo. Así, en forma por demás curiosa, llevó su escrúpulo de pureza lingüística nacional hasta el extremo de purgar de su vocabulario todo término de origen latino (por efecto de lo cual sus obras resultan más comprensibles traducidas que en el original), mientras por otra parte persiguió proyectos universalistas, primero, a través de la masonería y luego de una "Liga de la humanidad" fundada por él mismo.

En **FRÖBEL** encontramos una insistencia análoga y simultánea en ciertos temas nacionales y universalistas, y se advierte en general una amorosa preocupación por todos los seres de la naturaleza, junto con una religiosa admiración por el orden universal, entendido como orden dinámico al que es posible contribuir activamente.

Verdad es que a propósito de estos temas ni se adhiere estrechamente al pensamiento ajeno, ni llega a una formulación personal y clara. Su prosa es poética y alusiva y tiende más a nublar las dificultades conceptuales que a resolverlas. Sin embargo, latía en él un sentimiento tan hondo de la presencia de lo divino en lo humano, así como de que "en Dios está el fundamento único de todas las cosas" (de forma que debe haber una consonancia profunda entre nuestro ser y la naturaleza fuera de nosotros), que se dedicó amorosamente a estudiar los modos como podía realizarse con el mayor provecho este universal enlace de todos los seres en cuanto instrumento educativo.

Ahora bien, una visión dinámica de la naturaleza, incluso la animada (que los descubrimientos de la época en el campo de la electricidad volvían plausible), aunada al interés por la cristalografía que **FRÖBEL** debía a sus estudios mineralógicos le sirvieron para identificar en modo muy singular el aspecto educativamente más primitivo de este enlace. Es decir, partiendo del supuesto de que materia y fuerza se identifican, **FRÖBEL** se

esforzó por encontrar las figuras Materiales primitivas que son la expresión simple de la fuerza única que anima al universo.

Cuando "la fuerza se desenvuelve y se representa a sí misma en todas direcciones, uniformemente, en plena libertad y sin obstáculos, la manifestación espacial, el efecto corpóreo de ello es una esfera, por lo que la forma esférica, o, en general, la forma corporal redondeada, se nos aparece también como la forma de la naturaleza primera y más universal, y también como la última y más universal". Por consiguiente, **la esfera es "la figura originaria, la unidad de todas las formas y las configuraciones terrestres naturales.**

Ahora bien, aislando las dobles direcciones fundamentales que se pueden considerar en una esfera se genera otra figura fundamental, el cubo. Invirtiendo el número de vértices y superficies se obtiene el octaedro, desarrollando alternativamente las caras se llega al tetraedro, y así, sucesivamente, diferenciando la medida de las fuerzas en las diversas direcciones, se obtienen todos los demás sólidos (de la cristalografía).

Con intuición que más tarde se revelará dotada de un cierto fundamento científico, **FRÖBEL** percibe una continuidad plena entre las energías cristalógenas y las energías vitales, así como una continuidad sustancial entre la vida de la naturaleza y la vida del espíritu.

FRÖBEL creyó firmemente que entre estas ideas de filosofía natural y la práctica educativa existían estrechas relaciones, aunque, por lo demás, se limitó a enunciarlo de una manera general. Ya hemos visto que hablaba de la "ley del desarrollo esférico con lo que quería decir la ley del "desarrollo omnilateral de lo interior a lo exterior" de que se discutía mucho en sus institutos. Ese desarrollo es una exteriorización activa de potencialidades, de fuerzas. Para **FRÖBEL** no hay desarrollo psíquico posible si no es sobre la base de operaciones concretas. **"El hombre –dice– sólo puede conocer plenamente lo que les es posible representar exteriormente, lo que puede reproducir. Para adquirir conocimiento el alumno debe vivir, y pensando, hacer, y haciendo, pensar.**

Para **FRÖBEL** el juego es esta libre actividad que es conquista de destreza y conocimiento. Jugando, el niño entra en relación concreta con el mundo, realiza plenamente algunos de esos enlaces con la naturaleza que expresan la divina unidad de lo real.

Pero el desenvolvimiento más característico de la metodología pedagógica de **FRÖBEL** se cumplió, sin lugar a dudas, al tener de repente la intuición de que el material primitivo del juego infantil debía estar constituido por las mismas formas primigenias en las que a su juicio se manifestaba la fuerza universal.

El Juego Educativo Y Los "Regalos"

Sin embargo, **FRÖBEL**, al modelar los diversos tipos del material para sus juegos educativos, no reprodujo la serie de sólidos precitados, sino que, inspirándose en ellos, tuvo sabia y experimentalmente en cuenta la necesidad de estimular eficazmente la "tendencia a la actividad" del niño.

La serie completa de sus "regalos" resultó a fin de cuentas constituida de la siguiente:

- 1) Una pelota de tela, con seis pelotas menores de los colores del arco iris, y un soporte para hacerlas oscilar.
- 2) Una esfera, un cubo y básicas.
- 3) Un cubo descomponible
- 4) Un cubo descomponible
- 5) Un cubo descomponible

6) Un cubo descomponible

El material se acompañaba de cuadernillos de instrucciones que contenían asimismo versitos para cantar en coro. Además, el instituto de Blankenburg producía otros materiales como cajas con trocitos de mosaico, bastoncillos y cuentas **(es evidente la intención de hacer que el niño pudiera pasar de lo concreto de los sólidos a las "abstracciones de la superficie, la línea y el punto)** así como reproducciones en madera de sus amadísimos sólidos cristalográficos.

FRÖBEL atribuía a sus regalos especiales significados simbólicos (por ejemplo, la esfera representaba la coincidencia de los contrarios; el cubo la estabilidad del universo) y a este respecto sería harto fácil hacerle reproches. En realidad, la serie de los regalos del 3º al 6º es una especie de juego de construcciones y en conjunto se trata de un material que permite al niño ejercer libremente su actividad.

Sin embargo, el mismo **FRÖBEL** y sus colaboradores cedieron a la tentación de organizar colectivamente el juego, con mucho orden y acompañado de coros y cancionetas, no obstante que los "regalos" habían sido pensados para uso familiar y que, hasta lo último, **la máxima ambición de FRÖBEL fue poder educar no tanto a los niños directamente, cuanto a las madres y a las jovencitas.**

Por otra parte, la concepción misma de **FRÖBEL** sobre el juego infantil era el mejor correctivo contra el riesgo de caer en una rutina obligada: "En este periodo –escribe– el juego es el producto más puro y espiritual del hombre, al mismo tiempo que el modelo y la imagen de la vida humana entera, de la íntima y secreta vida natural del hombre y de todas las cosas.

Por eso genera júbilo, libertad y satisfacción, reposo en sí y fuera de sí, paz con el universo. En él residen y de él brotan las fuentes de todo bien."

En buena parte, del feliz desenvolvimiento de la actividad jubilosa del niño dependerá el carácter futuro del hombre. Por consiguiente, ni el juego ni ninguna otra actividad educativa deben ser ni obligatorios ni coactivos: "la educación, la instrucción, la enseñanza, desde un principio, desde sus primeros elementos, deben dejar hacer, secundar (exclusivamente preservar y proteger), y no prescribir, determinar, intervenir".

Alberne Necker De Saussure (1766–184)

La "Educación Progresiva"

Un lugar prominente en la pedagogía romántica ocupa Albertine–Adrienne Necker de Saussure, prima y amiga de Madame de Stael y esposa de un sobrino del ministro Necker. Ginebrina de nacimiento, de religión calvinista, embebida de cultura romántica, pero dotada de un admirable sentido de medida y de sólidas convicciones ético – religiosas, dio su formulación más equilibrada al concepto de la educación como proceso indefinido de autoformación, al que no pueden señalarse sino metas muy provisionarias.

Su Educación progresiva o estudio sobre el curso de la vida (aparecida entre 1828 y 1838) tuvo gran resonancia y fue juzgada por Capponi como "libro que cualquier hombre se preciaría de haber escrito pero que sólo podía haber sido hecho por una mujer".

Herbart, Johann Friedrich, Oldenburg, 1776–Gotinga, 1841

Pedagogo, filósofo y psicólogo alemán. Estudia en la Universidad de Jena con Fichte. Amigo y admirador de **Pestalozzi**, dedica una de sus obras al estudio de su pedagogía: *Idea del ABC de la intuición de Pestalozzi* (1802). Profesor de la Universidad de Gotinga. En 1808, después de la muerte de Kant, ocupa su cargo. **Es autor del método positivo aplicado a las ciencias psicológicas y a la educación. Se le conoce como**

inspirador de la pedagogía como ciencia. Sus principios de orientación realista se destacan en una época de auge del idealismo alemán.

Engrandecer el espíritu del niño es para J.F. Herbart la misión más importante del educador. Insiste en la instrucción como principal agente en la formación y enriquecimiento de la personalidad del educando. Su método subraya la enseñanza y la cultura moral que inciden en las representaciones y sentimientos, respectivamente.

Su pedagogía se construye sobre la base de estimular el interés. Se opone a la educación parcializada y predica la enseñanza múltiple, lejana de la enciclopédica, para universalizar el espíritu. Entre sus obras destacan *Primeras lecciones de Pedagogía* (1802), *Pedagogía general* (1806) y *La educación realizada mediante la cooperación del Estado* (1818). Sus teorías han influido mucho en el campo de la psicología y la pedagogía.

El Realismo De Johann Friedrich Herbart

Posición netamente realista fue la que asumió, contra el idealismo, el filósofo y pedagogo Johann Friedrich Herbart. Herbart, nacido en Oldemburgo, en 1776, fue discípulo de Fichte y de Schiller en Jena. El primero lo conquistó para la filosofía, el segundo le infundió el ideal de una formación humana plena, armoniosa y omnilateral, así como la concepción de que tal ideal es al mismo tiempo la naturaleza ética y estética. Sin embargo, reaccionó muy pronto a la posición idealista en cuanto tal, bajo el impulso no sólo de un estudio a fondo de la obra de Kant, sino también de la experiencia pedagógica que, interrumpiendo los estudios universitarios, cumplió en Suiza en su calidad de preceptor de una familia noble, así como a través de los contactos que tuvo en ese país con Pestalozzi.

Posteriormente, terminado que hubo sus estudios y empezada la enseñanza universitaria en Gotinga, fue llamado a Königsberg, para que se hiciera cargo de la cátedra que había ocupado Kant. Ahí creó para los estudiantes de pedagogía un seminario teórico – práctico que no tuvo mucho éxito y fue suspendido por falta de medios (no obstante, los seguidores de Herbart recogerán y desarrollarán la idea instituyendo las primeras escuelas experimentales y los primeros cursos regulares de aprendizaje para maestros de secundaria).

En 1833, después de haber esperado en vano suceder a Hegel en Berlín, volvió a Gotinga donde enseñó casi hasta su muerte, acaecida en 1841. En lo político había sido siempre cerradamente conservador, al punto de condenar los motines por los que sus colegas y los estudiantes pretendían defender las libertades constitucionales, sobre todo la libertad académica, en épocas de grave involución reaccionaria. Enquistado en una especie de aristocratismo burgués, defendía un ideal quietista de la actividad cultural.

Vemos, pues, que la influencia de Pestalozzi sobre Herbart no se manifestó en el aspecto de los intereses filantrópicos y sociales tan vivos en el gran zuriqués y adoptados en parte por FRÖBEL. Lo que Herbart apreció sobre todo fue la intensidad de la obra positiva en la educación pestalozziana, que no se limita a dejar florecer ciertas pretendidas disposiciones intimas, sino que proporciona al educando experiencias concretas y esmeradamente seleccionadas que forjan su personalidad.

Refiriéndose al método pestalozziano Herbart, observaba que el hombre "es educado incesantemente por las circunstancias: necesita del arte que lo fabrique, que lo construya, de modo que adquiera la forma justa" y que la verdadera novedad del método pestalozziano consistía en eso, **"en que más que ningún otro método precedente comprende que es necesario edificar el espíritu infantil, construirle una experiencia determinada y claramente intuitiva; no actuar como si el niño tuviese ya experiencia, sino cuidar que obtenga experiencia"**.

Por consiguiente, Herbart rechaza la rancia analogía que ve al educando como una planta y al educador como un jardinero, dado que, de acuerdo con la acción ejercida por las circunstancias sobre el hombre, este puede

convertirse en "una bestia selvática" o en "la razón misma hecha persona", mientras que la planta no puede no mantener su propia naturaleza específica. Son las circunstancias, el ambiente, las influencias externas lo que en gran medida determina lo que somos: a esta radical convicción se liga sin duda alguna la posición realista de Herbart, incluso en su aspecto filosófico. El idealismo concebía al espíritu como autocreación, tendía a desvanecer la importancia de los elementos externos a la conciencia o a percibir en ellos sólo los términos dialécticos y eliminados sin tardanza, puesto que toda contradicción acaba por ser superada en la unidad suprema de la Autoconciencia. Inversamente, para Herbart la alteridad, la extrañeza es una característica esencial e ineliminable de la realidad, la cual es un conjunto de reales, necesariamente múltiples. Ahora bien, sólo en esta multiplicidad, debidamente reconocida y suficientemente penetrada se puede encontrar la solución a las contradicciones que, según el mismo Herbart, caracterizan a nuestra experiencia.

La metafísica de Herbart marca, pues, **un retorno a la posición de Leibniz**, con un cierto hincapié en los límites que encuentra necesariamente nuestro conocimiento de la realidad efectiva, de acuerdo con la exigencia crítica de Kant.

"Existe efectivamente fuera de nosotros – dice Herbart – una cantidad de entes de los que desconocemos la naturaleza simple y propia, pero sobre cuyas condiciones internas y externas podemos adquirir una suma de conocimientos que puede aumentar al infinito."

Según Herbart, un tal conocimiento metafísico es posible en cuanto es confirmado a través del estudio profundo de la experiencia, tanto interna (psicología) como externa (filosofía de la naturaleza), dado que las relaciones entre los reales se barruntan en las relaciones entre los fenómenos, aún cuando la esencia de los reales permanezca oculta a nosotros.

Los reales son existencias autosuficientes y autónomas, entre las que sólo pueden establecerse relaciones accidentales. En efecto, a toda relación comprometedora, a todo choque con otros reales, reaccionan con un acto de autoconservación. También las representaciones son actos de este tipo con los que ciertos reales simples o almas reaccionan al chocar con la realidad que les es externa. Las relaciones de atracción o repulsión que se dan entre representaciones son las mismas que hay entre los reales correspondientes (como resultado de su estado interno y de las relaciones accidentales).

Por consiguiente, la vida psicológica no es más que un aspecto, si bien más complejo, de la interacción universal entre los reales – en sí inmutables y eternos– que es lo que constituye a todos los fenómenos.

Herbart: Psicología Y Ética

La psicología de Herbart, aunque basada en los fundamentos apriorísticos de que se ha hecho mención, representa una de las expresiones más completas y orgánicas *del asociacionismo* y se adelanta a la ciencia psicológica propiamente dicha que surgirá en la segunda mitad del siglo XIX.

El pluralismo atomístico de su metafísica se proyecta en la vida individual psicológica donde, como es evidente, la multiplicidad de las representaciones no puede nacer más que del movimiento original de los entes simples. Las representaciones simples (sonidos, colores, etcétera), son tan elementales y carentes de relaciones internas como deben serlo los actos de autoconservación de los entes simples.

El alma no es el objeto propio de la psicología porque también ella es un real simple e inmutable. **El objeto de la psicología son los actos de autoconservación o representaciones del alma, en cuanto actuales o persistentes en el recuerdo. Las representaciones tienen un carácter dinámico: "compenetrándose recíprocamente en el alma, que es una, se repelen en cuanto son opuestas, y se unen en una fuerza común en cuanto no son opuestas".**

Así, pues, las representaciones se conciben como átomos psíquicos dotados de una tendencia propia que los

lleva a unirse con ciertos átomos y a rechazar a otros. Varias representaciones, al unirse, determinan tendencias a asimilar nuevas representaciones de un cierto tipo. Esto constituye lo que, por un lado, se denomina apetito, deseo, voluntad, y que por el otro es la esencia de las mismas disposiciones cognitivas. Por consiguiente, no existen facultades del alma: **ni el sentimiento, ni la voluntad son nada fuera de las representaciones y junto a éstas.**

Por lo tanto, Herbart puede hablar de una estática y de una mecánica del espíritu y aboga por la introducción del cálculo matemático en la psicología, preludiando así una de las ambiciones más características de la psicología experimental. Pero todavía más importantes son las anticipaciones relativas a la relación entre el consciente y el inconsciente. Dada la estrechez del campo de la conciencia no todas las representaciones pueden estar presentes simultáneamente ante la conciencia de un hombre. Sólo las percepciones actuales y las imágenes a ellas conexas ocupan el campo de la conciencia; todas las demás representaciones son rechazadas bajo el umbral de la conciencia misma de donde podían ser extraídas en virtud de nuevos nexos asociativos.

Por lo demás, las representaciones que permanecen en nosotros no forman un mero coacervo aorgánico, sino que están como soldadas en una masa y la personalidad misma no es más que una masa apercebiente central, más estable y articulada (**cuya soldadura es el carácter**), gracias a la cual es posible la asimilación de nuevas representaciones, es decir, la apercepción. **La libertad del hombre no es más que el dominio de la masa aperceptiva sobre las excitaciones y los movimientos provenientes del exterior.**

Para Herbart, los niños no son verdaderamente libres porque aún no han adquirido un carácter, es decir, una verdadera solidez en la masa de representaciones dominante. Por otra parte el carácter mismo, el yo adulto, es susceptible de romperse o escindirse como sucede en los casos de desdoblamiento de la personalidad, esto es en ciertas formas de demencia.

Según Herbart, la teoría de la organización óptima de la personalidad **es la estática**, que abarca, a un tiempo, al arte bello y a la moral. En esto se advierte una derivación de la idea schilleriana del alma bella, aunque elaborándola en el sentido de la antedicha mecánica de las representaciones. En efecto la experiencia estética depende de la solidez, la extensión y la armonía alcanzada por las representaciones – fuerza, en el fondo antagónicas, que constituyen el yo. Las ideas morales están referidas a estos mismos caracteres y son las siguientes: la libertad interior, la perfección, la benevolencia, el derecho y la equidad. La más fundamental es la primera, respecto a la cual las otras representan condiciones necesarias para su consecución.

La doctrina de las virtudes se refiere a la conformidad de la conducta con las cinco ideas morales y tiene como ramas principales la política y la pedagogía política se refiere en lo esencial a la idea de derecho; la pedagogía abarca las cinco ideas, pero subraya la de la perfección.

HERBART: La Pedagogía

La pedagogía tiene fines propios planteados por la ética, pero los medios, como es obvio proporciona la psicología. Ahora bien, educar en vista de la perfección es decir, de la formación armoniosa y omnilateral de la persona no significa, con arreglo a la psicología de Herbart, otra cosa que velar por una estructuración lo más amplia y sólida posible de la "masa aperceptiva", suministrándole gradualmente las representaciones más oportunas, esto es, las más susceptibles de agregarse armoniosamente con las preexistentes, de manera de construir una base que permita asimilar con facilidad las siguientes.

Esta tendencia de la masa aperceptiva a agregarse nuevas representaciones de un cierto tipo se denomina interés; por lo tanto, la pedagogía de Herbart es esencialmente una teoría de los intereses.

El concepto herbartiano de los intereses está ligado con su principio de la instrucción educativa. Las aptitudes prácticas y los intereses dependen de las representaciones que cada uno posee y son en él más activas; procurar nuevas representaciones que no sean lábiles ni efímeras significa influir sobre las disposiciones los

intereses, o en otras palabras, **instruir significa educar**. Los intereses son, en cierto modo, las resultantes de las fuerzas de atracción repulsión que poseen las diversas representaciones. Por consiguiente, no son ni algo original que preceda a la experiencia, ni algo exterior respecto al patrimonio de conocimientos que posee una persona, sino más bien la vida íntima de ese mismo patrimonio.

El interés dice Herbart es el concepto cardinal de la instrucción." No es un medio de aprendizaje, sino más bien el fin de éste; una educación digna del nombre es aquella que promueve ricos y profundos intereses más bien que conocimientos específicos: "El interés debe hacer nacer de sí otro interés; lo aprendido se disipará, pero el interés persistirá por toda la vida."

Se pueden distinguir varios tipos de interés, ante todo, según que se refieran al conocimiento o a la participación en actividades comunes con más de una persona. Los intereses de conocimiento pueden ser empíricos (responden a la pregunta: ¿qué es esto?), especulativos (relativos a los fundamentos y a las leyes de los fenómenos: ¿por qué es esto?) y estéticos (relativos a las relaciones internas y externas de lo que se intuye: ¿cómo es?). Los intereses de participación pueden ser simpáticos (o sea, dirigidos hacia los individuos por los que sentimos simpatía o compasión), sociales (enderezados hacia grupos sociales, como la familia o el Estado) y religiosos (referidos al destino mismo de la humanidad y a nuestra relación con el Ser Supremo).

El individuo puede desarrollar unilateralmente sólo un tipo de interés, o bien, en el ámbito de cada tipo, ciertos intereses particulares y no otros: uno y otro tipo de unilateralidad son combatidos por Herbart, quien patrocina el principio de la multilateralidad de los intereses. Se da cuenta de que "con el transcurso del tiempo la profesión produce algunos de estos intereses unilaterales", pero, observa, "la profesión no debe aislar a los hombres", y por ello es aún más necesario que la escuela proporcione una cultura general y orgánica que ponga al individuo en armonía con el ambiente físico y social que lo circunda.

Cultivar los intereses en modo multilateral y armonioso no significa promover un estéril enciclopedismo, ni impartir una instrucción fragmentaria. Por el contrario, Herbart considera que el mejor modo para conseguirlo consiste en concentrar la enseñanza en torno a un centro o materia que se preste para ello, que provoque una viva participación afectiva y ofrezca, al mismo tiempo, una rica variedad de motivos aptos para toda suerte de desarrollos. Tocante a la enseñanza elemental indica, por ejemplo, siguiendo a Rousseau, en la historia de Robinson Crusoe, un argumento capaz de apasionar a los niños y susceptible del más amplio aprovechamiento didáctico. **En los diversos niveles secundarios, según Herbart, es la literatura clásica la que rinde los materiales más preciados, pero más las letras griegas que las latinas.** Por lo tanto, el estudio del griego debería preceder al del latín; a este propósito recuerda las felices experiencias personales recogidas por él mismo con alumnos de nueve a once años, a los que había logrado hacerles gustar de la Odisea en el texto original, convirtiéndola en centro y ocasión de toda la enseñanza.

Por lo tanto, Herbart otorga su predilección a la enseñanza clásica, a la que por otra parte, quisiera ver enriquecida desde el punto de vista matemático científico, en obediencia a su principio de la expansión multilateral de los intereses. Dicha expansión debe ser gradual, sólida y disciplinada, como la que es posible realizar en una escuela secundaria libre de preocupaciones utilitarias, de modo de construir al mismo tiempo el patrimonio intelectual y el carácter del educando que, según el principio de la instrucción educativa, son virtualmente coincidentes.

Herbart tiene perfecta conciencia del hecho de una tal educación tiene que estar forzosamente restringida a una elite, pero su ambición es precisamente la de formar mejor a la elite dominante: "El mundo depende de unos pocos; esos pocos, rectamente forjados, pueden guiarlo

Didáctica Herbartiana Y Sus Derivaciones

Además de los precitados principios, Herbart formuló ciertas distinciones y reglas didácticas que han corrido con una fortuna acaso superior a su mérito. Por ejemplo, la educación no se basa sólo en la instrucción, sino

también en el gobierno y la disciplina.

La diferencia entre gobierno y disciplina consiste en que el gobierno es una acción extrínseca que puede implicar entre otras cosas premios y castigos y cuya finalidad se refiere al presente inmediato (es decir lo que se trata es de asegurar las condiciones que permitan el desenvolvimiento de la instrucción); al contrario, la disciplina es el ejercicio autónomo de la fuerza de carácter y, por consiguiente, está orientada hacia el futuro, es decir, realiza una conquista estable de la personalidad.

Semejante distinción se presta para legitimar cualquier acto de autoritarismo escolar como referido al gobierno" y, al mismo tiempo, a exaltar el valor formativo del estudio, incluso forzado, en tanto existe una probabilidad por mínima que sea de que, llegado a un cierto punto, el alumno sienta despertar su interés por la materia y se someta voluntariamente a ciertos sacrificios.

Por otra parte, esta distinción favoreció la difusión del método herbartiano en la Alemania del siglo XIX pues conciliaba la tradicional tendencia al orden con la aspiración a la autonomía moral defendida con tanto vigor por los kantianos y poskantianos.

Pero el aspecto de la didáctica herbartiana que más se desarrolló y difundió es de los grados formales de la instrucción. Herbart mismo había distinguido entre penetración o profundización de una experiencia nueva, fruto de una concentración en el objeto aislado que se nos presenta, y reflexión, que es el acto que pone la nueva experiencia en relación con las otras representaciones ya asimiladas. Asimismo, Herbart había distinguido dos momentos sucesivos en cada grado, de modo que en la penetración se distinguían: a) el momento de la claridad con que se capta el elemento nuevo y b) el momento de la asociación con que se lo vincula a otros elementos que poseen ya, efectuando nuevas comparaciones y distinciones sin ideas preconcebidas de ninguna especie; por el contrario, en la reflexión se advertían c) el momento del sistema por el cual el elemento nuevo es colocado dentro de un todo ordenado, y d) el del método (más adelante denominado sobre todo aplicación) que significa posesión de los efectivos nexos constitutivos de un sector de la experiencia, de modo de consentir el tratamiento eficaz de casos concretos, la resolución de dificultades nuevas, la elaboración personal, etcétera.

Tuiskon Ziller (1817–1882), discípulo de Herbart y fundador en Leipzig un seminario pedagógico que tenía como anexo una escuela media de carácter experimental para los ejercicios de los futuros maestros (1862), complicó todavía más este esquema casándolo con otro también derivado de Herbart que distinguía entre la enseñanza por simple presentación, la enseñanza analítica y la enseñanza sintética. De este modo obtenía una serie de grados formales (análisis, síntesis, asociación, sistema y método) que el manual del Seminario de Leipzig aplicaba minuciosamente en cada unidad de enseñanza. Es de añadir que en el terreno práctico este árido metodismo era en parte contrarrestado por el vivo interés que Ziller demostraba hacia los problemas de la educación popular, interés casi del todo ausente en Herbart, así como por interesantes experimentos de trabajo en grupos, jardinería, viajes instructivos y responsabilidades de carácter social atribuidas a los alumnos.

Rein, Wilhelm (1847–1929)

La teoría de los grados formales recibió una formulación mejor por obra de **Wilhelm Rein** un discípulo de **Ziller**, a quien se debe, más que a nadie, la organización seria y metódica de la escuela elemental alemana (los seminarios para maestros y las escuelas experimentales dirigidas por él en Weimar, Eisenach y Jena gozaron de fama mundial y atrajeron visitantes de los países más lejanos). Rein, interpretando rectamente el lado más positivo del planteamiento herbartiano, colocó a la cabeza de los grados formales al que consiste en preparar el terreno, es decir, en estimular oportunamente interés antes de exponer un argumento nuevo. De tal forma, los grados formales resultaban los siguientes: 1) preparación, 2) presentación del argumento nuevo, 3) asociación, 4) sistema, es decir, bosquejo de las nociones que encuadran lo nuevo y lo viejo, 5) método de aplicación. Estos grados indican con claridad las fases en que mejor se puede articular una lección dictada por

un maestro diligente que desee "interesar" a los alumnos y obtener la máxima claridad y concreción en las conclusiones.

Muchos fueron los adeptos de Herbart que, no sólo en Alemania sino en casi todos los países civilizados, se dedicaron a difundir las ideas del pedagogo de Oldemburgo, de los que perfeccionaron e incluso reformaron tal o cual aspecto especial. **A la difusión del herbartismo contribuyó, a mediados del siglo XIX, el triunfo de una visión científica del mundo natural y humano a la que Herbart parecía haberse adelantado sin llegar a las conclusiones decididamente naturalistas a que llegará el positivismo.** Por haber valorizado y desarrollado con seriedad los aspectos científicos de la doctrina herbartiana, es de mencionar a Adolf Heinrich Strumpel (1812–1899), quien atinadamente promovió el estudio de la psicología individual del niño, tanto desde el punto de vista psicopatológico, como de un conocimiento completo de los modos de desarrollo del niño normal o pedagogía.

Comte, Auguste Montpellier, 1798– París, 1857

Filósofo francés. Su nombre completo es Marie Auguste François Xavier Comte. Estudia física y matemáticas en la Escuela Politécnica de París. Simpatiza con las ideas políticas de Napoleón y trabaja para él en la clandestinidad. Se dedica a la lectura de los enciclopedistas y al proselitismo político, como secretario del sociólogo Saint-Simon. Durante esta época su pensamiento social madura por la investigación de los problemas sociopolíticos y culmina sus ideales con un antagonismo ideológico que lo separa de su maestro. En *Cours de philosophie positive* (*Curso de filosofía positiva*, 1830–1842) expone el positivismo, su sistema filosófico, y su teoría crítica de la religión y los valores espirituales, y formula el valor del progreso como meta para la felicidad de la humanidad. Considera que la ciencia debe ocuparse de los problemas que contengan una utilidad práctica y que la actividad humana debe enfocarse hacia el desarrollo material. En sus tesis utilitaristas, rechaza la especulación como método y se acoge a la razón matemática. El lema del positivismo es **«el amor por principio, el orden por base, el progreso por fin»**. Afirma que la evolución de la sociedad se produce en tres etapas: la teológica, la metafísica y la positiva. Propone una religión laica en la que se rinda culto al progreso. Uno de sus principales aportes a la teoría política es la consideración de la sociología como ciencia. Entre sus obras se incluyen *Discursos sobre el espíritu positivo* (1844) y *Système de politique positive* (*El sistema de la política positiva*, 1852–1854).

Su influencia posterior fue enorme tanto en el terreno de la filosofía de la ciencia, como en el de la sociología y política y por supuesto a la pedagogía propiciando la pedagogía positivista.

Montessori, María Chiaravalle, 1870– Noordwijk, 1952

Pedagoga italiana. Doctora en medicina, dirige en Roma la Escuela Normal Ortofrénica. Estudia filosofía en la misma ciudad y psicología experimental en Turín y Nápoles. Investigadora dedicada a las teorías de educación para niños anormales, su prestigio se difunde rápidamente por todo el mundo, así como la práctica del método que lleva su nombre. La observación intuitiva de los niños es la base de sus planteamientos pedagógicos. Entiende al niño y al adulto como dos formas diferentes de la vida y no como dos etapas sucesivas de la existencia humana. Para Montessori el desarrollo mental del niño debe estar en contacto con el movimiento y depender de él, pues el niño nace con una entidad psíquica innata, motivada hacia su propia construcción y la labor del pedagogo es hacerle posible esa tarea: desarrollar sus capacidades recibidas sólo en potencia, para su desenvolvimiento en la vida, eligiendo su propia acción en un ambiente complejo de acuerdo con su crecimiento natural. Tres son las etapas que señala Montessori: independencia y poder de sus propios movimientos, elección de la autodisciplina como forma de vida y poder de obediencia.

Su sistema de educación se orienta al respeto del interés del niño, sin ningún tipo de imposiciones: al niño hay que conocerlo y dejarlo manifestarse libremente; guiarlo y no ayudarlo para que desarrolle sus sentidos y sus actividades motrices y manuales mediante un material didáctico adecuado. Figura cumbre de la pedagogía contemporánea, sus teorías y métodos se encuentran contenidos en su obra *Ideas sobre mi método* (1928). Ver

anexo sobre el método Montessori y el tradicional.

Spencer, Herbert, Derby, 1820– Brighton, 1903

Filósofo positivista inglés. Estudia física y se especializa en biología y psicología. Se anticipa a Charles Darwin porque considera que la vida es el producto del proceso de adaptación de las condiciones internas a las externas, que se cumple en el proceso de selección natural donde sobrevive el más fuerte en la lucha por la vida. La inteligencia integra el proceso de evolución como elemento fundamental para la adaptación. La conciencia es una de las formas de adaptación. Afirma que una sociedad es perfecta cuando el individuo ha alcanzado el equilibrio con el medio ambiente por medio del conocimiento, la educación y la ciencia que le son útiles y aplicables a la vivencia diaria. Ese aprendizaje lo clasifica según las necesidades humanas de conservación, crianza de los hijos, orden social y ocio. Entre sus obras más importantes figuran *Principles of Psychology* (*Principios de psicología*, 1855); *First Principles* (*Primeros principios*, 1862); *Principles of Biology* (*Principios de biología*, 1864–1867); *Man versus State* (*El hombre contra el Estado*, 1884), y *Principles of Sociology* (*Principios de sociología*, 1876–1896).

Herbert **Spencer** es el principal intérprete del **evolucionismo**, era tan laico como John Stuart Mill, y no tenía, por lo tanto, ninguna simpatía por la ortodoxia. Fue un severo crítico de las debilidades de la religión, la cual, según él, había obstaculizado el progreso de la educación. Observaba con vehemencia que, frecuentemente, los creyentes no han sido fieles a sus ideales.

Spencer hacía una división fundamental entre la religión y las ciencias. La religión trata de lo Inconocible, mientras que la ciencia trata del cuantitativo. Ninguno de estos dos campos puede penetrar y, cuando el hombre de ciencia invade el campo de la religión puede rechazar esa intrusión. Y cuando la religión trata en las ciencias, el sabio debe asimismo protestar contra ese acto.

¿Podemos definir lo Inconocible? ¿Podemos explicar sus atributos? **Spencer** responde negativamente, pues nuestro saber es sólo simbólico y se aplica a lo relativo y a lo condicionado. Cuando llamamos al Inconocible la causa del universo, estamos usando términos simbólicos.

¿Cuál es el fundamento de la religión? **Spencer** afirma que viene del culto de los antepasados, pues el hombre primitivo tiene miedo a la muerte y teme el poder de los difuntos. En sueños, lo atormenta la idea de que los antepasados a quienes no ha rendido homenaje vuelvan para castigarlo. La plegaria expresa su temor; y cuando éste se institucionaliza, surge la religión organizada.

El tratado de **Spencer**, Educación, fue un "bestseller", tanto en los Estados Unidos de América como en Inglaterra, y se convirtió en un texto favorito de las instituciones encargadas de preparar maestros. **Spencer** opinaba que el problema más importante era el concepto de los valores y que la educación era una actividad más bien práctica que teórica. El conocimiento cuantitativo era para él mucho más valioso que el estudio de las lenguas antiguas, el cual podía, a lo sumo, tener un valor secundario. **Spencer** propugnaba especialmente la concentración en la física, la química y la biología. La matemática, sostenía, creaba orden y claridad en nuestros procesos intelectuales.

Spencer reclamaba un cambio en la educación cívica. Pensaba que la historia convencional era una pérdida de tiempo y que la insistencia en las batallas y los reyes nos daba una visión deformada del pasado. Quería, en cambio, que la sociología fuera el centro del programa, pues nos enseñaría cómo se desarrollan las naciones y cómo los factores sociales influyen en la historia.

En todas sus teorías, **Spencer** censuraba el programa inglés convencional, con su énfasis clásico y su insistencia en el pasado. Tales estudios obstaculizaban el progreso de la ciencia Y creaban un espíritu "snob". El centro del programa educacional debía ser el laboratorio, y no el haber adquirido en los libros.

Spencer censuraba la noción ornamental de la educación, simbolizada por la preocupación por los clásicos.

"Entre las adquisiciones, tanto mentales como físicas, las ornamentales vienen antes que las útiles. No sólo en tiempos pasados, sino, y casi en la misma medida, en nuestra propia época, ese saber, que lleva al bienestar personal, ha sido pospuesto en favor del que procura aplauso. En las escuelas griegas, la música, la poesía, la retórica y una filosofía que, hasta que la enseñó Sócrates, tenía muy poco que ver con la acción, eran las materias principales; mientras que los conocimientos que ayudaban a las artes de la vida ocupaban un lugar muy inferior. En nuestras universidades y escuelas, sigue imperando, hoy en día, la misma antítesis. Decimos una perogrullada cuando afirmamos que, en nueve casos de cada diez, un joven **no** aplica, durante el resto de su carrera, su latín y su griego a fines prácticos . . ."

Para **Spencer**, mucho más importante que los clásicos es "el problema de decidir entre los opuestos derechos de las varias materias a nuestra atención. Antes que haya un programa racional, debemos establecer cuáles son las cosas que más nos interesaría saber; o, para usar una expresión de Bacon, ahora infortunadamente pasada de moda, debemos determinar los valores relativos del saber."

El saber conducirse en la vida, sostenía **Spencer**, es el tema central de la educación.

"No sólo vivir, en el mero sentido material, sino en el más amplio sentido. El problema general, que comprende todos los problemas especiales, es la forma correcta de conducirse en todas direcciones y bajo todas las circunstancias. ¿Cómo tratar el cuerpo?, ¿Cómo tratar la mente?, ¿Cómo manejar nuestros negocios?, ¿Cómo criar una familia?, ¿Cómo conducirse como ciudadanos, ¿cómo utilizar todas esas fuentes de felicidad que proporciona la naturaleza?, ¿Cómo usar nuestras facultades para mayor beneficio nuestro y de los demás?, ¿Cómo vivir plenamente? Y, siendo esto la gran cosa que le necesitamos aprender, es, por consiguiente, la gran cosa que la educación debe enseñar, Prepararnos para vivir plenamente es la función que debe llenar la educación."

Para **Spencer**, el mantenerse a sí mismo es la base de la educación.

"Nadie pone en duda el hecho de que, inmediatamente después de la propia conservación viene la conservación indirecta, que consiste en adquirir medios de vida. Que las funciones industriales de un hombre deben considerarse antes que las paternas resulta evidente por el hecho que, hablando en general, el desempeño de las funciones paternas sólo se hace posible mediante el desempeño previo de las industriales. Dado que la capacidad de mantenerse a sí mismo precede necesariamente a la de mantener vástagos, se deduce de ahí que los conocimientos necesarios para el propio mantenimiento tienen mayores derechos que los conocimientos referentes al bienestar familiar, y que son más importantes que todos, excepto aquellos necesarios para la propia conservación."

Según **Spencer**, la familia viene antes del Estado.

"Criar hijos es posible antes que el Estado exista o cuando ha cesado de existir, mientras que el Estado sólo se hace posible criando mitos; de ahí que los deberes del padre requieran más atención que los del ciudadano. O, para usar otro argumento más, dado que la bondad de una sociedad depende, en último análisis, de la naturaleza de sus ciudadanos, y dado que la naturaleza de dichos ciudadanos es más fácil de modificar con una temprana educación que con cualquier otra cosa, debemos llegar a la conclusión de que el bienestar de la familia sirve de base al bienestar de la sociedad. De ahí que los conocimientos que conducen directamente al primero deben tener la precedencia sobre los que conducen directamente al segundo."

La educación intelectual, enseñaba **Spencer**, debía dar importancia a las humanidades.

"Y ahora venimos a esa parte que resta de la vida humana y que comprende el descanso, los placeres y las diversiones que llenan las horas libres ... Sin la pintura, la escultura, la música, la poesía y la emoción que

produce la belleza natural de todas clases, la vida perdería la mitad de su encanto. Lejos de pensar que la educación y satisfacción de los gustos carezca de importancia, creemos que vendrá un tiempo en que éstos ocuparán una parte mucho mayor de nuestra vida que ahora. Cuando las fuerzas de la naturaleza hayan sido conquistadas por entero para uso del hombre, cuando los medios de producción hayan alcanzado la perfección, cuando la mano de obra se economice en el más alto grado, cuando la educación se haya sistematizado a tal punto que la preparación para las actividades más esenciales pueda cumplirse con bastante rapidez y cuando, por consiguiente, aumente considerablemente el tiempo libre, entonces la poesía, tanto del arte como de la naturaleza, ocupará ciertamente un amplio lugar en la mente de todos."

Sin embargo, afirmaba **Spencer**, la parte más importante del saber es la ciencia.

"Para esa conservación indirecta, a la que llamamos ganarse' la vida, el conocimiento más valioso es la ciencia. Para el desempeño de las funciones ,paternas, la guía adecuada se halla sólo en la ciencia. Para esa interpretación de la vida nacional, pasada y presente, sin la cual el ciudadano no puede regular acertadamente su conducta, la llave indispensable es la ciencia. Del mismo modo, para la producción más perfecta y el mayor goce del arte en todas sus formas, la preparación necesaria es también la ciencia. Y para fines de disciplina intelectual, moral, religiosa– el estudio más eficiente es, una vez más, el de la ciencia."

¿Puede hallarse una verdad final? **Spencer** responde negativamente. El saber, a lo sumo, representa sólo una interpretación alegórica. Si el hombre quiere progresar, debe usar sus recursos científicos, adaptarse al medio ambiente y eliminar, mediante la acción educacional inteligente, los males de la guerra y la pobreza.

Thomas H. Huxley (1825–1895). De todos los representantes del evolucionismo, es el que luchó en forma más ardua contra las fuerzas de la ortodoxia. Su propio punto de vista era el del agnosticismo, el cual no niega ni afirma la existencia de Dios. Psicológicamente, el agnosticismo viene a ser una suspensión del juicio. Según Huxley, nuestro saber no puede abarcar nunca lo sobrenatural, pues no existe evidencia experimental respecto de la naturaleza de Dios ni de la inmortalidad.

En la educación, Huxley popularizó el saber de su tiempo. Creía que la educación era un proceso continuo, y como presidente del Directorio de Escuelas de Londres, trató de difundir las bases del saber popular. Daba conferencias, no sólo en los círculos académicos, sino también para los trabajadores, y fue un propulsor entusiasta de la educación de adultos.

Huxley reclamaba un mejoramiento del nivel primario, secundario y universitario y, al igual que **Spencer**, insistía en que la ciencia debía constituir el núcleo del programa. Prolífico autor de libros de texto, abogaba por que las ideas pedagógicas y científicas fueran presentadas a los alumnos en forma sistemática. Por educación, Huxley entendía "aprender las reglas del juego" y acrecentar nuestro dominio de la vida. Quería que los alumnos desarrollaran una mente fría y lógica y que se interesaran por las leyes de la naturaleza. Despreciable ascetismo que Sólo creaba una perspectiva deformada. Quería crear un hombre educado en forma liberal, "lleno de fuego, cuyas pasiones están habituadas a inclinarse ante una voluntad enérgica, al servicio de una conciencia tierna, que ha aprendido a amar toda la belleza, tanto de la naturaleza como del arte, a odiar la vileza y a respetar a los demás y a sí mismo.

Huxley era contrario al programa clásico por ser éste demasiado tradicional y conservador. ¿Por qué estudiar el pasado cuando el presente era tan interesante? ¿Por qué concentrarse en el Imperio romano cuando Inglaterra se estaba expandiendo en todo el mundo? Que el alumno estudie su propia época y se haga experto en ciencias sociales y especialmente en geografía. Que estudie economía en lugar de griego, que se prepare para los negocios y las profesiones. El saber humanístico, pues, debía reemplazarse con la educación científica.

Dewey, John, Burlington, 1859– Nueva York, 1952

Pedagogo, filósofo y psicólogo estadounidense. Realiza estudios de pregrado en la Universidad de Vermont y se doctora en Baltimore en la Universidad de John Hopkins. Desempeña una intensa labor docente como catedrático de filosofía en las universidades de Michigan, Minnesota, Chicago y Columbia. Funda en Chicago en 1886 la Escuela Elemental y dirige la Escuela de Educación (1902–1904) en la misma ciudad. Miembro de diversas academias en todo el mundo y doctor *honoris causa* por varias universidades. Entre sus obras destacan *Cómo pensamos* (1910), *Democracia y educación* y *Mi credo pedagógico*. Sus aportes al campo de la psicología son ampliamente reconocidos. Aunque el idealismo hegeliano influye durante algún tiempo en su pensamiento, adopta luego el pragmatismo. Para **Dewey**, la experiencia provoca el ejercicio del pensamiento y ese ejercicio actúa después como organizador de la misma, pensamiento filosófico que explica en su doctrina del reconstruccionismo o instrumentalismo. Por sus aportes aplicados al campo de la educación, se le considera *padre de la educación renovada* y uno de los creadores de la Escuela Activa en la que la educación es un proceso en desarrollo armónico, sin un fin estático. Parte de la idea de que el niño debe ser el primer interesado en educarse y confía en este interés para estimular su esfuerzo. Así mismo, considera que la relación del niño con la sociedad en la que vive debe reflejarse en la escuela, entendiéndola como comunidad. Sus opositores desdichan de esta imitación entre escuela y sociedad, pues no consideran pedagógico que el niño se desenvuelva en una organización escolar con mentalidad adulta.

Entre los libros importantes que **Dewey** escribió sobre la educación se hallan *Arte y educación*, *El niño y el programa*, *Democracia y educación*, *Experiencia y educación*. *Cómo pensamos*, *La escuela la sociedad*, y *La ciencia de la educación*, *Los Principios morales en la educación* y *Mi credo pedagógico*. En el campo de la filosofía general, su *Lógica*, su *Reconstrucción de la filosofía*, su *Naturaleza y conducta humanas*, *La búsqueda de la certeza* y *Arte y experiencia* merecen una mención especial. **Dewey** estaba poderosamente influido por la teoría de la evolución y, por consiguiente, encaraba la educación desde un punto de vista biológico. Para él, el método científico tenía sentido no sólo en el laboratorio, sino también en el aula, que debía estar regida por un espíritu de experimentación.

De los pensadores educacionistas que en él influyeron, William James le dio una orientación psicológica y le demostró la caducidad del antiguo tipo de educación. G. Stanley Hall lo persuadió de la importancia del estudio de la primera infancia. Hewel le enseñó a ver la vida como un todo, a considerar la unidad y la interacción como un principio fundamental del universo. Al igual que Bacon, **Dewey** creía que el saber era poder y que se lo debía usar en forma experimental en beneficio de la humanidad. El germen de sus ideas puede hallarse también en Rousseau, **Pestalozzi** y Fröbel.

Una idea fundamental en la filosofía pedagógica de **Dewey** es su concepto de la mente. La mente humana no es una entidad estática, una cosa en sí; es parte de nuestro desarrollo evolutivo, un instrumento de adaptación. **Dewey** llamó a su propia filosofía instrumentalismo, para expresar su preocupación por la metodología.

La solución de problemas es fundamental en el sistema de **Dewey**; pensamos cuando se perturba nuestro equilibrio.

El pensar comprende cinco pasos:

1. Sentir una necesidad.
2. Análisis de la dificultad.
3. Proposición de soluciones alternativas.
4. Experimentación con varias soluciones, hasta que una pasa la prueba mental.
5. La acción es la prueba final para la solución propuesta, que debe verificarse de manera científica.

Al igual que James, **Dewey** tenía conciencia del ambiente social de la filosofía. No era de extrañarse si Atenas había producido un tipo de pensamiento especulativo, si, en la Edad Media, la teología se consideraba como el tema de investigación más fundamental o si, en la época contemporánea, la filosofía había adoptado un punto de vista científico. **Dewey** sostenía que el saber es explosivo y que tiene que usarse en forma concreta y experimental para el perfeccionamiento de la humanidad. **Dewey** y sus discípulos, especialmente Kilpatrick, destacaron la suprema importancia de los valores de la cooperación, la amplitud de criterio y la dignidad del individuo. Éstas no eran palabras huecas, sino divisas vitales, que tenían tanta significación en el aula como en la vida política.

Dewey era, sobre todo, partidario de la escuela pública. La enseñanza privada había creado a menudo esnobismo y lealtades estrechas. Educar sólo a los ricos era un procedimiento inadecuado para una democracia.

Para **Dewey**, la escuela no es un preludio a la vida, sino que constituye una sociedad en miniatura. La democracia no debe postergarse; en el aula, el niño puede aprender a cooperar y a participar en el trabajo de un grupo. **Dewey** sostenía que crecemos sólo cuando participamos, cuando resolvemos juntos las dificultades y los problemas comunes. La educación, declaraba **Dewey**, no cesa con la graduación, pues la vida debe ser nuestra maestra, y debemos crear una sociedad mejor. Cuando nos quedamos quietos, nos estancamos; sólo buscando y mirando hacia adelante podemos vivir una vida constructiva. El individuo y la sociedad no son contrarios el uno al otro, pues el hombre es un animal social y halla su expresión en la vida de grupo. La individualidad no nos es dada; la logramos mediante la interacción social.

La educación tradicional había estado centrada en el maestro, que era la base del proceso educativo. **Dewey** alegaba que nuestro punto de partida debían ser los intereses de los alumnos y opinaba que debían liberalizarse los programas para evitar la departamentalización. Propugnaba, además, las actividades recreativas, el uso de herramientas y el contacto con situaciones de la vida real.

En la escuela tradicional, el alumno debía ser sumiso y subordinar su individualidad a la de la clase. **Dewey** propugnaba la expresión personal. Esto podía crear problemas de disciplina, pero si el maestro motivaba al niño, se produciría un verdadero progreso. El aula se convierte así en un laboratorio. En la escuela progresista se destierra la competencia; las notas son tabú. Los estudios sociales, y no los clásicos, constituyen el núcleo del programa. El saber adquirido en los libros se subordina a la experiencia real, La divisa es: Aprender haciendo.

Según **Dewey**, la filosofía no es una materia que trate de la verdad absoluta. Éste es un punto de vista precientífico y representa la ilusión de que la realidad puede entenderse por medios intelectuales. En realidad, la filosofía es un instrumento de clarificación. Arroja luz sobre nuestros dilemas morales; es un preludio a la comprensión; da sentido a la lucha entre el reino de la teoría y el de la acción. Básicamente, la filosofía y la educación tienen el mismo sentido: ambas tienden a transformar la experiencia, para que el hombre pueda usar el método científico, sin recurrir a patrones precientíficos.

Según **Dewey**, no hay falacia mayor que considerar la vida como una que comienza con los valores prácticos y termina con los ideales. Esto es un reflejo de concepto medieval de la vida, el cono de que la existencia humana comienza con lo sensorial y culmina en los ideales espirituales. En realidad, siempre hemos descuidado los medios y las técnicas mediante los cuales nuestros ideales pueden realizarse, y ese descuido ha contribuido al estancamiento de la cultura. **Dewey** se interesaba particularmente por la metodología por medio de la cual se alcanzan la moral y la sabiduría. ¿No había la ciencia operado milagros por haber desarrollado una metodología que no permitía conclusiones estáticas? ¿No era la verificación tan importante en la filosofía y en la educación como en las cuestiones científicas?

Dewey atacaba enérgicamente a aquellos que, como Horne, creían que la educación y la filosofía dependían de ideales metafísicos. No podía haber nunca un acuerdo en metafísica, pues ésta era, generalmente, una

reflexión sobre prejuicios religiosos. El hecho que el universo fuera espiritual o material, finito o infinito, causado o sin causa, tenía muy poca influencia sobre el progreso de la educación. Naturalista en sus ideas, **Dewey** opinaba que la naturaleza debía ser el patrón de nuestros valores. Debíamos concentrarnos en el mejoramiento de este mundo, en vez de esperar la perfección del Más allá.

La moralidad, por lo tanto, implica el ejercicio o, la espontaneidad, no la observancia de los dictados del pasado. En la escuela, se debe propiciar la actividad personal. La escuela tradicional inhibía el desarrollo moral con sus tendencias estáticas y absolutistas. Estaba basada en el culto de la obediencia. Las reglas eran primordiales ; por consiguiente, el alumno no podía desarrollar ninguna iniciativa real, sin la cual la auténtica moralidad era imposible.

Dewey era contrario al culto de la inhibición, que prevalecía en tantos círculos educacionales. Inhibir y circunscribir el desarrollo era como frustrar la creatividad del hombre; era preferir "la negación a la afirmación" y "la muerte a la vida". Esto no significaba que se debiera alentar un hedonismo desenfrenado, puesto que el objeto de la vida no era el placer, sino el pleno desarrollo del individuo en sus capacidades intelectuales, morales y estéticas. Se debía lograr un fin positivo, que diese sentido y coherencia a los esfuerzos del individuo.

La mera información, afirmaba **Dewey**, carecía de utilidad en el proceso educativo. La misma creaba un tipo de erudito que sólo se preocupaba por el pasado y libraba la batalla de las anotaciones. Creaba la ilusión del saber, pero sólo Ofrecía la sistematización de la ignorancia. En suma, desarrollaba la arrogancia intelectual. Para **Dewey**, la información era sólo el preludio al desarrollo del juicio, que podía distinguir entre varios valores y varias apariencias de verdad. Lo importante era usar el saber en forma concreta, a fin de mejorar la vida humana y de hacer la sociedad más racional.

Dewey censuraba las escuelas de su tiempo porque se oponían a la investigación activa y al que hacer inteligente. De esa manera, perpetuaban los errores del pasado, contribuían al culto del autoritarismo y creaban así subordinados y no seres humanos autónomos.

Según **Dewey**, "las tres R" eran símbolo de regresión cultural. Sin un programa flexible, no podía haber una auténtica correspondencia por parte del alumno. "Las tres IU" eran disciplinas estáticas; mucho más importantes eran las partes estética y social del programa. Si los educadores tenían verdadero interés en desarrollar el responder y la vitalidad, no debían descuidar las actividades extraescolares, que tan a menudo eran más importantes para el alumno que la tarea escolar.

Dewey sólo sentía desprecio por el ideal de disciplina que prevalecía en la escuela tradicional, pues esto quería decir que el maestro imponía su voluntad a la clase y que no podía reinar allí un genuino espíritu de comunidad. A **Dewey** no le incomodaba el ruido y la animación del aula en la escuela progresiva, y los comparaba a la actividad de un taller. Varios individuos estaban empeñados en un trabajo constructivo; compartían sus conclusiones y se movían libremente para ejecutar sus tareas. No necesitaban ningún control externo, pues estaban realmente interesados en su trabajo. Asimismo, en pedagogía, la disciplina dejaría de ser un problema cuando los individuos aprendiesen a compartir su trabajo y a interesarse realmente por lo que estaban haciendo. El interés continuo se convertiría así en la nota dominante del progreso educacional.

Dado que el programa de **Dewey** no comprendía una serie de estudios determinados, había que rehacerlo y reevaluarlo constantemente. El propósito del mismo era enriquecer la experiencia de los alumnos. El educador debía abandonar la noción de que dicha experiencia era rígida; tenía que comprender más bien cuán plásticos y fluidos eran los intereses de los alumnos, y cómo podían expandirse constantemente. Dado que la vida significaba cambio, el estudio implicaba también una reconstrucción constante, en la cual no se admitían metas finales y en la cual debía evitarse, sobre todo, el estancamiento.

Debía evitarse también el trabajo penoso en todas sus formas. Trabajar sólo por trabajar era una actitud

puritana. Y, según **Dewey**, los puritanos tenían al hombre en tan poca estima que sólo se interesaban en dominar sus malos impulsos. El resultado era la creación de una cultura antiestético y sin alegría.

Para Dewey, los juegos constituían la parte central de la educación, pues hacían gozar plenamente de la vida y eran el preludio al florecimiento de las artes. La recreación era necesaria, no sólo desde el punto de vista de la salud, sino también porque tenía una función creativa en el desarrollo del intelecto humano.

Un crítico podría preguntar: "¿No hay ninguna verdad absoluta en el sistema de

Dewey? ¿Es la suya una posición puramente relativista?"

Dewey creía que puede haber muchas verdades y que la lógica era un procedimiento de investigación que debía verificarse en forma científica. La verdad no podía separarse de nuestras experiencias y dependía de nuestras ideas. Según **Dewey**, estar abierto a nuevas verdades era característica del hombre educado, mientras que el fanático trataba de forzar la experiencia para que se conformase a sus propias inclinaciones y prejuicios.

En la filosofía de **Dewey**, todos los estudios tienen valor educativo.

"No se puede establecer una jerarquía de valores entre los estudios. Es inútil tratar de colocarlos en orden, comenzando por el que tenga menos valor, y prosiguiendo hasta llegar a aquel que tenga el máximo. Por cuanto cada estudio tiene una función única e irreemplazable en la experiencia, por cuanto señala un enriquecimiento característico de la vida, su valor es intrínseco e incomparable. Dado que la educación no es un medio de vida, sino que es idéntica a la operación de vivir una vida fructífera y de inherente importancia, el valor más alto que puede fijarse es el proceso mismo de vivir. Y esto no es un fin al que estudios y actividades estén subordinados; es el todo del cual son componentes ...

De ahí también que, cuando compararnos los estudios en cuanto a sus valores, esto es, cuando los tratamos como medios para llegar a algo, que está más allá de ellos, lo que controla su evaluación correcta se halla en la situación específica en que deben usarse. La forma de hacer que un alumno comprenda el valor instrumental de la aritmética no es hablarle de los beneficios que la misma le reportará en un futuro remoto e incierto, sino hacerle descubrir que el éxito en algo que está interesado en hacer depende de su habilidad en el uso de los números."

Para Dewey, la educación es una reconstrucción de la experiencia. determinada por nuestro propio desarrollo:

"Llegamos a una definición técnica de la educación: es la reconstrucción o reorganización de la experiencia, que da mayor sentido a la misma y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.

a) El incremento del sentido corresponde a la mejor percepción de las conexiones y continuidades de las actividades en que estarnos empeñados. La actividad comienza en una forma impulsiva; es decir, es ciega. No sabe lo que está haciendo; es decir, cuáles son sus interacciones con otras actividades. Una actividad que trae consigo educación o instrucción hace que advirtamos algunas de las relaciones que habían sido imperceptibles.

Recurriendo a nuestro simple ejemplo, el niño que tiende la mano hacia una luz brillante, se quema. De ahí en adelante, sabe que cierto acto de tocar, conectado con cierto acto de visión (y viceversa) significa calor o dolor, o que cierta luz es una fuente de calor. Los actos mediante los cuales un hombre de ciencia, en su laboratorio, aprende más sobre la llama, no difieren un ápice en principio. Haciendo ciertas cosas, hacer

perceptibles ciertas relaciones del calor con otras cosas, que antes se habían ignorado. Así, sus actos en relación con estas cosas ganan en significación; él sabe mejor lo que está haciendo cuando tiene que hacer con ellas; puede tener la intención de provocar consecuencias, en vez de dejar simplemente que se produzcan; todas formas sinónimos de decir lo mismo. Al mismo tiempo, la llama ha adquirido mayor significado: todo lo que se sabe sobre la combustión, la oxidación, sobre la luz y la temperatura, puede convertirse en parte integrante de su contenido intelectual.

b) La otra fase de una experiencia educativa es una mayor capacidad de dirección o control en lo sucesivo. Decir que uno sabe lo que está haciendo, o que puede querer provocar ciertas consecuencias es decir, claro está, que puede prever mejor lo que va a suceder."

Para Dewey, la acción inteligente es parte del proceso educacional.

"H

ablar de un fin educacional cuando casi todos los actos del alumno son dictados por el maestro, cuando el único orden en la secuencia de los mismos es el que proviene de la asignación de lecciones y las instrucciones dadas por otro, **es decir tonterías. Igualmente fatal para un fin es permitir una acción caprichosa o discontinuo, en nombre de la expresión personal espontánea.** Un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en el progresivo cumplimiento de un proceso. Aplicado a una actividad que tenga una cierta duración y crecimiento cumulativo dentro de un lapso de tiempo, un fin significa previsión anticipada del fin o de la posible terminación. Si las abejas previeran las consecuencias de su actividad, si percibieran el fin de la misma con previsión imaginativa, tendrían el primer elemento de un fin. De ahí que sea una tontería hablar del fin de la educación o de cualquier otra empresa cuando las condiciones no permiten prever los resultados y no estimulan a la persona a mirar hacia adelante para ver cuál será el resultado de una actividad determinada.

Luego, el objeto, como fin previsto, dirige la actividad; no es la visión ociosa de un mero espectador, sino que influye sobre los pasos dados para alcanzar la meta. La 'previsión funciona de tres maneras. En primer lugar, implica una cuidadosa observación de las condiciones dadas, para ver cuáles son los medios posibles de alcanzar el fin, y descubrir los obstáculos que haya en el camino. En segundo lugar, sugiere el orden o secuencia correctos en el uso de los medios. Facilita una selección y un arreglo económicos. En tercer lugar, hace posible la elección de alternativas

La conclusión neta es que actuar con un fin es lo mismo que actuar inteligentemente . . ."

La educación es, en último análisis, un proceso sin fin. ¿Hay alguna meta final? **Dewey** responde negativamente, pero, sin embargo, aboga por los ideales de la democracia. Sólo si la educación se hace realmente democrática, sólo si cultiva los ideales de cooperación, al igual oportunidad y respeto por el individuo contribuirá al perfeccionamiento de la humanidad.

Para **Dewey**, la democracia es algo más que una forma de gobierno. y tiene intrincadas relaciones con la educación:

"En el aspecto educacional, notamos primeramente que la realización de una forma de vida social en la cual los intereses son mutuamente interdependientes y en la que el progreso, o la readaptación, es una consideración importante, hace que una comunidad esté más interesada de lo que otras tienen motivo para estar, en la educación deliberada y sistemática. La devoción de la democracia por la educación es un hecho familiar. La explicación superficial es que un gobierno que se apoya en el sufragio popular no puede tener éxito a menos que aquellos que eligen y obedecen a sus gobernantes sean educados. Dado que la sociedad democrática repudia el principio de autoridad externa, debe hallar un sustituto en la disposición voluntaria y el interés. Y éstos sólo pueden ser creados por la educación. Pero hay una explicación más profunda. La

democracia es algo más que una forma de gobierno. Es, en primer lugar, una forma de vida asociada, de experiencia comunicada y conjunta. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno tiene que referir su propia acción a la de otros, y considerar la acción de otros para dar sentido y dirección a la suya, equivale a romper esas barreras de clase, raza y territorio nacional, que impedían al hombre percibir toda la importancia de su actividad. Estos más numerosos y más variados puntos de contacto denotan una diversidad aún mayor en los estímulos a los que el individuo debe responder y que lo incitarán, por consiguiente, a variar sus acciones. Los mismos le aseguran una liberación de poderes que permanecen reprimidos mientras los estímulos a la acción son parciales, como deben ser en un grupo que, en su exclusividad, destierra muchos intereses."

Dewey afirmaba que la educación representaba los procesos y la estructura de la vida misma. Las prácticas del aula podían tanto negar como afirmar los ideales de la democracia. En un aula autoritaria, el maestro es un severo disciplinario, interesado solamente en las normas formales; trata a sus alumnos como objetos y la competencia prevalece allí en forma despiadada. En cambio, en un aula democrática, la educación está determinada por el interés y las ideas de los niños; se basa en ideales de mutualidad y, en lugar de la competencia, el desarrollo es allí la mayor preocupación del educador.

A **Dewey**, los valores de la educación liberal tradicional le parecían anticuados. La educación liberal tradicional había fomentado el saber adquirido en los libros, en oposición con la experiencia práctica. Reflejaba los hábitos, los conceptos y los ideales de la *élite*, y producía frecuentemente eruditos que no tenían un conocimiento real del mundo y que eran limitados especialistas, incapaces de ponerse a tono con los adelantos de la ciencia.

Al igual que James, **Dewey** creía en una sociedad pluralista. El totalitarismo tanto de la derecha como de la izquierda, llevaba solamente a la esclavitud del espíritu humano y constituía un pensar precientífico. La mejor sociedad sería una sociedad equilibrada, en la cual se aplicase una legislación progresista, en la cual quedasen eliminados los extremos de la riqueza y la pobreza y en la cual la educación fuese la actividad suprema.

En lo tocante a la educación estética, **Dewey** era contrario a la distinción que convencionalmente se hace entre las bellas artes y las artes industriales. Esto significaba una gran insistencia en la pintura, la música y la escultura, y el abandono del dibujo industrial. Para **Dewey**, el arte era sólo un grado elevado de la experiencia. No debía confinarse nunca en el museo o la galería artística, pues su valor estaba en su capacidad para transformar la vida del ciudadano común.

Los valores estéticos no eran, pues, absolutos. Surgían en el contexto de la indagación; y podían ser comprendidos no sólo por los grandes genios, sino también por el hombre común. El arte dejaba así de pertenecer a unos pocos y se convertía, en cambio, en el privilegio de muchos.

Dewey hablaba con desdén del culto de la tradición en el arte. Decir que sólo los griegos tenían un concepto de la belleza era una falacia. Admirar el esplendor de las catedrales góticas y subestimar los aportes de la arquitectura contemporánea eran, según **Dewey**, actitudes reaccionarias. Los gustos y descubrimientos de una época no debían nunca forzar las ideas de otra generación. El estilo, como la filosofía, estaba siempre en un estado de fluidez y no podía, por lo tanto, guiarse exclusivamente por las nociones del pasado.

Según **Dewey**, el crítico de arte había impedido a menudo el progreso de la conciencia estética. Tenía demasiada fe en su propio juicio y había reprobado a menudo las nuevas ideas y las nuevas invenciones. Si quería desempeñar una función vital en la civilización, el crítico tenía que ser tan amplio de criterio como un maestro progresista, y tan amigo de los experimentos como un filósofo pragmatista.

Para **Dewey**, el artista, el hombre de ciencia y el religioso tenían todos la misma tarea. El problema no estaba en cómo se podía trascender la sociedad y cómo se podía hallar la felicidad perfecta en otra vida, sino en cómo se podía lograr la dicha en el presente.

Según **Dewey**, los ideales religiosos debían universalizarse. La práctica religiosa era,

simplemente, dedicación a una aspiración viva y a un mundo vital. Podía ser realizada por el artista en su estudio, por el hombre de ciencia en su laboratorio, por el maestro en el aula, así como por el sacerdote. El valor de la religión no estaba en su teología, sino en su capacidad para transformar la conducta humana, de modo que el hombre se hiciera más humano, más compasivo y, más altruista.

Según **Dewey**, tanto los moralistas y teólogos como los maestros tradicionalistas se habían preocupado demasiado por las definiciones estáticas.

Habían dado nobles definiciones del bien supremo y habían dividido las virtudes en varias categorías, pero habían descuidado los valores instrumentales. ¿Cómo se podía realizar la buena vida? ¿Cuáles eran los medios y procesos por los cuales se podían alcanzar los valores morales? ¿Como podían encontrarse la teoría y la práctica en la vida moral del hombre?

Dewey objetaba los puntos de vista, tanto del pesimismo como del optimismo. Los pesimistas tenían una noción demasiado severa de la naturaleza humana e insistían exageradamente en la maldad y egoísmo del hombre. Conscientes sólo de la estructura determinista del universo, habían paralizado el perfeccionamiento constructivo al proclamar la vanidad de los esfuerzos humanos. Los optimistas, por otra parte, habían celebrado una victoria prematura. Habían subestimado el mal en el corazón del hombre, la imperfección de las instituciones sociales y el ansia de poder, que ha dominado tanto en la historia. Decir que el mal era irreal o que la bondad era todopoderosa eran las únicas divisas en que se complacían las mentes débiles.

Dewey destacaba los valores del meliorismo, una actitud que afirma que el universo no es ni bueno ni malo, pero que puede mejorar mediante la educación. El meliorismo es una invitación a la acción, al perfeccionamiento concreto. Según **Dewey**, el hombre no es bueno ni malo. El gran aspecto del mismo es que puede cambiar, que sus hábitos pueden transformarse, que su visión puede ampliarse y que su perspectiva puede hacerse más universal.

Según **Dewey** y sus discípulos, la inteligencia es un factor primordial en la vida moral. La inteligencia crea patrones de conducta, substituye las metas inmediatas por metas más distantes y acorta la distancia entre el yo y los demás. Mediante el uso de la inteligencia es como mejor se alcanza la felicidad humana. En cierto modo, **Dewey** retornaba a lo dicho por Sócrates, quien creía que el saber era la virtud. Sin embargo, **Dewey** creía que el saber y la virtud eran términos relativos, y no absolutos.

En relación directa con el pragmatismo de **Dewey**, hallamos el punto de vista del reconstruccionismo, muy bien representado por Brameld, en obras tales como Patrones de filosofía pedagógica y Medios y fines en la educación. Para Brameld, la neutralidad completa ante los resultados de las controversias era imposible. Él propiciaba la "parcialidad defendible" a fin que la educación fuese un método primordial de cambio social. Su filosofía estaba centrada en el futuro, y creía que en La sociedad planificada sería, a la larga, mejor que una basada en principios de *laissez faire*.

Si bien la mayor parte de los pragmatistas se han preocupado menos que Brameld por los asuntos políticos y económicos, no han dejado de provocar una verdadera revolución en la educación norteamericana. A través de pensadores como W. H. Kilpatrick y Boyd H. Bode, las ideas de **Dewey** se han hecho populares. No cabe duda de que **Dewey** ha sido, a menudo, mal interpretado y se lo ha citado como el campeón del profesionalismo, de la extrema tolerancia en el aula y como el enemigo de los clásicos. Su objeto era, en realidad, hacer la educación más dinámica y democrática, a fin que triunfara una sociedad realmente liberal. El pragmatismo es una filosofía de experimentación; el programa de estudios debe ser flexible, planearse en forma cooperativa y dar importancia a los intereses e ideales de los niños.

Un episodio ocurrido en una reunión de seminario, relatado por Irwin Edman, ilustra el espíritu de la filosofía

de **Dewey**.

"Se hallaba en el grupo una joven venida de Inglaterra, donde había estudiado filosofía con Bertrand Russell, en Cambridge. Durante varias semanas escuchó pacientemente, mientras **Dewey** insistía variadamente en que la verdad de una idea se prueba con la utilidad de ésta. Un día, hacia el fin del seminario, la joven prorrumpió, con el hablar rápido y breve de la mujer inglesa culta: «Pero, profesor, a mí me han enseñado a creer que verdadero significa verdadero; que falso significa falso, que bueno significa bueno y que malo significa malo. No entiendo todos estos discursos sobre más o menos verdadero, más o menos bueno. ¿Podría Ud. explicarlo con más precisión?

El Profesor **Dewey** la miró con dulzura un momento y dijo: «Permítame que le cuente una parábola. Había una vez, en Filadelfia, un paranoico, el cual creía que estaba muerto. Nadie podía convencerlo de que estaba vivo. Hasta que, por último, uno de los médicos, tuvo una idea ingeniosa. Pinchó el dedo del paciente. ¿Y ahora, le dijo, está Ud. muerto? Seguro, dijo el paranoico, eso prueba que los muertos sangran. Y ahora, diré verdadero o falso, si usted quiere, pero querrá decir mejor o peor"

Edman describe el método de **Dewey** como conferenciante.

'Sentado a su mesa, manoseaba unas cuantas hojas de papel, amarillentas y arrugadas, y miraba distraídamente por la ventana. Hablaba muy lentamente, arrastrando las palabras con el acento de Vermont. Parecía, al mismo tiempo, muy bondadoso y muy abstraído. No parecía casi advertir la presencia de la clase. No se molestaba en subrayar una frase, insistir sobre un punto o, así me pareció al principio, en hacer alguna. La hora llegó a su fin y él, simplemente, se detuvo; me pareció que podría haberse detenido en cualquier parte. Pero no tardé en darme cuenta que la que vagaba era mi mente y no la de John **Dewey**. **Había estado escuchando a un hombre que realmente pensaba, en presencia de una clase.**"

Glosario de Términos

Veamos que nos dice la enciclopedia de estos términos:

Humanismo. Substantivo masculino. Actitud que centra su interés en el hombre y que aspira al pleno despliegue de los valores humanos en el individuo. En un sentido restringido se denomina humanismo el movimiento literario y filosófico surgido en Italia, que se extendió por toda Europa durante los siglos XIV, XV y XVI. Los primeros humanistas se inspiraron en el ideal de hombre expresado por los autores clásicos griegos y romanos. El estudio de los autores de la antigüedad experimentó gran auge y la lengua latina se convirtió en el vehículo de expresión literaria por excelencia. En Italia sobresalieron entre los humanistas Petrarca y Boccaccio; en Inglaterra, Tomás Moro; en Francia, Bodin; en Alemania, Erasmo. En España el humanismo contó entre otros con Luis Vives. Se ha hablado también del neohumanismo de los siglos XVIII y XIX, período en que renace el interés por los clásicos. En esta época el problema principal es la superación de la actitud excesivamente racionalista y la valoración del individuo.

Ilustración. Movimiento cultural dominante en Europa en el siglo XVIII. Fundado en la validez universal de la razón humana, luchó contra los errores y abusos heredados del pasado, propugnando innovaciones jurídicas, políticas económicas y sociales. Su origen filosófico está en Descartes y Locke; su máximo centro fue Francia (enciclopedismo, Voltaire, Diderot, Montesquieu, Rousseau).

Ilustrar. Verbo transitivo. Dar luz al entendimiento. (Úsase también como verbo reflexivo). || Aclarar un punto o materia. || Adornar un impreso con láminas o grabados. || verbo transitivo figurado. Instruir, civilizar. (Úsase también como verbo reflexivo).

Ilustre. Adjetivo. De distinguida prosapia, casa, origen, etc. || Insigne, célebre. || Título de dignidad.

Ilustrado, da. Adjetivo. Dícese de la persona de entendimiento e instrucción. || Relativo a la Ilustración. (Úsase también como sustantivo).

Idealismo. Sustantivo masculino. Condición de los sistemas filosóficos que consideran la idea como principio del ser y del conocer. || Aptitud para elevar sobre la realidad sensible las cosas que se describen o se representan. || Aptitud de la inteligencia para idealizar.

Naturalismo. Sustantivo masculino. Tendencia a dar validez como norma única a la realidad natural (sea material o sea biológica), con exclusión de toda interpretación ideal o espiritual. || Sustantivo masculino. FILOSOFÍA. Concepción que ve en la naturaleza el principio universal que abarca toda la realidad, sin excluir la realidad humana. || Sustantivo masculino. BELLAS ARTES. Suele denominarse naturalismo al realismo, del cual puede considerarse como una parte. || Sustantivo masculino. LITERATURA. El naturalismo también es, en principio, sinónimo de realismo y Rousseau uno de sus máximos exponentes. En un sentido más limitado, se entiende por naturalismo el realismo que se utilizó y formuló durante el siglo XIX (en su último tercio) y que convirtió los resultados de las ciencias, en especial los de la psicología, en la base misma del arte de escribir. A partir de estas fuentes hace una imagen del hombre que se encuentra determinada por la herencia y por el medio ambiente.

El Realismo.

Sustantivo masculino. Sistema estético que asigna como fin a las obras artísticas o literarias la imitación de la naturaleza. || Denominación que, en su sentido general, designa el arte que aspira a reproducir la realidad. En este sentido amplio ha existido realismo en pintura y en literatura en diversas escuelas y épocas. En un sentido restringido, tendencia artística surgida en Francia durante el siglo XIX como reacción al romanticismo y que se manifestó en el campo de las artes plásticas y en el de la literatura. El realismo consideraba misión principal del arte reflejar la realidad sin modificarla con ideales personales del artista ni someterla a convencionalismos de ningún tipo. En pintura, propugnó un arte que reprodujera verazmente la naturaleza, los objetos o una escena de la vida social, prescindiendo de su belleza o fealdad. En literatura, el realismo se inició durante la primera mitad del siglo XIX, con Balzac y Stendhal y alcanzó su máxima difusión entre 1850 y 1880. Se caracterizó por las descripciones objetivas de la vida cotidiana en que se subrayaban principalmente los aspectos críticos de la sociedad coetánea. || sustantivo masculino. FILOSOFÍA. Denominación que recibe la postura gnoseológica que parte de la existencia objetiva de un mundo externo a la consciencia, sin determinar qué clase de naturaleza conviene a tal realidad.

Renacimiento. Sustantivo masculino. Acción de renacer.

Positivismo.

Sustantivo masculino. Calidad de atenerse a lo positivo. || Demasiada afición a los goces materiales. || Sustantivo masculino. FILOSOFÍA. Nombre con que se conoce comúnmente la filosofía y el sistema sociológico de Comte. La filosofía ha de abandonar el campo de la especulación metafísica para limitarse a indagar sobre los hechos experimentales. Las ciencias han atravesado tres estadios: teológico o ficticio, metafísico o abstracto y positivo o científico.

Herbert Spencer, representante de la tendencia científica de la educación o positivista, proclamó la utilidad como principio de la enseñanza e influyó, desde luego, en la revisión de los programas de estudio.

BIBLIOGRAFIA

CAMPILLO CUAUHTLI, Héctor

Manual de Historia de la Educación. Fernández F– editores, S,A 12a. Edición México. 1973. 319 p,

GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel

Historia de la Educación . Editorial Narcea. 4a. Edición. Madrid, España, 1972

479 p.

LARROYO, Francisco

Historia General de la Pedagogía. Editorial Porrúa. 20a. Edición. México, 1984

800 p.

LUZURIAGA, Lorenzo

Historia de la Educación y de la Pedagogía. Editorial Losada. 20a, edición. Buenos Aires, Argentina. 1989.
280 p.

ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A.

Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica, novena reimpresión. México. 1990. 709 p.

SMITH, Samuel

Ideas De Los Grandes Educadores. Editorial C.E.C.S.A. México.

Anexo 1.

Comentarios sobre El Elogio de la Locura, la Impostura Intelectual, sus opiniones y otros ... de Erasmo de Rotterdam

Nadie podría poner en cuestión el carácter de verdadero signo de los nuevos tiempos que fue el ELOGIO de la Locura (1509) y, menos aún, dudar de lo representativa de la figura de Erasmo de Rotterdam. Su influencia intelectual cruzó fronteras y llegó a ser universal en el mundo cultural de la época. Fue el líder indiscutido del nuevo humanismo. Precisamente por su importancia es que viene a ser tan decisivo que la denuncia de la impostura intelectual ocupe un lugar tan preponderante en el ELOGIO. Consistiendo en una variedad de afirmaciones, este humanismo es, igualmente, una reacción contra el estancamiento intelectual y el dogmatismo característicos de la escolástica medieval. Por ello, es vital tener un perfil de este contrapunto y, en particular, de las prácticas sometidas a la crítica.

La crítica ácida que Erasmo hace de la filosofía escolástica fue porque aparece, ante todo, como una filosofía apegada estrictamente a los dogmas de la iglesia cristiana; de aquí que sea, por sobre todo, teología. Por otra parte, se trata de un pensamiento apegado a la autoridad de Aristóteles y, más precisamente, de su lógica silogística.

Hegel lo formula así: La consecuencia de esta determinación es que el pensamiento se comporte, esencialmente, como algo deductivo, ya que tal es la característica propia de todo proceso lógico formal.

La filosofía escolástica consiste, pues, en un razonar silogístico. Partiendo de premisas absolutas y obedeciendo los procedimientos formales, el resultado pudiera ser un pensamiento que gira indefinidamente sobre sí mismo, en un universo cerrado de ideas.

La repulsa intelectual de las escolásticas llegó a ser universal y representó, prácticamente, una condición del

espíritu nuevo. Para la nueva estirpe de pensadores, la escolástica con sus extravíos representaba la imagen de lo que no querían ser, el modelo que había que dejar atrás. Fue, después de todo, un proceso largo, una génesis lenta y esforzada, no exenta de tragedia.

En el siglo XIV, Petrarca y Boccaccio habían dicho lo suyo. Por la misma época del ELOGIO, Rabelais escribe y edita por partes Gargantúa y Pantagruel, una obra literaria imperecedera, una cumbre del lenguaje irónico con ácidas diatribas contra el pensamiento escolástico. Poco después del ELOGIO, la crítica de la autoridad de Aristóteles seguía acarreado serias dificultades, como ocurrió de hecho con Petrus Ramus y su *De como no es verdad todo lo que enseña Aristóteles*. El valor, el estilo, lo universal de su crítica, hicieron de Erasmo y su ELOGIO lo más representativo e inspirador, un punto obligatorio de referencia. Una vez más, la filosofía y la ciencia experimentaron un nuevo impulso sobre la base de cuestionarla tradición, particularmente en su dimensión formalista, árida y dogmática, o sea, en lo que tenía de impostura intelectual.

Siguiendo otra vez a Hegel: Pues, aunque tenga por materia la religión, el pensamiento aparece desarrollado de un modo tan sutil y argucioso, que esta forma de un entendimiento vacío no hace más que dar vueltas y más vueltas a una serie de combinaciones insondables de categorías...

Con algunos siglos de perspectiva, Hegel considera esta filosofía escolástica como una barbarie intelectual. Discutible el punto de vista de Hegel y aunque con énfasis diferentes, un juicio semejante le merecía esta filosofía a no pocos de los espíritus más prominentes del pensamiento de la época.

En verdad, en muchos de sus aspectos la escolástica era fácilmente vulnerable a la ridiculización. Entre una intrincada abstracción y una no menos intrincada trivialización, las ideas se volvían arbitrarias, antojadizas y hasta disparatadas. Pero, mientras que en el caso de los pensadores más destacadas de la época la crítica se mantiene en los marcos disciplinarios, eruditos y técnicos, es con Erasmo que se vuelve denuncia desatada, con un lenguaje incisivo y exento de rodeos, lleno de ironía y no disimulada indignación, y dirigido específicamente a la **impostura intelectual** en tanto género de actividad radicalmente apartado de la genuina reflexión.

En rigor, el ELOGIO es una verdadera crítica general de las costumbres y es en ese contexto que se desarrolla la denuncia de la impostura intelectual. La necedad es, con Erasmo, una gran metáfora, un recurso para desenmascarar y, por de pronto, el personaje que, en primera persona, demuestra tener el mundo en sus manos y hacerlo funcionar a su antojo. En su

propósito de mostrar el imperio de la necedad en todos los planos de la vida humana, Erasmo examina su presencia entre quienes aparentan saber lo que no saben y pretenden pasar por sabios entre otros, los retóricos los gramáticos, los poetas, los escritores, los dialécticos, los filósofos, los teólogos, etc. y desarrolla un verdadero inventario de los recursos de la impostura.

Por ejemplo, la jerga de los retóricos... que piensan hacer maravillas encajando de cuando en cuando en sus discursos latinos algunas palabras griegas, con las que hacen, aunque no vengan a cuento, una especie de mosaico. A falta de términos exóticos, desentierran de algún viejo pergamino cuatro o cinco palabras anticuadas, cuya oscuridad ofusque a sus lectores, para que aquellos que las entiendan se complazcan más y más con ello, y los que no, los admiren tanto más cuanto menos comprenden.

En cuanto a los gramáticos, dice Erasmo: ... nada hay más divertido que cuando dos de estos pedantes se prodigan mutuas alabanzas y ELOGIOS, y se rascan recíprocamente.

De los dialécticos, afirman : ... hombres locuaces... uno solo podría luchar en charlatanería con veinte comadres escogidas... armado con dos o tres silogismos, no vacilan en atreverse a discutir con cualquiera y acerca de cualquier cosa...

Sobre los filósofos – léase escolásticos – Erasmo es particularmente irónico: dicen ser los únicos que saben... En tanto, la Naturaleza se ríe lindamente de ellos y de sus hipótesis, porque no conocen nada con certeza, como lo demuestran palmariamente las interminables disputas que mantienen entre sí acerca de cualquier cosa.

No saben absolutamente nada, y pretenden saberlo todo....pero no les impide afirmar que perciben las ideas, las universales, las formas abstractas, las materias, los quidditates, los acceitates, cosas, en verdad, tan imperceptibles que, a mi juicio, ni el mismo Linceo las hubiera visto con claridad...

Pero, no cabe duda, es refiriéndose a los teólogos de la época que el tono de Erasmo sube de intensidad y se vuelve particularmente mordaz, disparando sus dardos contra las artificiosas construcciones terminológicas: De tal modo se hallan protegidos por un cortejo de definiciones magistrales, de conclusiones, de corolarios, de proposiciones, explícitas e implícitas, y tan bien provistos de refugios, que no podrían enredarse ni en las redes de Vulcano, porque se escurrirían de ellas a fuerza de estos distinguos que cortan todas las mallas, con palabras recién buscadas y términos oscuros... Hay todavía una multitud de estúpidas sutilezas, cien veces mayores que las anteriores, acerca de las nociones, las relaciones, las formalidades, las quidditates, y acceitates, que se escaparían a los ojos más penetrantes.. Añadid a éstos aquellas sentencias tan paradójicas que, a su lado, los oráculos de los estoicos, conocidos como paradoja, parecen máximas groseras y propias de charlatanes callejeros... Pero estas sutilezas tan sutiles, las convierten en archisutiles los diversos sistemas escolásticos, pues más pronto se saldría de un laberinto que da esa maraña de realistas, nominalistas, tomistas, albertinos, ockamistas, escitistas, etc., y no he nombrado todas las sectas, sino las principales, en todas las cuales hay tantas erudición y tantas dificultades que, en mi opinión, los mismos apóstoles necesitarían una nueva Venida del Espíritu Santo si tuvieran que disputar sobre estas materias con esta nueva especie de teólogos...

En un alarde de estilos sarcásticos, Erasmo, el humanista sugiere una extensión de éxito de la necesidad de los escolásticos a otro ámbito de la vida de la época: **Por eso, a mi parecer, procederían cuerdateamente los cristianos si en vez de enviar contra los turcos y los sarracenos esas grandes falanges de soldados, que desde ha tantos años combaten sin éxito, mandaran a los alborotadores escotistas, a los terquísimos ockamistas, a los invictos albertinos y, en fin, a toda la turbamulta de los sofistas, pues creo que habrán de presenciar la más graciosa batalla y una victoria nunca vista...**

Terminaremos con este personaje relevante del humanismo diciendo que no ganó todas sus batallas y que no todos sus comentarios fueron infalibles. Erasmo al igual que la mayoría de sus contemporáneos erró en dos aspectos relevantes para la educación como son la enseñanza en la lengua materna y la no inclusión del estudio de las ciencias realistas en sus propuestas, a diferencia de Luis Vives.

Destacaremos a modo de despedida que Erasmo recomendó sin descanso la necesidad que la enseñanza fuera agradable y atractiva, concepto que aún hoy no creo que hayamos materializado y que nos toca seguir trabajando...

Fin.

Anexo 2.

Una Didáctica Fundada En La Psicología De Jean Piaget.

La Didáctica Tradicional Y Su Fundamento Psicológico.

1. El principio de la intuición como fundamento de la didáctica tradicional

Es evidente que la noción de didáctica tradicional es muy relativa. En la escuelas suizas representa hoy a la

herencia de la metodología del siglo XIX. Esta metodología proviene de las teorías de Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Herbart. Pero en sus aspectos técnicos influyeron menos en ella los conceptos psicológicos de estos autores, que en muchos sentidos se adelantaron no poco a su tiempo, De la psicología y la epistemología difundidas en aquel tiempo a las que, con O. Wichmann, calificaremos de sensual – empirista.

- En la práctica esta didáctica halla su expresión en lo que por costumbre se llama enseñanza intuitiva.

1.2. Para no detenernos en reflexiones generales, examinemos algunos ejemplos que mostrarán al mismo tiempo el valor y los límites de la forma tradicional de la enseñanza intuitiva.

Supongamos que se trata de impartir la noción de fracción ordinaria. Durante las lecciones de introducción se concentrará la atención en el estudio de superficies y líneas (círculos, rectángulos, rectas, etc.) o en el de objetos (manzanas, etc.) divididos en variable de número de partes. Estos elementos sensibles son observados, descritos, copiados, coloreados, etc. Todo este rehacer didáctico tiende a crear una impresión duradera en el espíritu del niño. Si se trata del cálculo de superficies rectangulares, el procedimiento es análogo. Para justificar la multiplicación de la base por la altura, se divide ante la clase un rectángulo en bandas y las bandas en cuadros de unidad. Después de haber creado esta intuición que justifica a la multiplicación, se pasa a la realización numérica de la nueva operación.

La introducción tipo del estudio geográfico de un país según el método intuitivo, consiste en hacer observar y describir por la clase las fronteras, los países vecinos, las llanuras y las elevaciones, y de la situación de las aguas y de las localidades.

Presentada así la topografía del país en cuestión de manera intuitiva, se pasa a formular verbalmente un resumen y a memorizarlo. Inútil es multiplicar aquí ejemplos de ese método de enseñanza tan conocido. Su característica es ofrecer, en lo posible elementos sensibles a la percepción y a la observación de los alumnos. Es la didáctica de las lecciones de cosas, también llamada a veces didáctica de la tiza de color.

Durante el siglo XIX no se cesó de insistir en los principios de ese método. Así, Diesterweg escribía en 1835: Partirás de la intuición y de ella pasarás al concepto, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, no inversamente.

Por su parte, W. Rein, por no citar sino a un autor más moderno, precisaba de la intuición viviente que el alumno debe extraer sus conceptos abstractos, pues nada hay en la inteligencia que no haya estado antes en los sentidos. De estas dos definiciones del famoso principio de la intuición (Grundsatz der Anschaulichkeit), pasemos examinar los conceptos psicológicos en que se funda.

2. Fundamentos psicológicos de la didáctica tradicional

Volvamos primero al ejemplo de las fracciones ordinarias. Entra en la lógica de la psicología y de la epistemología sensual empirista concebir la noción de fracción como derivada de imágenes mentales, de intuiciones de superficies y de líneas divididas en secciones. Cuando vemos una torta cortada en varios trozos, el cuadrante de un reloj dividido en varios sectores, una ventana integrada por varios vidrios, se dice que estas intuiciones se imprimen en nuestro espíritu por un fenómeno análogo a la impresión de una imagen sobre una placa fotográfica. Intervendría entonces un proceso de abstracción gracias al cual pasaríamos de las imágenes a la noción general y abstracta de fracción: habría eliminación de los caracteres secundarios como forma, color, materia del todo y de las partes.

Esta eliminación de los rasgos accidentales resultaría de la percepción de diferentes objetos, divididos todos en determinado número de partes. Así, no conservaríamos sino un núcleo esquemático de las diferentes imágenes, la noción general del todo dividido en partes iguales; en suma, la idea de fracción.

Algunos autores han llegado a sostener que la noción general se constituye únicamente por el signo verbal al que estarían vinculadas por asociación las diversas imágenes representativas de su significado. Este ejemplo permite ver como la psicología del siglo pasado analizaba el proceso de adquisición de una noción.

John Stuart Mill, H. Taine, así como su eminente precursor D. Hume, formularon claramente esta teoría. J. St. Mill, hablando de adiciones y subtracciones elementales y de la ciencia de los números en general, declara: Todas las verdades fundamentales de esta ciencia reposan en el testimonio de los sentidos. Se las prueba haciendo ver y tocar que determinado número de objetos, diez bolillas, por ejemplo, pueden, diversamente separadas y colocadas, ofrecer a nuestros sentidos todos los grupos de números cuyo total es igual a diez. Y de ello, el mismo

Mill saca estas conclusiones didácticas: Todos los métodos perfeccionados de la enseñanza de la aritmética a los niños proceden del conocimiento de ese hecho. Cuando hoy deseamos introducir al espíritu del niño en el estudio de la aritmética, cuando queremos enseñar los números y no solamente cifras, procedemos como acabamos de decirlo, por el testimonio de los sentidos.

Por otra parte, Mill afirma que el espíritu recibe las nociones (matemáticas, física, biológicas, etc.) de afuera y que nunca se obtienen sino por vía de comparación y de abstracción H. Taine, por su parte, concibe el concepto general como un nombre de clase, un sonido significativo al que se le vinculan por asociación todas las imágenes de los objetos o casos particulares que constituyen la clase. Al vocablo triángulo estarían, pues, asociadas todas las imágenes de triángulos que el sujeto habría visto y que formarían así la clase de los triángulos conocidos por el. Se considera que estas imágenes son impresas desde afuera en el espíritu del sujeto. D. Hume resumió en su *Treatise on Human Nature* el mecanismo de adquisición del conocimiento de una breve fórmula. Presentada como ejemplo la formación de la idea de calor y de frío.

Primero, una impresión hiere nuestros sentidos y nos hace percibir lo caliente o lo frío... De esta impresión el espíritu toma una copia que persiste de cesar la impresión, y se llama idea. Con razón, pues, se calificó de sensual empírica una psicología que haya el origen de todas las ideas en la experiencia sensible y no atribuye al sujeto sino un papel insignificante en su adquisición. En el principio de su existencia, el espíritu del niño es una especie de tabla rasa sobre la que imprimen progresivamente las impresiones suministradas por los sentidos. Lo único que varía de un sujeto a otro, es el grado de sensibilidad, es decir la capacidad de recibir impresiones y la aptitud para extraer los elementos comunes a las diferentes imágenes, comúnmente denominada facultad de abstracción.

Esta última función ha sido muchas veces interpretada, a su vez, como un mecanismo automático comparable a la superposición en una misma placa fotográfica de las imágenes de diferentes objetos o individuos de la misma especie, superposición que tendería a borrar las diferentes y a conservar las formas comunes a todos (Galton).

Compréndese pues, también, por que pudo hablarse de didáctica sensual – empirista. Es fácil, en efecto, mostrar que, en los tres ejemplos dados, las lecciones intuitivas fueron concebidas con propósito de crear sucesivamente un proceso de impresión sensible y de abstracción. Luego de dejar a las imágenes de fracción actuar sobre el espíritu del niño (que toma copia de ellas para tomar a los términos de Hume), se llega por abstracción progresiva a la noción general expresada por el símbolo numérico. Del mismo modo se obtiene la operación y la regla del cálculo de las superficies partiendo de la representación del rectángulo dividido en bandas y en cuadrados. Por otra parte, se obtiene el resumen verbal del aspecto topográfico de una país, partiendo de la percepción real de sus formas. (A propósito de este ultimo ejemplo, nótese que muchos pedagogos creen provocar en el niño la adquisición de las imágenes mentales, ocupándolo simplemente de un modo u otro con las figuras en cuestión. Se imprimen, por ejemplo, los limites de un país en su cuaderno y se le pide que coloree la superficie o que la recorte, en la creencia de que fijando así el elemento propuesto, el espíritu del niño registrara la impresión.

Crítica de la didáctica tradicional: ¿Qué pensar de la enseñanza intuitiva que aplica los principios de esta didáctica sensual empirista? Desde el punto de vista de su coherencia interior, primeramente, podemos preguntarnos si la psicología sobre las que se funda puede en verdad servir de base a una forma de enseñanza capaz de suscitar progreso en la mente infantil. Dicho que otro modo, la cuestión consiste en saber si la psicología de la imagen – impresión y de la abstracción, puede justificar por lo menos las principales técnicas didácticas necesarias para formar en el niño nociones y operaciones nuevas. No hay nada de ello.

El análisis atento de los procedimientos de enseñanza intuitiva, tal como se les practica generalmente, muestra que necesario acudir a técnicas didácticas que no derivan en manera alguna de la psicología sensual – empirista. Volvamos al ejemplo de la noción de fracción es evidente que el maestro no puede limitarse a esperar que el espíritu del niño saque una copia de las superficies divididas que le presenta y de ella extraiga la noción general de fracción. Si quiere que el alumno asimile efectivamente la noción de que se trata, debe invitarle a aplicar al elemento presentado una actividad refleja: es preciso que el niño cuente el número de sectores contenidos en un círculo, que los superponga (real o mentalmente) para verificar su igualdad; debe ordenar los círculos de acuerdo con el número de sectores que los componen. Inmediatamente debe comparar entre sí las dimensiones de los sectores en los diversos círculos para descubrir que cuanto mas aumenta el número de partes, mas pequeñas van siendo etc., etc. El maestro puede ordenar al alumno que efectúe tales operaciones diciéndole: Haz esto, haz aquello, pero puede también obligarle a efectuarlas mentalmente formulándole preguntas adecuadas ¿Cuántas son las partes? ¿Que tamaño tienen? y, en fin, puede sencillamente, mostrarlas a la clase o describirlas con la esperanza de que los alumnos sigan mentalmente la demostración. Pero siempre y en cualquier parte, es preciso que el elemento sensible sea sometido a una actividad – en el caso citado, a operaciones numéricas – pues de lo contrario jamás se provocara en el niño la formalicen de una noción.

Nótese que estas operaciones psicológicas nada tienen que ver con el proceso de abstracción descrito por las didácticas u los psicólogos empiristas. No se trata, en manera alguna, de buscar mediante un proceso eliminatorio, lo que hubiere de común en esos diferentes elementos, sino construir un sistema de operaciones y definir mediante ellas la noción buscada. Así, la teoría de la impresión pasiva de las imágenes y de la abstracción de las nociones generales, de ningún modo puede justificar las técnicas didácticas indispensables para adquirir una nueva noción aritmética.

Los otros ejemplos suscitan observaciones similares. Salta a la vista que el cálculo de las superficies no puede ser abstraído de la imagen de un rectángulo dividido en bandas y cuadrados. En lo concerniente a la adquisición de la imagen mental, las cosas no son tan simples. Conformémonos, momentáneamente, con dos observaciones profesionales son dos observaciones provisionales. Por un lado choca ver todo lo mal que reproducen los alumnos las formas que han percibido muy a menudo, y esto – así se cree, al menos – de manera muy intensiva (coloreándolas, por ejemplo). Este hecho se explica por lo general atribuyéndolo a la poca aptitud para el dibujo que tiene el alumno corriente. Pero otra observación contribuye a debilitar este aserto.

Es posible, en efecto, mejorar considerablemente la capacidad del alumno para reproducir determinada figura, si se la estudia con él.

Ahora bien estudiar una figura significa aplicarle una actividad, descomponerla, transportar longitudes superponiéndolas, medir aproximadamente los ángulos, contar los vértices, seguir los contornos, etc., siendo así no cabria suponer que las figuras espaciales no se imprimen pasivamente en el espíritu del sujeto, sino que se trata de una reconstrucción interior – activa – de la figura presentada exteriormente? Si la psicología empirista es incapaz de explicar la adquisición de las imágenes mentales, es muy probable que sea igualmente impotente para resolver los problemas que conciernen a la formalicen de una noción o de una operación durante el desarrollo del niño.

Y lo es en todo lo que se refiere al número y a las formas espaciales. A la psicología sensual empirista se le

escapa así el dominio de la aplicación en el que mantuvo tanto tiempo, el de las nociones científicas objetivas. Todos conocemos, en efecto, el papel del número y de las formas espaciales en las nociones de física, de química y de biología. Si estas nociones no se perciben por impresión, pasiva, la esencia misma de las nociones científicas tendrá otro origen y la didáctica deberá orientarse consecuentemente. En que medida la psicología empírica determina realmente a la didáctica tradicional y cuales son sus resultados? Advirtamos en primer termino un aspecto positivo. Históricamente es innegable que la enseñanza intuitiva, tal como intuitiva, tal como la propusieron Comenio, Rousseau, Pestalozzi y otros constituyo un inmensa progreso respecto de la enseñanza verbalista de la edad Media y el Renacimiento. Su valor real se funda, en efecto, en que satisface una de las condiciones indispensables para adquirir la mayor parte de las nociones y operaciones: la utilización en la enseñanza, de ciertos datos intuitivos (Figuras geométricas, objetos, ilustraciones, modelos, relieve, etc.) Solo con estos materiales las nociones y operaciones pueden ser elaboradas. Pero esta proposición permite también señalar los limites a las didácticas intuitivas.

Reconocida la importancia de los datos concretos, todo depende de cómo se los utilice. Se ha visto que para llegar a la idea de fracción es necesario proponer al sujeto alguna actividad: operaciones de división, de seriación, de recuento. Se advertirá fácilmente que el éxito de la enseñanza depende de la forma dada a la ejecución de tales operaciones. Al proponerse provocar impresiones en el espíritu del niño, la enseñanza tradicional se limita a presentar los objetos y las operaciones por medio de demostraciones efectuadas ante la clase. Las operaciones efectivas las realiza el maestro solamente, o, a lo sumo, un alumno llamado al frente. ¿Cuál es, entonces la actividad de los demás? En el caso más favorable siguen la demostración que se hace y, por una especie de imitación interior, reviven los actos que se cumplen ante ellos. Sin embargo su actitud es de espectadores, interesados, neutrales o totalmente ausentes. Otra observación puede hacerse en igual sentidos de la demostración de unas pocas operaciones concretas, la enseñanza tradicional introduce enseguida los símbolos matemáticos y las formulas verbales fijas con que en lo sucedido se limita a hacer trabajar a los alumnos. Así después de que el maestro ha dividido ante la clase un rectángulo en bandas y cuadrados y explicado que la superficie se obtiene multiplicando la base por la altura, los alumnos se limitan a resolver aritméticamente problemas de este tipo. Detengámonos un momento en el examen del método tradicional y preguntémonos sobre que bases psicológicas, no explícitas pero tácitamente presupuestas en este caso, se fundan estos procedimientos didácticos.

Nos sorprende ver que todas estas demostraciones se hacen como si se las pudiera dar el niño? El asunto es particularmente claro cuando se las presenta en forma de simple exposición intuitiva sin que problema alguno haya sido planteado previamente. ¿No tenemos, acaso derecho a suponer que el maestro que así procede concibe su exposición como una especie de impreso, no ya sensible sino intelectual, que deposita en el espíritu del niño? Aprender significaría en tal caso para el alumno tomar una copia de la explicación del maestro. Hasta la forma de algunas elaboraciones más activas parece, a menudo, fundarse en tales premisas. En efecto, frecuentemente se ve a un maestro conducir por razonamiento con ayuda de una serie de preguntas como si la experiencia así provocada en el niño se imprimiese en su espíritu, le hiciese comprender el asunto de una vez para siempre y permitiese pasar a los ejercicios para los que no se utilizan sino símbolos.

No habríamos emitido la hipótesis de tal reflejo de la psicología empirista en los métodos de enseñanza, si otras observaciones no la corroborasen. En muchas clases se advierte que un fenómeno físico, biológico o histórico, que un conjunto de operaciones aritméticas o geométricas se plantean o realizan siempre de la misma manera. Se las expresa con las mismas fórmulas verbales y siempre van acompañadas de las mismas ilustraciones y ejemplos; a los triángulos isósceles se les dibuja invariablemente en la misma posición (base horizontal) y a los problemas de proporciones se los explica siempre con el mismo razonamiento ¿Qué se busca con tal procedimiento? Imprimir en el espíritu del niño lo que podría llamarse un cuadro intelectual cuya duración, se pretende, será tan mayor cuanto más frecuentemente haya sido presentado en la misma forma. Y, por ultimo, de acuerdo con la teoría empirista de la impresión, la enseñanza tradicional aísla cuidadosamente el tratamiento de nociones que puedan ser confundidas entre sí por el niño. Así, se comienza por estudiar el perímetro del rectángulo para pasar luego al estudio aislado de su superficie.

Se introduce en una serie de lecciones el sujeto de la oración, después se abordan sucesivamente los otros elementos de la misma, etcétera. La idea subyacente es formar por separado por miedo de que una impresión borre a la otra. Se cree que se contribuye el conocimiento según un esquema atomístico añadiendo un elemento a otro, pero se olvida que son precisamente las relaciones mutuas las que defienden y esclarecen las diferentes nociones y operaciones.

¿Cuales son los resultados de esa enseñanza? Los alumnos también dotados llegan, por lo común, a la meta deseada. En el alumno regular y flojo, por el contrario, algunos fracasos son atribuibles a este método. En efecto, cuando la noción o la operación que debe adquirir, es de alguna complejidad (como en el caso de las fracciones ordinarias o en el del cálculo de las superficies) resulta claro que la simple demostración de las operaciones nos permite a todos los alumnos formarse la nueva idea. Cuando se pasa luego a la expresión simbólica de esa idea y se resuelven los problemas sólo con símbolos, esos alumnos no son capaces de recordar su sentido y tienen que conformarse ciegamente con la regla relativa al manejo de los mismos.

Fin.

Anexo 3

El Método Montessori y el Tradicional

Algunas comparaciones del Método Montessori con el Tradicional."

Los niños Montessori son usualmente adaptables. Han aprendido a trabajar independientemente o en grupos. Debido a que desde una corta edad se les ha motivado a tomar decisiones estos niños pueden resolver problemas, escoger alternativas apropiadas y manejar bien su tiempo. Ellos han sido incentivados a intercambiar ideas y a discutir sus trabajos libremente con otros. Sus buenas destrezas comunicativas suavizan el camino en ambientes nuevos.

Investigaciones han mostrado que las mejores predicciones del éxito futuro es cuando se tiene un sentido positivo de la autoestima. El programa Montessori basado en la propia dirección, actividades no competitivas, ayuda al niño al desarrollo de la propia imagen y a la confianza para enfrentar retos y cambios con optimismo.

Énfasis en: estructuras cognoscitivas y desarrollo social.&

Énfasis en: conocimiento memorizado y desarrollo social.

La maestra desempeña un papel sin obstáculos en la actividad del salón. El alumno es un participante activo en el proceso enseñanza aprendizaje. &

La maestra desempeña un papel dominante y activo en la actividad del salón. El alumno es un participante pasivo en el proceso enseñanza aprendizaje.

El ambiente y el método Montessori alientan la autodisciplina interna.&

La maestra actúa con una fuerza principal de la disciplina externa.

La enseñanza individualizada y en grupo se adapta a cada estilo de aprendizaje según el alumno. &

La enseñanza en grupo es de acuerdo al estilo de enseñanza para adultos.

Grupos con distintas edades.&

Grupos de la misma edad.

Los niños son motivados a enseñar, colaborar y ayudarse mutuamente.&

La enseñanza la hace la maestra y la colaboración no se le motiva.

El niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad.&

La estructura curricular para el niño esta hecha con poco enfoque hacia el interés del niño.

El niño formula sus propios conceptos del material autodidacta.&

El niño es guiado hacia los conceptos por la maestra.

El niño trabaja por el tiempo que quiera en los proyectos o materiales escogidos.&

Al niño se le da un tiempo específico, limitando su trabajo.

El niño marca su propio paso o velocidad para aprender y hacer de él la información adquirida.&

El paso de la instrucción es usualmente fijado por la norma del grupo o por la profesora.

El niño descubre sus propios errores a través de la retroalimentación del material.&

Si el trabajo es corregido, los errores son usualmente señalados por la profesora.

El aprendizaje es reforzado internamente a través de la repetición de una actividad e internamente el niño recibe el sentimiento del éxito.&

El aprendizaje es reforzado externamente por el aprendizaje de memoria, repetición y recompensa o el desaliento.

Material multisensorial para la exploración física.&

Pocos materiales para el desarrollo sensorial y la concreta manipulación.

Programa organizado para aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, fregar, etc.).&

Menos énfasis sobre las instrucciones del cuidado propio y el mantenimiento del aula.

El niño puede trabajar donde se sienta confortable, donde se mueva libremente y hable de secreto sin molestar a los compañeros. El trabajo en grupos es voluntario.

&

Al niño usualmente se le asignan sus propias sillas estimulando el que se sienten quietos y oigan, durante las sesiones en grupos.

Organizar el programa para los padres entender la filosofía Montessori y participar en el proceso de aprendizaje.&

Los padres voluntarios se envuelven solamente para recaudar dinero o fondos . No participan los padres en el entendimiento del proceso de aprendizaje.

Editado por "American Montessori Society" y Traducido por la Dra. Marina Grau.

Fin.

Buen Provecho

131