



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Enfoque sistémico de la pedagogía y de la educación

Josep M. Puig Rovira



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

SECCION DE PEDAGOGIA

ENFOQUE SISTEMICO DE LA PEDAGOGIA Y DE LA EDUCACION
=====

Tesis Doctoral que presenta

JOSEP M^e PUIG ROVIRA



Dirigida por el

Dr. Alexandre Sanvisens Marfull

TD 122

BARCELONA, 1982

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700693366

SUMARIO GENERAL

Primera parte.

Visión histórica y epistemológica del pensamiento pedagógico

Introducción	12
1 - Grecia: aparición de la primera reflexión filosófica y su aplicación a la educación .	15
2 - Periodo Helenístico-Romano	54
3 - La religión cristiana: nuevos presupuestos educativos	82
4 - Renacimiento y humanismo	107
5 - El problema del método científico: raciona- lismo y empirismo	139
6 - La Ilustración y la educación naturalista .	182
7 - El Romanticismo	217
8 - Antecedentes inmediatos de la pedagogía científica y experimental	243
9 - Desarrollo científico-experimental de la Ciencia de la Educación y pedagogía filosó- fica	271
10 - Ciencias de la Educación	309
11 - Síntesis de la evolución del saber pedagó- gico	359

Segunda parte.

Aproximación a una teoría de la educación

Introducción	386
1 - Fundamentos epistemológicos de la Pedagogía	389
2 - Caracterización de los sujetos educables .	428
3 - El medio como educador	494
4 - Educación y adaptación	648
5 - Modos de relación con el medio educativo .	570
6 - La educación como proceso dinámico	654
7 - Síntesis de las notas esenciales del con- cepto de educación	723

Tercera parte.

Conclusiones generales

1 - Sobre el saber pedagógico	732
2 - Sobre la aproximación teórica a la educación	740
3 - Sobre el hombre	748
4 - Sobre la educación	753

Bibliografía

- Historia de la Pedagogía y la Filosofía	762
- Pedagogía General y Teoría de la Educación	782
- Otras disciplinas que aparecen en la tesis: (Epistemología, Cibernética, Teoría General de Sistemas, Teoría de la Comunicación y de la Información, Biología, Ecología, Antropología.)	814

<u>Índice general</u>	850
---------------------------------	-----

PRESENTACION

El trabajo que presento quiere ser una contribución a la reflexión pedagógica de índole teórica y fundamental. Se inscribe, por lo tanto, dentro de la tradición de la Pedagogía Sistemática o de la Teoría de la Educación. Alejándose tanto de la indagación estrictamente filosófica como de la pura constatación y acumulación de hechos empíricos y datos experimentales. Pretende ser un trabajo teórico: reflexivo y respetuoso con la realidad. El momento por el que atraviesan las Ciencias de la Educación creo que hace deseable el plantearse proyectos de tales características.

Los motivos que me han inducido a realizar este trabajo tienen que ver con la crisis epistemológica que diversas ciencias, y entre ellas la Pedagogía, experimentan en la actualidad. En nuestro caso, la lógica del desarrollo científico impuesta por el positivismo ha conducido a la multiplicación de Ciencias de la Educación y a la exuberancia de conocimientos parciales. Tal abundancia manifiesta una cara positiva en el aumento del saber que comporta. Pero también ha traído consecuencias negativas. En especial las que se derivan de la pérdida de la voluntad teórica, de la disolución del hecho educativo como objeto central de la investigación, y del constante aplazamiento de los intentos de síntesis en espera de un futuro de madurez analítica, nunca suficientemente alcanzado. Estas consecuencias, muchas veces molestas o no deseables pero inevitables, han comenzado a ser consideradas en su misma raíz. Al menos parte de la actual preocupación epistemológica puede ser interpretada en este sentido. Este trabajo querría intentar también una pequeña aportación en esta misma dirección. Sin embargo, tal como ya hemos insinuado, se ha prolongado la preocupación epistemológica en una elaboración teórica en la línea que nos ha parecido más adecuada. Era preciso no sólo valorar el pensamiento pedagógico actual y trazar un proyecto epistemológico, sino comprometerse también en el intento de desarrollar aquello que proponíamos. Es decir, llevar a cabo una reflexión teórica sobre la educación.

A fin de emprender la realización de esa pretensión teórica, hemos considerado necesario dividir en dos partes la investigación, dirigiendo cada una de ellas a objetivos parciales distintos. En la primera parte se ha querido, después de recorrer los distintos pasos de la formación y desarrollo del saber pedagógico, dar una visión interpretativa del estado actual de la Pedagogía. Es decir, hemos intentado hacer un balance de los aspectos positivos y negativos del panorama que hoy presentan las Ciencias de la Educación. Finalmente, en el último capítulo, se ha resumido la evolución del saber pedagógico utilizando unos criterios que nos han parecido sugerentes, y que además nos permitirán afrontar en la segunda parte los aspectos más conflictivos.

La perspectiva metodológica de esta primera parte ha sido histórica, intentándose entremezclar tanto pensamiento sobre la educación como ideas epistemológicas sobre el modo de producirlo y de desarrollarse.

A pesar de que la primera parte de la tesis tiene un sentido propio, toma todo su significado como preámbulo de la segunda parte. En ella, después de trazar en el primer capítulo un programa epistemológico, se elabora en los siguientes una aproximación teórica a la educación. Se ha querido responder, con el mayor grado de generalidad posible, a las preguntas de cómo y por qué se forma un individuo. Es, por lo tanto, un intento de explicar el hecho educativo. Para ello hemos intentado estudiar y dar coherencia a los distintos apartados que conviene recorrer para conseguir una visión completa de nuestro problema. Por lo tanto, hemos hablado del educando, del medio educativo, de la relación educando-medio educativo y de los procesos de cambio que implica la educación.

El acercamiento metodológico a esos temas ha tenido en cuenta principalmente un conjunto de ciencias transdisciplinares como la Cibernética, la Teoría General de Sistemas y la Teoría de la Comunicación y de la Información. Tales disciplinas pensamos que

por su mismo carácter pueden ayudar a una formulación coherente y unitaria del pensamiento pedagógico. Sin embargo, tal como se explicará, no pueden ser la única fuente de la Teoría de la Educación.

Finalmente, se ha redactado una tercera parte dedicada a conclusiones generales. En ella, más que sintetizar el contenido de los anteriores apartados, se ha procurado dar un paso más a partir de las elaboraciones ya expuestas. Este paso, a veces, quiere ser una interpretación del pensamiento elaborado, en otras pretende extraer aplicaciones prácticas o sugerir transferencias teóricas a temas colindantes, y por último en ciertos casos esboza nuevos interrogantes.

La complementariedad entre una parte que aborda el conocimiento adquirido por la Pedagogía y otra dedicada al estudio de la educación explica porqué en el título general de la tesis aparecen ambos conceptos. En dicho título se incluye también el término "sistémico" porque en las dos partes destaca tal enfoque. En la primera como necesario programa unificador de disciplinas y puntos de vista que subyace a nuestra interpretación. En la segunda, la perspectiva sistémica u holística es mucho más explícita, y en buena medida constituye el tema clave de nuestra elaboración.

La tesis se completa con tres selecciones bibliográficas dedicadas respectivamente a la Historia de la Pedagogía y la Filosofía, a la Pedagogía General y a la Teoría de la Educación, y a las disciplinas más presentes en el trabajo: Epistemología, Cibernética, Teoría General de Sistemas, Teoría de la Comunicación y de la Información, Ecología, Biología y Antropología Cultural.

Advertir, por último, que hemos colocado las notas al final de cada capítulo, y que cada uno de ellos está precedido de un esquema con los apartados que lo integran.

Debe constar en este momento el agradecimiento por lo mucho que debo a mis compañeros del Departamento de Pedagogía Sistemática. Las discusiones, en especial con Miguel Martínez, Antoni Petrus, Josep M^e Quintana, Francesc Raventós, José Luis Rodríguez y Jaume Trilla, han sido agradables e instructivas.

Muy especialmente tengo que agradecer al Dr. Alexandre Sanvisens su confianza, respeto y absoluta disponibilidad en todo momento; además de las múltiples ideas y sugerencias que continuamente me han guiado.

Primera parte :

VISION HISTORICA Y EPISTEMOLOGICA
DEL PENSAMIENTO PEDAGOGICO.

Sumario de la primera parte.

Visión histórica y epistemológica del pensamiento pedagógico

Introducción	12
1 - Grecia: aparición de la primera reflexión filosófica y su aplicación a la educación .	15
2 - Período Helenístico-Romano	54
3 - La religión cristiana: nuevos presupuestos educativos	82
4 - Renacimiento y humanismo	107
5 - El problema del método científico: raciona- lismo y empirismo	139
6 - La Ilustración y la educación naturalista .	182
7 - El Romanticismo	217
8 - Antecedentes inmediatos de la pedagogía científica y experimental	243
9 - Desarrollo científico-experimental de la Ciencia de la Educación y pedagogía filosó- fica	271
10 - Ciencias de la Educación	309
11 - Síntesis de la evolución del saber pedagó- gico	359

INTRODUCCION

Hemos dedicado la primera parte de este trabajo a presentar un estudio histórico —epistemológico de las etapas recorridas sucesivamente por el pensamiento pedagógico. Se ha realizado con la intención de fundamentar desde distintos ángulos la segunda parte de la tesis; así como esbozar una cierta interpretación de los temas tratados.

El estudio que ahora presentamos hemos querido que fundamentara, al menos a tres niveles, nuestra aproximación a los hechos educativos. Por una parte, pretendíamos que fuese una investigación formativa. Sin preocupaciones directamente utilitarias, se quiso que el conocimiento del pasado de nuestra disciplina nos die se la perspectiva necesaria sobre los problemas actuales. Creemos que la visión histórica es necesaria también para el trabajo teórico de hoy. De este nivel no esperamos otra ayuda que la de sentirse dentro de una tradición de pensamiento importante. En segundo lugar, hemos intentado extraer de ese estudio un provecho informativo. El conocimiento de los temas más característicos, su aparición y fusión con los demás conceptos nos parece una información muy a tener en cuenta. También hemos dedicado particular atención a ver como eran abordados esos temas en cada período histórico. Nos ha interesado el modo como se elabora el pensamiento pedagógico. Finalmente, confiamos a esa primera parte del trabajo una funcionalidad reveladora. Es decir, hemos pretendido definir y delimitar los problemas que en la actualidad se plantea el pensamiento educativo. Por lo tanto, en definitiva, la utilidad de nuestro estudio histórico reside en esa triple fundamentación muy conveniente para nuestra actual reflexión pedagógica.

Tal como se ha dicho, hemos dedicado, con esa triple intención, toda la primera parte de la tesis a estudiar la historia de la reflexión sobre la educación y, en menor medida, el modo como se ha llevado a cabo esa reflexión. Ha querido ser, por lo tanto, un estudio histórico —epistemológico del pensamiento pedagógico.

No una historia de las instituciones, realizaciones o procedimientos educativos. Hemos recorrido distintas etapas, desde la aparición de la reflexión pedagógica en Grecia hasta la situación actual de las Ciencias de la Educación, intentando mostrar lo que se ha dicho sobre la educación y sobre que presupuestos cognoscitivos se elabora tal pensamiento pedagógico. En este sentido, se ha intentado mostrar en cada momento los temas que más han preocupado a los pensadores que se han dedicado a la educación. Así como su desarrollo y progreso a lo largo de las distintas etapas y la constante aparición de nuevas temáticas o ampliación de otras ya conocidas. Esto en cuanto al contenido de la reflexión. Por lo que respecta al modo de reflexionar, se han señalado las semejanzas y también diferencias con los procedimientos e innovaciones importantes realizadas por otras disciplinas de mayor éxito. También se han señalado las diferencias en el modo de reflexionar sobre el hecho educativo; así como el paso progresivo de la reflexión a la observación y experimentación. En definitiva, se ha intentado destacar en cada etapa la influencia de los modos de pensar y las preocupaciones de la época sobre la reflexión pedagógica. Ha sido pues un trabajo por entrelazar tanto el pensamiento como el modo de producir ese pensamiento. Por último, se han abordado las más recientes dificultades de organización y crecimiento racional del saber pedagógico. En el capítulo de síntesis, se ha intentado resumir e interpretar las características más sobresalientes de cada período.

El conocimiento de las ideas pedagógicas más destacables, las conclusiones respecto al modo de construir la Pedagogía, los tipos de relación con otras ciencias, la imagen del hombre que se esboza en cada etapa y las insuficiencias que hoy manifiesta el pensamiento pedagógico se han estudiado con la intención de trazar el marco donde situar la actual reflexión teórica sobre el hecho educativo. Ese repaso histórico nos ha de llevar a una adecuada comprensión de nuestra situación y a partir de ella buscar soluciones. A ello dedicaremos la segunda parte de la tesis.

Capítulo I - GRECIA: APARICION DE LA PRIMERA
REFLEXION FILOSOFICA Y SU APLICA
CION A LA EDUCACION.

1.1 - La Paideia.

1.1.1 - El principio de la areté.

1.1.2 - Carácter educativo de toda la sociedad.

1.2 - El inicio de la reflexión racional.

1.2.1 - Del estudio de la naturaleza al estudio del hombre.

1.2.2 - La ilustración griega.

1.3 - Los Sofistas.

1.3.1 - Nuevas necesidades educativas.

1.3.2 - Primera reflexión pedagógica consciente.

1.3.3 - El concepto de areté de los sofistas.

1.3.4 - Sobre la posibilidad de educar.

1.3.5 - La influencia educativa del estado.

1.3.6 - El concepto de educación en los sofistas.

1.4 - Sócrates.

1.4.1 - La educación basada en una norma ética suprema.

1.4.2 - La medicina y la paideia socrática.

1.4.3 - Ironía y mayéutica.

1.4.4 - Unidad entre el saber, la voluntad y la virtud.

1.4.5 - Dimensión normativa de la educación socrática.

1.5 - Platón.

1.5.1 - Platón, discípulo y continuador de la obra de Sócrates.

1.5.2 - Formación humana y relación con la polis.

1.5.3 - El conocimiento del bien.

1.5.4 - Hacia la conciencia moral de la persona.

1.5.5 - El hábito, modo no racional de acercarse al bien.

1.5.6 - El antagonismo con Isócrates.

1.6 - Aristóteles.

1.6.1 - La filosofía y las demás ciencias.

1.6.2 - En qué consiste el aprender.

1.6.3 - Concepción ética y repercusiones educativas.

Notas.

1.1 - La Paideia

1.1.1 - El principio de la areté - Al hablar de educación, así como de otros muchos temas, es inevitable referirnos al espléndido comienzo que detectamos en Grecia durante los siglos VI a IV a J.C. Comienzo en un sentido temporal pero también, y sobre todo, como origen y germen de una amplia y profunda preocupación racional por el hombre y el mundo. Nuestra historia, la historia de la educación occidental, tiene allí su principio.

La importancia del pueblo griego dentro del devenir de la educación es enorme. Fué la primera civilización capaz de vivir con una preocupación educativa muy desarrollada y, a la vez, hacerse consciente de esta parte central de su vida. La Paideia representa para el pueblo griego el sentido de su vida y de todos sus esfuerzos; es la totalidad de su obra cultural y de las manifestaciones más profundas de su alma. Representa un esfuerzo por unir indivisiblemente la formación de la persona con la producción cultural de la época y con la Ciudad-Estado en cuanto receptáculo que envuelve, recoge y configura la vida individual. Se da una armonía y semejanza de finalidades entre la realidad personal y la realidad social.

El ideal educativo podemos interpretarlo como una manera de ser y de afrontar la vida que el pueblo griego aupó hasta cotas muy altas. Sin embargo, tuvo manifestaciones diferentes -educación del guerrero, ciudadano, etc-, adaptadas siempre a las distintas situaciones por las que fué atravesando. No obstante, por encima de las diferencias circunstanciales encontramos un principio común a todas ellas: el principio de la areté. El cual debe entenderse como "desarrollo integral, unitario y armónico del hombre". Recoge todos los elementos componentes del educando para integrarlos en la forma ideal de su naturaleza. La aplicación de este principio implica el descubrimiento de esa forma ideal, de esta imagen, "Idea" o tipo que, como modelo normativo, define cual es la verdadera forma

humana, cual es su auténtico ser. Distinto de un mero individualismo, busca la imagen ideal del hombre como imagen de valor universal que ha de imponerse como principio normativo para su realización en cada individuo. Es durante las distintas etapas de este descubrimiento que el pueblo griego desarrolla su ideal antropoplástico, como tan gráficamente explica W. Jaeger, su afán de realizar una obra de arte sobre el material que tragina el hombre viviente; su dedicación a formar el hombre de manera que vaya aproximándose a su verdadero ser. No es pues extraño que fueran los griegos los que iniciaran la reflexión racional sobre la realidad humana. De la cual es fácil derivar la primera reflexión consciente y sistemática sobre la tarea educativa.

Por otra parte, como ya hemos apuntado, no debemos entender este descubrimiento del "ser del hombre", y de la tarea de realizarlo, como un proceso de corte individualista y meramente subjetivo. La formación del hombre es, en Grecia, la formación del hombre político. La conexión entre la vida espiritual y la comunidad no es artificial, están unidas consustancialmente. La razón es lo que permite el encuentro entre la vida individual y el Estado. Es la base sobre la que se construyen ambas formas de existencia.

1.1.2 - Carácter educativo de toda la sociedad - Las manifestaciones cotidianas de este espíritu netamente formador hemos de encontrarlas, en primer lugar y principalmente, en el seno de la misma vida social, política y ciudadana de la polis. Ninguna institución exclusivamente educativa podía transmitir aquel ideal. Por este motivo, la educación tomaba como punto de apoyo fundamental los actos más importantes de la vida civil. Actos que se vivían como educativos. Las ceremonias, las fiestas religiosas, los espectáculos teatrales y deportivos, la vida cultural, artística y creativa y, principalmente, la promulgación de leyes, la asistencia a los debates de la asamblea pública y a los tribunales, eran elementos vitales en la educación.

Paralelamente, el pedotriba, el citarista y el gramático actuaban como maestros privados que daban una enseñanza colectiva de gimnasia, música, lectura y escritura respectivamente. A ellos hay que añadir los pedagogos o esclavos que acompañaban a los niños hasta los gimnasios o lugares donde se les impartía la educación y que, además, cuidaban de aspectos menores de su comportamiento y su indumentaria. Esta educación no concluirá en la infancia, sino que la asistencia al gimnasio, para cuidar el cuerpo y el espíritu, se extendía durante toda la juventud y adultez.

1.2 - El inicio de la reflexión racional

1.2.1 - Del estudio de la naturaleza al estudio del hombre - A comienzos del siglo VI a J.C., las ciudades jónicas del Asia Menor reunían un conjunto de circunstancias ventajosas que permitieron e impulsaron el nacimiento de la racionalidad.

Por racionalidad entendemos el paso que va de las interpretaciones míticas y antropomórficas del mundo a una indagación crítica que logra situarse frente a la naturaleza de manera más realista. Tal actividad del espíritu supone un estímulo distinto al de la mera conservación; supone una voluntad de conocer, una vocación por el saber en tanto que saber. Esta inmensa tarea se inicia cuando el hombre consigue una actitud mental que le permite distanciarse gradualmente de las fábulas fantásticas y de la simple motivación utilitaria. En contrapartida, orienta su pensamiento crítico hacia la realidad que le rodea e incluso hacia sí mismo.

Con esta orientación aparece un tipo de pensamiento que se dedica al estudio de la naturaleza con la intención de hallar un principio explicativo. Podemos considerar este pensamiento como un antecedente de la preocupación moderna por el estudio de la naturaleza. Un antecedente remoto de lo que serán las ciencias de la naturaleza en la modernidad. Por el contrario, son muy escasas las reflexiones sobre el hombre o sobre la manera de aplicar lo descu-

bierto a la vida humana. No obstante, como observa Rodolfo Mandolfo (1), este pensamiento es un paso necesario que el hombre tiene que dar antes de adquirir plena conciencia de su propio yo, y poder pensar sobre él mismo. En sus propias palabras, "el camino para la aprehensión de sí mismo, para la conquista de la autoconciencia, así como de la conciencia moral va del alter al ego." (2) No hay pues una ruptura radical, sino un progresivo perfeccionamiento del pensamiento racional en el momento en que los Sofistas y Sócrates inician la reflexión sobre el hombre.

1.2.2 - La ilustración griega - Es fundamentalmente durante la hegemonía de Pericles, cuando el pensamiento griego centra su reflexión sobre la democracia ateniense. Esta notable reorientación del pensamiento pudo ser debida a varios factores, pero es de suponer que, uno de los principales, fué la atracción que la rica vida ciudadana ejercía sobre el pensamiento humano. Los intereses del hombre de la polis, del ciudadano, tienden a reemplazar el estudio de la naturaleza. La cultura, la moral, la vida política democrática se convierten en tema de reflexión. De una reflexión que no ha modificado, no obstante, su espíritu inquisitivo y crítico al cambiar de objeto.

Pero desde la caída de Atenas (404 a J.C.), se produce una fuerte conmoción en los cimientos de la vida ateniense. La vida cultural griega había sido siempre solidaria de la polis, por tanto, la caída de Atenas no era únicamente un hecho político, sino también un hecho espiritual de enorme trascendencia y de repercusiones inmediatas. La tarea de reconstrucción no era solamente un deber político; en ella estaba implicado lo más íntimo del espíritu. El siglo IV a J.C. se convierte en un período de reconstrucción, de búsqueda de cimientos válidos para el Estado y para toda la vida. El impulso pedagógico cobra en estas circunstancias un vigor y una profundidad indescriptibles. La Paideia se convierte en el ideal básico. Se pensaba que, si Esparta era principalmente un vasto

sistema educativo, Atenas, para fundamentar la democracia, también tenía que apoyarse en una educación que diera al hombre la capacidad de gobernarse a sí mismo. En el intento por conseguirlo, el pensamiento griego se dirigió hacia postulados ideales; se creó un mundo interno desvinculado de lo existente. "Su ruta hacia una nueva paideia arrancó de su convencimiento de que era necesario un ideal nuevo y más alto de estado y de sociedad, y terminó en la búsqueda de un nuevo Dios. El humanismo del siglo IV, después de ver como caía por los suelos el reino de la tierra, estableció su morada en el reino de los cielos." (3). Este es el amplio proceso que pretendemos describir en sus aspectos esenciales. De él intentaremos extraer las adquisiciones importantes para el ulterior desarrollo de la pedagogía.

1.3 - Los Sofistas

1.3.1 - Nuevas necesidades educativas - Acabadas las guerras con los persas, Atenas experimentó una profunda transformación. Se intensifica la vida política y las antiguas estructuras fueron cediendo su lugar a formas de actuación más libres y democráticas. Floreció el comercio, se extendió el bienestar y se ampliaron los cauces de participación política. Los ciudadanos libres que lo desearan podían participar activamente en la política. Para ello era imprescindible un considerable grado de cultura. La vieja educación aristocrática era insuficiente y no garantizaba las destrezas que la nueva vida exigía. La infraestructura social requería formas de educación adaptadas a las nacientes necesidades. Los conocimientos que se precisaban eran esencialmente gramaticales, de interpretación de poetas, sobre la filosofía de los mitos y de religión, etc. Pero la enseñanza fundamental debía ser el arte de la retórica, imprescindible en la vida política. El poder de la palabra, de los discursos, en la vida ateniense era muy grande. Sin un gran dominio de esta facultad nadie podía sobresalir en política.

"En el estado democrático las asambleas políticas y la libertad de palabra hicieron las dotes oratorias indispensables y aun se convirtieron en el verdadero timón en las manos del hombre de estado." (4)

Los Sofistas (Protágoras, Gorgias y otros) satisfacían estas necesidades dando cursos de ciudad en ciudad. Siempre "hacían profesión de enseñar el arte de la palabra, de instruir y entrenar en la "virtud" política por excelencia, en la "virtud" de la nueva aristocracia del talento y la habilidad." (5). A cambio de estas enseñanzas, recibían una cantidad de dinero. Su actividad se dirigía a los sectores adinerados de la sociedad y a todos aquellos que querían ser dirigentes políticos.

Los Sofistas, aunque influyeron en el desarrollo del pensamiento filosófico, no era esta su intención principal. Su preocupación tenía exclusivamente un carácter práctico; es decir, orientado hacia la educación del hombre. Tal afirmación nos lleva a ver que los antecedentes de los sofistas no son los filósofos jónicos, sino los poetas. Estos "dirigieron su reflexión hacia el hombre, hacia la virtud y hacia su destino, y sacaron de tales reflexiones consejos y enseñanzas. Los sofistas no ignoran éste su origen ideal ya que son los primeros exegetas de las obras de los poetas y vinculan a ellos su enseñanza." (6). Podemos, pues, afirmar que los sofistas son los que inauguraron la fase antropológica de la filosofía griega. (7)

1.3.2 - Primera reflexión pedagógica consciente - En todo el proceso recorrido por el espíritu griego para llegar a una imagen normativa del hombre late un enorme esfuerzo educador, que debía conducir necesariamente a la formación de la idea consciente de esa realidad. Es decir, entender "la paideia en el sentido de una idea y una teoría consciente de la educación." (8). Los primeros en llegar a tal visión fueron los sofistas y, por tanto, puede conside-

rárseles como los fundadores de la ciencia de la educación. Fueron los que pusieron los fundamentos de la pedagogía y de la formación intelectual. Unieron la voluntad consciente de realizar una tarea educadora y la idea consciente de lo que entendemos por la educación como fenómeno humano. Además, como afirma Jaeger, consiguieron dar a su pueblo consciencia de que la educación era una gran tarea histórica que debía cumplir como último eslabón de la construcción del mundo de la cultura.

1.3.3 - El concepto de areté de los sofistas - La finalidad de la educación sofista es la enseñanza de la "virtud", según afirman sin ningún tipo de precaución. Ciertamente, tenían el mismo derecho que sus sucesores Sócrates y Platón, debido a que, tal como argumenta W. Jaeger (9), es una falsa concepción sobre el concepto de Areté lo que nos hace tildarlos despectivamente. No es lícito juzgar a los sofistas con los puntos de vista de una problemática que apareció más tarde. Podemos pensar en una superación de sus creencias, pero no que se equivocaran arrogantemente. Muy al contrario, constituyeron un eslabón necesario para llegar a formulaciones posteriores más perfectas. El concepto de Areté política significaba la aptitud intelectual y oratoria; o sea, los saberes decisivos en aquel momento. Es el aspecto intelectual del hombre el que se sitúa en el centro del problema educativo. Toda una corriente pedagógica se funda en estas ideas, y tiene una influencia enorme en el desarrollo de la pedagogía. La duda que Sócrates introduce inaugura a su vez un nuevo plano en la educación del hombre, pero un plano de orden radicalmente distinto.

Volviendo a la finalidad de la educación sofista, y después de situar la problemática en su lugar, podemos afirmar que su objetivo es la formación del espíritu mediante la transmisión de un saber de índole diversa (cultura general o enciclopédica, gramática, retórica, dialéctica). Pero, además, algunos sofistas como Protágoras añadían una educación formal en el más alto sentido de la pa-

labra. Educación que tiene sus principios en la política, en la areté política. Es decir, no se quedaban exclusivamente con la educación de facultades netamente individualistas. Pretendían insertar al individuo en la polis como un miembro más que goza y contribuye a su funcionamiento óptimo. Según Protágoras, además del primer grado de civilización, consistente en la fundación del estado y de la sociedad, hay un estado más elevado de perfección, que es el vínculo que mantiene unida y armónica la comunidad. Este saber superior, distinto del recién fundado saber práctico, es la base del humanismo sofista.(10) La educación política entendida así no es un mero barniz superficial, sino que implica una transformación del alma. Quien tiene opiniones poco convenientes para la sociedad no puede transformarlas en convenientes sin modificar la estructura de su alma.(11) Esta transformación la efectúan los sofistas mediante el razonamiento y el discurso. Más adelante, discutiremos con mayor amplitud la siguiente distinción: los sofistas ven el cambio en educación como un producto causado por un ejercicio exterior al educando, por un razonamiento. Veremos que Sócrates entiende la educación en sentido inverso, permitiendo que la naturaleza se exprese, asome por su cuenta sin ingerencias externas.

Volviendo a Protágoras, es precisamente la profundidad que alcanza lo que origina sus más feroces críticas. Al superar la enseñanza puramente retórica o enciclopédica y apuntar los profundos problemas de la moralidad y el estado, se introduce en un terreno para el cual no habían elaborado un pensamiento suficientemente desarrollado. No pensaba en una idea fija de la verdad y se exponía a caer en ciertas parcialidades. Así cuando afirma que el problema esencial no está en saber si una opinión ética es cierta o falsa, sino en ver si es más o menos sensata y útil, estaban dando el material necesario a la crítica y elaboración posterior que realizaron Sócrates y Platón.(12) Es decir, para que la ética se in-

trodujera en la educación.

1.3.4 - Sobre la posibilidad de educar - Lo que hemos explicado en el punto anterior supone la firme creencia de que es posible educar al hombre, de que su conducta es modificable. El hecho de que las opiniones y juicios éticos sean relativos y heterogéneos no significa que, aun sin perder tales caracteres, no puedan ser modificados. Por el contrario, los juicios humanos no son inmutables, en realidad se modifican y se corrigen. Todo el esfuerzo formativo de los educadores y del estado está orientado hacia la obtención de las transformaciones necesarias. Transformaciones que, como sabemos, no vienen regidas por un criterio de verdad, sino por su utilidad privada y pública.

Protágoras está firmemente convencido de la posibilidad de educar racionalmente al hombre. Argumenta esta afirmación mediante el sistema de premios y castigos públicos. Nadie se enfada por faltas que son innatas, en cambio se castigan las faltas que dependen de capacidades o actividades que puedan alcanzarse mediante el esfuerzo consciente y el aprendizaje. Estas faltas que se castigan han de ser evitables por la educación. A su vez, aduce para reforzar su postura que la pena no es la retribución de la falta cometida, sino que ha de ser un medio para llegar al mejoramiento del que ha faltado y, también, una forma de intimidación de los demás. La funcionalidad de la pena presupone que el hombre es educable. Por todo ello, la educación es el paso de un cierto estado a otro mejor y más útil.

1.3.5 - La influencia educativa del estado - Derivada de la concepción pedagógica de la pena, se desarrollan importantes afirmaciones sobre la trascendencia del influjo sistemático del estado sobre la educación de sus ciudadanos. Al final del ciclo de los influjos educativos que el niño recibe (nodriza, madre, padre, pedagogo, lectura de poemas, música, gimnasia), Protágoras afirma, cuando parece que la educación concluye su periplo, que en realidad

ésta no termina a la salida de la escuela. La educación continúa con la formación ciudadana, que comienza cuando el joven se ve obligado a considerar las leyes del estado y a vivir de acuerdo con ellas. La ley es la expresión más perfecta de las normas válidas que se convierten en fuerza educativa. "La educación de los sofistas no surgió únicamente de una necesidad política y práctica. Tomó al estado como término consciente y medida ideal de toda educación. En la teoría de Protágoras aparece el estado como la fuente de todas las energías educadoras. Es más, el estado es una gran organización educadora que impregna de este espíritu todas las leyes y todas las instituciones sociales."(13) Nunca se había expuesto con tal claridad la tarea educativa del estado.

Esta concepción del estado como fuente de educación y como objetivo de la educación, profundamente arraigada en el espíritu griego, es uno de los aspectos que sufre mayores modificaciones con el desarrollo posterior de la pedagogía.

1.3.6 - El concepto de educación en los sofistas - No conocemos casi nada sobre el método de educación empleado por los sofistas. No obstante, sí tenemos indicaciones teóricas sobre su concepción del hecho educativo, sobre las condiciones para que se produzca la educación y el sustrato sobre el cual se realiza y asienta. Estas orientaciones plantean unos conceptos y una problemática que aún no han desaparecido en la reflexión pedagógica. Naturalmente, las argumentaciones posteriores son distintas, pero conservan la misma preocupación y semejante forma de resolución. Estos aspectos son, sin duda, una de las varias aportaciones que la sofística ha introducido en el cuerpo de saberes pedagógicos.

Protágoras empieza planteando una distinción esencial entre naturaleza e influjo educador consciente del hombre. La distinción entraña novedad en ambos polos. En primer lugar, el concepto de naturaleza humana, que tiene su origen en la medicina, ciencia que tanto ha influido en la pedagogía, significa la totalidad del cuer-

po y del alma. Tales ideas no eran evidentes y, en cambio, constituyen el fundamento esencial de la teoría de la educación. Respecto al papel consciente del educador, ya se ha dicho con anterioridad que es precisamente una de las novedades de los sofistas. Esta distinción sirve para afirmar que la naturaleza es el fundamento de toda educación. La cual se realiza mediante la enseñanza, el adoctrinamiento y el ejercicio hasta formar una segunda naturaleza.(14) La paideia, a diferencia de lo que será en Sócrates, se entiende aquí como disciplina y domesticación exteriores. La naturaleza tiene un carácter estático y pasivo que se deja formar y reformar desde fuera. Sócrates, por el contrario, distinguirá en la naturaleza un germen que la impulsa necesariamente por el camino de una educación interior o autoeducación.

Ampliando estas afirmaciones y justificando también la posibilidad de educar, se encuentra en Plutarco una explicación de la doctrina de "la trinidad pedagógica" de los sofistas, posiblemente modificada por aportaciones posteriores. Merece mencionarse por su eficacia explicativa y por su trascendencia posterior. Según ella, se explica la educación mediante el ejemplo de la agricultura, "considerada como un caso fundamental del cultivo de la naturaleza por el arte humano. Una buena agricultura requiere en primer lugar una buena tierra, un campesino competente y, finalmente, una buena simiente. El terreno para la educación es la naturaleza del hombre. Al campesino corresponde el educador. Las simientes son las doctrinas y los preceptos transmitidos por la palabra hablada. Cuando se cumplen con perfección las tres condiciones el resultado es extraordinariamente bueno."(15) En todos los casos en que falla un aspecto se producen degeneraciones más o menos importantes.

Esta comparación no agota, sin embargo, el pensamiento de Protágoras. No ve en la educación sólo un proceso de crecimiento que debe alimentar, sino una formación del alma. La gramática, la

retórica y la dialéctica son "La expresión metódica del principio de formación espiritual que se desprende de la forma del lenguaje, del discurso y del pensamiento. Esta acción pedagógica es uno de los grandes descubrimientos del espíritu humano."(16) Tal posición constituye uno de los polos de la célebre antinomia entre retórica o investigación científica y filosofía o educación. Antinomia que señorea ya en la pedagogía griega y que se reproduce en la pedagogía universal.

En otros apartados de esta primera parte, veremos como esta antinomia no sólo se refiere a los contenidos de la educación, sino que llega a determinar la misma reflexión sobre el hecho educativo. Simplificando podemos decir que la posición sofista conduce a la problemática didáctica, a la determinación de curriculum y a la gestión del sistema educativo. Tendencia que se va orientando hacia posiciones científicas. Por su parte, la posición filosófica nos conducirá a la reflexión sobre aquella dinámica del espíritu humano que denominamos educación, nos llevará por los caminos de la reflexión sobre la esencia de la educación del hombre.

1.4 - Sócrates

Sócrates nació en Atenas en el 470 ó 469 a J.C. y murió en la misma ciudad en el 399 a J.C.. Fue condenado a beber la cicuta como consecuencia de la acusación de corromper a la juventud. Su persona y sus enseñanzas son un punto de inflexión fundamental en la cultura de Occidente. Su influencia en la educación es, sin duda, un hecho decisivo en la formación del saber pedagógico.

1.4.1 - La educación basada en una norma ética suprema - Sócrates reacciona contra el amoralismo de la sofística y fundamenta una ética personal. A partir de la libre conciencia elabora una norma suprema de actuación. La sofística advierte el hecho educativo, lo sitúa en el centro de sus preocupaciones, desarrolla formas y con-

tenidos de enseñanza, pero no tiene una idea clara del camino que ha emprendido. No es suficiente con afirmar que es preciso triunfar en la vida, que la eficacia política es la manifestación de la virtud, con ello se quedan a mitad del camino. No es posible entender plenamente el sentido humano de triunfar, de ser eficaz o de hacer buen uso de la retórica, sin una idea clara, un conocimiento, de lo bueno. Sin una norma suprema que vincule a todos por el hecho de ser la expresión más elevada de la naturaleza interior del hombre. La meta que permite afrontar la tarea de formar al hombre en su verdadera areté.

Al colocar en primer plano el elemento ético, Sócrates no se cierra en una postura individualista y subjetiva, sino que vincula el conocimiento personal del bien al concepto general de bien común. Los sofistas educaron a la juventud para adaptarse a las necesidades de la vida social y del estado, sin ningún tipo de valoraciones sobre la bondad de su acción. Sócrates afirma que el problema esencial de la educación es el conocimiento de la norma suprema, de la meta a la que deben ajustarse todos los esfuerzos. Es por tanto necesario superar falsas armonías adaptativas y orientar los esfuerzos hacia la tarea de hacer mejores a los hombres a costa de rehacer el estado. La norma suprema es la meta de la acción del hombre y del estado.

1.4.2 - La medicina y la paideia socrática - Con la figura de Sócrates se culmina el cambio de actitud iniciado por los sofistas al dirigir su mirada hacia el hombre. Podemos calificar la posición socrática como de verdadero giro antropocéntrico. El punto de partida de sus indagaciones es el hombre concreto. Las preocupaciones cosmológicas se olvidan y pasan a primer término los hechos de la vida humana.

Tal cambio de actitud viene favorecido e impulsado por los adelantos de la ciencia médica, la cual posee un evidente carácter

empírico y una inestimable utilidad práctica. Según W. Jaeger la ética socrática "habría sido inconcebible sin el procedimiento de la medicina. De todas las ciencias humanas entonces conocidas, incluyendo la matemática y la física, la medicina es la más afín a la ciencia ética de Sócrates."(17) No son casuales ni escasas las referencias médicas que utiliza Sócrates. Son, por el contrario, manifestaciones de la estructura esencial de su pensamiento. La medicina y la filosofía tienen como semejanza la voluntad de conservar la salud. La salud del cuerpo y la salud del alma. Sócrates es un "médico del hombre interior". El no interviene contra la naturaleza, sino que indaga donde puede ayudar a encauzar el propio organismo en un proceso natural de curación. El médico no doblega la naturaleza, sino que camina a su lado. La naturaleza posee ya una estructura adecuada a su propio fin. La paideia socrática no parte de la nada, sino que posee ya a priori un contenido, espontáneo e inconsciente, en la naturaleza humana. La concepción cosificada e inmóvil de la naturaleza sofista se ha convertido en un indicio de orden que se autodesarrolla.(18) Pese a la importancia de la medicina en el planteo socrático, la búsqueda de la esencia de lo bueno es una adquisición exclusivamente suya.

1.4.3 - Ironía y mayéutica - Junto con la gimnasia del cuerpo aparece una gimnasia del pensamiento que pronto es concebida como una forma de paideia. Según Sócrates, esta gimnasia debía conducir a un examen incesante de los demás y de sí mismo, en busca de la verdad y la virtud. A esta tarea educativa dedicó toda su vida. El mismo afirma que no dejará de filosofar, de exhortar e instruir a todo el que se cruce con él. Es preciso erradicar el exclusivo interés material, si se quiere conocer el bien y la verdad. Para conseguirlo interroga, examina y refuta a sus interlocutores. Si están vacíos de areté, los increpa para que lleguen al conocimiento de la verdad. Este proceso posee un incalculable valor educa-

tivo. La ética se aposenta en el lugar central del movimiento educativo. Funda con esta reorientación una dirección pedagógica incuestionable y aporta una visión universal sobre la educación. Esta preocupación por las cosas humanas tiene su punto álgido en el conjunto social, en la política. Si la educación socrática no hubiera sido política nadie la habría escuchado. "La gran novedad que Sócrates aportaba era el buscar en la personalidad, en el carácter moral, la médula de la existencia humana en general, y en particular la de la vida colectiva."(19)

¿En qué consistía y cómo realizaba la educación política? En Sócrates educación política y educación personal viene a ser lo mismo. Son dos maneras distintas de denominar un mismo proceso, ya que lo personal y lo social están en íntima relación.

Sócrates pretende movilizar al hombre para que investigue sobre sí mismo. Esta investigación intentará clarificarlo, de modo que sea capaz de reconocer sus límites, hacer lo justo y ser solidario con todos. Conseguir, por tanto, que a través de un conocimiento de sí mismo el hombre se acerque al bien.

Y bien, Alcibíades, sea fácil o difícil el hecho con que siempre nos enfrentamos es éste que conociéndonos a nosotros mismos podremos conocer la manera de cuidarnos mejor, cosa que, en otro caso, desconoceremos radicalmente."(20)

Lo que más dificulta la búsqueda a que debe dedicarse el individuo es todo lo que ya cree conocer. A diferencia de los sofistas, Sócrates no pretende enseñar nada ni basa su magisterio en el conocimiento, sino en la ignorancia. Justamente hacia este estado de reconocimiento de la propia ignorancia pretende impulsar a sus discípulos. Mediante la ironía los abandona en la duda; en un desconcierto que les obliga a investigar.

"Yo, Sócrates, aun antes de encontrarme contigo, había oído decir que tú no hacías más que encontrar dificultades en

todas partes y hacerlas encontrar a los demás. En este mismo momento, por lo que me parece, no sé mediante qué drogas y qué magia, gracias a tus encantamientos me has embrujado de tal manera que tengo la cabeza llena de dudas. Me atrevería a decir, si me permites una broma, que me parece eres realmente semejante, por tu aspecto y por todo lo demás, a este gran pez marino que se llama torpedo. Este, en efecto, se entumece y adormece apenas uno se le acerca y le toca; y tú me has hecho experimentar un efecto semejante. Sí, estoy verdaderamente entumecido corporal y espiritualmente, y soy incapaz de responderte. Y, sin embargo, innumerables veces he hecho disertaciones sobre la virtud delante de las muchedumbres, y siempre, a lo que creo, me he salido muy bien de ellas. Pero en estos momentos me es absolutamente imposible de decir ni tan siquiera lo que ella es"(21)

Es preciso que el educando tenga ansia de investigar, porque Sócrates piensa que la virtud no puede enseñarse desde el exterior, que no puede transmitirse con palabras. Por el contrario, sólo se ayuda a adquirirla suscitándola en el ánimo de los hombres que la llevan impresa en su interior. De esta manera, soluciona la polémica con los sofistas sobre la posibilidad o no de enseñar la virtud.

Hasta ahora, en este periplo hacia la virtud que nos propone Sócrates, hemos recorrido tan solo el primer tramo: la ironía. Posteriormente, cuando se está libre de las trabas que impiden el verdadero conocimiento, es posible ir desbrozando, en común, lo que ha madurado en el interior. Esto se realiza mediante el arte de la mayéutica. Tal como la propone, no descubre ni comunica ningún saber, sólo da el impulso hacia el conocimiento y acompaña durante el tiempo que dure el parto intelectual.(22) La Mayéutica la compara Sócrates con el arte de su madre que ejerce de comadrona.

"Mi arte mayéutica tiene seguramente el mismo alcance que el de aquéllas, aunque con una diferencia y es que se practica con los hombres y no con las mujeres, tendiendo además a provocar el parto en las almas y no en los cuerpos. La mayor atracción de este arte es que permite experimentar a todo evento si es una imagen falsa, fecunda y verdadera, la que engendra la inteligencia del joven. A mí me ocurre con esto lo mismo que a las comadronas: no soy capaz de engendrar la sabiduría, y de ahí la acusación que me han hecho muchos de que dedico mi tiempo a interrogar a los demás sin que yo mismo me descubra en cosa alguna, por carecer en absoluto de sabiduría, acusación que resulta verdadera. Mas la causa indudable es ésta: la divinidad me obliga a este menester con mi prójimo, pero a mí me impide engendrar. Yo mismo, pues, no soy sabio en nada, ni está en mi poder o en el de mi alma hacer descubrimiento alguno. Los que se acercan hasta mí semejan de primera intención que son unos completos ignorantes, aunque luego todos ellos, una vez que nuestro trato es más asiduo, y que por consiguiente la divinidad les es más favorable, progresan con maravillosa facilidad, tanto a su vista como a la de los demás. Resulta evidente, sin embargo, que nada han aprendido de mí y que, por el contrario, encuentran y alumbran en sí mismos esos numerosos y hermosos pensamientos. ¡Ah!, pero la causa de tal engendro somos la divinidad y yo mismo (...). La experiencia de los que tienen relación conmigo es análoga a la de las mujeres en trance de dar a luz; sienten, en efecto, los mismos dolores, llegan al colmo de su perplejidad y los tormentos que les dominan de día y de noche son mucho más fuertes que los de aquellas mujeres. Y mi arte, precisamente, es capaz de despertar o de adormecer estos dolores, con ese tratamiento aludido."(23)

Quien "no tiene sabiduría", colabora con quienes están inner

sos en las ambigüedades y las dudas que su inteligencia genera durante el tiempo del parto del alma. Esa lenta extracción que, como dice Rodolfo Mandolfo, es "una conquista activa continua del propio sujeto", le permitirá obrar adecuadamente. Los diálogos socráticos quieren ser un método de mejorar la conducta. Además, la mayéutica es el arte de "la investigación en común". Un hombre solo no llega a esclarecer su espíritu y acaba auto-engañándose, incluso de buena fe. A diferencia de la enseñanza individualista de los sofistas, Sócrates aboga por la implicación mutua en el camino hacia el bien.

1.4.4 - Unidad entre el saber, la voluntad y la virtud - La búsqueda de sí mismo es al propio tiempo búsqueda del verdadero saber y de la mejor manera de vivir: en otras palabras, es a la vez investigación del saber y de la virtud."(24) Sabiduría y virtud no son dos cosas distintas. Una ciencia que no es capaz de conducir al hombre por el camino de la virtud no tiene categoría de tal. Un conocimiento, si es verdadero y suficientemente profundo, debe orientar necesariamente a quien lo posee hacia la virtud. El saber que no contribuye a aumentar la virtud es un saber poco importante. Esta búsqueda de la virtud no es una persecución de todas y cada una de las virtudes humanas, es la búsqueda de la virtud en sí. Es el conocimiento del bien, algo de mayor alcance que cada virtud por separado. La verdadera virtud es sólo una y es, también, inseparable.

La virtud la entiende siempre como un saber que se presenta en una unidad indivisible. Es decir, la sabiduría culmina en un solo saber que es la imagen del bien humano. Por consiguiente, irá unido a la voluntad y a las aspiraciones del hombre. En Sócrates, saber y voluntad mantienen una relación esencial que le permite afirmar que "nadie perra voluntariamente". Quien actúa mal lo hace simplemente porque no conoce el bien, porque es

ignorante. Por el contrario, actuar bien, dejarse conducir por la verdadera voluntad, descansa en el conocimiento del bien que le sirve de meta. Cuando la voluntad actúa rectamente, cuando no se confunde con el simple apetito dirigido hacia bienes aparentes, cuando actúa conforme al saber y es consciente de ello, se dirige hacia la perfección humana. A partir de esta idea de dirección hacia la perfección humana, genuinamente socrática, se puede empezar a hablar de "destino del hombre" y de "meta de la vida y la conducta humana."

En este apartado hemos comprobado que Sócrates concibe al hombre todavía como una unidad indivisible. El saber, fruto de la inteligencia, no es algo distinto del obrar, fruto de la voluntad. Sócrates, por otra parte, no distingue entre facultades humanas; el hombre manifiesta un modo de comportarse total. Más adelante, esta visión global se romperá, y sus desarrollos posteriores conducirán a imágenes desmembradas y atomísticas del hombre.

1.4.5 - Dimensión normativa de la educación socrática - "Por muy importante que esta consecuencia pueda ser para la historia de la ciencia (se refiere a la concepción teleológica del mundo de Aristóteles), el concepto decisivo para la historia de la paideia es el concepto socrático de fin de la vida. A través de él, se ilumina de un modo nuevo la misión de toda la educación: ésta no consiste ya en el desarrollo de ciertas capacidades ni en la transmisión de ciertos conocimientos; al menos, esto sólo puede considerarse ahora como medio y fase en el proceso educativo. La verdadera esencia de la educación consiste en poner al hombre en condiciones de alcanzar la verdadera meta de la vida. (...) El hombre, así concebido, ha nacido para la paideia."(25)

La educación cobra, como respuesta a la orientación instructivista a que dan pie los sofistas, una nueva dimensión que per-

durará hasta nuestros días. La pedagogía se convierte en un instrumento útil para orientar al hombre hacia su propio fin. La pedagogía descubre una orientación normativa que no abandonará durante toda su historia.

1.5 - Platón

Nació en Atenas el 428 a J.C.. A diferencia de Sócrates, que se ausentó tan sólo unas pocas veces de su ciudad para combatir en el ejército, Platón realizó numerosos viajes. Muchos de ellos fueron emprendidos con la intención de aplicar sus ideas sobre la organización política de la ciudad. En general, obtuvo varias decepciones que contribuyeron a modelar su pensamiento. Decepciones prácticas que llevaron a pensar que sólo la filosofía puede realizar una comunidad humana justa.(26) Murió en 347 a J.C., a los 81 años.

1.5.1 - Platón, discípulo y continuador de la obra de Sócrates - Después de la irrupción de los sofistas y de la crítica socrática, la educación está ya totalmente preparada para afrontar el futuro con sus dos pilares completamente contruidos. La educación como transmisión cultural de los conocimientos precisos para la vida social, y la educación como desarrollo del hombre mismo en dirección hacia su propio fin esencial. Sócrates fué el continuador de la primera dirección de tipo oratorio y literario. Platón el impulsor de la segunda corriente de carácter filosófico y dialéctico. Ambas tendencias coexisten, ya que "La civilización clásica no adoptó un tipo único de cultura y, por tanto, la educación se repartió entre dos formas rivales, sin que resolviera jamás a realizar una elección definitiva, una de tipo filosófico; otra, de tipo oratorio."(27) El posterior desarrollo de los estudios sobre la educación está marcado por este doble nacimiento de la pedagogía.

Platón es, pues, el continuador del impulso que dió Sócrates a la paideia. Realizó un vasto intento de interpretación de la personalidad filosófica de Sócrates; se esforzó en descubrir los fundamentos básicos de las enseñanzas de su maestro. Este había dicho que el conocimiento del bien era la meta y norma de la vida, su discípulo se siente capaz de ir más allá en busca de ese valor absoluto. Este intento configura la filosofía platónica.

La resolución de este problema es una cuestión política, y Platón siempre la aborda como tal. Su obra tiene en La República y Las Leyes dos puntos culminantes, que funden los ideales pedagógicos y políticos en un sistema de organización de la vida comunitaria. En el interior de ese sistema el hombre podrá realizar la suprema virtud.

1.5.2 - Formación humana y relación con la polis - La historia de la paideia es un recorrido por entre las distintas maneras de afrontar la relación entre el hombre y la polis. Los sofistas ya afirmaban que su intención era preparar a los ciudadanos para vivir en el estado. Pero vivir con éxito en el estado, según los sofistas, significaba adaptarse a las condiciones existentes y dotarse de aquellos conocimientos que permiten operar con ellos para beneficio propio. Esta actitud era considerada como unilateral y repudiada por Sócrates. Por su parte, piensa que el problema de la educación radica en el ajuste a la norma suprema. En consecuencia, la función del estado no consiste en plegarse a una u otra demanda circunstancial, sino convertirse en educador y hacer mejores a los hombres, siguiendo el camino del fin último. Esta postura implica, como podía esperarse, un antagonismo entre la posición pedagógica de Sócrates y la realidad política de su tiempo.

Platón no abandona la reflexión sobre el estado como tal,

a pesar de la posición de su maestro y de su muerte injusta, ya que era impensable en su tiempo. El objetivo de Platón es conseguir que haya coincidencia entre el estado y las posiciones doctrinales de Sócrates. No se trata de acomodar la educación al tipo de estado imperante, sino de transformarlo según los dictados del espíritu. Se dirige así hacia la construcción de un tipo perfecto de estado, sin demasiadas preocupaciones por la posibilidad de su realización concreta. No es pues una huida del estado. Individuo y comunidad forman un todo y el estado se encarga de dictar las leyes. No obstante, cuando el alma humana descubre en su interioridad una pauta suprema de valor, el estado debe adoptar este imperativo y convertirse en educador de almas. Esta es la tarea de los filósofos ya que la verdad no se conoce con facilidad. No es un individualismo moral que se introduce en el estado, sino el imperio de una verdadera filosofía. Esta vinculación del individuo y la polis, que alcanza con Platón su formulación más elevada, va diluyéndose posteriormente hasta su pérdida casi total. Con ello se elimina un sector importante de reflexión sobre la educación, la cual quedará marcada por el retraimiento de la virtud al área exclusivamente personal.

1.5.3 - El conocimiento del bien - Hemos visto que Platón considera el conocimiento del bien como el pilar fundamental en que se basa la educación del individuo en íntima comunión con la polis. Es lógico que dedique un gran volumen de su producción a esclarecer el problema del saber. En vez, con exactitud, en qué consiste este "saber-virtud" tan importante para la educación.

Sócrates llevó su investigación hasta los límites del "no-saber". Es su discípulo quien se ve empujado a indagar más allá de esos límites hacia el espacio del saber. De un saber que Sócrates ya apuntaba, y que su proceder metódico nos indica la dirección a tomar para hallarlo. El camino hacia el interior del

alma. Hacia la búsqueda en ella de lo que es esencial, de la verdad que en ella existe. La virtud, el verdadero saber y su adquisición, sólo pueden encontrarse en lo íntimo. Es siempre un conocimiento interior del alma una intuición de las ideas. Debido a esta necesidad de mirar hacia el interior y extraer de allí ese saber normativo, Sócrates fué siempre contrario a entender la educación como un proceso de llenado del alma mediante conocimientos exteriores. El saber verdadero no se adquiere pasivamente, sino "que brota en el alma misma de quien lo inquiere a base de una orientación acertada del pensamiento." (28) Es precisa la participación del hombre en la búsqueda e indagación en el interior de su alma. "En efecto, la nueva paideia no es susceptible de "enseñanza" al modo como entendían ésta los sofistas, y desde este punto de vista Sócrates tenía razón al negar la posibilidad de educar a los hombres por el simple hecho de instruirlos. Pero al sentar el criterio de que la virtud tenía que consistir necesariamente en un saber y al despejar el camino hacia este saber aparecía, en vez de los seudoprofetistas de la sabiduría escolar, como único y verdadero educador." (29)

Retomando el hilo del pensamiento de Platón, hemos dicho que el saber se adquiere indagando en el interior del alma, donde se encontrarán los supremos valores. Pero no se puede buscar un saber que ya se tiene, ni tampoco un saber que no se conoce en absoluto. Sólo puede conocerse aquello que en cierta manera ya se posee. De lo cual deduce Platón que aprender no es más que recordar. Para explicarlo aduce el mito de la reminiscencia. Este saber que aparentemente no tenía y nadie le entrega, lo encuentra en sí mismo. Ocurre así porque el alma, antes de encarnarse, contempla la verdad total que luego olvida, y que durante la vida es capaz de recordar. El saber no se consigue con las impresiones sensibles, sino que es un producto de la interioridad humana.

"Así, pues, el alma, inmortal y diversas veces renacida, al haber contemplado todas las cosas, tanto en la tierra como en el Hades, no puede menos que haberlo aprendido todo. No es, pues, sorprendente que acerca de la virtud y de lo demás tenga recuerdos de lo que sobre ello ha sabido anteriormente. Al ser homogénea toda la naturaleza y al haberlo aprendido todo el alma, nada impide que un solo recuerdo, que los hombres llaman saber, le haga encontrar de nuevo todos los demás, si uno es valiente y tenaz en la búsqueda: porque la investigación y el saber no son, en definitiva, más que reminiscencias."(30)

¿Qué tipo de saber interesa a Platón? Piensa que interesa únicamente el saber sobre "lo que es óptimo y perfecto", con lo cual se excluyen del saber las cosas del mundo sensible. NO interesa una cosa bella o un acto justo, sino la belleza y la justicia en sí mismas; es decir, los valores tal cual son en sí mismos. Estos objetos del conocer no son puros pensamientos, por el contrario, son la realidad más esencial de las cosas. Son sustancias que modelan las realidades imperfectas del mundo sensible. A estas sustancias Platón las llama Ideas. A ellas aspira el mundo sensible participando de ellas o imitándolas. Basándose en lo anterior, para Platón la educación consiste "en llevar al hombre de la consideración del mundo sensible a la consideración del mundo del ser, que es el bien."(31)

1.5.4 - Hacia la conciencia moral de la persona - Este importante periplo que realiza Platón está orientado por el deseo de dilucidar en qué consiste la educación del hombre. No hay educación posible, el hombre no realizará su finalidad esencial inscrita en su naturaleza si no filosofa. Es decir, si no reproduce en sí mismo un doble de lo que Platón nos ha explicado. Sólo realizando su

verdadera mismidad, ligándose con el bien que encuentra en su alma, el hombre consigue educarse.

No obstante, el conocimiento del bien aunque constituye un saber accesible a todos, no todos son capaces de llegar a él. La adquisición de la virtud a través de la reflexión implica un esfuerzo que no siguen hasta el final todos los hombres. El filósofo es aquel que logra recorrer este camino hacia su interioridad.

Como hemos visto antes, la filosofía tiene siempre en Platón una finalidad política y educativa. Por lo tanto, el filósofo está obligado a modelar su entorno según el dictado de su recorrido por el alma. En definitiva, el filósofo ha de constituirse en el gobernante de la polis, o el gobernante ha de ser filósofo. De esta forma, el estado platónico es, hasta cierto punto, una imagen del alma del filósofo. El ha de servir para acercar a los hombres al bien supremo.

Hemos visto que para mejorar el estado y educar al hombre, es preciso dirigir la mirada hacia el alma, hacia el valor interior. Con lo cual Platón se queda con la interioridad del alma, con "el estado interior del alma" como último refugio para determinar la normatividad del hombre en la polis. El hombre de Platón tiende a ser un forastero en el estado civil, y sólo un ciudadano autóctono en su propia alma. No se aparta del estado, pero no se encuentra como en su casa, porque no hay una similitud necesaria. "La ciudadanía de dos mundos aparece a partir de entonces como una consecuencia ineludible de la conciencia moral superior de la personalidad. Esta dualidad perdura en el mundo cristiano donde el cristiano aparece escindido entre el estado finito del mundo terrenal y el eterno e invisible reino de Dios del que es miembro. (...) Y así, el pensamiento griego sobre el estado conduce en última instancia a la creación de la idea occidental de la libre personalidad humana, la cual no se basa en ningún esta-

tuto de los hombres, sino directamente en el conocimiento de la suprema norma."(32)

1.5.5 - El hábito, modo no racional de acrecerse al bien - Según Platón, los filósofos deben organizar de tal forma el estado que otorgue, a los que no pueden llegar al conocimiento del bien, una persuasión equivalente a la convicción racional. Para ello elabora un conjunto de disposiciones que deben transformar la atmósfera social corrompida de su tiempo. Los poemas, la tragedia, la pintura, la música, todo debe ser replanteado según el ideal educativo: el conocimiento del bien. (33) De aquí se deduce que, como grado inferior de la educación racional, existe una educación que utiliza el impacto estético para lograr una opinión moral acertada.

El plan educativo de Platón "supone en el maestro el conocimiento del Bien, al cual no ha llegado aún el discípulo, deja indudablemente a éste en una condición subordinada, de heteronomía; pero no existe otra moralidad, otra virtud posible para quien no es filósofo."(34) Ciertamente esta práctica educativa no conduce a la autonomía moral, pero tampoco impide que si el discípulo, en otro momento de su vida, es capaz de llegar a la racionalidad lo haga con mayor facilidad. Reencontrará a nivel racional lo que ya aprendió por costumbre con anterioridad.

"Si reprueba los vicios, los odiará enteramente ya desde la niñez y antes que llegue el uso de la razón; y una vez en posesión de ésta la saludará con alborozo y la tendrá desde un principio como algo muy familiar."(35)

A los motivos anteriores, debe añadirse la opinión, ampliamente argumentada por Platón, según la cual esta educación a que se debe someter quien no ha alcanzado aún la racionalidad, no es un obstáculo para llegar a ella, sino el camino necesario

que sigue su adquisición. Lo argumenta explicando que la competencia en el uso de la razón, en muchos casos, no conduce al conocimiento del bien, sino que se extravía entre egoísmos y ambiciones. Para evitar este peligro es preciso que la educación empiece en la infancia y, como en esta edad no puede ser racional, se hará encauzando los apetitos para evitar que se apoderen de nosotros impidiéndonos el libre ejercicio de la razón. Se trata de modelar los instintos para que el niño se acostumbre desde pequeño a apreciar lo bueno y a despreciar lo malo. Se adelanta y prepara el camino que posteriormente deberá recorrer para llegar racionalmente a la idea de bien. El hábito cobra así un gran valor educativo, ya que es el modo de dominar los impulsos y, por consiguiente, colabora con la razón en la búsqueda del bien. Es necesario que las pasiones queden dominadas para así liberarnos de ellas. Esto sólo se consigue por la educación previa a la reflexión moral. La heteronomía es sólo transitoria y vía hacia la autonomía moral.

"Digo, pues, que las primeras sensaciones infantiles de los niños son el placer y el dolor, y que con ellas llegan por primera vez al alma la virtud y el vicio, mientras que la inteligencia y las opiniones verdaderas le llegan a uno, con muy buena suerte, incluso ya en la vejez. En todo caso, el hombre que posee estas cosas y los bienes que se contienen en ellas es perfecto. Llamo, pues, educación a la primera adquisición de virtud que hace un niño; si el placer, el amor y la amistad, la tristeza y el odio, nacen debidamente en sus almas antes que despierte en ellas la razón, y si, una vez en posesión de la capacidad de razonar, esos sentimientos se armonizan con la razón, reconociendo que han sido bien formados por los hábitos correspondientes, esa armonía constituye

la virtud completa; ahora bien: la parte que nos educa para utilizar como es debido el placer y el dolor, que nos hace odiar lo que hay que odiar desde el comienzo hasta el fin, y que así mismo nos hace amar lo que hay que amar, esta parte es la que la razón separará para dar a su concepto el nombre de educación, y en mi opinión esta denominación será correcta."(36)

Ahora, al final del recorrido por el pensamiento de Platón, descubrimos la evolución que, desde el puro conocimiento de la virtud, ha derivado hacia el estudio del alma y de la forma de tratarla para orientarla hacia el bien. Se pueden distinguir en Platón dos periodos, en el primero, continuando a Sócrates, abonada en el conocimiento consciente del bien, movido por la convicción de que dicha tarea modifica la moral de la persona que la realiza. Luego, en un segundo momento, se reorienta hacia la formación -modelación- del hombre. "Después de alcanzar el punto máximo en su marcha hacia el ideal puro, siente la necesidad de realizar en la medida de lo posible ese ideal y de plasmarlo en la vida, necesidad que lleva de nuevo al mundo y le convierte en un forjador de hombres."(37) Esta pretensión de modelar las fuerzas irracionales del alma desde la más temprana edad, constituirá uno de los rasgos más universales de toda la pedagogía desde Platón.

1.5.6 - El antagonismo con Isócrates - El pleito filosofía-retórica tiene en Platón e Isócrates (436-338 a J.C.) los representantes más genuinos. Esta pugna se instala en el seno de la educación. Aunque Platón, con su ideal de formación filosófica, teóricamente zanjó la cuestión mediante el esfuerzo por conocer los valores supremos; la educación sofístico-retórica no sólo no desapareció, sino que tuvo un papel principal en la vida espiritual griega. Jaeger admite que Isócrates sea llamado "padre" de

la cultura humanística".

Isócrates critica a Platón su alejamiento de los problemas reales en su afán por acceder a la perfección pura. Oponía la retórica a la filosofía como mejor forma de captar el contenido ético y político propio de la época y convertirlo en patrimonio común. Por otra parte, Isócrates pretende colocarse en un punto medio entre el amoralismo de los sofistas y la posición platónica de reducir la política a la ética. La nueva retórica, que él encabeza, encontró en la ética nacional el contenido moral que precisaba para separarse del deambular moral de los primeros sofistas y del exclusivismo ético de Platón.

A diferencia de Platón, que entiende la formación como el conocimiento de las ideas y normas absolutas, Isócrates no admite el saber universal. Por otra parte, se basa, también, en el principio de la imitación que tan importante papel jugará en lo sucesivo, y que Platón no contempla.

Todo ello hace de Isócrates "el maestro por excelencia de aquella cultura oratoria y educación literaria llamadas a imponer como caracteres dominantes, en la tradición clásica, a despecho de la tensión dialéctica que crea, en el seno de esa misma tradición, la presencia constante de la opción abierta por la crítica filosófica." (38) En definitiva, es el verdadero inspirador de la educación predominantemente literaria que se ha impuesto hasta la actualidad. Educación que reforzará las virtudes de la palabra, a base del estudio de autores clásicos que se comentarán e imitarán. Las aptitudes así adquiridas no han de ser indiferentes desde el punto de vista moral, sino que tienen un alcance cívico y patriótico. Cabe, por último, insinuar que la oposición filosofía-retórica no se vivió sin emulaciones mutuas.

1.6 - Aristóteles

Nació en Estagira en 384 ó 383 a J.C.. Su formación se realizó bajo la influencia de Platón. Fue requerido para encargarse de la educación de Alejandro. También fundó una escuela que denominó Liceo, donde impartió diversos cursos. Murió en el 322 ó 321 a J.C. a la edad de 63 años.

1.6.1 - La filosofía y las demás ciencias - En Platón la felicidad, la virtud y la ciencia se confunden en la búsqueda del bien. Para Aristóteles, la ciencia, el saber ya no se confunden con la virtud o la felicidad, sino que son un conjunto de conocimientos adquiridos por varias ciencias del todo distintas y separadas de la vida del hombre.

La totalidad de conocimientos se organizan en varias ciencias según el objeto al cual dirigen su atención, y de todos ellos la filosofía da razón de su común fundamento y justifica su prioridad respecto a ellas. Además, se constituye como ciencia particular paralela a todas las otras. Si todas las ciencias se definen por su objeto, y si la filosofía quiere ser una ciencia como las demás, debemos determinar cuál es su objeto. La formulación más madura de Aristóteles considera que "la filosofía no tiene por objeto una realidad particular (aunque sea la más alta de todas), sino el aspecto fundamental y propio de toda la realidad. Todo el reino del ser se divide entre las ciencias particulares, cada una de las cuales considera un aspecto particular del mismo; sólo la filosofía considera el ser en cuanto tal, prescindiendo de las determinaciones que constituyen el objeto de las ciencias particulares. Este aspecto de la filosofía como "ciencia del ser en cuanto ser" es verdaderamente el gran descubrimiento de Aristóteles."(39) La ciencia filosófica así entendida justifica las otras ciencias, incita la indagación en todos los posibles campos del saber, les da a todos un mismo valor sea

cual sea su objeto. Además, confiere a la filosofía plena autonomía y una máxima universalidad, como corresponde al tipo de saber que sostiene cualquier investigación humana. "La filosofía imperó sobre todas las posiciones del conocimiento en un grado no igualado desde entonces jamás. Pero debemos insistir en que la causa de este hecho está en que su filosofía poseía el poder de crear ciencias, de tal suerte que de su seno estuvieron brotando siempre nuevas, tales como el estudio biológico, morfológico y fisiológico de la naturaleza o las ciencias biográficas o morfológicas de la cultura."(40)

Pero, cual es el significado fundamental del ser. Mediante el principio de la contradicción, Aristóteles afirma que la sustancia es el ser propio de la cosa. Es decir, "el ser es la sustancia". La sustancia es el ser primero. El ser cobra su valor de la sustancia y no de su semejanza con el bien, como opinaba Platón. Para ello, Aristóteles pensaba que "todo lo que es, cuanto es, tiene un valor intrínseco, es digno de consideración y estudio y puede ser objeto de ciencia."(41) Es decir, la sustancia es el ser propio de las ciencias. Estas, por otra parte, tienen un valor semejante tengan por objeto sustancias elevadas o sustancias menos trascendentes. Con un programa de este tipo, Aristóteles emprende estudios que abarcan desde lo más empírico a lo más inobservable. Configura con ello un amplio cuadro de ciencias. A través de su sistema filosófico, sus indagaciones lógicas y el desarrollo y aplicación del principio analítico, fué un auténtico precursor de la ciencia moderna. No hubiera llegado a sus investigaciones psicológicas o éticas, de importancia para la pedagogía, de no ser por su profundo espíritu analítico. "La delicadeza psicológica con que aquí (se refiere a la *Ética Nicomaquea*) separa Aristóteles la enredada masa de conceptos contenidos en la *phrónesis* de Platón es un avance muy grande por el camino que va de la simple Idea del Bien a una éti

ca de la voluntad y la intención."(42)

1.6.2 - En qué consiste el aprender - La psicología, como estudio del alma, fué uno de los varios sectores de conocimiento que desarrolló Aristóteles. El alma, en cuanto sustancia que informa y vivifica a un determinado cuerpo, tiene tres funciones: función vegetativa, nutrición y reproducción; función sensitiva, sensibilidad y movimiento; función intelectual, propia del hombre. La psicología se ocupa de las dos últimas funciones del alma, y la fisiología de la primera. Dentro de la segunda función distingue los cinco sentidos y un sensorio común que discrimina las sensaciones transmitidas por los distintos órganos. Distinto de los sentidos es la imaginación o fantasía que nos entrega imágenes similares a las sensaciones. Por su parte, la función intelectual se parece a la sensibilidad. Se encarga de recibir las imágenes, tal como los sentidos reciben las sensaciones, y juzgarlas verdaderas o falsas, buenas o malas, a fin de desecharlas o rehuir las. En esto consiste la inteligencia. "De la sensación a la fantasía y de la fantasía al intelecto hay, pues, un proceso continuo en virtud del cual pasamos de la aprehensión de las formas sensibles de los objetos a la de sus formas inteligibles."

(43) Este proceso constituye un esquematismo conceptual de lo que es aprender, de un aprender basado en los sentidos y las imágenes.

Aristóteles no se conforma con el carácter pasivo del intelecto, sino que integra este momento con su función activa. El intelecto activo contiene ya las nociones verdaderas y actúa dando paso a la verdad en cada sensación particular. El intelecto activo contiene ya todo el conocimiento posible, y el conocer que vive el intelecto pasivo no puede llevar a algo distinto. El intelecto activo no es individual, porque en este caso no haría falta aprender nada. Por el contrario, tiene un carácter

universal de donde se participa instantáneamente en cada nueva intuición intelectual. Tal concepción actúa de contrapeso de la visión naturalista del aprender que lleva a cabo el intelecto pasivo.

1.6.3 - Concepción ética y repercusiones educativas - La fundación de la ética estuvo profundamente marcada por el conocimiento como valor de moralidad que introdujo Sócrates y desarrolló Platón. El primero no constituyó un verdadero pensamiento ético, sino que buscó el camino de la virtud. Platón fué quien intentó penetrar en la esencia del bien, que debía garantizarle la virtud. Sólo en sus últimos escritos habla de la conveniencia de educar al hombre, desde su niñez, para acostumbrarle a vivir según el bien. Concepción, como veremos, muy cercana a la de Aristóteles. Este intuyó pronto las limitaciones que esta moral intelectual comportaba cuando quiere extenderse a la totalidad de la vida cívica. La moral intelectual de sus antecesores desconocía las distinciones que la psicología analítica había trazado en el alma. Según su opinión, el alma vegetativa queda excluida del ejercicio de la razón. Entre las otras dos distingue diferencias claras. Una se dirige a las actividades intelectuales y es la razón propiamente dicha. La otra, a las volitivas o apetitivas, que no tienen capacidad de razonar, pero sí de ser dirigidas por la razón. Este análisis le permite afirmar que la virtud no consiste en un conocimiento, sino en un estado de la voluntad que se manifiesta en la vida corriente. Entre el conocimiento del bien y su uso hay diferencias, y lo que importa, por encima de todo, es el ejercicio del conocimiento de la idea de bien.

A pesar de la preponderancia que da al ejercicio de la bondad, distingue entre la bondad del intelecto y la bondad del carácter. La primera, fomentada por la enseñanza, se relaciona con la posesión de la verdad universal, al modo platónico, y propor-

ciona el bienestar del individuo. La segunda, facilitada por la experiencia, consiste en el bien obrar, y es el resultado de la adquisición de hábitos. Respecto a esa última virtud, tenemos capacidad para lograrla, pero hemos de desarrollarla mediante la práctica. "Se piensa de modo general que la honestidad de algunos proviene de la naturaleza, y la de otros de la costumbre o la educación.(...) Me temo, por otra parte, que los razonamientos y la instrucción no tengan en todos los mismos efectos, y que sea necesario, ayudándose de los buenos hábitos, trabajar el alma del oyente para hacerle concebir sentimientos convenientes de alegría y aversión, igual que se revuelve la tierra que debe alimentar las semillas."(45) Esto se logra haciendo actos virtuosos aunque no se conozca la esencia buena de cada acto. A fuerza de repetirlos se adquirirán buenos hábitos, que llegarán a reconocerse como tales por el individuo que se educa. La virtud se desenvuelve por el ejercicio apropiado, se configura por la adquisición de hábitos, pero es evidente que estos hábitos, aunque siempre manifiesten el bien, no pueden ser los mismos en todas las edades y en cualquier circunstancia. Aristóteles piensa que la virtud ética consiste en la precisión en escoger el justo medio entre dos extremos viciosos. Con ello se aparta del intelectualismo anterior, e insinúa una educación basada en la experiencia del educando, una educación más inmediata. Son, como dice Dante Morando, "los gérmenes de una doctrina ético-educativa individualista e independiente del estado."(46) Sin abandonar el alto fin de la vida que habían trazado Sócrates y Platón, el acento se desplaza de su definición teórica, a la búsqueda de la manera de transplantarlo a la vida concreta mediante la voluntad de cada individuo.

Muy ligado a la ética, como ocurre con todo el pensamiento griego, hallamos las consideraciones políticas de Aristóteles.

Piensa que la virtud es inalcanzable fuera de la vida social, del estado. Sus posiciones éticas son el inicio del individualismo posterior, no su realización completa. El individuo por sí solo no puede satisfacer sus necesidades más elementales; de igual forma, tampoco puede alcanzar la virtud al margen de la disciplina de las leyes y de la educación que debe posibilitar la organización estatal. Así, el estado continúa siendo fundamentalmente un educador de los ciudadanos.

Notas -

- (1) MANDOLFO, R. - La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua. Buenos Aires, Iman, 1955.
pp. 65-75.
- (2) Ibid. p. 69.
- (3) JAEGER, W. - Paideia. México, F.C.E., 1957. p. 385.
- (4) Ibid. p. 267.
- (5) COPLESTON, F. - Historia de la Filosofía (vol. 1). Barcelona, Ariel, 1971. p. 97.
- (6) ABBAGNANO, N. - Historia de la Filosofía (vol. 1). Barcelona. Muntaner y Simón, 1973. p. 46.
- (7) JAEGER, W. - Paideia. p. 273.
- (8) Ibid. p. 273.
- (9) Ibid. pp. 266-268.
- (10) MARROU, H.I. - Historia de la educación en la antigüedad. Buenos Aires. E. Universitaria, 1970. pp. 67-70.
- (11) PLATON. - Teetetes. 166 d. y ss. En Obras completas. Madrid. Aguilar, 1972. pp. 909 y ss.
- (12) CHATEAU, J. - Los grandes pedagogos. México, F.C.E. 1974.
pp. 19-21.
- (13) JAEGER, W. - Paideia. p. 295.
- (14) Ibid. pp. 179-180.
- (15) Ibid. pp. 285-286.
- (16) Ibid. p. 287.
- (17) Ibid. p. 733.
- (18) Ibid. pp. 783-829.
- (19) Ibid. p. 426.
- (20) PLATON. - Alcibiades. 129-130 a. En Obras completas. pp. 256-257.
- (21) PLATON. - Menón. 80. En Obras completas. p. 445.

- (22) CHATEAU, J. - op. cit. pp. 26-28.
- (23) PLATON. - Teetetes. 148-152. En Obras completas. pp. 896-898.
- (24) ABBAGNANO, N. - op. cit. pp. 26-28.
- (25) JAEGER, W. - Paideia. p. 450.
- (26) PLATON. - Carta VII. En Obras completas. pp. 1569-1588.
- (27) MARROU, H.I. - op. cit. p. 73.
- (28) JAEGER, W. - Paideia. p. 560.
- (29) Ibid. p. 562.
- (30) PLATON. - Menón. 81 c. En Obras completas. p. 446.
- (31) ABBAGNANO, N. - op. cit. pp. 95-96.
- (32) JAEGER, W. - Paideia. pp. 762-763.
- (33) PLATON. - La República. Libros II-III. 377 a i ss. En Obras completas. pp. 696 y ss.
- (34) CHATEAU, J. - op. cit. p. 30.
- (35) PLATON. - La República. 402 a. En Obras completas. p. 711.
- (36) PLATON. - Las Leyes. 653 b. En Obras completas. pp. 1293-1294.
- (37) JAEGER, W. - Paideia. p. 1034.
- (38) MARROU, H.I. - op. cit. p. 96.
- (39) ABBAGNANO, N. - op. cit. p. 128.
- (40) JAEGER, W. - Aristóteles. México, F.C.E., 1946. p. 459.
- (41) ABBAGNANO, N. - op. cit. p. 133.
- (42) JAEGER, W. - Aristóteles. p. 424.
- (43) ABBAGNANO, N. - op. cit. p. 98.
- (44) ARISTOTELES. - Ética Nicomagueá. 1179 a - 1179 b. En Obras. Madrid, Aguilar, 1967. p. 1307.
- (45) MORANDO, D. - Pedagogía. Barcelona, Miralce 1968. p. 61.

Capitulo II - PERIODO HELLENISTICO-ROMANO.

- 2.1 - Filosofía de la época helenística.
 - 2.1.1 - Propagación de la cultura griega.
 - 2.1.2 - Nuevos caminos del pensamiento filosófico.
 - 2.1.3 - La filosofía y las ciencias.
 - 2.1.4 - La educación helenística

- 2.2 - Roma y su educación.
 - 2.2.1 - Etapas y motivos de la educación romana.
 - 2.2.2 - Síntesis del pensamiento pedagógico.

- 2.3 - Lucio Anneo Séneca.
 - 2.3.1 - Líneas fundamentales de la filosofía de Séneca.
 - 2.3.2 - Crítica a la pedagogía imperante.
 - 2.3.3 - Síntesis de las enseñanzas liberales y la formación moral.
 - 2.3.4 - La educación intelectual. Normas pedagógicas elementales.
 - 2.3.5 - La personalización de la educación moral.
 - 2.3.6 - La educación física, preámbulo de la educación intelectual y moral.
 - 2.3.7 - La educación moral.

- 2.4 - Plutarco.
 - 2.4.1 - Síntesis esquemática de la obra de Plutarco.
 - 2.4.2 - Fundamentos metafísicos y justificación pedagógica.
 - 2.4.3 - Aspectos más importantes de su pensamiento pedagógico.

- 2.5 - Quintiliano.
 - 2.5.1 - Las Instituciones Oratorias, primera obra eminentemente pedagógica.
 - 2.5.2 - La educación como proceso unitario y global.
 - 2.5.3 - Análisis de los elementos del proceso educativo.
 - 2.5.4 - Aspectos didácticos del pensamiento de Quintiliano.

Notas.

2.1 - Filosofía de la época helenística

2.1.1 - Propagación de la cultura griega - Como consecuencia de la formación del imperio de Alejandro Magno pudo constituirse la civilización helénica. La política de aceptación de lo autóctono de cada pueblo conquistado permite una cierta fusión o influencia de culturas distintas. Pero principalmente es la extensión de la cultura griega, que se implanta en todos los territorios del nuevo Imperio, lo que da carácter a la civilización helénica. Esta extensión e implantación de la cultura griega no es el producto de una simple imposición, sino la manifestación de una probada superioridad en todos los órdenes. Es evidente, no obstante, que experimentó algunas modificaciones que debían permitir su adaptación a las nuevas circunstancias. No por ello se perdieron los valores de libertad, deseo de educación o curiosidad intelectual. Valores que constituyen el núcleo universal e imperecedero de la civilización de Occidente. Este periodo constituye la etapa culminante de la implantación generalizada de la cultura clásica.

2.1.2 - Nuevos caminos del pensamiento filosófico - Alejandro consiguió formar un Imperio y, lógicamente, pensaba con las categorías propias de la nueva organización social. La consecuencia inmediata fué la supresión del concepto político y operativo de ciudad autónoma y autosuficiente. Por este motivo, las ciudades griegas se vieron inmersas en un todo más amplio y pasaron a depender de poderes que les eran en gran medida ajenos. La influencia de estos hechos en el pensamiento filosófico fué inmediata.

La respuesta que elabora la filosofía cabalga en dos direcciones complementarias. Por una parte, centra su atención en el cosmopolitismo con su ideal de "ciudadanía universal", que rompe las fronteras de la ciudad-estado y se constituye en la idea central de la pertenencia a una unidad mucho mayor. Junto a esas ideas, aparece también el desarrollo de una acusada concepción in-

dividualista. Cosmopolitismo o individualismo son los dos caracteres de la época helénica que desembocarán en su preocupación casi exclusivamente ético-moral. Ocurrió así, porque los hombres pasan, de la protección que otorgaba la ciudad como entidad definitiva de un tipo de vida que ella misma hacía posible, a verse proyectados sin rumbo en una organización que no tenía los lazos de pertenencia, sujeción y culturización de la situación anterior. En consecuencia, el pensamiento filosófico "centra su interés sobre el individuo, procurando satis facer a su demanda de alguna guía que le orientase en el vivir, puesto que, en adelante, tendría que vivir dentro de una gran sociedad y no ya en el pequeño seno familiar de una Ciudad relativamente pequeña."(1) Por estos motivos, la filosofía tomó un sentido ético-moral con la intención de orientar la vida práctica y concreta. Se rompe la tradición de unión entre ciencia y virtud que protagonizaron los filósofos de la Grecia clásica. En cambio, se pasa a un predominio de la virtud sobre la ciencia, la cual si se desarrolla suele servir de fundamento y preparación de la ética. "La filosofía es todavía y siempre investigación. Pero investigación de orientación moral, de una conducta de vida que no tiene su centro y su unidad en la ciencia, sino que subordina la ciencia así como el medio al fin."(2) El camino eminentemente ético, en el cual la personalidad es autosuficiente en cuanto a la adquisición del auténtico obrar moral; o el camino religioso, que se basa en la dependencia respecto a un principio trascendente que tiene el poder de purificar al ser humano, tienen una misma aspiración y tienden a confundirse. Tal aspiración consiste en encontrar unos buenos fundamentos sobre los cuales poder construir la vida individual. Ambas tendencias pondrán freno a las pasiones y exaltarán el recogimiento frente al mundo, únicos medios para hallar el equilibrio interior y la felicidad personal.

A partir de la definitiva configuración de esos cambios, se

van trazando los rasgos de una educación basada en la adquisición individual de unos hábitos de vida netamente morales.

2.1.3 - La filosofía y las ciencias - Hemos visto como la filosofía y la religión van acercándose mutuamente en su afán de orientar moralmente la vida individual. Un proceso de sentido inverso se produce entre la filosofía y las ciencias. Un conjunto de ciencias particulares se apartan de la filosofía impulsadas por un amplio desarrollo que requería un trato especial. En consecuencia, los científicos tienden a ocuparse de una sola rama de saber sin demasiadas pretensiones enciclopédicas ni planteos filosóficos demasiado profundos. Sin embargo, ambos campos del saber se influyen mutuamente. La filosofía impuso a la ciencia concepciones poco constatables, pero también la alejó del peligro de convertirse en una mera técnica. Alejandría, con sus amplias bibliotecas y el "Museo" fué el centro donde se desarrolló este espíritu científico.

2.1.4 - La educación helenística - La educación clásica adquiere una forma definitiva durante la generación siguiente a la de Aristóteles y Alejandro. Posteriormente, la educación romana tomó los presupuestos de la educación helenística, adaptándolos a su peculiar situación, pero sin modificar lo esencial.

La idea central que el helenismo comunicó a todo Occidente fué la convicción de que la tarea más importante que el hombre debe emprender es la de formarse a sí mismo. Convertirse en "un hombre formado" consiste en realizar en uno mismo su propia esencia humana; convertirse, como dice Marrou, en "el hombre plenamente hombre cuya figura ideal es dable entrever."⁽³⁾ La educación es un camino hacia el hombre adulto, meta a la que conviene llegar lo antes posible porque los estadios anteriores -la niñez- no contienen ningún valor destacable. La psicología infantil y sus peculiaridades no tienen ninguna importancia. Sólo interesan los medios que permiten trascender ese estado imperfecto. Tal enfoque antipsicológico tiene una repercusión muy amplia en la pedagogía posterior.

La adquisición de esta plenitud humana se alcanza mediante la paideia, que acabó significando cultura. Es decir, la plenitud humana se asocia a la imagen del hombre culto. Del hombre adornado por los valores de toda la cultura adquirida por el espíritu humano. Tal cultura, a su vez, se identifica con los estudios literarios y los propios de las artes liberales. Todo lo cual formó "un patrimonio objetivamente constituido de valores definidos y definitivos representados para siempre por un grupo de obras maestras que sirven de inspiración y modelo. Después de tanto vaivén de investigaciones y tentativas se cree que la civilización y la cultura han conseguido al fin su madurez y estabilidad, la plenitud meridiana de su curso y de su actuación; ya no queda sino recoger sus frutos de oro..."(4) En consecuencia lo más apreciable para el hombre es la adquisición imitativa de una cultura personal; es lo único que le permite expresar su esencia: formarse. El objetivo, predominante y de mayor importancia, de esa formación cultural ha sido siempre la adquisición de una conducta moral. La búsqueda de la esencia del hombre es, por encima de todo, la búsqueda de una manera de vivir orientada por una norma moral ideal. La formación es esencialmente moral.

Otro rasgo también importante es la educación clásica, está el afán por conseguir una formación general que configure un hombre total. Ninguna facultad aislada debe privar sobre las demás. Por su parte, la preparación literaria, filosófica y científica han de ser complementarias.

2.2 - Roma y su educación

2.2.1 - Etapas y motivos de la educación romana - La educación romana no tuvo gran empuje innovador, entre otros motivos, porque sus primitivos y propios rasgos no pudieron desarrollarse plenamente. Ello fue debido al influjo que ejerció la cultura y la educación griegas, muy superior en casi todos los aspectos. No por

ello, dejaron de aportar ciertas innovaciones y adaptaciones propias de su peculiar modo de ser.

Los romanos conservaron siempre un carácter rústico y campesino. Sus ideales fueron, por lo general, austeros y religiosos. Tuvieron un espíritu práctico y tendente a ocuparse de los problemas morales. Su labor más creativa fué el desarrollo de la ciencia jurídica. Por otra parte, consiguieron la unificación de la civilización y la extensión por todo el Imperio de la cultura que habían adoptado.

La educación romana durante la época arcaica se apoyó en los valores del trabajo rural, la familia y la patria. El núcleo educativo de este período es la familia (muy distinta a la que acabó imponiendo el Cristianismo). La madre educaba al hijo durante los primeros años y, luego, hacia los siete, el padre la sustituía. Este se encargaba de enseñarle sus propias tareas, le conducía al foro para que aprendiese el funcionamiento de la vida pública (Derecho), y al Campo de Marte a fortalecer su cuerpo para las campañas militares. Posteriormente perfeccionaba, separado de sus padres, ambos tipos de enseñanzas. La educación intelectual pura era inexistente, siempre debía tener un sentido práctico. Paralelamente, la religiosidad se convirtió en una síntesis de todos los valores educativos.

Posteriormente, cuando reciben e integran la cultura griega, remodelan su propia educación bajo los moldes del mundo helénico. Así surgen las escuelas del litterator, encargado de la enseñanza de la lectura, escritura y cuentas. La del grammatico, escuela de dos lenguas: latina y griega, donde se leen y comentan textos. La escuela de retórica, lugar de formación del orador. Por último, el Athenaeum que es el centro dedicado a los estudios superiores (Derecho, Matemáticas, Medicina, Arquitectura). La música, canto, danza y atletismo desaparecen del curriculum.

El estado tuvo una influencia creciente en el cuidado de la

educación. Probablemente fué debido a la necesidad de dotar de personal cualificado a todo su aparato burocrático. Junto a estos motivos, la gran importancia de Roma en educación está en haber extendido la cultura a todos los territorios donde llegó.

2.2.2 - Síntesis del pensamiento pedagógico - Los escritores del período helenístico-romano que más influencia pedagógica tuvieron coinciden, a grandes rasgos, en unos aspectos que vamos a destacar.

En primer lugar, sus aportaciones filosóficas son reducidas y, en cualquier caso, pensadas principalmente para servir como fundamento de los preceptos morales. Vivir según estos preceptos era sinónimo de una vida virtuosa, buena y, por ello, muy cercana al ideal de perfección o a Dios. Para alcanzarlo, eran útiles la filosofía y la educación.

En este marco, la educación debía encargarse de facilitar la adquisición de hábitos morales. Para ello, se ponía en funcionamiento un curriculum presidido por las enseñanzas filosóficas, pero que no despreciaba la ayuda de las otras ciencias. Junto al curriculum, se presentaban observaciones metódicas, que a modo de preceptos prácticos y medios adecuados para el estudio y la formación moral, fueron verdaderos antecedentes de la Pedagogía. En este sentido Quintiliano, como veremos más adelante, da un paso importante y concibe la Pedagogía como una disciplina separada y distinta de la filosofía.

2.3 - Lucio Anneo Séneca

2.3.1 - Líneas fundamentales de la filosofía de Séneca - Séneca nació en Córdoba en el año 3 d J.C.. Mantuvo una intensa vida cortesana en Roma. Fué el preceptor de Nerón pero, acusado de participar en una conjura contra él, le mandó cortarse las venas en el año 65 d J.C.

Para Séneca, la filosofía debe tener siempre una componente utilitaria, porque debe ayudar al hombre a conducirse hacia la virtud. A su vez, sus principios prácticos y morales adquieren un matiz religioso por el vínculo que pone en contacto al hombre con Dios. El hombre mediante la razón, que no es más que una manifestación de la razón divina, debe imponerse sobre sus pasiones y dominarlas. Quien actúe así tendrá siempre la ayuda divina. La existencia es un combate contra las vanidades de la vida que deben vencerse. Ese camino de virtud no es corto ni fácil. La reflexión y el examen de conciencia son medios que destacan la creciente importancia de la intención personal en el logro de un progresivo autodomínio.

Además, como todos los hombres participan de la divinidad, entre ellos, a pesar de las diferencias circunstanciales, debe imperar un amor recíproco que evite la incomprensión y el odio.

2.3.2 - Crítica a la pedagogía imperante - Al exponer el pensamiento educativo de Séneca, es conveniente empezar por la crítica que dirige a la educación de su tiempo que nos permitirá comprender mejor su pensamiento constructivo.

En ningún momento de su vida estuvo de acuerdo con la educación impartida por el gramático y el retor. Su quehacer había ido decayendo hasta convertirse en unas enseñanzas formalistas. Unas enseñanzas minuciosas, pero totalmente inútiles para mejorar la vida y la moral de los alumnos. Los autores son estudiados como sabios y no como hombres de bien. El análisis de los textos es siempre superficial, y nunca se interesa por el fondo positivo, cuando lo hay, de tales escritos. G. Pire, al referirse a este aspecto del pensamiento de Séneca, dice que "La enseñanza del retor no desarrolla ni el alma, ni el espíritu, ni el carácter." (5) Es la crítica de un filósofo puro, aunque él nunca quiso eliminar estos estudios. Lo que pretende es eliminar la erudición inútil y buscar el pensamiento profundo y educativo del autor, a fin de lo-

grar una mejora de la conducta.

También dirige sus críticas, con unos argumentos parecidos, contra la enseñanza de las artes liberales -lógica, aritmética, geometría, astronomía, arquitectura, medicina. Opina que estas enseñanzas, aunque no sean totalmente despreciables, no enseñan virtud y, por tanto, deben tener un papel de segunda fila al lado de la filosofía que enseña a escoger bien y a vivir felizmente.

2.3.3 - Síntesis de las enseñanzas liberales y la formación moral-

Séneca no criticó la educación de su tiempo para sustituirla por un programa totalmente distinto, sino para orientarla y dirigirla hacia otros fines. En este sentido, su pensamiento pedagógico es un esfuerzo por articular y hacer compatible la filosofía moral con el amplio espectro de las enseñanzas intelectuales. Estas deben seleccionarse eliminando aquellos contenidos que no favorezcan la educación moral. Por otra parte, han de servir de preparación a una verdadera capacitación filosófica. Esta actitud de aprovechar los diversos saberes para facilitar la educación moral no es totalmente original, pero constituye una aportación de enormes repercusiones posteriores.

"Deseas saber lo que pienso de los estudios liberales. Ningún caudal hago de ninguno de ellos; a ninguno de ellos le cuento entre las cosas buenas, si solamente se encaminan al lucro. Son industrias mercenarias, útiles mientras preparan la inteligencia, sin estorbarla. Hay que hacer parada en ellos no más que el tiempo en que el espíritu no sea capaz de cosa mejor; son aprendizajes y no obras definitivas. Ya ves por qué fueron llamados estudios liberales: porque son dignos del hombre libre. Por lo demás, sólo uno hay que sea verdaderamente liberal, el que hace libre; éste es el de la sabiduría, estudio elevado, fuerte, magnánimo."(6)

¿Por qué, pues, instruimos a nuestros hijos en los estudios liberales? No porque puedan dar la virtud, sino porque preparan el alma

para recibirla."(7)

En síntesis, Séneca otorga a la filosofía un rol predominante, pero no desprecia la educación intelectual. Esta se recibe antes y "abre el espíritu y coincide con el principio de la educación moral gracias a la cual los niños adquirirán los buenos hábitos. La formación filosófica vendrá más tarde; consiste en el estudio, la meditación y la acción. La educación física juega un papel revulsivo y constituye un disparador para el espíritu."(8)

2.3.4 - La educación intelectual. Normas pedagógicas elementales -

El niño deberá empezar su educación intelectual memorizando máximas y preceptos buenos que llenen su espíritu. Cuando, gracias a los años, su espíritu vaya madurando, sentirá que las enseñanzas de sus preceptores son insuficientes y se orientará hacia la construcción de un saber personal. En su vuelo hacia un saber propio, la memoria se muestra insuficiente y será preciso poner en funcionamiento todas las demás facultades -observación, juicio, creatividad, reflexión, etc. El motor en la construcción del saber intelectual propio y más complejo es la curiosidad. Esta sed de conocimientos será satisfecha por la lectura, los viajes y la observación. Es preciso ponderar constantemente el tiempo que se dedica a cada aspecto, para no destruir el equilibrio que convierte en útil cada una de las fuentes de información. Las informaciones adquiridas deben asimilarse durante los periodos de reflexión y meditación. Así como, en caso de ser necesario, se deben criticar. Todo este proceso tiene como consecuencia un aumento de los conocimientos, preámbulo de la educación moral completa.

"Con todo, yo estimo que las lecturas me son necesarias, en primer lugar, porque yo no me contento de mí solo, y luego, porque conociendo los descubrimientos de los otros, examino las doctrinas halladas y preocuparme las que aún están por hallar. Ni debemos exclusivamente escribir ni leer exclusivamente, porque la

la primera cosa enervará y agotará las fuerzas (hablo de la composición), y la otra las disolverá y diluirá. Hay que pasar de un ejercicio al otro y hay que atemperar el uno con el otro a fin de que la pluma organice en cuerpo y unidad todo cuanto fué acarreado por la lectura.(...) También nosotros debemos imitar a esas abejas, y todo cuanto hubiéramos grangeado de lecturas variadas, ordenarlo -pues mejor se conservan las cosas si cada una está en su sitio-, y luego, aplicando la atención y la facultad de nuestro ingenio, fundir en un sabor único todas aquellas diversas libaciones por manera que, aunque se vea de donde se tomaron, se demuestre asimismo que tienen un ser diferente del que allí se tenían."(9)

El camino de la adquisición de conocimientos no llegaría a buen fin sin la aplicación de una serie de consejos prácticos que propone. Entre ellos cabe destacar: el rechazo del saber enciclopédico, la adquisición real de lo que se puede asimilar, la elección de los estudios según las capacidades personales y dificultad de la materia, la exclusión de las ideas falsas antes de introducir nuevos conceptos, no dividir excesivamente los saberes, propiciar el diálogo entre el alumno y el maestro, entre otros. Esos consejos prácticos dan fe de un inicio de pensamiento pedagógico concreto y didáctico. Dante Morando califica a esta preceptiva de conjunto de "verdades simples pero eficaces". Atestiguan, también, un interés por buscar las normas aptas para que a cada individuo en particular le sea más fácil conocer. Es el principio de un pensamiento pedagógico sobre la práctica instructiva, en el marco omnipresente de la filosofía moral.

2.3.5 - La personalización de la educación moral - Séneca es de la opinión que sólo el hombre adulto puede asegurar su formación moral. No obstante, la educación moral de los alumnos jóvenes, aun maleables, es el prelude imprescindible para adquirir la com-

pleta y madura moralidad, que el adulto se dará a sí mismo.

Esta educación moral, que se da en la escuela y la familia principalmente, implica la posesión, por parte del educador, de grandes cualidades, ya que el niño debe imitarlo. Además, es conveniente que sepa aplicar métodos distintos a cada individuo.

"Cada alumno constituye un caso particular; es preciso tratarlo según un método diferente al adoptado para su vecino. Conviene, pues, estudiar atentamente la personalidad de cada sujeto antes de adoptar una línea de conducta respecto a él."(10) Séneca propone una actitud meramente personalizada y psicológica, fruto de la tendencia individualista y práctica de la época. Era preciso que cada ser individual lograra el éxito en su camino de perfección.

Para ayudar al alumno en esta tarea, el educador deberá, si es preciso, castigar. Pero lo hará con la severidad justa y teniendo en cuenta la personalidad del castigado y todas las circunstancias que rodean el caso.

2.3.6 - La educación física, preámbulo de la educación intelectual y moral - Dado que el cuerpo tiene influencia en la educación intelectual y moral será conveniente cuidarlo. Cuidados que no se realizarán mediante la competición y el espectáculo, sino con ejercicios simples, paseos y otros procedimientos que sirvan para desentumecerse de las horas de estudio.

"Hay ejercicios fáciles y breves que cansan el cuerpo en seguida y se ahorra un tiempo, cosa de que se debe tener mucha razón; la carrera, el movimiento de las manos con algún peso, y el salto, sea en altura o a distancia, o aquel otro que llamamos "salir", o hablando con más torpeza, "salto del batanero"; de estos ejercicios elige el que más te agrada, y por rudo que sea, el uso te lo hará fácil. Pero haz lo que hazas, vuelve presto del cuerpo al alma; ejercítala de día y de noche; un trabajo módico la nutre."(11)

2.3.7 - La educación moral - Todo lo que hemos dicho hasta ahora son la manipulación de necesidades casi exclusivamente mundanas, que deben facilitar la verdadera educación filosófica. Formación filosófica de índole netamente práctica. No es un saber decir o un pensar puro, sino un saber hacer bien. O sea, la adquisición de la virtud que conducirá al bien supremo y a la felicidad.

"La filosofía no es un señuelo para deslumbrar al pueblo, ni es propia para la ostentación; no consiste en palabras, si no en obras. No tiene tampoco por objeto pasar el día con un apacible entretenimiento, para quitar su náusea a la ociosidad: ella forma y modela el alma, ordena la vida, gobierna los actos, muestra lo que debe hacerse y lo que debe omitirse, está sentada al timón, y dirige la rota entre las dudas y las fluctuaciones de la vida."(12)

Este camino de perfección es una tarea que sólo puede emprender cada individuo por sí mismo. Las únicas ayudas que puede recibir son las de la filosofía y la colaboración de los sabios.

"Deseas saber si el sabio es útil al sabio. Nosotros decimos que el sabio lleno está de todo bien y que ha llegado a la cumbre; pregúntase ahora cómo puede ser útil a quien posee el sumo bien. Los buenos son útiles entre sí porque practican las virtudes y conservan la sabiduría en su estado; cada uno de ellos desea a otro con quien conversar, con quien investigar."(13)

El sabio, como dice y desarrolla ampliamente J.L. García Garrido (14), es el pedagogo del género humano y su principal misión es la formación del hombre. Para cumplir con este deber una de las armas más poderosas con que cuenta es su ejemplaridad.

A pesar de estas ayudas, la tarea de liberarse de las necesidades materiales y de las pasiones no es fácil. Séneca, consciente de tal dificultad, propone algunos procedimientos, ahora

ya clásicos, como: la lectura de obras filosóficas edificantes, la meditación y la imitación de un hombre de gran talla moral.

La adquisición, nunca definitivamente conclusa, de la moral es el último eslabón de su concepción pedagógica y el más importante porque justifica y supera los anteriores. Su esfuerzo por entrelazar el fondo moral básico con los conocimientos necesarios para la vida constituirá un paradigma en el desarrollo de la pedagogía.

2.4 - Plutarco

2.4.1 - Síntesis esquemática de la obra de Plutarco - Plutarco de Queronea nació en el 45 d J.C. y murió en 120 d J.C.. Vivió intermitentemente en Atenas y Roma. Además de su importancia como pensador original, contribuyó a la difusión de las ideas de los clásicos griegos. Sus obras más importantes son: Los tratados morales y Las vidas paralelas; también se le atribuye, aunque con ideas de procedencia sofista, el libro Sobre la educación de los niños. Los dos primeros constituyen formas diversas de abordar los mismos problemas morales y educativos. Intenta, como es normal en este período, no ser un autor puramente teórico ni solamente práctico. Las Vidas Paralelas son una ilustración, bastante fiel, de los principios morales y pedagógicos que se encuentran en Los Tratados Morales. El esquema de su pensamiento, como ya viene siendo habitual, consta de una fundamentación metafísico-religiosa de la moral, y, junto a ella, una preceptiva que facilite la adquisición de los hábitos virtuosos que nos acercan a Dios.

2.4.2 - Fundamentos metafísicos y justificación pedagógica - Según Plutarco, "Es en el mundo de las Ideas hacia donde convergen todos nuestros esfuerzos, de él procede toda verdad, toda belleza, todo bien, toda virtud."(15) Es decir, el hombre está inner

so en un movimiento descendente y ascendente. En él se halla depositado un reflejo de la Razón Divina -el alma- que lo comunica constitutivamente con el mundo superior. Pero debe imponer, en este mundo, el contenido del alma mediante su esfuerzo, para acercarse, más y más, al bien supremo. El hombre libre y responsable es capaz de progresar en perfección, elevándose por encima de las malas condiciones de su existencia, para acercarse a un estado divino. En consecuencia, el objetivo de nuestra existencia es imponer el reino de la Razón Divina que poseemos. Dicho de otra manera, alcanzar la felicidad, la felicidad divina.

Esta metafísica es el telón de fondo de todos los actos de la vida, en función de ella deberá trazarse el programa moral y educativo. La obra educativa no tiene otro fin que comprometerse a impulsar al ser humano en esta ascensión, costosa y larga, hacia la perfección. Esa tarea inmensa que propone Plutarco se enfrenta a ciertos inconvenientes que deben ser combatidos. El primero, absolutamente universal para todo el género humano, justifica además su vocación pedagógica. Faure lo explica diciendo: "El niño no es libre. Es víctima de sus sentidos, cautivado por todo lo que les atrae, paralizado por lo que hiere. Su ignorancia y su debilidad lo hacen incapaz de conseguir su fin por sus propios medios. Ya que, la libertad consiste en poderse dirigir por uno mismo, sin que influya en la decisión el error, la pasión o el miedo. La tutela de los diferentes educadores no tiene otro objetivo que suplir las deficiencias del niño."(16) Tarea que se hará innecesaria a medida que el niño vaya aprendiendo los hábitos virtuosos.

2.4.3 - Aspectos más importantes de su pensamiento pedagógico -

En Plutarco, entremezcladas con las ideas sobre metafísica y moral, se encuentran una gran cantidad de preceptos, normas, consejos y directrices que tienen por objeto facilitar la compleja ta-

rea educativa. Tales normas se refieren a todos aquellos sectores de la vida que sostienen y alimentan la formación moral. Así nos habla de las instituciones educativas, de los educadores, del conocimiento del educando, de los procedimientos de educación, de los estudios, de la enseñanza de la filosofía, etc. Todo ello constituye un verdadero sistema pedagógico de gran alcance.

Respecto a los elementos educativos, destaca muy por encima de los demás el papel de padre. El cual deberá acercarse a la perfección si quiere que sus hijos puedan imitarlo. Deberá ser duro y afectuoso a la vez, y su tarea esencial será la de enseñar a "vivir bien" a sus hijos.

Los profesores de las diversas ramas del saber son importantes, pero no llegan al fondo del hecho educativo porque no son filósofos. Sólo éstos pueden considerarse realmente educadores.

El conocimiento del educando lo considera muy importante para conducir la tarea educativa. Pero importante, no tanto por lo que nos dice del niño, sino por las diferencias que explicita respecto al ideal del hombre filosófico al que se debe acceder.

Los procedimientos o métodos educativos se justifican por la dificultad en adquirir un saber hacer acorde con el bien. Es difícil porque debe conocerse el bien, pero además ha de saber practicarse en la vida. Para conseguir ambos objetivos, Plutarco propone la conveniencia de instruirse, de reflexionar, de ejercitar la voluntad. Junto a estos medios, la dirección del maestro que, con mayor experiencia, puede conducir al alumno por las sendas adecuadas.

Las diversas ramas del estudio —educación física, artística, científica, literaria, retórica y social— son sólo en cierta manera fines, pero que no conviene olvidar porque facilitan el saber filosófico y el saber hacer moral.

La formación filosófica es el punto esencial de la educación y lo único que logra hacerla totalmente perfecta y útil a los fi-

nes superiores del hombre. "No olvida nada en el hombre, lo penetra en su profundidad, sólo ella consigue resultados prácticos y duraderos."(17) Por otra parte, la educación filosófica es menos una instrucción intelectual y más un contacto personal con un filósofo. Contacto que no suple el esfuerzo personal, pero que se convierte en un factor preponderante en la cultura del alma. Esta idea de educación, como contacto personal entre dos personas, irá imponiéndose en el pensamiento educativo.

2.5 - Quintiliano

2.5.1 - Las Instituciones Oratorias, primera obra eminentemente pedagógica - Marco Fabio Quintiliano nació en Calahorra hacia el año 35 d J.C.. Recibió en Roma una cultura oratoria y se dedicó a la jurisprudencia. Más adelante se convirtió en profesor de retórica e incluso fué retribuido por el estado. Ejerció durante unos veinte años. Se retiró de la docencia y escribió su obra Instituciones Oratorias que es el resumen reflexivo de sus años de actividad práctica. Murió en el año 95 d J.C..

La vida de Quintiliano estuvo marcada por su vocación de educador, de maestro, por encima de cualquier otra ocupación. A la vez, su obra es, según opinión de G.G. Dianca, la primera y última exposición de una doctrina pedagógica en toda la literatura greco-romana. En ella Quintiliano se esfuerza en "exponer sistemáticamente todo lo que es necesario para educar al orador."(18) Es decir, escribe un verdadero tratado sistemático de pedagogía, entendiéndola como el conjunto de ideas y consejos útiles para la educación del orador o del hombre en general. La aparición de una obra de esas características es un hecho poco normal en las circunstancias de la época. El pensamiento educativo era consustancial al pensamiento filosófico. La educación era el filosofar. En Roma, no obstante, ya se producen algunas modificaciones importantes, tales

como: la preeminencia de la moral, la preocupación por los problemas prácticos y concretos, la abundancia de normas y preceptos dentro del pensamiento filosófico, etc. Quintiliano da un paso más; su obra es estrictamente pedagógica. No son ya un conjunto de preceptos prácticos paralelos a una filosofía, son una verdadera pedagogía.

Su preocupación era enseñar y propagar cómo se debe enseñar. Además, "Quintiliano no sólo concibe sus *Institutio* como un verdadero tratado general de la educación, sino que veía, también, en tratar la educación una verdadera disciplina unitaria y autónoma."⁽¹⁹⁾ No independiente y aislada de todo lo demás, sino auto-suficiente, incluso ante la filosofía, cuando se trata de aspectos que conciernen a educación. Es el primero en deslindar la pedagogía de la filosofía, y en dar validez y contenido a la primera.

Probablemente, Quintiliano pudo impulsar de esta forma el pensamiento pedagógico porque, además de compartir el sentir moralista y práctico de la época, su trabajo de maestro le permitió elaborar y aplicar unas ideas eminentemente pedagógicas. Otro factor que ayudó a fundamentar su defensa de la pedagogía fué su distanciamiento respecto de la filosofía. La formación de Quintiliano se basa fundamentalmente en la literatura, la historia, el derecho y poco debe a la filosofía. Pero no sólo tuvo una actitud alejada respecto a la filosofía, sino que la criticó por abstracta, por su distanciamiento de la vida social concreta, por querer tratar problemas propios de la ciencia, por el sectarismo y la poca consistencia de los filósofos. A pesar de todo, no hemos de interpretar su postura como una separación radical de la filosofía. Esta hubiera sido totalmente imposible. La crítica, pero también la considera una fuente necesaria del saber más alto que ha de poseer y practicar el orador.⁽²⁰⁾ Es evidente pues que su pedagogía conduce al individuo hacia el ideal definido por la filosofía, pero que la pedagogía es diferente, autónoma y autocuficiente en su

cometido específico respecto a la filosofía.

Como consecuencia de estas circunstancias personales y sociales, Quintiliano logra, dentro de un ambiente filosófico, distanciarse lo suficiente de él para escribir el primer tratado que aborda directamente los problemas pedagógicos. La importancia de esta obra, como conjunto de normas, preceptos y, sobre todo, como actitud epistemológica que fundamenta un saber pedagógico distinto de la filosofía, es enorme. Es por ello que cuando su obra fué recuperada, durante el siglo XV en el Monasterio de Saint Gall, se erigió en el punto de partida de la pedagogía moderna que iniciaron los humanistas.

2.5.2 - La educación como proceso unitario y global - Para Quintiliano la educación es un proceso de formación general, integral y unitario del ser humano.

"Formamos en ellos un orador perfecto, el que no puede serlo no acompañándole las buenas costumbres; por donde no sólo quiero que en el decir sea aventajado, sino en todas las prendas del alma; ..."(21)

Proceso necesario porque sin él es imposible llegar a adquirir una verdadera formación. Tal proceso abarca todos aquellos aspectos que contribuyen a preparar la personalidad para la acción perfecta.(22) Además, dado que el ser humano es educable en todas las edades, se debe empezar desde la infancia para conseguir mayor efectividad.

Hemos dicho que la educación es un proceso general, porque incluye todas las facetas del hombre enriquecidas por toda la realidad, y orientadas hacia su fin de plenitud. La educación es integral porque debe formar todo el hombre y es también unitaria porque todo converge hacia su fin indivisible: la personalidad del educando. "Quintiliano no podía aun, como solemos hacer nosotros, hablar en abstracto de la unidad del proceso educativo; pero, él

muestra tener la plena convicción de que este proceso no puede ser contemplado como algo fragmentario, cuya totalidad sea solamente una suma de las partes. Se da cuenta, por el contrario, de que, así como es unitario el espíritu del hombre, unitaria es también su educación. Se da cuenta de que el acto del espíritu puede ser dividido en diversas partes ante el análisis del estudioso, pero este análisis no llega a dividir su más íntima unidad. Aporta diversos ejemplos para demostrar como la verdadera naturaleza del acto del espíritu consiste en su unidad y como incluso si se quisiera proceder, llevando las cosas al absurdo, como si el espíritu fuera fragmentario, se llegaría a resultados igualmente absurdos."(23) Su pedagogía coincide perfectamente con la visión del hombre como un todo que se educa globalmente y para la globalidad.

Se ha dicho también que la educación es necesaria porque es el fruto espontáneo de un autodesenvolvimiento natural. Es un resultado voluntario y, por tanto, intencional del discípulo y del maestro. No niega con ello las disposiciones naturales, pero sí que opina que deben ser cultivadas para que den sus frutos. Por otra parte, la construcción del hombre no es inmediata y sencilla. Muy al contrario, exige una conquista gradual, un proceso lento y continuo de construcción de la personalidad del educando. Además, como buen maestro y excelente observador, vio que la educación no era una mera adaptación pasiva al sistema moral y cultural, sino un proceso vivo y dinámico mediante el cual el niño conquista su madurez. Todo lo cual no exige a la educación de cierta dureza y pesadez.

Todo ese proceso no se dirige al aprendizaje de una capacidad técnica ni a la adquisición de un saber enciclopédico, sino hacia la progresiva aproximación al estado perfectísimo que todo hombre tiene como meta. Finalidad que sólo puede conseguirse llevando al hombre hacia la verdadera humanidad. Es decir, consi-

guiendo del hombre su completo, armonioso y perfecto desarrollo.

"Porque no pretendo yo instruir al orador meramente en lo que pertenece al foro, ni a uno que tome este arte por oficio, o de quien se puede solamente decir (hablando en términos más suaves) que no es desgraciado abogado de pleitos, o a alguno, en fin, de los que vulgarmente llaman abogados de guardilla, sino a un sujeto de ingenio sobresaliente, cuyo entendimiento esté completamente adornado de las muy bellas artes, destinado de tal modo para la defensa de los hombres, que en ningún tiempo otro semejante, de un mérito singular, perfecto por todos los lados, que tenga los mejores pensamientos y un modo de decir el más excelente."(24)

Los elementos esenciales de esta formación son la educación moral y la educación intelectual. La primera es el principio y fin de toda educación, sin la cual no sería completa. La educación intelectual se orienta a la formación del raciocinio y el gusto.

2.5.3 - Análisis de los elementos del proceso educativo - El proceso educativo tiene como protagonistas al maestro y al alumno que se unen en la relación educativa.

La familia, por su parte, es la primera institución educativa que se hace cargo del niño, pero Quintiliano, sin rechazarla, matiza su validez. La familia enseña costumbres buenas pero también puede ser el foco de muchos malos ejemplos. Además es una institución que favorece demasiado la vertiente individualista de la formación.

"Piensan que las costumbres se vician en las escuelas públicas, porque algunas veces sucede; pero lo mismo sucede en sus casas, y hay mil ejemplares, tanto de haberse perdido la fama, como de haberse conservado con la mayor pureza en una y otra enseñanza. Toda la diferencia está en la índole de cada uno y

en el cuidado."(25)

A esta institución educativa añade, dándole mayor importancia, la institución escolar. En ella el alumno recibe una educación colectiva y además estará lejos de los malos ejemplos existentes en la familia.

"Lo primero de todo, el que ha de seguir la elocuencia, y ha de vivir en medio de grandes concurrencias, y a la vista de la república, acostúmbrese desde pequeñito a no asustarse de ver a los hombres, y a no ser encogido con una vida oculta y retirada.(...)

Juntemos a lo dicho, que en sus casas sólo aprenderá lo que se le enseñe a él; pero en las escuelas lo que a otros. Todos los días oirá aprobar unas cosas, y corregir otras.(...)

Todo esto sirve de espuela a los ánimos, y aunque nunca es buena la ambición, ordinariamente es origen de cosas buenas. Pero así como la emulación causa progresos mayores en el estudio, así a los principiantes y tiernos les es más gustoso, por lo mismo que es más fácil, imitar a los condiscípulos que a los maestros.(...)

Añado a lo dicho, que los maestros no pueden hablar con el mismo espíritu y eficacia, cuando oye uno solo, que cuando les anima la concurrencia de discípulos: pues la elocuencia por la mayor parte consiste en el fuego del ánimo."(26)

Su disyuntiva no está entre la educación privada y la estatal, sino entre la educación familiar o individual y la educación escolar o colectiva.

El maestro será un elemento insustituible en la educación escolar e intelectual que propone. Para Quintiliano el maestro debe ser, sobre todo, un hombre de sólida formación moral e intelectual.

"Lo primero de todo el maestro revístase de la naturaleza de padre, considerando

que les sucede en el oficio de los que le han entregado sus hijos. No tenga vicio ninguno, ni lo consienta en sus discípulos. Sea serio, pero no desapacible; afable, sin chocarrería: para que lo primero no le haga odioso, y lo segundo despreciable. Hable a menudo de la virtud y honestidad; pues cuantos más documentos dé, tanto más ahorrará el castigo. Ni sea iracundo, ni haga la vista gorda en lo que pida enmienda: sufrido en el trabajo; constante en la tarea, pero no desmesurado. Responda con agrado a las preguntas de los unos, y a otros pregúntelos por sí mismo. En alabar los aciertos de los discípulos no sea escaso, ni prolijo; lo uno engendra hastío al trabajo, lo otro confianza para no trabajar. Corrija los defectos sin acrimonia ni palabras afrentosas. Esto hace que muchos abandonen el estudio, el ver que se les reprende, como si se les aborreciese. Dé cada día a sus discípulos alguno o algunos documentos, para que los mediten a sus solas. Pues aunque la lección de los autores les suministrará abundantes ejemplos para la imitación, la viva voz, como dicen, mueve más: principalmente la del maestro, a quien los discípulos bien educados aman y veneran. Pues no se puede ponderar con cuánto más gusto imitamos a aquellos a quienes estimamos."(27)

La relación que deberá mantener con el educando será de colaboración. Deberá también experimentar un sentimiento de amor y comprensión que le llevarán a reconocer y observar su personalidad. Esta actitud es una de las grandes aportaciones del autor.

Sus propias observaciones le permiten afirmar la necesidad de que el estudiante sea autónomo, de que participe con toda su personalidad en la educación, de que sea activo en su participación, de que aporte elementos originales y nuevos.

2.5.4 - Aspectos didácticos del pensamiento de Quintiliano -

Quintiliano no es partidario de un método general de formación aplicable en todos los casos. No obstante, desarrolla ampliamente una serie de normas y técnicas que permiten "saber enseñar" bien, evitando errores y retrasos innecesarios.

Podemos distinguir dos tipos de escritos: unos, que versan sobre aspectos universales de la enseñanza que podemos denominar didáctica general y otros sobre cuestiones más concretas que denominaremos didáctica particular.

Entre los primeros cabe destacar el papel de la imitación y la memoria en la primera infancia. Actividades que luego darán paso a la originalidad del alumno. Se discute también la formación de la voluntad, el ejercicio y la emulación como elementos de la actividad didáctica. Respecto a la autoridad se habla de la necesidad de una disciplina amorosa, y se justifican un cierto tipo de castigos y premios.

En el segundo tipo de discusiones didácticas cabe destacar sus recomendaciones para la enseñanza de la lectura, la escritura y más tarde la composición. También opinó sobre la enseñanza de las lenguas griega y latina. Así como de los textos a leer y reflexionar.

Además del conjunto de normas didácticas, propuso un programa de estudios que comprende las artes liberales necesarias para desarrollar completamente la personalidad. Programa que será adoptado durante el Renacimiento.

Quintiliano es el primer pedagogo que establece con claridad suficiente el esquema epistemológico de mayor vigencia en filosofía. Como hemos visto, da en primer lugar unas nociones sobre el hecho educativo. Una cierta teoría de la educación. Luego afirma que la educación debe acercarse siempre a un ideal de moralidad superior. Lo cual constituyen los fines de la educación que, en realidad, no define la pedagogía sino la filosofía. Por último,

para alcanzar esos fines propone un programa de estudios y unos medios didácticos que, adaptándose a la naturaleza del educando, sirvan para conducirlo a la perfección.

Notas -

- (1) COPLESTON, F. - Historia de la Filosofía. (vol. 1). Barcelona, Ariel, 1971. pp. 379-380.
- (2) ABBAGNANO, N. - Historia de la Filosofía. (vol. 1). Barcelona, Muntaner y Simón, 1973. p. 168.
- (3) MARROU, H.I. - Historia de la educación en la antigüedad. Buenos Aires. E. Universitaria, 1970. p. 117.
- (4) AGAZZI, A. - Historia de la Filosofía y la Pedagogía. (vol. 1). Alcoy, Marfil, 1971. p. 119.
- (5) PIRE, G. - Stoïcisme et pédagogie. Paris, Urin, 1958. p. 77.
- (6) SENECA, L.A. - Cartas a Lucilio. (Carta LXXVIII. "De los estudios liberales"). En Obras Completas. Madrid, Aguilar, 1966. p. 642.
- (7) Ibid. p. 645.
- (8) PIRE, G. - op. cit. p. 85.
- (9) SENECA, L.A. - Cartas a Lucilio. (Carta LXXIV. "Del leer y del escribir y sobre el plagio"). En Obras Completas. pp. 625-626.
- (10) PIRE, G. - op. cit. p. 99.
- (11) SENECA, L.A. - Cartas a Lucilio. (Carta IV. "De los deportes físicos"). En Obras Completas. p. 467.
- (12) SENECA, L.A. - Cartas a Lucilio. (Carta XVI. "De la utilidad de la filosofía"). En Obras Completas. p. 469.
- (13) SENECA, L.A. - Cartas a Lucilio. (Carta CIX. "¿El sabio es útil al sabio?"). En Obras Completas. p. 731.
- (14) GARCIA GARRIDO, J.L. - La filosofía de la educación de Lucio aneo Séneca. Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1959. pp. 250-267.
- (15) FAURE, D. - L'Éducation selon Plutarque d'après les "œuvres morales". (Vol. 1). Aix-en-Provence, Publications des annales de la Faculté des Lettres, 1960. p. 35.

- (16) Ibid. p. 146.
- (17) FAURE, D. - op. cit. (Vol. 2) p. 47.
- (18) BIANCA, G.G. - La pedagogia di Quintiliano. Padova, CEDAM, 1963. p. 17.
- (19) Ibid. p. 8.
- (20) Ibid. pp. 234, 241.
- (21) QUINTILIANO, M.F. - Instituciones Oratorias. (Vol. 2). Madrid, Libreria y Casa Editorial Hernando, 1942. p. 23.
- (22) BIANCA, G.G. - op. cit. pp. 32, 54.
- (23) Ibid. p. 55.
- (24) QUINTILIANO, M.F. - op. cit. (Vol. 2). pp. 305-306.
- (25) QUINTILIANO, M.F. - op. cit. (Vol. 1). p. 40.
- (26) Ibid. pp. 43-46.
- (27) Ibid. pp. 39-90.

Capítulo III - LA RELIGION CRISTIANA: NUEVOS
PRESUPUESTOS EDUCATIVOS.

3.1 - La aparición del cristianismo en la cultura Occidental.

3.1.1 - Caracteres generales del cristianismo.

3.1.2 - Religión y filosofía: la Patrística.

3.1.3 - El cristianismo y la educación.

3.2 - San Agustín.

3.2.1 - Significación del pensamiento agustiniano.

3.2.2 - La fe y la razón.

3.2.3 - Los requisitos del conocimiento.

3.2.4 - Sobre la enseñanza y el maestro.

3.3 - Santo Tomás de Aquino.

3.3.1 - La escolástica.

3.3.2 - Santo Tomás y el aristotelismo.

3.3.3 - Autonomía relativa de la razón respecto a la fe.

3.3.4 - El camino hacia el conocimiento.

3.3.5 - El maestro y la relación educativa.

3.3.6 - Sobre la educación moral.

Notas.

3.1 - La aparición del Cristianismo en la cultura Occidental.

3.1.1 - Caracteres generales del cristianismo - La preocupación religiosa que el mundo helénico-romano experimentaba tuvo en la doctrina de Jesucristo una respuesta satisfactoria. La rapidez con que se propagan sus enseñanzas, especialmente a partir del año 50, así lo atestigua. Tal como se ha dicho en otros apartados, la desaparición del ámbito cerrado de la ciudad sumerge al hombre en un estado de abandono y falta de referencias en sus ideales. El individuo se encuentra solo y, como no puede continuar en esa situación, pugna por encontrar un sentido y un valor auténtico a su vida. Necesita hallar un punto de apoyo seguro para sus valores morales; un principio que oriente su vida y le devuelva el sentido de pertenencia y comunión. El cristianismo poseía las suficientes cualidades para colmar estos anhelos.

Jesucristo predicó una doctrina de fraternidad universal, de caridad con el prójimo, de amor indiscriminado hacia todos que, siendo la expresión más completa de la personalidad individual, abarca a toda la humanidad sin distinción alguna. Redúne, en una única corriente de pensamiento y de acción, los valores personales de moralidad y bondad con el sentimiento de construir la ciudad ideal, sede que une en comunión a todos los hombres. Ante Dios se eliminan las fronteras, las clases, las edades, en el deseo de pertenecer a una patria ultraterrena por la cual es preciso luchar y sacrificarse. Por otra parte, como ya puede desprenderse de lo antedicho, el cristianismo no es una religión pasiva, sino que implica la realización aquí en la tierra del ideal de salvación.

Este programa de vida pide una profunda modificación personal que permita establecer en el mundo el ideal de justicia y de amor. Es, por tanto, una nueva fuerza educativa con todos los requisitos.

Su objetivo es una renovación íntima y personal que rompa con el deseo y las ataduras mundanas y logre crear lazos de amor. Esta tarea está guiada e inspirada en todo momento por Dios, que se convierte en la persona de Jesucristo, en un modelo a imitar. Es decir, copiar su vida es el medio esencial de educación.

3.1.2 - Religión y filosofía: la Patrística - El cristianismo es una religión revelada que se ofrece al mundo como doctrina de salvación y redención por el amor. No es un sistema teórico de conocimientos. Además, una religión revelada es, por principio, un conjunto de creencias no científicas, que son admitidas por la autoridad moral de un ser superior, por la adhesión incondicional a un testimonio superior. La religión, por tanto, parece excluir la posibilidad de utilizar la reflexión racional, dado que ésta debe moverse con libertad total y confianza absoluta en sus propias virtualidades. No obstante, a medida que el cristianismo fué arraigando, crecieron también sus detractores, algunos de los cuales utilizaban en sus argumentaciones una sólida base filosófica. Era preciso contrarrestar estos argumentos, no sólo con la fe y el saber teológico, sino también con argumentos racionalizados. Esto hizo que la reflexión de los Padres de la Iglesia fuera incorporando la terminología y el pensamiento neoplatónico; no sin antes adaptar sus contenidos a las necesidades de la discusión y a los presupuestos inalterables de la religión. Esta fué una primera forma de entremezclar lo teológico y lo filosófico. Pero, además, los cristianos más cultos "sintieron de modo natural el deseo de penetrar en la medida de lo que les era permitido hacerlo los datos de la revelación, y también el de formarse una imagen totalizadora del mundo y de la vida humana a la luz de la fe."(1) Es decir, para hacer asimilable la verdad revelada era muy práctico someterla a ciertas exigencias de la investigación racional. No es, sin embargo, un

descubrimiento de nuevas verdades ni tampoco su profundización, sino únicamente la búsqueda de una forma de explicación más fácilmente comprensible por los hombres. No siendo posible acceder a la fe mediante la reflexión racional, esta búsqueda sólo esclarece y facilita la comprensión de una verdad ya conocida. La razón humana no puede salir del ámbito trazado por Dios. El lo penetra, lo conoce y lo ha creado todo. "Artífice de todas las cosas, la Sabiduría de Dios es la única que las puede enseñar. También aquí, cualquier verdad que se presente al término de la investigación conducida por la razón humana, e igualmente el mundo y la misma sabiduría, no son sino la obra y el don de Dios."(2) La razón es útil para comprender mejor la obra de Dios y su revelación.

Este período en que el cristianismo tuvo que organizarse como sistema doctrinal, ante los ataques externos y los peligros de escisión, se denomina Patrística. En él se empieza a configurar una forma de expresión del pensamiento cristiano. Para ello se utilizó, como ya hemos dicho, la terminología y los conceptos acuñados por la filosofía griega. Es más, el cristianismo se presentó como la culminación suprema de aquella filosofía. Dios creó la razón del hombre igual para todos y en todas las épocas. En consecuencia, la filosofía griega se interpretó como una preparación del pensamiento cristiano. Se eliminaba la distinción entre filosofía y teología.

Desde el punto de vista pedagógico, éste fué un período de preocupación inmediata por transmitir la "buena nueva", y por transformar las conciencias. Es decir, una etapa de maestros. Las reflexiones sobre los problemas educativos no fueron abundantes.

3.1.3 - El cristianismo y la educación - La educación cristiana apareció como respuesta a la necesidad de enseñar un conjunto de verdades imprescindibles para alcanzar la salvación. Su aparición se debe también al deseo de grabar en cada individuo una conducta

moral adecuada para llegar a la otra vida. Es lógico que este tipo de educación eminentemente religiosa no pudiera impartirse en la escuela. Fueron la Iglesia y la familia las instituciones encargadas de tal responsabilidad. En la familia cristiana el niño, desde sus primeros pasos, puede imitar las maneras de los adultos y seguir los consejos que éstos les darán. Pero la influencia familiar tenía un carácter secundario si lo comparamos con la tarea de iniciación cultural que la Iglesia realizaba antes del bautismo. El período de catecumenado, que llegó a durar tres años, consistía en el estudio de textos sagrados que preparan para recibir el bautismo. No significando, de ningún modo, el final de la educación religiosa, ya que ésta debía continuar posteriormente.

A pesar de que la educación cristiana no fué escolar, la Iglesia no podía desentenderse de la educación que se daba en las escuelas. No podía hacerlo porque el cristianismo, al no ser solamente un culto, precisaba para arraigar un mínimo de cultura literaria. Es una religión con una importante revelación escrita que se debe conocer. No obstante, en el área helenístico-romana no se vieron obligados a fundar escuelas útiles como trampolín de la educación religiosa. Por el contrario, consideraron válidas las existentes, y superpusieron la enseñanza propiamente religiosa, que aseguraba la Iglesia, a la instrucción clásica, que impartía la escuela pagana. No ocurrió lo mismo cuando la Iglesia se implantaba en un país sin tradición en estudios clásicos. En estos casos, el adoctrinamiento religioso iba acompañado de una extensión de la cultura clásica y de la escolarización necesaria para impartirla. La utilización y aceptación de la cultura clásica por el cristianismo era, por una parte, inevitable dada la superposición geográfica de ambas tradiciones y, por otra, imprescindible para una religión eminentemente erudita. No por ello, tal unión estuvo exenta de

fricciones, que concluyeron en fórmulas de compromiso y en exigentes rectificaciones por parte de los cristianos con ideas heterodoxas. En resumen, podemos decir que el cristianismo contribuyó al sostenimiento y extensión de la educación.

3.2 - San Agustín.

3.2.1 - Significación del pensamiento agustiniano - San Agustín nació durante el año 354 en la ciudad africana de Tagaste. Murió en Hipona en el año 430. En su juventud se interesó por los estudios literarios, lo cual no fué impedimento para que llevara una vida desenfrenada que, posiblemente, influyó luego en su pensamiento sobre el hombre y su salvación. Se convirtió al cristianismo y llegó a ser el Padre de la Iglesia de mayor importancia. En realidad, fué quien configuró el pensamiento de la Iglesia, que es lo mismo que decir el pensamiento occidental, hasta el siglo XIII. Posteriormente, sus posiciones mantuvieron un considerable ascendiente, e incluso Santo Tomás contó en muchas ocasiones con las elaboraciones agustinianas.

3.2.2 - La fe y la razón - En los escritos de San Agustín podemos distinguir una mezcla de temas teológicos y de temas filosóficos. Tal proceder introduce, en el pensamiento exclusivamente religioso, la vitalidad de la investigación racional. La fe y la razón, según San Agustín, están unidas la una a la otra. Forman un círculo, donde una se fundamenta en la otra y acaba por desembocar de nuevo en ella misma. La fe precisa una investigación previa que permita al hombre descubrirla. Pero cuando el hombre ya ha sido tocado por la fe debe tratar de esclarecerla y profundizarla, sin separarse nunca del camino ya trazado por ella. Para E. Gilson es claro "que el asentimiento a las verdades de la fe debe ir precedido por el trabajo de la razón; aunque aquéllas no sean demostrables, se puede demostrar que es legítimo creerlas,

y es la razón la encargada de ello. Hay, pues, una intervención de la razón que precede a la fe, pero hay una segunda intervención que la sigue. (...) Toda la parte filosófica de la obra de San Agustín expresa el esfuerzo de una fe cristiana que intenta llevar lo más lejos posible la inteligencia de su propio contenido, con la ayuda de una técnica filosófica cuyos elementos principales están tomados del neoplatonismo, sobre todo de Plotino".(3) Nuestro autor acuña y practica la idea de que es preciso comprender para creer y creer para comprender.

Pese a lo que acabamos de explicar, San Agustín no quiere ser a la vez un filósofo y un teólogo que hablen de los interrogantes que el hombre puede plantearse. Su pretensión es hablar del hombre concreto, procurar remediar la desdicha que le tiene caído, y buscar el camino verdadero. Su pensamiento se acomoda al hombre, al hombre que vive inquieto por su situación conflictiva. Que vive intranquilo porque, deseando llegar a la verdad y a la felicidad, no logra alcanzarlas. Además, está inmerso en un mundo que le dificulta la visión clara de su objetivo, y que le roba las fuerzas para llegar a él. Todos estos rasgos no son pasajeros, sino que definen el carácter más íntimo del hombre. Siendo así, lo configuran como un ser frágil que lucha por conducir sus enormes insuficiencias hacia su destino superior. En este camino, sólo Dios puede ayudar al hombre.

Como consecuencia de estos presupuestos, no es extraño que todo el pensamiento teológico-filosófico de San Agustín sea una verdadera pedagogía. Una educación cristiana que se esfuerza por remediar la angustia del hombre. "Dudar y resolver las dudas, iluminar la fe con la razón y la razón con la fe (credo ut intelligam e intelligo ut credam), haciendo hablar al que San Agustín llama el "Maestro interior", es decir, la Verdad misma que es Dios, es ya un proceso de formación humana y por lo tanto de educación en el significado más amplio y profundo del término."(4)

Lo que nos dice San Agustín en su filosofía es el camino que debe recorrer la personalidad total del hombre para configurarse según la imagen de Dios que ha puesto en él. Es pues un amplio programa de formación.

3.2.3 - Los requisitos del conocimiento - La única vía que tiene el hombre para alcanzar la verdadera felicidad -educarse- es comprometiéndose en la tarea de conocer la verdad. Y conocer la verdad no es otra cosa que conocer a Dios; y, mediante su conocimiento, llegar a la beatitud.

Aceptado que el conocimiento de Dios es el camino que conviene emprender, hemos de buscar el criterio de verdad de ese conocimiento. En realidad, sólo puede buscarse en la autoconciencia, ya que únicamente tenemos certeza de no equivocarnos cuando el conocimiento proviene de la experiencia interior. Los sentidos nos engañan, pero la conciencia de esos errores implica que en nosotros existe el término de comparación: la verdad. En consecuencia, para encontrar ese elemento germinal verdadero hemos de penetrar en nosotros mismos, en la interioridad de cada uno. De todas formas, este replegarse sobre uno mismo no está exento de dificultades. El primer obstáculo en el camino hacia el interior es querer gozar del conocimiento y la utilización de los objetos sensibles. Este grado de conocer es común con los animales inferiores y, por tanto, no constituye el objeto propio del intelecto humano. Por si fuera poco, su mutabilidad y temporabilidad los descalifican como conocimientos verdaderos, ya que no versan sobre verdades eternas. "Hay que refugiarse en la interioridad, concentrarse progresivamente en las realidades espirituales, erradicando el peso de nuestro ser y de nuestros afectos de las cosas materiales y temporales que fueron hechos tan sólo para usarse. Se exige un repliegue del hombre hacia lo más íntimo de su vida intelectual, en busca siempre de lo inmutable, como atributo esencial de lo que verdaderamente es ..." (5) Los peligros no

terminan con el abandono de lo sensible, dado que el repliegue hacia el interior puede desviarse hacia la búsqueda de un principio exclusivamente humano. El hombre quiere, a veces, convertirse en su propio dueño, quiere dictarse la verdad a sí mismo. En estos casos no se da cuenta de que él también es mutable y perecedero. Pero si el hombre es mutable, ¿cómo logrará encontrar en él la verdad?. En realidad no la busca en sí mismo, sino que busca en él algo que le trasciende, que es superior y distinto. Busca algo superior a sí mismo: Dios. Pero sólo podemos conocer ese algo superior a nuestra mente si Dios ilumina esas verdades eternas y las hace comprensibles a nuestra mirada. El conocimiento de la verdad, como beatitud, requiere nuestro esfuerzo, pero es imposible sin la iluminación divina. Sin su ayuda nos extraviaríamos sin rumbo. De aquí parte la idea de que el único maestro es Dios y que nadie puede intentar sustituirle.

San Agustín no queda satisfecho con el conocimiento intelectual de Dios, porque Dios, además de verdad, es amor. Amor implica siempre una relación con otros hombres en la que podrá manifestarse Dios como amor. De aquí nace la ética agustiniana que es una ética de amor posibilitada por la voluntad. Pero la voluntad puede desviarse libremente del Bien inmutable y dirigirse a bienes que no se refieren a Dios. No obstante, aunque la voluntad sea libre, tiene el deber de sujetarse a las verdades prácticas que la luz de Dios, de forma parecida a como ocurría con las ideas intelectuales, ilumina. Para que el hombre pueda iniciar ese camino es preciso que posea la gracia, don gratuito de Dios, que permite al hombre dirigirse hacia el bien. Llegar al conocimiento de Dios, como verdad y como amor, colma las posibilidades formativas del hombre.

3.2.4 - Sobre la enseñanza y el maestro - Partiendo de la solución que San Agustín da a los problemas del conocimiento y de la moral, elabora en el "De Magistro" y "De catechizandis rudibus",

una doctrina de la enseñanza y, especialmente, del papel que en ella juega el maestro.

Las palabras de cualquier maestro que llegan del exterior no crean ningún conocimiento en quien las oye. Las palabras son sólo signos que no se entienden si antes o después de oírlas no se ve la cosa significada.

"Quien me enseña algo es el que presenta a mis ojos, o a cualquier otro sentido del cuerpo, o también a la inteligencia, lo que quiero conocer. Por tanto, con las palabras no aprendemos sino palabras, mejor dicho, el sonido y el estrépito de ellas. Porque si todo lo que no es signo no puede ser palabra, aunque haya oído una palabra, no sé, sin embargo, que es tal hasta saber qué significa. Por tanto, es por el conocimiento de las cosas por el que se perfecciona el conocimiento de las palabras, y oyendo las palabras, ni palabras se aprenden."(6)

Cuando las palabras no se refieren a objetos sensibles sino a ideas, el alumno no adquiere ninguna seguridad sobre ellas si antes no "llega a cerciorarse, apoyado en la fuerza de las razones que interiormente percibe, de su certeza y claridad."

(7) Es decir, el alumno no conoce ni puede aceptar un conocimiento que sea únicamente transmitido por el maestro.

"Ahora bien, comprendemos la multitud de cosas que penetran en nuestra inteligencia, no consultando la voz exterior que nos habla, sino consultando interiormente la verdad que reina en el espíritu; las palabras tal vez nos muevan a consultar. Y esta verdad que es consultada y enseñada, es Cristo, que, según la Escritura, habita en el hombre, esto es, la incommutable Virtud de Dios y su eterna Sabiduría. Toda alma racional consulta a esta Sabiduría; mas ella revélase a cada alma tanto cuanto ésta es capaz de recibir, en proporción de su buena o mala voluntad."(8)

El maestro puede sugerir temas y preparar el camino para la búsqueda que sólo puede realizar el alma, reconociendo interiormente la verdad de la elección. Sin la búsqueda de la verdad, que el educando debe realizar en lo más íntimo de sí mismo, no hay verdadero conocimiento. Pero esta aprehensión de la verdad, que en nuestra conciencia reconocemos, no se debe a ninguna cualidad humana, sino que es posible, precisamente, por la presencia divina en nosotros. La verdad que descubrimos es sólo la que nos ilumina la luz divina.

"Cuando se trata de lo que percibimos con la mente, esto es, con el entendimiento y la razón, hablamos lo que vemos está presente en la luz interior de la verdad, con que está iluminado y de que goza el que se dice hombre interior; mas entonces también el que nos oye conoce lo que yo digo porque él lo contempla, no por mis palabras, si es que lo ve él interiormente y con ojos simples. Luego ni a éste, que ve cosas verdaderas, le enseño algo diciéndole verdad, pues aprende, y no por mis palabras, sino por las mismas cosas que Dios le muestra interiormente; por tanto, si se le preguntase sobre estas cosas, podría responder."(9)

Por consiguiente, el verdadero maestro del hombre es Dios -el Maestro interior-, ya que es El quien manifiesta en nosotros la verdad. Los maestros humanos tienen un papel, pero en ningún caso son ellos los que otorgan el saber.

"Pues hoy te he advertido de no darles más importancia de la que conviene, para que no sólo no creamos, sino que comencemos a entender cuán verdaderamente está escrito por la autoridad divina que no llamemos maestro nuestro a nadie en la tierra, puesto que el solo Maestro de todos está en los cielos. Mas qué haya en los cielos, lo enseñará aquel que por medio de los hombres y de sus signos nos advierte exteriormente, a fin de que,

vueltos a El interiormente, seamos ins
truidos. Amarle y conocerle constituye
 la vida bienaventurada, que todos pre-
 dican buscar; mas pocos son los que se
 alegran de haberla verdaderamente en-
 contrado."(10)

La imagen agustiniana del maestro humano limita su influen-
 cia pero no empequeñece su valor. El maestro es el colaborador
 de Dios y, en este sentido, San Agustín critica y da los conse-
 jos precisos para evitar el aburrimiento y la banalidad que cier-
 tos educadores manifiestan. No admite que el maestro repita sin
 revivir el sentido de lo que enseña ni sin mejorar la técnica de
 su exposición. Si lo hace así, manifestará por las almas un amor
 semejante al que Dios manifiesta por los hombres. A la vez, lo-
 grará que sus discípulos se interesen por lo que explica y lo en-
 tiendan.

Por lo que respecta a los curriculums, San Agustín, en su
 obra "De Ordine", analiza las artes liberales y, en conjunto,
 expresa una opinión favorable porque son la antesala que prepara
 al alumno para captar la divinidad en toda su plenitud.

"Si amas el orden -le insistí-, hay que
 volver a la poesía, porque la erudición
 moderada y racional de las artes libera-
 les nos hace más ágiles y constantes, más
 limpios y bellos para el abrazo de la sa-
 biduría, para apetecerla más ardientemen-
 te, para conseguirla con más ahinco, abra-
 zando la vida bienaventurada."(11)

No obstante, el programa de estudios culmina con las ense-
 ñanzas filosóficas y teológicas, las cuales versan sobre lo ver-
 daderamente esencial y definitivo para la formación humana.

"Quien no se deje seducir de ellas y quan-
 to halla disperso en los varias discipli-
 nas lo unifica y reduce a un organismo só-
 lido y verdadero, merece muy bien el nom-
 bre de erudito, dispuesto para consagrarse
 al estudio de las cosas divinas, no só-
 lo para creerlas, sino también para con-
 templarlas, entenderlas y guardarlas."(12)

En definitiva, la obra de San Agustín quiere ser una respuesta coherente y unitaria a la angustia del hombre, que sólo puede calmarse recorriendo el camino de formación que propone.

3.3 - Santo Tomás de Aquino.

3.3.1 - La escolástica - La escolástica es el pensamiento religioso-filosófico que, con diversas variantes, se extiende desde mediados del siglo III, momento en que empiezan a plantearse los principales problemas, hasta el siglo XIV, en que se vive su disolución y decadencia. Durante el siglo XIII se logra el período de máximo esplendor productivo.

El término escolástica designa la reflexión filosófica cristiana durante la Edad Media. Pero no se la debe concebir como una corriente única e indiferenciada, sino como el nombre que agrupa un conjunto de tendencias, con caracteres semejantes, pero también con elementos diferenciales.

La aparición de la escolástica está muy vinculada a la función docente. El término había significado maestro en artes liberales y, también, en filosofía y teología. Por otra parte, el deseo de enseñar orientó la producción literaria hacia un estilo didáctico, totalmente sometido al sistematismo y claridad que merece la formación. Esta convergencia entre filosofía y enseñanza no es casual, sino que encierra o manifiesta el sentido profundo de la filosofía escolástica. Este período del pensamiento humano está presidido por el problema de llevar al hombre a la comprensión de la verdad revelada. Es decir, el tema de mayor preocupación especulativa es el tema pedagógico de la formación. Para el hombre la tradición religiosa, la verdad revelada es el horizonte que debe guiar su investigación y, por ello, su finalidad principal es entender esa verdad y hacer de ella el fundamento de su vida. Lo filosófico y lo formativo se realizan por un mismo y único trabajo intelectual.

Durante la escolástica, la filosofía no tiene libertad de movimientos, está atada por la teología. La preocupación esencial es entender la verdad sin formular nuevas doctrinas. La teología se sirve de los conceptos filosóficos y los utiliza, modificándolos y abstrayéndolos de su contexto. No obstante, no es una época oscurantista, es un período de discusiones, de debates, de controversias, de armonización de las nuevas ideas con las viejas. En definitiva, la escolástica da una visión global del mundo basada en la teología, pero no elimina el debate ni se constituye monolíticamente hasta su decadencia.

3.3.2 - Santo Tomás y el aristotelismo - Santo Tomás nació cerca de Nápoles hacia finales de 1.224 ó principios de 1.225. Fué discípulo de San Alberto Magno quien probablemente le motivó al estudio y le abrió las puertas del aristotelismo. Dedicó la totalidad de su vida al estudio y a la enseñanza, destacando su actividad en la Universidad de París. Murió en el año 1.274.

El trabajo intelectual de Santo Tomás fué una innovación respecto de su época y, de ningún modo, un autor oscurantista. Ante la creciente penetración del aristotelismo y la evidente atracción que ejercía sobre intelectuales y estudiantes, su decisión de adoptarlo para construir su propio sistema dentro de la tradición cristiana es, sin lugar a dudas, una tarea de gran clarividencia. Fué un hecho de enorme importancia para la filosofía cristiana y para todo el pensamiento occidental. Si más tarde su sistema fué fosilizado y convertido en una doctrina repetitiva, no es responsabilidad suya.

Comparando su trabajo con el pensamiento anterior, cabe decir que no significó una ruptura total con San Agustín. Por el contrario, continuó ciertas tradiciones agustinianas, aunque las formula con otro lenguaje, a fin de expresarlas dentro del aristotelismo.

En el campo pedagógico, Santo Tomás fué uno de los pocos

pensadores de la Edad Media que afrontó con profundidad el tema de la educación. Su "De Magistro", que es la question XI en "De veritate", y en la Summa el artículo titulado "Utrum unus homo possit alium docere", son sus escritos más importantes sobre el tema.

Santo Tomás es, sin duda, el autor principal de la pedagogía cristiana. Su teología es la etapa superior a la cual deben referirse todas las demás manifestaciones intelectuales y culturales que, no por ello, se ven despreciadas o disminuídas. Por lo cual, en Santo Tomás, la doctrina cristiana aparece como el estadio más completo de la paideia, "porque en él, menos que en ningún otro autor cristiano, los derechos de la ciencia sagrada no eliminan los ideales de la cultura humana, sino que los integran y perfeccionan con perspectivas inacabables. El vínculo original entre la teología y la idea de cultura, paideia, continúa y culmina en Santo Tomás, que lo establece sobre conexiones cuya precisión sigue resistiendo al combate de los siglos."(13)

3.3.3 - Autonomía relativa de la razón respecto a la fe - Santo Tomás distinguió claramente la teología de la filosofía y de las demás ciencias humanas. Estas últimas se apoyan en la luz de la razón como medio único para elaborar sus conclusiones, lo cual no excluye una cierta presencia de Dios. Por su parte, el teólogo utiliza también la razón, pero su material de reflexión lo recibe a través de la revelación y lo acepta mediante la fe. Esta distinción se completa con la firme convicción de que la razón está subordinada a la fe. No obstante, puede ayudar a la fe para demostrar aquellos principios que nos sitúan ante sus puertas, para aclarar las verdades de la revelación, y para rebatir a los que combatan esas verdades.

A pesar de esa dependencia de la razón respecto de la fe, Santo Tomás piensa que la razón puede elaborar su propia verdad. El filósofo puede construir su propio sistema, puede buscar la

verdad aunque sea únicamente con sus fuerzas. Pero sus resultados serán siempre imperfectos y limitados. Además, nunca podrán contradecir las verdades de la fe. Afirmación lógica si se tiene en cuenta que la razón es una creación divina. Por lo tanto, si se la utiliza correctamente, debe conducir a verdades acordes con la fe. Si no ocurre así, significa que la razón se ha equivocado. Por todo ello, cabe afirmar que Santo Tomás concede una autonomía relativa a la investigación racional: permite su desarrollo, pero lo somete a la fe como guía y camino para alcanzar la corrección del pensamiento.

3.3.4 - El camino hacia el conocimiento - "A cada manera de ser le corresponde una manera de conocer", (14) dice E. Gilson para explicar que el alma, al no ser una sustancia puramente inmateral, ha perdido la capacidad de captar directamente lo inteligible. Ha perdido esta capacidad porque no es ya una inteligencia pura, sino la forma de un cuerpo con el cual pasa a constituir un compuesto físico. Es el último eslabón de la cadena que tiene su origen en el intelecto divino y, a la vez, es superior al cuerpo que domina y supera. En conclusión, contiene un cierto quantum divino que le permite encontrar en las cosas los rasgos de lo inteligible, pero no captarlo directamente. Dada esa peculiar manera de ser del hombre, se desvanece el antagonismo entre: la posibilidad de que su interioridad sea la fuente del saber y el estar totalmente incapacitado para sustentar el saber. El conocimiento no es algo que se posee o no se posee, sino que es algo que se va adquiriendo lentamente. El alma está capacitada para ir progresivamente hacia el conocimiento.

"Los antiguos filósofos entraron en el conocimiento de la verdad, despacio y casi con precaución." (15)

El alma está capacitada para ir hacia el conocimiento porque posee el entendimiento agente -facultad más próxima al intelecto divino-, que proyecta luz e ilumina las cosas. Pero es una

potencialidad que debe aplicarse a las especies abstractas de las cosas sensibles, de otra forma no proporciona conocimientos inteligibles completamente elaborados. Por sí mismo no puede llegar al conocimiento; debe actuar sobre algo. El aprendizaje no es el recuerdo de algo que ya se lleva dentro, sino la adquisición de conocimientos nuevos. Pero esta adquisición es posible gracias a las capacidades, de origen divino, que posee el alma y que le permiten, aplicándolas a las abstracciones de lo real, conocer la verdad.

"...como la naturaleza interna es la causa principal de la curación, así la luz interior del entendimiento es la causa principal de la ciencia. Ambas cosas proceden de Dios; por eso, así como se dice de El: "El que sana todas las enfermedades, así se dice también: "El que enseña al hombre la ciencia", en el sentido de que "llevamos impresa en nosotros la luz de su rostro divino", por la cual se nos manifiestan todas las cosas."(16)

El primer paso hacia el verdadero conocimiento será el abstraer la forma de las cosas de su materialidad. Buscar el universal a partir de lo particular. La mente está capacitada para concebir la especie abstracta de las cosas sensibles; es decir, abstraer la esencia de las cosas de tal forma que el paso de los objetos sensibles a las especies inmateriales, que se concreta mediante los sentidos, constituye un primer grado de abstracción que elimina materialidad, pero que contiene aún vestigios de la materialidad de los objetos de que proviene. No es del todo inteligible. Se harán enteramente inteligibles cuando se las despoje de los últimos residuos de origen sensible; ésta es la función del entendimiento agente. El cual ilumina la especie sensible y, dado que él mismo posee algo de lo puramente inteligible, descubre y abstrae lo que las formas naturales tienen de inteligible y universal. A su vez, el enten-

dimiento agente imprime el universal a que llega en el entendimiento pasivo del hombre.(17)

"Nuestro conocimiento empieza por los sentidos, y el sentido capta las cosas corporales; por ello, en un principio, los hombres que buscaban la verdad solamente pudieron captar la naturaleza corporal de las cosas, y así, los primeros filósofos de la naturaleza creían que solamente existían cosas corpóreas. ...Pero los filósofos posteriores trascendieron racionalmente las cosas corporales mediante el entendimiento, y llegaron a la concepción de la sustancia incorpórea."(19)

Resumiendo, el entendimiento agente, al no poseer ideas propias, debe obtener sus materiales de lo que los sentidos le proporcionan. Por eso decimos que no hay ideas innatas, pero que se posee la capacidad de conocer a través de un proceso sucesivo de abstracciones que van hacia lo universal a partir de las cosas sensibles.

3.3.5 - El maestro y la relación educativa - Santo Tomás ha seguido valorando en el conocimiento "el principio activo del discípulo", de ciertos parecidos con el agustinismo. No obstante, según hemos visto, tal principio no es autosuficiente. Este hecho obliga a revisar la función del maestro en el aprendizaje.

El maestro cobra ahora una mayor importancia, porque contribuye a actualizar dicho principio activo individual en el proceso de abstracción que lleva a lo universal. Así en Santo Tomás, el discípulo "adquiere la ciencia por sí", pero no es "el maestro de sí mismo".

"Debe decirse que, sin duda, uno puede llegar al conocimiento de muchas cosas que se ignoran por la luz de la razón inherente a sí mismo, sin la ayuda de una doctrina exterior, lo que

se hace evidente en todo aquél que adquiere una ciencia a través de la invención; y así, de algún modo, uno mismo es causa del saber para sí mismo, aunque no por ello deba llamarse maestro de sí mismo."(19)

En todo proceso de saber bien orientado, el discente, si emplea su inteligencia, descubre nuevos conceptos. Pero no lo conoce todo por principio. El maestro tiene muchas cosas nuevas que comunicarle.

"La doctrina implica la perfecta actualidad de la ciencia en el que enseña, es decir, en el maestro; de tal manera que es necesario que aquél que enseña, o que es considerado maestro, tenga la ciencia que ha de comunicar al otro de una manera explícita y perfecta, así como el estudiante la adquiere por medio de la doctrina."(20)

El maestro actúa al enseñar de forma semejante a como el alumno aprende las cosas naturalmente. Es decir, el arte de enseñar es una réplica de la actividad natural y espontánea de aprender que todos pueden practicar si se esfuerzan en ello. Pero este hecho no significa que el arte no deba existir o tenga poca importancia.(21) Es vital porque la acción del maestro es semejante a la manera natural de aprender, pero no igual. El maestro es insustituible para lograr la adquisición de conocimientos, acelerarla o producirla en el momento justo en que sea conveniente. "De este modo, junto a la causalidad eficiente principal del aprendizaje, que no es otra sino el ejercicio de la inteligencia por parte del alumno, viene a situarse otra causalidad, también eficiente, aunque no principal, que es el maestro."(22) Es una causalidad eficiente, porque en realidad configura la instrucción y sin su contribución podría no existir. Pero es, sólo, una actividad de preparación del alma para que llegue a realizar, por su cuenta,

una actividad semejante. Además, no es la causa principal, sino que orienta su quehacer hacia el allanamiento del camino que debe recorrer el educando. "La obra del maestro no es, pues, creadora, sino inhibidora de los factores que pudieran impedir la instrucción; dispositiva o preparadora del sujeto a la mejor recepción de las nociones científicas; estimulante, por medio de su palabra u otras actuaciones de la potencia activa intelectual; directiva del proceso en sus diversas etapas, y ordenadora del mismo en función de su contenido científico ya elaborado, aunque siempre incompleto, porque siempre puede ser acrecentado."(23)

"El maestro no produce en el discípulo la luz intelectual, ni produce tampoco directamente las especies inteligibles, sino que, mediante la enseñanza, mueve al discípulo para que él, por virtud de su propio entendimiento, forme las concepciones inteligibles, cuyos signos le propone exteriormente."(24)

Hemos visto como partiendo de la tradición agustiniana, que ya fué reformulada, completada y revisada en su gnoseología, Santo Tomás realiza un evidente progreso respecto a ella y da una visión más amplia y completa del maestro y de la relación educativa.

3.3.6 - Sobre la educación moral - Lo que sigue a la generación de los hijos por los padres es su educación. La educación es la continuación natural de la generación, aunque entre ellas haya distinciones cualitativas evidentes. La educación no otorga el ser, sino que lo perfecciona hasta llegar a su fin. Pero no puede ser un desarrollo sin orientación, sino que da preponderancia a la ayuda intencional que debe recibir el ser que ha de ser guiado. Esta ayuda, como es lógico, debe orientar hacia el fin, que no es otro que la posesión de las virtudes que lo lleven al estado de perfección moral. Las demás perfecciones de que el hombre es susceptible no se descartan, pero se subordinan a la perfección

moral, a la perfección del hombre en cuanto tal. Santo Tomás piensa que estas virtudes morales están basadas en los hábitos. De todas formas, los hábitos, como todas las potencias racionales de los hombres, no están determinados de antemano. Pueden actuar de distinta manera según su libre elección. La repetición de elecciones origina una disposición constante que denominaremos hábito y que no tiene que ser necesariamente bueno. Por tanto, la educación moral será principalmente una acción "disciplinadora de las disposiciones prácticas", que tienda a formar hábitos virtuosos, mediante la repetición de actos buenos, y que facilite la subsiguiente repetición de actos también buenos. De aquí que la educación moral no sea sólo normativa, sino esencialmente ejercicio que el maestro propondrá al discente y que éste debe, con entera responsabilidad, asumir.

Notas -

- (1) COPLESTON, F. - Historia de la Filosofía. (vol. 2). Barcelona, Ariel, 1971. p. 26.
- (2) GILSON, E. - La filosofía en la Edad Media. Madrid, Gredos 1965. p. 13.
- (3) Ibid. pp. 119-120.
- (4) ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. - Historia de la Pedagogía. México, F.C.E., 1974. p. 147.
- (5) GALINO, M.A. - Historia de la educación. Madrid, Gredos, 1973. p. 394.
- (6) SAN AGUSTIN. - De Magistro. (Cap. XI). En tomo III de las Obras de San Agustín. Madrid, B.A.C., 1962 y ss. p. 589.
- (7) GALINO, M.A. - op. cit. p. 397.
- (8) SAN AGUSTIN. - De Magistro. (Cap. XI). p. 589.
- (9) SAN AGUSTIN. - De Magistro. (Cap. XII). p. 591.
- (10) SAN AGUSTIN. - De Magistro. (Cap. XIV). p. 597.
- (11) SAN AGUSTIN. - Del Orden. (Cap. VIII). En tomo I de Obras de San Agustín. p. 709.
- (12) SAN AGUSTIN. - Del Orden. (Cap. XVI). p. 783.
- (13) GALINO, M.A. - op. cit. p. 555.
- (14) GILSON, E. - op. cit. p. 499.
- (15) TOMAS DE AQUINO. - Summa Theologiae. I, q 44. art 20. Roma, Edic. Marietti, 1953.
- (16) TOMAS DE AQUINO. - Summa Theologiae. I, q 117. art 1 ("Si el hombre puede enseñar al hombre"). Madrid, B.A.C., 1954.
- (17) "Los antiguos (filósofos) progresaron en el conocimiento de la naturaleza de las cosas, según el orden (el modo de ser) del conocimiento humano. De ahí, que como el conocimiento humano empieza en lo sensible para llegar a lo inteligible, los primeros filósofos se ocuparon de las

cosas sensibles y, de ellas, progresivamente llegaron a las inteligibles."

TOMAS DE AQUINO. - De potentia. q 3. art 5. Roma, Edic. Marietti, 1953.

(18) TOMAS DE AQUINO. - De spiritualibus creatoris. q 5. Roma, Edic. Marietti, 1953.

(19) TOMAS DE AQUINO. - De Veritate. q 11 (De Magistro). art 2. En Opera Omnia (XXIII tomos). Roma, Edic. Leonina, 1970. Tomo II. p. 355.

(20) Ibid. Tomo II. p. 355.

(21) "Debe decirse que la vida contemplativa y la vida activa se distinguen recíprocamente por la finalidad y por la materia. La materia de la vida activa son las cosas temporales acerca de las cuales versan los actos humanos; la materia de la vida contemplativa son los conceptos o ideas de las cosas que pueden conocerse en las que el contemplador se fija. Y esta diversidad de la materia proviene de la diversa finalidad, como en todas las otras cosas la materia queda determinada por la exigencia de la finalidad: la finalidad de la vida contemplativa es la visión de la verdad -en cuanto ahora tratamos de la vida contemplativa-, me refiero a la verdad increada según el modo que es posible contemplarla, ya que en esta vida la contemplamos de una manera imperfecta, mientras que en la vida futura la veremos de modo perfecto. De donde San Gregorio dice que "La vida contemplativa empieza aquí y se perfecciona en la patria celeste"; pero la finalidad de la vida activa es la acción que tiende a la utilidad de los otros.
Efectivamente: en el acto de enseñar encontramos una doble materia: una materia es la misma cosa que se enseña, la otra materia es aquél a quien se comunica la ciencia. Por razón de la primera materia, el acto de adoctrinar pertenece a la vida contemplativa, pero por razón de la segunda materia pertenece a la vida activa. Pero

por parte de la finalidad, la doctrina solamente pertenece a la vida activa porque la última materia de esta enseñanza, materia en la cual se alcanza la finalidad de la misma, es una materia propia de la vida activa; por tanto, la enseñanza mayormente pertenece a la vida activa que a la vida contemplativa, aunque, de algún modo y como ya hemos dicho, pertenezca también a la vida contemplativa."

TOMAS DE AQUINO. - De Veritate. q 11 (De Magistro). art 4.
Roma, Edic. Leonina, 1970. Tomo II,
p. 362.

(22) GALINO, M.A. - op. cit. p. 562.

(23) Ibid. p. 563.

(24) TOMAS DE AQUINO. - Summa Theologiae. 1, q 117, art 1. (Si el hombre puede enseñar al hombre). Madrid, B.A.C., 1954.

Capítulo IV - RENACIMIENTO Y HUMANISMO.

- 4.1 - Caracteres esenciales de la época renacentista.
 - 4.1.1 - Nueva mentalidad renacentista.
 - 4.1.2 - Algunas causas del Renacimiento italiano.
 - 4.1.3 - La influencia de la antigua cultura clásica.
 - 4.1.4 - Nueva imagen del hombre.

- 4.2 - Aspectos generales de la pedagogía renacentista.
 - 4.2.1 - Consecuencias pedagógicas del nuevo valor concedido al hombre.
 - 4.2.2 - El ideal de formación humana.
 - 4.2.3 - Innovaciones del pensamiento pedagógico humanista.

- 4.3 - El pensamiento pedagógico renacentista a través de sus principales autores.
 - 4.3.1 - Motivos de la enorme preocupación pedagógica del Renacimiento.
 - 4.3.2 - Tomás Moro.
 - 4.3.3 - Erasmo de Rotterdam.
 - 4.3.4 - José Luis Vives.
 - 4.3.5 - Francisco Rabelais.
 - 4.3.6 - Miguel de Montaigne.

Notas.

4.1 - Caracteres esenciales de la época renacentista

4.1.1 - Nueva mentalidad renacentista - Desde finales del siglo XIV y durante los siglos XV y XVI, se produce en Europa una profunda transformación cultural que se manifiesta en todos los órdenes de la actividad humana. El hombre concreto se erige en el centro legitimador de su propia vida y de la civilización que él mismo ha construido. La libertad individual se introduce como contenido insustituible en la nueva conciencia humana. El hombre se ve capaz de autodirigirse, de construirse como persona según su más alta esencia, de dominar el mundo mediante sus realizaciones. El arte, el interés por el pasado, la ciencia, la voluntad educativa, la individualización, el análisis y la observación del propio hombre, son algunas de las causas y, a la vez, consecuencias que se entrelazan configurando esta nueva mentalidad.

Italia fué la cuna de este nuevo espíritu humanista gracias a sus favorables condiciones económicas. Algo más tarde, el influjo italiano fué extendiéndose al resto de Europa que, con ciertas particularidades nacionales, asimiló sin tardanza las nuevas ideas. Precisamente, fuera de la península italiana, fué donde la mentalidad renacentista pudo seguir madurando sin interrupciones. Las desfavorables condiciones económicas de estos países se contrarrestaron con su organización política más estable y evolucionada que permitió una continuidad imposible en Italia. Gracias a esa continuidad, la nueva mentalidad renacentista pudo evolucionar y, casi sin interrupciones, organizar la cultura científica del siglo XVII y la Ilustración en el XVIII. En definitiva, podemos afirmar que la mentalidad moderna empezó a formarse en la época renacentista y que, tal como dice Burckhard (1), este período aun está influyendo en nosotros debido a la honda huella que ha imprimido en la civilización occidental.

A diferencia de la vinculación fácilmente demostrable entre el Renacimiento y la posteridad que originó, no es tan evidente

su engarce con la época precedente. Las novedades renacentistas, tales como el nacimiento del nuevo arte, la nueva concepción del mundo, la ciencia adulta, la reorientación de la política y de las relaciones entre los hombres, la nueva manera de entender la historia y la opinión de los propios humanistas, hicieron pensar que entre el Renacimiento y la Edad Media había una división tajante y unas diferencias siempre claras. Lentamente estas opiniones han ido mudando, y se ha visto que entre ambas épocas no había una distinción tan evidente. Los motivos renacentistas aparecen ya en la Edad Media, y las corrientes básicas del medioevo se extienden también en la nueva etapa histórica. No podemos considerar el Renacimiento como el triunfo de la immanencia, la irreligiosidad, el universalismo, el dogmatismo y el espiritualismo medieval. En el Renacimiento abundan afirmaciones trascendentes y religiosas. (2) Podemos afirmar con Cassirer que "el hombre del Renacimiento no es la antítesis del 'hombre de la Edad Media'." (3) Entre ambas épocas existen lazos que las conectan y permiten explicar la génesis evolutiva del Renacimiento. No obstante, la totalidad organizada y compleja de la cultura renacentista sí es netamente distinta de la anterior, aunque en ella encuentre sus orígenes. Si en lugar de analizar los aspectos separadamente, nos atenemos a una visión global de la época, aparece una realidad distinta y nueva. En definitiva, el Renacimiento no constituye una ruptura absoluta con la Edad Media, los temas propios de ambos períodos se enlazan, pero como conjunto organizado de tendencias diversas, aporta una nueva visión del mundo. (4)

4.1.2 - Algunas causas del Renacimiento italiano - Las causas sociopolíticas del Renacimiento Italiano pueden subdividirse en dos grandes bloques. En primer lugar, la pujante vida económica, que tiene en las ciudades su lugar natural de desenvolvimiento, permite dedicar importantes sumas de dinero a la compra de libros y al mantenimiento de artistas y científicos. (5) Por otra parte,

la multiplicidad de ducados y circunscripciones civiles o eclesiásticas favoreció el florecimiento de una tupida trama cultural, así como de una cierta competencia enriquecedora. Además, la propia organización política ayudó al desarrollo de la personalidad del hombre moderno. "Durante los tiempos medievales, ambas caras de la conciencia —la que se enfrenta al mundo y la que se enfrenta a la intimidad del hombre mismo— permanecían, soñando o semidespiertas, como cubiertas por un velo común. Este velo estaba tejido de fe, cortedad infantil e ilusión; el mundo y la historia aparecían a través de él maravillosamente coloreados y el hombre se reconocía a sí mismo sólo como raza, pueblo, partido, corporación u otra forma cualquiera de lo general. Es en Italia donde por vez primera se desvanece en el aire este velo. Despierta una consideración objetiva del Estado y con ella un manejo objetivo de las cosas del Estado y de todas las cosas del mundo en general. Y al lado de esto, se yergue, con pleno poder, lo subjetivo: el hombre se convierte en individuo espiritual y como tal se reconoce. (...) No será difícil demostrar que las circunstancias políticas han tenido aquí la más fuerte participación."(6) La manipulación objetiva de las realidades estatales permite tomar distancia respecto a lo universal y definirse en cuanto individualidad distinta, con cualidades espirituales propias y con el poder de manejar lo objetivado. Define un tipo humano autónomo. Además, la organización estatal, tiránica o republicana, empujaba a un desarrollo de la individualidad, bien para seguir destacando como personaje central, o bien para no perder el poder o recuperarlo posteriormente. Lo esencial era aparecer o ser distinto, original, y con suficiente personalidad para seguir captando la atención. (7) Pero igual que los dominadores debían destacar, los dominados tenían en su intimidad personal un reducto inalienable que les permitía sobrevivir con cierta dignidad, así como revelarse ante

el estado. En este orden de cosas cabe destacar también la importancia del destierro o la emigración como desencadenantes de un proceso de autoformación e individuación. (8) La patria, el verdadero país, se lleva dentro y nadie lo puede arrebatarse. Por todos estos motivos, Italia y posteriormente todo Europa se llenan de personalidades, nadie se avergüenza de mostrar sus peculiaridades, nadie teme llamar la atención. Aparece el hombre individual, concreto y distinto.

4.1.3 - La influencia de la antigua cultura clásica - El retorno a la cultura clásica como fuente de inspiración y de copia, así como de definición del tiempo histórico, no explican ni son la causa única del espíritu renacentista. Probablemente, se hubiera producido un movimiento cultural semejante sin ese retorno a la antigüedad clásica. No obstante, hay que reconocer que el Renacimiento tuvo una fuerza tan esplendorosa porque se apoyó en una tradición elaborada y perfecta, y porque, además, supo hacerlo con un grado suficiente de libertad. (9) La incipiente cultura renacentista, "al pretender liberarse del mundo fantástico de la Edad Media, no podía llegar, de repente, por simple empirismo, al conocimiento del mundo físico y espiritual. Necesitaba una guía, y como tal se le ofreció la antigüedad clásica, con su lujo de verdad objetiva y evidente en todas las esferas del espíritu. De ella se tomó forma y materia, con gratitud y con admiración y ella llegó a constituir, por lo pronto, el contenido principal de la cultura." (10) Los humanistas fueron los mediadores entre la antigua cultura clásica y el espíritu renacentista de sus conciudadanos. Fueron los encargados de buscar en las bibliotecas, de investigar el paradero de manuscritos, de traducirlos y extender su contenido. En una palabra, de transmitir el conocimiento del pasado a los espíritus receptivos de su tiempo.

La manera de interesarse por la antigüedad clásica está en íntima relación con dos aspectos fundamentales de la actitud re-

nacentista de valorar al individuo. Ante todo, cabe afirmar que durante la Edad Media no faltó el interés y la preocupación estudiosa por la cultura clásica. Pero la utilización de la antigua cultura se hace mediante su asimilación a la situación y al pensamiento del momento. Cada escrito, doctrina o hecho, perdía durante el medioevo sus características específicas, su irrepetibilidad, y se fundía, sin importar su cronología, en el discurso que dictaban los deseos e intereses presentes. Con la aparición del espíritu renacentista, se inicia un período caracterizado por el ansia de conocer la sabiduría clásica, pero principalmente por el deseo de buscar la forma auténtica de tal sabiduría, de devolverle su realidad histórica. Los hechos recuperan su cronología. El hombre reconoce la perspectiva histórica, y es capaz de separar de su época y de su propia subjetividad el objeto histórico de conocimiento. Es capaz de reconocerlo como distinto a su presente. Se busca la dimensión histórica exacta para cada hecho o idea. Por este motivo, la preocupación filológica, durante el Renacimiento, no es casual ni marginal, sino todo lo contrario. Es el instrumento insustituible para conocer los textos, darles el significado auténtico y, en definitiva, restaurar su veracidad.(11) Lo realmente trascendente en esa mirada hacia el pasado es la progresiva iluminación del concepto de individualidad, de originalidad del individuo. La capacidad de distanciarse de otros hechos o situaciones, a la vez que da al pasado su auténtico sentido, confiere también al observador la convicción de ser distinto e irrepetible. Se va construyendo la personalidad humana autónoma como centro que da sentido y organiza el presente. En definitiva, ese proceso se debe a la nueva perspectiva histórica que "hace posible el alejamiento entre el pasado y el presente: de ahí el reconocimiento de la diversidad y de la individualidad del pasado: la indagación de los caracteres y condiciones que determinan esa individualidad e irrepetibilidad;

y por último, la conciencia de la originalidad del pasado frente a nosotros y de nuestra originalidad frente al pasado."(12)

En segundo lugar, el Renacimiento ha de entenderse como un "resurgir del hombre" que se dirige hacia una vida de renovación de sí mismo y de sus relaciones con el mundo, los demás hombres y Dios. Este renacer no es un camino hacia una vida sobrehumana, sino hacia una vida plenamente humana. Ocurre así porque se potencia todo lo que es eminentemente humano: la ciencia, el arte, la investigación. Todo lo que eleva al hombre por encima del resto de criaturas de la naturaleza y lo acerca a Dios. La manera de impulsar tal renacer se apoyó en "el retorno a los antiguos, entendido asimismo como un retorno al principio."(13) Principio eminentemente humano e histórico; es decir, no es la búsqueda de Dios, sino la búsqueda del inicio histórico del hombre y de su civilización. Búsqueda que culmina en el mundo clásico como exponente más perfecto y completo del espíritu humano, de lo que el hombre ha sido y esté empeñado en volver a ser. Sin lugar a dudas, el retorno a la antigüedad clásica ha de interpretarse como una búsqueda de lo esencial del hombre y como una paciente conquista de su propia personalidad.

En resumen, la nueva historiografía, al permitir un distanciamiento contemplativo de los hechos y de las ideas, junto con el retorno a los antiguos como búsqueda de la perfección humana, contribuye a construir una personalidad humana autónoma, de tanta importancia en la configuración del mundo moderno y de sus sistemas educativos.

4.1.4 - Nueva imagen del hombre - La afirmación de que el Renacimiento es el descubrimiento del valor del hombre significa valorar sus cualidades de mundanidad, de inserción en el mundo, la naturaleza y la historia, de ser capaz de forjar su propio destino. En definitiva, de entender su libertad como un don que permite al hombre singularizarse, formar su propia personalidad, domi-

nar el mundo en el que vive y ser feliz en él.(14)

De manera inmejorable expresa Pico de la Mirándola el sentir renacentista sobre el hombre. "Adén, no te he señalado ningún puesto preciso, no te he dado una figura propia ni te he conferido un patrimonio exclusivo para que tú mismo, escogiendo de acuerdo con tu propio deseo y determinación cualquier puesto, cualquier figura y cualquier don, puedas hacerlos tuyos. Todos los demás seres han recibido de mi mano una naturaleza precisamente determinada que conservarán, puesto que está sometida a leyes rigurosas que de antemano he establecido. Tú, en cambio, eres el único a quien no atan trabas; sé, pues, tú mismo quien te las impongas por la voluntad que te concedo. Te he colocado en el centro del mundo para que desde aquí puedas contemplar y ver mejor todo cuanto está a tu alrededor. Te he creado como criatura que no es exclusivamente ni celeste ni terrestre, ni mortal ni inmortal, a fin de que tú mismo te puedas forjar y superar libremente y puedas asumir cualquiera de las formas que elijas. Puedes degenerar hasta convertirte en animal, como puedes regenerarte hasta llegar a lo divino... Los animales nacen trayendo del cuerpo de la madre todo cuanto deben tener; los espíritus superiores desde el principio o desde muy poco tiempo después son lo que serán por toda la eternidad. En cambio al hombre, en el momento de crearlo, le ha conferido su padre la semilla y el germen de toda vida. Cualquiera de las semillas que el hombre cultiva germinará y producirá fruto. Si se trata de un brote vegetal, se convertirá en planta; si sigue la sensualidad será una bestia; si cultiva en sí mismo el poder de la razón, se convertirá en un ser celestial; si sigue a la inteligencia, será hijo de Dios y ángel."(15)

Es el triunfo de la libertad de un hombre que se sabe capacitado para dirigir su existencia. Es cierto que ha perdido la seguridad que le otorgaba la fe durante toda la Edad Media, pero esta pérdida significa un aumento de su libertad. Una liberación que le

permitirá, guiado por sus cualidades morales e intelectuales, vencer todas las dificultades que se presenten durante el proceso de formación y configuración de su persona. Es libre de educarse según le parezca, lo cual, en realidad, significa educarse para que se manifieste su verdadera esencia humana.(16)

Es el triunfo de la autonomía de la razón frente a las instituciones absolutas del Medioevo. A la vez, es el reconocimiento de la facultad de proyectar la propia existencia con entera libertad. Estos principios permiten un reencuentro con los conceptos griegos de *paideia* o humanistas en su pleno significado.

Las manifestaciones externas de esta nueva conciencia que el hombre ha adquirido sobre su individualidad y sobre sus posibilidades de dirigir su existencia son variadísimas. Destaca entre ellas la poesía, que se lanza a un penetrante análisis descriptivo de lo más íntimo del hombre.(17) También tiene importancia la redacción de biografías que se fijan en los rasgos íntimos y en las cualidades externas de sus personajes. La autobiografía también adquiere cierto prestigio. Asimismo, la descripción de variados tipos humanos de lejanas tierras, de sus costumbres y de las escenas de su vida cotidiana, son trabajos muy apreciados.(18) Junto a estas actividades aparece constantemente el deseo de gloria personal, patentizado en la búsqueda de fama y de culto a la persona. En definitiva, diversas formas de enaltecer la individualidad. Paralelamente a esos nuevos deseos humanos, también tuvieron notable importancia la burla y el sarcasmo.(19)

No sería lógico dar una imagen del hombre del Renacimiento exenta de cualquier tipo de cortapisa a la recién conquistada libertad individual. En este sentido, M. Gandillac es tajante cuando afirma, en su trabajo sobre las bases materiales del Renacimiento, que "Al haber intentado esbozar aquí el cuadro de algunas infraestructuras no pretendemos hacer depender directamente de ellas todas las ideologías del "Renacimiento"; pretendemos, más bien,

subrayar la insuficiencia de ciertas generalizaciones heredadas de Burchardt: la afirmación del individuo liberado, sí, de los cuadros feudales y clericales (pero para imponer o tener que soportar nuevas esclavitudes), el espíritu de conquista y de aventura, sí (pero también una cierta sujeción de las masas a la dura ley del salario), la extensión de las perspectivas geográficas y cósmicas, sí (pero con una intensificación general de la magia y la astrología)."(20)

4.2 - Aspectos generales de la pedagogía renacentista

4.2.1 - Consecuencias pedagógicas del nuevo valor concedido al hombre - El Humanismo es una reacción contra la manera de pensar, expresarse, vivir y educar de la Edad Media; reacción que intenta poner al hombre en el primer plano de la realidad. Mirar de nuevo hacia el hombre comporta inevitablemente una idea de lo que éste debe ser y de cómo lograr conducirlo hasta ahí. La pretensión educativa de los humanistas era formar al hombre en cuanto hombre. Conducirlo a la posesión de aquellas cualidades que lo hacen plenamente hombre. Es decir, llevarlo hasta su humanitas; o sea, a la posesión plena de los valores latentes de su propia realidad natural y espiritual. Es una pretensión que coincide con los antiguos ideales de formación humana de los romanos -humanitas- y de los griegos -paideia. La formación del hombre en cuanto tal implica una formación completa que abarca e integra todas las potencialidades. No se destaca ninguna cualidad específica ni facultad profesional determinada, sino que se pretende cultivar la totalidad de aspectos de la personalidad humana en su íntima conexión.(21) Ese intento de universalidad no debe entenderse como una acumulación enciclopédica de conocimientos. Dante Morando es contundente cuando afirma que en este período histórico "La lengua, la palabra y el libro, antes que servir para las declamaciones retóricas, son considerados como medios que permiten el

directo contacto del hombre con el hombre, los instrumentos útiles para conversar con los grandes de la antigüedad. Este es el alto oficio educativo que se atribuye a la filología. Y esto no debía reducirse a un estéril deseo de imitación extrínseca y formal. El coloquio con los antiguos, su meditación y su estudio, tienen para los humanistas una evidente función mayéutica, por cuanto invita a ascender a su nivel espiritual, sacando fuera de los hombres cuanto en ellos hay de más elevado y haciéndolo digno del superior contacto con los pensadores y las acciones ejemplares."(22). El estudio tenía valor exclusivamente si contribuía al desarrollo armónico de las facultades de cada individuo. La cultura renovada de los humanistas y su duro aprendizaje no eran ejercicios intelectuales del más puro estilo formalista y abstracto, sino medios para ir construyendo una personalidad plena. No obstante, a la humanitas sólo se llega con paciencia y trabajo, no es algo que se da gratuitamente. De aquí la necesidad imperiosa de educación y de autoeducación.(23) El hombre, mediante su esfuerzo personal, ha de elevarse hasta su verdadera esencia. "El hombre rudo e ignorante, tal como salió de la naturaleza, no podía llegar a realizarse más que por un nuevo acto de creación: si el primero le había proporcionado su realidad física, el segundo le confirió luego su forma específica. Según esto, Prometeo representa un héroe humano, el héroe de la cultura, el portador de la ciencia y del orden moral y político que, gracias a esos dones, ha reformado (en sentido estricto) a los hombres, es decir, que les ha impreso una forma nueva y les ha dado una nueva esencia. Pero la filosofía del Renacimiento va superando más y más esta concepción de Prometeo al transferir cada vez con mayor decisión la actividad formadora al sujeto individual."(24). Además, esta segunda creación se reserva a la libre voluntad del mismo sujeto que la recibe. Es libre de formarse a sí mismo hasta el punto más elevado, o quedarse por el camino hasta donde le conduzcan su vo-

luntad y fuerzas. El camino que marca el esse, vivere, sentire, intelligere puede recorrerse hasta el fin o no. El hombre es su propio dueño, él se conquista hasta la plenitud, alcanzando el fin para el cual está destinado, si así lo decide. El hombre es el modelador de sí mismo. La plenitud del humanismo pide que el hombre se haga plenamente por su propia voluntad y con sus fuerzas, lo que no descarta la ayuda, pero sí la formación exclusivamente exterior.(25)

4.2.2 - El ideal de formación humana - La educación renacentista idealiza un tipo humano nuevo, un pequeño dios, totalmente libre, que se crea a sí mismo y a su mundo. Conocedor de las más variadas habilidades, pero sin que ninguna de ellas rompa la armonía y equilibrio de su totalidad física, intelectual y moral. Burchhard reseña sintéticamente las habilidades del cortesano, entendiéndolo como el modelo humano a imitar. "El 'cortigiano' debe estar familiarizado con todos los juegos nobles, incluso el salto, la carrera, la natación y la lucha; ante todo, ha de ser un buen danzarín y (se sobrentiende) un jinete consumado. Ha de poseer además varios idiomas, por lo menos el italiano y el latín, y entender la literatura y artes plásticas; en música llega a exigírsele cierto grado de virtuosismo práctico ... que ha de mantener en el mayor secreto posible. Claro que nada de esto es realmente serio y fondo, si se exceptúa lo que a las armas se refiere. De la recíproca neutralización de lo múltiple surge cabalmente el individuo absoluto, en quien ninguna cualidad se destaca con chillón matiz."(26) Estas virtudes no tienen una finalidad interesada, sino que se desarrollan "Pensando en las cortes, pero pensando aún más en sí mismo (...). El resorte íntimo que le mueve (...) apunta menos al servicio del príncipe que al interés de la propia perfección."(27)

Construir una personalidad semejante requiere un esfuerzo inaudito. "La carrera humanista era, por lo regular, de tal in-

dole, que sólo las naturalezas morales más vigorosas eran capaces de seguirla hasta el fin sin grave mengua."(28) Este proceso no culminaba siempre, sino que sólo recibía una total confirmación y éxito "cuando este impulso que aspiraba al perfeccionamiento máximo en la formación de la personalidad coincidía con una naturaleza realmente poderosa y al mismo tiempo dotada en múltiples aspectos, que dominaba todos los elementos de la cultura contemporánea, entonces surgía el hombre universal, 'l'uomo universale', tipo humano que pertenece exclusivamente a Italia." (29) Los humanistas, al culminar su formación, se convertían en unos verdaderos educadores, ya que eran los más capacitados para transmitir los conocimientos sobre el pasado que sus conciudadanos aceptaban.

4.2.3 - Innovaciones del pensamiento pedagógico humanista - Las nuevas aportaciones al saber pedagógico constituyen el germen que más tarde se desarrollará en la pedagogía realista y durante el Iluminismo.

El niño se convierte en el centro de la actividad educativa. No importa tanto la doctrina a enseñar, que por otra parte nunca será una mera repetición vacía de sentido y dogmática, sino las capacidades de cada educando. Haciéndolas trabajar adecuadamente le han de conducir al dominio de los saberes imprescindibles para construir su plena humanidad. En este sentido, es necesaria la observación psicológica para precisar el carácter específico y las cualidades personales de cada individuo. No obstante, no será durante el Renacimiento cuando esta tendencia se desarrollará con toda plenitud, sino mucho más tarde y tras sucesivas profundizaciones cada vez más perfectas. En este camino hacia una psicologización de la educación destaca el interés en que el alumno encuentre placer en el estudio. Se rechaza el castigo y las lecciones memorísticas; y, en definitiva, se están poniendo las bases de la didáctica como ciencia del método y los

procedimientos de enseñar basados en el niño.

4.3 - El pensamiento pedagógico renacentista a través de sus principales autores

4.3.1 - Motivos de la enorme preocupación pedagógica del Renacimiento - Cuando el hombre advierte que el tipo de vida a que aspira no se consigue por el sistema de educación imperante; es decir, que el ideal imaginado no coincide con la realidad vigente, suele sumergirse en la búsqueda apasionada e intensa de una teoría y de una práctica pedagógicas que propicien la consecución de un nuevo ideal. Este fenómeno, corriente en los periodos históricos de cambio, no faltó tampoco durante el Renacimiento. Es evidente la riqueza pedagógica de la época y destaca sobremanera la enorme abundancia de escritos y escritores que se refirieron a la educación.(30)

4.3.2 - Tomás Moro - Tomás Moro nació en el año 1478 y fué muerto en 1535 por mandato del rey Enrique VIII, encolerizado porque no quiso acceder a sus manejos con la Iglesia y permaneció fiel a su conciencia. Su trayectoria personal y su escrito más importante, Utopía, revelan el pensamiento y actitud de un hombre que llevó hasta sus últimas consecuencias los presupuestos de la educación humanista. Su temática trasciende ya la satisfecha opinión de que una mayor cantidad de educación literario-moral pueda resolver el problema humano. La preocupación que manifiestan sus pensamientos se centra en la búsqueda de una actuación política y social que aporte los fundamentos de una verdadera educación regeneradora de la humanidad. Para Tomás Moro son los males sociales los que crean aquellos hábitos deprevados que luego burdamente quiere extirpar la justicia. Los castigos y la justicia no son medios de educación, sino un error añadido a la mala organización social.

"Si no remediais decididamente estos males, (se refiere a la mala gestión agrícola y ganadera de su país, junto con otras varias situaciones injustas) es inútil que elogiéis la justicia destinada a reprimir los robos, pues ella será más aparente que real; porque consentir que los ciudadanos se eduquen pésimamente y que sus costumbres vayan corrompiéndose poco a poco desde sus más tiernos años para castigarlos cuando, ya hombres, cometen delitos que desde su infancia se hacían esperar, ¿qué otra cosa es sino crear ladrones para luego castigarlos?"(31)

La verdadera educación sentará sus principios en una organización social justa. La educación tiene mucho de construcción política apropiada y acorde a las necesidades. Así, Tomás Moro, antes de hacer narrar a Rafael la particular solución de la isla de los utópicos, y tras una amplia crítica de los males que afligen a su país, propone la abolición de la propiedad privada como principio fundamental para la construcción de una sociedad justa. Afirma sin ambigüedades que "dondequiera que exista la propiedad privada y se mida todo por el dinero, será difícil lograr que el Estado obre justa y acertadamente."(32). Por consiguiente, dice estar "absolutamente persuadido de que, si no se suprime la propiedad, no es posible distribuir las cosas con un criterio equitativo y justo, ni proceder acertadamente en las cosas humanas."(33) El iusnaturalismo de Moro se hace evidente en esta búsqueda afanosa del principio universal de toda comunidad humana y, consecuentemente, del criterio de organización natural de la totalidad de las cosas humanas.

La segunda parte de la obra que comentamos nos explica la organización social y las costumbres de esta isla imaginaria. Las referencias a aspectos educativos no forman un sistema completo ni son un tratado sistemático pero aparecen con cierta pro-

fusión. Pese a ello, el valor fundamental de la obra, desde el punto de vista educativo, es la preocupación por la organización de la vida civil como instrumento para lograr una realización total de la esencia humana. Este aspecto que acabamos de reseñar, junto con el estudio propiamente dicho, son las bases de la perfecta educación de los utópicos.

"Estas y otras opiniones semejantes las deben en parte su educación y el haber crecido en una república cuyas costumbres están lejos de tales necesidades, y en parte a su conocimiento de las ciencias y las letras, pues (...) todos dos de niños reciben una educación literaria y, buena parte del pueblo, así como hombres y mujeres, consagran al estudio durante toda su vida las horas de descanso de que ya hemos hablado."(34)

Su ideal educativo, como buen humanista y también como humanista que ha visto más allá de sus propias posiciones, conjuga la educación informal que proporcionan las costumbres de la República y la educación sistemática que otorgan el estudio de las ciencias y las letras. Además, todos los ciudadanos reciben ambos tipos de educación, extendiéndose desde la niñez hasta la muerte y complementándose con el trabajo.

Estudian, entre otras, disciplinas tales como la música, la dialéctica, la aritmética, la geometría, la astronomía, la climatología y otros saberes "útiles para el bienestar humano." (35) También la filosofía, como tratado de moral, tiene cabida en sus estudios. Estudios que siguen en su propio idioma. También muestran gran interés por la literatura griega y, en general, son amantes de cualquier tipo de libro que aumente su saber. Dedicán, como ya hemos dicho, su tiempo libre al cultivo de las letras. Los premios a los que más se han dedicado a los estudios y el deseo de ensanchar el tiempo de cultivo de la persona a costa del tiempo de trabajo, configuran una organización social muy favorable al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana (36)

4.3.3 - Erasmus de Rotterdam - Desiderio Erasmo de Rotterdam nació en el año 1466 y murió en el 1536. Sin duda, fue el humanista más prestigioso de la época. Su obra pedagógica y filosófico-religiosa es muy abundante y de gran importancia. Fue un acérrimo defensor de la religiosidad espiritual e interior, en oposición al formalismo y ritualismo vacíos. Para evitar tales desviaciones abogó para que todos pudieran leer y entender la Biblia. Si puede conseguirse esta finalidad se producirá una renovación profunda del hombre y una actualización de las posibilidades de su naturaleza humana. Estas opiniones lo convierten en un precursor de la Reforma, aunque luego no se adhirió a ella ni tampoco estuviese de acuerdo, como humanista, con la cuestión del libre albedrío tal como la planteó Lutero. Para Erasmo es fundamental admitir la total independencia de la voluntad humana.

Como educador propiamente dicho su valor es escaso porque parece que no le agradaba la tarea profesoral. No obstante, sus ideas pedagógicas y sus planteamientos originales y nuevos contribuyeron al desarrollo del saber pedagógico.

"Es la más irrefutable de las verdades que el hombre no instruido en filosofía ni en ninguna otra disciplina es un animal un poco peor que los brutos. ...el hombre, si no está cimentado en las letras y en los preceptos de la filosofía moral, siéntese arrastrado a las pasiones más que bestiales."(37) Erasmo es contundente, en éste y en otros pasajes, sobre la importancia vital que tiene la educación para elevar al hombre de su condición desvalida e inhumana a su verdadera naturaleza. La cual, como un barbecho no roturado pero productivo, se debe trabajar para extraer frutos.(38) Erasmo, como otros humanistas, se complace en destacar la invalidez del hombre cuando nace, así como lo insustituible que es la educación y el grave pecado que cometen los padres que no cumplen con el deber de formar a sus hijos.(39) La tarea que corresponde a la educación consiste en transformar al

recién nacido, moldeándolo lentamente, hasta darle la forma netamente humana para la que fué creado.

"La naturaleza cuando te da un hijo, no te entrega sino una masa ruda. Tu deber es comunicar a la materia que obedece y sigue dócil la mano que la modela el buen parecer y la condición mejor.

"No puedes tener una masa amorfa. Si no la labras dándole figura humana, de por sí, se depravará tomando la apariencia de alimaña montés."(40)

La excelsa tarea de hacer realmente hombre a quien se parecía a un animal no debe retrasarse so pena de perder aquellos años en que el niño es más receptivo y maleable. Es más fácil sembrar la semilla de la virtud antes que el vicio se haya inoculado en el hombre. Por tanto, Erasmo es partidario decidido de comenzar la educación del hombre lo antes posible, evitando retrasos innecesarios.(41) Además, es preciso comenzar pronto la tarea formadora porque la obra que se acomete no es sencilla. Formar un hombre completo, un filósofo repleto de "cualidades privativas, sabiduría, grandeza de ánimo, templanza, integridad" (42), que además sea buen cristiano y justo, no es tarea fácil ni corta.

¿Qué enseñar, en qué orden y de qué manera hacerlo? Según Erasmo, el conocimiento más importante es el de las cosas, pero éstas no se conocen sin palabras y, por tanto, se dedicarán a ellas los mayores esfuerzos. El conocimiento simultáneo de la gramática griega y latina será el primer ejercicio importante y preámbulo imprescindible de la posterior lectura de los clásicos. Lectura de gran riqueza, ya que "casi toda la ciencia de las cosas débese ir a buscarse en los autores griegos."(43) No obstante, antes de buscar conocimientos científicos, es preciso penetrar plenamente en los autores de lenguaje más complicado, entenderlos, formarse el criterio y la expresión con ellos y, final-

mente, imitarlos discretamente. A la vez, pero en pequeñas dosis, se leerán y comentarán algunos autores que aportarán conocimientos y riqueza al educando.. Por último, estudiaré las nociones gramaticales y abordará los autores más difíciles.(44)

El educador que se encargue de realizar este plan de formación ha de ser un varón virtuoso que pueda presentarse ante el alumno sin miedo a ser tomado como modelo. Su experiencia será amplia, pero exenta de pequeñeces circunstanciales. Su carácter debe ser apacible, bondadoso e, incluso, dulce. Pero, en ningún caso, indulgente y blando. El buen educador tiene un camino que seguir, y no puede desviarse ni aprobar falsas direcciones. (45) En otro orden de cosas, el profesor lo debe saber todo y saberlo bien. (46) Y, en síntesis, el educador debe procurar que se le ame con reverencia y cortesía.

El educador actuará con una cierta afabilidad en el método de enseñar, hará que parezca un juego, no una penalidad. La educación es laboriosa y larga, pero no aburrida, dura o cruel. Erasmo critica con saña a los maestros que estropean con torturas, malos tratos o incapacidad, la voluntad de trabajo de sus alumnos.(47) El alumno debe aprender con placer y en la medida de sus posibilidades. Por consiguiente, queda apartada de la educación la costumbre del vapuleo como instrumento pedagógico. En su lugar, utilizará la alabanza y estimulará el pundonor.(48) Para conseguir una educación agradable, Erasmo recomienda escoger bien los temas de lectura, a fin de que tengan algún interés para el alumno.

"Seso muy avivado debe ponerse en la elección de los temas para que no resulten (caso por desgracia harto frecuente) imbéciles de sentido, y expresiones sin sabor; sino que encierran alguna sentencia aguda y linda, que no ande demasiado lejos del alcance del ingenio infantil."(49)

Por otra parte, el profesor no enseñará todo a la vez, na-

ciendo incomprensible y aburrido el aprendizaje, sino que dosificará los conocimientos a transmitir.

"Finalmente, con facilidad se superará el tedio de las reglas gramaticales si no se enseñan en tropel y de una so la vez, sino poco a poco y a intervalos ..." (50)

Para llevar a buen término la tarea educativa, el maestro no puede actuar ciegamente sin conocer nada de lo que la Naturaleza puso en el educando. Según Erasmo, todos los hombres comportan una cierta propiedad común -la razón-, pero también poseen rasgos peculiares de cada individuo -quizás vocación-, que adornan a cada cual con cualidades distintas. Por tanto, "sería de mucha conveniencia -dice Erasmo- atisbar la inclinación del niño cuanto antes, puesto que percibimos con suma facilidad aquello para lo que la Naturaleza nos dispuso." (51) Mediante ciertos signos, al preceptor no le será difícil descubrir las inclinaciones del alumno y poder ayudarle.

Todos estos preceptos e ideas constituyen una auténtica psicopedagogía basada en la intuición. Configuró el ideal pedagógico del Renacimiento y proyectó un cúmulo de saberes a las épocas posteriores.

4.3.4 - José Luis Vives - Vives nació en Valencia en 1492 y murió en la ciudad de Burgos en el año 1540. Vivió dedicado al estudio, a la redacción de sus libros y a la enseñanza. Su conocimiento de la educación es práctico por su trabajo de profesor y teórico por sus abundantes estudios sobre esta materia. Su obra pedagógica es comparable únicamente con la de Quintiliano por su especificidad temática y por el sistematismo con que aborda los problemas. También realizó abundantes aportaciones al campo psicológico, aportaciones que tuvieron una notable trascendencia pedagógica. Más adelante Ratke y Comenio darán el nombre de didáctica a ese tipo de conocimientos.

De forma muy parecida a como lo hizo Erasmo, nuestro autor comienza su obra más importante hablando de lo cerca que estamos de las bestias antes de ser educados. La única diferencia que nos separa de ellos es "la vivaz agudeza del ingenio"(52), que permitirá colmar las muchas necesidades para las cuales el hombre está del todo indefenso. Ejercitando esta vivacidad innata, el hombre consigue elevarse por encima de su inicial condición hasta conseguir una plena formación del alma. A este respecto, Vives afirmaba que "el fin de la instrucción que va a recibir es para que el mozo sea más ilustrado y, por ende, mejor."(53) Cultura y bondad son los dos pilares clásicos que dan sentido a la formación humana.

El autor examina a continuación, y en otras obras de su amplia producción pedagógica, los medios organizativos, didácticos y psicológicos que intervienen en la educación.

"Impónese ya tratar, singularizando, del qué, del cómo, en qué grado, por quiénes, en qué locales ha de darse cada una de las enseñanzas."(54)

José Luis Vives es seguramente el primer pedagogo que dedica una gran atención a los problemas organizativos o de planificación de la educación. Las condiciones higiénicas de los locales, su situación geográfica, el salario de los educadores, y otras cuestiones de política administrativa. La síntesis de todas sus reflexiones se concreta en una propuesta global de organización de la formación. "Establézcase en cada ciudad un centro docente. Llámese a él preceptores, hombres de capacidad probada, de honradez y prudencia conspicuas. Se les asigne un sueldo de los fondos públicos. Los niños y los mozos aprendan de ellos aquellas artes en que podrán capacitarse, habida cuenta de su edad y sus disposiciones naturales; mas las costumbres locales y toda la educación cívica apréndalas de sesudos ancianos, (...). Aquellos que por bien natural y por vivacidad y agudeza de su ingenio fue-

ren aptos para el estudio, éstos, después del cambio de edad, con el espíritu ya formado, bien apercibido y provisto de sanas y rectas opiniones, envíese a la Academia o, digamos, Universidad, con los mejores augurios y las más ricas esperanzas."(55)

Para Vives fué evidente que, además de la obligación que cada uno tiene de conocerse a sí mismo para conducirse hacia el bien (56), el educador ha de esforzarse en conocer el ingenio y cualidades de sus alumnos. Tales observaciones le permitirán, junto con los otros maestros, rechazar su permanencia en la escuela o bien orientarlo con mayor conocimiento y precisión.

"Será admitido el niño con la condición de que estará sujeto a prueba unos cuantos meses."(57)

"Quédese el niño en el colegio uno o dos meses para que sean exploradas sus dotes intelectuales y morales. Reúnanse en secreto los maestros cuatro veces al año para cambiar impresiones acerca de las posibilidades de sus alumnos respectivos y tratar el arte a que deben aplicar a cada uno según la idoneidad que demostren."(58)

Como se habrá comprobado, su propuesta es un antecedente importante de la orientación escolar y, principalmente, de la observación psicológica con fines netamente educativos. Arte en el que Vives destacó, así como también en la elaboración teórica de lo que es y de cómo actúa el alma.

En el campo estrictamente pedagógico, J.L. Vives analizó los elementos que intervienen en el proceso educativo y la función que realiza cada uno de ellos. El educador transmite aquello que conoce a quien no lo conoce -doctrina o enseñanza-; el alumno recibe lo transmitido -disciplina.(59) Son las dos partes complementarias de toda educación. No obstante, para el alumno la disciplina puede consistir en una colocación en el alma de cualquier cualidad, o en un pasar de la posibilidad que la

naturaleza nos da al acto de ejercitarlas. Para cumplir estas dos formas de perfeccionamiento es preciso el ejercicio y la ayuda exterior. El primer aspecto lo valora muy positivamente. Es imprescindible la "meditación y la práctica de cualquier disciplina mediante las cuales aquélla se acrecienta, pues no tanto se sabe lo que recibimos por una callada contemplación como lo que nos transmite por el ejercicio y el uso."(60)

Para inducir en el alumno unos conocimientos suficientes, el maestro no sólo debe saber lo que quiere comunicar, sino que además debe saber explicarlo bien.(61) Este aspecto constituyó el germen de todo el posterior desarrollo de la didáctica. Por lo que respecta a las cualidades morales y personales del educador se insiste, como en el caso de Erasmo, en la necesidad de que la educación sea amena y agradable. No por ello exenta de la diligencia y seriedad que el maestro virtuoso debe imprimir.(62)

Pero las cualidades personales del educador no son los únicos factores de la educación ni por sí solos aseguran el éxito de la formación. Hay que tener en cuenta cuáles son las reglas prácticas de enseñar que cumplen bien su cometido y cuáles no consiguen adecuadamente su finalidad. Vives no sólo propone un conjunto de preceptos didácticos para facilitar la enseñanza, sino que afirma la necesidad de deducirlos de muchos experimentos, de la comprobación de sus resultados, de la enunciación de reglas universales, de la explicación de los casos anómalos. En definitiva, expone un plan de didáctica experimental, que más tarde se desarrollará ampliamente.

"En la preceptiva de las artes haremos acopio de muchos experimentos, observaremos las prácticas de muchos para extraer de aquí reglas universales. Si alguna de estas experiencias no se ajusta a la regla general, ha de señalarse la razón de esa anomalía. Si se ignora, y son pocos los extremos en que no conviene dóbese tomar nota de ello."(63)

Son sin duda de interés las normas concretas a que debe ceñirse la enseñanza. Destacan especialmente: el orden en la explicación, su aplicabilidad a la realidad inmediata del alumno, la acomodación a las luces del auditorio, no adelantarse o no atrasarse respecto del ritmo del alumno, enmendar y corregir sus errores, comparar sus resultados con los de momentos anteriores, favorecer la toma de ciertos apuntes y la memorización de aspectos relevantes, etc.(64) Este conjunto de principios los podemos considerar como los componentes de una verdadera ciencia pedagógica inductiva.

Por lo que respecta a los conocimientos a adquirir, y tal como dice V. García Roz (65), se presenta ya en nuestro autor la antinomia entre humanismo y realismo, que más adelante dominará la pedagogía. Propone la enseñanza del latín junto con lengua materna, pero considera, con una fuerza poco corriente, la lengua como vehículo para aprender las artes útiles. Filosofía, retórica, ciencias naturales, medicina, artes e inventos forman el curriculum de su propuesta. En él se evidencia la doble pertenencia de sus ideales educativos: primordialmente humanistas, pero incipientemente realistas.

4.3.5 - Francisco Rabelais - Rabelais vivió aproximadamente entre los años 1490-1553. Su vida fué muy intensa y variada, pasó por diversas ocupaciones que le dieron, sin duda, una vasta cultura humanística y una amplia experiencia práctica. Su obra trascendental, Gargantúa y Pantagruel, junto con otras virtudes, constituye una importante aportación pedagógica con evidentes repercusiones posteriores, especialmente en Montaigne, Locke y Rousseau.

La obra de Rabelais es una crítica feroz del formalismo escolástico y de las degeneraciones humanistas. Su sátira a la inútil cultura pedante, árida y memorística es constante en todo el libro. Tal crítica es especialmente clara en los pasajes que re-

latan el momento en que Gargantúa es confiado a unos malos maestros. Estos le enseñan en varios años el alfabeto y lo atontan a base de obligarle a memorizar libros inútiles para la vida.(66) Este mal paso le sirve para elaborar un amplio programa de educación que le debe conducir a un humanismo perfecto. Rehace de la nada su educación, olvida el pasado y se dirige hacia unos saberes extraídos de la movilidad por oposición a la pasividad de la observación directa por oposición a la palabrería del contacto con la vida real frente al oscurantismo escolar. Saberes interesantes que adquiriría con alegría y, sobre todo, útiles para la vida social y ,oral del alumno. Un completísimo programa de instrucción que no será ni libresco ni erudito, sino que estará basado en la observación del mundo natural y la vida social. La educación moral ha de permitir exclusivamente el desarrollo de la naturaleza humana que de por sí es buena. Finalmente, podrá ya dedicarse a la lectura y estudio de los Libros Sagrados y de los clásicos griegos y latinos.(67) Este completo programa que propone Rabelais en su obra, lo sintetiza y condensa en la conocida carta que recibe Pantagruel de su padre.(68) En suma, podemos decir que Rabelais pretende un programa de estudios que instruya sobre todos los progresos culturales -literarios, técnicos y artesanales-, pero siempre con el deseo de que sean útiles para la vida. Tal programa representa un paso más de la corriente realista en la progresiva ascensión que acabará desplazando las posiciones puramente humanistas.

4.3.6 - Miguel de Montaigne - Montaigne nació en 1533 y murió en 1592. Su obra, eminentemente autobiográfica, es un reencuentro del hombre con sí mismo, preámbulo de la filosofía moderna. De su posición filosófica derivaron importantes reflexiones sobre educación, que significan otro paso adelante en la construcción del nuevo pensamiento pedagógico realista que ya se iba gestando. La obra de Montaigne es más el discurso de un hombre que filósofo

que una filosofía completa. De manera progresiva su reflexión se dirige y concentra sobre su propio yo. Durante este periplo, recorre primero la experiencia estoica de donde extrae la convicción de que el hombre es un ser dependiente de las cosas. Luego, su experiencia escéptica le permite independizarse de las cosas y conferirles exclusivamente su justo valor. En este recorrido, Montaigne pone en claro la condición humana, pero lentamente va dirigiendo la mirada hacia sí mismo. Al final, su pensamiento acaba siendo fundamentalmente autobiográfico. "Este filosofar autobiográfico que, dirigiéndose a la humanidad misma del propio yo, comprende y aprehende igualmente la singularidad absoluta del individuo y la extrema universalidad de la condición humana, es el fruto más maduro del Humanismo y marca la iniciación de la filosofía moderna." (69) A su vez, el descubrimiento sereno de sí mismo permite a Montaigne una valoración objetiva del hombre, al que ya no ensalza desorbitadamente, sino que ciñe a los límites infranqueables que le atan.

La posición filosófica que brevemente hemos descrito explica la crítica que dirige a toda pedagogía que se aparte de una recta autocomprensión individual y de una lúcida aceptación de sí mismo. De donde se deriva la crítica al pedantismo y a cualquier forma de erudición que llene el cerebro pero no haga más sabio al hombre.

"Trabajamos únicamente para llenar la memoria, y dejamos vacíos conciencia y entendimiento." (70)

No se trata de memorizar libros, ciencias y saberes, sino de impregnarse de ellos, de asimilarlos, de forma que se pueda decir que ya son propios de cada uno. Sólo así es posible evitar que al volver "de sus estudios después de haber empleado en ellos quince o dieciséis años, encuéntrese incapaz e inhábil para el ejercicio de toda profesión o trabajo; lo solo, lo único que es hecha de ver en él es que su latín y su griego le han vuelto más

tonto y presuntuoso de lo que estaba al abandonar la casa de los padres. Debiendo poseer el alma lleno, tréela hinchada; en vez de fortificarla, se ha conformado con inflarla."(71) Las enseñanzas acumulativas y memorísticas no sólo embrutece el alma sino que además impiden que el hombre se integre productivamente en la sociedad. No se trata, por tanto, de llenar la cabeza, sino de delinearla bien. Maestro y alumno "se encaminan más bien a la recta dirección del entendimiento y costumbres, que a la enseñanza por sí misma."(72)

Conseguir esta educación tan distinta requiere que al niño se le permita aprender mediante la experiencia, y se le permita una cierta autonomía para que pueda caminar por sí mismo. El alumno debe desconocer la palabrería y la recitación constante de lecciones. En cambio, se esforzará por hacer las cosas, por verlas, por repetir las; todo lo cual le conducirá a saber menos cosas pero a saberlas mejor. Por otra parte, el maestro hará de la educación algo agradable, en la que no tengan cabida la violencia ni la crueldad. Permitirá que el alumno hable y dirija su trabajo; y aunque le dará ciertas lecciones, éstas siempre tendrán utilidad para la vida.

En Montaigne, tal como hemos visto, laten ya con fuerza los temas que posteriormente se impondrán plenamente en el pensamiento educativo moderno. En este sentido, Dante Morando dice que Montaigne "combatiendo cierta horrible escuela de su tiempo, anticipa también él la nueva educación más verdaderamente humana, natural y realista, sabia y activa, que da a la espontaneidad del alumno el lugar que le corresponde por derecho, y a la instrucción un propósito más íntimamente vinculado a la vida práctica."(73)

Notas -

- (1) BURCKHARDT, J. - La cultura del Renacimiento en Italia - Buenos Aires, Losada, 1944. p. 7.
- (2) ABBAGNANO, N. - Historia de la Filosofía. (vol. 2). Barcelona, Muntaner y Simón, 1973. pp. 9-10.
- (3) CASSIRER, E. - Individuo y cosmos en la filosofía del Renacimiento. Buenos Aires, Emecé 1951. p. 17.
- (4) DRESDEN, S. - Humanismo y Renacimiento. Madrid, Guadarrama, 1968. pp. 224-225.
- (5) COPLESTON, F. - Historia de la Filosofía. (vol. III). Barcelona, Ariel, 1971. pp. 203-204.
- (6) BURCKHARDT, J. - op. cit. pp. 111-112.
- (7) Ibid. p. 112.
- (8) Ibid. pp. 114-115.
- (9) Ibid. pp. 143-144.
- (10) Ibid. p. 147.
- (11) ABBAGNANO, N. - Historia de la Filosofía. (vol 2). p. 11.
COPLESTON, F. - op. cit. (vol. 3). pp. 27-28.
DRESDEN, S. - Op. cit. pp. 55-56.
- (12) ABBAGNANO, N. - Historia de la Filosofía. (vol. 2). p. 12.
- (13) Ibid. p. 13.
- (14) GARIN, E. - Moyen Age et Renaissance. Paris, Gallimard, 1969. pp. 19-21.
- (15) PICO DE LA MIRANDOLA. - Oratio de hominis dignitate. Cita-
do en CASSIRER, E. op. cit. p. 115
- (16) CASSIRER, E. - op. cit. p. 104. GARIN, E. op. cit. p. 76
- (17) BURCKHARDT, J. - op. cit. pp. 250-251.
- (18) Ibid. p. 269 y ss.
- (19) Ibid. pp. 120 y ss.
- (20) GANDILLAC, H. de. - La filosofía del Renacimiento. Buenos Aires, siglo XXI, 1974. p. 27.
- (21) DRESDEN, S. - op. cit. p. 231.

- (22) MORANDO, D. - Pedagogía. Barcelona, Lufs Miracle, 1968.
pp. 141-142.
- (23) DRESSEN, S. - op. cit. p. 231.
- (24) CASSIRER, E. - op. cit. p. 127.
- (25) Ibid. pp. 120-130.
- (26) BURGHARDT, J. - op. cit. p. 315.
- (27) Ibid. p. 314.
- (28) Ibid. p. 222.
- (29) Ibid. p. 116.
- (30) MUSEO PEDAGOGICO. - Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIème siècle. Paris, Musée Pédagogique, 1886.
- (31) MORO, T. - Utopía. En Utopías del Renacimiento de Moro, T.; Campanella, T. y Bacon, F. México-Buenos Aires, F.C.E., 1966. p. 55.
- (32) Ibid. p. 71.
- (33) Ibid. p. 72.
- (34) Ibid. p. 96. El subrayado es mío.
- (35) Ibid. p. 108.
- (36) Ibid. pp. 82-107.
- (37) ERASMO. - De como los niños han de ser precozmente iniciados en la piedad y las buenas letras. En Obras escogidas. Madrid, Aguilar, 1964. p. 926.
- (38) Ibid. p. 931.
- (39) Ibid. pp. 923, 925-926. También en la obra Educación del príncipe cristiano. En Obras escogidas. pp. 976 y 313
- (40) ERASMO. - De como los niños ... pp. 926-927.
- (41) Ibid. pp. 919, 921, 937. También en la obra Educación del príncipe cristiano. pp. 277-280.
- (42) ERASMO. - Educación del príncipe cristiano. p. 284.
- (43) ERASMO. - Plan de estudios. En Obras escogidas. p. 446.
- (44) Ibid. pp. 444-451. También en De como los niños ... pp. 952-954.

- (45) ERASMO. - Educación del príncipe cristiano. pp. 277-278.
- (46) ERASMO. - Plan de estudios. p. 446.
- (47) ERASMO. - De como los niños ... pp. 944-945.
- (48) Ibid. pp. 949, 951, 956.
- (49) ERASMO. - Plan de estudios. p. 450.
- (50) ERASMO. - De como los niños ... p. 957.
- (51) Ibid. p. 936.
- (52) VIVES, J.L. - De las disciplinas. En Obras completas (2 vol).
Madrid, Aguilar, 1947. T. II. pp. 340-343.
- (53) Ibid. T. II. p. 356.
- (54) Ibid. T. II. p. 350.
- (55) Ibid. T. II. p. 362.
- (56) VIVES, J.L. - De anima. En Obras completas (2 vol), T. I.
pp. 1147-1148.
- (57) VIVES, J.L. - De las disciplinas. T. II. pp. 562-563.
- (58) Ibid. T. II. p. 556.
- (59) VIVES, J.L. - De anima. op. cit. T. I. p. 1206.
- (60) Ibid. T. I. p. 1208.
- (61) Ibid. T. I. pp. 1208-1209.
- (62) VIVES, J.L. - De las disciplinas. T. II. pp. 570-571,
588-589.
- (63) Ibid. T. II. p. 571.
- (64) Ibid. T. II. pp. 572-582. También en De anima. pp.
1209-1210.
- (65) GARCIA HOZ, V. - J.L. Vives pedagogo de Occidente. pp.
34-52. En Los grandes pedagogos compila-
do por J. Chateaux. México, F.C.E., 1959.
- (66) RABELAIS, F. - Gargantúa y Pantagruel. Madrid, Edaf, 1972
pp. 49-51.
- (67) Ibid. pp. 66-73.
- (68) Ibid. pp. 159-162.
- (69) ABBAGNANO, N. - Historia de la Filosofía. (vol 2). p. 33.

- (70) MONTAIGNE, M. - Del pedantismo. T. I. p. 166. En Ensayos
(2 tomos), Madrid, Aguilar, 1962.
- (71) Ibid. p. 168.
- (72) MONTAIGNE, M. - De la educación de los hijos. op. cit.
T. I. p. 176.
- (73) MORALDO, D. - Pedagogía. Barcelona, Luis Miracle, 1968.
pág. 159.

Capítulo V - EL PROBLEMA DEL METODO CIENTIFICO:
RACIONALISMO Y EMPIRISMO.

5.1 - Los inicios del pensamiento moderno.

5.1.1 - Notas destacadas de la nueva mentalidad científica.

5.1.2 - Racionalismo y empirismo.

5.2 - Francis Bacon.

5.2.1 - Valoración de las aportaciones de Bacon.

5.2.2 - El experimentador y sus prejuicios.

5.2.3 - El método inductivo-deductivo de Bacon.

5.3 - René Descartes.

5.3.1 - Presentación.

5.3.2 - El método en Descartes.

5.3.3 - Influencias en la ciencia natural.

5.3.4 - El dualismo cartesiano.

5.4 - Juan Amos Comenio.

5.4.1 - Objetivos de la obra de Comenio.

5.4.2 - Pedagogía realista y preocupación metodológica.

5.4.3 - Los fines de la educación del hombre.

5.4.4 - Teoría del aprender.

5.4.5 - Propuestas didácticas de Comenio.

5.4.6 - Plan de estudios.

5.5 - John Locke.

5.5.1 - Esbozo biográfico.

5.5.2 - Epistemología y psicología en la obra de Locke.

5.5.3 - El proceso de conocimiento.

5.5.4 - Aportaciones a la pedagogía realista.

Notas.

5.1 - Los inicios del pensamiento moderno

5.1.1 - Notas destacadas de la nueva mentalidad científica - El Renacimiento supuso una nueva actitud del hombre ante la naturaleza y una nueva conciencia de las posibilidades humanas de penetrar en sus secretos. No obstante, esta naciente mentalidad necesitó algún tiempo para plasmarse en forma de métodos útiles a la investigación natural. Lentamente, desde mediados del siglo XVI y hasta finales del XVII, se fueron precisando las líneas maestras del nuevo modo de pensar. Este hecho ha recibido el nombre de revolución científica. El desarrollo posterior de la ciencia durante los dos siglos siguientes puede interpretarse como la realización del amplísimo programa que se esbozó en esta época.

La aparición del fenómeno científico se debe a la confluencia de una serie de causas socio-ideológicas diversas, así como al desarrollo de ciertos procedimientos de investigación. Ambos hechos, difícilmente separables, configuraron el entramado de causas que engendró la ciencia moderna.

La primera circunstancia que hizo posible la aparición de la ciencia fué el reconocimiento de la relación esencial que el hombre mantiene con la naturaleza. El hombre no es un ser extraño, perdido en la naturaleza, sino que, por el contrario, es un ser natural que se encuentra en perfecta armonía con ella. Además puede conocerla porque tiene capacidad e interés para conseguirlo. Por otra parte, sólo puede conocerla mediante los instrumentos que provienen de la misma naturaleza, nada extranatural puede intervenir en su explicación. Esa nueva actitud, abierta de tal modo a lo natural, a su conocimiento, y a la sola utilización de sus propias facultades para adquirirlo, explica perfectamente la lucha de muchos científicos contra "el mundo de papel" en que se refugiaban todos aquellos que buscaban en los libros las explicaciones adecuadas a los fenómenos de la realidad observable. Por el contrario, los nuevos hombres de ciencia se esfuerzan por considerar la

naturaleza como el único libro, como el verdadero objeto de la ciencia que solamente puede ser leído y conocido mediante la observación, la experimentación y su control.

Junto al insustituible contacto directo con los fenómenos naturales, aparece también la necesidad del razonamiento matemático como forma de transcripción conceptual de lo observado. Sin este enorme paso adelante, el simple experimento queda degradado y reducido a su puro valor circunstancial. Los resultados de la observación serían ciegos sin la explicación racional, sin la elucidación matemática de sus causas. La naturaleza está escrita con términos matemáticos y, por consiguiente, el lenguaje propio de la ciencia es el matemático. "Fórmula singularmente revolucionaria, pues, para el sabio por lo menos, disuelve la antigua Naturaleza, de formas y cualidades, y da nacimiento a una nueva Naturaleza, conjunto coordinado de fenómenos cuantitativos."(1) La matematización de las observaciones nos abre el camino hacia otro rasgo esencial de la nueva ciencia: la cuantificación. El razonamiento matemático se expresa en relaciones concretas de medida y en la proporción entre medidas (pesos, tiempos, espacios, etc). La ciencia implica la sustitución del deseo de alcanzar la cualidad de las cosas, su esencia, por la voluntad de dirigirse a la determinación exacta de la cantidad medible. Se elimina lo subjetivo y variable para abordar lo permanente y objetivo. "La objetividad se reduce, pues, exclusivamente a las cualidades sensibles que son determinaciones cuantitativas de los cuerpos.."(2) Por otra parte, todas aquellas cualidades no medibles son abandonadas como subjetivas e inútiles para la fundamentación científica.

Junto a la mensurabilidad de la naturaleza, la ordenación causal de los fenómenos completa el segundo rasgo que define su objetividad y, por tanto, otro aspecto importante de la ciencia naciente. La naturaleza se ve como una máquina en un perfecto or-

den inmutable y necesario, fundado en una cadena causal de acontecimientos. La naturaleza es como un gran autómatas, como un complejo diagrama articulado que ha eliminado cualquier consideración a fuerzas ocultas o a representaciones animistas. La naturaleza no tiene que ver con el hombre, con el alma o con cualquier principio motor, es un conjunto de elementos que se mueven mecánicamente, de tal forma que la acción de uno de ellos es causa del movimiento del otro, y así sucesivamente. Se elimina de la ciencia todo vestigio finalista o antropomórfico.

La nueva ciencia, constituida tras una liberación de cualquier autoridad que limite el libre curso del pensamiento o ponga en duda los resultados de la experiencia y la razón, se revela con enormes posibilidades como nuevo método de pensar y, además, como una forma rápida de acumular conocimientos susceptibles de aplicación a fines prácticos. (3)

5.1.2 - Racionalismo y empirismo - Se considera que la filosofía moderna tiene en Descartes y en Bacon a sus primeros representantes. El adjetivo de moderna, otorgado a un pensamiento del siglo XVII, se debe esencialmente a lo que le separaba de la filosofía medieval y postmedieval. Aunque tales discontinuidades no sean tan absolutas como a veces se ha dicho.

Las dos corrientes de pensamiento que tuvieron su origen en esta época, racionalismo y empirismo, tienen evidentes antagonismos pero, sin embargo, coinciden en ciertos aspectos. Ambas tendencias convergen en su interés por la ciencia y ambas, desde sus peculiares posiciones, contribuyeron inestimablemente a su desarrollo. También es parecida la confianza que otorgan a la inteligencia humana como fuerza generadora de un pensamiento creativo. Finalmente, conciben la ciencia como un conjunto de saberes a difundir, con el fin de mejorar las condiciones de existencia de los hombres. Son, pues, la confirmación de un nuevo espíritu que nació en el período renacentista, y que durante el siglo XVII

y, posteriormente, durante el XVIII se consolidó plenamente. Leibnitz y Wolff en el campo racionalista y Berkeley y Hume en el empirista, encarnaron esa consolidación. Posteriormente, Kant intentará una síntesis de las enconadas posturas de los representantes más genuinos de cada modo de pensamiento.

De manera sucinta, diremos que se entiende por racionalista aquel pensamiento que considera que la razón es superior a la emoción y la voluntad, por tanto, es el órgano adecuado y completo para la adquisición de conocimientos. Por consiguiente, todo conocimiento verdadero tiene un origen racional; es decir, el hombre posee desde siempre todas las ideas en sí mismo y sólo precisa que algo desencadene su aparición en la conciencia.

El empirismo, por su parte, entiende que el origen de todo conocimiento está en la percepción de los acontecimientos de la realidad interna o externa. O sea, que la experiencia es el fundamento del conocer, y sólo a través de sus datos pueden construirse las abstracciones y generalizaciones que inductivamente producen el saber sobre la realidad.

Ambas posturas epistemológicas tienen repercusiones inmediatas en la indagación sobre la realidad humana. Indagación que mira a las ciencias físico-naturales como ejemplos a imitar, aunque su nivel sea distinto. No obstante, la intención permite sentar las bases de lo que será la psicología científica -concepción mecánica del hombre, asociacionismo, etc-, la cual, posteriormente, enriquecerá en gran manera a la pedagogía.

5.2 - Francis Bacon

5.2.1 - Valoración de las aportaciones de Bacon - Francis Bacon nació en Londres el año 1561. Vinculado desde su nacimiento a la corte real, mantuvo una intensa actividad oficial que le llevó a ocupar importantes cargos y a perderlos debido a intrigas más o menos fundadas. Su relación, como hombre público, con la corona

contribuyó a la difusión de sus ideas sobre la suprema importancia del proceder científico. Murió en el año 1626.

La valoración que suele hacerse de la obra de Bacon no coincide en todos los historiadores.(4) Algunos vieron en ella una aportación original e importantísima en orden a la sistematización del método inductivo-experimental. Otros, en cambio, piensan que además de no haber hecho ninguna contribución importante a la ciencia, su crítica del método aristotélico no era ni original ni, tampoco, demasiado incisiva y profunda. En cualquier caso, parece que todos están de acuerdo en reconocer que no enriqueció a la ciencia con aportaciones en las que empleara el método que propuso. Es, también, general el acuerdo al otorgarle el mérito de haber expresado sus ideas sobre el método científico, la ciencia y su utilización con tal claridad que jugó un papel importante en la revolución científica del siglo XVII. En esta línea, influyó también sobre la manera de pensar de ciertos filósofos y pedagogos posteriores. Entre estos últimos, cabe destacar a Comenio, que sin duda recibió de él inspiraciones importantes sobre la inducción, el papel de los sentidos y el contacto con la naturaleza. Todo ello orientó decisivamente su pensamiento didáctico.

Especialmente importantes son sus ideas sobre la utilización de la ciencia en la naciente sociedad industrial.(5) El hombre debía dominar la naturaleza, controlando y dirigiendo sus fuerzas, con el fin de mejorar la calidad de la vida. En consecuencia, el conocimiento científico no tiene un carácter gratuito ni tiene el fin en sí mismo, como pensaba Aristóteles. Por el contrario, es bueno que sea aplicable a la realidad para mejorar las condiciones concretas de vida de los hombres. La ciencia es el único camino que puede tomar el hombre para dominar la naturaleza. Camino que sólo podrá recorrerse si se planifica la investigación y se logra la cooperación entre todos los científicos.

5.2.2 - El experimentador y sus prejuicios - La inteligencia, en su intento de conocer y dominar la naturaleza, necesita ciertos instrumentos que la ayuden a concluir su tarea. Igual que la mano realiza muy pocos trabajos sin la colaboración de utensilios que amplían sus poderes, los sentidos no se bastan como guía segura de la inteligencia. Son precisos los experimentos para que la naturaleza y la mente se unan sin producir falsificaciones. No obstante, esta unión de la mente y el universo, facilitada por los experimentos, no llega a realizarse si la mente permanece ciega o engañada por prejuicios que impidan una concepción correcta de la naturaleza. Esos prejuicios son lo que Bacon denomina idolos. Distingue cuatro tipos. Los idolos de la tribu que tiene su origen en la propia naturaleza humana, muy propensa a ver regularidades allí donde no son seguras y a generalizar imprudentemente. Los idolos de la caverna son los basados en la educación de los individuos. Los idolos del mercado se encuentran cuando las palabras pierden su posible significado científico y pasan a designar sólo lo que vulgarmente quieren decir. Por último, los idolos del teatro son los dogmas y métodos recibidos por las diversas filosofías. Bacon se dedicó, en gran parte de su obra, a eliminar de la mente esos prejuicios, a fin de convertir al experimentador en un niño frente a la naturaleza.

5.2.3 - El método inductivo-deductivo de Bacon - El siguiente paso que da Bacon es el de criticar el método aristotélico y enunciar un nuevo proceder científico. Ante todo, partió de la aceptación de un esquema básico de investigación teórica de tipo inductivo-deductivo. "Si el entendimiento no produce por su cuenta más que nociones arbitrarias e infecundas, y si los sentidos, por su parte, sólo dan nociones desordenadas e inconcluyentes, la ciencia no podrá construirse como conocimiento verdadero y fecundo en resultados, sino en cuanto imponga a la experiencia sensible la disciplina del entendimiento y al entendimiento la disciplina de

la experiencia sensible. El procedimiento que realiza estas necesidades, según Bacon, es el de la inducción.⁽⁶⁾ No obstante, no estaba de acuerdo con la inducción y la deducción aristotélicas. Respecto a la inducción criticó la recolección acritica y desordenada de datos, las generalizaciones imprudentes y la no consideración de los casos negativos en la enumeración de los casos que dan pie a la operación inductiva. La crítica de la deducción se dirigió principalmente hacia la no definición de los predicados, dejando sin valor los argumentos silogísticos, y a la sobrevaloración de la lógica deductiva poco apoyada en un soporte inductivo adecuado.⁽⁷⁾ El método propuesto por Bacon pretendía solucionar estos problemas del procedimiento de Aristóteles. Sus principios fundamentales son la multiplicación de inducciones graduales y el método de exclusión. El primer principio pretendía reunir un conjunto de "historias naturales y experimentales", con el objetivo de fundar con gran seguridad el proceder inductivo. Luego, una vez se han acumulado una gran cantidad de hechos es el momento de buscar las correlaciones entre ellos. Lentamente se irá ascendiendo de correlaciones de baja generalidad a otras de mayor poder. Sin embargo, ciertas correlaciones tenían un carácter puramente accidental. Para eliminarlas formuló el método de exclusión. Este método se basaba en tablas de presencia, ausencia y grados. Es decir, si un atributo desaparece cuando el otro está presente, o varían de intensidad inversamente, deben ser excluidos como correlaciones accidentales y no esenciales. Sólo las correlaciones esenciales son el material de las sucesivas generalizaciones inductivas.



"Escalera de Axiomas" de Bacon

Los principios más generales del conocer, según Bacon, son las formas. Es decir, las cualidades irreductibles presentes en los objetos que percibimos, las relaciones entre las propiedades físicas de los objetos capaces de producir efectos. También las denominó leyes. Su conocimiento es lo que debía permitir un control y modificación de las fuerzas de la naturaleza.

Es indiscutible que la gran obra de Bacon no tuvo trascendencia fáctica en el desarrollo de la ciencia, aunque sí de la mentalidad científica. Parte de su fracaso es debido a la no utilización de las matemáticas y a la falta de hipótesis rectoras en la planificación de las investigaciones. "Bacon no se dio cuenta plenamente de la importancia de estos dos últimos elementos. Supuso que la acumulación de datos empíricos tenía que dar automáticamente lugar, con el tiempo, al descubrimiento de las regularidades naturales que busca la ciencia. La ocupación de los científicos debía ser entonces la de acumular observación tras observación, experimento tras experimento, y reseñar los resultados. Teorizar era para Bacon una pérdida de tiempo, por lo menos en las primeras fases de la investigación. Las verdades generales surgirían por sí mismas en cuanto se hubiera reunido una colección suficientemente amplia de hechos particulares. En general, las uniformidades generales menos obvias y más importantes no han aparecido de este modo, y Bacon no supo ni podía prever la sutileza del método con el cual la ciencia sería capaz de descubrirlas en algunos casos."(9)

5.3 - René Descartes

5.3.1 - Presentación - Descartes nace en el año 1596 y muere en febrero de 1650. Su obra constituyó el puente de tránsito a la modernidad partiendo de la temática propia del Renacimiento. El reconocimiento e indagación de la subjetividad humana, el pleno reconocimiento de la relación del hombre con el mundo, y el conven-

cimiento de que esa relación debe salvarse con un dominio y utilización humana del mundo, constituyen los puntos esenciales del nuevo sistema de la filosofía.

5.3.2 - El método de Descartes - El pensamiento autobiográfico de Descartes se construye como búsqueda de soluciones a la pobre situación en que se encontró al terminar los estudios. La imposibilidad de precisar un criterio que distinga lo verdadero de lo falso, así como la inutilidad de todo lo aprendido para ayudarse en la vida diaria (10), lo lanzan a una reflexión sobre sí mismo, sobre la hábil utilización de la razón y sobre la adecuada orientación de la vida.(11) Esta variedad de líneas de investigación confluyen en la razón como elemento esencial de la naturaleza humana que da unidad a todo su saber. La buena dirección de la razón permite la buena dirección del hombre en todas las facetas de su vida. Pero además la solución personal a que llega tiene validez universal, ya que la razón es un componente universal de todos los individuos, igual en todos ellos. No obstante, la conducción de la razón, que sin duda reportará todo género de beneficios a la humanidad y a cada individuo, no es un hecho aleatorio, sino que debe regirse por la aplicación sistemática y constante de un método. La gran tarea de Descartes fué descubrir y justificar ese método.

La búsqueda del método para la dirección del pensamiento a que se lanzó Descartes tiene en las matemáticas un precedente y hasta cierto punto una realización completa que le ayudó mucho en la formulación de sus principios. Pero su mérito no fué el de un simple transcriptor, porque además de formular las reglas para la buena dirección de la mente, las justificó mediante una fundamentación metafísica y, por último, provocó la fecundidad aplicándolas a diversas ramas del saber.

Respecto al primer aspecto, Descartes entiende que las reglas que constituyen el método de razonar han de permitir la dis-

tinción entre lo verdadero y lo falso, así como un aumento incesante de los conocimientos de la ciencia. Todo ello sin realizar esfuerzos inútiles. Los preceptos metódicos que debían cumplir estos requisitos los formuló de la siguiente manera:

"El primero consistía en no admitir nada por verdadero que no conociera que evidentemente era tal; es decir, evitar minuciosamente la precipitación y la prevención, y no abarcar en mis juicios nada más que lo que se presenta tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviera ocasión de ponerlo en duda.

El segundo, en dividir cada una de las dificultades que examinara en tantas partes como fuera posible y necesario para mejor resolverlas.

El tercero, el conducir por orden mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y más fáciles de conocer para subir poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más compuestos y aun suponiendo orden entre aquellos que no se preceden naturalmente unos a otros.

Y el último, en hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que tuviese la seguridad de no omitir nada."(12)

Siguiendo estas reglas, el pensamiento humano, paso a paso, puede ir llegando al conocimiento de las verdades más recónditas y escondidas.(13) En esta lógica de pensamiento se fundamentó el paradigma científico que regiría hasta el siglo XIX. La reducción de la complejidad a sus partes constitutivas se convirtió en la forma más generalizada de pensamiento.

El siguiente paso que emprende Descartes es el de justificar esas reglas. La única manera de justificarlas es comprometiéndose en una crítica absoluta de todos los conocimientos adquiridos. Así lo hace cuando afirma que era preciso que hiciera todo lo contrario (que seguir las opiniones dadas como ciertas) y que rechazara como absolutamente falso todo aquello en que pu-

diera imaginar la menor duda, a fin de ver si después de eso no quedaría algo en mi creencia que fuera completamente indudable."(14) El mismo hecho de dudar sistemáticamente de todo lo que se afirma como cierto e incuestionable, le acabó otorgando aquella verdad indudable que busca. Aquella única certeza que el implacable proceso de duda permite afirmar. Es decir, sólo es posible dudar y seguir dudando si pienso y, por tanto, si soy algo. La existencia afirmada por el hecho de pensar, es el único reducto cierto que se afirma a partir de la duda absoluta.

"Mas inmediatamente después me fijé en que, mientras yo quería pensar así que todo era falso, era preciso que yo, fuera algo. Y advirtiéndome que esta verdad: yo pienso, luego yo soy, era tan firme y segura que no podía conmovérsela todas las más extravagantes suposiciones de los escépticos, juzgué que podía admitirla sin escrúpulos como primer principio de la filosofía que yo buscaba."(15)

Sobre este principio debe construirse y fundarse todo conocimiento cierto.

La cuestión siguiente para Descartes es determinar el por qué es tan evidente la afirmación que acaba de encontrar. Lo resuelve al afirmar que es así ya que se presenta al espíritu como algo completamente claro y distinto. Y todo lo que cumpla ambas prerrogativas es verdadero.(16) De aquí pasa a demostrar la existencia de Dios como aquél que posee y transmite al hombre las ideas de mayor perfección, la certeza que éste no puede poseer en sí mismo.(17) De esta forma, si Dios existe y es quien pone en mí la capacidad de conocer el mundo como algo real y verdadero, eso implica la posibilidad de ir deduciendo de aquí, a base de verlo claro y distinto, todo el conocimiento matemático, físico, etc. "En efecto, (...) eso mismo que hace poco tomé como regla: que son verdaderas todas las cosas que concebimos muy clara

y distintamente, no está garantizada más que a causa de que Dios es o existe, que es un ente perfecto y que todo cuanto hay en nosotros viene de El. De donde se sigue que nuestras ideas o nociones, siendo cosas reales, y que vienen de Dios en todo cuanto son claras y distintas, no pueden ser en eso sino verdaderas (18)

5.3.3 - Influencias en la ciencia natural - En íntima conexión con su pensamiento filosófico, Descartes trabajó intensamente en el desarrollo de la naciente ciencia natural. Después de haber afirmado la existencia del hombre como ser pensante, y de Dios como garante de la veracidad de todo aquello que se perciba clara y distintamente, vuelca su atención hacia el estudio del mundo natural

A diferencia de Bacon, que parte de lo más concreto e inmediato a nuestra percepción para elevarse inductivamente hacia los conocimientos más generales; Descartes pretendía iniciar el proceso del conocer por su verdad más general y evidente. A partir de ella y mediante un procedimiento deductivo llega a las verdades más elementales.

Con anterioridad a las primeras manifestaciones de lo que más tarde sería la ciencia moderna, la filosofía de la naturaleza había desarrollado una concepción del mundo de carácter orgánico, que lo entendía como un organismo vivo dotado de finalidad. Esta posición vitalista ya fué criticada por Leonardo y Galileo, pero no fué desterrada definitivamente ni teorizada una visión sustitutiva hasta Descartes. Este sustituyó la visión antropomórfica, totalizadora y organicista del estudio de la naturaleza en todas sus manifestaciones. Todo fenómeno macroscópico, decía, debe ser interpretado en términos de interacciones submacroscópicas. El conjunto se estudia analizando tan minuciosamente como sea posible todos los elementos que lo constituyen y sus relaciones mutuas; instaaura el proceder atomístico.

Por otra parte, describía los fenómenos en términos de ex-

tensión y movimiento y, consecuentemente, adquiría un valor preponderante en las ciencias la cuantificación. La ciencia se ocupará exclusivamente de lo cuantificable o intentará explicar los cambios cualitativos a nivel macroscópico mediante cambios puramente cuantitativos al nivel de las relaciones elementales. Finalmente, para superar las explicaciones de los hechos físicos basadas en cualidades espirituales, Descartes definió una concepción absolutamente mecanicista de la causalidad. Afirmó que para conseguir que un cuerpo se moviera era imprescindible que otro cuerpo contiguo ejerciese una presión sobre el primero, de forma que le permita vencer la menor presión del cuerpo contiguo del lado opuesto. Estas concepciones deterministas de la ciencia se impusieron, aportando evidentes avances en la mayoría de campos de investigación.

Cabe afirmar también, retomando un aspecto anterior, que Descartes se dió cuenta que deductivamente no podía llegar muy lejos en su pirámide deductiva, y propuso la observación y la experimentación como partes constitutivas del método científico.

5.3.4 - El dualismo cartesiano - El pensamiento racionalista tuvo un influjo importante en la configuración de la psicología y también de la pedagogía.

La principal característica de la psicología cartesiana es su dualismo. Tal separación entre lo corporal y lo espiritual entrañará grandes consecuencias para el estudio posterior del hombre. El mundo físico y corpóreo se estudiará objetiva y cuantitativamente. La mente y espíritu, en cambio, serán el blanco de métodos subjetivos y cualitativos, quedando en manos de una filosofía mentalista y psicológica.

Para Descartes el cuerpo del hombre es como una máquina y la vida es exclusivamente el conjunto de movimientos que son capaces de realizar los distintos elementos de la máquina humana. "Lo cual no entrañará en absoluto a quienes, sabiendo cuantos

diversos autómatas, y máquinas en movimiento, puede hacer la industria de los hombres sin emplear más que muy pocas fuerzas en comparación con la gran multitud de huesos, músculos, nervios, arterias, venas y todas las demás partes que hay en el cuerpo del animal, consideren este cuerpo como una máquina que, habiendo sido hecha por las manos de Dios, está incomparablemente mejor ordenada, y tiene en sí movimientos más admirables que ninguna de las que pueden ser inventadas por los hombres." (19)

Es evidente su papel precursor de la psicología materialista del siglo XVIII, así como de otras corrientes más actuales.

En el otro extremo, el alma, la sustancia pensante, es concebida como algo totalmente distinto del cuerpo, irreductible mediante el análisis a elementos distintos y punto de arranque del conocimiento cierto. En este sentido, Descartes establece que la manera de llegar al conocimiento cierto es mediante la introspección subjetiva en los dominios del alma. Por este motivo, la psicología cartesiana se desarrolló gracias a una preocupación epistemológica más que psicológica. Es decir, se practica la introspección para llegar a conocimientos ciertos y no para conocer la mente. Por tanto, queda perfectamente explicado el carácter secundario de factores tales como las emociones, la voluntad, las sensaciones, etc., que no encajan en el desarrollo netamente intelectualista y cognitivo de la psicología. Como consecuencia, la psicología que utilizará la pedagogía también tendrá ese carácter plenamente intelectualista, olvidando los otros factores.

El dualismo cartesiano, a pesar de ser uno de los rasgos más característicos de su psicología, no es absoluto. Descartes admite entre ambos polos una interacción. Lo hace impulsado por la necesidad de que llegue a la mente el conocimiento del mundo exterior que propicia el cuerpo. Lo cual obliga a tender entre ambas realidades algún tipo de elemento de conexión o interac-

ción. La glándula pineal soluciona el problema, convirtiéndose en el punto de cita y de interrelación entre las dos sustancias humanas.

Resumiendo, el pensamiento psicológico de Descartes aportó a la psicología: "el dualismo, el enfoque mecanicista, el introspeccionista, las ideas innatas y una cierta tendencia a relacionar la mente con el cerebro."(20)

5.4 - Juan Amos Comenio

5.4.1 - Objetivos de la obra de Comenio - Comenio nace en el año 1592 y muere en el año 1670. Su vida no fué tranquila pero, debido a su gran vocación y tenacidad, encontró el tiempo suficiente para escribir diversas obras de filosofía, teología y, especialmente, de pedagogía. La más destacada de este último grupo es su Didáctica Magna, publicada en el año 1657. Esta obra, tal como anuncia su largo subtítulo, quiere ser "El artificio universal para enseñar a todos todas las cosas, o sea modo cierto y exquisito para que todas las comunidades, plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura con brevedad, agrado y validez ..." (21) A su vez, con un criterio eminentemente didáctico, nos dice también que "La proa y la popa de nuestra didáctica ha de ser investigar y hallar el modo de que los que enseñan tengan menos que enseñar, y los que aprenden, más que aprender; las escuelas tengan menos ruido, molestias y trabajo en vano, y más sosiego, atractivo y sólido provecho; la república cristiana menos oscuridad, confusión y desidia y más claridad, orden, paz y tranquilidad." (22) Esta previa exposición de los objetivos de la obra, constituye una síntesis de la fuerte preocupación didác-

tica y de los deseos de extender la educación a todos y hacerlo para construir una comunidad de vida mejor. Esta amplitud de mira de Comenio no debe diluir su importancia como autor del primer gran tratado de didáctica. Ensayo que, además de abordar con precisión y detalle un sinnúmero de cuestiones técnicas e instrumentales de la relación educativa, contiene una auténtica teoría del aprender, en una línea de pensamiento convergente con la de los grandes filósofos racionalistas y empiristas de la época.

5.4.2 - Pedagogía realista y preocupación metodológica - Juan Amos Comenio debe encuadrarse dentro de lo que se ha llamado pedagogía realista. Fue uno de los más importantes defensores de esa postura y, sobre todo, cristalizó en sus pensamientos sobre metodología la preocupación del maestro por dirigir bien la mente en la tarea de inventar o aprender, si es que tal distinción es válida.

Fecha su origen en el Renacimiento, se manifiestan ahora con plena madurez unas circunstancias económicas, sociales y culturales que implican una reorientación considerable del campo educativo. El auge económico, industrial y mercantil; la consolidación de los estados nacionales y la quiebra del espíritu universalista, comportaron una modificación de la labor pedagógica. Se abandona la educación humanista desinteresada, los largos aprendizajes gramaticales y todos aquellos elementos estéticos y aristocráticos que contenían los programas educativos. En cambio, toma plena vigencia la cultura utilitaria, práctica y especializada. Las matemáticas, las ciencias naturales y las lenguas vivas toman parte del tiempo que se destinaba a las lenguas útiles sólo para el estudio del pasado y la recreación formativa que proporcionaban las lecturas literarias. Se trata, pues, de un "nuevo movimiento, hostil a los verbalismos lógico-dialécticos y gramaticales del pasado, y totalmente inclinado a la necesidad de una educación útil para la vida, preparadora de las efectivas e-

rigencias de las actividades profesionales y rica de un concreto contenido con respecto a las ciencias de la naturaleza y a las necesidades económicas y sociales."(23)

Estos caracteres definitorios del realismo se encuentran en Comenio claramente. Además, están enriquecidos por una interesante distinción: por una parte, lo que podemos llamar propiamente realismo pedagógico, que se manifiesta en el deseo de que "No deben tratarse otros asuntos sino aquéllos que tienen una aplicación segurísima para esta vida y la futura..."(24) Por otra parte, encontramos en Comenio un realismo que podríamos llamar metodológico. Es decir, la aplicación a la vida de lo que se estudia es condición indispensable para que el acto didáctico sea fructífero, para que se aprenda con facilidad.

"Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes."(25)

Este mirar hacia lo inmediato, hacia lo concreto, converge en el acercamiento a la naturaleza iniciado en el Renacimiento y continuado con el empirismo de Bacon. De tales corrientes de pensamiento, la pedagogía de Comenio se impregna de la preocupación de actuar en contacto con la naturaleza y de acuerdo con sus principios. Derivándose, en primer lugar, una educación más práctica, que se aleje de los libros para apoyarse más en la intuición de las cosas y de los fenómenos. Y, en segundo lugar, el intento cada vez más firme y fundado de adecuar la enseñanza a la naturaleza psíquica del educando.

Finalmente, y para acabar de caracterizar el momento histórico en que aparece la obra de Comenio, es vital destacar la generalizada preocupación metodológica, como reflejo de la intensa preocupación que sobre el mismo tema manifiestan los científicos y filósofos europeos. Orientar bien la mente, saber como la mente conoce, se convierte también en un problema pedagógico ya que

conviene dar una respuesta a tales interrogantes si se quiere conseguir un aprendizaje eficaz.

"Esta metodología (se refiere a la metodología fundada por Bacon y Descartes) ha tenido por resultado que se busquen nuevos métodos, tanto para la exposición del saber como para la enseñanza de éste. En tal estadio surgió la metódica de la instrucción como un correlato de la metódica de la investigación. Así como se conmueve la tradición de la ciencia, así se quiere sustituir la rutina tradicional de la instrucción por métodos racionales. Estos afectan primeramente al aprendizaje de los idiomas, después a las materias realistas y buscan un orden y seriación que corresponda a la naturaleza de las cosas. Así surge la didáctica como la parte de la teoría de la educación que es más susceptible de un tratamiento natural."(26)

Por otra parte, descubrir los caminos que recorre la mente para conocer, significa acercarse a la naturaleza psíquica de cada educando. Hecho que enlaza con la antigua preocupación por adecuarse a la manera de ser de cada individuo, que tan clara e imperiosamente se plantea en este momento histórico. Así pues, preocupación metodológica y deseo de adecuación a la naturaleza psíquica del educando se unen en la fundación de la didáctica como estudio del método idóneo para enseñar.

5.4.3 - Los fines de la educación del hombre - La finalidad última de la educación es la "Bienaventuranza eterna con Dios" (27) pero para conseguirla es preciso primero trazarse unos fines para esta vida que nos abran el camino del fin último. Según Comenio, las cualidades con que el hombre debe adornar su alma como requisitos de su humanidad son: la erudición, o capacidad de conocer lo que le rodea; la virtud, o posibilidad de regirse a sí mismo y a todo lo que se relaciona con él; y la piedad, o camino hacia Dios.(28) El hombre debe alcanzar estas cualidades

porque están en íntimo acuerdo con la composición de su alma. "La esencia del alma está formada por tres potencias: Entendimiento, voluntad y memoria."(29) Estudio de las cosas, elección de aquéllas que son provechosas y recuerdo de la dependencia y deberes del alma, son respectivamente las funciones de esas potencias del alma. Funciones que se actualizan mediante la adquisición de la erudición, la virtud y la piedad. Actualización que, a su vez, es posible porque la naturaleza ha puesto en nosotros las semillas de estos tres elementos. El alma posee las tres potencias que lo propician.

"Aquí, pues, es cierto que el hombre ha sido creado con aptitud para la inteligencia de las cosas, para el buen orden de las costumbres y para el amor de Dios sobre todas las cosas, y que lleva dentro de sí las raíces de los tres principios enunciados como los árboles tienen las suyas enterradas."(30)

De la discusión de cómo alcanzar el fin último y de cuales son los fines inmediatos de la educación, hemos llegado a la idea de que la educación no es un proceso de "tomar del exterior", de introducir de fuera a dentro, sino un proceso de desarrollo de lo que el hombre lleva ya en sí mismo.(31) El hombre es un completo microcosmos que posee todo lo bueno. No obstante, las semillas no son todavía frutos y, por tanto, es "conveniente formar al hombre si debe ser tal". Comenio repite la comparación entre el hombre inculto y los animales, tan frecuente en el Renacimiento. Afirma, en consecuencia, la necesidad universal de educación. "Todos, sin distinciones de ningún tipo, han de adquirir su humanidad mediante la educación."(32)

Para totalizar el desarrollo de estas tres cualidades ninguna puede independizarse, ni primar por encima de las demás. Se requiere un desarrollo armonioso y unitario de las tres. El hombre es la unidad indivisible de todas ellas.(33)

No es preciso insistir en que su método de enseñanza y su

plan de extensión y organización de la educación, tienen presente en todo momento la finalidad para la cual están concebidos y que acabamos de enunciar.

5.4.4 - Teoría del aprender - Para realizar los fines que se propone, Comenio debe reorganizar ciertos aspectos de la práctica educativa corriente. Vimos que todos los individuos tienen en germen las cualidades precisas para llevar al acto las virtudes que la educación debe inculcar. Por tanto, con un ligero impulso, todos pueden mejorar su formación. Si esto no ha sido posible aún, es porque nunca se aplicó un método pensado según la naturaleza. La escuela estaba plagada de errores (34), de modo que termina por aburrir y envilecer a los educandos. Comenio pretende solventar estas dificultades. Para ello articula un conjunto de propuestas que constituyen una verdadera alternativa didáctica original. Además, podemos distinguir, antes de entrar en la consideración de los aspectos esenciales de su metodología, un conjunto de afirmaciones de índole eminentemente abstracta, que constituyen un fundamento teórico de su tratado. Una verdadera teoría de la educación o, más precisamente, del aprender. Luego, en buena parte derivándolos de estas afirmaciones teóricas, encontraremos sus principios didácticos más conocidos.

Según Comenio, para que un individuo penetre en los secretos de cualquier ciencia es imprescindible que se cumplan cuatro requisitos: a) que el entendimiento no esté cegado de modo que pueda percibir lo que ante él se coloca (que tenga limpios los ojos del entendimiento); b) que se presente ante el educando la realidad que debe aprender (que se le presenten los objetos); c) que el educando esté en buena disposición para recibir lo que se le da (que preste atención); d) que las cosas se presenten ordenada y metódicamente (que sepa deducir unas cosas de otras con el debido método).

a) El hombre no puede escoger la calidad y eficacia de su

entendimiento, ya que esto es un don divino. No obstante, si puede liberarse de todos aquellos obstáculos y barreras que impiden un perfecto funcionamiento de lo que Comenio llama "espejos de la mente" u "ojos interiores". Estos instrumentos de impresionar la realidad no deben estar empañados por ocupaciones vanas, inútiles u ociosas de la mente. El entendimiento, para estar a punto, ha de dedicarse exclusivamente a ocupaciones honestas y útiles.(35)

b) Pero para que el hombre aprehenda la realidad no es suficiente la disponibilidad de la mente. "Para que un espejo refleje con fidelidad los objetos es necesario, en primer lugar, la realidad y evidencia de los mismos y, después, su adecuada presentación a los sentidos."(36) Es decir, que para enseñar algo conviene la presencia real de lo transmitido, y que se "presente a cuantos sentidos sea posible". El conocimiento tiene como único origen el testimonio de los sentidos, y éstos son también los abastecedores de la memoria mediante la cual se fijan los conocimientos.(37)

c) Pero Comenio reclama un cierto grado de actividad en el sujeto educado. Este, para captar realmente lo que se presenta a los sentidos, necesita de la luz que le otorga la atención. La atención, la avidez por conocer, son requisitos imprescindibles para llevar a buen término la educación.

"Esta luz del conocimiento es la atención, en virtud de la cual percibe todas las cosas el que las busca con el entendimiento lleno de codicia."(38)

d) El último prerrequisito del aprender es el puente hacia la didáctica. En él se esbozan los consejos metodológicos que facilitarán la enseñanza. Estos consejos son:

1. Debe enseñarse lo que hay que saber.
2. Lo que se enseña debe enseñarse como cosa presente de uso determinado.
3. Lo que se enseña debe enseñarse directamente, sin ningún rodeo.

4. Lo que se enseña debe enseñarse tal y como es, o sea: por sus causas.
5. Lo que se ofrece al conocimiento debe presentarse primero de un modo general y luego por partes.
6. Deben examinarse todas las partes del objeto, aun las más insignificantes, sin omitir ninguna; con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras.
7. Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola.
8. Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla.
9. Explíquese bien las diferencias entre las cosas para obtenerse un conocimiento claro y evidente de todas.

Como hemos podido ver, en Comenio se aprecia, por una parte, la influencia empirista de Bacon que prima el papel de los sentidos en el conocimiento; por otra parte, también se ve una cierta influencia cartesiana en el orden, sistematismo y deductibilidad en que se basa la presentación de sus pensamientos.

5.4.5 - Propuestas didácticas de Comenio - Sus presupuestos metodológicos para enseñar y aprender con facilidad, solidez y rapidez, empiezan con la afirmación de que hay un solo y único método para enseñarlo todo. Los principios del aprender son unos e implican, por tanto, un solo modo de proceder para enseñar cualquier tipo de materia.(39) Este método único debe copiar el orden que lo rige todo -naturaleza, hombre, cosas, etc-, que es precisamente lo que las hace perfectas. En consecuencia, las escuelas, en todos sus niveles, deben configurarse según un perfecto orden en la disposición del tiempo, de los objetos, del espacio, del método, etc. Este orden, como ocurre con todas las piezas de un reloj, es lo que conferirá perfección, armonía y eficacia a la educación.(40)

Refiriéndonos ya a cuestiones estrictamente metódicas, ante todo, la condición previa de cualquier enseñanza es que sea útil para la vida. Por añadidura, si se percibe la necesidad por parte

del educando, le será más fácil aprender y lo hará con mayor interés. Tal principio es la base de la educación realista que propone Comenio. De todas formas, es muy claro que para Comenio influido quizás por Descartes y evidentemente por el sentir de su tiempo, era muy importante, vital, la adquisición de una sabiduría universal. Es explícito cuando dice: "Deben de tal manera organizarse los estudios de toda la vida que formen como una Enciclopedia, en la que nada haya que no provenga de la común raíz ni esté en su lugar debido."(41) El ideal pansófico es, pues, un resumen de todos los conocimientos, enlazados unos con otros de forma metódica y organizada. De tal suerte, que todos los saberes relacionados recíprocamente, encadenen sus certezas y constituyan un conjunto armonioso y coherente de enunciados deducibles unos de otros. La aparente inutilidad que tendría, según su postura realista, este conocimiento universal, se equilibra con la facilidad con que se asimilan las cosas que se perciben en su verdadera conexión con todas las demás. En realidad, no es posible deslindar los conocimientos útiles de los inútiles. Todos son necesarios, lo que debe conseguirse es demostrar ese convencimiento al educando y facilitarle el aprendizaje conectándolos lógicamente entre sí.

El ideal pansófico de Comenio se realiza mediante la gradualidad de la enseñanza, o procedimiento de círculos concéntricos de conocimientos progresivos más amplios y profundos. Si se ha de saber todo, y esa totalidad de saberes es inseparable, implicará que en cualquier período de la enseñanza el educando tenga una idea completa del saber y, a la vez, que tal idea sea el germen de progresivas ampliaciones y perfeccionamientos.

"Antes de descender a su particular estudio, debe siempre fijarse en el entendimiento del que aprende la idea general de la lengua o arte objeto del mismo, que no es otra cosa sino un compendioso bosquejo muy general, pero que abarque todas las partes."(42)

Este aspecto de su metodología es particularmente evidente al esbozar el plan de estudios para los distintos periodos escolares. En él se ve como en cada grado se proponen todos los conocimientos posibles, aunque evidentemente a distintos niveles de dificultad.(43)

En íntima conexión con su pensamiento empirista, Comenio piensa que la verdadera educación debe empezar con la actividad de los sentidos. En este sentido, afirma que "hay que enseñar a los hombres, en cuanto sea posible, a que sepan, no por los libros sino por el cielo y la tierra, las encinas y las hayas, esto es: conocer e investigar las cosas mismas no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas."(44) Se ha de partir, por consiguiente, de lo próximo, de lo concreto para alejarse y remontarse hacia lo lejano y abstracto. De las cosas sensibles se pasará a su organicidad, a sus leyes, no al revés.

En Comenio, los conocimientos, lo mismo cuando se enseñan que cuando se aprenden, deben estar ordenados según su sucesión, de forma que cada conocimiento adquirido se convierta en un soporte de nuevos saberes. Siempre lo anterior fundamenta lo posterior.

"Dispóngase los estudios de tal manera que los posteriores tengan su fundamento en los precedentes y éstos se afirmen y corroboren con los que van detrás"(45)

Este principio didáctico puede interpretarse como un corolario lógico de su ideal pansófico. Si todos los conocimientos están interconectados, es normal que los primeros abran el camino a los posteriores y les den sus luces y que, a la vez, los últimos hagan más comprensibles a los primeros. Por otra parte, es la explicación que hace posible la graduabilidad y ciclicidad en los conocimientos. Cada nueva profundización se basa en un permen anterior que le abre las puertas.

Para lograr el orden y la eficacia convenientes en la ense-

Hanza, es necesario proceder de tal manera que el educando se concentre en un solo tipo de conocimientos, en una sola cosa. Progresivamente y en momentos diferentes, podrá pasar de una a la otra, pero en un mismo instante sólo deberá dedicar su atención a una única materia.

"Cuidese también en las escuelas de que los discípulos no se ocupen en cada momento sino de una sola cosa."(46)

"Origina la distracción en los espíritus el proponer a los discípulos diversas materias al mismo tiempo."(47)

Con el mismo fin que las anteriores recomendaciones, el autor propone una forma expositiva basada en reglas breves, pero muy exactas y claras. Junto a estas proposiciones tan sintéticas se adjuntarán una buena cantidad de ejemplos en los que tal regla se vea aplicada. Por último, esta explicación ha de enseñar las cosas aludiendo a sus causas. "Apoyar todo con razones es enseñarlo por sus propias causas; esto es, demostrar, no solamente cómo es una cosa, sino por qué no puede ser de modo diferente."(48) En estos últimos presupuestos metodológicos se comprueba la proximidad a las posturas racionalistas.

De carácter netamente psicológico son los presupuestos metodológicos de Comenio que a continuación reseñamos. En primer lugar, encontramos un esbozo de lo que hoy llamaríamos motivación. Según el autor, al iniciar un estudio se ha de excitar al alumno la afición hacia la materia. De lo contrario, se tendrán muchas dificultades para que aprenda.(49) También pide que se enseñe sin fatigar demasiado al alumno y, sobre todo, teniendo en cuenta en todo momento sus capacidades. No se puede enseñar lo que el entendimiento no puede captar o no pide.(50) Si el profesor sabe cumplir estos preceptos los castigos serán totalmente innecesarios. En caso contrario, la culpa es del enseñante y no del alumno.

"No se castigue con azotes por causa de la enseñanza. (Pues si no se aprende no es culpa sino del Preceptor, que o no sabe, o no procura hacer dócil al discípulo."(51)

No podemos cerrar el apartado propiamente metodológico sin hacer referencia a la denominación de pedagogo de la clase magistral que Comenio ha recibido. Según él, "el Profesor de una escuela puede, sin ninguna molestia, atender a gran número de discípulos simultáneamente con los mismos ejercicios escolares." (52) Para ello organiza la clase en grupos (decurias), evitando la instrucción dirigida a uno solo de sus alumnos, y procurando dirigirse siempre a todos a la vez. Deberá, al hacerlo, atraerse la atención de todos y mantenerla mediante diversos procedimientos técnicos que propone. También, en este apartado, se trata la conveniencia de tener un libro de texto, de dar un mismo trabajo a todos, de la manera de corregirlo, etc.(53)

5.4.6 - Plan de estudios - Comenio trazó también un plan de organización de los estudios que comprendía la totalidad del período instructivo que recorren los alumnos. La escuela materna, que se extiende hasta los seis años, sirve para introducir al alumno, a su nivel, a todos los conocimientos que se poseen. La escuela elemental, que comprende a los niños de seis a doce años, intenta dar una formación general a todos y evitar precoces especializaciones o deserciones. En esta etapa también se abordan todas las materias. La escuela latina o gimnasio tiene una duración de cuatro años más, de los doce a los dieciocho. Prosigue mediante una enseñanza concéntrica y se intensifican las aplicaciones prácticas de la instrucción -medicina, agricultura, artes mecánicas, etc-. Por último, los estudios superiores, que desde los diez y ocho años se extienden hasta los veinticinco, admitirá a los jóvenes con una inteligencia suficiente para proseguirlos. En este momento se intentará una enseñanza completa y los estudios utilitarios se equilibrarán con los filosóficos.(54)

5.5 - John Locke

5.5.1 - Esbozo biográfico - Locke nació en el año 1632 en el seno de una familia acomodada. Cursó estudios de filosofía en la universidad de Oxford, aunque donde aprendió verdaderamente fué en los libros de Descartes. Sus estudios se diversificaron, dedicándose también a la medicina. Se introdujo en la política y acabó desterrado en Holanda. Cuando volvió a su país no se ocupó otra vez a la política, sino que dedicó su tiempo a la reflexión filosófica. Murió en el año 1704. Las obras de mayor influencia pedagógica son: Ensayo sobre el entendimiento humano, que publicó en el año 1690, y Pensamientos sobre educación, que vio luz por primera vez durante el año 1693.

5.5.2 - Epistemología y psicología en la obra de Locke - Locke fué el primer filósofo que dedicó su obra más importante a la investigación del entendimiento humano. Es cierto que otros filósofos, desde Platón y Aristóteles hasta Descartes y Bacon, habían tratado, desde puntos de vista diversos, tal problemática. No obstante, Locke fué quien dió mayor solidez y amplitud al tema. El hecho de concentrar su atención, con tal intensidad, sobre el conocimiento humano le conduce, como ya había ocurrido con alguno de sus antecesores, a confundir y tratar a la vez problemas netamente epistemológicos, y problemas de índole psicológica. Cuando afirma que su intención es "investigar los orígenes, la certidumbre y el alcance del entendimiento humano, junto con los fundamentos y grados de las creencias, opiniones y asentimientos"(55), no distingue entre cuestiones psicológicas, como el origen de las ideas, y cuestiones epistemológicas, con la naturaleza del conocimiento cierto. Ambas problemáticas se entremezclan en su obra. Su coexistencia y su íntima unión es evidente en la introducción al Ensayo, allí entiende la problemática psicológica como un paso previo en la solución de la cuestión epistemológica.

gica. Formula la pretensión más amplia y general que, en sus propios términos, consiste en "averiguar los límites entre la opinión y el conocimiento, y examinar, tocante a las cosas de las cuales no tenemos un conocimiento cierto, por qué medidas debemos regular nuestro asentimiento y moderar nuestras pasiones."(56) La temática es epistemológica, la búsqueda de la certeza del conocimiento está claramente formulada. No obstante, como primer eslabón para llegar a este fin se propone investigar "el origen de esas ideas, nociones o como quieran llamarse, que un hombre puede advertir y de las cuales es consciente que tiene en su mente, y la manera como el entendimiento llega a hacerse con ellas."(57) Propuesta netamente psicológica que como tal desarrollará en toda la obra y que contribuirá a la formulación de la problemática psicológica y a su constitución como ciencia. De esta doble dirección o interpretación que sugiere su obra se benefician, al menos, dos ramas del saber claramente influidas por sus investigaciones. Por una parte, la filosofía continúa su tradición epistemológica, de manera que su pensamiento se contrapone y procura sintetizar con el de Descartes. Por otra parte, Locke suscita numerosos temas psicológicos que encontrarán notables continuadores. En este sentido, sus formulaciones sobre la sensación, la percepción, las leyes asociativas; así como su método inductivo-observacional y el principio empirista que sostuvo para explicar el conocer, precipitaron el nacimiento de una psicología científica. Esta tradición fue recogida más tarde por David Hartley (1705-1757) y Joseph Priestley (1733-1804) los cuales desarrollaron la psicología asociacionista, y por Condillac (1715-1780) cuyo sensismo está influido por Locke.

En el terreno pedagógico, bien por sus ideas educativas expuestas en el Tratado, o por su influencia a través de la naciente psicología, tuvo una presencia importante en el desarrollo del

saber pedagógico.

5.5.3 - El proceso de conocimiento - El pensamiento de Locke parte, con respecto al concepto de razón, de premisas bien distintas a las de Descartes. Este concibe la razón como única, igual en todos los hombres, infalible y omnipotente por su propiedad de autosuficiencia. Locke, en cambio, piensa que la razón ha de construirse o formarse mediante una adecuada disciplina, la cual dificulta su univocidad. Además, dado que el caudal de ideas es muy limitado y su claridad y distinción precarios, la razón es perfectamente falible. Por último, la razón no genera sus materiales, sino que los toma de la experiencia, lo cual la hace dependiente de su entorno.

A pesar de esta cierta indefensión de la razón, para Locke todo lo que queda fuera de su consideración son simples casualidades sin sentido. Lo casual: saber, fe y convivencia debe estar guiado por la razón. No obstante, tiene ciertas limitaciones que es preciso conocer. En todo instante, la razón ha de contar con la experiencia. Bien como realidad nutricia que aporta todos los materiales que ella no puede crear; o bien como marco que permite la ordenación y utilización de ese material, controlando las construcciones del espíritu humano a fin de que no desborden lo real.

Si, como hemos dicho, la razón está limitada a la experiencia, eso implica un rechazo absoluto de las ideas o principios originarios estampados en nuestra mente. La mente no posee nada innato. Si percibimos principios de acuerdo general, no estamos, en cambio, en disposición de afirmar que son innatos. Podrían haber sido adquiridos por otras vías. Desde otro punto de vista, los niños, por ejemplo, siendo los que menos ideas han recibido, tampoco manifiestan ningún pensamiento sobre ideas universales. Tampoco podemos hablar de principios prácticos innatos, pues esto

implicaría la modificación de las normas y no explicaría la diversidad de normas vigentes.(58)

Admitiendo, pues, que la mente no posee nada innato, podemos volver a considerar la tesis de que todo su caudal proviene de la experiencia. En realidad, la mente es como un trozo de papel blanco que la experiencia va llenando. Todo el saber se deriva en última instancia de ella. La experiencia, fuente de todo saber, comprende: "Las observaciones que hacemos acerca de los objetos sensibles externos, o acerca de las operaciones internas de nuestra mente, que percibimos, y sobre las cuales reflexionamos nosotros mismos, es lo que provee a nuestro entendimiento de todos los materiales del pensar. Estas son las dos fuentes del entendimiento de donde dimanán todas las ideas que tenemos o que podemos naturalmente tener."(59) La mente, cuando piensa, tiene ideas que provienen de esas dos fuentes. Primero, de los sentidos que, ocupándose de los objetos, proporcionan la mayoría de las ideas. A esta fuente la llama sensación. En consecuencia, un hombre empieza a tener ideas cuando tiene la primera sensación, y tendrá más o menos ideas simples según la variedad de sensaciones que le procuren los objetos. Por todo ello, cabe afirmar que la mente se despierta con los sentidos y que sus materiales es lo primero que la pueblan. Luego, la percepción de las operaciones que nuestra mente realiza sobre las ideas que ha alcanzado por la sensación, constituye la segunda fuente de saber que Locke denomina reflexión. O sea, cuando el espíritu reflexiona sobre las operaciones que la mente realiza con las ideas, el entendimiento se provee de una nueva serie de ideas que no provienen de las cosas externas. Por ejemplo, las ideas de percepción, de pensar, de dudar, de razonar, etc. Unas y otras constituyen todo el caudal de ideas originales que pueblan nuestra mente, y la única vía de enriquecimiento que tiene.

Ambas formas de adquisición de ideas presuponen un entendi-

miento pasivo, enteramente a merced de lo que percibe y se impresiona en él.

"A este respecto, el entendimiento es meramente pasivo, y no está en su poder tener o no tener esos rudimentos, o, como quien dice, esos materiales de conocimiento. Porque, se quiera o no, en muchos casos los objetos de nuestros sentidos le imponen a nuestra mente las ideas que le son particulares; y las operaciones de nuestra mente no nos dejan estar sin alguna noción acerca de ellas, aunque son oscuras. Ningún hombre puede permanecer en tal ignorancia de lo que hace cuando piensa. (...) Puesto que los cuerpos que nos rodean afectan de diversos modos a nuestros órganos, la mente está obligada a recibir esas impresiones, y no puede evitar la percepción de las ideas que lleva consigo."(60)

El origen experiencial de las ideas y la pasividad del entendimiento que hasta este momento hemos encontrado en la obra de Locke, ha dado pie a interpretaciones excesivamente mecanicistas, sensistas y pasivas del intelecto humano. Para Locke, el entendimiento, tabula rasa, no es en todo momento pasivo, aunque tuviese momentos de pasividad. Más adelante lo veremos.

El material que introducen en la mente la sensación y la reflexión constituye lo que Locke llama ideas simples. Por ejemplo, las cualidades que los objetos presentan a nuestros sentidos están íntimamente unidas entre sí y con las cosas mismas. No obstante, las ideas que entran en nuestra mente por los sentidos se dan aisladas y sin mezcla. La vista y el tacto toman a la vez, de un mismo objeto, varias ideas diferentes que en la mente son perfectamente distintas. Estas ideas son simples. Junto a las ideas simples de sensación, encontramos también las ideas simples de reflexión que ya hemos indicado como se originan. Salvo por estos dos procedimientos de acumulación de ideas simples

el entendimiento, por hábil que sea, no puede adquirir ninguna otra idea simple.

Ya hemos dicho que en este primer momento el espíritu permanece pasivo; a partir de ahora el espíritu se torna activo y elabora con este material otras ideas que llamaremos complejas. Las elabora repitiendo, comparando y uniendo ideas simples, produciendo así una variedad infinita de ideas complejas. Locke es contundente cuando afirma que "es cierto que la mente es completamente pasiva en la recepción de todas sus ideas simples, también es cierto que ejerce varios actos propios por los cuales forma otras ideas, compuestas de sus simples, las cuales son como los materiales y fundamento de todas las demás."(61) Esta afirmación nos obliga a afirmar que el entendimiento admite y entra en una fase activa y voluntarista. La cual permite elaborar, partiendo del material original, un conjunto enorme de nuevos objetos de pensamiento: las ideas complejas. Con lo cual el pensamiento se proyecta "infinitamente más allá de lo que le proporcionan la sensación y la reflexión."(62) No debe olvidarse, a pesar de todo, que cualquier composición nueva parte ineludiblemente de las ideas simples de la experiencia.

La importancia de estas investigaciones para la psicología y por ende para la pedagogía es enorme. Ya en la utilización del concepto de idea como unidad elemental de que se compone el conocimiento, Locke inicia el análisis de la mente en sus menores unidades, y con ello la tarea de la psicología introspeccionista. Luego, con los actos mentales y las ideas complejas, esboza los conceptos básicos del asociacionismo.

Los actos de la mente al manipular las ideas simples son de tres tipos: El primero permite combinar varias ideas simples formando una idea compleja. Mediante el segundo, la mente junta las ideas, simples o complejas, de tal forma que las vea a la vez pero no las combine. Así se obtienen las ideas de relación. Por úl-

timo, la mente puede separar una idea de todas las demás que le acompañan en su existencia real. Este acto es la abstracción, y por él se obtienen las ideas generales. El número de ideas complejas es interminable, pero pueden clasificarse todas en tres tipos básicos: modos, sustancias y relaciones. Los modos son las ideas que no contienen en sí mismas la posibilidad de subsistir, son manifestaciones de sustancias (triángulo, gratitud, docena, belleza). Las sustancias son las combinaciones de ideas simples que representan cosas particulares y distintas, subsistentes por sí mismas (hombre, banco, oveja). Las relaciones consisten en la consideración y comparación de una idea con otra (causa y efecto, identidad, diversidad).

La actividad del espíritu se manifiesta, además de en los casos anteriores, en la abstracción que producen los casos generales. Las ideas generales, por una parte, están condicionadas por el lenguaje. Las cosas son particulares y a primera vista podría parecer que los términos empleados para designarlas también deberían serlo. Pero esto sería imposible, ya que cada cosa particular no podría tener un nombre distinto. Para evitarlo, las palabras toman un sentido general y lo toman cuando designan ideas generales. Es decir, ideas que se han separado de las circunstancias de tiempo, lugar y de cualquier otra determinación. Estas palabras se aplican a todos los casos particulares de una especie o clase, distinguiéndose de los demás. Estas ideas abstractas se instalan en la mente con sus nombres y nos capacitan para discurrir sobre las cosas y comunicar los conocimientos.

El libro cuarto de su obra está íntegramente dedicado a indagar sobre la certeza del conocimiento. En este apartado, Locke explica que la experiencia no es el conocimiento, sino que sólo aporta su material. El conocimiento versa únicamente sobre las ideas. Mejor dicho, el conocimiento "no es sino la percepción de la conexión y acuerdo o del desacuerdo y repugnancia entre

cualesquiera de nuestras ideas."(63) Según la claridad en la percepción de la concordancia y discordancia, el conocimiento será intuitivo (concordancia inmediata) o demostrativo (concordancia conseguida a través de ideas intermedias o pruebas). Todo lo que no sean estos dos grados de conocimiento es fe, opinión o conocimiento de la existencia de objetos reales externos a la mente. El conocimiento de estos objetos reales se consigue por intuición en el caso de nuestra propia existencia, por demostración en el caso de la existencia de Dios y por sensación en el caso de la existencia de las cosas del entorno.

La obra termina retomando el discurso sobre los límites experienciales de la razón y sobre su fiabilidad, pero afirmando, a pesar de todo, que es la única guía de que dispone el hombre en todas las actividades de su vida.

En esta obra encontramos una teoría del aprender que en esta misma versión o con modificaciones posteriores ejercerá un influjo importante en el pensamiento pedagógico. Además, conduce hacia un pensamiento inductivo-observacional que primero tomará la psicología y cuyos resultados experimentales tanto ayudarán a la pedagogía, pero que luego la misma reflexión pedagógica hará suyos y aplicará a su propio objeto de conocimiento.

5.5.4 - Aportaciones a la pedagogía realista - John Locke, además de su importante contribución filosófica y psicológica, escribió páginas netamente pedagógicas de gran valor para el desarrollo del pensamiento educativo. Fue uno de los pedagogos realistas más importantes. En este sentido, para él la finalidad de la educación no era otra que "formar un 'gentleman' capaz de ser útil a sí mismo y a su patria en un clima de ordenada libertad y audaz iniciativa."(64) El criterio de utilidad del individuo como tal y de sus capacidades y saberes era absolutamente decisivo al juzgar el quehacer pedagógico. Para formar ese individuo funcional a sí mismo y a la sociedad es necesario darle una educación completa. Un espíritu bien formado, capaz de razonar, y un

cuerpo sano y ágil, son condiciones necesarias para alcanzar ese conjunto armónico que le otorgará la felicidad y le hará útil. En síntesis, el ideal humano de Locke, a la consecución del cual dirige sus esfuerzos, es el de un "completo gentil-hombre moderno, sano y robusto, que sabe desempeñar bien un oficio, que se halla en condiciones de desempeñar bien un cargo de responsabilidad social, que tiene sentido del honor y por esto es respetado por los demás, que ha viajado y aprendido muchas cosas por directa experiencia más que en los libros, que se ha formado un justo criterio personal con que juzgar las cosas. Es un individuo que no tiene una cultura embarazosa, sino un saber sólido, útil para la vida, y posee la virtud suma de saber dominarse y supeditar sus actos a la fiscalización de la razón, y en él no se malogran las buenas maneras, fruto de gentileza de ánimo y de urbanidad en el trato exterior."(65)

El hombre, sujeto que ha de alcanzar este ideal, es para Locke un ser corporal que ha de formar su personalidad. Para ello, debe considerar separadamente, aunque formando una unidad, el carácter y la inteligencia; además de dominar y potenciar sus posibilidades físicas.

Respecto a la educación física, Locke, aunque se inscribe en la tradición inglesa de considerar importante ese sector de la formación, es un verdadero innovador. Sus conocimientos médicos le permitieron descubrir los errores higiénicos y alimentarios que socavaban la salud de los niños desde muy pronto. Para contrarrestar tales efectos, dictó numerosos consejos sanitarios. Todos ellos impregnados del deseo de endurecer el cuerpo para hacerlo apto a fatigas y rigores; y, en último término, para que aprenda, ya en este nivel, a sujetarse a una disciplina estricta, antesala de otros esfuerzos más notables.

La formación del hombre completo considera también la tarea de inculcar buenas costumbres tan precozmente como sea posible.

Así se procurará que el niño reciba un cúmulo de buenas impresiones que, juntamente con una estricta reglamentación de las costumbres, vaya endureciendo su alma de modo semejante a como antes ocurría con el cuerpo. El hombre verdaderamente feliz es el que ha aprendido a disciplinarse. No obstante, para conseguirlo no se manifiesta partidario de los castigos corporales, aunque dedique cierto número de páginas a detallar diversos aspectos de su aplicación, sino que prefiere apelar al sentido del honor. Se alabará y elogiará al niño en público y se le reprenderá en privado; así, al verse apreciado o reprendido por aquellos a quien ama, irá configurando su conducta. Por otra parte, el educador será suficientemente flexible porque no todos los niños son iguales, se debe acertar a cada uno con sus virtudes y defectos. Parece detectarse la coexistencia de principios y valores de épocas distintas. Se juxtaponen posiciones muy rigoristas con otras que tienen más en cuenta la personalidad del educando, sin que Locke explicita las contradicciones. Pensamos que ocurre así porque es un momento de transición, que nos conducirá hacia una pedagogía naturalista mucho más coherente y más atenta a los valores individuales de cada hombre.

La formación del carácter, como cualquier otro aspecto de la educación realista, busca encontrar una utilidad práctica en la vida. Además, la misma formación del alma se pondrá, por motivos de utilidad, por delante de la erudición intelectual. Es más perentorio el conocimiento de Dios, la virtud, la civilidad y la cortesía que cualquier tipo de saber, generalmente muy erudito y poco aplicable a la vida. (66) Sin embargo, la educación intelectual tiene evidentemente un papel importante en la formación del hombre. Condicionando su valor a la aplicabilidad práctica de los saberes transmitidos. Se debe abolir de la instrucción todo pedantismo, verbalismo o memorismo; así como la retórica y la dialéctica vacía. Será, por tanto, una educación profundamente antiformalista, preocupada tan sólo en capacitar al

individuo para enfrentarse a los problemas reales de la vida privada y pública.

Respecto al arte de instruir, Locke no lo considera una cosa fácil. No lo es, porque no se puede partir del principio de que el alumno debe aprender todo lo que el preceptor desea. A esta imposición seguro que el educando se revolará, y con toda razón. El camino a seguir es algo más complejo. Primero, se convencerá al niño de que instruirse es una necesidad y de que debe estar muy agradecido de que los adultos se preocupen de él. Luego, cuando este aspecto esté claro, el educador se las compondrá para que la instrucción sea una verdadera diversión y un placer. "El estudio debe organizarse de modo tal que resulte natural, placentero y apto para satisfacer la curiosidad natural y los intereses del niño."(67) Para conseguirlo será bueno basar la educación en el juego, porque éste permite al alumno captar sus limitaciones, experimentar su entorno, utilizar los sentidos para conocer directamente los objetos y, en definitiva, constituir una fuente de enseñanzas netamente intelectuales. A partir de los juegos se aprenderá el alfabeto y la ortografía. Después, cuando el niño manifieste algún deseo, se le enseñará a leer, y cuando domine esta habilidad aprenderá a escribir. La escritura, a su vez, será el preámbulo del dibujo y la pintura. También tienen cabida en su plan las otras lenguas, además de la materna. El perfecto caballero tampoco debe prescindir del cálculo, geografía, historia, geometría, aritmética, ciencias naturales y legislación. Otro aspecto esencial es el aprendizaje de un oficio manual. Finalmente, viajar al extranjero redondea y perfecciona la formación completa que Locke desea para su perfecto caballero.

Esta educación la dirigirá un preceptor que será un "erudito que no esté atiborrado de erudición", y lo hará en el domicilio particular del educando. Tal organización es extensiva exclu-

sivamente a los hijos de familias burguesas acomodadas; los hijos de los pobres u obreros asistirán a la escuela del trabajo que impartirá una formación distinta.

Este amplio programa educativo se enlaza perfectamente con las ideas que expuso en su Ensayo. En esta obra afirmó sin vacilaciones que el entendimiento está llamado a dirigir la totalidad de facetas importantes del ser humano. Por tanto, la formación de la personalidad, como síntesis de las tareas sobre el cuerpo, el alma y la inteligencia, está centralizada y vitalizada por el entendimiento. Se trata de conseguir un dominio del cuerpo y las pasiones de modo que no entorpezcan a la razón. Paralelamente, ésta deberá acostumbrarse a reflexionar, es decir, a conjugar ideas simples entre sí a fin de construir ideas complejas. Si esta capacidad de manipular ideas simples estará suficientemente desarrollada y no será entorpecida por el cuerpo o las pasiones. El hombre estará plenamente dispuesto para conocer cualquier ciencia y para dirigirse por la vida con garantías de felicidad.

Notas -

- (1) TATON, R. - La ciencia Antigua y Medieval. Barcelona, Destino, 1971. p. 220.
- (2) ABBAGNANO, N. - Historia de la Filosofía. (vol 2) Barcelona, Muntaner y Simón, 1973. p. 150.
- (3) HULL, L.W.H. - Historia de la Filosofía y de la ciencia. Barcelona, Ariel, 1978. pp. 225-226.
- (4) BACON, F. - Novum Organum. Barcelona, Fontanella, 1979.
- (5) FARRINGTON, B. - Bacon, filósofo de la sociedad industrial. Madrid, Ayuso, 1971.
- (6) ABBAGNANO, N. - op. cit. (vol 2). p. 157.
- (7) LOSEE, J. - Introducción histórica a la filosofía de la ciencia. Madrid, Alianza Universidad, 1976. pp. 72-73.
- (8) Ibid. p. 74.
- (9) HULL, L.W.H. - op. cit. p. 232.
- (10) DESCARTES, R. - Discurso del método. Buenos Aires, Losada 1971. pp. 30, 35-37.
- (11) Ibid. p. 42.
- (12) Ibid. pp. 47-48.
- (13) Ibid. p. 48.
- (14) Ibid. p. 65.
- (15) Ibid. p. 66.
- (16) Ibid. p. 67.
- (17) Ibid. pp. 67-68.
- (18) Ibid. p. 73.
- (19) Ibid. p. 94.
- (20) CAPARRÓS, A. - Historia de la Psicología. (3 vol). Esplugas de Llobregat, Circulo Editor Universal, 1977. T. I. pp. 28-29.
- (21) COMENIO, J.A. - Didáctica Magna. Madrid, D. Reus 1922. p. 3.
- (22) Ibid. p. 5.

- (23) MORANDÓ, B. - Pedagogía. Barcelona, Luis Miracle, 1968
pp. 168-169.
- (24) COMENIO, J.A. - op. cit. p. 154.
- (25) Ibid. p. 151.
- (26) DILTHEY, W. - Historia de la Pedagogía. Buenos Aires,
Losada, 1968. p. 173.
- (27) COMENIO, J.A. - op. cit. p. 44.
- (28) Ibid. pp. 44-47.
- (29) Ibid. p. 82.
- (30) Ibid. p. 48.
- (31) Ibid. p. 50.
- (32) Ibid. pp. 61-62.
- (33) Ibid. pp. 80-85.
- (34) Ibid. pp. 171-173.
- (35) Ibid. p. 194.
- (36) Ibid. p. 194.
- (37) Ibid. p. 195.
- (38) Ibid. p. 197.
- (39) Ibid. p. 152.
- (40) Ibid. pp. 106-107.
- (41) Ibid. pp. 163-164.
- (42) Ibid. pp. 155-156.
- (43) Ibid. pp. 272, 288, 295.
- (44) Ibid. p. 161.
- (45) Ibid. p. 162.
- (46) Ibid. p. 130.
- (47) Ibid. pp. 146-147.
- (48) Ibid. p. 164.
- (49) Ibid. p. 156.
- (50) Ibid. pp. 148-149.
- (51) Ibid. p. 150.
- (52) Ibid. p. 175.

- (53) Ibid. pp. 170-192.
- (54) Ibid. pp. 272-300.
- (55) LOCKE, J. - Ensayo sobre el entendimiento humano. México F.C.E., 1956. p. 17.
- (56) Ibid. p. 18.
- (57) Ibid. p. 18.
- (58) Ibid. pp. 21-60.
- (59) Ibid. p. 83.
- (60) Ibid. p. 97.
- (61) Ibid. p. 143.
- (62) Ibid. p. 143.
- (63) Ibid. p. 523.
- (64) ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. - Historia de la Pedagogía. México, F.C.E., 1974. p. 342.
- (65) MORANDO, D. - op. cit. p. 185.
- (66) MALLINSON, V. - V. John Locke. En Los grandes pedagogos, compilado por J. Château. México, F.C.E. 1959. p. 131.
- (67) ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. - op. cit. p. 345.

Capitulo VI - LA ILUSTRACION Y LA EDUCACION
NATURALISTA.

6.1 - Ideas dominantes durante el siglo XVIII.

6.1.1 - Breve caracterización general de la Ilustración.

6.1.2 - La forma del pensamiento.

6.1.3 - Generalización del paradigma newtoniano.

6.1.4 - Teorías de la formación materialista.

6.1.5 - Newton y la teoría del estado.

6.2 - Jean-Jacques Rousseau.

6.2.1 - Aspectos generales de la obra de Rousseau.

6.2.2 - Hacia un hombre natural.

6.2.3 - Las propuestas de Rousseau como experimentos mentales.

6.2.4 - Matrimonio, sociedad e individuo.

6.2.5 - Propuestas pedagógicas del Emilio.

6.2.6 - Trascendencia de las ideas de Rousseau.

6.3 - Immanuel Kant.

6.3.1 - El proceso del conocer en Kant.

6.3.2 - Aproximación a la moral kantiana.

6.3.3 - Reflexiones pedagógicas.

Notas.

6.1 - Ideas dominantes durante el siglo XVIII

6.1.1 - Breve caracterización general de la Ilustración - El periodo de la Ilustración ha sido caracterizado muchas veces de manera simplista y exagerada. Se ha dicho que fué una época profundamente antirreligiosa en la que todos los valores espirituales desaparecieron. Se la interpretó como un vasto movimiento impío y sacrilego. Estas opiniones, a grandes rasgos, son falsas. La ilustración no fué un momento de quiebra absoluta de los valores religiosos. Muchos e importantes autores defendieron posturas no exclusivamente materialistas, quedando un cierto espacio para la afirmación de un pensamiento creyente. En cualquier caso, el siglo XVIII fué un momento de liberación respecto de las supersticiones religiosas que impedían el desenvolvimiento libre de la razón.

También se ha querido ver en la Ilustración la fuerza que impulsó activamente la Revolución Francesa. En realidad, la participación política directa de los pensadores del XVIII no fué excesiva y, cuando la hubo, fué sin manifestar demasiados deseos de modificaciones esenciales. Todo eso no puede esconder el hecho de que muchas ideas políticas fundamentales de las democracias burguesas fueron preparadas, esbozadas e, incluso, desarrolladas por los filósofos ilustrados. Por otra parte, la escasa participación política directa no significa la ausencia de una crítica constante y profunda de los modos sociales de la época.

Estos dos aspectos críticos del pensamiento ilustrado no agotan, ni mucho menos, toda su riqueza. Es más, quedaría profundamente incompleta si no reseñamos el aspecto esencial e irremplazable de este periodo. Tal aspecto "consistía en el intento de entender el mundo y, especialmente, el hombre mismo en su vida psíquica, moral y social."(1) El siglo XVIII quiere eliminar las falsas maneras de ver y de pensar, invita al hombre a

que sea valiente y entienda. Sanere aude! Este programa fué sin duda la aportación esencial de la Ilustración a la historia de la humanidad. La confianza en la razón lograda por el hombre lo impulsa a emplearla sin ningún límite, a emplearla en todos los temas y campos de estudio. A partir de los espectaculares logros de la ciencia natural se intenta, por una parte, difundirlos y, por otra, extender esa visión a las cosas humanas (psicología, derecho, economía, sociología, pedagogía, etc). No obstante, esa euforia que el nuevo poder infundió en los estudiosos, no les hizo perder por lo general el sentido de la humildad. La ciencia se limitaba a lo que podía saber, plenamente consciente de la ca ducidad y pequeñez de lo entendido. Además, la razón sólo podía conocer lo que quedaba dentro de los límites de su experiencia. Por su parte, estos aspectos experimentados podían en toda su ex tensión ser abordados y progresivamente conocidos. Se conjuga la confianza racionalista en la razón, y el sentido empirista de los límites dentro de los cuales debe mantenerse para ser fecunda: el análisis racionalista debe aplicarse a los datos de la ex periencia únicamente. Sólo actuando de esta forma el hombre saldría de su minoría de edad, de la cual él era el único responsable. Saldrá de ella cuando utilice el entendimiento, que no le falta, sin ser dirigido por otras personas o por opiniones preestablecidas.

Este nuevo ideal humano iluminará con luz natural al hombre y a su mundo. Y esta nueva luz le permitirá mejorar realmente su suerte y la de sus semejantes. No obstante, "La posesión de las luces ya adquiridas no es suficiente; la tarea del intelectual consiste en contribuir al 'progreso de las luces', que preparan a la humanidad un futuro mejor." (2) El hombre que ha adquirido el instrumento de su bienestar —la razón—, ha de utilizarla para incrementar el valor y la cantidad de aquello que desea; es decir, ha de progresar. Esta línea de pensamiento se formó en el

cruce de las ideas de historicidad, cambio, ruptura con las cosmovisiones trascendentes y confianza total en la ciencia. Todo ello permitía imaginar e impulsar la marcha de los hechos hacia un porvenir mejor. De esta forma, los pueblos van apartándose de su estado de naturaleza y acercándose al de cultura o civilización. En tal estado, la actividad social, la actividad individual, el progreso de toda la sociedad y toda la humanidad se desarrollan y expresan plenamente. Este proceso implica una modificación en la función directriz de la sociedad. Deja de poseerla en exclusiva la divinidad, y la recoge la humanidad como totalidad real y concreta. Paralelamente, este mirar resueltamente al hombre desencadena la aparición de las ciencias humanas. Sin olvidar tampoco el afán filantrópico y de servicio al hombre y a su bienestar que aparece durante la Ilustración. Ese ideal filantrópico ha de concretarse en formas de actuar útiles y practicables. Para hacerlo realmente viable, va imponiéndose lentamente la idea de que el Estado debe hacerse cargo de las necesidades esenciales de la población, como por ejemplo, la educación. No obstante, ésta fué sólo una idea que cobró progresivamente adictos, pero que contrastaba con la triste realidad escolar de todos los Estados. A nivel ideológico, es el momento en que se explicita claramente la lucha entre la tendencia a generalizar la enseñanza bajo la responsabilidad del Estado y la opción, apoyada en la realidad institucional imperante, de no mejorar la enseñanza ni extender su obligatoriedad. Entre estos dos caminos se abrió paso, como solución momentánea, la salida de compromiso que representó el ideal filantrópico, el cual tuvo en Juan Bernardo Basedow (1723-1790) y en Pestalozzi (1746-1827) a dos de sus más convencidos impulsores.

6.1.2 - La forma del pensamiento - El siglo XVIII vive una profunda modificación de las costumbres y del pensamiento. No encontramos ningún aspecto de la vida que se resista al nuevo pro-

ceder científico o a sus consecuencias. En primer lugar, el estudio de la naturaleza se amplía y consolida definitivamente. Como consecuencia de ese éxito, el pensamiento científico ensancha su horizonte aplicando o queriendo aplicar su proceder a todos los niveles del estudio de la realidad. El aumento cuantitativo del conocimiento es el corolario inmediato de este hecho. Pero no es solamente esa ampliación del campo científico lo que preocupa a los hombres de esta época, también "la forma y manera de su actividad"(3) se erigen en problemas importantes. Junto a los nuevos resultados de todas las ciencias, se indaga el modo como éstas proceden y se procura ser consciente de tal proceder. Se preocuparon, en definitiva, por esclarecer qué es el pensamiento y cuáles son sus limitaciones. A su vez, la diversidad y novedad de las líneas de investigación que aparecen durante el siglo XVIII, no son consideradas como resultados casuales, sino como "el despliegue y el desarrollo completos de una fuerza por esencia homogénea y unitariamente informadora."(4) Esta fuerza motriz esencial es la razón, la cual tiene un carácter unitario y es invariable en todos los hombres.

El nuevo carácter fundamental de la razón, que explica el florecimiento científico de la Ilustración, obliga a caracterizarla en oposición a las corrientes anteriores de pensamiento. Durante el siglo XVII, los sistemas metafísicos que se impusieron -Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz- entendían la razón como el receptáculo que contiene las verdades eternas, iguales para todos los espíritus humanos y, también, para el divino. Esta verdad absoluta, a priori, permite extraer deductivamente un conjunto de verdades de menor generalidad. Es decir, iluminar o derivar un conjunto de verdades a partir de este primer principio cierto.

El siglo XVIII renueva esta concepción de la razón y la adapta a los presupuestos que la ciencia natural ofrece. El pro-

dominio cartesiano cede ante la influencia de Newton. La razón se entiende de modo más modesto. No encierra el germen de la verdad, no la posee de antemano, sino que se convierte en la energía o fuerza que dirige o impulsa su adquisición. Este nuevo impulso no atiende ya a la deducción a partir de certezas inamovibles, sino que invierte su quehacer procediendo inductivamente a través del análisis. Se parte de los fenómenos concretos y reales que, mediante la observación y la experimentación, conducen a los primeros principios. En consecuencia, la aportación más importante de la razón no son sus resultados, si no su función. "Y su función más importante consiste en la fuerza de juntar y separar. Separa lo puramente fáctico, lo sencillamente dado, lo creído por testimonios de la revelación, de la tradición y de la autoridad; no descansa hasta que no lo resuelve en sus componentes simples y en los motivos últimos de creer y 'tener por verdadero'. Pero después de este trabajo de resolución comienza el de reconstrucción. La razón no puede descansar en los disjecta membra; le es menester construir con ellos una nueva estructura, un todo verdadero. Pero al crear ella misma ese todo, al acomodar las partes de un todo según una regla que ella misma dispone, se le hace completamente transparente la estructura del edificio que sumerge así.(...) Este movimiento espiritual doble es el que caracteriza por completo el concepto de razón, no como concepto de un ser, sino de un hacer. Tal convencimiento abre brecha en los más dispersos campos de la cultura del siglo XVIII."(5) La imposición de este proceder analítico y constructivo es la finalidad esencial de la cultura de la Ilustración, por encima de la mera ampliación de los conocimientos.

Tal como hemos dicho, Newton impuso su manera analítica y compositiva de trabajar, pero ese triunfo del pensamiento analítico no fué improvisado. Se había estado gestando durante si-

glo y medio. Primero fué Kepler quien observó los fenómenos celestes y los redujo a una expresión matemática de gran exactitud. "Con un esfuerzo infatigable y minucioso llega hasta las leyes que expresan la forma de las órbitas planetarias y determina la proporción entre la periodicidad de cada planeta y su distancia con respecto al sol."(6) Más adelante, Galileo dió un nuevo paso. Pensó que la contemplación inmediata de la naturaleza no es suficiente, y busca otros medios de conocimiento que impulsen a la ciencia a capas más profundas de elaboración conceptual. La captación inmediata y unitaria de los fenómenos naturales permite la descripción de su generalidad, pero no consigue su explicación. Esta sólo se logra desentrañando todas las condiciones que coinciden en su aparición, y precisando la dependencia que tiene con ellas. No puede conseguirse esta penetración en los hechos reales "si no descomponemos el cuadro unitario del fenómeno que nos ofrece la intuición y la observación inmediata y lo reducimos a sus diferentes factores constitutivos. Este proceso analítico constituye para Galileo el supuesto precio de todo conocimiento riguroso de la naturaleza. (...) Sólo cuando descomponemos un hecho, aparentemente simple, en sus elementos y lo volvemos a reconstruir valiéndonos de esos elementos, podemos comprenderlo."(7) Finalmente, Newton conserva y corrobora el mismo procedimiento empleado por Galileo. En sus Principios matemáticos de la filosofía natural (1687) enunció una completa explicación mecánica del mundo celeste y terrestre. Explicación construida de manera analítica e inductiva, excluyendo el procedimiento deductivo y sintético. Por tanto, se halla en la misma tradición galileana y en oposición al cartesianismo y a los sistemas metafísicos. A través del análisis de los datos de la experiencia intenta llegar a su composición enunciando una ley que exprese hechos habitualmente considerados como distintos. En este sentido, "La gran aportación

de Newton reside en esta unificación; no tanto en haber encontrado un hecho antes desconocido, en haber logrado un nuevo material, sino más bien en el moldeamiento del material empírico."

(8) Por otra parte, este moldeamiento que consigue la ley, no es el final del proceso de conocer, ni el fundamento de una doctrina metafísica de la realidad que exprese su "esencia", sino la simple organización matemática de los datos de la experiencia. Newton ya no sólo ve el cosmos, sino que lo ve con transparencia, como dice Ernest Cassirer. Transparencia que se logra "cuando el pensamiento matemático se dirige a aquél y le somete a su forma de análisis matemático."(9)

El pensamiento de la Ilustración se construye analógicamente respecto al paradigma fundado por Newton. Por este motivo, aparece constantemente el esfuerzo por desmembrar lo complejo, por dividirlo en elementos unitarios simples. Para realizar esta operación analítica tiene que referirse siempre a hechos reales y considerarlos como el material de sus análisis. Estos hechos se trocearán y convertirán en elementos simples, iguales, uniformes. La atomización de los hechos los ilumina, dándoles una nueva transparencia.

"Lo importante es llegar a un alfabeto de pensamiento, resolver todas las formas intelectuales complejas en sus elementos, en sencillas operaciones fundamentales de carácter último, del mismo modo como en la teoría de los números cada uno puede ser concebido y expresado como un producto de números primitivos. También aquí la unidad, la uniformidad y la simplicidad, la igualdad lógica, aparecen como la meta final y más alta del pensamiento."(10)

No obstante, la enunciación de elementos simples es un paso previo que se completa con la búsqueda de "el principio interno de unidad que justifica la diversidad de lo visible."(11) Este

principio tomó un tipo de organización mecánica que explica los fenómenos mediante acciones y reacciones de elementos materiales unitarios, excluyendo las consideraciones cualitativas y cualquier tipo de finalidad. Es decir, se unen los elementos en cadenas infinitas de causas y efectos simples. Esta modelación de los hechos de experiencia se pretende que tome una expresión matemática.

6.1.3 - Generalización del paradigma newtoniano - Newton fundó un nuevo paradigma en la ciencia físico-natural, pero sus trabajos tuvieron grandes consecuencias en otros campos del saber. Ejerció una influencia ejemplar sobre las demás ciencias, que se concretó en la extensión del paradigma que lleva su nombre a todas las áreas científicas.

"Cuando una explicación se impone por la evidencia de su intelegibilidad, tiende a ganar espacio a través de la totalidad del dominio epistemológico. Cada sabio sueña en realizar por su cuenta y en su sector lo que ha tenido éxito en otro. La autoridad ejemplar de la síntesis newtoniana le ha valido el peligroso éxito de convertirse en un cliché que encuentra aplicaciones en todo intento, así como al margen de cualquier propósito."(12)

La aplicación generalizada de su forma de proceder supuso, en cualquier caso, un fuerte impulso para muchos sectores del pensamiento científico, aunque en ciertos casos se operara degradando sobremanera sus presupuestos. Respecto a las ciencias humanas, de las que hablaremos a continuación, propició su aparición, pero también las condenó a un desarrollo similar al operado por las ciencias de la naturaleza. Este hecho, en algunos casos, fué enormemente entorpecedor y retardatorio.

En el campo de las ciencias de la naturaleza, la imitación de Newton fué el deseo generalizado de todos los estudiosos.

Esta imitación no reproduce, en la mayoría de los casos, la totalidad del proceso de investigación newtoniano, sino que aplica analógicamente sus resultados más espectaculares. La noción de atracción destaca especialmente por los variados y abundantes ser vicios que prestó al progreso del conocimiento. Fue transferida del orden macroscópico ocupado por la astronomía, al microscópico fundamentando una nueva química. No obstante, en éste y en otros muchos casos, supuso siempre una pérdida de rigor debido a que los trabajos se fundamentaban exclusivamente en imaginaciones analógicas y no en una repetición detallada de todos los pasos del método aplicado por Newton.

Inmersas en el nuevo paradigma iniciado por Newton, las ciencias humanas intentan reducir el atraso en que están sumidas con respecto a las ciencias de la naturaleza, y cumplir sistemáticamente el programa esbozado durante el Renacimiento. En cualquier caso, queda totalmente adquirido que "la realidad humana es un objeto de ciencia y esta ciencia, necesariamente empírica, en la búsqueda de las informaciones, debe conducir a una sistematización racional."(13) A pesar de la claridad del programa, las ciencias humanas tendieron a anteponer las síntesis prematuras al lento trabajo empírico de análisis. Por otra parte, como ya se ha dicho, el afán imitativo acabó por paralizar el impulso que el nuevo paradigma había dado.

Por lo que respecta al pensamiento metafísico de la Ilustración, cabe destacar su importancia en la constitución y desarrollo de la psicología. Este tipo de reflexión, a pesar de estar bastante alejada de los presupuestos científicos del pensamiento newtoniano, sufrió también una fuerte influencia de sus modos habituales de operar. En este sentido Cassirer afirma que "La psicología cobra un carácter predominantemente reflexivo, no se contenta con la simple captación de los procesos o formas anímicas, sino que quiere llegar a sus últimos fundamentos, hasta los ele-

mentos de lo anímico y presentarlos netamente separados. En esto se siente emparentada con la ciencia natural. Su ideal es convertirse en arte disectora del alma, lo mismo que la química lo es de lo inorgánico y la anatomía de lo orgánico."(14) De todas formas, no todo el pensamiento metafísico adoptó estos criterios de trabajo. Una cierta metafísica se empeña aún en captar todos los misterios, la esencia íntima de las cosas, las causas más recónditas. Junto a ella, encontramos otra forma metafísica que, situada entre la epistemología y la psicología, abre nuevos caminos científicos. Esta reflexión metafísica tomó como objeto de estudio los límites y las posibilidades del pensamiento humano. Es lógico que así sea, porque el pensamiento, al comprometerse a estudiar la realidad, se ve obligado a señalar cuales son sus límites y su aptitud para conocer el mundo natural. Esta nueva metafísica procede a verificar cuales son los poderes del espíritu humano. El origen psicológico del entendimiento se convierte en un criterio explicativo de su poder epistemológico para escrutar la verdad. En este sentido la epistemología y la psicología tienden a confundirse.

Esta metafísica tan fructífera se dedicó a analizar las operaciones del entendimiento. Su método de trabajo consiste en recomponer el desarrollo del pensamiento, en seguir su formación y posterior evolución. "Descubriendo la manera como se forman nuestras ideas, se descubrirá el grado de valides que contienen.(...) La historia del pensamiento es la justificación del pensamiento." (15) La epistemología racionalista se extasiaba en la contemplación de las ideas innatas. El siglo XVIII se preocupa, en cambio, de buscar y reconstruir los pasos del conocimiento verdadero en la sucesión temporal de interrelaciones del hombre con su entorno. "El análisis del espacio mental integra la dimensión temporal ya que el espacio mental se comprende como el espacio-tiempo del desarrollo."(16) Por consiguiente, el análisis de la formación

del pensamiento debe partir desde su inexistencia absoluta, a fin de que sea posible reconstruir hipotéticamente todos sus pasos sucesivos. Este método epistemológico se compromete, pues, en un análisis constitutivo de la mente siguiendo su devenir temporal.

En este procedimiento vemos el reflejo de la época proyectado en el espíritu antideductivo que impera en todos esos intentos -Condillac, Rousseau, etc-. En su lugar se instala un procedimiento "histórico", que no es en realidad propiamente empírico pero sí muy útil y sugerente. Rousseau en su Discurso sobre el origen de la desigualdad dice: "Commençons par écarter tous les faits...". En realidad, la arqueología epistemológica "reconstruye un devenir ejemplar de la humanidad, es decir que, a pesar de condenar los procesos deductivos, los emplea para su propia cuenta, aunque según la dimensión de un devenir temporal."(17) En realidad, la epistemología genética no hace sino reconstruir la formación y el desarrollo del pensamiento valiéndose de "una proyección retroactiva de sus certezas"(18) Por lo cual, no va en busca de nuevos conocimientos ni indaga sobre hechos, sino que intelectualmente reconstruye lo que ya conoce. A pesar de estas limitaciones, el método genético ha sido muy positivo para atraer la atención sobre aspectos poco considerados de la evolución humana.

6.1.4 - Teorías de la formación materialista - Conocido el método de pensamiento utilizado por los metafísicos del siglo XVIII, nos interesa ver someramente el contenido sustancial de sus génesis históricas. El antecedente magistral de todas ellas fué Locke, quien redujo a unidades simples y constantes el fluir incesante, complejo y aparentemente irrepetible del psiquismo. Partiendo de sus ideas, los presupuestos de simplicidad y constancia fueron profundizados por los psicólogos posteriores." En primer lugar, Berkeley y Hume, en el proceso hacia la homogeneización de las unidades simples, redujeron las dos formas de intro-

ducir contenidos en la mente -sensación y reflexión-, a una sola: la percepción. Luego, Condillac (1714-1780), extendió el arte analítico no sólo a las ideas sino también a las operaciones psíquicas que Locke había definido intuitivamente. Condillac descompone analíticamente estas operaciones y las hace derivar de las sensaciones externas. Reduce a una sola unidad el mundo del psiquismo, tal como Newton hizo con la ley de la gravitación universal respecto a la naturaleza. En su Tratado de las sensaciones reproduce genéticamente el camino que "la psique", valiéndose de simples datos de los sentidos, de las impresiones, forma poco a poco su facultad de observarlas, de compararlas y distinguir las, de separarlas y combinarlas."(19) El artilugio de la estatua de mármol, a la que uno a uno se le van destapando todos los sentidos y que a través de cada uno de ellos se introducen las sensaciones que convenientemente combinadas forman al hombre tal como se nos presenta en la realidad actual, representa la culminación del espíritu analítico y sensualista que inició Locke. A pesar de la importancia determinante de las sensaciones exteriores en la constitución del psiquismo, el individuo no sufre pasivamente esas sensaciones, sino que está impulsado por un interés, por un dinamismo que es la causa fundamental de la eficacia formativa de las sensaciones.

Junto a Condillac, pero con notables diferencias respecto a él, encontramos un importante grupo de pensadores de tendencia materialista. Todos ellos se interesan también por el hombre en su dimensión corporal y, especialmente, psíquica. Pero abordan su estudio eliminando cualquier cualidad de la materia de origen divino. Es decir, la única causalidad existente es la de la propia materia y, por tanto, entienden el principio mecanicista, que servía para explicar la organización de la materia, a todas las acciones humanas sin excepción y, paralelamente, interpretan la mente como un reflejo del cuerpo y del cerebro.

La Mettrie (1709-1751) en su obra fundamental L'Homme machine afirma, como ya reza el título, que el hombre es una máquina de gran perfección, cuya compleja organización explica lo capaz que es para realizar conductas superiores. Estas conductas superiores están determinadas totalmente por el estado del cuerpo. Estas tesis corroboran su posición materialista -hay una sola sustancia aunque modificada-, y mecanicista -toda causa implica una consecuencia.

D'Holbach (1723-1789) en la misma tradición que La Mettrie, piensa que todas las facultades intelectuales son formas que derivan de la manera de ser del cuerpo. Por tanto, que todo el hombre es un ser exclusivamente físico. Por este motivo, está enlazado por relaciones de causa a efecto con la totalidad de los fenómenos naturales. La formación del hombre es una sucesión de causas y efectos que no terminan hasta su desaparición final.

Helvecio (1715-1771) para explicar la constitución de los individuos, añade a las tesis habituales de los empiristas, sensualistas y materialistas, la relación de adaptación que se establece con el medio. Las influencias del medio configuran al hombre y éste tiene que adaptarse a sus particularidades. Tales afirmaciones abren el camino a una acción consciente y voluntaria del hombre para mejorar su entorno. Con ello pretende ir haciéndolo más y más favorable para la formación personal.

En resumen, nos parece que estos psicólogo-filósofos representan un paso importante que, dentro del paradigma newtoniano, contribuirán al avance de la psicología y de las ciencias humanas. Además, actuarán como detonantes de algunas interesantes aportaciones románticas.

6.1.5 - Newton y la teoría del estado - El método analítico-compositivo que hemos tratado de caracterizar, así como verlo en acción en algunos campos del conocimiento, también apareció en el

estudio del Estado y de la sociedad. Hobbes anticipó lo que durante el siglo XVIII fué norma corriente. Pensaba que "el Estado es un cuerpo y, por tanto, tampoco puede ser comprendido de otra manera que reduciéndolo a sus últimos elementos constitutivos y recomponiéndolo de esta manera. Para llegar a una ciencia real del Estado no necesitamos de otra cosa que del método resolutivo y compositivo que Galileo hizo valer en la física y que ahora se aplica a la política. También en ésta, para lograr una inteligencia del todo, nos es menester volver a las partes, a las fuerzas que originalmente las juntaron y a las fuerzas que las conservaron unidas. El análisis no debe cesar en cualquier punto, no debe descansar hasta llegar a los elementos verdaderos, a las unidades absolutas ya indivisibles. Si queremos comprender verdaderamente las formaciones sociales y estatales, habremos de desarticularlas. Hobbes sabe perfectamente que este ideal no se puede lograr de manera puramente empírica, pero esta objeción no le impide, intimidándole, llevar radicalmente su principio racional general hasta lo último. No se le podía ocultar que cuando tropézámos con hombres, en la naturaleza o en la historia, los encontraremos siempre en alguna forma de comunidad y no como individuos aislados. Pero de manera consciente rebasa este límite empírico. Si pretendemos comprender el ser social, si queremos derivarlo de sus "razones", será menester resolver, desarticular el vínculo fáctico de las formas primitivas de comunidad como, por ejemplo, los ligámenes existentes entre los miembros de una familia. (...) Así, Hobbes procede al principio aislando rigurosamente; así, separa las voluntades individuales para poder emplearlas como unidades de cálculo puramente abstractas, sin ninguna "cualidad" especial. Cada una de ellas quiere lo mismo, cada una de ellas se quiere sólo a sí misma. El problema de la teoría política consiste en explicar cómo puede surgir un vínculo de este absoluto aislamiento y un vínculo tal que no tan sólo enlace

a los individuos flojamente, sino que los convierta y funda en un todo. Es el problema que pretende resolver la doctrina hobbesiana del Estado natural y del contrato social."(20)

En esta misma línea de pensamiento trabajan también Rousseau y Montesquieu.

6.2 - Jean-Jacques Rousseau

6.2.1 - Aspectos generales de la obra de Rousseau - Rousseau nació en Ginebra durante el año 1712. Su infancia fué relativamente apacible, a pesar de la muerte de su madre y de la muy especial educación que le proporcionó su padre. Leyó todo tipo de libros. Fué confiado por su padre a unos parientes y después de pasar un tiempo agradable, empezó a vivir toda clase de peripecias y a trabajar en los más variados oficios. Durante algunos años de tranquilidad que le proporcionó una protectora se dedicó a estudiar. más tarde marchó a París donde conoció y trabajó con los enciclopedistas. Tuvo cinco hijos que abandonó en un orfanato. Debido a sus ideas y escritos fué perdiendo los amigos, hasta verse perseguido por la justicia a causa de la heterodoxa "Profesión de fe del Vicario Saboyano". Tuvo que marchar de París y emprender de nuevo una existencia azarosa. Murió en el año 1778.

Rousseau no fué un educador ni un innovador en el terreno didáctico. Es esencialmente un filósofo que se ocupa del problema de la educación, entendiéndolo como una parte más dentro del conjunto global de su reflexión. Los temas pedagógicos del Emilio, que fué escrito al mismo tiempo que el Contrato Social y Julia o Nueva Eloísa, no son independientes de los temas que abarcan estas dos obras. Los tres libros son intentos, desde distintos puntos de vista, de introducir al hombre en una verdadera sociedad moral. La unidad de la obra de Rousseau es clara, a pesar de la diversidad de los temas que analiza. Podemos concluir, pues, que en Rousseau lo pedagógico no puede separarse de lo filosófico, po-

lítico, religioso o moral.

La particularidad del pensamiento de este autor reside en el vuelco que da a las ideas dominantes en la Ilustración. La razón era para el iluminismo la verdadera esencia natural del hombre, que debía guiar la totalidad de los aspectos de la vida humana. Rousseau piensa que el hombre no es sólo razón, sino que principalmente es sentimiento, impulso, espontaneidad. La razón es inútil si no se deja guiar por el impulso espontáneo y natural que todo hombre posee. Sin desdeñar la razón, Rousseau quiere protegerla con el cuidado que la gafa instintiva proporciona.

6.2.2 - Hacia un hombre natural - El tema central de toda la obra de Rousseau es la polarización y contraste que se plantea entre el hombre natural y el hombre artificial. "Todo es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera en las manos del hombre.(...) (El hombre) no quiere nada tal como ha salido de la naturaleza, ni al mismo hombre, a quien domó a su capricho, como a los árboles de un huerto."(21) El hombre ha malbaratado el legado de la naturaleza propiciando con ella toda clase de degeneraciones. Ninguno de los inventos y obras artísticas que ha producido el hombre aumentan su felicidad; por el contrario, contribuyen a hacerlos desiguales entre sí, germen de todos los males sociales. No obstante, la causa de éstas y otras degeneraciones no son intrínsecas al hombre. Pueden subsanarse porque su origen es accidental y, probablemente, pasajero. La existencia de la propiedad de bienes que permite la aparición de ricos y pobres; la institución de la magistratura que sanciona la condición de poderoso y débil; y el poder arbitrario que permite la existencia de amos y esclavos, son causas sobre las cuales la voluntad humana puede actuar.

La decidida acción del hombre tiene que alejarlo del falso estado de civilización en que se encuentra, para devolverlo al estado en que se halla el hombre primitivo. Es decir, la condición

natural del hombre que es, para Rousseau, el retorno a los orígenes. No como período de salvajismo y barbarie, sino como situación en la que aun no se ha contaminado de las injusticias y represiones sociales. Como "un estado en el que el hombre es feliz porque puede dar libre expansión a su naturaleza sencilla."(22) Esta pretensión desemboca en el deseo de alejarse, de perder de vista la sociedad, pero para poder cumplir mejor la verdadera vocación humana, que no es otra que la integración en una sociedad natural.

6.2.3 - Las propuestas de Rousseau como experimentos mentales - Rousseau cuando habla del estado de naturaleza no lo hace tal como lo haría si hablase de la realidad factual, sabe que se está refiriendo a algo que ya no existe y, como dice en el Discurso sobre la desigualdad, que "quizás no ha existido nunca y que probablemente no existirá jamás". No obstante, esta abstracción tiene la virtud de permitirnos el conocimiento de un estado ideal que nos puede servir de norma de juicio para criticar y reformar nuestra situación presente.

"Rousseau no considera el estado de naturaleza como un mero hecho que trata de contemplar y de atraer nostálgicamente, sino que lo emplea, más bien, como patrón y norma, como piedra de toque que demostrará que es verdad o mentira, ley que obliga o pura convención y arbitrariedad en la forma actual de la sociedad. La sociedad y el Estado actuales verán su verdadera efigie en el espejo del Estado Natural; se verán a sí mismos y se podrán juzgar."(23)

La intención del autor no es la de dar una descripción detallada de cómo debiera organizarse la nueva sociedad o la futura educación, sino descubrir la esencia de la verdadera naturaleza humana en su formación y en su interrelación social. Su conocimiento serviría de guía en la reconstrucción de todas las vertientes de la vida humana. Pero descubrir esa esencia verdadera de la

naturaleza humana, que se halla escondida y deformada por las condiciones de la vida presente, y que se encuentra entremezclada con todos los elementos de la vida social, es necesario imaginarla "prescindiendo de toda posible causa de perturbación, de la misma manera como en física para estudiar la acción de una o más fuerzas sobre un cuerpo, imaginamos el movimiento de éste en el vacío y sin ninguna otra perturbación, aun sabiendo que no sucede en la naturaleza."(24) Rousseau resalta aquello que quiere mostrar procediendo a un análisis minucioso de la totalidad de lo real y aislando aquel elemento que quiere destacar y estudiar. Elemento que luego reinsertará en la totalidad iluminándola y transformándola. "Imaginar el estado de naturaleza o imaginar la solitaria formación de Emilio no son negaciones de la realidad, sino experimentos mentales necesarios para darse cuenta de los requisitos que también la sociabilidad deberá satisfacer para enriquecer en vez de coartar la espontaneidad originaria del hombre."(25) Rousseau, inserto de lleno en el paradigma analítico que triunfa en la época, logra acercarse a la relación educativa percibiendo todas las influencias que la constituyen.(26) Esta tarea de aislar el maestro y el alumno, muy distinta a toda la tradición pedagógica anterior, aunque es un simple procedimiento metodológico, abre las puertas a las aportaciones de diversas ciencias que sucesivamente irán contribuyendo a la explicación de la relación educativa.

6.2.4 - Matrimonio, sociedad e individuo - La Nueva Eloísa, el Contrato Social y el Emilio son las obras en las que se apuntan las condiciones que a nivel familiar, social e individual permitirán al individuo volver a su condición natural.

En la Nueva Eloísa se narran las aventuras de dos jóvenes enamorados que no disfrutaban de ninguna facilidad por parte de sus padres y de las normas sociales. Es la afirmación de que el retorno

a la naturaleza respecto al matrimonio es la libre elección del cónyuge, guiada por el instinto.

En el Contrato Social se narran las condiciones para que la comunidad retorne a la naturaleza. La obra trata de la formación de una voluntad general que todos obedecen porque reconocen como propia, la cual ha desbancado a las anteriores voluntades extrañas a los individuos.

El Contrato Social quiere construir una sociedad que respete la naturaleza. La exposición de cómo sucederá este ideal se emprende desde el punto de vista colectivo. En el Emilio se tiene la misma pretensión, pero su exposición genética parte desde el plano individual. En ella Rousseau tratará de explicar como es posible que el niño llegue a obedecer la voluntad general o, lo que es lo mismo, se eduque individualmente según la naturaleza. Con ello se llegaría a una convergencia con el funcionamiento de la sociedad natural. En definitiva, en ambas obras, desde el plano colectivo o desde el plano individual, Rousseau busca el medio de insertar al individuo en la sociedad, manteniendo ambas entidades bajo la égida de la naturaleza.

6.2.5 - Propuestas pedagógicas del Emilio - La separación de la sociedad que sufre Emilio, tiene en Rousseau el papel de alejar al educando de las corruptelas de su entorno. Evitando que sufra sus embites, conseguiremos que en su educación influyan sólo factores naturales. Se borrarán todo localismo y toda injusticia y bajeza social, para encontrar lo que hay de común en todos los hombres. Impidiendo un precoz enraizamiento se consigue que Emilio aprenda a ser hombre según el orden natural.

"En el orden natural, los hombres son todos iguales; luego, su vocación común es el estado de hombre, y quien hubiese sido bien criado para ósto, no puede desempeñar mal los que con él están relacionados.(...) El oficio que quiero enseñarle es el de vivir.(...) ... primeramente será hombre."(27)

La equiparación de todos los hombres en el estado natural no borra las particularidades de cada individuo, especialmente las que se refieren a la edad y al carácter. Las diferencias propias de la edad no son artificiales, sino completamente naturales. La niñez tiene su papel y su enorme importancia para el desarrollo del futuro hombre. "La humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; la infancia posee también el suyo en el orden de la vida humana; es indispensable considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño. Debemos asignar a cada uno su lugar y fijarle en el mismo."(28) Por todo ello, la educación debe adaptarse a la infancia y a cada edad de la infancia. El educador debe observar y conocer las reacciones psicológicas del educando, a fin de respetar el desarrollo de su naturaleza.

Si tenemos aislado a Emilio junto con su preceptor podemos preguntarnos qué posibilidades educativas tendrá en esta situación tan peculiar. Según Rousseau, a los hombres "La educación nos viene de la naturaleza, de los hombres y de las cosas."(29) Sólo con el concurso armónico de estos tres tipos de fuentes se conseguirá una verdadera educación. No obstante, no todos tienen siempre el mismo papel ni intervienen de la misma manera. Es preciso excluir o retardar al máximo la educación que proviene de los hombres, porque es imposible controlarla, y además porque, en el actual estado de cosas, lo harían radicalmente mal. La actividad educativa de abstenerse de educar, Rousseau la denomina educación negativa. "La primera educación debe ser, pues, puramente negativa, la cual no consiste en enseñar ni la virtud ni la verdad, sino en librar de vicios el corazón y el espíritu del error. Si pudierais no hacer nada, ni dejar hacer nada, si lográrais tener sano y robusto a vuestro alumno hasta la edad de doce años, sin que supiera distinguir su mano derecha de la izquierda, desde las primeras lecciones se abrirían los ojos de su entendi-

miento a la razón sin baches ni preocupaciones; nada habría en él que pudiera obstaculizar el buen resultado de vuestros afanes. De este modo, en vuestras manos se convertiría en el más sabio de los hombres, y, omitiendo toda intervención en un principio, realizarías un prodigio de educación."(30) Se trata pues de no ganar tiempo, sino querer perderlo, retardar lo más posible la intervención adulta. "Aplazad todo lo posible una instrucción buena por temor de dar una mala."(31) Porque "uno de los mejores preceptos de la buena educación consiste en retardarla todo lo que sea posible."(32) Además de los motivos expuestos para retardarlo todo, es también conveniente obrar así para conservar su libertad. Libertad que le conducirá, al final, a su perfecto estado como ser racional y como ciudadano. La libertad no es en Rousseau un hacer lo que se quiere, sino ser consciente de la necesidad de obedecer a la ley aceptada. En otro orden de cosas, el niño ha de ser libre y no toparse más que con los elementos que la naturaleza le pone ante sí, no chocar más que con la necesidad que regula lo natural. De esta forma aprenderá a dominarse y a ser libre en completa armonía con su entorno. Y acabará interesándose por las cosas que le rodean mucho más que si le coaccionamos a hacerlo. Este despliegue libre de sus propias fuerzas será la verdadera educación natural.

El despliegue de las propias fuerzas y de las disposiciones fundamentales -el sentido, la utilidad, la razón y la moral- sigue un desarrollo madurativo espontáneo y sucesivo que no puede acelerarse artificialmente, ni anticipar una capacidad posterior por delante de las que le preceden. Las diferencias entre una fase y otra no excluyen "la continuidad progresiva del desarrollo natural". Cada momento sucesivo está preparado y condicionado por el precedente. La educación es, en consecuencia, un proceso continuo.

Los primeros años de la vida, hasta los doce, el alumno no

puede utilizar la razón porque aun no la ha adquirido. Su tarea es colocar las bases firmes que ayudarán a su perfección posterior. El motor de esta etapa será el interés inmediato, que se plasma en el contacto con el mundo a través de los sentidos. La actividad sensitiva será predominante en este período. La experiencia se adquirirá en contacto con las cosas materiales y no mediante las relaciones humanas. La intervención del educador será indirecta, y se preocupará de preparar las cosas de modo que respondan a las necesidades del alumno. Por tanto, el castigo estará totalmente excluido y sólo se permitirá que el niño experimente las consecuencias naturales de sus acciones. Lo esencial, como ya hemos dicho, es la espontánea educación de los sentidos, que excluye cualquier tipo de instrucción o educación intelectual o moral.

De la razón sensitiva se pasa a la razón intelectual durante el tiempo que se extiende hasta los quince años. Es la edad de ensanchar horizontes, de proceder a la instrucción verdadera que pondrá las bases de la cultura. El móvil de este cambio de orientación seguirá siendo el interés, pero un interés que se complementará con un criterio de utilidad que el niño puede empezar a emplear. A pesar de que ya es posible un conocimiento de las cosas, éste sólo será pleno si se adquiere precisamente a través de ellas y no de las explicaciones abstractas del preceptor. Emilio debe reinventarlo todo. Por ello explorará su entorno, manipulará objetos, observará, etc. La lectura de Robinson Crusoe le puede ser muy útil para formarse. En cambio, no aparece la educación moral, ya que no ha llegado aún el momento apropiado para ello.

El tercer período, que se prolonga hasta los veinte años y que debe preparar para el matrimonio y la reinserción en la sociedad, pondrá a Emilio en contacto con el mundo moral y con el mundo de las relaciones humanas. El amor a sí mismo, que tienda hacia la propia felicidad, puede degenerar en una infinidad de

oposiciones antisociales, pero también puede ser el germen de sentimientos y disposiciones morales de gran altura. A través del sentimiento de piedad, que no es sino la identificación con el prójimo y la sensación de que sus sufrimientos son propios, se supera el aislamiento y se establecen vínculos morales con nuestros semejantes. La maduración de esta disposición se producirá naturalmente, si no queremos anticiparla, o si no aparecen elementos perturbadores. Toda la educación moral de estos años excluirá totalmente los preceptos, y sólo el contacto con los hombres y con el proceptor serán las mejores enseñanzas. Finalmente, en la "Profesión del Vicario Saboyano" se aboga por el descubrimiento de una religión natural que brota de lo más hondo de cada individuo cuando se lo propone.

Acabado este período propiamente formativo, ya sólo queda encontrar la compañera ideal de Emilio y fundar una nueva familia, que será el principio de una sociedad también nueva.

6.2.6 - Trascendencia de las ideas de Rousseau - La trascendencia de Rousseau en el desarrollo del pensamiento pedagógico es, sin ninguna duda, enorme. La nueva imagen de la infancia como la de un período de la vida digno de ser vivido y del niño como un ser que va desarrollándose según una sucesión de momentos autónomos y relacionados a la vez, obligaron a un cambio radical en el pensamiento pedagógico. El crecimiento interior de las potencias del niño, cuando es autónomo, es bueno y sólo en él debe basarse la educación. La educación no es pues una imposición exterior de arquetipos. Por otra parte, su sensismo, activismo, voluntad de colocar al niño ante las cosas, valoración del interés y la utilidad, etc, con un preámbulo de las más modernas adquisiciones de la Escuela Nueva. Rousseau es, sin ninguna duda, un punto de inflexión en el pensamiento pedagógico.

Desde otra perspectiva, este autor fué el que permitió de una manera clara la incorporación de nociones biológicas, psico-

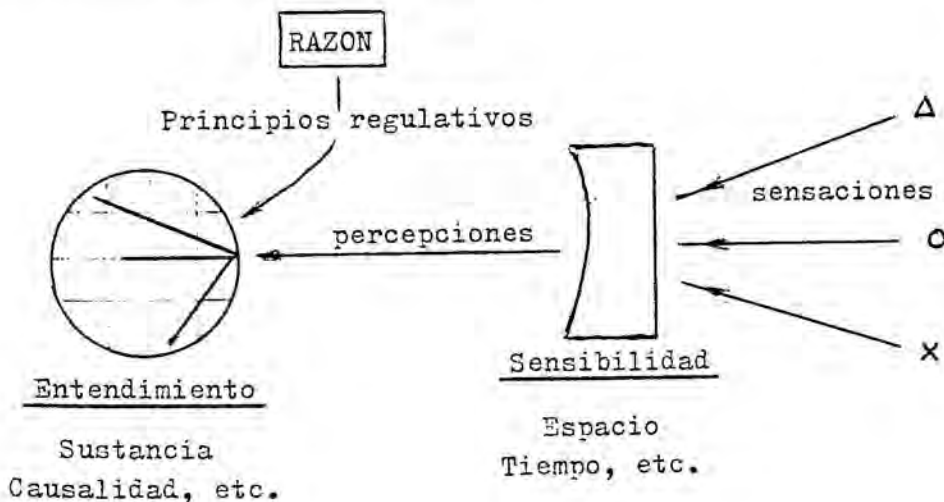
lógicas e incluso sociológicas en el estudio de la realidad educativa. Su pensamiento general y sus minuciosos análisis del desarrollo de la educación del Emilio, le permitieron articular, en el interior de su pensamiento pedagógico, saberes e intuiciones biológicas importantes para la educación -especialmente en el primer libro. Además, en cualquiera de los cinco volúmenes pueden encontrarse análisis, intuiciones y constataciones psicológicas. Por último, toda la obra de Rousseau es el planteo y la solución de un vasto problema de orden sociológico, que se afana en resolver desde distintos puntos de vista. Concretamente, el Emilio es el esfuerzo para educar a un individuo que pueda propiciar una amplia transformación social. Junto a esa pretensión de gran alcance, encontramos numerosas implicaciones sociológicas en toda su obra pedagógica. Por estos motivos, creo que podemos decir que Rousseau, de manera novelesca, abre las puertas del pensamiento pedagógico a la aportación masiva de los conocimientos de otras ciencias, que a la larga acabarán formando las Ciencias de la Educación.

6.3 - Immanuel Kant

6.3.1 - El proceso del conocer en Kant - Kant nació en Königsberg en el año 1724. Fue educado en un ambiente pietista y estudió filosofía, matemáticas y teología en la Universidad de su ciudad natal. Más tarde se dedicó a la docencia en diversas modalidades, así como a la producción de su obra filosófica. Es el pensador que culmina el desarrollo total de las ideas de la Ilustración. Su lema "Sapere aude" resume bien su pensamiento y es una buena síntesis del movimiento ilustrado. La confianza en el conocimiento racional, la valentía de seguir por tal camino hasta donde nos conduzca, haciéndolo siempre sin presunción y reconociendo y aceptando los límites inexcusables de la razón, con el programa que Kant desarrolló y el legado que dejó a la filosofía. Su metafísica se

aparta de cualquier optimismo que no quiera contemplar los límites del pensar humano.

Ent se niega a conceder valor a todas aquellas afirmaciones que trascienden la experiencia. Sólo dentro de los límites de lo experimentado el hombre puede alcanzar seguridad y estabilidad. Este límite se constituye en una norma inexcusable de cualquier investigación; es decir, de la investigación crítica o crítica de la razón pura. De todas maneras, es claro que existen conocimientos independientes de la experiencia. Lo cual, no significa que sean anteriores o precedan a la experiencia. El conocimiento comienza en la experiencia, aunque no todo derive de ella. A las impresiones recibidas se le añade aquello que introducen las facultades del conocer. O sea, el conocimiento es una síntesis de la materia bruta o impresiones sensibles, y de la forma, orden y unidad que las facultades cognoscitivas dan a la materia. Las matemáticas y la física, principalmente, poseen algunas verdades universales que no dependen de la experiencia: los juicios sintéticos a priori. Tal realidad, independiente de la experiencia, es posible por la existencia de elementos a priori de nuestro conocimiento. La tarea es, pues, descubrir cuáles son estos elementos formales de la razón.



Una consecuencia de esta manera de entender el proceso hu-

mano de conocer, está en la necesidad de entender el objeto de conocimiento como un fenómeno que la sensibilidad permite captar, y no como un ser en sí. De aquí que el conocimiento humano sea siempre sólo y exclusivamente experiencia. Por otra parte, el hecho de que el objeto se presente como fenómeno implica que, para indagar el proceso del conocer humano, hemos de dirigirnos hacia el hombre como sujeto que mediante sus formas a priori condiciona la experiencia. Por estos motivos, se reafirma la necesidad de emprender la investigación de las formas a priori del entendimiento. Estas formas a priori del entendimiento pueden ser de la sensibilidad y del intelecto. Respecto a la sensibilidad, se encuentran el espacio y el tiempo que son simplemente condiciones para la percepción de los conceptos y cualidades. Para el intelecto o capacidad activa, las formas a priori son los conceptos puros o categorías. Mediante el conocimiento sensible los objetos se nos dan y mediante el conocimiento intelectual son pensados. Intuiciones y conceptos son necesarios y mutuamente imprescindibles para el conocimiento humano. Kant justifica que las categorías son necesarias para construir la experiencia, afirmando que el pensar es un acto sintético y que la unificación de la diversidad de lo que se nos presenta está garantizada por estructuras necesarias ya existentes en el sujeto. Finalmente, y enlazando con sus primeros objetivos que pretendía su metafísica, afirma que las formas del entendimiento no son aplicables más allá de los datos de lo sensible. Son una facultad que no puede captar el ser en sí, únicamente se aplican a la intuición sensible.

6.3.2 - Aproximación a la moral kantiana - El pensamiento moral de Kant está en íntima conexión con su gnoseología. En ambos casos se trata de explicitar los límites del hombre. En la Critica de la Razón Práctica se patentiza la polémica contra el "fanatismo moral", que ingenuamente pretende transgredir los límites de la conducta humana. La naturaleza humana es finita y, además, cu-

perimenta un desacuerdo fundamental entre la voluntad y la razón. Si esto no fuese así la ley no se le impondría al hombre como un mandamiento, como un deber. Pero lo cierto es que la ley de la razón es un imperativo, y se presenta como un deber.

El hombre, como ser sensible y razonable, puede seguir igualmente uno u otro principio, y es precisamente este hecho lo que le hace libre y moral. Pero vivir moralmente significa substraerse de los impulsos sensibles. La ley moral no tiene ningún objeto como fin, sino únicamente la conformidad de la acción con la ley de la razón. La ley moral es un imperativo categórico que no puede mandar nada que no tenga un valor universal para todos. Deber y obligación es lo que relacionan al hombre con la ley moral; es decir, respeto hacia la ley, ya que la conformidad absoluta es sólo posible la santidad y ella es precisamente un límite humano. La moral kantiana es una moral de esfuerzo, concepción que naturalmente influirá profundamente a su pedagogía.

6.3.3 - Reflexiones pedagógicas - El pensamiento pedagógico de Kant se origina bajo la percepción de un medio escolar en muy mal estado. La cantidad deplorable de los maestros, la irregular asistencia de los alumnos, la insuficiencia de escuelas, las enseñanzas anticuadas e inútiles y la inexistencia de una imagen de la infancia mínimamente acorde con la realidad (lo cual conduce a un tipo de trabajo rutinario y antinatural), son las características esenciales del aparato escolar de la Alemania del siglo XVIII. La mayoría de estas deficiencias son percibidas y denunciadas por Kant, que para subsanarlas recomienda como ejemplo el trabajo que Basedow realiza en su institución. A pesar de estas aportaciones críticas y de sus escritos pedagógicos, nunca pretendió escribir un verdadero tratado de pedagogía. Sus escritos son notas, bastante deslabazadas en su publicación y no siempre originales que utilizó para impartir durante algunos años un curso en la Universidad. Las limitaciones de estos trabajos pedagógicos, no pueden

hacernos olvidar el profundo interés que Kant mostró por la educación y su amplia dedicación a la tarea instructiva. Todo lo cual le permitió poseer un abundante bagaje de experiencias que se reflejan en su obra Reflexiones sobre la educación.

Kant, en aparente contradicción con el resto de su pensamiento, afirma que la educación es un hecho de experiencia que a través de la práctica puede ir perfeccionándose. Parece como si, al menos en este terreno, coincidiera con el pensamiento empirista al que globalmente atacó.

"Ordinariamente nos imaginamos que para el que mira la educación las experiencias no son necesarias y que se puede por la sola razón juzgar si algo será bueno o no. Pero nos equivocamos enormemente en eso y la experiencia enseña que en nuestros intentos aparecen a menudo efectos opuestos a los que esperábamos. En vista de esto, ya que todo vuelve a la experiencia, ninguna generación humana puede presentar un plan de educación acabado."(34)

La primacía de la experiencia en el terreno educativo no es la consecuencia de un momento aún inmaduro del pensamiento kantiano, sino un elemento congruente con el resto de su sistema metafísico. La experiencia es el elemento central de la educación del hombre porque éste es un ser libre. La libertad humana implica que cada uno de los individuos es completamente distinto de las cosas que le rodean. Si el hombre es radicalmente distinto de las cosas no puede ser objeto de la ciencia, no podemos conseguir un conocimiento sobre él porque no posee una esencia que determine su existencia. No hay conocimiento posible porque la libertad del hombre impide esta determinación de la existencia. Por tanto, la educación no puede ser propiamente una ciencia. Para que la educación fuese ciencia, o bien el hombre no debería ser libre, es decir, parecerse a las cosas y estar determinado en todos sus actos, o bien la razón debería poseer un saber absoluto que está

reservado a Dios. Por este motivo la educación es un arte distinto del conocimiento, que se encuentra en íntima dependencia de la experiencia. No conviene olvidar que es precisamente gracias a la libertad humana que, a pesar de impedir un acercamiento científico al hecho educativo, se funda el problema educativo que tiene planteado el hombre. Pero, como ya se ha dicho, tal problemática sólo puede abordarse en el terreno experimental, dado que el conocimiento cierto está impedido por la indeterminación de la existencia humana.

"Ya que el desarrollo de las disposiciones naturales en el hombre no se efectúan espontáneamente, toda educación es un arte."(35)

La educación, como arte que se nutre y enriquece por la experiencia, debe estar dispuesta a recoger las enseñanzas de las generaciones anteriores. Además, generalizará este proceder respecto a la experiencia de la humanidad en todos sus aspectos. Es decir, extraerá las formas de asociación política que más vayan acercándose al ideal de libertad que las debe constituir. No obstante, la consideración del pasado no se realizará mecánicamente, sino que precisa una pausada meditación, a fin de que la experiencia sea razonada y pueda constituir un bagaje de preceptos educativos válidos y suficientes para la buena educación de las sucesivas generaciones.

"Se dice que el arte de la educación se constituye mecánicamente cuando resulta simplemente de circunstancias en las cuales aprendemos por la experiencia si algo es dañino o útil para el hombre. (...) El arte de la educación, o la pedagogía, debe ser razonado, si debe desarrollar la naturaleza humana de manera que ésta llegue a su destino. (...) ... es preciso que la pedagogía se convierta en un estudio."(36)

Completando la descripción de cómo ha de operar la educación:

del hombre, Kant afirma que no sólo se debe apoyar en la reflexión sobre la experiencia del pasado, sino que, dado que debe mejorar el hombre y al mundo ahora existentes, debe proyectarse hacia el futuro. Esta proyección hacia adelante se posibilita precisamente por la libertad humana, como posibilidad no adquirida sino real y en constante perfeccionamiento. Es decir, la libertad actúa como principio regulador, como ideal al cual acceder. La libertad limita el conocimiento pedagógico, pero también funda y orienta la educación. No obstante, se plantea inmediatamente la contradicción entre la necesaria disciplina que exige la educación y la libertad como ideal que propone Kant.

"Uno de los problemas más grandes de la educación es el siguiente: ¿cómo unir la sumisión bajo la presión legal con la facultad de servirse de la libertad? La presión es necesaria. Pero, ¿cómo se puede cultivar la libertad bajo la presión? Debo habituar a mi alumno a tolerar toda presión que pese sobre su libertad, y al mismo tiempo lo debo conducir a hacer un buen empleo de su libertad. Sin esto todo es puro mecanismo y el hombre privado de educación no sabe utilizar la libertad. (...) Se debe demostrar que se ejerce sobre él una presión que le conduce al uso de su propia libertad, que se cultiva a fin de que un día pueda ser libre."(37)

Tal como ha quedado ya dicho, la solución de la contradicción que se le plantea a Kant está en admitir la represión imprescindible para dar paso a la verdadera libertad humana. Pero la manera concreta de solucionar la contradicción se reserva a las virtudes sintéticas del trabajo. El cual obliga, a la vez, a un reconocimiento de los límites de la realidad que constituye una evidente sumisión, pero también el momento de la libertad y la subjetividad. Mediante el trabajo el hombre realiza el proyecto humano que se ha trazado. Es decir, trabajando el hombre se

hace a sí mismo, se educa y resuelve la contradicción antropológica que había planteado Kant.

Según Kant, la educación debe durar hasta el momento en que el hombre puede conducirse a sí mismo; es decir, hasta los diez y seis años aproximadamente. Se distinguen durante este período tres etapas. La primera consiste en la educación del cuerpo o educación física. En ella se da un primer momento pasivo en el que el niño recibe los cuidados que necesita, y un segundo momento en el que el niño ejercita su cuerpo. La segunda etapa aborda la educación intelectual que, en cierto sentido, se le puede llamar también física porque no atacó aún el problema de la libertad. Su contenido básico son las materias que se enseñan en la escuela. Finalmente, durante la tercera etapa se trabaja la educación moral, que precederá a la educación religiosa. Es, sin lugar a dudas, la más importante. Aunque entre estos tres momentos se produzca una evidente progresión, que va de uno al otro sucesivamente, también es cierto que en todo momento los encontramos, en alguna medida, a los tres. Hay siempre una coordinación entre ellos, aunque con distinto peso específico según la edad. Pero esta coordinación es aparente y no definitiva, porque al final la educación moral debe privar sobre las otras formas y convertirse en el contenido de la verdadera educación humana.

Notas -

- (1) COPLSTON, F. - Historia de la Filosofía. (vol 6). Barcelona, Ariel. 1974. p. 16.
- (2) GUSDORF, G. - Les principes de la pensée au siècle des lumières. Paris, Payot, 1971. p. 310.
- (3) CASSIRER, E. - Filosofía de la Ilustración. México, F.C.E. 1932. p. 19.
- (4) Ibid. p. 20.
- (5) Ibid. p. 29.
- (6) Ibid. p. 24.
- (7) Ibid. p. 25.
- (8) Ibid. p. 26.
- (9) Ibid. p. 26.
- (10) Ibid. p. 45.
- (11) GUSDORF, G. - Dieu, la nature, l'homme au siècle des lumières. Paris, Payot, 1972. p. 301.
- (12) GUSDORF, G. - Les principes de la pensée au siècle des lumières. p. 155.
- (13) Ibid. p. 197.
- (14) CASSIRER, E. - op. cit. p. 114.
- (15) GUSDORF, G. - Les principes de la pensée au siècle des lumières. p. 237.
- (16) Ibid. p. 237.
- (17) Ibid. p. 238.
- (18) Ibid. p. 240.
- (19) CASSIRER, E. - op. cit. p. 33.
- (20) Ibid. pp. 283-284.
- (21) ROUSSEAU, J.J. - Emilio. Barcelona, Bruguera, 1971 p. 65.
- (22) ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. - Historia de la Pedagogía. México, F.C.E. 1974. p. 390.
- (23) CASSIRER, E. - op. cit. p. 300.
- (24) ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. - op. cit. p. 391.

- (25) Ibid. p. 391.
- (26) GUESDORF, G. - Les principes de la pensée au siècle des lumières. pp. 245-249.
- (27) ROUSSEAU, J.J. - op. cit. p. 71.
- (28) Ibid. p. 123.
- (29) Ibid. p. 66.
- (30) Ibid. p. 142.
- (31) Ibid. p. 146.
- (32) Ibid. p. 333.
- (33) LOSEE, J. - op. cit. p. 117.
- (34) KANT, I. - Réflexions sur l'éducation. Paris, Vrin 1966.p.85.
- (35) Ibid. p. 79.
- (36) Ibid. p. 79.
- (37) Ibid. pp. 87-88.

Capítulo VII - EL ROMANTICISMO.

7.1 - Caracteres generales del período romántico.

7.1.1 - Motivos socio-políticos del romanticismo alemán.

7.1.2 - Rasgos del pensamiento romántico.

7.1.3 - Contrastes entre el paradigma newtoniano y el pensamiento científico de Goethe.

7.1.4 - La filosofía idealista.

7.2 - Concepción idealista de la educación.

7.2.1 - Teoría de la educación en el pensamiento idealista.

7.2.2 - Coincidencia de la Pedagogía y la Filosofía.

7.2.3 - Propuestas pedagógicas de los románticos.

7.3 - Heinrich Pestalozzi.

7.3.1 - Vida y obra de Pestalozzi.

7.3.2 - Objetivo de la educación y agentes educativos.

7.3.3 - Principios pedagógicos básicos.

7.3.4 - Desarrollo didáctico de sus principios.

7.4 - Federico Froebel.

7.4.1 - Vida y pensamiento filosófico-pedagógico de Froebel.

7.4.2 - El juego, etapa en el desarrollo hacia lo Absoluto.

7.4.3 - Los jardines de infancia.

Notas.

7.1 - Caracteres generales del periodo romántico

7.1.1 - Motivos socio-políticos del romanticismo alemán - El Romanticismo fué un movimiento que se extendió por todo Europa hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX. Sus manifestaciones, expresión de la recién emancipada burguesía y de un cierto emocionalismo popular, no toman en todos los países las mismas formas. En Francia e Inglaterra, donde el espíritu racionalista está vigente como adquisición ya definitiva, el ardor romántico tan sólo lo obscurece levemente. Por el contrario, en Alemania, el espíritu romántico caló en un terreno muy poco cultivado por el racionalismo ilustrado, y por ello sus manifestaciones artísticas y filosóficas son mucho más claras y contundentes. Por esos motivos, nuestra atención se centrará especialmente en el espíritu romántico y el pensamiento idealista tal como se dieron en Alemania.

El periodo romántico alemán no puede comprenderse si no es relacionándolo directamente con los hechos y las ideas de la Revolución Francesa. Esta, además de abolir el absolutismo feudal y sustituirlo por el poder burgués, afirmó claramente la emancipación del individuo. "La posición del hombre en el mundo, el modo como trabaja y se recrea, no habían de depender ya de una autoridad externa, sino de su propia actividad libre y racional. El hombre había pasado ya el largo periodo de inmadurez durante el cual fué víctima de abrumadoras fuerzas naturales y sociales, y se había convertido en el sujeto autónomo de su propio desarrollo. De ahora en adelante, la lucha con la naturaleza y con la organización social había de ser guiada por los propios progresos de su conocimiento. El mundo había de ser un orden racional."(1) No obstante, mientras Francia e Inglaterra pueden plasmar en el terreno social estos cambios de mentalidad, en Alemania esto es imposible. El individuo, como ser social, sigue siendo un esclavo. Tan sólo le es posible realizar el cambio de mentalidad, y así lo hizo, en la

esfera privada de su vida personal, moral e intelectual. En este espacio pudo afirmar su dignidad humana y su autonomía. En el pudo ocuparse, ya que no realizaba prácticamente en la sociedad, de la idea de libertad. El repliegue hacia la vida personal, forma de expresión alemana del espíritu que aportaba la Revolución Francesa, se explica por la débil e incoherente presencia de la burguesía de este país en relación con el empuje revolucionario que mostró esta misma clase en otros países. "La impotencia de la clase burguesa, su exclusión del gobierno del país, así como de toda actividad política, provocó una pasividad que se extendió a toda la vida cultural. La intelectualidad formada por funcionarios subalternos, maestros de escuela y poetas ajenos al mundo, se acostumbró a trazar una línea divisoria entre su vida privada y la política y a renunciar de antemano a toda influencia práctica. Se resarcía de ello con su exagerado idealismo y con el acentuado desinterés de su ideología, y cedía la dirección del Estado a los detentadores del poder. (...) La intelectualidad burguesa perdió de esta manera todo contacto con la realidad social y se hizo cada vez más aislada, más excéntrica e intransigente. Su pensamiento se hizo meramente contemplativo y especulativo, irreal e irracional; su modo de expresión se volvió caprichoso, encasillado, incommunicable, incapaz de tomar en consideración a los demás y opuesto a toda corrección venida del exterior. Se retiró a un nivel de vida "universalmente humano", situado por encima de clases, estamentos y grupos; hizo de su falta de sentido práctico una virtud y la llamó idealismo, interioridad y superación de las limitaciones del tiempo y del espacio. Desarrolló, partiendo de su involuntaria pasividad, un ideal idílico de existencia privada, y, partiendo de sus trabas exteriores, la idea de libertad interior y de soberanía espiritual sobre la común realidad empírica."(2) La impotente e incapaz burguesía alemana se retiró a la intimidad de su vida privada y pensamiento personales. Cuando sus primeras manifestaciones

tomaron cuerpo tuvieron un fuerte carácter crítico respecto a las ingenuidades y prejuicios del pensamiento ilustrado y la vida burguesa. Al no haberlo conocido en su momento progresivo y revolucionario, les parecieron burdas caricaturas de lo que podía ser el pensamiento humano. La crítica llegó sin antes haber vivido y haberse beneficiado de los aspectos positivos de lo criticado. No obstante, esta lucha contra las manifestaciones más groseras del racionalismo ilustrado iba acompañada, quizás en algunos casos con leve conciencia de ellos, de una utilización y defensa de ciertos presupuestos del mismo espíritu racional. El hombre, desde la perspectiva de la filosofía idealista, "empezó a contar con su espíritu y se atrevió a someter la realidad dada a las normas de la razón."⁽³⁾ El pensamiento no fue utilizado para analizar la realidad, pero sí para gobernarla imaginariamente y hacerla su manifestación creativa. La postura idealista se opone al espíritu ilustrado, pero conserva y profundiza, por otros caminos, el culto a la razón.

7.1.2 - Rasgos del pensamiento romántico - Para situar con exactitud el significado y el papel de la razón durante el Romanticismo, conviene explicar qué se entiende por Romanticismo. Según Abbagnano, el término romántico es sinónimo de sentimental, lo cual explica el valor concedido por el movimiento romántico al sentimiento. En él ven el complemento superador de la razón kantiana, que facilitará la captación real de las cosas, así como de la realidad superior o divina. La razón queda en un limitado segundo término ante la fuerza de penetración que tiene el sentimiento, la fe o la intuición mística. A este primado del sentimiento se le debe añadir el cambio de significado que sufre el concepto de razón en manos de los filósofos idealistas. Para ellos, la "razón (es) una fuerza infinita (es decir, omnipotente) que habita en el mundo y lo domina, constituyendo así la sustancia misma del mundo."⁽⁴⁾

Ambos matices, entender el sentimiento como actividad libre e infinita y entender la Razón como motor del desarrollo determinado a priori del universo, polemizan a menudo, pero expresan bien la compleja y rica variedad de manifestaciones de este período y su complementariedad.

Varios son los rasgos particulares que configuran el pensamiento romántico. En primer lugar, podemos destacar la influencia del sentido estético y con él la preponderancia de la poesía y del arte. La forma como la Ilustración y Kant habían limitado la razón, impulsó a los románticos en busca de una facultad que la trascendiera. La hallaron en el sentimiento, el cual se expresaba preferentemente por medio de manifestaciones artísticas. Esta fué la causa que propició el predominio del sentimiento estético. Por ejemplo, Schelling defendió la posibilidad de captar artísticamente el Absoluto. Aunque, cualquier manifestación particular del Absoluto -en este caso la estética-, no podía tomarse más que como una de las muchas posibilidades que tenía de hacerlo y, por tanto, sólo debía ser considerada como algo espontáneo, arbitrario y mutable.

Junto al arte como expresión del Absoluto, también la filosofía era concebida, especialmente por los idealistas, como la manifestación más completa de la Razón. En ambos casos, se exalta el individualismo como actitud humana no asocial, sino como forma de negar las imposiciones convencionales que pueden limitar el genio creativo del hombre. Esta actividad de creación incesante y siempre superadora, piensan que redundará en beneficios para toda la humanidad y no exclusivamente para quien lo emprendió. Se confía, por tanto, en mayor medida en los grandes espíritus geniales que en el igualitarismo masivo, empobrecedor y limitante.

El romántico, pese a su estado de exaltación y búsqueda constante, vive seguro en una cierta confianza. Confianza que adquiere gracias al optimismo que rezuma "la convicción de que la rea-

lidad es todo lo que debe ser y es, en todo momento, racionalidad y perfección"(5); y al providencialismo que le permite afirmar que "la historia es un proceso necesario en el que la Razón infinita manifiesta o se realiza a sí misma, de modo que en ella no hay nada de irracional o de inútil."(6) Ambas creencias son corolarios lógicos del concepto expuesto de Razón Absoluta. Concepto que les permite recuperar todos los momentos del pasado histórico como buenos en sí mismos y dignos de exaltación, ya que todos son momentos igualmente necesarios en el desarrollo de la Razón.

Los rasgos hasta ahora enumerados no agotan la riqueza de este movimiento. Es conveniente detenerse especialmente en el afán de síntesis, de totalización, que expresan los románticos. Afanes que tanto contrastan con el espíritu analítico de la Ilustración, y que configuran un tipo de pensamiento filosófico y pedagógico de gran importancia.

7.1.3 - Contrastes entre el paradigma Newtoniano y el pensamiento científico de Goethe - El Romanticismo, por su absoluta confianza en la imaginación creadora, el papel del sentimiento y la intuición, contrasta con el carácter científico y analítico de la Ilustración. El discreto materialismo analítico-mecanicista queda relegado a un segundo plano por la comprensión absoluta que brindan las facultades que los románticos valoran. Comprensión que es siempre total, de conjunto. Se afanan por iluminar lo esencial, lo central de los hechos. Aquello que la Ilustración no podía ver ni tan solo se planteaba, inmersa como estaba en su voluntad analítica y mecanicista. Complementariamente a esa concepción totalizadora de la experiencia y del conocimiento, los románticos ven la naturaleza como si fuera un vasto y único organismo que se mueve incesantemente. "Los románticos, en vez de considerarlo (la naturaleza) como un sistema mecánico, lo que les obligaría a destacar los contrastes y diferencias entre el hombre y la naturaleza -como en el caso del pensamiento cartesiano-, tienden a considerarla como un

todo orgánico y viviente que vibra al unísono con el espíritu, revestida del mismo misterio y belleza que éste."(7). Esta alabanza de la naturaleza incluye también al hombre como la cúspide más elevada de su desarrollo. El hombre es el eslabón supremo del desarrollo natural, pero solidario con el resto de sus elementos y deudor de toda la historia pasada.

Para reforzar la explicación anterior, vamos a exponer brevemente el pensamiento científico de Goethe porque, además de su gran profundidad y clarividencia anticipadora, ilustra paradigmáticamente la tendencia general del pensamiento romántico. Goethe como científico fué clarividente pero, a la vez, cometió errores inmensos y ya evidentes en su época. Escribió profusamente y con acierto sobre temas meteorológicos, botánicos, geológicos, de teoría de los colores, etc. Además descubrió ciertas verdades científicas y sentó las bases para descubrir otras o las intuyó. Por ejemplo, su doctrina de la metamorfosis fué un preámbulo de la posterior doctrina de la evolución. Junto a todo ello, se equivocó en su teoría de los colores al refutar a Newton. Aducía que la luz era incolora y que los efectos cromáticos descubiertos por Newton eran sólo el producto de las manipulaciones experimentales que éste realizaba.(8) Por otra parte, el error no es explicable por la lógica superación de una teoría por otra; es más ajustado interpretarlo como un empecinamiento voluntario. (9) La interpretación de este error nos dará mayor información sobre su pensamiento científico-filosófico respecto al tema del conocimiento.

Goethe, desde muy joven, descubre las insuficiencias del pensamiento mecanicista que ha estudiado en Holbach. Desde entonces mantiene una constante oposición al pensamiento analítico que la ciencia moderna ha encumbrado. Lo cual es precisamente lo que ocurre respecto a la teoría de los colores. "Goethe tuvo la paradójica mala suerte de percibir con anticipación los límites del

pensamiento científico y filosófico que era, en la cultura de su época, el pensamiento efectivamente creador, descubridor, progresivo: el pensamiento estrictamente analítico y predominantemente mecanicista."(10) Pero esta cara anticuada y retrógrada del pensamiento de Goethe es portadora de elementos importantes de futuro. Las limitaciones mecanicistas en el trato de los problemas humanos y aún los físicos, la unificación de las culturas filosófica, científica y política son algunas de sus intuiciones con amplias repercusiones posteriores. Por esos caminos impulsa Goethe su indagación. En este sentido, tiende espontáneamente a colocar la síntesis por encima del análisis, la totalización como movimiento definitivo del pensamiento. "Lo vivo se descompone sin duda (por el análisis científico) en elementos; pero es imposible recomponerlo y vivificarlo de nuevo a partir de esos elementos. Esto puede decirse ya de muchos cuerpos inorgánicos y, a mayor abundamiento, de los orgánicos. Por eso se ha manifestado en todos los tiempos e incluso en los hombres científicos la tendencia a reconocer las formaciones vivas como tales, comprender en conexión sus partes externas, visibles y tangibles, recibirlas como huellas de la interioridad y dominar así, en cierto modo, el todo en la intuición."(11) La comprensión del mundo partiendo del análisis mecanicista de elementos separados es para Goethe imposible. En su lugar se impone un pensamiento totalizador que integre interrelacionadamente todos los elementos y comprenda su conjunto como tal. Esta fué la gran intuición del pensamiento de Goethe que las condiciones de su momento histórico imposibilitaron que fructificara.

7.1.4 - La filosofía idealista - Entre el espíritu romántico y la filosofía idealista hay influencias recíprocas, aunque ambas formas de sentir y de pensar tienen una independencia evidente. No es exacto que el idealismo sea la expresión filosófica del romanticismo, aunque, como hemos dicho, tengan ciertos puntos en común.

Por este motivo y por la gran importancia que tuvo y tiene, vamos a dedicar algún espacio a la filosofía idealista.

El nacimiento de la filosofía idealista se da sobre la base del pensamiento de Kant. El carácter antimetafísico de su pensamiento, que elimina cualquier posibilidad de conocer la esencia de la realidad, o de cualquier aspecto que escape de las estructuras a priori del conocimiento y la experiencia, invita a explicar las causas que posibilitaron que inspirara el pensamiento idealista metafísico.

El punto de arranque para explicar el idealismo es la noción kantiana de cosa-en-sí. Kant afirma que el conocimiento humano se limita a la realidad fenoménica; más allá de ella es imposible que el hombre pueda captar nada. No obstante, no podemos afirmar que sólo haya fenómenos, es posible la existencia de algo incognoscible más allá de ellos: el noúmeno. Pero el noúmeno, tal como hemos dicho, no puede conocerse mediante nuestras facultades, el noúmeno aparece como cosa-en-sí; es decir, "cosa en cuanto no aparece". Kant no resuelve satisfactoriamente el problema que se ha planteado. La cosa-en-sí no puede ser causa de los fenómenos, porque tal causa no podría servirnos para ampliar el campo del conocer. Por otra parte, si deja la cosa-en-sí como un concepto problemático, está manteniendo una brizna de espiritualismo que su filosofía crítica combatía. Ante tal situación, sólo cabía seguir la senda trazada por Kant y eliminar la cosa-en-sí. No cabía mantener un reducto incognoscible para el espíritu humano. Con tal fin se elimina la cosa-en-sí y se afirma que todo debía ser producto del pensamiento. Lo representado por la cosa-en-sí en realidad no es tal, sino que son fenómenos contruidos con las categorías del pensamiento. En otras palabras, la filosofía crítica debía convertirse en un idealismo consistente; y esto significaba que las cosas debían considerarse en su totalidad como productos del pensamiento. (...) Pero tenemos que ir todavía más lejos

y admitir que la producción del mundo no puede ser atribuida de ningún modo al yo individual, ni siquiera a su actividad inconsciente. (...) El idealismo se ve pues obligado a ir más allá del sujeto finito hasta una inteligencia supraindividual, un sujeto absoluto."(12) De forma que un sujeto supraindividual se convierte en el autor del mundo, y los sujetos singulares son modos concretos y vivientes del devenir del Sujeto Absoluto. Es decir, "La realidad es el proceso de autoexpresión o automanifestación del pensamiento o razón infinita."(13) El mundo en general es, pues, un producto del pensamiento o razón creadora. Resumiendo, hemos afirmado la existencia de un Ser Absoluto -Espíritu, Sujeto, Yo Trascendental- que es actividad en constante despliegue de sí mismo. Esa constante autoexplicación toma todas las formas naturales del cosmos y de la humanidad en sus sucesivas transformaciones. "La realidad es, pues, la producción espontánea e inmediata del Yo Trascendental (no del yo empírico y finito de los individuos), tal realidad no se distingue, por tanto, del mismo Yo trascendental, que coincide por inmanencia de identidad con los individuos concretos reales. Es universal y al mismo tiempo particularizado en los seres singulares, de los que constituye la esencia: el trascendental es la esencia de lo empírico."(14) En consecuencia, todo proceso o avance que se verifica en los sujetos individuales debe ser considerado como actividades de los distintos modos del Yo trascendental. Son procesos de autodesarrollo y autoconciencia. El mundo y las cosas no son puro pensamiento, pero sí expresión objetiva del Yo trascendental o Razón creadora.

Es evidente que el panorama que hemos trazado de la filosofía idealista es sólo un cuadro esquemático quizás útil para introducirse en los distintos, complejos y ricos sistemas de cada filósofo, que en ningún caso quedan aquí ni levemente explicados.

7.2 - Concepción idealista de la educación

7.2.1 - Teoría de la educación en el pensamiento idealista - El pensamiento educativo idealista destaca, frente a la idea de educación como imposición exterior que mecánicamente moldea el espíritu individual, la autonomía y libertad del individuo. La educación es siempre autoeducación, es siempre una acción interior mediante la cual el espíritu genera libre y continuamente las formas que debe recorrer en su camino hacia el Ideal. Es, por tanto, un periplo durante el cual el individuo va desarrollando su esencialidad y aproximándola a la suma perfección preestablecida. En palabras de F. Schiller: "Todo individuo humano puede decirse que lleva en sí la determinación y la pauta de un hombre puro, ideal; y el magno problema de la vida consiste en ajustar las modificaciones todas del individuo a la unidad inmutable del ideal interior."(15) La educación consiste en un esfuerzo sucesivo por conseguir una semejanza mayor con la Perfección Absoluta.

Hegel, figura culminante del idealismo, repite, asimilándolos a su sistema, los pasos esenciales del proceso educativo que brevemente hemos descrito. Es más, la Fenomenología del Espíritu es una obra, como veremos a continuación, de "carácter pedagógico" (16), en la cual se muestra detalladamente "el camino de la conciencia natural que pugna por llegar al verdadero saber o (...) el camino del alma que recorre la serie de configuraciones como otras tantas estaciones de tránsito que su naturaleza le traza, depurándose así hasta elevarse el espíritu y llegando, a través de la experiencia completa de sí misma al conocimiento de lo que en sí misma es."(17) Esta posición implica la convicción, sustentada por Hegel, de que cada individuo humano singular sigue y repite las fases o camino de perfección que anteriormente ha recorrido el Espíritu Universal. Por otra parte, había comprobado ya en su propia persona y admirado en la de Goethe la evidente capacidad y posibilidad de mudar de ideas, de superar concepciones

anteriores e ir elevándose hacia síntesis cada vez más completas.

(18) En consecuencia, se puede decir que la educación es un revivir y superar cada uno de los estadios de formación del Espíritu, ciertamente de forma resumida y menos dura, pero no exenta de lentitud y esfuerzo. En el Prólogo de la Fenomenología, Hegel es claro: "Este pasado es recorrido por el individuo cuya sustancia es el espíritu en una fase superior, a la manera como el que estudia una ciencia más alta recapitula los conocimientos preparatorios de largo tiempo atrás adquiridos, para actualizar su contenido; evoca su recuerdo, pero sin interesarse ni detenerse en ellos. También el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado; vemos así como, en lo que se refiere a los conocimientos, lo que en épocas pasadas preocupaba al espíritu maduro de los hombres desciende ahora al plano de los conocimientos, ejercicios e incluso juegos propios de la infancia, y en las etapas progresivas pedagógicas reconoceremos la historia de la cultura proyectada como en contornos de sombras."(19) Sin discutir el mérito personal, que sin duda tiene Hegel, al interpretar la educación como ese itinerario progresivo de la conciencia hacia el estado más alto a que ha llegado el espíritu, podemos constatar en su pensamiento ciertas influencias. En primer lugar, de los filósofos que le precedieron y que ya habían intuido esas mismas ideas; y, también, de Rousseau en el Emilio, donde Hegel encuentra ya "Una primera historia de la conciencia natural elevándose por sí misma a la libertad, a través de las experiencias que le son propias y que son particularmente formadoras."(20) No obstante, Hegel no pretendió escribir una novela, sino una obra científica que explicara el desarrollo necesario de la conciencia.

En definitiva, educar, si es que esto es posible, será permitir que cada individuo recorra y supere, mediante su reflexión y

capacitación personal, las etapas que con anterioridad ha sobrepasado la humanidad en su incesante perfeccionamiento. Una tal concepción implica, como vamos a ver, importantes modificaciones en el pensamiento pedagógico.

7.2.2 - Coincidencia de la Pedagogía y la Filosofía - El idealismo pedagógico identifica (...) la educación con la realidad del espíritu y el problema pedagógico, con la misma filosofía. Los idealistas combaten la pedagogía autónoma: una nueva 'pedagogía por la pedagogía'."(21) La pretensión de hacer una pedagogía que fuese capaz de domeñar a su antojo el espíritu es, para los idealistas, una falta evidente de perspectiva. Para ellos, no es la pedagogía quien conforma el espíritu, sino que éste, en su desarrollo, hace posible lo que hemos llamado educación. No existe, por tanto, ninguna posibilidad de hallar una técnica, llamémosle pedagógica, para dar forma al espíritu, porque éste es la esencia de toda realidad posterior. Por otra parte, el problema educativo no puede resolverse mediante el concurso de un determinado tipo de profesionales, ni esclarecerse gracias a las aportaciones de un conjunto de ciencias auxiliares. No ocurre así, porque se está tratando del "problema del hombre mismo en sus características universales, es decir, el problema de la misma realidad espiritual" (22) El problema educativo reside en la búsqueda de una concepción total del ser humano. Problema que coincide exactamente con el que se plantea la filosofía. Ambas disciplinas son lo mismo porque ambas se interrogan sobre el hombre como totalidad que ininterrumpidamente va formándose; sobre el hombre como manifestación del Espíritu. Por tanto, pedagogos y filósofos, pedagogía y filosofía coinciden en tarea y contenido.

7.2.3 - Propuestas pedagógicas de los románticos - En este apartado vamos a dedicarnos al estudio de las características sobresalientes de la educación idealista. La concepción globalizante

de la realidad que defendieron los autores románticos y los filósofos idealistas se reflejó también en el campo de la educación. En su opinión, el hombre es un todo indivisible que se relaciona con todas las partes del cosmos. Es el punto más elevado del desarrollo conjunto de la naturaleza en el que ningún elemento es posible por sí solo. Por consiguiente, el hombre se forma mediante el concurso de todas las influencias posibles, las cuales, en muchos casos, son de carácter contradictorio. Por todo ello, el hecho educativo se convierte en un fenómeno necesariamente omnipresente. Un fenómeno que en realidad no tiene autonomía, porque se confunde con el devenir total del hombre en el conjunto de la naturaleza, con la autoexpresión del Espíritu. En definitiva, podemos decir que la educación del hombre se realiza mediante la síntesis totalizadora de todas las relaciones particulares que el desenvolvimiento del cosmos le procura. Schiller, en La educación estética del hombre, es perfectamente claro y muy gráfico respecto a este punto. Según él, "en lugar de elevarnos a una vida animal más perfeccionada, nos hemos rebajado a una mecánica vulgar y grosera. Aquella naturaleza de los Estados griegos, semejante a la de los pólipos, que permitía a los individuos gozar de una vida independiente, sin prejuicio de sumirse en el todo, cuando fuese preciso, ha dejado el puesto a un complicado e ingenioso aparato de relojería en el cual, por composición de infinitos trozos inánimes, se infunde en el todo una vida mecánica y artificial. Ahora se ha separado el Estado de la Iglesia, las leyes de la costumbre. Ya no conviene el goce con el trabajo, el medio con el fin, el esfuerzo con la recompensa. Eternamente unido a una partícula del conjunto, el hombre se educa como mera partícula; llenos sus oídos del monótono rumor de la rueda que empuja, nunca desenvuelve la armonía de su esencia y, lejos de imprimir a su trabajo el sello de lo humano, tórnase él mismo un reflejo de su labor o de su ciencia."(23)

Junto a este afán por fundir al hombre en todo el conjunto de las experiencias posibles, se destaca también el interés por entenderlo como una unidad indivisible que, durante su educación no ha de cuidar mejor alguna de sus facultades en detrimento de las otras. Goethe, igual que otros contemporáneos suyos, vió con claridad la destrucción de la persona que el ideal burgués propiciaba. Al burgués no le importa lo que una persona es, sino qué es lo que tiene. Ocurre así porque cada hombre, para ser provechoso, tiene que olvidarse de sí mismo y desarrollar únicamente algunas de sus capacidades. Sólo se preocupa de lo directamente útil, prescindiendo del resto de su persona. (24) "Si la comunidad considera el cargo como medida del hombre; si celebra en unos ciudadanos la memoria, en otros el entendimiento clasificativo, en otros la agilidad mecánica; si unas veces, indiferente al carácter, exige sólo conocimientos y otras veces aprueba y acepta la inteligencia más oscura y roma, por consideración de una conducta legal y a un espíritu de orden; si, además, todas estas habilidades quiere verlas llevadas a tanta intensidad en el sujeto, que acaparen su extensión total ..., ¿Cómo admirarse de que las otras facultades del alma permanezcan sin cultivo, sin ejercicio y, en cambio, todos los individuos se afanen por desenvolver las únicas que dan honra y provecho. Ya sabemos, sí, que el esforzado genio no recluye su actividad a los límites de la profesión, pero el talento mediano consume, en el cargo que le ha correspondido, la escasa provisión de fuerzas que atesora; es preciso ser un espíritu nada vulgar para cumplir con las obligaciones profesionales y conservar, sin embargo, energías sobrantes aplicables a las libres aficiones. Sin contar que rara vez es buena recomendación para el Estado el que las capacidades de un sujeto sean superiores a su cargo o que las elevadas necesidades espirituales de un hombre de genio rivalicen con las exigencias de su empleo."

(25) Radicalmente dividido, constreñido a ocuparse sólo de parte

de sí mismo, mal visto si desarrolla por su cuenta otras capacidades, el hombre no puede sino exclamar, como Goethe puso en boca de Werther: "... tengo que ir encubriendo otros registros que se inutilizan y enmohecen con su ningún ejercicio. ¡Ay, cómo esta opresión ahoga las entrañas! Y todavía nuestra suerte es vivir siempre mal avenidos."(26) En lugar de esta civilización desquiciada y de la educación alienante que utiliza, los románticos piensan en una educación que forme al hombre en su totalidad. Si el hombre es formado por la educación como un todo inseparable, nada conseguirá romper esa unidad y cada nuevo conocimiento se convertirá en un impulso que repercutirá en toda la persona y la enriquecerá.(27) Esta posición neohumanista, al propugnar una educación integral se contrapone a la educación realista y utilitaria. Al menos sitúa en primer lugar la formación de lo humano del hombre, para luego completar, si ello es preciso, esa formación insustituible con los conocimientos prácticos que se deseen adquirir. Wilhelm von Humboldt fué quien más desarrolló estas ideas; lo hizo hasta el punto de concebir y dirigir una reforma de la organización escolar.(28)

Por lo que respecta a los contenidos, se trataba de impregnarse, a través del estudio de las lenguas clásicas y de su literatura, del ambiente y la manera de ser de los antiguos; en definitiva, de formarse totalmente como hombres. Esta tendencia contrasta con otras posiciones románticas de cuño más popular, como por ejemplo, la revalorización de las lenguas nacionales, del arte o inspiración popular, del libre desarrollo, etc. Aspectos que se plasman mejor en la escuela elemental y en los jardines de infancia. En realidad esta tendencia está más de acuerdo con las nascentes condiciones económicas.

7.3 - Heinrich Pestalozzi

7.3.1 - Vida y obra de Pestalozzi - Pestalozzi nació en Zürich en el año 1746. Dedicó todos sus esfuerzos a la educación de niños necesitados, a la dirección de difíciles proyectos agrícolas e industriales y al pensamiento político. Su vida fué un inquebrantable compromiso con los ideales humanitarios de regeneración y bienestar social. Fundó y regentó varios centros educativos que, por lo general, tuvieron una corta vida. No obstante, y además de constituir una notabilísima labor social y formativa, le permitieron elaborar una metodología pedagógica que, junto con su pensamiento netamente teórico, encontramos en sus abundantes obras. Murió en Neuhof durante el año 1827.

La obra de Pestalozzi puede situarse en un punto equidistante entre la Ilustración y el Romanticismo. Rasgos de ambos periodos se encuentran en su obra teórica y práctica. Pero por encima de cualquier encasillamiento sus relaciones fueron las de un pedagogo entregado por entero a su labor formativa.

7.3.2 - Objetivo de la educación y agentes educativos - Posiblemente el aspecto menos gastado por el tiempo de todo el pensamiento pestalozziano sean sus ideas sobre el fin de la tarea educativa. Piensa que la mejor manera de afrontar los profundos males que afligen a la humanidad es intentar que cada hombre conquiste su plena dignidad como persona. Se trata de que todos los esfuerzos educativos reviertan y cristalicen en la promoción de cada individuo a la categoría de persona.

El conjunto de los esfuerzos educativos no son para Pestalozzi únicamente aquéllos que se realizan en el marco de la escuela. Le parece evidente que la escuela juega un papel importante en la formación, porque enriquece al hombre en un medio más complejo que la familia y menos heterogéneo que la sociedad. Pero opina también que la familia tiene un papel absolutamente insustituible en la

formación, y sin su concurso difícilmente las otras fuentes educativas tendrían ningún provecho. Dentro de la familia destaca especialmente el papel de la madre. Finalmente, otorga una función complementaria a la educación que la vida, de manera continuada, va dispensando. En definitiva, sólo conjugando los efectos de esos tres focos educativos el individuo se convierte en una persona plenamente desarrollada e íntegra.

7.3.3 - Principios pedagógicos básicos - Si quisiéramos resumir todo el pensamiento pedagógico de Pestalozzi en una sola fórmula nos veríamos ante un problema muy difícil. Sus innovaciones, sus campos de investigación, sus preocupaciones fueron tan diversificadas que las ideas esenciales son varias. No obstante, si nos ceñimos a sus escritos eminentemente pedagógicos, hay una idea que, por su importancia y generalidad, destaca por encima de las demás. Tal idea es la de la necesaria armonía entre la educación y la naturaleza. En consecuencia, la educación será la ayuda que el niño recibirá para desarrollar sus propias capacidades personales al ritmo que las leyes del desarrollo natural lo permitan.

"Toda la enseñanza del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo, y ese arte reposa esencialmente en los medios de poner en relación y armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la gradación precisa del desarrollo de sus fuerzas."(29)

Al desglosar este concepto básico encontramos un conjunto de ideas pedagógicas de gran trascendencia. En primer lugar, según Pestalozzi, la educación debe tomar como punto de arranque las fuerzas de quien se está educando. La educación es un autodesenvolvimiento y no una imposición exterior de contenidos. Pero, como autodesenvolvimiento de fuerzas semejantes en todos los individuos, la educación sigue un curso eminentemente predeterminado, muy parecido

en todos los hombres, que el educador deberá ayudar a culminar. En tercer lugar, la intuición es el principio activo de la formación, que completa las dos ideas anteriores. Mediante la intuición se adquieren la totalidad de los conocimientos. Por otra parte, el conjunto de las adquisiciones humanas se distribuyen entre las propias del corazón, las de la mente y las de la mano. Son las fuerzas humanas que cada hombre debe desenvolver de manera uniforme y armónica, a fin de construirse una personalidad íntegra. Finalmente, la tarea educativa, aunque sea un autodesenvolvimiento personal, tiene lugar en un terreno colectivo que no debemos olvidar.

Sobre estos principios generales, Pestalozzi realiza su intensa actividad práctica y organiza sistemáticamente sus procedimientos didácticos de instrucción y formación.

7.3.4 - Desarrollo didáctico de sus principios - Ya hemos visto en el anterior apartado que las fuerzas que el hombre debe desarrollar son las del corazón, la mente y la mano. Por tanto, sentimiento, intelecto y gusto constructivo son las potencialidades que la acción del educador debe despertar. Para conseguir el desarrollo orgánico de tales facultades, el hombre recibirá una educación equilibrada en sus aspectos ético-religiosos, intelectuales y artesanos. A pesar de la interrelación indiscutible de estas tres facetas de la educación, vamos a examinarlas separadamente. En primer lugar, la educación ético-religiosa formará el carácter del hombre que como facultad de convivencia y amor a los semejantes se completará con la fe religiosa. De forma que el educando, situándose por encima de los instintos puramente naturales, se inspire en la ley universal del bien. Fe y amor serán las virtudes que de manera prioritaria se encargará de inculcar la familia.

Respecto a la educación intelectual, Pestalozzi critica las formas de enseñanza verbalistas y vacías. En oposición a ellas

"reivindica los derechos de la directa aprehensión sensible de los objetos. Por lo demás, no se trata de una 'sensación' pasiva, esto es, de un puro reproducir la realidad a la manera de un espejo. El sujeto, al captar la 'forma' del objeto, distingue también, aunque sólo sea aproximativamente, 'sus partes y su número' y asocia además entera la experiencia nueva a un sonido articulado o 'nombre'. Forma, número y nombre son para Pestalozzi los 'elementos' de la intuición o, lo que es lo mismo, de la actividad cognoscitiva en general."(30) En sustitución de las repeticiones insulsas, Pestalozzi coloca la intuición como producto del contacto directo con los objetos. Intuición que transita desde una cierta oscuridad a la evidencia y claridad de los conceptos. Este es el origen y camino que todos los medios de instrucción recorren. La forma, como elemento de la intuición, permite la instrucción geométrica y la capacitación para el dibujo. El número facilita el trabajo aritmético, y los nombres el aprendizaje lingüístico.

Por último, la educación manual consiste en una capacitación muy poco utilitaria de todas las posibilidades manipulativas de que el hombre es capaz. Pestalozzi derivó desde una concepción muy profesional a otra eminentemente formativa. En este sentido, la educación de la mano se convierte en "un desarrollo tal (...) que armonice completamente con el desarrollo simultáneo de la inteligencia y de la voluntad."(31) Culminando, en consecuencia, desde todos los ángulos, una formación total y armónica de la personalidad humana.

7.4 - Federico Froebel

7.4.1 - Vida y pensamiento filosófico-pedagógico de Froebel - Froebel nació en Oberweissbach, Turingia, en el año 1782. Su madre murió siendo él muy joven, lo cual desencadenó una serie de circunstancias que complicaron su vida. Antes de estudiar, trabajó de ayudante de inspector forestal. Más tarde se dedicó a la mineralogía,

a la botánica y también a ejercer de maestro. Acabó siguiendo plenamente esta profesión y orientó todos sus esfuerzos a la docencia y a la investigación. Murió en el año 1852.

Las influencias filosóficas más importantes que recibió Froebel provienen del pensamiento romántico y en especial de Schelling. Apoyándose en él, pensaba que toda la realidad del universo es el Absoluto; Dios en un incesante autodespliegue. Lo cual implica la identidad y unidad de la naturaleza y el espíritu.

"En todas las cosas hay vida y reina una ley eterna. Esta ley suprema rectora implica, como fuente suya, una conciencia del yo, todo previsor y energizadora, y de aquí la unidad eterna. Esta unidad es Dios. Todas las cosas han procedido de Dios y tienen su unidad en la Unidad Divina, en Dios solamente. El divino efluvio que vive en todas las cosas es la esencia de todas ellas. El destino de la labor vital de todas las cosas consiste en desenvolver su esencia o su ser divino, y, por consiguiente, la Unidad Divina misma revelar a Dios en su ser eterno y pasajero."(32)

Desarrollando esta ley fundamental de la unidad y generalizándola a todo lo imaginable, la descubrió entre el hombre y su Creador, entre Dios y la Naturaleza, la vió en el proceso de evolución de todo lo vivo, entre todos los hombres y razas, entre lo físico y lo intelectual, entre lo reflexivo y lo ejecutivo, entre las diversas etapas de la vida y entre muchos otros aspectos. De todos extrajo consecuencias pedagógicas, pero la unidad del hombre con su Creador le permitió explicar el sentido de la educación en toda su generalidad. Es decir, la educación debe consistir en hacer perfecta esa unidad. El hombre debe ser consciente de ella para poder mantener una actitud cooperante que permita la manifestación del impulso creador de Dios en todos sus actos. Manifestación que se plasmará en la armonía de la unidad absoluta de cada hombre con la Naturaleza, con sus semejantes y, en último

extremo, con Dios. Para tal fin, la educación no debe abandonar al niño, sino guiar e iluminar positivamente ese camino. Conducción que no puede sustituir en ningún caso las potencias individuales del niño y que se regirá siempre por su ritmo de desarrollo.

7.4.2 - El juego, etapa en el desarrollo hacia lo Absoluto - Hemos visto que Dios es devenir, movimiento evolutivo que exige la fuerza de algún tipo de actividad. "Una actitud universal que nos aparece como creación en Dios, como trabajo en el hombre y como juego en el niño."(33) Creación, trabajo y juego son manifestaciones sucesivas del mismo impulso, de la actividad del Absoluto.

Apoyándose en las ideas anteriores, Froebel afirma que la educación ha de ser siempre por necesidad una actividad, y que en los niños esa actividad toma la forma de juego. Por lo tanto, el juego debe elevarse a principio básico de la formación infantil, como una etapa inevitable en el camino del Absoluto. Es lo único que el niño es capaz de hacer con toda propiedad, la manifestación plena de su naturaleza infantil, y el paso obligado hacia las posibilidades adultas.

El juego como momento educativo fué potenciado por Froebel mediante los "regalos", o un conjunto de objetos que debían permitir al niño un más fácil despliegue de las energías del espíritu. Las pelotas, cubos, esferas y cubos descomponibles, forman el material que debidamente empleado contribuirá a despertar y desenvolver las facultades creadoras de cada educando.

El juego debe desembocar, siguiendo el desenvolvimiento de la actividad del Absoluto, en las distintas formas de trabajo.

7.4.3 - Los jardines de infancia - Los jardines de infancia (Kindergarten), uno de los más interesantes hallazgos de Froebel, son la consecuencia coherente de una de las manifestaciones de la ley de la unidad. Según Froebel, existe una unidad o continuidad entre

la infancia, la juventud y la adultez. De lo cual, se deduce que es imposible alcanzar el último grado de madurez si antes no se ha pasado y superado las etapas anteriores. Estas afirmaciones hacen imperativa la necesidad de cuidar de los niños durante los primeros años de su vida, a fin de preparar concienzudamente las etapas posteriores. Necesidad que él satisfizo al idear los jardines de infancia y planificando la labor que en ellos debía realizarse.

Por otra parte, todo el trabajo educativo que se llevaba a cabo en los jardines estaba presidido por la idea de que la actividad infantil debía conservar siempre la espontaneidad original. No es cuestión de adquirir nociones especiales, sino de desenvolverse según las leyes del propio desarrollo. Esta afirmación, de tanta importancia pedagógica, venía sustentada por la concepción general de la educación como autodesarrollo o manifestación del Absoluto. Idea que obliga a todos los educadores a estar atentos a sus manifestaciones, seguirlas y encauzarlas; evitando introducir sus propios prejuicios en el desarrollo infantil.

Notas -

- (1) MARCUSE, H. - Razón y Revolución. Madrid, Alianza Editorial. 1971. p. 10.
- (2) HAUSER, A. - Historia social de la literatura y el arte. (3 vols). Madrid. Guadarrama, 1974. T. II. pp. 279-280.
- (3) MARCUSE, H. - op. cit. p. 12.
- (4) ABBAGNANO, N. - Historia de la Filosofía. (3 vols). Barcelona. Muntaner y Simón, 1973. Y. III. p. 26.
- (5) Ibid. p. 27.
- (6) Ibid. p. 28.
- (7) COPLESTON, F. - Historia de la Filosofía. (9 vols). Barcelona, Ariel, 1978. T. VII. p. 25.
- (8) SACRISTAN, M. - Goethe y Heine. Madrid. Ciencia Nueva, 1967. pp. 14-18.
- (9) Ibid. p. 20.
- (10) Ibid. p. 22.
- (11) GOETHE, J.W. - Zur Morphologie, seccion die arbeit eingeleitet. XIII, p. 55. Citado en SACRISTAN, M. op. cit. p. 23.
- (12) COPLESTON, F. - op. cit. p. 17.
- (13) Ibid. p. 17.
- (14) AGAZZI, A. - Historia de la Filosofía y la Pedagogía. (3 vol) Alcaz. Marfil. 1971. T. III. p. 8.
- (15) SCHILLER, F. - La educación estética del hombre. Madrid. Espasa-Calpe, 1968. p. 20.
- (16) HYPOLITE, J. - Génesis y estructura de la Fenomenología del Espiritu de Hegel. Barcelona, Ed. 62. 1974. pp. 13-14.
- (17) HEGEL, J.W.G. - Fenomenología del Espiritu. México, F.C.E. 1978. p. 54.

- (18) KAUFMANN, W. - Hegel. Madrid. Alianza Editorial, 1968.
pp. 75-76.
- (19) HEGEL, J.W.G. - op. cit. p. 21.
- (20) HYPOLITE, J. - op. cit. p. 14.
- (21) MORANDO, D. - Pedagogía. Barcelona, Lufs Miracle. 1968.
p. 252.
- (22) Ibid. p. 252.
- (23) SCHILLER, F. - op. cit. p. 29.
- (24) SACRISTAN, M. - op. cit. pp. 37, 44, 64.
- (25) SCHILLER, F. - op. cit. p. 30.
- (26) GOETHE, J.W. - Las cuitas de Werther. Madrid. Espasa-Calpe.
1976. p. 18.
- (27) FICHTE, J.G. - Discursos a la nación alemana. Madrid. Editora Nacional, 1977. p. 110.
- (28) CHATEAUX, J. - Los grandes pedagogos. México, F.C.E. 1974.
pp. 219-223.
- CHAUVARDES, M. - Les grands maîtres de l'Education. Paris.
Edit. du Sud, 1966. pp. 112-117.
- (29) PESTALOZZI, H. - Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Buenos-Aires. Centro Editor de América Latina.
1967. p. 61.
- (30) NATORP, P. - Pestalozzi, su vida y sus obras. Barcelona,
Labor, 1931. p. 175.
- (31) ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. - Historia de la Pedagogía.
México, F.C.E. 1974. p. 472.
- (32) FROEBEL, F. - Educación del hombre. Citado en HUGES, J.L.
La pedagogía de Froebel. Madrid, Daniel Jorro
1925. p. 3.
- (33) AGAZZI, A. - op. cit. T. III. p. 86.

Capítulo VIII - ANTECEDENTES INMEDIATOS DE LA
PEDAGOGIA CIENTIFICA Y EXPERIMENTAL
MENTAL.

8.1 - Juan Federico Herbart: Inicio de la Pedagogía Científica.

8.1.1 - Aspectos sobresalientes de la obra de Herbart.

8.1.2 - Sobre el conocimiento de lo real.

8.1.3 - La psicología de Herbart.

8.1.4 - Una Pedagogía fundamentada en la ética y la psicología.

8.1.5 - El interés en el proceso de formación.

8.1.6 - Teoría de la instrucción.

8.2 - Caracteres generales y tendencias del positivismo.

8.2.1 - Semejanzas y diferencias del positivismo respecto del romanticismo.

8.2.2 - El positivismo social. Precursores y A. Comte.

8.2.3 - El positivismo evolucionista. De Lamarck y Darwin a Spencer.

8.2.4 - Balance del positivismo.

8.3 - Positivismo y Pedagogía.

8.3.1 - Hacia una pedagogía científica.

8.3.2 - Nueva formulación del realismo pedagógico.

8.3.3 - Herbert Spencer.

8.3.4 - Alejandro Bain.

8.3.5 - Roberto Ardigó.

Notas.

8.1 - Juan Federico Herbart: Inicio de la Pedagogía Científica

8.1.1 - Aspectos sobresalientes de la obra de Herbart - Herbart nació en Oldenburg en el año 1776. Acabados los estudios de segunda enseñanza fué a Jena. Allí estudió leyes y luego filosofía siendo discípulo de Fichte y Schiller. El primero lo orientó y le hizo disfrutar de la filosofía; el segundo le imbuyó el afán de formación humana completa. Cuando acabó sus estudios trabajó como preceptor en Berna. Posteriormente obtuvo la cátedra de Gotinga y, más tarde, se trasladó a Königsberg, donde sucedió a Kant muerto pocos años antes. Allí montó un seminario de pedagogía que tenía a su cargo una escuela experimental. Finalmente, no pudiendo acceder a la cátedra de Berlín, volvió a Gotinga donde enseñó hasta su muerte que acaeció en el año 1841.

Filosóficamente defendió una posición netamente realista en oposición al idealismo imperante. La realidad no es la manifestación del Absoluto, sino el conjunto de individuos singulares con su propia especificidad única. La cosa-en-sí existe y se presenta al espíritu para que éste intente conocerla. No es, por tanto, una pura creación del espíritu como habían afirmado los filósofos idealistas. A pesar del papel que Herbart tiene dentro de la historia del pensamiento filosófico, su máxima importancia la alcanzó en el campo psicológico y pedagógico. Fué el último psicólogo metafísico aunque, a la vez, anticipó y esbozó ciertos aspectos que más tarde configurarían la psicología puramente científica. Respecto a su pensamiento sobre educación, se le suele considerar como "el padre de la pedagogía científica", porque abrió las puertas de la educación a los contenidos científicos de la psicología y, posteriormente, de la misma pedagogía experimental. Tales contenidos los completó con una clara posición ética que nunca inmiscuyó en el terreno propiamente científico.

8.1.2 - Sobre el conocimiento de lo real - Herbart criticó la afirmación idealista de que las cosas están puestas por el yo. Pensaba

que las cosas reales existen independientemente del espíritu y que el espíritu, mediante la reflexión filosófica, puede acceder a su comprensión. La reflexión filosófica permitirá determinar los caracteres de la realidad, -comprenderla-, si elabora los conceptos exactos que traducen sin contradicción los datos de la experiencia interna y externa. Por consiguiente, la filosofía se encarga de la elaboración de conceptos precisos. Elaboración que parte siempre de los datos de la experiencia. Pero la experiencia tal como la percibimos está llena de contradicciones que no expresan la realidad misma. Son una simple apariencia, pero apariencia de algo existente. Superar la apariencia y delimitar con precisión y sin contradicción qué es ese algo, resume cual es la labor de la filosofía. "A través de la reflexión sobre la experiencia, la eliminación de las contradicciones y su elaboración en conceptos, la metafísica debe llegar a la verdadera realidad."(1) No obstante, esta verdadera realidad a que llega Herbart, resultado de la eliminación de las contradicciones de la experiencia y de la conceptualización intachable, no es "el real" propiamente dicho, ya que éste es incognoscible. Lo que expresa con propiedad el saber filosófico son las condiciones, las cualidades internas y externas, resultado de las relaciones accidentales de unos entes con otros. Sólo el ser de lo real no es relación, no cambia nunca y, por tanto, es incognoscible. Se conocen sólo las cualidades no pertenecientes a la esencia. Aquí se opera una cierta contradicción porque primero afirma que debe trascender la experiencia, pero luego no puede llegar al ser esencial y se queda en las relaciones aparentes. De lo anterior se deduce que los entes incognoscibles son distintos unos de otros, pero que se relacionan accidentalmente entre sí, sin modificar su naturaleza. Tales relaciones, origen de todas las cualidades, sólo aparecen múltiples y diversas en el pensamiento, pero no afectan en nada a los entes. Si esa relación se establece entre dos entes simples -relación de cosas entre sí- nos

encontramos en el campo de la filosofía natural. Si, por el contrario, uno de los dos entes simples en relación es el alma -relación de las cosas con nosotros- estamos en el campo de la psicología. Filosofía natural y psicología descubrirán las cualidades cognoscibles del universo y del psiquismo.

8.1.3 - La psicología de Herbart - La psicología herbartiana es, como hemos visto, una aplicación particular de la teoría metafísica de los reales. Por tanto, Herbart no puede ser considerado más que como un precursor de la teoría científica. Un antecedente que no exigió que su filosofía se basara en la experimentación, sino tan solo en una cierta observación que tiene todas las trazas metafísicas. Pensamiento metafísico que, influido por los psicólogos materialistas franceses, se convertía en una especie de "metafísica-materialista", que cuenta con el alma, pero la entiende como una realidad orgánica. Por otra parte, intentó formular matemáticamente sus ideas, lo cual constituyó un antecedente de indispensable valor para la psicología, que luego aprovechará Wundt no sin criticar. Retomando el tema del alma, según Herbart es un real semejante a los demás, que se esfuerza incesantemente en resistir la relación con los otros reales, intentando afirmarse sobre ellos. De este esfuerzo activo surgen las sensaciones y las representaciones interiores, las ideas. La vida psíquica se conforma mediante las acciones recíprocas que se realizan entre las representaciones, elementos simples de la conciencia, de cuya combinación surgen todos los contenidos y hechos interiores. Las representaciones pueden entenderse como fuerzas que se contraponen, eliminándose mutuamente o saliendo alguna de ellas vencedora. Esa mecánica de las representaciones incluye todo el contenido y movimiento posible del espíritu. La conciencia, por ejemplo, debido a su capacidad limitada, sustenta sólo una parte de las representaciones, las demás se retraen en el subconsciente. Las representaciones conscientes se agrupan según sus acciones

recíprocas en conjuntos que determinan todas las posibilidades del hombre. El yo es la suma de todos los conjuntos de representaciones experimentados y presentes. Si estos conjuntos representativos no se organizan totalmente, el individuo sufre ilusiones o está soñando. Si, por el contrario, se organizan plenamente, el hombre posee un intelecto capaz de hacer que sus pensamientos concuerden con la experiencia. Si los conjuntos representativos se hallan bien entrelazados se posee ya la razón, entendida como capacidad de reflexión.

La manera de acrecentar las posibilidades espirituales del hombre se lleva a cabo mediante lo que Herbart llama apercepción. Este fenómeno se realiza cuando el conjunto representativo acoge y acumula en sí mismo una nueva representación, que viene a formar parte del contenido anterior y a fundirse con él enriqueciéndolo. De igual forma como las nuevas representaciones son recibidas y elaboradas por las representaciones anteriores, ciertas representaciones subconscientes, con ánimo de emerger a la conciencia, lo logran muchas veces por atracción aperceptiva de parte de las representaciones conscientes. En este principio se basa el desenvolvimiento continuo del espíritu humano, es decir, la educación.

"De esta visión de la apercepción, como crecimiento por atracción desde lo íntimo y con materiales representativos ofrecidos por la experiencia, deriva la concepción fundamental de la pedagogía herbatiana, que empieza por conocer el niño (o sea, el complejo de sus masas representativas, su saber); después suscita el interés, es decir, la atención dirigida a la apercepción; y, finalmente, ofrece nuevas representaciones por el sucesivo desenvolvimiento en ideas, que se convierten en sentimientos y voliciones y, por fin, en carácter."(2)

8.1.4 - Una Pedagogía fundamentada en la ética y la psicología - Aunque ya se haya explicado el mecanismo esencial de la formación -el aumento de la masa de representaciones por apercepción-, el pensamiento de Herbart sobre educación es aún más complejo y profundo. En su opinión, para educar es necesario saber, en primer lugar, qué finalidad se persigue. Luego, también es preciso conocer la naturaleza del educando y, finalmente, conocidas las informaciones que el fin de la educación y la manera de ser del educando nos otorgan, se podrá buscar con propiedad el método que más convenga. Por lo tanto, finalidad, naturaleza del educando y método son las tres fuentes de incertidumbre que la ciencia pedagógica debe disipar si quiere emprender la tarea educativa con garantías. En consecuencia, los saberes en que se basará el educador para solventar su lógica ignorancia, son los que le proporcionará la ética y la psicología. Según el mismo Herbart: "La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquélla muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos."(3) La ética confiere a la educación la dirección y el objetivo que inquebrantablemente ha de perseguir en todas sus acciones." La virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico."(4) Entiende por virtud la coincidencia exacta entre el juicio ético que se emite ante la experiencia y el acto de la voluntad. Por su parte, la psicología como "La primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual se determinara a priori todas las posibilidades de las emociones humanas. (...) pero nunca debería ésta sustituir a la observación del alumno; el individuo se encuentra, no se deduce."(5) Este conocimiento, que no es simple erudición psicológica, permitirá trazar los pasos que la tarea instructiva debe seguir.

Esta rápida panorámica sobre la concepción que de la pedagogía tiene Herbart nos confirma las ideas que ya adelantábamos res-

pecto a su pensamiento psicológico. Es decir, difícilmente alcanza el nivel de científicidad que hoy exigimos a cualquier ciencia para otorgarle ese nombre; no obstante, sustituye los excesivos entusiasmos románticos por una mesurada prudencia científica y una esmerada precisión conceptual que, junto con su visión más limitada de la conciencia humana, se adelanta y anuncia la futura pedagogía experimental. En este sentido, sus proyectos de investigación pedagógica son un ejemplo excelente de mentalidad científica que, unidos a sus deseos de multiplicar las monografías sobre aspectos concretos, permiten que se le considere como el fundador de la pedagogía científica. (6)

8.1.5 - El interés en el proceso de formación - La educación del hombre es un camino hacia la perfección y, según la psicología de Herbart, consiste en ayudar a cada educando a ampliar de forma estructurada la masa aperceptible. Para ello, el educador le proporcionará las representaciones que con mayor facilidad se asimilen a las anteriores, y sirvan de reclamo a las siguientes. Este proceso de enriquecimiento espiritual se consigue mediante las experiencias extraídas del mundo natural y de las relaciones que se traban con los otros hombres que rodean al educando. No sólo el conocimiento se adquiere de esta manera, sino que incluso los sentimientos y la voluntad nacen gracias a las representaciones. Recordemos que no existe ningún tipo de potencialidad -capacidad o sentimiento- en el alma humana. Por lo tanto, la voluntad en la búsqueda del bien depende de las representaciones que el hombre va asimilando. Es decir, la educación moral es el resultado de la instrucción. Esta, a su vez, no es una acumulación de nociones, sino una fusión de nuevas representaciones en el conjunto preexistente, de modo que provoquen la aparición de nuevos saberes que mejoren los actos espirituales.(7) Esta idea recibe en Herbart la denominación de instrucción educativa. En cualquiera de los casos, la tendencia a aumentar la masa aperceptiva con muchas representacio-

se denomina interés. El conjunto de todas nuestras representaciones, lo que somos, puede actuar de diferentes maneras. En ciertos casos permanece como un contenido depositado, estático y sin vida; en otros, la masa de representaciones se mantiene activa, conservándolas y aumentándolas en todo lo que es posible. Es cuando el individuo manifiesta claramente interés por algo. Es el impulso aperceptivo en acción, el impulso de crecimiento y desarrollo. Se comprende, pues, que la intención de la instrucción no sea el simple aumento de las representaciones, sino un aumento que, sobre todo, vaya acompañado de la conservación y acrecentamiento de interés. Si ocurre así, la educación será un verdadero proceso continuo.

Herbart afirma también que el interés no es único, sino que en cada individuo se dan varios tipos de interés. Los intereses de conocimiento, que se refieren a todo aquello que podemos llegar a saber, se dividen en: empíricos o de lo múltiple, especulativos o de sus leyes y estéticos o de sus relaciones. Los intereses de simpatía, que cubren el campo del sentimiento, se dividen en: Humanos, sociales y religiosos.(8) Dada esa variedad de intereses, es factible que alguno de ellos pueda desarrollarse unilateralmente. Herbart combate el hecho de fijar la atención en uno o alguno de esos intereses, y propone el principio de la multilateralidad de intereses.

"Para que la instrucción se introduzca en los pensamientos y sentimientos del alumno, ha de abrirse todas las puertas a ella. La unilateralidad de la instrucción es perjudicial..."(9)

La solución de esta dificultad está en pensar un programa completo, no enciclopedista, que conjugue la totalidad de necesidades y que comprende "la formación de todo el hombre."(10)

8.1.6 - Teoría de la instrucción - "La pedagogía general (...) es estudiada en primer término conforme a los tres conceptos capitales

del gobierno, la instrucción y la disciplina."(11) Estos tres elementos de la acción educativa tienden, desde sus distintas perspectivas, a un mismo fin: la virtud. Para conseguirla, el gobierno aporta una colaboración que, de forma intrínseca, pretende asegurar en el momento presente unas condiciones óptimas para la instrucción. La disciplina, por su parte, es una cualidad del futuro ya que pretende lograr un carácter formado; es decir, una personalidad plena. Finalmente, la instrucción tiene como objetivo inmediato producir una "multiplicidad del interés". Multiplicidad que la sola experiencia y el simple trato social no lograrían plenamente. Por ello, la instrucción ha de colmar el vacío que dejan esas dos formas espontáneas de acrecentamiento del interés.(12) Por otra parte, "La experiencia parece contar con que le seguirá la instrucción para analizar las masas que ella arrojó amontonadas, y para ensamblar y ordenar la dispersión de sus fragmentos informes."(13) Sin embargo el trato social no cumple plenamente con su tarea instructiva y, para completarlo, se ha de añadir "a las deferencias algo que indique su intención; el sentimiento ha de exponerse de tal forma que excite acordemente el propio sentimiento del niño. Esta exposición cae dentro de la esfera de la instrucción."(14) Por consiguiente, la instrucción colmará simultáneamente las áreas de intereses del conocimiento y la simpatía.

El proceso de instrucción sigue una serie de grados sucesivos, que todo intento didáctico debe necesariamente respetar y provocar. "En general debe preceder la concentración y la reflexión."(15) La concentración comprende un momento de claridad en la visión del objeto y un momento de asociación a los otros elementos que ya se poseen. Por su parte, la reflexión realiza, primero, una colocación del nuevo elemento dentro del conjunto ordenado y, luego, la aplicación del nuevo sistema a casos concretos y prácticos. (16)

"Para conservar el espíritu siempre uno, impongámonos ante todo esta regla en la instrucción: dar igual participación en cada uno de sus grupos de objetos, por pequeño que sea, a la concentración y a la reflexión; así pues, se ha de procurar la claridad de cada objeto particular, la asociación de los objetos múltiples, la coordinación de los asociados y cierta práctica en avanzar uniformemente a través de esta ordenación."(17)

Si la instrucción procede así, lentamente se irá formando un sistema cada vez más complejo que podrá dar cuenta de un gran número de experiencias y ser capaz de asumir y buscar con interés cualquier otra que se le presente o simplemente desee adquirir.

Estas y otras aportaciones didácticas, junto con su concepción teórica de la pedagogía, la psicología y la filosofía, hacen de Herbart un adelantado en muchos aspectos de las concepciones científicas que los positivistas levantaron como bandera hacia mediados del siglo XIX.

8.2 - Caracteres generales y tendencias del positivismo

8.2.1 - Semejanzas y diferencias del positivismo respecto del romanticismo - Podemos datar el origen del positivismo entre los años treinta y cuarenta del siglo pasado. Propiamente nació en Francia de la mano de Augusto Comte, pero manifestaciones de origen y contenidos muy similares se dieron también en otros países europeos. Por otra parte, sus principales ideas, en formas más o menos matizadas, se extendieron con prontitud entre buena parte de los pensadores y de la opinión vulgar de la época. Todo ello, hizo del positivismo un movimiento intelectual influyente en su momento y con enormes repercusiones posteriores en todos los terrenos.

El positivismo ha sido considerado como un romanticismo de la ciencia; es decir, como una parte del movimiento romántico del siglo XIX. A pesar de oponerse a los más caracterizados filósofos del idealismo romántico, los positivistas actuaron de forma extremadamente semejante. Aquéllos habían considerado lo real como una manifestación del Absoluto. Ahora, los positivistas tomaban la ciencia y la trataban como si fuera ella la manifestación mundana de algún tipo de absoluto trascendente. La ciencia se elevaba al más alto rango posible, se la convertía dogmáticamente en la única realidad digna de consideración. En definitiva, se la colocaba en el mismo lugar que antes ocupaban las religiones. La infinitización del valor de la ciencia la convierte, según afirmó explícitamente A. Comte, en reguladora de la vida humana en todos sus aspectos personales, sociales y morales. Esa exaltación de la ciencia sirve también de soporte ideológico e impulso definitivo de las sociedades occidentales, regidas por una organización técnico-industrial casi generalizada. Los logros técnicos que la ciencia procuró permitían sentirse muy optimista sobre el papel directivo en todos los aspectos de la vida social.

El positivismo ha de entenderse también como una reacción a ciertos aspectos del pensamiento idealista romántico. Este se había impuesto en diversos campos del saber humano y pretendía, en cada uno de ellos, dar razón de todo. No obstante, tal omnicomprensión no aportaba ningún conocimiento verdaderamente efectivo. "La filosofía negativa (filosofía hegeliana), se afirmaba, tiende hacia las potencialidades de las cosas, pero es incapaz de conocer la realidad. Se detiene en seco en sus "formas lógicas" y no alcanza nunca su contenido efectivo, el cual no puede deducirse de estas formas. Como resultado de ello, afirmaba la crítica de Hegel, la filosofía negativa no puede ni explicar ni justificar las cosas tal como son. Esto condujo a la objeción más fundamental de todas, a saber, que la filosofía negativa, debido a su contextura

conceptual, "niega" las cosas tal como son."(18) Sobre esta crítica se alza todo el contenido básico del pensamiento positivista. Pensamiento que ve en la ciencia la única guía posible para el hombre. A través de su concurso, podrá superar todas las supersticiones y todos los dogmatismos que los filósofos de tiempos pasados le habían inculcado. Una ciencia que se construirá únicamente a base de los datos empíricos que nuestros sentidos pueden captar. Con este bagaje de informaciones positivas, el investigador podrá relacionarlas en búsqueda de las leyes naturales que las encadenan. En definitiva, el positivismo, fiel a su aversión metafísica, pretende hacer una ciencia descriptiva que indique el cómo de las realidades. Despreciando todo alejamiento de lo dado en busca del qué, el por qué y el para qué de los hechos estudiados.

El positivismo se ha manifestado de dos maneras distintas a lo largo de su historia. En primer lugar tenemos el positivismo social que, representado especialmente por Saint-Simon, A. Comte y otros, pretenden organizar la sociedad sobre una base científica. En segundo lugar, el positivismo evolucionista, sustentado por Spencer que se inspiró en Darwin, quiere explicar toda la realidad y dar una visión total del universo basándose en el concepto de evolución.

8.2.2 - El positivismo social. Precursores y A. Comte - Tal como acabamos de indicar, el positivismo social tenía la pretensión de construir una ciencia positiva -la sociología-, que les permitiera organizar un nuevo y más perfecto orden social unitario y homogéneo.

La fundación del positivismo por parte de A. Comte fue precedida por ciertos intentos que tienen un parentesco evidente con su propuesta. La obra de los socialistas primitivos -Saint-Simon (1760-1825), Fourier (1772-1835), Proudhon (1809-1865), etc.- destaca y coincide en señalar que el mundo social y la historia están

regidos por una ley de progreso, que conduce a la humanidad a través de un plan casi providencial. Tal idea de progresiva mejora —también presente en Comte— les permite luchar por el advenimiento de una mejor organización social, caracterizada por la libertad y la justicia. Lo cual les obliga a una crítica, no compartida por Comte, de las formas sociales predominantes. No obstante, en ambas tendencias la idea de renovar la sociedad, sea en el sentido que sea, va fusionada e inspirada en una sociología científica objetiva.

Sin olvidar tan importantes precursores, es indudable que el positivismo tiene en Augusto Comte su fundador y figura más importante. Nació en Montpellier en el año 1798, estudió en la Escuela Politécnica de París y fué amigo y colaborador de Saint-Simon. Más tarde, rompió con él y se dedicó exclusivamente a la redacción de su Curso de filosofía positiva, cuyo primer volumen apareció en el año 1830 y el último en el 1842. Murió en París en el año 1857.

El pensamiento de Comte parte de la ley de los tres estados. En su opinión, todos los conocimientos humanos transcurren sucesivamente por tres estados teóricos distintos: el estado teológico, el metafísico y el científico o positivo. Cada uno de ellos funda una concepción general de la vida. Durante el primer estado, los hombres dirigen su mirada hacia el conocimiento de lo más íntimo de los seres. Se representan al mundo como si estuviera dirigido por la acción de agentes sobrenaturales. En el estado metafísico, los agentes naturales se substituyen por entidades abstractas capaces de engendrar las realidades concretas. Por último, durante el estado positivo se renuncia a buscar el origen y destino del universo y a conocer las causas íntimas de los fenómenos, para limitarse a descubrir, mediante la observación y el razonamiento, sus leyes efectivas. Estos estados, que le parecen totalmente evidentes, opina que se reproducen también en la vida in-

dividual de cada hombre: teólogo en la infancia, metafísico en la juventud y científico en la adultez.

La ley de los tres estados permite a Comte explicar la crisis social en que está inmersa la sociedad y proponer vías de solución. Según él, la anarquía cultural e intelectual imperante se debía a que el espíritu positivo, implantado ya en las ciencias naturales, no se había generalizado aun al resto de los conocimientos humanos ni penetrado en las creencias personales más íntimas. Cuando esto suceda, es decir, el estado positivo esté totalmente implantado, la humanidad habrá entrado en la etapa de perfección absoluta. En consecuencia, se propone, en primer lugar desarrollar una física social o estudio positivo de los fenómenos sociales. Y, en segundo lugar, como las instituciones sociales no pueden transformarse directamente, sino que es preciso proceder antes a una reforma intelectual que transforme los espíritus y las voluntades, se procederá a la educación general de la humanidad para inculcarle una concepción científica de la realidad natural y social. A través de esa formación científica se diluirán los abundantes restos de pensamiento teleológico y metafísico, y se podrá proceder a una reorganización social sobre una base sólida. Esta segunda idea tuvo una trascendencia enorme entre los pedagogos positivistas.

La dirección científica de todos los hechos sociales y la generalización a todos los campos del saber del espíritu positivo, exige conocer cuáles son las ciencias que es preciso desarrollar. Se trata, pues, de establecer una escala enciclopédica de las ciencias; un sistema de todas las ciencias puras. Tal sistema está constituido por las matemáticas, la astronomía, la física, la química, la biología y la sociología. En esta serie cada ciencia depende de la anterior y no al revés. Cada ciencia sucesiva introduce un grado de especialización y complejidad superior; es decir, introduce en su estudio un nuevo universo de fenómenos.

Por ello, a la sociología, ciencia que está en la cumbre de la escala, deberán subordinarse todas las demás ciencias, ya que les define su fin último.

La sociología, como culminación de todos los saberes, debe integrarlos junto con los suyos propios para evitar el constante deterioro de la sociedad e iniciar una recuperación que la conduzca al estado positivo. Teniendo en cuenta ese fin, la sociología, como ciencia abstracta y general, debe cuidarse de la investigación de las leyes que rigen los fenómenos sociales de modo que los haga previsibles. Fenómenos sociales que, según Comte, incluyen todo lo humano. No existe ningún aspecto humano que no pueda y deba considerarse sociológicamente; es así porque el hombre individual y aislado es una abstracción que no se da en ninguna situación circunstancial imaginable. Lo único existente es la humanidad evolucionando como un todo.

El estudio de lo humano -sociología o física social- puede dividirse en estática social, si considera el orden social como si fuera inmóvil y absolutamente necesario, o dinámica social, si trata del desenvolvimiento o progreso continuo de la humanidad.

Finalmente, la sociología y el resto de las ciencias puras, en su progresivo dominio de la naturaleza, han de proceder de forma que establezcan leyes que permitan prever los hechos. Tal previsión permite aplicar la ciencia a la acción humana como guía para lograr mayor eficacia. Con este proceder -ley, previsión, acción-, Comte pretendió regular inexorablemente la evolución de la sociedad hacia el estado positivo. Los hombres ya tienen trazado un futuro totalmente ineludible y se han de adaptar necesariamente a él. Es decir, hacia un estado en el que la humanidad estará regida por una religión positiva que la unificará alrededor de la ciencia.

8.2.3 - El positivismo evolucionista. De Lamarck y Darwin a Spencer -
El positivismo evolucionista es una vertiente del pensamiento po-

sitivista del siglo XIX, que considera la evolución como el hecho fundamental de la historia y la naturaleza. Su pretensión es enunciar una teoría general de la evolución y describir su manifestación en los diversos campos de la realidad. El positivismo evolucionista también está teñido de un cierto carácter romántico. Junto a los datos de la realidad natural, añade una generalización del principio evolucionista a todo lo real y lo interpreta como una manifestación en lo finito de lo infinito incognoscible.

El punto de partida de esta corriente positivista está en la teoría de la evolución que preluvió Lamarck (1744-1829) y confeccionó definitivamente Darwin (1809-1882). Carlos Darwin dió una completa teoría sobre el transformismo biológico. Tal teoría se basa en la conjunción de dos tipos de hechos. Por una parte, ciertas variaciones orgánicas que se producen en algunos seres por mutación casual pueden resultar ventajosas para aquéllos que las sufren. Por otra, los individuos de una población biológica están sometidos a una lucha por la vida, que se les impone por la tendencia a la multiplicación desenfrenada de los individuos. De estos dos hechos se desprende que aquellos individuos que han adquirido algunos cambios orgánicos ventajosos tienen más probabilidad de sobrevivir en la lucha por la vida. Adquisiciones ventajosas que se transmiten por herencia a sus descendientes. La acumulación de pequeñas variaciones y su conservación por la herencia es lo que da lugar a las variaciones de los organismos animales. Lo cual, en última instancia, culmina con el paso de una especie a otra.

Con las importantísimas aportaciones de C. Darwin, el ambiente era propicio para formular una teoría del progreso evolutivo aplicable a todos los aspectos de la realidad. Este paso lo dió Herbert Spencer (1820-1903). Spencer utilizó el evolucionismo para justificar, en sus leyes y causas, el progreso que manifiestan todos los aspectos del universo. Pensaba que en cualquier realidad

en progreso se dan siempre los mismos pasos evolutivos. Hechos evolutivos que pueden estudiarse en las manifestaciones particulares que cada ciencia muestra. Pero también puede llegarse hasta principios más amplios y omnicomprensivos como síntesis de los saberes de tales ciencias particulares. Esta es precisamente la función que se le encomienda a la filosofía. A ella le pertenece el mérito de sintetizar una ley general sobre la evolución. Esta ley relaciona el paso de la materia de un estado de dispersión a otro de mayor concentración, con la disipación de la fuerza que ha originado tal concentración. Proceso general del cual concreta sus determinaciones. En primer lugar, el paso de una forma menos coherente a una forma más coherente; o sea, el paso de un estado de disgregación a otro de coherencia y armonía crecientes. La segunda determinación de la evolución es la que explica el paso de lo homogéneo a lo heterogéneo, o diferenciación de las partes de cualquier organismo. Por último, el tránsito de lo indefinido a lo definido que explica, por ejemplo, la creciente especialización del trabajo. Determinaciones que resume cuando en los Primeros Principios dice que "La evolución es una integración de la materia y una dispersión concomitante del movimiento, durante el cual la materia pasa de una homogeneidad indefinida a una heterogeneidad definida y coherente; y durante la cual el movimiento conservado está sujeto a una transformación paralela."(19) La evolución así entendida es, según Spencer, un proceso necesario por el cual el inestable estado de homogeneidad tiende a un equilibrio basado en la heterogeneidad. Por otra parte, el sentido de esta evolución debe ser optimista, ya que las posibles degradaciones son la condición de una evolución posterior más estable.

Además de estos principios generales de la evolución Spencer realizó una amplísima obra en la que descubrió y describió la evolución en los más variados terrenos del saber humano: biología,

psicología, sociología, ética. Completó con ello una obra que tuvo una trascendencia y popularidad enormes, contribuyendo decisivamente a la extensión y popularización del nuevo paradigma evolucionista.

8.2.4 - Balance del positivismo - Si intentamos sintetizar y valorar el positivismo, se nos presenta de inmediato la dificultad de tener que englobar la tendencia social y la evolucionista bajo una misma perspectiva, sin ser tal agrupación totalmente exacta. Aunque ambas direcciones enraizan en un segundo romanticismo de índole cientista, y aunque ambos trabajan con un cierto grado de rigor científico, no tienen unos objetivos iguales. La voluntad reformadora de la sociología comtiana no se da en cambio en Spencer. Este, reforzando la vertiente dinámica y evolutiva de su sociología y de todo su pensamiento, da la pauta del posterior desarrollo de muchas disciplinas científicas.

Apuntadas las semejanzas y diferencias entre ambas corrientes, vamos a revisar sus principales aportaciones. En primer lugar, el positivismo deificó la ciencia de tal forma que procuró su máxima difusión. En ella veía la solución a los problemas en que la humanidad estaba metida. Esa manera religiosa de concebir la ciencia fué compartida con pocas variantes por pensadores de tendencias revolucionarias y conservadoras. Es una aportación que, sin la virulencia que tomó en el momento de su aparición, ha ido manteniéndose hasta la actualidad.

En segundo lugar, es central en el pensamiento positivista la valoración exclusiva de los datos positivos, de los hechos. A ellos debe referirse el hombre si quiere evitar las banalidades de la abstracción y la metafísica. Basándose en ello, se funda una ciencia caracterizada "por su método de investigación, que no se cuidaba de los inútiles razonamientos sobre la naturaleza del ser y las primeras razones; indagadora analítica, no tanto de las causas como de las "condiciones" y de la génesis de

los fenómenos, para determinar las leyes, entendidas como condiciones constantes de su acontecer; dirigida al objeto sensible; fundada en la experiencia, tal como se nos da en la percepción, revelada en la observación y verificada en el experimento."(3)

Un modo científico que, a pesar de lo mucho que contribuyó a la fundación de varias disciplinas científicas, separó excesivamente sujeto de conocimiento de objeto conocido. Lo cual no puede realizarse con la sencillez y facilidad que pretenden los positivistas. El acceso al objeto está mediado por innumerables factores subjetivos que condicionan enormemente su percepción.

En definitiva, el positivismo, con todos sus errores y aciertos, contribuyó a crear alrededor de la ciencia el interés y la atención que lo han convertido en uno de los pilares de nuestra civilización.

8.3 - Positivismo y Pedagogía

8.3.1 - Hacia una pedagogía científica - El Renacimiento marcó el fin de la etapa eminentemente perceptiva de la pedagogía y el inicio lento pero incesante de una tendencia que fué evolucionando hacia posiciones cada vez más científicas. No obstante, no fué hasta el siglo XIX cuando tal tendencia se manifestó con una cierta madurez. Los grandes progresos llevados a cabo en las ciencias naturales podían emularse también en el estudio de los hechos espirituales. El positivismo, entre otras cosas, realizó este propósito. En su vertiente pedagógica procedió de forma parecida a como hizo en sociología y en otros campos; es decir, estudiando los hechos tal como los sentidos nos los presentan. De esta forma, se liberaba a la pedagogía de finalidades trascendentes y de presupuestos metafísicos, para situarla en el terreno experimental. Se quiso hacer de la pedagogía una ciencia empírica y experimental. La intención de tal pedagogía científica era estudiar el hecho educativo. Realidad de naturaleza psicológica, pe-

ro que también ha de abordarse desde la perspectiva biológica y sociológica. Al desarrollo de estas ciencias, en su concreta aplicación a la educación, se dedicaron los pedagogos positivistas y los que heredaron sus presupuestos.

8.3.2 - Nueva formulación del realismo pedagógico - La dirección pedagógica que propició el positivismo se definió por oposición a la pedagogía tradicional, clásica, humanista y disciplinaria. Aspira a una educación más apropiada a las exigencias que el educando experimentará en su inserción en la sociedad moderna. Representa, hasta cierto punto, un nuevo realismo. Las escuelas enseñan lo que los alumnos nunca van a precisar en su vida, y no enseñan precisamente lo que les serviría para su actividad profesional. La solución de este problema se intentó con la elaboración de un plan de estudios en el que las materias científicas fueran predominantes. Tal programa se afirmaba en base a ciertas razones. Se decía que la enseñanza clásica dotaba al educando de unos saberes instrumentales -saberes útiles para adquirir otros saberes como la matemática, la lengua, etc.-, y olvidaba los conocimientos positivos que le enlazaban con la vida real. Es decir, no dispensaba una información del mundo físico, intelectual, moral, social y político en que el niño debía moverse. El intento positivista era dar mayor valor a estas enseñanzas. No obstante, no caen en el error de pedir la enseñanza de todo lo que se deberá utilizar durante la vida, porque eso sería imposible de prever. Piden una capacitación básica, pero no mediante saberes extraños al niño, sino con aquéllos propios de la actividad moderna que le prepararán mejor para el futuro. En definitiva, se propone un nuevo humanismo científico, que tiende a educar a través del valor formativo que las ciencias tienen por sí mismas. Conocimientos científicos que acabarán substituyendo la fe en lo sobrenatural por una fe en la naturaleza y en sus leyes. Conocimientos que liberarán definitivamente al hombre de las supersticiones y del oscurantismo.

8.3.3 - Herbert Spencer - El positivismo, además del considerable impulso que dió a los estudios pedagógicos y que se patentizó plenamente unos años más tarde, contó con un importante número de pensadores que escribieron obras pedagógicas de gran importancia. Su tarea fué un primer paso hacia la definitiva constitución de la pedagogía científica y experimental tal como nos ha llegado hasta la actualidad.

Cabe destacar, en primer lugar, la aportación de H. Spencer (1820-1903) que, además de ser el representante más destacado del positivismo evolucionista, abordó el hecho educativo con notable profundidad. Tanta, que muchas de las elaboraciones posteriores le deben, al menos, las ideas inspiradoras. Spencer, fiel a su ideal positivista, consideraba la ciencia como algo indispensable para cualquier forma de vida y como la manera óptima y oportuna de abordar las realidades humanas y, entre ellas, la educación. Coherente con esta idea de la ciencia como guía para la vida cotidiana, se vió obligado a denunciar la educación que sólo pretende adornar a los educandos con saberes inútiles. Consiguientemente, propuso una educación que enseñara y cultivara al niño, de tal forma que la adaptación a las nuevas necesidades de una sociedad cada vez más técnica estuviera asegurada.

Desde otra perspectiva, la ciencia debería servir también a los educadores para realizar mejor su tarea formativa. Los conocimientos de distintas ciencias, especialmente la fisiología, la psicología y la sociología, han de utilizarse para dominar más y más el arte de educar.

En cuanto a los campos en que ha de incidir la educación, Spencer destaca el mental, el social y el físico. Respecto a la educación intelectual se propone un procedimiento que repita en cada individuo el proceso de ampliación del saber que ha seguido la especie. Por tal motivo, se recomienda el tránsito de lo homogéneo a lo heterogéneo, de lo simple a lo compuesto, de lo

empírico a lo racional. Proceso que ha de estar presidido por la firme voluntad de que sean los educandos quienes autónomamente descubran, según sus intereses, las verdades que les son necesarias. La educación moral, por su parte, ha de conseguir unos individuos capaces de gobernarse a sí mismos. Por tanto, no es conveniente una actitud dura. Es preferible dejar que las reacciones naturales pulan, ellas mismas, el carácter de cada individuo. Finalmente, Spencer aboga por una intensa educación física que asegure la infraestructura de las adquisiciones posteriores.

8.3.4 - Alejandro Bain - En una línea semejante a la de Spencer, pero con mayor concentración en el tema educativo, encontramos la obra de Alejandro Bain (1818-1903). Este autor escribió uno de los tratados más completos y característicos del positivismo pedagógico. Como el resto de los pedagogos de este movimiento intentó articular un conjunto de conocimientos científicos sobre la educación. En este sentido, él mismo, al empezar su libro La Ciencia de la Educación, nos dice: "En esta obra hemos procurado enfocar, hasta donde ha sido posible, el Arte de la Enseñanza, desde un punto de vista científico."(21) Tal pretensión de cientificidad, en el caso del arte de educar, se logra aplicándole "los principios suministrados por diferentes ciencias que se relacionan con él (...); luego, observar una precisión y un rigor extremados para enunciar, deducir y demostrar todas las máximas o reglas que constituyen el arte."(22) Bain aplicó a la educación los datos que estrajo de la psicología y, en menor grado, de la fisiología. Su pedagogía es, en consecuencia, eminentemente psicológica. De la elaboración pedagógica de los datos psicológicos, Bain constituyó la ciencia de la educación que, según él, consta de dos partes. En la primera, "la ciencia de la educación consiste en dar el análisis más perfecto de todas las adquisiciones complejas."(23) En la segunda, se procederá a averiguar "el orden mejor y más natural que se ha de dar a los diferentes temas

de estudio, según su sencillez o complejidad relativas y su dependencia mutua."(24) Estas dos ramas de la ciencia de la educación se enriquecieron con las aportaciones de las ciencias afines, y con la observación y reflexión de la experiencia que la práctica diaria confiere. La pedagogía así constituida se apartará de todos aquellos sectores de la cultura humana que no le son propios, concentrándose exclusivamente sobre lo que es la educación; es decir, "sobre los medios de constituir las facultades adquiridas de los seres humanos."(25) En consecuencia, se deja la discusión de los fines de la educación a la moral, como la disciplina que puede tratar con propiedad esa cuestión.

Respecto al desarrollo de sus pensamientos sobre la educación, Bain comienza hablando del papel que en ella representa la fisiología. La considera importante porque da los medios para desarrollar las facultades físicas del educando, y por los conocimientos que aporta para una mejor comprensión de la memoria (elemento fundamental de la educación). Más adelante, ya dentro de la aportación psicológica, empieza estudiando "la acción adquisitiva de la inteligencia". Adquisición que explica como un proceso que va del discernimiento a la función retentiva de la memoria. Esta segunda función es la que se identifica con la educación; o sea, con las adquisiciones de la inteligencia, los sentimientos y la voluntad. Adquisiciones que, por otra parte, sólo se consiguen mediante la práctica. Posteriormente, discute el orden psicológico y lógico que los estudios han de seguir. Aporta útiles indicaciones sobre el mejor momento para empezar la educación, sobre el desarrollo de las facultades y sobre la forma en que han de exponerse las materias. Finalmente, en busca del método adecuado afirma que se debe buscar la mejor aplicación práctica de los conocimientos psicológicos expuestos.

8.3.5 - Roberto Ardigó - Roberto Ardigó (1828-1920) fué otro de los grandes pedagogos positivistas. En su obra principal, concibe

la Ciencia de la Educación como una teoría científica del hecho educativo. Una ciencia empírica que debe establecer sus leyes observando con atención la práctica educativa.

En opinión de Ardigó, la educación debe esforzarse por conseguir que cada individuo haga propios los hábitos y habilidades poseídos por la sociedad y que no son transmitidos hereditariamente. Dado que para adquirir cualquier tipo de hábito son necesarios la actividad y el ejercicio, Ardigó analiza estos aspectos junto con sus resultados -los hábitos-, lo cual constituye la totalidad del proceso educativo.

La actividad, primer momento del proceso educativo, se produce "cuando existiendo un órgano irritable es éste solicitado por un estímulo, el cual determina los actos de aquél."(26) Indistintamente poseen esta propiedad los cuerpos orgánicos y los psíquicos. La educación que provoca la naturaleza y el entorno, así como la educación escolar, no son más que una constante estimulación de las potencialidades del educando para inducir una actividad respondente. Sobre esta capacidad reactiva, se sustenta el ejercicio como "repetición continuada de los mismos actos."(27) Repeticiones que provocan el nacimiento de una habilidad, concretada en el desarrollo de un órgano, la eliminación de cualquier impedimento que la imposibilite, el logro de la máxima agilidad y energía, la producción del automatismo y la formación de la voluntad.

El hábito, punto de llegada del proceso educativo, es un efecto del ejercicio. Podemos afirmar que existe un hábito cuando "basta un estímulo inicial para que la serie de actos orgánicamente predispuestos, se desenvuelvan después por sí, automáticamente."(28) El hábito, como desencadenamiento automático de actos, es un concepto que refleja una realidad física y, también, mental. "Toda forma de habilidad, ya se refiera a la conducta material y moral de la vida, ya a un oficio o una profesión, bien

al arte, la industria, la ciencia, en suma, de cualquier manifestación de la potencialidad humana, consiste en último análisis en el hábito respectivo."(29) No obstante, en el hombre la adquisición de los hábitos que completan su herencia constituye una segunda naturaleza que depende del ambiente humano, de la influencia social y educativa. Es decir, los hábitos más complejos son el resultado de una voluntad educativa. Lo cual nos conduce a la tesis pedagógica central de Ardigó, o sea que "la Educación es un hábito que se contrae por medio del ejercicio, el cual no es a su vez sino la repetición continuada de las actividades humanas perfeccionables."(30) Esto no significa que todo hábito sea educativo, únicamente lo serán aquéllos que contribuyan al perfeccionamiento del individuo.

El conjunto de la obra pedagógica de Ardigó, que hemos resumido, se construye con materiales de una cierta fisiología psicológica, continuando de esta manera el procedimiento de sus contemporáneos Spencer y Bain. Estos tres autores son el puente que desembocará posteriormente en el pleno desarrollo de una pedagogía influida por el positivismo, es decir, de una pedagogía científica y experimental.

Notas -

- (1) ABBAGNANO, N. - Historia de la Filosofía. (3 vols). Barcelona, Muntaner y Simón. 1973 t. III. p. 138.
- (2) AGAZZI, A. - Historia de la Filosofía y la Pedagogía. (3 vol) Alcoy, Marfil. 1971. t. III. p. 103.
- (3) HERBART, J.F. - Bosquejo para un curso de Pedagogía. Madrid. Espasa-Calpe, 1935. p. 9.
- (4) Ibid. p. 13.
- (5) HERBART, J.F. - Pedagogía general. Madrid. Edic. La Lectura 1806. p. 69.
- (6) "Pensar con este encadenamiento, y en relación, todas las cosas que se podrían presentar al discípulo, todas las que se podrían depositar en su espíritu; investigar cómo se suceden unas y otras, cómo se han de ordenar y cómo, a su vez, pueden servir de apoyo a las que sigan después: todo ello constituye un número infinito de problemas relativos al modo de tratar los asuntos aislados, y, para el educador, una materia inagotable de continua reflexión y examen de todos los conocimientos y libros a él accesibles, así como de todas las ocupaciones y ejercicios que han de proseguir ininterrumpidamente. Necesitamos a este respecto, una multitud de monografías pedagógicas (indicaciones para el empleo de cualquier medio particular de educación), que se habrían de componer rigurosamente respecto a un plan." En
- HERBART, J.F. - Pedagogía general. p. 71.
- (7) HERBART, J.F. - Pedagogía general. p. 73.
- (8) Ibid. pp. 150-151.
- (9) HERBART, J.F. - Bosquejo para un curso de Pedagogía. p. 29.
- (10) Ibid. p. 30.
- (11) Ibid. p. 35.
- (12) HERBART, J.F. - Pedagogía general. p. 156.
- (13) Ibid. p. 160.
- (14) Ibid. p. 161.

- (15) Ibid. p. 169.
- (16) Ibid. pp. 135-142.
- (17) Ibid. p. 169.
- (18) MARCUSE, H. - Razón y Revolución. Madrid, Alianza Editorial, 1972. p. 317.
- (19) ABBAGNANO, N. - op. cit. T. III. p. 288. Allí se reproduce la cita reseñada de los Primeros Principios de H. SPENCER.
- (20) AGAZZI, A. - op. cit. T. III. p. 251.
- (21) BAIN, A. - La Ciencia de la Educación. Madrid. Librería Española-Extranjera. 1915. p. 5.
- (22) Ibid. p. 25.
- (23) Ibid. p. 31.
- (24) Ibid. p. 32.
- (25) Ibid. pp. 32-33.
- (26) ARDIGO, R. - La Ciencia de la Educación. (2 vols) Barcelona, Henrich y Comp, 1903. T. II. p. 5.
- (27) Ibid. T. II. p. 5.
- (28) Ibid. T. II. pp. 121-122.
- (29) Ibid. T. II. p. 126.
- (30) Ibid. T. II. p. 137.

Capítulo IX - DESARROLLO CIENTIFICO-EXPERIMENTAL
DE LA CIENCIA DE LA EDUCACION Y
PEDAGOGIA FILOSOFICA.

9.1 - Panorámica general.

9.1.1 - Motivos que influyeron en la adopción del término Ciencia de la Educación.

9.2 - Biopedagogía.

9.2.1 - Biopedagogía. J. Demoor y T. Jonckheere.

9.2.2 - Desarrollo posterior de la Biopedagogía.

9.3 - Sociopedagogía.

9.3.1 - Ambitos comunes de la pedagogía y la sociología.

9.3.2 - Emile Durkheim y la pedagogía.

9.3.3 - Paul Natorp.

9.4 - Psicopedagogía.

9.4.1 - La experimentación en pedagogía.

9.4.2 - Alfred Binet.

9.4.3 - Eduard Claparede.

9.4.4 - Especificidad de la Pedagogía experimental.

9.4.5 - W. A. Lay.

9.4.6 - E. Meumann.

9.5 - Dewey: síntesis de tendencias.

9.5.1 - Sentido de la obra de J. Dewey.

9.5.2 - La Ciencia de la Educación.

9.6 - Pedagogía filosófica.

9.6.1 - Idealismo italiano. Giovanni Gentile y J. Lombardo-Radice.

9.6.2 - Historicismo. Guillermo Dilthey.

9.6.3 - La pedagogía de la cultura. Eduard Spranger.

Notas.

9.1 - Panorámica general

9.1.1 - Motivos que influyeron en la adopción del término Ciencia de la Educación - Las principales ideas del positivismo influyeron sustancialmente en la configuración y desarrollo de las nuevas direcciones pedagógicas. Precisamente, el término pedagogía, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, va dejando de utilizarse progresivamente en beneficio de una nueva denominación: Ciencia de la Educación.

Esta modificación no es casual, como tampoco lo es el nuevo término que se impone. Es, precisamente, uno de los resultados claros de la penetración del espíritu positivo en el campo de los trabajos sobre educación. En primer lugar, el término pedagogía no agrada por haber designado durante muchísimos años un conjunto de saberes sobre la educación de índole metafísica o puramente normativa. El rechazo de cualquier rastro de tales procedimientos es una característica común en la segunda generación de pedagogos positivistas. Por otra parte, el término eliminado se sustituye por el de Ciencia de la Educación, con el cual se quiere resaltar el nuevo carácter científico del saber pedagógico. Es decir, la pretensión de fundar una ciencia sobre la educación que se ocupe exclusivamente de hechos tangibles y, sobre todo, que no excluya, sino todo lo contrario, la observación y la experimentación. En definitiva, que la pedagogía se convierta en un conjunto de saberes que merezca el nombre de ciencia con la misma dignidad con que lo reciben los estudios sobre la naturaleza.

A pesar del acuerdo fundamental existente entre los nuevos científicos de la pedagogía, el procedimiento concreto empleado, así como el punto de vista que adoptaron para realizar su pretensión, fué muy distinto en cada uno de los casos. La ciencia de la educación asumió direcciones de desarrollo diferentes. Cada investigador se plantea el hecho educativo desde una determinada posición metodológica, y lo trató apoyándose en alguna de las ciencias

que pueden establecer una más fácil relación con la pedagogía. Por consiguiente, abordar la educación desde posiciones previas tan diversas, propició que se ampliara, complicara y enriqueciera mucho el panorama científico de los estudios pedagógicos. Cada una de esas nuevas tendencias destacaba, casi exclusivamente, uno de los factores del hecho educativo; es decir, una de las miradas con que puede verse la realidad educativa. De este modo, nació una orientación que estudiará la educación basándose en datos físico-biológicos del educando; otra la redujo a un fenómeno del ambiente humano, de la sociedad; finalmente, también se entendió la educación como algo que se produce esencialmente en la realidad psíquica del educando. Biología, sociología y psicología tomaron por su cuenta y sin casi referencia a los otros enfoques el estudio de la educación. Los tres enfoques, evidentemente reduccionistas, tienen la virtud de imponer en la pedagogía el estudio de los hechos mediante un procedimiento de investigación netamente científico.

Estas corrientes claramente científicas no borraron la reflexión filosófica sobre la educación. Tendencias que, sin duda, enriquecieron también los estudios sobre el hecho educativo. Finalmente, también tuvieron gran importancia las aportaciones que los pedagogos prácticos realizaron con sus experiencias de pedagogía activa.

9.2 - Biopedagogía

9.2.1 - Biopedagogía. J. Demoor y T. Jonckheere - La posición biologista en pedagogía tiene como fondo las tesis materialistas de finales del siglo XIX. Fue defendida y desarrollada por Jean Demoor y Tobie Jonckheere en su obra La ciencia de la educación. Parten de la crítica a la pedagogía, común durante este período, que ve en ella una ciencia de pura reflexión abstracta. "La pedagogía ha sido durante mucho tiempo una ciencia especulativa."(1)

Ciencia que no podía producir sino "los conceptos más discordantes, porque los pensadores, al meditar sus problemas los resolvían conforme a sus impresiones sobre la esencia de los seres y de las cosas, sobre la forma y las necesidades de las agrupaciones humanas. Ahora bien, estas premisas -expresiones inestables de nuestras ideas, de nuestras aspiraciones y de nuestros ensueños- no producen más que sistemas hipotéticos y cambiantes, cuando, por medio de razonamientos superpuestos, dan lugar a conclusiones relativas al arte de conducir a la juventud."(2) La pedagogía ni podía descubrir qué es la educación ni podía orientar la actividad metódica de los educadores porque no había definido exactamente al niño. La metodología no podía pasar de ser una práctica empírica, desvinculada de los saberes pedagógicos totalmente inútiles.

Esta era la situación en los ambientes pedagógicos hasta que con los progresos de la biología, "la pedagogía sintió crujir sus moldes."(3) Según los autores, ocurrió así porque se vio claro que el hombre es un ser determinado por el cuerpo, cuyo funcionamiento y desarrollo explica su evolución física y mental. Por tanto, la finalidad de la pedagogía es conocer el desarrollo del organismo infantil hasta que su conversión en un ser adulto. Es por ello que el conocimiento experimental de las características físicas del educando es un factor esencial en la formación de la ciencia de la educación. Este motivo hace que Demoor y Jonckheere afirmen que "La pedagogía, que es una rama de la biología, (...). Estudia al niño, su génesis, su desarrollo y su capacidad de adaptación, y de los datos que acumula deduce los métodos y las técnicas que debe utilizar para permitir a la vida que se manifieste con el máximo de facilidad e intensidad."(4)

La pedagogía es una parte de la biología que permite la acumulación de datos físicos, psicológicos y pedagógicos, que utilizan para explicar el hecho educativo y, sobre todo, para dar indi-

caciones prácticas a los educadores.

El biologismo no agota, ni mucho menos, el hecho educativo, pero aporta una visión científica y resalta las bases biológicas de los elementos psicológicos y morales del hombre.

9.2.2 - Desarrollo posterior de la Biopedagogía - Posteriormente, la biopedagogía perdió la pretensión omniexplicativa que sus primeros defensores le dieron; no obstante, ha conservado y acrecentado su utilidad y presencia en la práctica escolar. Recientemente, se vuelve a afirmar con intensidad el carácter infraestructural que tiene el cuerpo respecto a las actividades intelectuales y afectivas del individuo. Haciendo, por tanto, imprescindible un tratamiento interdisciplinar del desarrollo infantil. Respecto a la utilidad específica de las aportaciones biológicas en educación, cabe destacar la sensibilización respecto a temas tales como la higiene escolar, el trabajo manual, la educación física, la psicomotricidad, etc.

9.3 - Sociopedagogía

9.3.1 - Ambitos comunes de la pedagogía y la sociología - La sociopedagogía constituye uno de los campos de investigación pedagógica más importantes y prolíficos. El hecho educativo y la realidad social se entrelazan de muy diversas maneras dando lugar a variadas investigaciones. Desde el momento en que Durkheim, en los inicios de esta rama de la pedagogía, definió la educación como un fenómeno social, no han cesado de repetirse, actualizarse y perfeccionarse estas tesis. Paralelamente, la educación se concibió y estudió como un fenómeno de socialización del individuo. Socialización que no podía quedarse en un mero enunciado abstracto y general, sino que debía concretarse en situaciones particulares. Para ello, se empezaron a aplicar en educación los estudios sobre grupos sociales, nacieron los trabajos sobre pedagogía familiar, bandas infantiles, grupo-clase, organización escolar,

etc. Junto a la constatación de la realidad ineludiblemente social de todas las formas educativas, se buscó la manera de hacer que esta influencia social fuese institucionalmente educativa. Desde otra perspectiva, también han sido importantes los trabajos de análisis y planificación de los sistemas escolares.

A continuación expondremos el pensamiento del fundador de esta dirección: E. Durkheim, y el de P. Natorp, que, sin proceder del positivismo, defendió el carácter social de la educación. En ambos casos, además de las afirmaciones sociopedagógicas, nos interesa destacar especialmente el proceder epistemológico utilizado para desarrollar el pensamiento pedagógico.

9.3.2 - Emile Durkheim y la pedagogía - Emile Durkheim (1858-1917) es uno de los sociólogos franceses más importantes de la generación posterior a Comte. Realizó una intensa labor en el campo de la sociología, pero también dedicó una buena parte de su tiempo al estudio de la educación. Abordó la educación como un hecho explicable enteramente en términos sociológicos. En su opinión, los fenómenos pedagógicos son un producto de la realidad social en que se producen. Son el conjunto de acciones ejercidas por los adultos sobre los más jóvenes, con la finalidad de perpetuar y desarrollar la sociedad.

La aportación de Durkheim a la pedagogía parte, en primer lugar, de una profunda reformulación del procedimiento metódico de la investigación científica. Como era de esperar, la influencia positivista se sintió muy especialmente en sociología y, en el caso de Durkheim, a través de ella en la pedagogía. Rechazó todos aquellos trabajos que expresan únicamente las opiniones sus autores. Por el contrario, intentó siempre reflexionar sobre hechos dados, sobre realidades existentes y observables. En este sentido, la educación podía ser estudiada científicamente porque es posible distinguir el conjunto de realidades objetivas que la constituyen.(5) Realidades que cumplen perfectamente con los re-

quisitos propios de los hechos sociales, o sea, de "toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una acción exterior; o también, que es general dentro de la sociedad dada a la vez que tiene una existencia propia, independientemente en sus manifestaciones individuales."(6) Las condiciones objetivas de coacción sobre el individuo, generalización social y existencia propia, se cumplen perfectamente entre los fenómenos educativos y, por tanto, pueden ser considerados hechos sociales susceptibles, como dice Durkheim, de ser tratados como cosas. Ser objetos de una ciencia.

"... los fenómenos sociales son cosas y se los debe tratar como tales. Para demostrar esta proposición no es necesario filosofar sobre la naturaleza ni discutir las analogías que presentan con los fenómenos de los reinos inferiores. Basta comprobar que son el único datum ofrecido al sociólogo. En efecto, se entiende por cosa todo lo que nos es dado, todo lo que se ofrece o, más bien, todo lo que se impone a la observación. Tratar los fenómenos como cosas es tratarlos en calidad de data que constituye el punto de partida de la ciencia. Los fenómenos sociales presentan indiscutiblemente este carácter."(7)

Por consiguiente, las costumbres, reglas, marcos institucionales, procedimientos metódicos, instrumental pertinente, ideas y sentimientos imperantes, son el conjunto de datos que constituyen la educación y que hacen que ésta pueda ser analizada como una cosa, como un hecho. De esta manera, Durkheim desplaza las elaboraciones personales de los pedagogos sobre la educación para interrogar, sin prejuicios ni a priori, los hechos educativos tal cual. Sobre este proceder se sustenta la nueva Ciencia de la Educación.

La Ciencia de la Educación pretende conocer la educación en su génesis y su funcionamiento presente. Este es, resumidamente,

el amplio programa de esta nueva ciencia. Sin embargo, antes de dedicarse plenamente a su elaboración, Durkheim elabora con precisión su nueva concepción de la educación. Su giro sociologista merece ser tratado cuidadosamente. La educación, según su nueva perspectiva, es una realidad social que ha variado con el tiempo, y que es distinta en cada país e incluso en cada comunidad de un mismo país. No hay una idea general de educación, cada comunidad impone el sistema educativo que más le conviene. Sistema que deriva directamente de las necesidades que impone la vida en común. No obstante, para que haya educación es necesaria la presencia de dos generaciones -adultos y jóvenes- y una acción ejercida de los primeros sobre los segundos. Esta acción tiene por objeto inculcar en la nueva generación el conjunto de ideas y hábitos que la sociedad en que se halla exige para integrarlos en ella y para su propia conservación como colectivo. La educación es pues "una socialización metódica de la nueva generación."

(8) Socialización que forma en cada individuo su ser social; es decir, crea un hombre nuevo que con la mera información hereditaria era imposible obtener. Resumiendo en palabras de Durkheim: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado."(9) Es a partir de esta idea de educación que Durkheim pretende elaborar la Ciencia de la Educación, enriqueciéndola con el contenido de cada una de las situaciones singulares, a fin de ir elaborando el sistema de causación de los hechos y constituir una verdadera ciencia pura. Ciencia que "comparando sociedades de la misma especie, podría constituir tipos de educación, al igual que se constituyen tipos de familia, de Estado o de religión. Por otra parte, esa clasificación no ago-

taría los problemas de orden científico que pueden plantearse con respecto a la educación (...). Una vez establecidos los diferentes tipos, todavía quedaría el explicarlos, es decir, averiguar de qué condiciones dependen las propiedades características de cada uno de ellos y cómo han derivado los unos de los otros. De esa guisa se obtendrían las leyes que rigen la evolución de los sistemas educacionales. Se podría columbrar entonces en qué sentido la educación se ha ido desarrollando así como las causas que han determinado dicho desarrollo y que lo explican.(...)

Una vez formados funcionan, y podríamos indagar de qué manera funcionan, es decir, qué resultados dan y cuáles son los condicionamientos que hacen variar dichos resultados."(10)

Desgraciadamente, este plan, como escribe Durkheim, no ha pasado de mero proyecto. Insuficiencia que perjudicó notablemente el desarrollo de la pedagogía. La pedagogía, como teoría práctica, no pretende una descripción de lo que ha sido y es la educación, sino determinar lo que debe ser, prever el futuro y dirigir la acción hacia él.(11) No obstante, la pedagogía pierde fundamentos porque no puede apoyarse en una teoría pura y desarrollada, como se exige a toda teoría práctica. Dado que la Ciencia de la Educación, como ciencia pura, es un mero proyecto, la pedagogía pierde el pilar en que debería apoyarse.(12) Según Durkheim, ante tal situación, y dado que no es posible esperar que la Ciencia de la Educación se desarrolle ni, tampoco, dejar la práctica educativa tal como está, los pedagogos deben reflexionar, con el máximo de datos, sobre la educación para dirigir adecuadamente los cambios. Los productos de tal reflexión, en espera de un mayor desarrollo de la Ciencia de la Educación, orientarán los cambios y ayudarán al educador práctico a desenvolverse mejor.(13) Para que la reflexión pedagógica dé los resultados esperados es menester someterla a la ayuda de diversos saberes. En este sentido, será imprescindible conocer la historia de la enseñanza a cada

nivel, las doctrinas pedagógicas para el futuro, así como su historia y, también, la psicología infantil y la de grupo que permitirá determinar los medios de la educación.(14)

Estas interesantes aportaciones de Durkheim permiten afirmar que planteó claramente la constitución de una Ciencia de la Educación pura, aunque por su carácter reduccionista -sociologista- se haya asimilado a la sociología de la educación. No obstante, su pretensión era más amplia y general, quería explicar la totalidad de la educación, aunque lo intentará únicamente desde la sociología. Por otra parte, cabe destacar el carácter de provisionalidad de la solución que propone para seguir haciendo pedagogía, aunque en realidad lo provisional ha sido institucionalizado, y podemos decir que aquello fué el germen de las actuales Ciencias de la Educación. Podemos considerarlo así porque la ayuda a la pedagogía con variados conocimientos de otra índole, que propone, es semejante al proceso que ha ocurrido con las Ciencias de la Educación. Hecho que ha conducido al olvido de la ciencia pura que Durkheim proponía. Todo ello hace evidente la importancia posterior de este autor en el desarrollo de los estudios pedagógicos.

9.3.3 - Paul Natorp - Paul Natorp (1854-1924) no fué un pensador neopositivista, sino un filósofo de la educación. No obstante, como reconoció el condicionamiento social de la educación, lo hemos incluido en este apartado.

Natorp distingue con claridad entre la doctrina de la actividad formadora y la del contenido de la educación. Respecto a la primera, el autor piensa que el hombre autosuficiente es una realidad que no existe, en su lugar encontramos la comunidad humana. Comunidad que ha producido y posee todos los contenidos que la educación debe transmitir. Por lo cual, "Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad."(15) No es posible formar ninguna percepción humana fuera de la comunidad, porque ella

aporta a los individuos la manera específica de captarlas y de darles el sentido requerido. "Por tanto, esto quiere significar el reconocimiento fundamental de que la educación del individuo está condicionada en todos los aspectos por la comunidad, así como, viceversa, una educación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella."(16)

Condiciones sociales de la educación y formación de la vida social están estrechamente unidas en el pensamiento de Natorp. Unidad que supera una referencia sucesiva a una pedagogía individual y una pedagogía social.

Respecto a la doctrina sobre el contenido de la educación, el autor es de la opinión de que éste coincide plenamente con el contenido de la cultura de la comunidad en que se produce el proceso formativo. "Lo que nosotros llamamos cultura cuando se trata de la posesión común de la humanidad conseguida en su evolución hasta una cierta altura, la llamamos educación cuando nos referimos a la educación espiritual del individuo."(17) Por consiguiente, en el contenido total de la educación humana debe encontrarse: la cultura científica que atañe al intelecto, la cultura moral que se refiere al alma y la cultura estética que aborda el campo del dominio de la fantasía. Finalmente, la religión que, sin indicar un modo de formación radicalmente distinto, pretende elevarse sobre los demás contenidos hasta llegar a lo infinito.

El doble fundamento de la formación, doctrina de la acción y del contenido, supone un concepto previo; el del fin al cual se dirigen tales doctrinas. Es decir, algo que no es, sino que debe ser: la idea, en términos de Natorp. No es posible confeccionar el fundamento teórico de la educación sin determinar el contenido de ese concepto. "El valor de la idea, en general, no se puede fundar más que en relación con la unidad de la propia conciencia. Esta descansa, por un lado, en la base de nuestra experiencia ori-

ginaria; mas, por otro lado, no se halla limitada por los confines de nuestra experiencia cotidiana, sino que puede ir con el pensamiento más allá de toda percepción dada de cómo es una cosa, concibiendo cómo debe ser."(18) El mismo Natorp confirmó el fundamento idealista y filosófico de la pedagogía en los resultados de su pensamiento. Por otra parte, este fundamento no debe ser exclusivo de alguna de las ciencias filosóficas, como hizo Herbart, sino de toda la filosofía. La lógica como ciencia del pensar; la ética como legislación de la voluntad; la estética como campo de la libre fantasía creadora y la religión como elaboración que mira hacia el más allá. La psicología, por otra parte, aporta el conocimiento de la totalidad individual. Con lo cual la pedagogía queda fundamentada en todas las ciencias filosóficas y en la psicología. No obstante, las ciencias filosóficas no son exclusivamente normativas. Tales ciencias repiten su desarrollo objetivo en el espíritu individual, y lo repiten siguiendo las leyes de su formación. Por lo tanto, contenido y camino de la educación humana deben basarse en el camino objetivo que poseen las ciencias filosóficas. La psicología, en cambio, tiene por objeto representar lo individual de la vida subjetiva; el camino tal como ocurre en los casos particulares. Pero, en cambio, no puede señalar la marcha de la educación en general.

Todo lo anterior nos permite situar a Paul Natorp como el padre de la Pedagogía Social y, por tanto, como destacado exponente de la sociopedagogía. Respecto a su fundamentación epistemológica de la pedagogía es profundamente idealista y su inclusión en este apartado sólo obedece al motivo que en el anterior párrafo exponíamos.

9.4 - Psicopedagogía

9.4.1 - La experimentación en pedagogía - De igual forma a como ocurrió con la sociopedagogía, el campo psicopedagógico se ha des-

arrollado en infinitas direcciones, por infinidad de escuelas o tendencias y con una variedad de aplicaciones prácticas enorme. No obstante, aunque la presencia de la psicología en los escritos pedagógicos es muy antigua, el tratamiento científico-experimental de tales temas es mucho más reciente. Data de finales del siglo pasado. Nuestra intención es referirnos a las primeras aportaciones experimentales que se realizaron en el campo de la pedagogía y de la psicología pedagógica. No trataremos de aportaciones anteriores ni nos referiremos a la avalancha de investigaciones realizadas posteriormente.

Este apartado adquiere unidad por el común denominador del método experimental que todos los autores considerados emplean y que, a partir de este momento, será una adquisición definitiva. No obstante, el objeto a que aplican tal método difiere. Para Binet y Claparede se trata de una psicopedagogía, es decir, de unas investigaciones psicológicas que tienen una finalidad o, incluso, un origen pedagógico. Por su parte, Meumann y Lay inician la pedagogía experimental, o conjunto de investigaciones de carácter predominantemente experimental sobre cualquier aspecto de la educación -psicología infantil, metodologías didácticas, organización escolar, etc.- Su manera de tratar esos problemas, incluso en el caso de la psicología, se hace con la única intención de esclarecer el hecho educativo. La diferencia que hemos expuesto, aunque existe, no es absolutamente clara y, en muchos casos, las investigaciones no parecen diferir, y mucho menos el tipo de utilidad que de ellas se ha extraído en la educación escolar.

9.4.2 - Alfred Binet - Los últimos años del siglo XIX se caracterizan por un marcado interés por la experimentación, interés del que también participó la psicología. La psicología, en el ambiente positivista imperante, se sintió incitada a construirse como una ciencia positiva y rigurosa, análoga a las ciencias naturales. Para ello, estudió los fenómenos psíquicos, sin mencionar sustan-

cias espirituales, sino considerándolos en relación estrecha con hechos fisiológicos. Este nuevo tipo de psicología no podía continuar empleando únicamente la reflexión, sino que debía hacerse experimental. Desde Teodoro Fechner (1801-1889) se maduraba esta alternativa, pero fué especialmente con Guillermo Wundt (1832-1920) cuando se consolida plenamente. Fué el primero que, en el año 1897, montó un laboratorio psicológico. En él desarrolló la dirección científica que ya había ido madurando y exponiendo en sus conferencias sobre la "Psicología desde el punto de vista de la ciencia natural" y "Psicología fisiológica". La innovación de Wundt fué bien recibida en otros sectores porque expresaba perfectamente el ideal de la época. La pedagogía adoptó, no sin esfuerzos, este proceder científico, fundándose primero una psicología pedagógica, que luego acabó convirtiéndose en una pedagogía experimental.

Alfred Binet (1857-1911), no contento con observar los hechos, trabajó planteando hipótesis y demostrando su veracidad. En este sentido, inaugura una etapa original en la historia de la pedagogía. Su esfuerzo por renovarla completamente le obliga a rechazar los trabajos anteriores a los suyos. Lo hace porque en ellos no ve la posibilidad de fundar científicamente la didáctica, ni aplicar métodos objetivos a la resolución de los problemas pedagógicos. Sus investigaciones, además de las aportaciones conceptuales que representan, modificaron radicalmente la manera de tratar la pedagogía.

Aunque la problemática educativa late siempre en los trabajos de Binet, éstos no siempre se expresaron en términos pedagógicos. Su primer interés fué determinar las diferencias psicológicas individuales a fin de establecer una clasificación experimental de los caracteres. Es decir, los tipos intelectuales o estilos distintos de actividad mental. A partir de esta comprensión de los caracteres individuales, Binet buscó las consecuen-

cias pedagógicas de sus descubrimientos; es decir, la mejor forma de utilizar las aptitudes intelectuales de cada individuo.

Estas líneas de investigación fueron abordadas siempre, tal como el clima intelectual de la época exigía, utilizando el método experimental. Sólo así la psicología y la pedagogía tenían la opción de convertirse en ciencias con un status semejante a las ciencias naturales. En este sentido su crítica a la pedagogía es absoluta. Rechaza el empirismo superficial con que se tratan todos los problemas educativos. Se habla y se opina, pero nunca se demuestran las afirmaciones que se adelantan. Llegó a afirmar que en pedagogía se había ya dicho todo pero, en cambio, no se había probado aún nada en absoluto. Ante este panorama, la única opción era transformar radicalmente la manera de encarar la problemática educativa. Realizar tal pretensión significaba, en primer lugar, operar tal como lo hacen las demás ciencias. Es decir, sumergirse en un estudio lento, paciente y minucioso de los hechos mediante la observación y la experimentación. Hechos que para ser susceptibles de una aproximación científica deben ser medibles, y los resultados de las investigaciones formulables en términos cuantitativos. Por otra parte, una pedagogía científica exigía recurrir a la experiencia. Pero una experiencia controlada, en la cual se determinen las condiciones de su desarrollo. Ambas premisas, cumplidas por Binet con gran esfuerzo, lograron reorientar la pedagogía fundando una nueva disciplina: la pedagogía experimental.

A estas nuevas condiciones epistemológicas debe añadirse, a título de condición favorable, la progresiva generalización de la escolarización, lo cual desató un enorme interés por la psicología infantil. Era necesario conocer todos los factores que, de alguna manera, intervienen en el proceso educativo, a fin de controlarlos y conseguir que sea cada vez más y más positivo. La "Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant", de la que Bi-

net fué su gran impulsor, se fundó como respuesta a ese deseo de mejorar la enseñanza. En ella realizó Binet buena parte de su labor científica. Cabe señalar, no obstante, las considerables dificultades que tuvo para introducir la experimentación en la "Société" como criterio que evitara las largas e inútiles discusiones verbalistas.

Pese a las dificultades, Binet pudo investigar según sus principios y completar una gran cantidad de trabajos que agrupa en dos campos: pedagogía individual y pedagogía general. La pedagogía individual es el campo que aborda primero y al que dedica la mayor parte de su tiempo. Lo hizo así porque le parecía imposible determinar los métodos de enseñanza si antes no se esclarecían las capacidades del niño a quien van destinados tales métodos. "En efecto, al margen de su denominación, la pedagogía individual nos conduce directamente a las cuestiones educativas; se le llamará más adecuadamente "métrologie de l'écopier", porque es a formular cuantitativamente el estado de su desarrollo, tanto somático como cultural e intelectual a lo que se consagra. Pero es sobre todo una metodología, en este sentido intenta elaborar instrumentos gracias a los cuales las capacidades de los niños en situación escolar puedan efectivamente ser descubiertas."(19)

Según Binet, las Ciencias de la Educación deben estudiar las aptitudes de los niños, los programas y los métodos de enseñanza. El primer aspecto lo trata, como hemos visto, la pedagogía individual, mientras que los dos restantes son el objeto propio de la pedagogía general. El hecho de que la pedagogía general ocupe el segundo lugar en la lista de sus intereses no indica que sea menos importante ni que no estuviera ya presente durante la investigación de los temas de la pedagogía individual. Significa únicamente que, antes de buscar métodos apropiados, es preciso conocer al niño. Lo cual no quiere decir que la pedagogía general no posea un conjunto de problemas propios irreductibles a la pe-

dagogía individual. "No basta con conocer la psicología para enseñar eficazmente; si nos permite apreciar la receptividad del niño y, en consecuencia, la lista de las nociones susceptibles de ser incluidas en el programa de una clase determinada, no me dice como proceder para hacerlos asimilar."(20) En definitiva, hay una especificidad y autonomía de la didáctica, que no puede eliminar la sola psicología pedagógica.

Finalmente, Binet, además de las aportaciones metodológicas, conceptuales y organizativas que brindó a las Ciencias de la Educación, formuló el problema teórico de cómo relacionar la pedagogía general con la individual. Es decir, de la manera de extraer un provecho de la pedagogía individual al formular una pedagogía general. Este problema no lo resolvió más que muy imperfectamente a base de homogeneizar las clases, pero orientó la reflexión que más tarde posibilitó la aparición de la enseñanza individualizada, de la expresión libre, de la enseñanza programada, etc. Procedimientos que permiten a los alumnos seguir un aprendizaje según sus capacidades y ritmos de asimilación.

Tal como ya hemos visto con las orientaciones biológica y sociológica, la postura de Binet también cae en un reduccionismo de índole psicológico. Reduccionismo que, no obstante, permitió afianzar en el campo pedagógico la influencia de la psicología y, sobre todo, la incorporación de la metodología experimental.

9.4.3 - Eduard Claparede - Eduard Claparede (1873-1940) fue uno de los máximos impulsores de la psicología educativa de carácter experimental. Su interés por la pedagogía fue notorio, a pesar de haber estudiado neurología y psicología animal, así como ser catedrático en Ginebra de psicología. Por estos motivos, su aproximación a la educación fue siempre eminentemente psicológica, a diferencia de los autores que trabajan en el campo de la pedagogía experimental.

Según Claparede la psicología experimental puede reportar