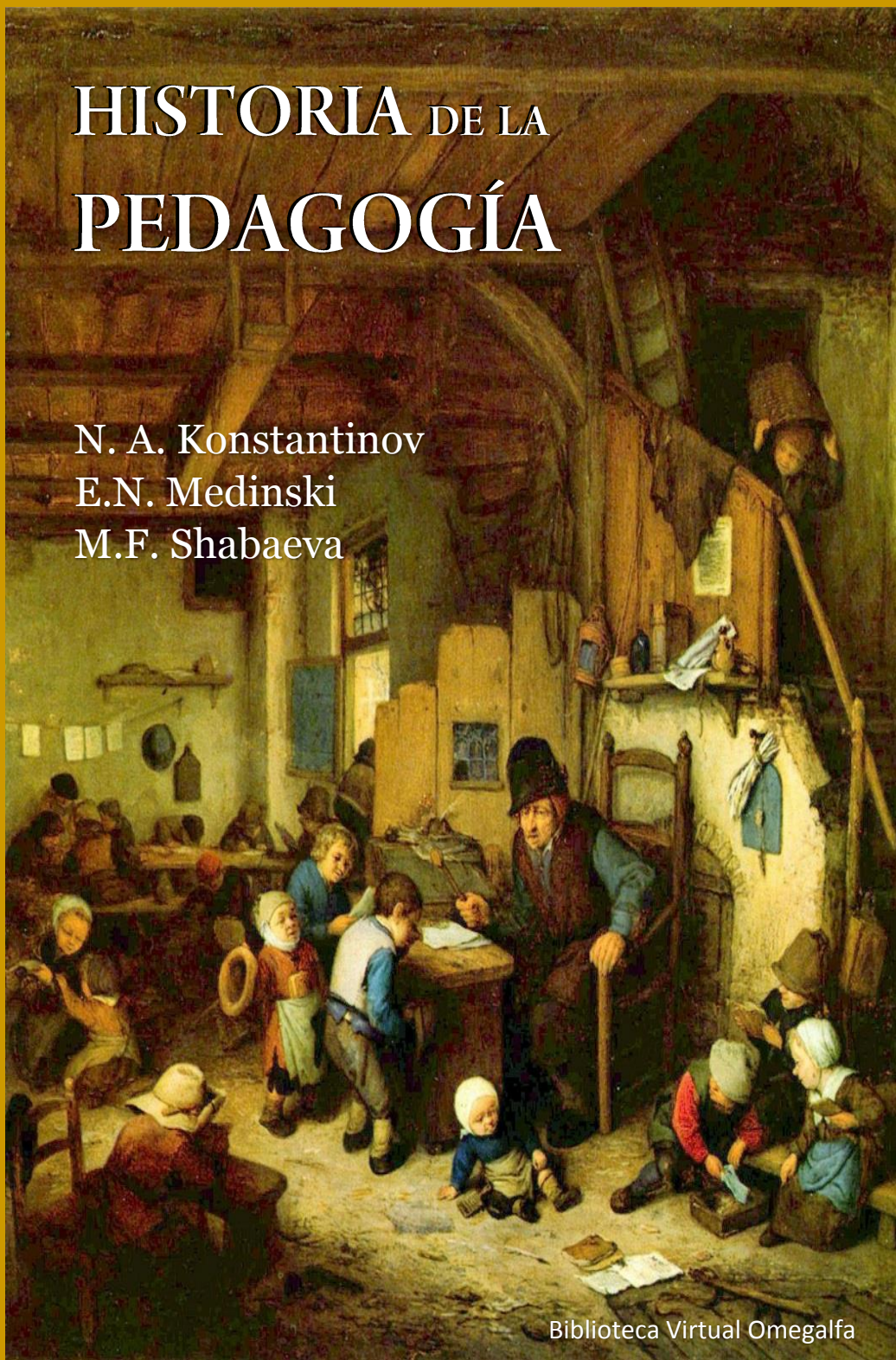


HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

N. A. Konstantinov
E.N. Medinski
M.F. Shabaeva



HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

N.A. Konstantinov
E.N. Medinski
M.F. Shabaeva

Esta edición digital respeta el texto original publicado por la Editorial Cartago (2ª. Edición, 1983), aunque quedan modificados, por exigencias de la nueva maquetación, el tamaño y numeración de las páginas. Se ofrece la lectura de esta obra con una finalidad exclusivamente educativo/cultural, sin ánimo de lucro ni interés comercial alguno.

Fuente:

Editorial Cartago
México
1983

Digitalización y maquetación:

Demófilo
2022



Biblioteca Virtual
OMEGALFA
2022

SUMARIO

PARTE I. LA HISTORIA DE LA ESCUELA Y DE LA PEDAGOGIA INTERNACIONAL

- Capítulo I. La educación en la comunidad primitiva
- Capítulo II. La educación, la escuela y el nacimiento del pensamiento pedagógico en la sociedad esclavista
- Capítulo III. La educación, la escuela y el pensamiento en la sociedad feudal

PARTE II. LA ESCUELA Y LA PEDAGOGIA EN EL PERIODO DEL CAPITALISMO PREMONOPOLISTA

- Capítulo IV. Teoría pedagógica de Juan Amos Comenius
- Capítulo V. Concepciones pedagógicas de John Locke
- Capítulo VI. Teoría pedagógica de Jacobo Rousseau
- Capítulo VII. Concepciones pedagógicas de los materialistas franceses del siglo XVIII. Helvecio y Diderot
- Capít. VIII. El pensamiento pedagógico y la escuela durante la Revolución Francesa del siglo XVIII
- Capít. XIX. La teoría pedagógica de Juan Enrique Pestalozzi
- Capítulo X. La teoría pedagógica de Juan Federico Herbart
- Capítulo XI. La actividad y las concepciones pedagógicas de Adolfo Diesterweg
- Capítulo XII. Concepciones y experiencias pedagógicas de Roberto Owen
- Capít. XIII. Teorías de la educación de C Marx y F: Engels

PARTE. III LA ESCUELA Y LA PEDAGOGIA EN EL PERIODO DEL IMPERIALISMO

- Capítulo XIV. El pensamiento pedagógico a fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Europa occidental y en EE. UU
- Capítulo XV. El estado de la enseñanza y la escuela en los países capitalistas a mediados del siglo XX

HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

N.A. Konstantinov
E.N. Medinski
M.F. Shabaeva

Parte 1.

HISTORIA DE LA ESCUELA Y DE LA PEDAGOGIA INTERNACIONAL

Capítulo I.

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD PRIMITIVA.

Origen de la Educación

El problema del surgimiento de la educación tiene una gran importancia. Los científicos burgueses enfocan este problema de distinta manera que los científicos que se basan en la metodología marxista-leninista.

A pesar de que entre los sociólogos burgueses existen opiniones distintas sobre este problema, los científicos en todos ellos desestiman la estrecha relación que existe entre la vida económica y la actividad laboral de los hombres primitivos por una parte, y la educación de los niños en las primeras etapas del desarrollo social. Existen una serie de concepciones burguesas sobre el origen de la educación, elaboradas bajo la influencia de ideas evolucionistas vulgares acerca del desarrollo del hombre, que conducen a desestimar la esencia social de la educación y llevan a la biologización de ese proceso.

Manejando en forma harto prolija datos obtenidos exclusivamente en el mundo animal, y debido a la “preocupación” de los adultos en transmitir a las nuevas generaciones los hábitos de adaptación al medio, los partidarios de estas concepciones (por ejemplo, S. H. Laturneau y A. Espinas) identifican las acciones instintivas de los animales con las prácticas educativas del hombre primitivo y arriban a la increíble conclusión de que en la base de la educación subyace una tendencia instintiva del hombre a la perpetuación de la especie, la cual obra como ley de selección natural.

Entre los científicos burgueses se ha difundido también un criterio elaborado a fines del siglo XIX y principios del XX que plantea que en la base de la educación está la tendencia instintiva de los niños de imitar a los mayores; esta teoría fue desarrollada, por ejemplo, por el autor norteamericano P. Monroe. De acuerdo con esto la interpretación biológica del surgimiento de la educación se

contrapone a la interpretación psicológica de este fenómeno. Esta teoría, como cualquier intento de explicar el surgimiento de los fenómenos sociales exclusivamente por factores de orden psicológico, tiene un carácter marcadamente idealista, aunque, desde luego, la imitación tiene su lugar en el proceso de la educación.

La historia soviética de la Pedagogía, al explicar el surgimiento de la educación, se basa en los estudios realizados por los clásicos del marxismo leninismo sobre el desarrollo de la sociedad y del hombre como ser natural y social a la vez.

La condición fundamental para el surgimiento de la educación fue la actividad laboral del hombre primitivo y las relaciones sociales que se establecieron alrededor de ella. Engels, en su obra clásica *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, escribió: “el trabajo creó al mismo hombre”. Las premisas biológicas del proceso de formación del hombre constituyeron la base para el paso del estado animal al humano gracias al trabajo. La sociedad humana surgió desde el momento en que el hombre comenzó a elaborar instrumentos de trabajo.

La actividad laboral del hombre primitivo, dirigida a la satisfacción de las necesidades naturales de subsistencia y reproducción, proporcionó la transformación del estado animal al humano y creó la sociedad humana, en la cual la formación del hombre comenzó a determinarse por leyes sociales. El empleo de instrumentos rudimentarios de trabajo, su generalización y complicación creciente y su confección deliberada, creó la necesidad de llevar los conocimientos, las habilidades y las experiencias sobre el trabajo a las nuevas generaciones.

Al principio esto ocurría en el proceso de la actividad laboral, en el seno de la vida social. Posteriormente la educación se convierte en una actividad especial del trabajo y de la conciencia del hombre.

La educación en la sociedad primitiva

En las primeras etapas del desarrollo de la sociedad primitiva, en la sociedad tribal, el hombre tomaba directamente los productos de la naturaleza o los obtenía mediante la caza. El proceso de obtención de los medios de subsistencia era a la vez sencillo y laborioso.

La caza de grandes fieras y la intensa lucha contra la naturaleza, eran posibles solamente en las condiciones colectivas de vida, trabajo y consumo. Todo era común entre los miembros del colectivo y no existían diferencias sociales.

Las relaciones sociales en la sociedad primitiva coincidían con las familiares. La división del trabajo y las funciones sociales estaban fundamentadas en principios biológicos. Como consecuencia existía la división del trabajo por sexo y edad en el seno del colectivo.

La sociedad tribal estaba dividida por edades en tres grupos: los niños y adolescentes, los miembros en la plenitud de la vida con plena capacidad para el trabajo y, por último, los de edad madura y los ancianos, que ya no tienen la fuerza física necesaria para participar plenamente en la vida de la comunidad. (En las etapas posteriores del régimen de la comunidad primitiva, el número de grupos por edades aumenta.)

El recién nacido, que al principio formaba parte del primer grupo, era alimentado (criado) y educado por los adultos de la tribu. Es interesante que la palabra latina *educare* signifique literalmente, “extraer”, “extender”, “sacar a la luz”, y en sentido figurado (más amplio) “criar”. Asimismo, la palabra rusa *vospitanie* -educación- tiene como raíz *pitat* -alimentar-; y la palabra del mismo idioma *cormil* -nutrir- da lugar a la palabra *vscarmlivanie* -crianza-. En el ruso antiguo las palabras *vospitanie* y *vscarmlivanie* eran sinónimos.

Cuando el joven arribaba a la etapa siguiente de su desarrollo biológico, después de haber adquirido alguna experiencia social, conocimientos sobre la vida y el trabajo y determinados hábitos, se convertía en miembro del grupo que se caracterizaba por la plena capacidad para el trabajo. Con el tiempo este paso comenzó a realizarse mediante una ceremonia llamada “iniciación”, es decir, pruebas con las cuales se verificaba la preparación de la juventud para la vida, su capacidad para soportar las privaciones y el dolor, así como su astucia y tenacidad.

Las relaciones entre los miembros de los distintos grupos no se regulaban por escrito, pero se cumplían rigurosamente en las tradiciones y costumbres, las cuales consolidaban las formas sociales que se iban estableciendo.

En la sociedad tribal una de las fuerzas propulsoras del desarrollo del hombre lo constituye aun el mecanismo biológico de la selección natural y de adaptación al medio. Pero a medida que la sociedad se desarrolla las leyes sociales comienzan a jugar un gran papel, asumiendo paulatinamente una posición rectora en este proceso.

En la sociedad primitiva el amo se educaba e instruía en el proceso de su propia actividad vital, mediante su participación en los asuntos de los mayores, en su contacto diario con ellos. Él no se preparaba tanto para la vida, como sucedió después, sino que directamente se incorporaba a lo que era más asequible para su actividad y, junto a los mayores y bajo su dirección, se preparaba para el trabajo colectivo en la vida diaria. En las condiciones penosas de esa vida y en intensa lucha contra la naturaleza, el hombre pudo vivir y trabajar únicamente en colectividad. Todo en esta sociedad era colectivo. Los niños también pertenecían a toda la tribu, al principio, a las madres; más tarde a los padres. En el trabajo y en el trato diario con los mayores los niños y los jóvenes desarrollaban los hábitos necesarios para la vida, se familiarizaban con las costumbres y aprendían los ritos propios de la vida del hombre primitivo.

Los niños participaban junto a los mayores en la caza, en la pesca y en la preparación de las armas; bajo la dirección de las mujeres, sembraban, recogían la cosecha, preparaban los alimentos y confeccionaban los utensilios y la vestimenta.

En las etapas finales del desarrollo del matriarcado aparecieron las primeras instituciones para la vida y la educación de los jóvenes (casas de la juventud), donde los muchachos y las muchachas, separadamente, bajo la dirección de los más viejos de la tribu, se preparaban para la vida, para el trabajo y para la ceremonia de iniciación.

Durante el patriarcado, aparecieron la ganadería, la agricultura y los oficios. En dependencia del desarrollo de las fuerzas productivas y de la ampliación de la experiencia laboral del hombre, la educación se hizo más compleja, adquiriendo un carácter multifacético y sistemático, Los niños se habituaban a cuidar los animales, a las faenas agrícolas y a la práctica de los oficios. Cuando surgió la necesidad de una educación más organizada para las nuevas generaciones, la comunidad tribal la encargó a las personas de más

experiencia. A la vez que se desarrollaban las habilidades y los hábitos de trabajo en los niños, se les enseñaban las tradiciones. Las normas del culto religioso, que comenzaban a desarrollarse, y el arte de las inscripciones. Los relatos, las leyendas, los juegos, la danza, la música y el canto, todas las creaciones de la expresión oral del pueblo, jugaron un gran papel en la formación de las costumbres, de la conducta y en la determinación de los rasgos del carácter.

Como resultado de su desarrollo posterior, la comunidad tribal se convirtió en “una organización autónoma armada” (F. Engels). Surgieron las primeras señales de la educación militar: los niños aprendían a disparar con los arcos, a utilizar las lanzas, a montar a caballo, etc. La organización interna de los grupos se hizo más precisa al designarse los jefes, y se hizo más complejo el rito de la “iniciación” para el cual los miembros más viejos de la tribu preparaban a los jóvenes. Comenzó a prestarse mayor atención a la adquisición de conocimientos con la aparición de la escritura.

El hecho de que el trabajo de la educación se asignara a determinadas personas seleccionadas por la comunidad y que se ampliara y se hiciese más complejo su contenido y sus formas de comprobación, hace evidente que en la comunidad primitiva la educación comenzó a manifestarse como una forma especial de la actividad social.

La educación en el periodo de descomposición de la comunidad primitiva

Con la aparición de la propiedad privada, de la esclavitud y de la familia monogámica, comenzó la división de la sociedad primitiva. Apareció el matrimonio individual. La familia se convirtió en una de las manifestaciones sociales más importantes que comenzó a dirigir su propia economía y en cuyas manos se puso la función de educar a los niños. La educación familiar se convirtió en una forma masiva de educación. Sin embargo, continuaban existiendo las “casas de la juventud”.

Al surgir las clases dominantes (sacerdotes, jefes, ancianos de la tribu), se manifestó la tendencia a separar la formación intelectual de la preparación para las tareas que exigían esfuerzo físico.

Los conocimientos incipientes de entonces (sobre la medida de los campos y las predicciones acerca del desbordamiento de los ríos; sobre los procedimientos de castigo, etc.), se concentraban en mano de las clases dominantes como un privilegio. Para la enseñanza de estos conocimientos se crean instituciones especiales (escuelas) que se utilizaban para fortalecer el poder de los jefes, sacerdotes y ancianos de la tribu. Por ejemplo, en el México antiguo las personas cultas eran liberadas del trabajo físico y estudiaban en un local especial aspectos que eran desconocidos para los hijos de las personas humildes (digamos inscripciones pictográficas, observaciones sobre las estrellas, como la de las plazas.). Esto los colocaba en una posición relevante con respecto a los demás.

El trabajo físico se convirtió en una condición inherente a los explotados. En el seno de las familias los niños se acostumbraban al trabajo desde temprano. Los padres se ocupaban de transmitirles su experiencia. La educación sistemática que tenía lugar en las escuelas se convirtió cada vez más en un privilegio de los escogidos.

Capítulo II

LA EDUCACIÓN, LA ESCUELA Y EL NACIMIENTO DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA SOCIEDAD ESCLAVISTA

Como resultado del desarrollo histórico, la comunidad primitiva se transformó en una formación social nueva: el régimen esclavista. En el Oriente Antiguo surgieron las primeras sociedades de clase y se establecieron las bases de la cultura material y espiritual que en cierta medida, fue adoptada y transformada después por los pueblos de Grecia y Roma.

La escuela en los países del Oriente Antiguo

En los países del Oriente Antiguo las instituciones escolares se convertían cada vez en mayor grado en privilegio de los grupos dominantes de la población. En tiempos muy remotos se constituyeron y fortalecieron las instituciones escolares en la India. Durante milenios se conservó la llamada escuela comunal creada por comunidades de agricultores humildes. Además, tuvieron gran importancia las escuelas en las ciudades junto a los templos, y otras.

Se establecieron y desarrollaron escuelas en Asia Menor y en África Egipto. En muchos países se incrementó la agricultura gracias a las redes de irrigación artificial que se construyeron aprovechando determinados fenómenos naturales como era el desbordamiento periódico de los ríos.

Los habitantes de estas regiones realizaban observaciones de los fenómenos, aprendían a predecir las inundaciones y acumulaban experiencia en la construcción de represas y de variados tipos de edificaciones.

Surgieron las primeras formas embrionarias de algunas ciencias: Astronomía, Geometría, Aritmética, Medicina; empezaron a elaborarse máquinas simples para las construcciones (molinos, “tornos”, etc.). Todos estos conocimientos se concentraban en

mano de los grupos dominantes y estaban con frecuencia envueltos en una atmósfera de misticismo y de secreto. Además de las escuelas sacerdotales o cortesanas exclusivas, se crearon escuelas para cubrir las necesidades de la dirección del Estado y de la economía (escuelas de escribas, escuelas de ayudantes, etc.). En algunos países las formas de escritura fueron cambiando paulatinamente. Por ejemplo, en Egipto, en las escuelas para sacerdotes se enseñaban formas complicadas de jeroglíficos “escritura sagrada”, mientras en las escuelas para escribas se enseñaba una forma sencilla de escritura (“hierática”) la cual poco a poco fue desplazando el uso del jeroglífico.

En la enseñanza de la escritura y el cálculo se utilizaban algunos procedimientos que facilitaban su aprendizaje. Por ejemplo, cálculo con piedrecillas de varios colores, procedimientos simples de cómputo, etcétera. En la China antigua existían escuelas para las clases inferiores y superiores. En estas últimas los niños privilegiados aprendían a leer y escribir complicados jeroglíficos, estudiaban filosofía y moral (de carácter religioso), así como las obras de escritores y poetas. Se les ofrecía también algunos conocimientos sobre Astronomía. En manuscritos antiquísimos (de China, la India, Egipto y otros países) aparecen valiosos pensamientos sobre la educación y sobre los requisitos que deben reunir el maestro y el alumno. La disciplina era muy severa, especialmente en las escuelas para escribas y se aplicaban castigos corporales. “La oreja del niño está en la espalda”, aparece en uno de los antiguos manuscritos de Egipto. La mayoría de los niños del pueblo humilde, y los esclavos, no recibían preparación alguna en las escuelas. Los padres y los que le rodeaban les enseñaban los conocimientos y los hábitos relacionados con el trabajo y las normas de conducta.

La educación, la escuela y el pensamiento pedagógico en la Grecia Antigua

La Grecia Antigua era un país constituido por una serie de pequeños estados esclavistas. Los más influyentes eran Esparta, en la región de Laconia, y Atenas en la región del Ática. Cada uno de estos estados tenía su sistema especial de educación. Puede hablarse pues, de un sistema espartano y de un sistema ateniense. La

diferencia entre estos dos sistemas estaba determinada por ciertas peculiaridades del desarrollo político y económico y de las características culturales de esos estados pero ambos estados eran esclavistas y el sistema de la educación social beneficiaba solamente a los hijos de los esclavistas. En toda Grecia se consideraba que los esclavos eran “instrumentos que hablaban”. Esos esclavos estaban privados de todos los derechos humanos. Esparta ocupaba la parte sureste del territorio del Peloponeso en cuyas costas no existían buenas bahías. Se practicaba la agricultura sobre la base del trabajo de los esclavos. Una parte muy pequeña de la población, que no gozaba de todos los derechos, se dedicaba en su mayoría a la artesanía. Nueve mil familias mantenían bajo su poder más de doscientos cincuenta mil esclavos. La explotación de los esclavos en Esparta tenía un carácter cruel y con frecuencia estos se sublevaban. Todo esto obligaba a los espartanos a mantenerse muy unidos y preparados para la guerra. La educación estaba en manos del Estado, y tenía como objetivo hacer de los hijos de los guerreros espartanos, futuros esclavistas, estoicos y endurecidos.

Desde los siete años los niños espartanos que hasta esa edad vivían en sus casas, ingresaban en instituciones educativas especiales del Estado, llamadas gimnasios donde se les educaba e instruía hasta los 18 años. Se designaban como directores de estas instituciones a personas destacadas (paidónomos). Se prestaba especial atención a la educación física de los jóvenes. Se les templaba para la vida; se les acostumbraba a soportar el frío y el hambre, a resistir las penas y el dolor. Se prestaba especial atención a los ejercicios de gimnasia militar. Se les enseñaba a correr, a saltar, a lanzar el disco y la lanza, a pelear, a luchar cuerpo a cuerpo y a cantar canciones guerreras. A la educación física se unía la música, el canto y las danzas religiosas. La música y el canto tenían un carácter de guerra y de combate.

“En lo que se refiere a la lectura y la escritura escribía el historiador griego Plutarco, los niños estudiaban solamente lo más necesario y el resto de su educación perseguía estos objetivos: obediencia sin discusión, resistencia y dominio de la ciencia de vencer.”

Constituía un importante objetivo desarrollar en los jóvenes el desprecio y la crueldad hacia los esclavos. Para lograr este objetivo se creó la organización llamada Kripteia que realizaba redadas

nocturnas contra los esclavos en zonas urbanas o en regiones fuera de la ciudad y mataban al azar a los esclavos ilotas.

La educación política y moral se realizaba mediante conversaciones especiales de los dirigentes con la juventud a quienes le hablaban sobre el carácter estoico y la hombría de los que luchaban contra los enemigos de la patria, así como de los héroes. A los niños se les enseñaba a contestar en forma breve y concisa, lenguaje lacónico.

Los jóvenes de 18 a 20 años eran trasladados al grupo especial de los efebos. Se prestaba gran atención a la educación física y militar de las muchachas. La razón de esto estaba en que los hombres salían a luchar contra las sublevaciones de esclavos o tenían que partir de la ciudad para el combate abandonando sus viviendas. En este caso las mujeres hacían guardia y mantenían la obediencia de los esclavos domésticos.

La educación ateniense estaba organizada de forma diferente la vida económica en Atenas no era tan cerrada como en Esparta. En Atenas se había establecido la propiedad privada de los esclavos.

Durante los siglos V y IV antes de nuestra era, la cultura tuvo un gran desarrollo en Atenas. Engels señalaba que en las variadas formas de la filosofía griega estaban en embrión todas las concepciones del mundo que aparecieron después. En los puntos de vista de algunos filósofos de este período se destacaban elementos del materialismo y de la dialéctica. Se desarrollaron los conocimientos sobre la naturaleza, la matemática, la historia, el arte, la literatura, la maravillosa arquitectura griega y la escultura.

El hombre ideal de los atenienses debía ser hermoso en lo físico y en lo moral, y se aspiraba a la combinación de la educación intelectual, moral, estética y física. Pero este ideal se refería solamente a la clase social de los esclavistas. El trabajo físico era considerado como un deber sólo para los esclavos. Sin embargo, como resultado de un proceso de estratificación entre los esclavistas surgió un grupo significativo de personas pobres, pero que nacieron libres, que se veían obligados a practicar los oficios y otros tipos de actividades, incluyendo la enseñanza. Los esclavistas ricos mostraban una actitud despreciativa hacia estas actividades.

En Atenas los niños se educaban en la casa hasta los 7 años. A partir de esta edad comenzaban a asistir a la escuela. Las niñas continuaban recibiendo su educación en la familia y se dedicaban

a las tareas de dirección de la casa. La vida de la mujer en Atenas era muy aislada en el medio femenino de la casa (Gineceo).

Desde los 7 hasta los 13 ó 14 años, los niños estudiaban en las escuelas de gramática (con el gramatista) y en las de música (con el citarista), simultánea o sucesivamente: primero a la escuela del gramatista y después a la del citarista.

Estas escuelas eran privadas y se pagaba para asistir a ellas, por lo que una parte considerable de los hijos de aquellos que nacían libres, no poseían los recursos del ciudadano (el llamado demos) y no podían recibir educación en ellas. Las clases se desarrollaban por los didactas (didasco); yo enseño; más tarde, didáctica: teoría de la enseñanza). Un esclavo al que se daba el nombre de pedagogo (de la palabra paidos, niño y agogein, llevar), llevaba los niños a la escuela.

En la escuela de gramática enseñaban a leer, a escribir y a contar. Se cambió el método de enseñanza de las letras: los niños aprendían las letras por sus nombres (alfa, beta, gamma, etc.), después formaban sílabas con ellas, y más tarde, palabras. Para la enseñanza de la escritura utilizaban tablas enceradas en las cuales escribían con una varilla fina (estilo). Aprendían a contar con los dedos, con piedrecitas, y con una especie de tablero de cuentas (ábaco). En la escuela del citarista se ofrecía instrucción literaria y educación moral. El niño estudiaba música, canto y declamación (se leían episodios de La Ilíada y de La Odisea).

A la edad de 13 ó 14 años los niños pasaban a una institución llamada palestra (escuela de lucha). Aquí, durante dos o tres años, practicaban un sistema de ejercicios físicos llamado pentatlón que incluía la carrera, el salto, la lucha, el lanzamiento del disco y la jabalina y la natación. Se realizaban conversaciones sobre problemas políticos y morales. Los ciudadanos más notables dirigían, gratuitamente, la educación física y las conversaciones en la palestra; y para una parte considerable de la juventud con estos terminaban sus estudios en la palestra.

La parte más acomodada de la juventud ingresaba en los gimnasios donde se estudiaba filosofía, política, literatura, lo que los preparaba para su participación en la dirección del Estado. Se continuaba practicando gimnasia.

Finalmente, como en Esparta, los jóvenes de 18 a 20 años pasaban a la condición de efebos, y continuaban su educación política

y militar. Aprendían a construir fortificaciones, a manejar máquinas de combate, realizaban el servicio en las guarniciones urbanas, estudiaban asuntos del mar y participaban en festividades sociales y en representaciones teatrales.

La división interna de la sociedad esclavista en la República de Atenas se ponía de manifiesto, en la esfera de la educación, en el hecho de que ella, en todos sus aspectos, se hizo accesible solamente para los hijos de los, esclavistas ricos. Los hijos de la masa fundamental de la población libre: (del demos) no podían estudiar en las escuelas. Los padres enseñaban a sus hijos la artesanía, y en algunos casos, a leer y a escribir. Esto fue instituido por una ley, de acuerdo con la cual los padres pobres estaban obligados a enseñar a sus hijos algún oficio. En caso contrario los hijos se veían libres de obligaciones con respecto a sus padres cuando estos arribaban a la vejez.

La aristocracia esclavista miraba con desdén a los que nacían libres y trabajaban. Los esclavos eran considerados solamente como “instrumentos que hablan”.

Nacimiento de la teoría pedagógica en la Grecia Antigua

Las disertaciones públicas y los trabajos de los filósofos griegos de la antigüedad como Sócrates, Platón, Aristóteles y Demócrito, contienen valiosas ideas acerca de la enseñanza y la educación.

Sócrates (469-399 a. n. e.) fue un filósofo idealista. A pesar de su origen democrático (hijo de un escultor pobre) era ideólogo de la aristocracia terrateniente conservadora, lo que se reflejaba en sus concepciones filosóficas y pedagógicas. Consideraba que la formación del mundo y la naturaleza física de las cosas eran incognoscibles, que las personas sólo pueden conocerse a sí mismas, que existen conceptos morales generales, eternos e invariables.

El objeto de la educación, según el criterio de Sócrates, debe ser, no el estudio de la naturaleza de las cosas, sino el conocimiento de sí mismo, el perfeccionamiento de la moral.

Sócrates, Filósofo y tribuno, establecía conversaciones en forma de discusión en las plazas y en otros lugares públicos, sobre los problemas de la moral, e incitaba a sus oyentes mediante

preguntas y respuestas a buscar “la verdad” por ellos mismos, sin darles situaciones preparadas, ni conclusiones. Este método ha sido llamado socrático. De este método socrático se derivó posteriormente el llamado “método de las preguntas sugerentes”.

Platón (427-347 a. n. e.), filósofo idealista, discípulo de Sócrates, fue el creador de la doctrina del idealismo objetivo. Consideraba que “el mundo de las ideas” era lo primario, y que el mundo de las cosas sensibles era secundario; desarrolló su concepción sobre la existencia de las formas incorpóreas de las cosas a las cuales llamaba “ideas”. Dividió el mundo en: mundo de las ideas y mundo de los fenómenos. Según su opinión las ideas son eternas e invariables. Las cosas, para él, son solamente las sombras del mundo de las ideas.

Platón, como representante de la aristocracia ateniense, planteó la teoría del dominio eterno de la aristocracia. Concibió un Estado aristocrático ideal en el cual debían existir tres grupos sociales: los filósofos, los guerreros y los artesanos y agricultores. Los filósofos serían los dirigentes, los guerreros cuidarían el orden estatal y el tercer grupo trabajaría y mantendría a los dos primeros. En este Estado se conservaría la esclavitud. Carecerían de derechos tanto los esclavos como los artesanos y agricultores. A ellos correspondería solamente la parte sensible e invariable del alma, así como la virtud de obedecer y perecer.

El objetivo de este Estado es, según Platón, el acercamiento a la idea superior del bien. Esto se realiza principalmente mediante la educación.

La educación, señala Platón, debe ser organizada por el estado y debe corresponder a los intereses de los grupos dominantes: los filósofos y los guerreros.

Con su sistema pedagógico Platón aspiraba a unir algunos rasgos de la educación ateniense y de la espartana. Los niños desde los 3 hasta los 7 años practicarían juegos en las plazas bajo la dirección de educadores designados por el Estado. Platón concedía una gran importancia al juego como medio de educación de los niños pequeños, así como a la selección de los materiales para la narración infantil, y era partidario de la educación social de los niños desde la más temprana edad.

De los 7 a los 12 años los niños asistirían a la escuela estatal donde aprenderían a leer, a escribir y a contar, así como la música

y el canto. De los 12 a los 16 años asistirían a la escuela de educación física, a la palestra, con los ejercicios habituales de gimnasia. Después de la palestra y hasta los 18 años, los niños estudiarían Aritmética, Geometría y Astronomía, preferentemente con fines prácticos (para la preparación de los guerreros). De los 18 a los 20 años recibirían, como efebos, preparación de gimnasia militar. Desde los 20 años los jóvenes que no manifestaban inclinación hacia las actividades intelectuales se harían guerreros. Aquella minoría, que había manifestado aptitud para el pensamiento abstracto pasaría, hasta los 30 años la tercera etapa, que era el nivel superior de la enseñanza, estudiando Filosofía, Aritmética, Geometría, Astronomía y Teoría de la Música, pero ya en el plano filosófico teórico. Se prepararían para los deberes estatales; y algunos que hubieran mostrado dotes excepcionales continuarían su formación filosófica durante 5 años más (hasta la edad de 35 años) después de lo cual pasarían a ser dirigentes del Estado.

Platón consideraba que la educación de las mujeres debía ser en forma semejante a la de Esparta.

Toda la educación en el sistema de Platón está basada en un profundo desprecio al trabajo físico. A los futuros filósofos y guerreros les estaría prohibido “incluso pensar en él”, y a los hijos de los esclavos no se les permitía estudiar. Sin embargo, Platón expresó una serie de ideas sobre la educación preescolar, acerca de la secuencia del sistema estatal de educación, acerca de la necesidad de que la educación se realizara a través del ejemplo, etcétera.

Aristóteles (384-322 a. n. e.), alumno de Platón y educador de Alejandro de Macedonia, fue el filósofo idealista más importante de la Grecia Antigua. De él señaló Engels: “los filósofos de la Grecia Antigua eran todos dialécticos innatos y espontáneos, y Aristóteles, la mente más universal entre ellos, investigaba ya formas fundamentales del pensamiento dialéctico”.¹ V. I. Lenin destacaba que Aristóteles, por doquier, a cada paso, plantea precisamente la cuestión de la dialéctica”² y que Aristóteles se acerca en algunas cuestiones al materialismo.

En oposición a su maestro Platón, quien consideraba el mundo dividido en mundo de las ideas y mundo de los fenómenos,

1 Marx, C y Engels, F: Obras, t. 20, p. 19. (Edición en ruso).

2 Lenin, V.I.: Obras completas, t. 29, p.326. (Edición en ruso)

Aristóteles reconoció que el mundo era uno y que las ideas de las cosas son inseparables de las mismas cosas. La idea, según Aristóteles, se puede comparar a la forma. En cualquier objeto nosotros podemos diferenciar la sustancia y la forma. En la sustancia están las posibilidades de las cosas; la sustancia se convierte en una cosa al tomar una u otra forma. Así, la sustancia del mármol. Se puede convertir en una estatua después de haber tomado una forma determinada.

Toda la vida es un proceso de desarrollo que no se realiza bajo la influencia de fuerzas exteriores, sino como un desarrollo interno. Aristóteles no dudaba de la realidad del mundo exterior y en la base del conocimiento colocó la experiencia sensible, las sensaciones. Los errores de conocimiento ocurren, según Aristóteles, debido a pensamientos engañosos, es decir, por una mala interpretación de la experiencia sensible. Es muy importante el hecho de que Aristóteles señalara la unidad de forma y contenido y planteara la idea del desarrollo.

Aristóteles diferenciaba en el hombre el cuerpo y el alma, los cuales son inseparables, como la materia y la forma. Según Aristóteles, existen tres tipos de alma: la vegetal, que se manifiesta en la alimentación y la reproducción; la animal, que por sus propiedades es superior a la vegetal y se manifiesta en las sensaciones y los deseos; y la racional, que por sus propiedades es superior a la vegetal y la animal y que se caracteriza por el pensamiento o el conocimiento. La parte animal del alma en el hombre; puesto que está subordinada a la razón, puede ser llamada volitiva.

Según Aristóteles a los tres tipos de alma corresponden tres aspectos de la educación: la educación física, la educación moral y la educación intelectual.

El objetivo de la educación, según él, consiste en el desarrollo de los aspectos superiores del alma: el racional y el volitivo. Como en cada sustancia existe la posibilidad de desarrollo y el hombre recibe de la naturaleza sólo el germen de sus capacidades, éstas se desarrollan mediante la educación. La naturaleza vinculó estrechamente los tres tipos de alma, y en la educación debemos seguir a la naturaleza relacionando estrechamente la educación moral, la educación física y la educación intelectual.

El Estado, según Aristóteles tiene un objetivo cardinal: es necesario que cada ciudadano reciba una educación idéntica. Se debe

corresponder al Estado y no a la iniciativa privada la preocupación por esa educación. La educación familiar y la educación social deben estar interrelacionadas. Cuando Aristóteles decía que el estado debía preocuparse de que la “educación fuese idéntica” no tenía en cuenta a los esclavos.

Aristóteles hizo el primer intento en la historia del pensamiento pedagógico de establecer una periodización por edades. Así dividió la vida del hombre hasta los 21 años en tres períodos: 1) hasta los 7 años; 2) de los 7 a los 14 años (inicio de la pubertad); y 3) desde el inicio de la pubertad hasta los 21 años. Según él esta división corresponde con la naturaleza.

Aristóteles hizo una serie de recomendaciones sobre la educación familiar. Hasta los 7 años los niños debían ser educados en la familia. La alimentación debía estar de acuerdo con la edad. Asimismo debía, garantizarse la higiene de los movimientos y formar paulatinamente la voluntad del niño. Desde los siete años los niños debían asistir a las escuelas estatales.

La educación física debía preceder a la educación intelectual. Ante todo los niños debían entregarse a los maestros de gimnasia, pero debía evitarse la fatiga excesiva. Mientras el organismo no se fortaleciera, era admisible solamente hacer ejercicios ligeros. Aristóteles consideraba que la educación física, la educación moral y la educación intelectual estaban interrelacionadas. En su opinión, en la etapa inicial de la enseñanza se debía enseñar, además de la Gimnasia, la Lectura, la Gramática, la Pintura y la Música. Los muchachos debían recibir en la escuela una sólida formación en Literatura, Historia, Filosofía, Matemática, Astronomía y Música. Debía estudiarse la música para desarrollar el sentimiento de lo bello, teniendo cuidado de que esas clases, así como las de pintura, no persiguieran objetivos profesionales. La mujer, cuya naturaleza según Aristóteles, se diferencia de la del hombre no debía recibir el mismo tipo de educación que éste.

En el campo de la educación moral Aristóteles, que había planteado en su filosofía el principio volitivo, concedía gran importancia a los hábitos morales y a los ejercicios de los actos morales. Las tres fuentes de la educación moral son: las aptitudes naturales, el desarrollo de los hábitos (mediante el estudio y la repetición frecuente de acciones deseables), y la razón.

Para formar la virtud, se realizarían ejercicios bien escogidos que formarían los hábitos y costumbres que integran la conducta moral. Según Aristóteles en cualquier deseo o actividad puede haber defecto, exceso, y término medio. Sólo el término medio, el equilibrio, es bueno y útil. De aquí que la virtud constituya la conducta que evita los extremos tanto por defecto como por exceso. Es ésta la conducta en la cual es necesario ejercitarse. Aristóteles, a diferencia de Platón, proponía que sobre la familia recayera la responsabilidad principal de la educación moral.

Las ideas de Aristóteles ejercieron gran influencia en el desarrollo de la pedagogía antigua. Sin embargo, en la Edad Media, cuando la filosofía de Aristóteles era muy popular “el oscurantismo clerical destruyó lo vital en la obra de Aristóteles e inmortalizó lo muerto”.¹

La cumbre de la filosofía griega antigua está constituida por las ideas del destacado filósofo materialista Demócrito, creador de la teoría atomista. Este filósofo presta mucha atención en sus trabajos a los problemas de la educación. En sus obras hace referencia a las leyes de la naturaleza y el verdadero conocimiento que destruye la superstición y el temor. Rechazaba la creencia en dios, considerando que “la voluntad de los dioses” era sólo una invención del hombre.

Demócrito fue uno de los primeros en plantear el problema del carácter natural de la educación. Señaló que “la naturaleza y la educación son semejantes”. Afirmaba que “el estudio elabora cosas maravillosas solamente sobre la base del trabajo”; subrayaba el importante papel del trabajo en la educación y exigía “el trabajo permanente, el cual se hacía más sencillo cuanto más nos acostumbramos a él”. Prevenía contra el mal ejemplo y consideraba muy importante la ejercitación en la moralidad.

Demócrito se pronunció críticamente contra el sistema esclavista, proclamaba el verdadero conocimiento de la naturaleza y la unión de la educación con el trabajo.

1 Lenin, V. I. *Obras completas*, t. 29, p. 325. (Edic. en ruso)

La educación en la Roma antigua

En la etapa republicana de Roma se incrementó el número de esclavos. La acumulación de riquezas condujo a la estratificación de la población, esto condicionó la división de las escuelas, de acuerdo con los bienes de fortuna y la nobleza de origen, en dos tipos: la elemental y la de gramática. Esta última, de un nivel más elevado.

Las *escuelas elementales*, que eran privadas y no gratuitas, servían a una parte de la población, que aunque nacían libres, no eran nobles (los plebeyos). En estas escuelas se enseñaba a leer, a escribir y a contar, y se daban a conocer las leyes del país. Los ricos y los nobles preferían dar a sus hijos la enseñanza elemental en la casa.

En las *escuelas de gramática*, que también eran privadas y no gratuitas, los hijos de los privilegiados aprendían Latín, Griego y Retórica (arte de la elocuencia con rudimentos de Literatura e Historia). El desarrollo de estas escuelas fue motivado por la necesidad que tenían los que aspiraban a ocupar puestos electivos en la dirección del Estado, de conocer el arte de la oratoria.

En los últimos siglos de la República surgieron escuelas especiales de retores (oradores), donde la juventud de la nobleza, por una alta suma de dinero aprendía Retórica, Filosofía, Jurisprudencia, Griego, Matemática y Música con el objetivo de ocupar posteriormente altos cargos del Estado. Después de la conquista de Grecia (siglo II a. n. e.), se divulgó en Roma la cultura de Grecia, y el griego pasa a ser el idioma de la aristocracia.

En el período del surgimiento del Imperio Romano, los emperadores convirtieron las escuelas de los gramáticos y de los retóricos en *escuelas estatales*, las cuales tenían la tarea de preparar funcionarios fieles al poder imperial. Los emperadores aspiraban convertir a los maestros de estas escuelas en dóciles portadores de su política, por lo que les designaban un salario y les concedían diferentes privilegios.

Cuando el cristianismo fue declarado religión dominante y sostén del poder imperial, para los cargos de maestros comenzaron a designarse representantes del clero católico y todo el trabajo de la escuela tomó un acusado carácter eclesiástico. El cristianismo

adoptó una actitud hostil hacia la cultura, la ciencia y la escuela griega.

Las concepciones y métodos pedagógicos de la Roma antigua

El más conocido de los pedagogos romanos fue Marco Fabio Quintiliano (42-118 d. n. e.). Los fragmentos que se conservan con su obra *Institución Oratoria* permiten juzgar sus principales ideas pedagógicas. Quintiliano estaba familiarizado con las concepciones filosóficas y pedagógicas de griegos y romanos. Generalizó su experiencia como profesor de la escuela de retores. Sus trabajos, estrechamente relacionados con la práctica de la escuela, constituyen uno de los primeros de este tipo que registra la Historia de la Pedagogía. Quintiliano asignaba un alto valor a las aptitudes naturales de los niños. En su opinión, la torpeza y la incapacidad son fenómenos raros.

El niño se debe educar en la escuela. El maestro se debe acercar a cada educando y prestarle cuidadosa atención. Debe ser una persona culta, amar a los niños, actuar con moderación, no repartir fácilmente órdenes y castigos ser un ejemplo para los alumnos y estudiarlo atentamente. Cada maestro debe pasar por todos los niveles de enseñanza. El maestro de la escuela de tipo superior debe enseñar previamente en la escuela elemental.

Quintiliano concedía gran importancia al desarrollo del lenguaje del niño desde edad temprana. Para lograr este objetivo recomendaba que se contrataran nodrizas y niñeras con buena pronunciación, que se seleccionaran los compañeros de juego de los niños, que se observara cuidadosamente la conducta de los otros niños que le rodeaban y se apartaran a los malos compañeros. Según Quintiliano el estudio de la música y de la lengua contribuyen a la formación de una buena pronunciación, mejora el estilo del Lenguaje y lo hace más expresivo. Con el fin de desarrollar el pensamiento lógico, su armonía y su secuencia consideraba necesario el estudio de la Matemática (Aritmética y Geometría) y estructurar la educación apoyándose en la exposición teórica, en la imitación y en la ejercitación. En especial consideraba importante

que las bases del conocimiento se sentaran sólidamente, sin apresuramiento.

En los consejos de Quintiliano se percibe la voz del maestro práctico. Sus obras, redescubiertas en el Renacimiento, han sido leídas por muchos pedagogos con interés apasionante.

Capítulo III

LA EDUCACION, LA ESCUELA Y EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA SOCIEDAD FEUDAL

La educación en las primeras etapas del feudalismo

La clase dominante de la sociedad feudal estaba constituida por los señores feudales y el clero que poseían todas las tierras y que explotaban a los campesinos que dependían de ellos. La iglesia era el baluarte ideológico de los grupos dominantes de la sociedad feudal. F. Engels señaló que en la etapa del desarrollo feudal... “los clérigos tenían el monopolio de la formación intelectual y la propia enseñanza tenía predominantemente un carácter teológico”.

Todo el contenido de la educación de los niños y los adultos estaba penetrado por la religión. En todos los pueblos la religión enseña que las personas humildes deben obedecer a la clase dominante y servir sus intereses. El cristianismo utilizaba con este objetivo la concepción del pecado original y exhortaba a la abstinencia, al ascetismo y a la mortificación de la carne para la salvación del alma en la vida de ultratumba.

En Irán, Siria, Palestina, Egipto y en toda la costa. norte de África, como resultado de las conquistas árabes, se creó en los siglos VII y VIII un gran Estado que estableció sólidas relaciones económicas con China, la India y Europa. Los pueblos de los países subyugados por los árabes eran portadores de una cultura superior que fue asimilada también por los conquistadores.

En el siglo VIII los árabes conquistaron la península Ibérica y en ese territorio de Europa Occidental surgieron una serie de escuelas musulmanas. La más importante fue la escuela superior de carácter universitario en Córdoba adonde acudían estudiantes de diferentes países de Europa Occidental. El Califato de Córdoba resultó ser, el puente a través del cual penetraron en Europa Occidental muchas obras de la Antigüedad durante el período de la alta

edad media, en particular las de Aristóteles, mediante los trabajos y comentarios del filósofo árabe Averroes (siglo XII).

En el siglo IV el Imperio Romano se dividió en Occidental y Oriental. El Imperio de Occidente se extendía por el territorio de una serie de estados bárbaros. El Oriental, que se conoce en la historia con el nombre de Bizantino, existió casi todo un milenio. En Bizancio se conservaron algunos elementos de la cultura antigua a pesar de la dominación de la religión cristiana. En un grupo de ciudades, además de las escuelas, existían centros superiores donde se estudiaban las obras producidas por los filósofos, poetas y escritores de la antigüedad al mismo tiempo que las sagradas escrituras. Durante las Cruzadas, gracias a la comunicación entre Oriente y Occidente se hicieron famosas en Europa occidental muchas obras del mundo antiguo. Los eslavos jugaron un importante papel en la divulgación de la cultura bizantina en Europa oriental. Esta cultura también penetró en la antigua Rusia (incluso con algunas obras sobre educación religiosa).

Las escuelas eclesiásticas en Europa Occidental

La Iglesia Católica tenía una gran importancia en la vida de los países de Europa Occidental donde controlaba férreamente toda la enseñanza. En los monasterios medievales se transcribían libros para los oficios divinos, se realizaban copias y se creaban bibliotecas y escuelas.

En primer lugar se crearon las escuelas monacales. En algunos monasterios había escuelas internas y externas. En las primeras estudiaban aquellos niños que eran entregados por sus padres a la comunidad religiosa y que vivían en los monasterios. En las segundas estudiaban alumnos no residentes (seglares).

En los centros de dirección eclesiásticos de las comunidades episcopales, donde se entregaban los niños para que recibieran la enseñanza, se desarrollaron paulatinamente las escuelas episcopales adjuntas al episcopado. En algunos lugares estas escuelas se separaron en internas, en las cuales vivían los alumnos, y externas, para los hijos de los seglares. (En las escuelas monacales y episcopales, por regla general, estudiaban los hijos de los nobles y rara vez los de algunos ciudadanos notables.)

Por último, en algunas parroquias tenía lugar una enseñanza más o menos sistemática en las llamadas escuelas parroquiales. En estas escuelas sólo estudiaban niños. Se ubicaban en algún lugar de la iglesia o en la habitación del servidor del culto, a cuyo cargo estaba la enseñanza de los niños. En ellas se enseñaba a leer oraciones en latín así como cantos religiosos. Rara vez se les enseñaba a escribir. Los alumnos no comprendían el sentido de gran parte de lo que leían.

Por regla general las escuelas monacales y episcopales poseían locales especiales destinados al estudio. No se establecían plazos determinados de enseñanza. Los maestros eran eclesiásticos que tenían práctica en la enseñanza.

En las escuelas parroquiales el estudio continuaba, por cinco o más años. Junto a los niños estudiaban también jóvenes, e inclusive adultos que habían decidido alcanzar “la sabiduría de los libros”. En la etapa inicial de la enseñanza el maestro leía el material en latín, que era incomprensible para los alumnos y que repetían en voz alta. En los lugares en que los alumnos sabían escribir tomaban notas de las clases en una pizarrita de cera que borraban después de haber aprendido de memoria lo escrito. Cada estudiante era llamado a la pizarra y debía repetir sin titubeos lo estudiado.

Aprendían a leer por el método latino de letras y palabras que estaba basado en la memorización mecánica y por eso el proceso de enseñanza era extremadamente difícil. Los libros religiosos servían como material de lectura. Su contenido era inaccesible para los estudiantes. Antes del surgimiento de la imprenta los libros eran manuscritos y las letras que se utilizaban dificultaban el dominio de las técnicas de la lectura. La técnica de la escritura era también muy complicada.

El maestro no perdonaba los errores de sus alumnos; la aplicación de castigos crueles estaba muy extendida. Esto era aprobado por la Iglesia que sostenía que “la naturaleza del hombre es pecaminosa” y que los castigos corporales contribuyen a la salvación del alma, pues expulsan de ella el “principio diabólico”.

Al principio, en las escuelas elementales, solamente se aceptaban los hijos de los miembros del clero católico, pero a partir del siglo XI, después que se prohibió el casamiento de los integrantes del clero, se aceptaron los hijos de los ciudadanos y de algunos

campesinos. Se aceptaron también estudiantes que no aspiraban a ser clérigos.

La masa fundamental del pueblo no recibía enseñanza en las escuelas; los padres educaban a sus hijos durante el trabajo cotidiano. En el seno de las familias y en los talleres se desarrolló un sistema de aprendizaje artesanal, de modo que la enseñanza del trabajo y el propio trabajo se realizaban simultáneamente. Una vez logrados los hábitos laborales, los alumnos mostraban gran habilidad en el trabajo.

La enseñanza se fue ampliando paulatinamente en las escuelas monacales y eclesiásticas. Se incluyeron: Gramática, Retórica y Dialéctica (nociones de filosofía de carácter religioso), y en algunas escuelas se enseñó después, además, Aritmética, Geometría, Astronomía y Música. Es decir, en parte de las escuelas monacales y episcopales se ofrecía una educación de un nivel más elevado. Su contenido aparecía en las “siete artes liberales” (septem artes liberales) distribuido en el trivium, constituido por las tres primeras asignaturas mencionadas, y por el cuadrivium, que incluía las cuatro restantes. Además, se enseñaba Teología, que era considerada como la “reina de las ciencias” Especial importancia se le daba a la Gramática, donde se estudiaban las formas gramaticales del latín que permitía el análisis de distintas obras eclesiásticas y el conocimiento de algunas formas y giros con especial significación mística y religiosa. Al principio la Retórica se dedicaba al estudio de recopilaciones de leyes religiosas y a la confección de informes oficiales de carácter eclesiástico. Posteriormente su función consistió en preparar disertaciones religiosas. Mediante la Dialéctica se preparaba a los alumnos para la discusión sobre temas religiosos y para la defensa del dogma. En las clases de Aritmética, a los alumnos se les enseñaba tres de las cuatro operaciones fundamentales (ya que la división era muy complicada) y se les familiarizaba con el carácter místico que se asignaba a los números. El conocimiento de la Astronomía permitía realizar los cálculos para determinar la fecha de las pascuas así como hacer predicciones mediante las estrellas. La enseñanza de la Música estaba relacionada con la actividad religiosa de la misma. A todas las asignaturas se les daba un carácter místico religioso.

La educación de los señores feudales

Los hijos de los caballeros, “dueños y señores de la tierra y de los campesinos” se educaban de otra manera. En ellos se desarrollaban habilidades físicas y militares, se les enseñaba la moral feudal y a ser devotos, así como conducirse en la “alta sociedad”. El contenido de la educación de los caballeros estaba constituido por las “siete virtudes caballerescas”: la equitación, la natación, el manejo de la lanza, de la espada y del escudo, la esgrima, la caza, el ajedrez y la habilidad para hacer y cantar versos. El juego de ajedrez se consideraba como un medio de desarrollo de la perseverancia y de, la capacidad para orientarse correctamente. La habilidad para componer y cantar versos permitía brillar en la alta sociedad. La lectura y la escritura no eran obligatorias para el caballero. En las primeras etapas de la Edad Media muchos representantes de la clase de los caballeros (condes, duques,...) eran analfabetos. Por lo general, las “verdades” religiosas se comunicaban a los hijos de los caballeros por algún “padre espiritual”; con frecuencia, por el capellán del castillo.

Los hijos mayores de los señores feudales vivían con su familia hasta los 7 años. A partir de esa edad eran enviados al castillo de un señor feudal de mayor jerarquía (protector), donde cumplían las obligaciones de paje junto a la esposa del mismo. Desde los 14 años, con la entrega de la espada que se realizaba en una ceremonia solemne, hasta los 21 años, el joven fungía de escudero del señor feudal y aprendía a montar a caballo y a manejar las armas. Acompañaba al señor en sus campañas, así como en la caza, y participaba en los torneos de los caballeros y en otros actos. Al llegar a los 21 años, mediante una ceremonia especial era armado caballero. Los hijos menores se quedaban en la casa, ejercitándose en las “virtudes caballerescas” y aprendiendo religión con el capellán del castillo, estudio que se consideraba más importante que el de la lectura y la escritura. Algunos de ellos eran enviados al obispado y se preparaban para ocupaciones eclesiásticas superiores.

La educación de las muchachas de procedencia noble era superior a la de las jóvenes. Muchas de ellas, eran enviadas a los conventos donde pasaban un curso especial. En algunos casos se les hacía conocer los autores latinos y se les familiarizaba con las obras poéticas.

La Escolástica. Surgimiento y desarrollo de las Universidades Medievales. Escuelas corporativas, gremiales y seculares en las ciudades

Durante los siglos XII y XIII en Europa Occidental, se amplían las relaciones económicas entre los países, se debilita el carácter de aislamiento de la sociedad feudal y crecen las ciudades donde se desarrollan los oficios y el comercio. Asimismo, se fortalecen los elementos de la cultura no religiosa y surgen y proliferan las herejías. Empiezan a cuestionarse dogmas religiosos que con anterioridad se consideraban incontrovertibles. Se hizo una necesidad, respaldar la religión mediante la 'filosofía de modo que no se creyera ciegamente, sino que "se comprendiera lo que se creía". En los siglos XII y XIII la escolástica tenía como función reconciliar la creencia y la razón, la religión y la ciencia. Aparecieron las escuelas filosóficas del nominalismo y del realismo. Los representantes de la primera escuela afirmaban que los conceptos generales no existían, sino que eran simplemente nombres, abstracciones de la razón humana. Los representantes de la segunda escuela, por el contrario, expresaban que los conceptos generales existían con anterioridad a las cosas. Marx expresó que el nominalismo era la primera expresión, aun débil, del materialismo. Entre el nominalismo y el realismo se estableció una intensa lucha, que dio lugar a que se realizaran agudas discusiones sobre temas de carácter filosófico religioso.

Por esta época, la escolástica desarrolló el pensamiento lógico formal lo que en cierto modo reanimó el rígido pensamiento filosófico religioso Sin embargo, con posterioridad la escolástica se anquilosó hasta que llegó a consistir solamente en un conjunto de razonamientos improductivos. Esto la convirtió en un obstáculo para el progreso. En el campo de la enseñanza, la escolástica dio lugar a que los estudiantes se aprendieran de memoria el enunciado de conceptos ya elaborados con anterioridad y que usualmente se expresaban en forma de preguntas y respuestas, lo cual eliminaba el desarrollo del pensamiento independiente.

En el siglo XII se crearon universidades en Italia, Francia, Inglaterra y, después, en otros países. En el siglo XIV se fundó una universidad en Praga y poco después en Polonia (Cracovia).

Por regla general, las universidades medievales surgieron por iniciativa de determinados eruditos y gozaban del derecho de autonomía, Ellos mismos trazaban su régimen de vida y elegían al rector y demás funcionarios de la misma. Estas universidades defendían sus derechos con firmeza.

Como la iglesia detentaba el monopolio de la enseñanza, enseguida intentó que las universidades se subordinaran a ella, otorgándoles distintos privilegios, facilitándoles recursos materiales y fundando sus propias universidades. Así, se fundó la Universidad de París en el siglo XII, la cual sirvió de modelo para otras universidades católicas. Poco a poco la Iglesia va ampliando su esfera de influencia en las universidades, y las facultades de teología se convierten en las más importantes de todas.

Las universidades medievales tenían cuatro facultades. En la facultad preparatoria o artística (facultad de Artes) se enseñaban las “siete artes liberales”. Esta facultad tenía el carácter de escuela media y en ella la enseñanza tenía una duración de 6 ó 7 años. Al terminar los estudios, los egresados recibían el título de “maestro en artes”. Después se podía continuar los estudios en una de las otras tres facultades, que eran las fundamentales: la de Teología, la de Medicina o la de Jurisprudencia. Estos estudios duraban 5 ó 6 años y en ellas se recibía el título de doctor.

El tipo principal de actividad docente en las universidades era la lectura de conferencias: el profesor leía por un libro de texto y lo comentaba. También se organizaban debates sobre la base de las tesis de ponencias que se asignaban para ser examinadas.

En las ciudades, los artesanos y los comerciantes no estaban satisfechos con las escuelas religiosas y luchaban contra el monopolio de la iglesia en la enseñanza.

Los artesanos fundaban sus propias escuelas talleres, donde sus hijos aprendían a leer y a escribir en el idioma natal. Aprendían también cálculo y religión. El aprendizaje del oficio lo realizaban en la casa, en el propio taller del padre. Los comerciantes también fundaron sus escuelas corporativas aproximadamente con el mismo plan. En estas escuelas la enseñanza se diferenciaba considerablemente de la que se desarrollaba en las escuelas religiosas. Gradualmente, estas escuelas se convirtieron en escuelas primarias urbanas sostenidas por la administración autónoma de las ciudades.

La escuela y el pensamiento pedagógico en la época del Renacimiento. (De los siglos XIV al XVI)

Los rasgos más característicos del Renacimiento son: el surgimiento de formas embrionarias del modo capitalista de producción en el seno de la sociedad feudal, el desarrollo de la manufactura y del comercio, el crecimiento de las ciudades y el nacimiento de una nueva clase, la burguesía, que en aquel momento tenía un carácter progresista.

En la lucha contra el Feudalismo, la burguesía elabora su propia ideología. Como señala Engels, la burguesía necesita de la ciencia y es partícipe en la lucha que frente a la iglesia sostenía la ciencia en aquel entonces. En el Renacimiento alcanzan un gran desarrollo la Matemática, la Astronomía, la Mecánica, la Geografía y las Ciencias Naturales. Es éste un período de grandes invenciones y descubrimientos en diferentes campos: la invención de la imprenta, el descubrimiento de América, el establecimiento de la vía marítima hacia la India.

Los *humanistas*, representantes de la época del Renacimiento, rendían culto al hombre en primer lugar, y luchaban denodadamente contra la concepción religiosa del mundo que sojuzgaba la personalidad. Pero las posiciones progresistas adoptadas por ellos eran aplicables solamente a un círculo limitado de personas: a la capa más elevada de la sociedad. No se manifestaban en relación con la explotación de los campesinos, ni defendían su derecho a la educación. Se preocupaban poco por la instrucción del pueblo y consideraban que la principal ocupación de éste era el trabajo físico.

Para los hijos de los nobles los humanistas exigían una educación física y estética plena. También la enseñanza del latín y del griego, idiomas que se consideraban necesarios para poder estudiar los monumentos literarios de la Antigüedad. En el programa de la enseñanza intelectual, incluían asignaturas como Matemática, Astronomía, Mecánica y otras Ciencias Naturales.

Los humanistas respetaban al niño y se oponían a la enseñanza escolástica y a la severidad en la disciplina. Aspiraban a desarrollar en los niños la curiosidad y el interés por los conocimientos.

En las escuelas que dirigían los pedagogos humanistas la influencia de la iglesia era menor; sin embargo, la religión seguía manteniendo un lugar importante.

Las concepciones de los humanistas encontraban aplicación práctica únicamente en algunas escuelas aisladas donde estudiaban hijos de personas acomodadas.

Al mismo tiempo se continuaban desarrollando las escuelas en las ciudades donde cursaban la primera enseñanza los hijos de los artesanos y comerciantes. Surgieron escuelas para niños (por lo general, privadas). En la mayoría de las escuelas de las ciudades la enseñanza se desarrollaba en el idioma natal de los alumnos. En el siglo XVI, conjuntamente con las escuelas primarias, existían escuelas superiores (latinas) y escuelas medias (colegios y gimnasios), donde la enseñanza tenía una duración de 8 a 10 años (sólo para los hijos de las personas acomodadas). Algunas sectas religiosas, que se enfrentaban en la Iglesia Católica, por ejemplo, los anabaptistas en Europa Central, los taboritas, en el país de los checos, y otras, organizaban la enseñanza primaria general en el idioma natal de los niños miembros de su secta.

El pensamiento pedagógico de la época, del Renacimiento, se desarrolló en formas diferentes según los países, reflejando los rasgos característicos del desarrollo de cada país.

En Italia, Vittorino de Feltre (1378-1446) humanista famoso, muy versado en filosofía antigua, organizó una escuela que él llamó la *Casa Gioiosa* (Casa de la Alegría), fundamentada en los principios de la pedagogía humanista. La escuela fue establecida en un bello palacio en medio de la naturaleza. El edificio fue equipado especialmente para cubrir todas las necesidades de una escuela según los señalamientos de su creador. A diferencia de las escuelas medievales, en esta escuela había abundancia de luz y aire y se concedía especial atención al desarrollo físico de los niños. Las asignaturas principales eran las lenguas y la literatura clásicas. Se estudiaba Matemática, Astronomía y se realizaban excursiones al campo. Se le concedía una gran importancia a los juegos y al desarrollo de las fuerzas físicas y espirituales del hombre.

Las ideas del humanismo italiano penetraron en Francia. Uno de los representantes más destacados del pensamiento pedagógico del Renacimiento fue el escritor humanista francés Francisco Rabelais (1494 - 1553). En su conocida obra *Gargantúa y Pantagruel*,

hace una brillante sátira contra la educación escolástica medieval, a la cual contraponen la educación humanística con su régimen concebido para el niño, para su educación multifacética, para el desarrollo de su pensamiento individual, de su creatividad y de su actividad.

En esta novela se relata cómo un rey pidió a varios filósofos escolásticos que educaran a su hijo Gargantúa. Estos filósofos obligaban a Gargantúa a que se aprendiera todo de memoria. De este modo logró aprender el contenido de algunos libros de escolástica, los que podía recitar desde el comienzo hasta el final y a la inversa. Con esto sólo se logró su embrutecimiento. Después de despedir a los maestros escolásticos, el padre de Gargantúa invitó a un maestro humanista quien, sin parar en mientes, cambió todo el sistema. Comenzó por dedicar mucho tiempo a los ejercicios físicos de Gargantúa y al estudio metódico y constante de las ciencias. Para ello hizo que observara directamente la naturaleza y realizara paseos por campos y bosques. Así recogía plantas, confeccionaba herbarios y estudiaba Astronomía mediante la observación de las estrellas. El estudio se completaba mediante conversaciones, la lectura de los libros y la utilización de distintos medios materiales. Además, aprendió a tocar algunos instrumentos y a cantar. Los conocimientos se asimilaban en forma consciente.

Rabelais era partidario de la enseñanza intuitiva y viva, que se relacionase estrechamente con la realidad circundante.

La idea de que la educación de las nuevas generaciones se realizase en el proceso de la actividad laboral fue expresada por primera vez por el pensador humanista inglés Tomás Moro (1478-1535), quien planteó la idea de la unión del trabajo con la enseñanza teórica.

Tomás Moro ilustra sobre la mejor estructura que debe tener el Estado en una isla imaginaria a la que llamó *Utopía* (1516), obra homónima y útil, a la vez que entretenida. Tomás Moro hace una crítica aguda al injusto régimen social imperante en Inglaterra, y contraponen al mismo el régimen ideal de la fabulosa Utopía, donde no existía la propiedad privada. Su socialismo era quimérico y, por tanto, no tenía carácter científico. Plateaba que era suficiente liberarse de los nobles, de los que atendían el culto y de otros holgazanes para satisfacer todas las necesidades de la totalidad de los miembros de la sociedad. Pero al mismo tiempo, decía que todos

los trabajos pesados y desagradables lo realizan los esclavos que eran los prisioneros de guerra y los criminales liberados para ello de las penas de muerte a que estaban condenados. Todo esto ponía en evidencia la inmadurez y la limitación histórica de la concepción del mundo del fundador del socialismo utópico.

Tomás Moro concedía gran importancia a la educación. En la isla Utopía tanto los niños como las niñas reciben la misma educación social e igual enseñanza primaria. Todas las personas reciben una educación amplia y la enseñanza se lleva a cabo en el idioma natal. En las escuelas se enseña a leer y a escribir y, además, Aritmética, Geometría, Astronomía, Música, y Ciencias Naturales. Los medios de enseñanza tenían una amplia utilización. Tomás Moro concedía gran importancia a la educación física, adhiriéndose con gran fidelidad al sistema ateniense para lograr un cuerpo sano, fuerte y hermoso mediante la gimnasia y los ejercicios militares. Asimismo, concedía gran importancia a la preparación de los niños y jóvenes para la actividad laboral y al respecto manifestó sus ideas sobre el desarrollo multifacético de la personalidad. Señaló que había una cuestión a la cual todos estaban obligados: la agricultura. Los niños la deben estudiar teórica y prácticamente en los campos que rodean cada ciudad. A cada uno se le asigna, además de las labores agrícolas, algún oficio especial que está obligado a estudiar. El trabajo físico es obligatorio para todos y el trabajo intelectual se consideraba uno de los más grandes placeres. Solamente un grupo pequeño de personas se dedica al trabajo intelectual y se libera del trabajo físico. Son los científicos, a los que se le asignan residencias especiales para el estudio de las ciencias. Pero si alguno no justifica las esperanzas puestas en él, se le separa de esa actividad intelectual y vuelve a su oficio y a la agricultura.

Los miembros de esta sociedad pasan su tiempo libre en bibliotecas y museos, en una intensa actividad de autoeducación. El estado concede a todos el derecho a utilizar los libros y piezas de esas bibliotecas y museos. Aquellos ciudadanos que hubiesen adquirido conocimientos profundos mediante la autoeducación pasaban a engrosar el grupo de los científicos.

Las ideas pedagógicas de Tomás Moro han tenido gran importancia en el desarrollo del pensamiento pedagógico. Proclamó el principio de la enseñanza general y exigía igual educación para los hombres y para las mujeres. Planteó la idea de la generalización

de la práctica organizada de la autoeducación y de la instrucción de los adultos. Destacó el importante papel de la educación laboral y, por primera vez, planteó la idea de eliminar la contradicción entre el trabajo físico y el intelectual. Exigía que la enseñanza se efectuara en el idioma natal de los alumnos y señaló un amplio círculo de asignaturas, en cuyo centro situaba las ciencias naturales. Tomás Moro fue el primero que planteó las ideas pedagógicas del naciente socialismo utópico.

Así, el nacimiento y desarrollo del modo capitalista de producción en las entrañas de la sociedad feudal provocó cambios radicales en las concepciones acerca de la educación. Y surgieron nuevas teorías y nuevas escuelas que habrían de satisfacer las necesidades de la nueva clase que surgía.

Parte 2.

LA ESCUELA Y LA PEDAGOGIA EN EL PERIODO DEL CAPITALISMO PREMONOPOLISTA

Capítulo IV

TEORÍA PEDAGÓGICA DE JUAN AMOS COMENIUS

Participación de Comenius en la lucha del pueblo checo por la libertad y la independencia

Durante los siglos XV al XVII se agudizó la lucha de las masas populares contra la nobleza feudal y contra la Iglesia Católica, baluarte ideológico del feudalismo. La protesta contra el feudalismo, por lo general, tomaba la forma de un movimiento sectario de carácter democrático religioso.

Entre estas organizaciones sectarias existía en Bohemia, a principios del siglo XV, la comunidad cristiana de carácter comunista, de “los taboristas” que tenía este nombre porque el centro de este movimiento se hallaba en la ciudad de Tabor. Los taboristas constituían el ala más radical del *movimiento religioso nacional de los husitas en Moravia* dirigido contra la nobleza alemana y la Iglesia Católica que subyugaban al pueblo checo. Los taboristas proclamaban que pronto llegaría el tiempo en que “no habría señores ni siervos”, cuando todos sean iguales, cuando no exista la propiedad privada y todo sea común.

La comunidad de los taboristas fue aniquilada por las fuerzas unidas de la reacción feudal en la primera mitad del siglo XV. Sus restos formaron una comunidad más moderada y democrática llamada los “Hermanos Moravos” la cual estaba formada por artesanos y campesinos. Esta comunidad unió a los patriotas que luchaban por la libertad y la independencia del pueblo checo. La lucha por la liberación del pueblo checo formaba parte del movimiento de los pueblos europeos contra el feudalismo. Durante la Guerra de los 30 años (1618-1648), los protestantes checos fueron expulsados de su país.

Uno de los jefes de la comunidad, de los Hermanos Moravos, era el gran pedagogo eslavo Juan Amos, Comenius (1592-1670) Nació en el seno de una familia que perteneció a esta comunidad y

por medio de ella recibió la enseñanza media y superior, después de lo cual fue seleccionado como pastor de la comunidad y se puso al frente de la escuela de la misma.

Comenius participó activamente en la lucha contra la violencia de la nobleza alemana y de la Iglesia Católica. Durante la Guerra de los 30 años fue perseguido junto a otros miembros de la comunidad y se vio obligado a abandonar el país.

En la ciudad polaca de Leszno, donde se radicó una parte de los Hermanos Moravo, Comenius dirigió una escuela para sus miembros, y más tarde fue elegido obispo. Aquí escribió su obra *Janua Linguarum Roserata* (Puerta Abierta de Las Lenguas), en la cual, por primera vez, se combinaba el estudio del latín con el del mundo circundante. A pesar de las vicisitudes de la vida del desterrado, durante esta época escribió su famosa *Didáctica Magna* o Gran Didáctica (1632), obra que señala el inicio de la teoría de la enseñanza. Esta obra se ha traducido a muchos idiomas y ha hecho famoso el nombre de Comenius en todo el mundo. Por esta misma época escribió la primera guía para la educación de los niños en edad preescolar: *La Escuela Materna* (1633).

Comenius trataba de conciliar el servicio a su patria sufrida, con el servicio a toda la humanidad y se pronunciaba por transformaciones sociales profundas. En época de guerras sangrientas, y ante las crueles represiones políticas y religiosas, clamaba por la paz en el mundo y por la colaboración internacional en el campo de la política, de la ciencia y de la educación. Soñaba con la creación de un centro universal para fomentar la interrelación entre todos los países del mundo, con el objetivo de mejorar las relaciones entre los hombres y la vida social. Escribió una obra en 7 tomos llamada *Consejo general sobre la superación de los problemas humanos*. (En vida de Comenius se imprimieron dos tomos. Los restantes fueron encontrados en 1935 y editados posteriormente en la República Socialista de Checoslovaquia). En esta obra se propone un programa humano democrático para el perfeccionamiento de todas las personas en todos los aspectos.

En aras de su idea sobre el desarrollo de amplias relaciones armónicas entre los pueblos de todo el mundo, durante su estancia en Inglaterra trabajó en la concepción de lo que él llamaba “Pansofía”. Esto suponía la agrupación enciclopédica de todos los

conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad, de modo que fuesen accesibles a todas las personas.

Con la esperanza de ayudar a su patria ultrajada vivió en Suecia trabajando en la metodología de la enseñanza de los idiomas y en libros de texto para ello. Vivió en Hungría donde trabajó como consultante sobre problemas escolares. Aquí, Comenius escribió una serie de obras filosóficas y pedagógicas, entre ellas, el maravilloso libro *Orbis Sensualium Pictui* (El mundo de las cosas sensibles en imágenes) traducido a muchos idiomas. Durante la guerra sueco-polaca fue incendiada la ciudad de Leszno, el último refugio de la Comunidad de los Hermanos Moravos. Comenius encontró refugio en Ámsterdam, Holanda, donde murió en 1670.

Elementos de materialismo espontáneo, de humanismo y de democracia en la concepción del mundo de comenius

En la obra de Comenius se reflejaron profundamente las nuevas ideas de su tiempo. Asimiló muy bien las ideas democráticas. Sintió gran simpatía hacia los trabajadores, y tuvo una posición combatiente frente a la nobleza y la Iglesia Católica. Fue partidario de los movimientos populares de su tiempo, especialmente de los Hermanos Moravos. Destacaba con indignación que en el régimen de entonces, unos se hartaban y otros pasaban hambre y que la mayoría estaba condenada al trabajo pesado y extenuante. Las ideas democráticas de Comenius se manifiestan en los requerimientos que plantea de una escuela única, sobre la generalización y la obligatoriedad de la enseñanza en la lengua materna para todos los niños, sin distinción de su condición, de su posición social o de su raza.

La concepción del mundo de Comenius se muestra influenciada por la cultura del Renacimiento, por el humanismo, la jovialidad y el optimismo que en ella se reflejan. En contraposición con el rígido ascetismo de los siglos medievales y su concepción de la naturaleza pecaminosa del hombre, Comenius presentaba al hombre como “la más bella y perfecta creación”, como “un maravilloso microcosmos”. Comenius pensaba que “el hombre puede alcanzarlo todo, dirigido por la naturaleza”, y que era “la unidad armónica entre cuerpo y alma”. Consideraba así mismo que una escuela debía ser “un taller de humanismo”. A diferencia de los

pedagogos humanistas del Renacimiento, Comenius creó un sistema de enseñanza, no para el estrato aristocrático de la sociedad, sino para las masas populares.

La didáctica de Comenius tiene, en lo fundamental, un carácter sensualista: el conocimiento del mundo real sobre la base de la percepción directa, el realismo y los principios intuitivos. Comenius participaba de la idea de que no hay nada en el intelecto que no haya existido con anterioridad en las sensaciones. Esto corresponde a la filosofía sensualista de F. Bacon, quien, según la caracterización de C. Marx, fue el verdadero fundador “del materialismo inglés y de toda la ciencia experimental moderna”.¹ Comenius consideraba que los trabajos de Bacon constituía una gran “reestructuración de las ciencias”, y la obra más brillante que se había producido en el nuevo siglo de la filosofía. Vio en el método inductivo de Bacon el camino para “penetrar en los secretos de la naturaleza”.

Comenius pedía que todos los niños, ricos y pobres, acomodados y humildes, habitantes de las ciudades o de las aldeas, estudiaran en la escuela en su lengua materna. En otras palabras, Comenius planteó el principio de la enseñanza general, y se indignaba al pensar que entre los pobres pasan inadvertidos y desaparecen destacados talentos.

En la concepción del mundo de Comenius se entrelazan aspectos del materialismo espontáneo y del realismo. Además, por una parte, una posición que se inspira en la vida, en la experiencia; por otra, una posición religiosa. Según su opinión el mundo es “la creación de dios”, y el conocimiento la “búsqueda de dios por todas partes”. Comenius veía la vida terrenal como la preparación para la vida eterna, para la vida de ultratumba, y consideraba que éste era el objetivo de la educación. Este error de su concepción científica se manifiesta también en su pedagogía.

Según la opinión de Comenius existen tres niveles, tres funciones de la educación: el conocimiento de sí mismo y del mundo circundante (educación intelectual); la autodirección (educación moral); y la aspiración de llegar a dios (educación religiosa). A diferencia de los pedagogos medievales, Comenius consideraba muy importante la realización de la primera función.

1 Marx, C. y Engels, F.: *Obras*, t.2, p.142 (Edición en ruso).

Comenius asignaba un alto valor al papel de la educación. El hombre se hace hombre, decía, gracias a la educación, y esta debe tener un lugar en la infancia, que es la edad más propicia. Afirmaba que de cualquier niño se puede hacer un hombre. Aceptaba que junto a los niños capaces y aplicados que responden a la acción del maestro hay un grupo no muy grande de niños holgazanes, torpes y testarudos; pero insistía en que había que enseñar y educar también a estos niños.

Concepto de Correspondencia entre la Educación y la Naturaleza

En todas las obras pedagógicas de Comenius, y en particular en su obra principal, la *Didáctica Magna*, se destaca la idea de que debe haber conformidad entre educación y naturaleza en todo momento. A partir de Comenius este principio se encuentra más de una vez en los sistemas pedagógicos de los siglos XVIII y XIX. Pero, por otra parte, cada uno de los grandes teóricos de la Pedagogía (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg y otros), entienden este principio en forma un tanto diferente.

Comenius consideraba que *el hombre, como parte de la naturaleza, se subordina a las leyes fundamentales y generales que actúan, tanto en el mundo de las plantas y los animales como en las relaciones humanas*. Señalaba que la organización de la escuela debía copiarse de la naturaleza en forma estricta, y que había que partir de la observación de los procesos que tienen lugar por doquier en la naturaleza. Así, intenta establecer las leyes de la educación mediante las analogías con las leyes naturales. Es necesario diferenciar las consideraciones didácticas correctas de Comenius de la forma en que las mismas están redactadas.

Comenius llegó a establecer generalizaciones profundas en el campo de la educación mediante la observación de la vida de la sociedad y del estado toda la educación, a través de la experiencia pedagógica. Su propia actividad docente y la experiencia pedagógica avanzada de la época promovieron en él consideraciones de tipo teórico muy profundas como las que al parecen en la *Didáctica Magna*. A partir de esta experiencia, elaboro los fundamentos filosóficos de su didáctica. Con anterioridad cada posición pedagógica

se argumentaba con fundamentos religiosos y, frecuentemente, con citas de las llamadas sagradas escrituras.

Sin renunciar completamente a la orientación anterior, Comenius utiliza al mismo tiempo una forma nueva de argumentar, inspirada en las ideas del Renacimiento, y haciendo referencia a la naturaleza, intenta formular leyes generales (“fundamentos”) sobre la naturaleza y la educación.

Al referirse a las leyes (“fundamentos”) de la naturaleza, considera a ésta como una creación de la providencia. Esta limitación histórica es propia de casi todos los pensadores de aquella época, incluso de aquellos que habían descubierto leyes reales en los diferentes campos de la naturaleza y que rechazan el estudio de la religión.

Conjuntamente con la interpretación del principio de la correspondencia entre la naturaleza y la sociedad como resultado de las investigaciones sobre la naturaleza y la formulación de sus leyes generales, en la argumentación de la periodización por edades del sistema escolar, encontramos en Comenius referencias a la naturaleza del hombre (rasgos innatos) y a las particularidades naturales de cada edad en los niños.

Periodización por edades. El sistema de escuelas y el contenido de la enseñanza

Partiendo de la naturaleza del hombre. Comenius divide la vida de la joven generación en cuatro períodos de seis años cada uno:

- Infancia, desde el nacimiento hasta los 6 años, inclusive.
- Adolescencia desde los 6 hasta los 12 años.
- Juventud, desde los 12 hasta los 18.
- Madurez, desde los 18 hasta los 24 años.

Las particularidades de cada una de las edades han servido de base a Comenius para esta división:

La infancia se caracteriza por la intensidad del crecimiento físico y por el desarrollo de los órganos de los sentidos; la adolescencia, por el desarrollo de la memoria y de la imaginación con sus

órganos ejecutores: la lengua y el brazo; la juventud, se caracteriza además de lo ya señalado, por un mayor nivel de desarrollo del pensamiento (“comprensión y apreciación”); y la madurez, por el desarrollo de la voluntad y por la capacidad para mantener la armonía en todos los elementos.

Comenius determina el nivel especial de la enseñanza para cada uno de estos períodos a partir de las particularidades propias de cada uno.

Hasta los 6 años él propone la escuela maternal exclusivamente; es decir, la educación preescolar bajo la dirección de la madre. Para la adolescencia (es decir, para los niños desde los 6 hasta los 12 años), se destina en cada comunidad, aldea o pueblo la escuela de lengua materna, con 6 años de duración. Para los jóvenes (desde los 12 hasta los 18 años) debía existir en cada ciudad una escuela latina o gimnasio. Para los comprendidos en el período llamado madurez (desde los 18 hasta los 24 años) debía existir una academia en cada estado o provincia grande.

Cada nivel era la continuación del anterior. Comenius planteó de esta forma el principio democrático de la escuela única.

Comenius preparó detalladamente el contenido de la enseñanza para cada nivel (incluyendo la academia). De acuerdo con las características naturales de los niños hasta los 6 años, la escuela maternal les ofrece las primeras nociones y representaciones vivas del mundo circundante y de la vida social. En Ciencias Naturales los niños aprenden lo referente al agua, la tierra, el aire, el fuego, la lluvia, la nieve, el hielo, la piedra, el hierro, la hierba, los peces, los pájaros, las vacas, etc. En Geografía reciben las primeras nociones sobre montaña, valle, río, aldea, ciudad, etcétera.

Comenius aconseja acostumbrar a los niños, desde edad temprana, al trabajo, incluyendo el del campo. Para ello hay que familiarizarlos con los objetos de uso cotidiano y su utilización. La educación moral en esta etapa consiste en formarles hábitos de moderación, de limpieza, de amor al trabajo y de respeto a los mayores.

Asimismo, deben aprender a escuchar, a ser veraces y justos y, lo que es más importante, el amor al prójimo. Un mérito notable

de Comenius consiste en haber preparado la primera guía en la historia para la educación preescolar, su obra, Escuela Maternal.

La escuela de lengua materna consta de seis cursos escolares. Esta destinada a todos los niños de ambos sexos sin distinción de estado, raza o nacionalidad.

En aquella época la escuela elemental constaba de dos o tres cursos escolares y se limitaba a la enseñanza de oraciones religiosas, de la escritura y del cálculo elemental. Otro enorme mérito de Comenius fue la gran importancia que dio a la escuela elemental, aumentando el número de cursos escolares, destacando que era una escuela en la que se enseña en la lengua materna (mientras que en las escuelas religiosas, en manos del clero, la enseñanza era libresca y en latín, una lengua ininteligible para los niños); ampliando el contenido de la escuela elemental con nociones de Geometría, con conocimientos elementales de Geografía y de Ciencias Naturales y con la enseñanza del canto y del trabajo manual. Naturalmente, se concedía un lugar importante a la enseñanza de la religión.

El contenido de la enseñanza en la escuela latina (gimnasio) lo copió Comenius del grupo de asignaturas de la escuela media de entonces que se conoce por “las siete artes liberales”. Pero a estas asignaturas de la escuela escolástica de entonces él agrega otras nuevas: Física (que en esta época recibía el nombre de Ciencias Naturales), Geografía e Historia. En el gimnasio se estudia también el latín, el griego, la lengua materna, y otro idioma más. Comenius exigía que después del estudio de los idiomas (gramática), los estudiantes pasaran al estudio de las ciencias puras: de Ciencias Naturales (Física), de Matemática y, después, de las ciencias filosóficas (ética y dialéctica). La retórica la ubicaba al final, de modo que esta secuencia permitiera que su estudio propiciara la armonía entre la belleza del lenguaje y la profundidad de su contenido. Los seis grados del gimnasio en el sistema de Comenius llevan los nombres de: curso de Gramática, de Física, de Matemática, de Ética, de Dialéctica y de Retórica, en ese mismo orden.

Al establecer esa secuencia de estudio de las ciencias, extraordinaria para aquella época,

Comenius partía de su posición sensualista, resultando ser, para entonces, un innovador. Sin embargo, mantenía el orden habitual del estudio de una ciencia cada vez (o de un pequeño grupo de ciencias relacionadas), y sólo después se procedía al estudio de las restantes ciencias. (A fines del siglo XVIII se comenzó el estudio simultáneo de varias asignaturas. Los actuales planes de estudios constituyen el desarrollo posterior de este principio.)

En la academia, Comenius establece las facultades usuales en aquella época: de Teología, de Jurisprudencia y de Medicina.

Concepciones didácticas de Comenius

A partir de una filosofía de orientación sensualista, y sobre la base de los conocimientos y de la práctica de la enseñanza, Comenius planteó la necesidad de la experiencia sensorial, argumentó teóricamente al respecto y estableció minuciosamente los principios del método intuitivo. Este método ya había sido utilizado con anterioridad. Del mismo hablan los pedagogos humanistas como Tomás Moro, quien hace referencia al mismo cuando explica cómo era la educación en la isla Utopía. Inclusive los libros, tanto los manuscritos, como los impresos, con frecuencia se presentaban ilustrados. Puede decirse que era una utilización empírica del método intuitivo, sin la fundamentación teórica que Comenius le dio por primera vez. Comenius consideraba la utilización de este método en un sentido mucho más amplio, no sólo como percepción visual, sino con la participación de todos los órganos de los sentidos de modo que se lograra una percepción mejor y más clara de los objetos y de los fenómenos. Para él, la regla de oro de la didáctica es la siguiente:

“Todo lo que pueda ser percibido directamente por los sentidos, que así sea: lo que se ve, que sea percibido mediante la vista; lo que se oye, mediante el oído; lo que tenga olor, mediante el olfato; lo que tenga sabor, mediante el sentido del gusto; lo que pueda tocarse, mediante el sentido del tacto. Si algunos objetos pueden

percibirse sólo instantáneamente mediante algunas sensaciones, pues que se perciban instantáneamente por esas sensaciones”.

Comenius planteaba que el estudio no comenzara por la explicación verbal de las cosas, sino por la observación concreta de esas cosas. Se debe observar en la realidad directamente lo que sea posible. En caso de imposibilidad deben emplearse láminas, modelos y dibujos.

Un notable mérito de Comenius, en cuanto al método intuitivo, como resultado de uno de los más importantes principios didácticos, radica en que, en forma genial, estudió, generalizó, profundizó y amplió la poca experiencia que sobre el mismo existía en aquella época, en que lo empleo ampliamente en la práctica e ilustró sus obras escolares con representaciones pictóricas con esa finalidad. Cuando propugnaba el estudio del mundo real mediante la experimentación directa, Comenius fustigaba la enseñanza escolástica que atiborraba “las cabezas de los alumnos con una mezcla de palabras, sentencias y opiniones”, y clamaba por “una salida de los laberintos escolásticos” (así comienza uno de sus trabajos).

Comenius contrapuso al adiestramiento absurdo y mecánico y a la dogmatización de la enseñanza, la exigencia del estudio consciente. Y escribía:

“No se debe inducir a estudiar nada de memoria, excepto lo que ha sido bien comprendido por la razón. Con ayuda del maestro los alumnos deben comprender con claridad la utilidad que lo que se estudia tiene en la vida cotidiana.” Se deben aportar todos los datos necesarios para el estudio de cada fenómeno de modo que los alumnos comprendan las causas de los mismos. “No debemos detenernos en el estudio de un objeto hasta que el mismo no sea totalmente comprendido.”

Comenius insistía en la sistematización de la enseñanza. Consideraba necesario que los alumnos comprendieran la relación entre los fenómenos. El material debe estar organizado de modo que no resulte desordenado para los alumnos, y debe estar redactado alrededor de algunas situaciones fundamentales. Planteaba que en la enseñanza es necesario ir de los hechos a las conclusiones, de los ejemplos a las reglas; conclusiones y reglas que sistematizan y

generalizan estos hechos y ejemplos. Asimismo, se debe ir de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil, del todo a sus partes primero se debe dar una noción general sobre el objeto o fenómeno que se considera y después pasar a estudiar sus elementos.

Para Comenius la secuencia de la enseñanza tiene gran importancia. Todo lo que se presente a los alumnos debe disponerse en forma tal que el aprendizaje del nuevo contenido esté condicionado y preparado por las clases anteriores. Al considerar las particularidades de las distintas edades, Comenius aconseja desarrollar, en primer lugar, los sentidos de los alumnos, después la memoria, más tarde el pensamiento y, finalmente, el habla y las habilidades manuales, pues el alumno debe saber expresar correctamente lo estudiado y aplicarlo en la práctica.

Comenius hizo valiosos señalamientos al plantear los requerimientos didácticos de la posibilidad de la enseñanza. En la educación de los niños sólo debe ofrecérseles aquello que sea apropiado a su edad. La posibilidad y la asequibilidad en la enseñanza se logran con la claridad de la exposición y con la comunicación de lo esencial y la exclusión de detalles inútiles.

Al plantear las exigencias didácticas relativas a la solidez de la asimilación de los contenidos por los educandos, Comenius destaca la necesidad de que el fundamento de estos contenidos sea firme y estable, de que la enseñanza no debe apresurarse, que los alumnos deben dominar totalmente lo que se les enseña, que aquellos contenidos que estén relacionados deben enseñarse destacando su vinculación y que cada asunto que se enseñe debe resumirse en conclusiones breves y precisas.

Le concede gran importancia a la ejercitación para la sólida asimilación de los contenidos por los estudiantes. Después de presentar un contenido nuevo, el maestro debe designar a un alumno para que exponga lo que él ha explicado; después hace lo mismo con otros alumnos. De esta manera el maestro puede darse cuenta qué es lo que no ha sido comprendido por los alumnos.

Estos aspectos se repiten hasta que queden sólidamente lijados. Asigna un importante papel a la repetición en voz alta para el desarrollo de la habilidad en la expresión oral de lo que se ha aprendido,

y estima que en esta forma el estudio se hace más claro y más sólido. Para lograr mejor este objetivo recomienda que los alumnos procuren enseñar a otros lo que ellos han aprendido.

“Aquello que supone ejecución debe aprenderse en la práctica” señala Comenius, y ofrece las normas para la organización de los ejercicios. Y añadía: “que en las escuelas se aprenda a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a deducir, ejercitándose en las deducciones, etc., para que las escuelas no fuesen diferentes a los talleres, donde bulle el trabajo.

Para la enseñanza correcta de los hábitos es necesario dar a los alumnos la forma y las normas precisas de lo que se debe hacer, de modo que se utilicen los instrumentos necesarios (por ejemplo, en dibujo lineal...) mostrando su uso en la práctica, no limitándose a presentar verbalmente la forma en que se utilizan esos instrumentos. Recomienda que la ejercitación comience por los elementos más sencillos y no por la realización de trabajos completos. Al referirse a la lectura señala que se comience por las letras y sílabas, se continúe con las palabras y después con las frases. Lo mismo señala para la escritura, para la gramática y para los hábitos relacionados con otras disciplinas.

Asimismo, señala que después que el maestro muestra determinado modelo para ser imitado debe exigir, al principio la más rigurosa y exacta reproducción del mismo; posteriormente el alumno tendrá mayor libertad para ese tipo de ejecución. Todos aquellos aspectos de la reproducción que no coinciden con el modelo deben ser corregidos por el maestro en el momento, a la vez que hace las observaciones, fija las reglas pertinentes. Comenius hace énfasis en que en la enseñanza se debe combinar el análisis y la síntesis.

Comenius aspiraba a un gran desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos; a “despertar una intensa sed de saber y un ardiente celo por el estudio”. Para esto, decía, es necesario unir lo agradable con lo útil y estimular la curiosidad infantil. Y agregaba, “Siempre desarrollo en mis alumnos la independencia en la observación, en la conversación, y en las actividades prácticas de aplicación.”

La organización de la enseñanza en la Escuela. El sistema de clases por grados escolares

Comenius estableció el concepto de curso escolar, su división en semestres, y la determinación de vacaciones. Planteó también la organización de la jornada escolar (cuatro horas para la escuela de lengua materna y seis horas para la escuela latina). Concibió el sistema de clases, por grados escolares para la realización de las actividades escolares y lo llevó a la práctica.

En aquella época la admisión de los alumnos en la escuela se realizaba en momentos distintos a lo largo de todo el año. Aunque los alumnos se sentasen en el mismo local, por lo general no había clases colectivas para todos los alumnos; cada alumno estudiaba lo que se le asignaba y adelantaba de acuerdo con su ritmo individual. El maestro atendía individualmente a cada alumno.

Comenius planteó que el ingreso en las escuelas se realizaría una vez al año, de modo que cada maestro pudiera realizar su trabajo en forma colectiva con todo un grado. Comenius creó el sistema de clases por grados para la enseñanza y ofreció las orientaciones para la planificación y realización de la clase. Destinó una parte de ella para las preguntas a los alumnos y otra para la explicación del nuevo contenido y para la ejercitación. Asimismo, planteó que cada clase debía tener definido su contenido y su objetivo, y que el maestro debe velar porque todos los alumnos participen activamente en la clase, así como mantener la disciplina en la misma.

Los libros de texto elaborados por Comenius

Comenius elaboró una serie de indicaciones teóricas muy valiosas acerca de cómo debe ser un libro de texto, las cuales fueron llevadas a la práctica al confeccionar algunos textos que fueron verdaderos ejemplos para su época. Planteó que el contenido del libro de texto, debía ser suficiente y preciso y que no contuviera detalles innecesarios en lo fundamental. El contenido debe ser presentado

en forma sistemática y redactado en un lenguaje claro y sencillo de modo que sea asequible a los alumnos.

Los más famosos de los libros de textos escritos por Comenius fueron: *Janva Linguarum Reserata* (Puerta abierta de las lenguas), y *Orbis Sensualium Pictius* (El mundo de las cosas sensibles en imágenes).

En la primera de estas obras, Comenius presenta una serie de Oraciones dispuestas de tal modo que comenzaban por las más sencillas, y cada una de las siguientes presentaba un grado mayor de dificultad en su estructura gramatical, de acuerdo con los principios didácticos elaborados por él. Esta obra constituía al mismo tiempo un manual de idioma y un libro que familiarizaba al niño con los conocimientos asequibles a él, en los diferentes campos del saber.

La segunda obra constituye una verdadera enciclopedia infantil, ilustrada de los conocimientos elementales. En 150 artículos breves, cada uno ilustrado con una lámina, se introduce al niño en el conocimiento de la naturaleza (del universo, de cuestiones geográficas, de las plantas, de los animales, del cuerpo humano); sobre la actividad del hombre (los oficios, la agricultura, el transporte, la cultura); sobre la vida social (la dirección estatal, los tribunales.); al mismo tiempo, y con gran habilidad pedagógica, se enriquece el lenguaje de los alumnos, pues la obra ofrece conocimientos sobre la lengua materna y sobre latín.

Este libro fue traducido a muchos idiomas y durante más de 150 años se empleó como un magnífico texto para la enseñanza primaria. En la segunda mitad del siglo XVIII fue editado en Rusia con algunas modificaciones, con los nombres de: *El Mundo Visible* y *Vistas del Universo*. A principios del siglo XIX el gran poeta alemán Goethe lo mencionaba como un modelo de libro de texto por el cual él mismo estudiaba.

La educación moral. La disciplina

Comenius considera que lograr la autodirección del alumno constituye uno de los tres objetivos de la enseñanza y que ésta se alcanza mediante la educación moral.

Siguiendo a Platón y a Aristóteles, Comenius consideraba como virtudes cardinales la sabiduría, la moderación, la valentía y la justicia. La apreciación verdadera sobre las cosas es la base de la virtud, por eso la sabiduría es la virtud rectora de la vida. El hombre necesita de la moderación para conducirse en todo con medida y no llegar nunca, en nada, hasta la saciedad y la repugnancia. La valentía es una virtud que incluye rasgos como el dominio de sí mismo, la resistencia, la disposición para prestar una ayuda cuando el momento y las circunstancias lo exijan, y el cumplimiento del deber.

Además de estas virtudes Comenius exigía desarrollar en los niños la discreción, la obediencia, la benevolencia hacia las demás personas, la limpieza, la elegancia, la caballerosidad, el respeto a los mayores y el amor al trabajo.

Comenius señalaba como medios de educación moral, el ejemplo de los padres, de los maestros y de los compañeros; las orientaciones y la conversación con los niños, la ejercitación de los niños en la educación moral, en particular para el desarrollo del valor; la lucha contra los extravíos, contra la pereza, contra la falta de reflexión y contra la indisciplina. En el proceso de la educación moral tiene una gran importancia la formación de buenas costumbres.

Al destacar la importancia de la disciplina, Comenius hacía referencia al refrán checo que dice: “Una escuela sin disciplina es lo mismo que un molino sin agua.” Constituye un mérito notable en Comenius la crítica que hizo a la torpe disciplina medieval a base de golpes. Recomendaba un trato humano para los niños, pero al mismo tiempo exigía que el maestro mantuviese la disciplina entre los niños, como es debido. Debe mantenerse la disciplina, decía, “con buenos ejemplos, con palabras tiernas y siempre con benevolencia franca y sincera”.

Comenius protestaba contra los castigos corporales a los niños, y expresaba al respecto: “Yo mantengo con decisión que los azotes y los palos son medios propios de la esclavitud, que no son apropiados en lo absoluto para las personas libres. No deben utilizarse en lo absoluto en las escuelas y deben ser eliminados de ellas” Sin embargo, en él había dualidad en cuanto al problema de los castigos corporales, pues planteaba que no se utilizaran cuando hubiese malos resultados en los estudios, pero los mantenía en los casos en que el alumno profiriera blasfemias o manifestara rebeldía.

En la pequeña obra *Las leyes de una escuela bien organizada*, Comenius dio muchas indicaciones valiosas, formuladas en forma de reglas breves que se referían a la correcta organización del régimen escolar, a la dirección de la escuela, a los deberes del maestro y a la conducta de los alumnos.

Las reglas establecen en detalle el orden y los procedimientos para el control de los conocimientos de los alumnos: los decuriones evalúan diariamente los conocimientos de todos los alumnos; en cada clase el maestro evalúa los conocimientos de varios alumnos. Una vez al mes el director de la escuela evalúa los conocimientos de varios alumnos. Una vez al mes el director de la escuela evalúa el aprovechamiento de los alumnos mediante pruebas. Al final del trimestre se realizan pruebas también. Al final del curso se hacen exámenes para el pase de grado.

Los alumnos están obligados a llegar a clase con puntualidad y a ocupar un lugar fijo en el aula. En caso de ausencia del alumno sus padres están en la obligación de comunicarlo al maestro, como una cuestión de respeto. Los alumnos están obligados a escuchar atentamente las explicaciones del maestro en las clases. Siempre deben comportarse correctamente fuera de la escuela.

Comenius decía que “las orientaciones disciplinarias se deben hacer en forma firme y convincente' pero no con burla o con violencia, para que provoquen temor y respeto, y no odio o hilaridad”. Por consiguiente, en la dirección de la juventud debe existir permanentemente dulzura sin superficialidad; en las advertencias, amonestación sin sarcasmo; en los castigos, severidad sin crueldad.

Papel del Maestro y exigencias al mismo

Comenius concedía gran importancia al maestro y consideraba que su deber era muy honroso, “tan maravilloso como ningún otro bajo el sol”. Era un punto de vista nuevo y progresista en cuanto al maestro, ya que, con anterioridad, la profesión de maestro, especialmente en la escuela primaria, no gozaba de respeto. Comenius exigía, por una parte, que la población tratara al maestro con respeto, y por otra, que el maestro mismo comprendiera el importante papel que él cumplía en la sociedad y estuviera plenamente consciente de su dignidad personal. El maestro, expresaba Comenius, debe ser sincero, activo, valiente y un ejemplo vivo de virtudes, las que debe inculcar a sus alumnos y ser un hombre educado y laborioso. El maestro debe sentir un amor sin límites por su trabajo, tratar a los niños como si él fuera su padre y despertar en ellos interés hacia los conocimientos. La mayor preocupación del maestro es atraer a los alumnos con su ejemplo.

Comenius consideraba que una de las principales cualidades del maestro, de acuerdo con su concepción del mundo, es la religiosidad.

Importancia de la teoría pedagógica de Comenius para el desarrollo de la pedagogía y la práctica escolar en los siglos posteriores

Juan Amos Comenius ejerció enorme influencia en el desarrollo del pensamiento pedagógico y de la escuela en todo el mundo. Como hemos visto, fue invitado a mejorar el trabajo escolar en diferentes países (Inglaterra, Suecia, Hungría, etc.). Sus manuales, traducidos a muchos idiomas, alcanzaron gran divulgación en muchos países, incluso en Rusia en los siglos XVII y XVIII fueron los mejores libros de texto para la enseñanza primaria durante más de 150 años, que sirvieron de ejemplo a otros pedagogos progresistas para la elaboración de libros de texto.

El gran pedagogo ruso K. D. Ushinski decía en los años 60 del siglo XIX que podíamos considerar el *Orbis Pictus* de Comenius (es decir, El mundo de las cosas sensibles en imágenes), como el inicio de la ciencia de la exposición pedagógica de acuerdo con las particularidades de la edad infantil.

Comenius fue un innovador en el campo de la didáctica. Planteó muchas ideas pedagógicas progresistas y profundas, así como principios y normas para la organización del trabajo docente (el curso escolar y su división en trimestres, las vacaciones, el ingreso simultáneo de los alumnos en el otoño, el sistema de clases por grados escolares, la duración de la jornada escolar, el control de los conocimientos de los alumnos, etcétera). A grandes rasgos, sus recomendaciones sobre estos problemas se emplean aún en las escuelas de muchos países. Como señaló Leibniz, en el desarrollo de la Pedagogía, Comenius jugó un papel semejante al de Descartes y Bacon en el desarrollo de la Filosofía y al de Copérnico en el desarrollo de la Astronomía. En ese sentido, lo nuevo que él aportó en el campo de la Pedagogía (la idea de la enseñanza general, de la escuela única, de la enseñanza de seis grados en la escuela primaria, algunas normas y principios didácticos, etcétera), se abrió camino muy lentamente. Mucho de lo que soñó este gran pedagogo, adelantándose a su época, entró en la práctica de la escuela (aunque en forma limitada), al cabo de dos siglos o dos siglos y medio después.

Desde la segunda mitad del siglo XIX la importancia de Comenius comenzó a ser comprendida cada vez más por los pedagogos progresistas (especialmente en los países eslavos y en Rusia). La teoría pedagógica de Comenius fue un fruto del movimiento de liberación nacional del pueblo checo, así como de la lucha de los pueblos de Europa contra el feudalismo. Esta teoría tiene carácter científico y constituye un gran aporte a la cultura mundial.

Capítulo V

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE JOHN LOCKE

Concepciones socio-políticas y filosóficas de John Locke

En el siglo XVII tuvo lugar en Inglaterra una revolución burguesa que preparó el terreno para la revolución industrial. Esta revolución señaló el comienzo de una nueva época: la de la dominación de la burguesía. Su rasgo característico fue la participación de la burguesía y la parte aburguesada de la nobleza.

En 1668, como resultado de un compromiso entre estas dos clases sociales, el rey fue destronado y se le propuso el trono al príncipe Guillermo de Orange quien aceptó la “Declaración de Derechos” que le propusieron; la cual garantizaba el desarrollo burgués del país. Según palabras de Marx, *The Glorious Revolution* (La Revolución Gloriosa), “colocó en el poder, junto con Guillermo III de Orange, a los capitalistas y terratenientes”.¹

Según palabras de Engels, “John Locke fue un hijo del compromiso de clase de 1668”.² Marx lo caracteriza como un representante de la nueva burguesía en todas sus manifestaciones.

John Locke nació en 1632, en el seno de la familia de un abogado de provincia que había participado en la revolución. Cursó la enseñanza media escolástica en la antigua escuela de Westminster, e ingresó después en la Universidad de Oxford donde se aficionó por el estudio de las obras de notables pensadores como Descartes, Bacon y Newton, mostrando gran interés por las Ciencias Naturales. También estudiaba Medicina. Al terminar la universidad ocupó en ella una cátedra de idioma griego y de literatura. Prestaba gran atención a la lucha revolucionaria que se desarrollaba en el país y

1 Marx, C y Engels, F.: Obras, tomo 23, p. 735 (Edición en ruso)

2 Ídem, tomo 37, p. 419 (Obras, edición en ruso)

no simpatizaba con quienes no querían confundirse con la gente del pueblo. En 1667 Locke conoció al dirigente político liberal Conde de Shaftesbury y se convirtió en su médico familiar y en educador de su nieto. Shaftesbury luchaba contra el rey al lado de la burguesía. El y Locke se vieron obligados a emigrar a Holanda debido a los riesgos que corrían.

Después de 1688 Locke regresa a Inglaterra y ocupa una posición destacada en la sociedad de aquella época. Murió en 1704.

Locke aspiraba a fundamentar en sus obras, el cambio del poder real y el nuevo régimen social en Inglaterra. Defendía la teoría del Contrato Social en el origen del Estado y la teoría del derecho natural. De acuerdo con esta teoría, en un principio las personas vivían en estado natural y eran libres e iguales. Pero después, voluntariamente, cedieron sus derechos naturales a los que vinieron a ser los gobernantes para que ellos defendieran sus vidas, su libertad y sus bienes. De aquí se desprende, que es el pueblo el que detenta el máximo poder, y que lo puede ejercer en cualquier momento en que la monarquía, en la cual delegó su poder, no cumpla con sus obligaciones. En su principal obra filosófica, *Ensayos sobre el entendimiento humano*, Locke trata de demostrar que en la conciencia del hombre no existen ideas ni representaciones innatas y que el alma del niño es semejante a una “tabla rasa”. De esta concepción se deriva el alto valor que concede a la educación en el desarrollo del hombre. La teoría de Locke, acerca del origen de los conocimientos y de las ideas a partir de la experiencia sensible, armaba a la burguesía para la lucha contra el innatismo, cuyos planteamientos estaban muy difundidos en aquella época por los ideólogos de la aristocracia feudal, éstos argumentaban a favor del carácter innato de las cualidades propias del caballero, de sus capacidades para la dirección del Estado y del derecho especial de la aristocracia a la educación.

La crítica de Locke a las ideas innatas jugó un papel positivo en la lucha entre el materialismo y el idealismo. Sobre esta crítica se apoyaron los materialistas del siglo XVIII.

Locke afirma que las representaciones llegan a nuestra conciencia a través de las sensaciones, a través de los órganos de los

sentidos. Según él este es el medio más importante para conocer el mundo. Es así que adopta la posición del materialismo sensualista. Sin embargo, la filosofía de Locke es dualista. Según su opinión, además de la experiencia externa, existe la experiencia interna, que es una actividad propia de la razón. Esto confirma la existencia de elementos idealistas en su filosofía, lo cual se hace también evidente por su afirmación de que la verdad no consiste en el reflejo de la verdad objetiva en nuestra conciencia, sino. en la coordinación mutua de representaciones y conceptos. Partiendo de estas posiciones Locke trabajó sobre algunos problemas de la psicología empírica mediante la introspección. Destaca la importancia especial de la razón del hombre, la cual permite valorar nuestra elección y determinar qué es lo que proporciona utilidad y felicidad al hombre. Por eso, dice, adquiere tan importante papel la formación de la razón.

La crítica de Locke se fundamenta en la negación de las ideas morales innatas. El bien es todo lo que pueda causar satisfacción o aumentarla, disminuir los sufrimientos y protegernos contra el mal.

El mal es todo lo que pueda causar o aumentar el sufrimiento, disminuir las satisfacciones, y eliminar lo útil. Estas concepciones estaban dirigidas contra la ética religiosa feudal. A su vez, Locke no negaba la existencia de dios como creador de todas las cosas y consideraba que, desde temprano, se debían grabar en la mente del niño firmes ideas sobre él.

Locke expuso sus concepciones pedagógicas en su libro *Pensamientos sobre la educación* (1693).

La educación del gentleman (caballero)

El 90 % de las personas se convierten en malas o buenas, útiles o no, gracias a la educación, decía Locke. Pero consideraba que el objetivo de la educación era la formación de un gentleman y no de un hombre común; de un gentleman que sepa “conducir sus asuntos con sensatez, inteligencia y talento “. Este noble por su origen,

que se distingue “por la delicadeza de su trato”, debe poseer, al mismo tiempo, las cualidades de un hombre de negocios burgués.

El gentleman debe recibir educación física, moral e intelectual, pero no en la escuela, pues según Locke, la escuela es una institución donde se reúne “una multitud abigarrada de niños de diversa condición, depravados y mal educados”. El verdadero gentleman se educa en la casa, ya que “incluso las deficiencias de la educación doméstica son incomparablemente más útiles que los conocimientos y habilidades adquiridos en la escuela”. De acuerdo con la práctica usual en las familias aristocráticas, Locke recomendaba encargar la educación de un gentleman a un educador bien preparado.

Locke daba gran importancia a la educación física. “La salud es necesaria para nuestros asuntos y para nuestro bienestar”, decía, y proponía un sistema cuidadosamente elaborado de acuerdo con la ciencia de aquella época. “Mente sana en cuerpo sano”, subrayaba él. Por eso es necesario fortalecer el cuerpo del niño desde edad temprana, y que aprenda a soportar la fatiga. Locke explicó en detalle la importancia de un régimen severo en la vida del niño y ofrecía consejos sobre el vestuario, la alimentación, etc. Consideraba que la organización correcta de la educación física favorecía el desarrollo del valor y de la constancia. “El gentleman debe ser educado de tal manera que en cualquier momento esté preparado para tomar las armas y convertirse en un soldado.”

Según se ha expresado ya, la moral de Locke se basaba en el principio del provecho y de los intereses de la persona. El verdadero gentleman es aquél que sabe lograr la felicidad personal, pero al mismo tiempo, no obstaculiza que los demás gentleman la logren. Las personas han de tener sabiduría, no sólo para lograr lo que quieren, sino para ponderar las posibilidades reales de lograrlo. Por eso la conducta del hombre debe ser razonable, debe saber dirigir sus pasiones, debe ser disciplinado y debe saber subordinarse a los dictados de la razón. Pero, en el enfoque de Locke, según palabras de Marx, “la razón burguesa es la razón humana normal...”.¹

La formación del carácter, el desarrollo de la voluntad y la disciplina moral constituyen las tareas más importantes de la educación. No se puede ser indulgente con el niño, pero tampoco se

1 Marx, C y Engels, F.: Obras, t. 13, p. 62 (Edic. en ruso)

debe dejar de satisfacer sus deseos legítimos. Al principio, “el miedo y el respeto” deben dar poder al educador sobre la disciplina del niño, y cuando éste tenga más madurez, este poder servirá de base a la amistad y al amor. El medio principal de educación será siempre, no el razonamiento, sino el ejemplo que emana del medio que rodea al niño. Considera que, no obstante eso, cualquiera que sean las enseñanzas que se den al niño, y la sabiduría de la buena educación que trate de inculcársele día a día, la mayor influencia la ejercen las personas con quienes se reúne y el modo de actuar de quienes velan por él, expresó Locke. Y añadía que tiene importancia primordial la formación de buenas costumbres estables en los niños.

“No se debe enseñar a los niños reglas que se olvidan fácilmente. Si usted considera que es necesario enseñarles algo, haga arraigar esto mediante la práctica, siempre que existan las condiciones, y si es posible, cree usted mismo las condiciones.”

La formación de las costumbres debe empezar desde la más temprana edad. No se pueden lograr resultados positivos mediante la grosería y la violencia. Las palabras suaves dan los mejores resultados. Y asimismo, la sugestión breve, como si fuera casual, hecha en forma de recordación de algo que los niños hayan olvidado. No se pueden formar muchas costumbres al mismo tiempo.

La función del educador consiste en consolidar primero una costumbre y más tarde pasar a la formación de otras. Para la dirección correcta de todo el proceso de la educación se deben estudiar cuidadosamente las particularidades individuales del niño. Es necesario observarlo cuando él no lo sospecha para “conocer sus deseos e inclinaciones predominantes”. Además, “es necesario detectar las diferentes cualidades del niño, ya que los métodos a emplear deben diferenciarse de acuerdo con las diferencias de esas cualidades.”

Locke no estaba de acuerdo con los castigos corporales, pues consideraba que “una disciplina para siervos da lugar también a un carácter servil”. Los admitía sólo en casos de obstinación y de franca indisciplina.

Locke daba importancia a la educación religiosa, pero consideraba que lo fundamental no era acostumar a los niños a los ritos, sino propiciar el amor a la subordinación a dios como ser supremo.

Para Locke, el contenido de la enseñanza del gentleman debe ser considerablemente más amplio que el aceptado en aquella época. Debe incluir la enseñanza de la lectura, la escritura, el dibujo, la lengua materna, el francés y el latín. (El latín solamente para los que se fuesen a dedicar al comercio; para las cuestiones agrícolas no era necesaria esta lengua). Además, Geografía, Aritmética, Geometría, Astronomía, Cronología, Ética y nociones de Historia, de Jurisprudencia y de Contabilidad, así como equitación y baile.

Este plan rompe completamente con las tradiciones medievales. Cada una de las asignaturas propuestas por Locke debe proporcionar al educando un determinado beneficio y prepararlo para la vida. Los conocimientos debían tener un carácter práctico.

Locke recomendaba que el educando aprendiera algún oficio (carpintería, tornería, jardinería o agricultura), así como el arte de la perfumería, del barnizado y del grabado. Locke destacó la necesidad de la educación laboral porque el trabajo al aire libre es saludable, y el conocimiento de los oficios es útil, tanto al hombre de trabajo como al empresario. El trabajo previene contra la posibilidad de la holgazanería, tan perjudicial.

El educador durante su trabajo con el niño debe despertar su interés por el estudio y desarrollar su curiosidad. No debe permitirse que el estudio se convierta en una actividad desagradable para el niño. El maestro debe aprovechar el deseo de los niños de conocer lo nuevo, pero, al mismo tiempo, debe acostumarlos a estudiar cuestiones que no sean tan interesantes. Se debe aprovechar al máximo la curiosidad infantil, puesto que ella es la fuente que genera el deseo adquirir conocimientos. Es necesario tratar los problemas infantiles con suma atención y no se deben aceptar respuestas falsas ni evasivas. Es necesario desarrollar en los niños la comprensión y la capacidad para el razonamiento individual.

El proyecto antidemocrático de Locke sobre las “Escuelas de Trabajo”

Con anterioridad ya habíamos señalado la actitud negativa de Locke hacia la escuela. Consideraba necesario aislar al futuro gentleman de la influencia de la “masa ordinaria” de niños, de la plebe,

cuyos miembros eran aptos solamente para robar frutas en los huertos con destreza y rapidez.

Este desprecio evidente de Locke hacia el pueblo, se manifiesta con claridad en sus notas sobre “las escuelas para trabajadores”. Según su opinión, los hijos de los trabajadores son siempre una carga para la sociedad. Para eso, decía, en cada parroquia se deben organizar “Escuelas para trabajadores” a las cuales es obligatorio enviar a esos niños, de 3 a 14 años, para lo cual los padres debían solicitar su ingreso. En estas escuelas los niños comen solamente pan en abundancia. En tiempo de frío si se considera necesario se les da, además, un poco de papilla caliente. Y esta mísera comida ellos la tienen que pagar con su trabajo: hilando, tejiendo, etc. Los artículos confeccionados por los niños, se venden después para compensar su manutención. Es especialmente importante, señala Locke, que se pueda llevar a los niños con facilidad de la escuela a la iglesia bajo la vigilancia de los maestros, lo que constituye un poderoso medio educativo. Los maestros artesanos pueden tomar bajo su cuidado a determinados alumnos mediante cierta remuneración que entregan a la escuela. Esos mismos niños trabajan, pues, para los propios maestros artesanos y para los fabricantes.

Locke ejerció una considerable influencia sobre los ilustradores franceses con sus trabajos filosóficos y pedagógicos; con sus teorías del contrato social en el origen del estado y del “derecho natural”, aunque las teorías desarrolladas por ellos, se diferencian considerablemente del sistema pedagógico de Locke, especialmente por sus orientaciones sociales.

Capítulo VI

TEORIA PEDAGOGICA DE JUAN JACOBO ROUSSEAU

Situación socio-política en Francia a mediados del siglo XVIII. La Ilustración. El régimen capitalista

El régimen capitalista se había formado en Francia, mucho antes de que tuviera lugar la revolución burguesa de los años de 1789 a 1794. En este país, que era fundamentalmente agrario, se propagó en la segunda mitad del siglo XVIII la manufactura capitalista. Pero las relaciones feudales constituían un serio obstáculo al desarrollo del capitalismo.

La población del país estaba dividida en tres clases sociales: el clero, la nobleza, y el llamado tercer estado o estado llano.

El clero primer estado poseía grandes latifundios, estaba exento de todo tipo de impuestos y disponía de un tribunal propio.

La nobleza (segundo estado) era propietaria de una parte importante de las tierras. Los derechos feudales de que gozaban les permitían explotar en gran medida a los campesinos.

El tercer estado no tenía privilegio. Gran parte de esta clase estaba formada por campesinos quienes estaban totalmente privados de derechos. La situación material del campesinado, como consecuencia de los pagos a los señores feudales y los elevados impuestos estatales, era desastrosa. El tercer estado era muy heterogéneo. Además de los campesinos, estaba constituido por artesanos, obreros y los pobres de la ciudad. Pero eran los comerciantes, los fabricantes y los banqueros los que tenían el papel dirigente en el tercer estado. Todos ellos se oponían al orden feudal a pesar de sus diferentes condiciones de vida. Desde mediados del siglo XVIII la burguesía va pasando a formar parte del Estado; no de pronto, sino lentamente, con ciertas vacilaciones se va uniendo al potente movimiento popular y se pronuncia contra el rey y contra los privilegios del clero y de la nobleza, y contra el sistema de educación imperante.

Este movimiento popular, dirigido contra el régimen feudal ejerció gran influencia en todo el curso de la vida política del siglo XVIII. En este período se hace más activa la lucha de escritores y científicos, exponentes de la ideología burguesa, contra el feudalismo. En sus obras arremetían contra la concepción feudal del mundo y cuestionaban las religiones oficiales. Algunos partidarios de la Ilustración eran ateos, mucho antes del inicio de la revolución. En los años prerrevolucionarios, entre el 50 y el 80 del siglo XVIII sus actividades alcanzaron un carácter especialmente agudo.

Los ilustradores franceses criticaban duramente la religión como un baluarte del feudalismo y como su ideología. Partiendo de las conclusiones de Locke defendían la teoría del contrato social como origen del estado (Rousseau, Diderot, etc.) y exponían que “en su estado natural el hombre tenía siempre el derecho a la libertad, a la igualdad y a la fraternidad”. Esperaban el comienzo de una nueva era: la era del imperio de la razón.

En esta época, la burguesía no se consideraba representante solamente del tercer estado. Según palabras de Engels ellos actuaban como representantes, no de una clase aislada, sino de toda la humanidad que sufría”.¹

Pero después que la burguesía tomó el poder, tratando de garantizar su dominio, pasó a la ofensiva contra los trabajadores, contra la clase obrera en desarrollo.

Los ilustradores franceses creían en la poderosa fuerza de la educación. Estaban convencidos de que al formar un hombre nuevo, con ese hecho, transformarían al mundo. Mediante la instrucción se eliminaría la maldad, los prejuicios, la ignorancia y todo lo negativo que era inherente al feudalismo.

Juan Jacobo Rousseau y los filósofos materialistas ocupan un lugar destacado entre los propugnadores franceses de la Ilustración.

La vida de Juan Jacobo Rousseau

Rousseau nació en Ginebra, en el seno de la familia de un relojero. No recibió una enseñanza sistemática. Vagó muchos años por Francia y Suiza trabajando en una serie de ocupaciones

1 Mar, C y F. Engels: Obras, t. 19, p. 19 (Edición en ruso)

variadas. A los 30 años llegó a París, donde se familiarizó con los mejores representantes de la intelectualidad burguesa de la época, con escritores y filósofos. En 1749 la Academia de Dijon convocó a un concurso sobre el tema: ¿Contribuiría el progreso de las ciencias y de las artes al mejoramiento o al empeoramiento de las costumbres? Por consejo de Diderot, Rousseau decidió escribir un trabajo sobre este tema. En esta obra se pronunció en forma decidida contra la desigualdad social, contra los aristócratas y los haraganes, contra la cultura y la ciencia de la sociedad feudal. Por este trabajo Rousseau recibió el premio de la Academia de Dijon.

En 1755 aparece el segundo trabajo de Rousseau: *Discurso sobre, el origen y los fundamentos de la desigualdad entre las personas*, en el cual se reflejan algunos enfoques dialécticos. Después escribió *El Contrato Social* (1762). Rousseau plantea aquí que la desigualdad se desarrolló como resultado de la civilización y, desarrollando la teoría de Locke, contrapuso a la sociedad civilizada de entonces (es decir, a la sociedad feudal), una sociedad ideal, en la cual, como “en estado natural “ los hombres eran iguales y libres, renunciando después a sus derechos para poder proteger sus bienes laborales. Rousseau fustigó la tiranía, la opresión de los explotadores y proclamó que el poder que no responda a intereses del pueblo es ilegal y viola el contrato social primario por el cual las personas, voluntariamente, cedían algunos de sus derechos á los poderes elegidos por ellos y que estaban obligados a servir al pueblo. Era éste un llamado, en forma de obra literaria, para derrocar al rey y al feudalismo.

En 1762 vio la luz la novela de Rousseau *Emilio o La Educación*, que le dio fama universal. En ella Rousseau señaló el camino de la educación del nuevo hombre libre de la sociedad, es decir, el burgués. La aparición de *Emilio* provocó la indignación de la aristocracia y del clero. El libro fue quemado en una de las plazas de París por la libertad de pensamiento reflejada en él, a pesar de que Rousseau no era ateo y su autor se vio obligado a huir al extranjero. Sólo poco antes de su muerte, enfermo y derrotado moral y físicamente, pudo Rousseau regresar a su patria donde murió en 1778.

Las obras de Rousseau conmovieron profundamente los espíritus de la sociedad burguesa prerrevolucionaria de vanguardia y su influencia se extendió más allá de las fronteras de Francia.

Concepciones socio-políticas y filosóficas de Rousseau

El poder y las riquezas crearon la desigualdad, expresó Rousseau, y por eso el hombre perdió su libertad. “El hombre nació libre mientras que ahora en todas partes está encadenado”, expresó.

Consideraba que el poder debía pertenecer al pueblo y planteaba que todos debían trabajar. Exhortaba a que se admitiera solamente la pequeña propiedad y que fuera eliminada la propiedad de los señores feudales.

Las teorías de Rousseau eran revolucionarias para su época. Expresaban los intereses de los pequeños propietarios (artesanos y campesinos) y promovían la afirmación del régimen burgués. El ideal de Rousseau era la propiedad laboral pequeño burguesa y el régimen social basado en esa propiedad y en el trabajo de cada uno. Al examinar la cuestión de la percepción del mundo que nos rodea, Rousseau razonaba como un sensualista: no hay nada en nuestra conciencia que no haya sido obtenido a través de los órganos de los sentidos. Pero desde esta posición no podía llegar a conclusiones materialistas. Negaba la religión oficial, pero era partidario de la “religión de los sentimientos”, y proponía que cada hombre fuera libre para creer a su manera. Según sus palabras, “todo lo bueno sale de las manos del creador del universo y todo degenera en manos del hombre”, El hombre, según Rousseau, ha sido corrompido por la sociedad moderna. De aquí esta conclusión a que llega: se debe educar al niño fuera de la sociedad corrompida, lejos de la civilización, en “el seno de la naturaleza”.

La existencia de las personas debe apoyarse en el trabajo personal'. Sin trabajo no puede haber vida humana normal. Pero en un mundo injusto y corrompido muchos se apropian de los resultados del trabajo ajeno. En verdad, el hombre libre es aquél que vive de su trabajo. Según la opinión de Rousseau, la cuestión consiste en educar a un hombre que no dependa de nadie, que viva de los frutos de su trabajo, que valore su libertad y que la sepa defender. Este hombre que valora su libertad aprenderá también, naturalmente, a respetar la libertad de los demás, basada en el trabajo.

Rousseau decía que no era necesario educar a los hijos de los trabajadores pues éstos son educados por la vida misma. Es necesario reeducar a los miembros de la sociedad feudal, a los aristócratas. Si se educa a sus hijos correctamente, el mundo será

diferente. Por eso Emilio, que es hijo de una familia rica, es el héroe de su *obra Emilio o La Educación*. Como resultado de la educación recibida, éste debe convertirse en un pensador libre y debe vivir de su trabajo.

La educación natural y libre

Según Rousseau, los niños deben educarse en forma natural, de acuerdo con la naturaleza. Eso significa, que en la educación es necesario tener en cuenta la naturaleza del niño y las particularidades de su edad. “La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de que sean Adultos”, expresaba Rousseau. Consideraba que la educación se lograba a partir de tres fuentes: la naturaleza, las personas que nos rodean y las cosas. La educación de la naturaleza se realiza mediante el desarrollo interior de las capacidades humanas y de los órganos de los sentidos; la educación por las personas tiene lugar cuando se enseña al individuo a utilizar esas capacidades y órganos, y, finalmente, la educación por las cosas está dada por la experiencia individual que las personas adquieren de las cosas que le rodean, las cuales influyen en ellas. Existirá una educación correcta cuando estos tres factores (la educación por medio, de la naturaleza, de las personas y de las cosas o circunstancias externas) actúen coordinadamente en una misma dirección.

En relación muy estrecha con la educación natural Rousseau sitúa también la educación libre. El primero de los derechos naturales del hombre, expresaba, es la libertad. Apoyándose en este principio, se manifestaba en contra de la enseñanza escolástica con su rigidez y su severa disciplina, sus castigos corporales y la anulación de la personalidad del niño. Exigía respetar la personalidad del educando y tener en cuenta sus intereses y deseos. En esto radica la importancia de su llamado a la educación libre.

Rousseau concedía gran importancia al papel dirigente del educador, pero entendía este papel a su manera. Decía que el educador debe dirigir al educando en la solución de problemas y orientar sus intereses de forma tal, que el niño no se percate de ello, de modo que como cuestión fundamental, se ejerza sobre él una influencia indirecta. Asimismo, se debe organizar todo el medio en que vive el niño, todas las influencias que le rodean para que el mismo

sugiera soluciones concretas. Rousseau no aceptaba la coacción como método de educación.

La periodización por edades

Rousseau dividió la vida del educando en cuatro periodos. Durante el primer periodo, desde el nacimiento hasta los 2 años, el centro de la atención lo ocupa la educación física. El segundo periodo, de 2 a 12 años, corresponde, según expresión de Rousseau, al “sueño de la razón”, cuando aún el niño no puede razonar ni pensar lógicamente, y en el cual hay que desarrollar principalmente los “sentidos externos”; cuando las fuerzas del niño brotan y se desarrollan para encontrar su plenitud en una edad posterior. En el tercer período, desde los 12 hasta los 15 años, tiene mayor peso la educación intelectual para dar satisfacción a las inquietudes intelectuales de los niños. El cuarto periodo, “período de los tormentos y de las pasiones” desde los 15 años hasta la mayoría de edad, es cuando preferentemente se lleva a cabo la educación moral.

Las ideas de Rousseau sobre las diferencias de los niños según la edad, corresponden con sus concepciones sobre la naturaleza de la educación y no dejan de presentar cierto enfoque dialéctico. Aspiraba a encontrar un principio rector para cada uno de los niveles del desarrollo natural del niño al que debía prestársele la atención fundamental en la dirección del proceso de la educación en cada período dado. Consideraba que cada uno de los niveles estaba estrechamente relacionado con los otros.

Rousseau aspiraba a penetrar profundamente en el conocimiento de la naturaleza humana y a dilucidar el carácter específico de su desarrollo. Sin embargo, no pudo determinar correctamente las leyes del desarrollo del niño. No es cierto que el niño no pueda pensar lógicamente, ni que le sean inaccesibles los conceptos morales en el período de los 2 a los 12 años. Rousseau no distinguía con claridad el desarrollo de la educación puesto que le daba una base biológica a la explicación de este proceso. Pero lo esencial de su concepción está en el hecho de que él exigía que se tuvieran en cuenta las particularidades de las distintas edades de los niños.

Señaló también correctamente, que cada niño nace con su temperamento especial que determina sus capacidades y su carácter, el

cual se puede modificar, desarrollar y perfeccionar. Se pronunciaba en forma decidida contra un patrón y un enfoque uniforme de la educación. Es misión del educador conocer bien las particularidades de las edades de los niños y estudiar profundamente sus inclinaciones y aptitudes individuales.

En la infancia temprana, hasta los dos años, lo fundamental es la educación física. Si es posible, el niño debe ser criado por su propia madre. Con frecuencia los niños son envueltos en pañales de tal forma que su cabeza queda inmóvil, las piernas rectas y los brazos extendidos a lo largo del cuerpo. “Y menos mal que le dejan la posibilidad de respirar”, exclama Rousseau. Así privan al niño de su libertad; y esto no debe hacerse, no se debe entorpecer a la naturaleza.

Rousseau se refiere en detalle a la educación física de Emilio. Indica cómo se debe endurecer al niño y fortalecer sus fuerzas físicas.

A partir de los 2 años comienza un nuevo período de su educación. En esta edad no se debe forzar a razonar al niño, ni se le debe sermonear ni narrarle cualquier tipo de relato o cuento. Según Rousseau en esta edad se deben desarrollar por todos los medios los sentidos del niño, como cuestión fundamental, y ofrecerle una serie de indicaciones para ello. En primer lugar, es necesario preocuparse por el fortalecimiento de la salud del niño y por su desarrollo físico. En el verdadero sentido de la palabra, en esa edad no se debe aún instruir al niño. Que el propio niño cuente, mida, pese y compare lo que le rodea, siempre que sienta la necesidad de hacerlo. Sería bueno que hasta los 12 años el amo no conociera ningún libro en absoluto; pero si aprende a leer que su primer y único libro sea Robinson Crusoe cuyo héroe hizo todo lo posible por vivir en forma sencilla en medio de la naturaleza de una isla deshabitada.

Según Rousseau a esta edad el niño no tiene aún conceptos morales, pero el papel educativo del ejemplo es, sin duda, grande en esa etapa. Según él, ningún concepto moral ni abstracto es accesible al niño hasta los 12 años; pero todo lo que está relacionado con el conocimiento de las cosas mismas puede contribuir al conocimiento de algunos conceptos abstractos. Pero Rousseau consideraba que el niño, a esa edad, puede comprender completamente una idea muy importante; la idea de propiedad. Emilio quiere ser

hortelano y siembra legumbres; pero en la parcela de Roberto, precisamente en el mismo lugar, éste habla sembrado melones. Del enfrentamiento que tiene lugar entre Emilio y Roberto, el niño comprende cómo la idea de propiedad nos lleva, en forma natural, hacia la verdad de que “la primera conquista se realiza mediante el trabajo”. De esta manera, al exponer Rousseau su concepción sobre la imposibilidad de formar en el niño conceptos abstractos en esa edad, considera que la idea de propiedad sí puede ser plenamente accesible a la comprensión del niño.

Al indicar la eliminación de los castigos, Rousseau plantea el método de las “consecuencias naturales”. La libertad del niño puede ser limitada solamente por las cosas. El niño, al chocar con la naturaleza, comprende, sin duda, que es necesario someterse a sus leyes. Las mismas consideraciones deben hacerse en cuanto a las relaciones con las personas. Si el niño rompe todo lo que toca, no se enoje; simplemente aleje de él lo que pueda romper. He aquí que rompió una silla que él utilizaba; no se apresure en darle una nueva. Que sienta la incomodidad de la carencia de la silla. Si el niño rompe el vidrio de una ventana de su habitación, no coloque uno nuevo; es mejor que pesque un resfriado antes que crezca como un ser irrazonable”. Pero si el niño continúa rompiendo cristales, se recomienda dejarlo en el cuarto oscuro. Rousseau consideraba que esto no era un castigo sino una consecuencia natural “de la actuación del niño”.

A los 12 años Emilio es físicamente fuerte e independiente; sabe orientarse rápidamente y captar lo más importante; ya conoce el mundo que le rodea, lo que ha logrado por medio de los órganos de los sentidos; por lo tanto, está plenamente preparado para entrar en el tercer período de su desarrollo donde tiene lugar la educación intelectual y laboral. Según Rousseau, a esa edad el niño no domina aún suficientemente los conceptos morales y no puede comprender, como es debido, las relaciones entre las personas; por eso debe estudiar todo lo que se relaciona con la naturaleza que le rodea. En la selección de las asignaturas es necesario partir del interés del niño. (igual que Jhon Dewey subrayado mío)

Naturalmente, el interés del niño se orienta hacia lo que ve y por eso le interesa la Geografía, la Astronomía y la Historia Natural. Rousseau desarrolló una metodología original para que el niño obtuviera esos conocimientos mediante la investigación

independiente de los fenómenos por él mismo y sitúa a Emilio en la posición de un investigador que descubre verdades científicas, que descubre el compás de mar, etcétera.

La didáctica de Rousseau está basada en el desarrollo de la independencia del niño, de su habilidad para observar y de su capacidad para comprender. Todo debe ser asignado a la percepción del niño y con la máxima concreción posible. Según su opinión, esta concreción está dada por la misma naturaleza, por los hechos de la vida con los que Emilio se familiariza directamente.

Al intentar caracterizar la educación intelectual del nuevo hombre libre, Rousseau no supo relacionar la experiencia personal del niño con la experiencia de la humanidad reflejada en la ciencia. Era partidario de los conocimientos directos, que no se deben recibir de los libros, sino de la naturaleza. Pero mostró, con claridad, la gran importancia de la educación de la actividad del niño, de su espíritu de observación y de indagación y la importancia para la enseñanza de la comunicación directa con la naturaleza y con la vida.

El trabajo físico es un deber ineludible del hombre como ser social. “Rico o pobre, poderoso o débil, todo ciudadano ocioso es un bribón.” Por eso cada hombre libre debe desarrollar diferentes tipos de trabajo, tanto agrícola como artesanal; sólo entonces, se podrá ganar el pan y conservar su libertad. Es así, que Emilio aprende una serie de ocupaciones útiles.

En primer lugar, el niño aprende el oficio de carpintero al cual Rousseau concede mucho valor desde el punto de vista educativo y, posteriormente, se familiariza con otros oficios. Emilio vive la vida de un artesano, siente gran respeto hacia el hombre trabajador, hacia el trabajo mismo y hacia el descanso laboral. Él se mantiene con lo que ha ganado mediante su trabajo. El trabajo, que es un deber social del hombre libre, es también un medio de enseñanza.

Emilio está ya preparado para la vida. A los 16 años Rousseau lo devuelve a la sociedad.

Comienza el cuarto periodo, el de la educación moral, y ésta puede ser lograda solamente en la sociedad. La ciudad corrompida ya no aterra a Emilio, pues está preparado para resistir las tentaciones de la misma.

Rousseau es representante de una clase que rápidamente se incorpora a la lucha revolucionaria, y está convencido sinceramente

que las mejores personas son las del “tercer estado”, éstas son las portadoras de los grandes ideales de la humanidad. Por eso, es necesario enseñar a Emilio a que ame a todos los hombres. Y Rousseau plantea tres objetivos de la educación moral: la formación de buenos sentimientos, de buen juicio y de buena voluntad.

Que el niño observe láminas que reflejen el sufrimiento humano, la necesidad y la tristeza que constituyen buenos ejemplos. No deben hacerse razonamientos acerca de la moral, sino presentarle cuestiones reales que formen en él buenos sentimientos. La educación del buen juicio se realiza, según Rousseau, mediante el estudio de las biografías de personas notables y mediante el estudio de la Historia. La formación de la buena voluntad se puede lograr solamente con la realización de buenas acciones.

Rousseau considera necesario que a esa edad se ofrezca a su discípulo educación sexual. Ante todo proponía la eliminación de todo lo nocivo y excitante, y de la lectura de libros pornográficos.

Asimismo, hay que evitar la vida fácil y ociosa; por el contrario, el muchacho debe llevar una vida activa, moverse, realizar trabajos físicos y estar al aire libre durante mucho tiempo. Rousseau consideraba que sería deseable evitar que los niños hiciesen preguntas sobre la vida sexual, pero si hace alguna pregunta, es mejor “obligarle a callar que contestarle con mentiras”. Esta manera de proceder, según su opinión, no asombrara al educando ya que con anterioridad el educador lo contestaba a las preguntas que no correspondían a la comprensión del niño. Cuando el educador encuentre a Emilio lo suficientemente preparado, debe responder con seriedad y sencillez, sin ninguna confusión no permitiendo que los niños conozcan algo sobre la vida sexual mediante fuentes no fidedignas.

Rousseau consideraba que antes de los 17 ó 18 años no debe hablársele de religión al muchacho; por que estaba convencido de que Emilio mismo llegaría paulatinamente al conocimiento del principio divino. Él se oponía a que se comunicaran a los niños las verdades religiosas. La verdadera religión, decía, es la religión del corazón. Como deísta que era, Rousseau consideraba que al reflexionar sobre la sabia formación del mundo, del niño llega a pensar en su creador.

La educación de la Mujer

Rousseau examina con gran atención la cuestión de la esposa que debe elegir para Emilio.

La educación de la novia de Emilio, Sofía, debe ser opuesta a la de él. El destino de la mujer, según Rousseau, es totalmente diferente al del hombre. Ella debe ser educada para la casa. El patrimonio de la mujer es la adaptación a la opinión de los demás, la carencia de juicio propio, incluso en religión, y la subordinación a la voluntad ajena.

Rousseau consideraba que “el estado natural” de la mujer es la dependencia y que “las jóvenes se sienten creadas para la obediencia”, que para las niñas no es necesario desarrollar ninguna de las actividades intelectuales serias. La aguda contradicción en el contenido de la educación del hombre y de la mujer, que se encuentra en Rousseau, es comprensible, pues aquí se refleja el ideal que él tenía de la familia del artesano, del pequeño burgués. Estos razonamientos de Rousseau corresponden a su naturaleza pequeño burguesa, y los mismos son reaccionarios.

Importancia de la teoría pedagógica de Rousseau

Rousseau ocupó un importante lugar entre los filósofos de la Ilustración en el período de la preparación ideológica de la Revolución francesa. A pesar de una serie de contradicciones y errores, sus concepciones pedagógicas jugaron un importante papel históricamente progresista.

Esas concepciones estaban en oposición total a la pedagogía del feudalismo y rebosaban un cálido amor hacia el niño. Rousseau exigía métodos activos de enseñanza, que se tuvieran en cuenta las particularidades del niño según su edad, que se practicara la educación laboral y que se estableciera una estrecha relación de la enseñanza con la vida.

Después de la Revolución francesa los pedagogos burgueses comenzaron a estudiar las ideas pedagógicas de Rousseau con reservas. El demócrata Rousseau era peligroso. Sus ideas sobre la educación de un hombre activo, libre, que pensara independien-

temente, eran opuestas a la ideología reaccionaria de la sociedad burguesa que se fortalecía.

N.C. Krupskaja subrayaba que de la herencia de Rousseau abjura la moderna burguesía en decadencia. Sus antepasados, que no habían separado aún los intereses de su clase de los del pueblo, exaltaban a Rousseau con frialdad, con desprecio y aunque por tradición lo llamaban “grande”, invariablemente le añadían el calificativo de “utópico”. Por utópicos ellos entienden, no sólo lo que hay en realidad de utópico en la obra de Rousseau, sino también su democracia, su respeto al “hombre” y al “trabajo”.¹

1 Krupskaya, N.K. Obras escogidas, t. 1 p. 265 (Edición en ruso)

Capítulo VII

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS MATERIALISTAS FRANCESES DEL SIGLO XVIII. HELVECIO Y DIDEROT

Algunas características de las concepciones filosóficas de los materialistas franceses

Entre los ilustradores franceses se destacaron los filósofos materialistas por la consistencia de sus puntos de vista y por el carácter combativo de sus posiciones “En el curso de toda la historia contemporánea, señaló V. I. Lenin, y especialmente a fines del siglo XVIII en Francia, donde se desarrolló un combate decisivo contra los rezagos medievales, contra el sistema de servidumbre en las instituciones y en las ideas, el materialismo resultó ser la única filosofía consecuente, fiel a todas las teorías de las ciencias naturales; hostil a la superstición, a la hipocresía, Los filósofos materialistas se manifestaban con firmeza contra las instituciones estatales del feudalismo y contra la iglesia, mientras fraguaban la aguda arma ideológica de la Revolución francesa. Las obras de Diderot, de Helvecio de Holbach, se prohibían, se confiscaban y se quemaban públicamente por el Estado. Con frecuencia se perseguía a los autores, algunos de los cuales se vieron obligados a emigrar a otros países.

Los materialistas franceses eran luchadores consecuentes contra la religión. Su concepción atea del mundo ejerció enorme influencia, no solamente entre sus contemporáneos, sino también en las generaciones posteriores. La Iglesia y la religión eran el apoyo principal del feudalismo. La destrucción de esta base era una condición necesaria de la revolución. La crítica a la religión, como aclaró Marx, era una premisa de cualquier otra crítica. Los filósofos materialistas trataban de demostrar que las fuentes de la religión son la ignorancia, la esclavitud, el despotismo y el engaño de las masas por parte del clero. Señalaban que los sacerdotes no tenían interés en enseñar al pueblo, pues mientras menos instruido

fuera este más fácil sería engañarlo. V. I. Lenin concedía un alto valor a los ateístas del siglo XVIII que atacaron la religión y el oscurantismo clerical en forma inteligente, aguda y abierta. Sin embargo, ellos no comprendían la esencia social de la religión y no podrán señalar los caminos correctos para luchar contra ella. Los materialistas franceses consideraban que la instrucción liquidaba toda la superstición. Estimaban que las ciencias, las artes y los oficios infundían nuevas ideas a las Personas y le ayudaban a conocer las leyes de la naturaleza, lo que debía conducirles a negar la religión.

El régimen feudal requiere de la religión para manejar al pueblo con más facilidad; pero un gobierno justo, culto y virtuoso no necesitada fábulas engañosas. Por eso, no se puede permitir que el clero dirija las escuelas y que se enseñe religión en ellas; es necesario introducir asignaturas que proporcionen a los aludos el conocimiento de las leyes de la naturaleza. Es conveniente que exista una asignatura que enseñe los fundamentos de las normas morales de conducta en la nueva sociedad. Ésta debe ser un curso de moral.

De acuerdo con las teorías de los materialistas franceses, en el mundo sólo hay materia que se encuentra en constante movimiento la materia es la realidad física. Reconocían la interacción general en la naturaleza, y al movimiento como una propiedad natural de la materia. Pero el materialismo francés no salía de los marcos de la comprensión mecánica del movimiento y tenía un carácter metafísico y contemplativo.

Basándose en el sensualismo de Locke, los materialistas franceses reconocían como punto de partida el conocimiento de las sensaciones recibidas del mundo exterior. Según Diderot, el hombre es semejante a un instrumento musical, cuyas cuerdas son los órganos de los sentidos: cuando la naturaleza las pulsa, del instrumento surgen sonidos y en el hombre aparecen las sensaciones y los conceptos.

Aunque eran materialistas, al explicar las leyes del desarrollo social adoptaban posiciones idealistas. Afirmaban que “las opiniones dirigen al mundo” y que sólo basta con lograr cambios de opiniones para que la religión y todas las supervivencias feudales vieran al suelo; que bastaba con divulgar la cultura, mejorar la jurisprudencia y establecer el imperio de la razón. Es necesario hacer cambiar los puntos de vista, reeducar correctamente a las personas

para que cambie radicalmente el carácter de las relaciones sociales. Por eso, los materialistas franceses consideraban la educación como un medio con el que se podía cambiar el régimen social.

Sobrevaloraban la influencia del medio considerando al hombre como el producto pasivo del mismo y de la educación. No comprendían el papel de la actividad revolucionaria, que cambia tanto el medio como su propia naturaleza. Engels señaló que la inconsecuencia del viejo materialismo no estaba en que el mismo reconociera la existencia de fuerzas impulsoras ideales, sino en que se detuviera en ellas no tratando de penetrar más allá y de llegar a las causas que crearon estas fuerzas.

Especial importancia tenían las concepciones pedagógicas de los materialistas franceses Claudio Adrián Helvecio y Denis Diderot.

Concepciones pedagógicas de Claudio Adrián Helvecio (1715-1771)

En el año de 1758 salió a la luz el famoso libro de Helvecio, *Del espíritu*. Las autoridades juzgaron y prohibieron este libro como una obra dirigida contra la religión y el régimen oficial existente. El libro fue quemado públicamente y Helvecio tuvo que partir al extranjero. Por esta misma época, escribió su obra, *Acerca del hombre, de sus facultades intelectuales y de su educación* (El libro fue publicado en 1773.)

Helvecio negaba las ideas innatas y, como era sensualista, suponía que todas las representaciones y concepciones se forman en el hombre sobre la base de sus percepciones.

Concedía gran importancia a la formación del hombre por la infancia del medio y del régimen socio político predominante en el país. Según palabras de Helvecio, los nuevos y fundamentales educadores del joven son la forma de dirección del Estado en el cual vive y las costumbres formadas en el pueblo por esa forma de dirección. Señalaba que el régimen feudal deforma a las personas; la Iglesia pervierte los caracteres humanos, la moral religiosa es hipócrita e inhumana. “Desgraciadas las naciones, exclamaba Helvecio, que confían a los clérigos la educación de sus ciudadanos.” Expresaba que había llegado el momento en que la enseñanza de

la moral debía estar en manos del poder laico. Por cuanto la moral existente está elaborada sobre los equívocos y los prejuicios de la religión debe ser creada una moral nueva, que parta de la comprensión correcta del interés personal, es decir, que se combine con el interés social. Sin embargo, Helvecio entendía el interés social desde una posición burguesa. Veía la base de la sociedad en la propiedad privada.

Helvecio consideraba necesario formular un objetivo único de la educación para todos los ciudadanos. Este objetivo consiste en la aspiración al bienestar de toda la sociedad, hacia la mayor comodidad y felicidad de la mayor cantidad posible de ciudadanos. Es necesario educar patriotas, que estén en condiciones de unir el bienestar personal con “el bienestar de la nación”. Aunque, Helvecio concebía “el bienestar de la nación” en forma limitada, como un pensador burgués. Esta interpretación de los objetivos de la nación tenía un carácter históricamente progresista.

Helvecio afirmaba que todas las personas, en grado diferente pueden ser educadas, ya que nacen con las mismas aptitudes espirituales. Esta afirmación sobre la igualdad natural de las personas está impregnada de democratización. Ello asestó un golpe a las teorías de los ideólogos de la nobleza contemporáneos a él, que sostenían la desigualdad natural de las personas, como si ello estuviera condicionado por su procedencia social. Sin embargo, la negación que hace Helvecio de que existan diferencias naturales entre las personas, es falsa. Helvecio consideraba que el hombre se forma solamente bajo la influencia del medio y de la educación. En este sentido, el concepto de “educación” es interpretado por él en forma muy amplia. Marx señaló que por educación Helvecio entiende, “no sólo la educación en el sentido corriente de la palabra, sino el conjunto de todas las condiciones de la vida del individuo...”

Helvecio expresaba que “la educación nos ha hecho como nosotros somos”; incluso, más: “la educación todo lo puede.” Sobrestima tanto el papel de la educación como el del medio, considerando que el hombre era un educando (un alumno), de todos los objetos que le rodean, de aquellas situaciones en que le coloca el azar, incluso de todas las casualidades que le ocurran. Esta interpretación no permite descubrir el papel fundamental de la educación en la formación del hombre.

Helvecio planteaba que la escuela escolástica convertía en tontos a los niños con la religión, y que no sólo le era imposible formar verdaderas personas, sino tampoco a un hombre de buen juicio. Por eso es necesario reestructurar la escuela radicalmente, hacerla laica y estatal, y eliminar el monopolio de la casta privilegiada de los nobles sobre la educación; es necesario instruir al pueblo ampliamente; es necesario reeducar a las personas. Helvecio confiaba en que, como resultado de la instrucción y de la educación, se formaría un hombre libre de prejuicios y de supersticiones, un verdadero ateo y patriota, que sabría armonizar la felicidad personal con “el bienestar de la nación”.

Concepciones pedagógicas de Denis Diderot (1743-1784)

Denis Diderot fue un destacado representante del materialismo francés del siglo XVIII. Sus obras fueron prohibidas por las autoridades. Tan pronto vio la luz su obra Carta sobre los ciegos como ejemplo para los que ven, fue arrestado. Después de liberado se entregó por completo a preparar la publicación de La Enciclopedia de las ciencias, las artes y los oficios. Alrededor de este trabajo reunió la flor y nata de la intelectualidad burguesa de entonces. La Enciclopedia jugó un enorme papel en la preparación ideológica de la Revolución francesa.

De todos los filósofos materialistas franceses, él fue el más consecuente con su posición; defendió constantemente la idea de la no destrucción de la materia y de lo imperecedero de la vida.

Diderot concedía gran importancia a las sensaciones; sin embargo, no lo redujo todo a ellas.

Precisamente, él señaló la importancia que tiene la reelaboración de las sensaciones por la razón. Los órganos de los sentidos son solamente testigos. El juicio es el resultado de la actividad de la razón, sobre la base de los datos obtenidos por los sentidos.

Diderot dio un alto valor al papel de la educación. Sin embargo, en sus objeciones a Helvecio no consideraba a la educación como todo poderosa. Escribió en forma de diálogo su famosa Refutación sistemática al libro de Helvecio (El hombre) (1773 -1774).

Citemos un pasaje característico:

Helvecio. Yo considero la razón, el genio y la virtud como un producto de la educación.

Diderot. ¿Solamente de la educación?

Helvecio. Esa idea me parece cada vez más verídica.

Diderot. Es falsa, y debido a eso no se logra jamás mostrarla por completo en forma convincente.

Helvecio. Ud. convino conmigo en que la educación tiene una mayor influencia en el genio y el carácter de las personas y de los pueblos de lo que Ud. pensaba.

Diderot. Eso es todo en lo cual se puede estar de acuerdo con Vd.

Diderot niega con firmeza la posición de Helvecio de que la educación lo puede hacer todo.

Considera que con la educación se puede lograr mucho, pero mediante ella lo que puede hacerse es desarrollar lo que la naturaleza le dio al niño. Mediante la educación es posible desarrollar buenas disposiciones naturales y eliminar las malas, pero solamente en el caso de que la educación tenga en cuenta la organización física del hombre y sus rasgos naturales.

Las concepciones de Diderot sobre la importancia que tienen las diferencias naturales de las personas en su desarrollo y sobre la necesidad de considerar en la educación las particularidades de la organización física del niño, son merecedores de nuestra aprobación. Sin embargo, debido a la limitación de la filosofía materialista francesa del siglo XVIII, Diderot considera erróneamente la naturaleza humana como algo invariable y abstracto. Además, como posteriormente establecieron los fundadores del marxismo, la naturaleza del hombre cambia en el curso del desarrollo histórico; las personas en el proceso de la práctica revolucionaria cambian su propia naturaleza.

Diderot consideraba que las buenas disposiciones naturales no son privilegio de ningún grupo de elegidos, sino que, por el contrario, el pueblo es, con muchísima más frecuencia, portador de talentos que los representantes del poder.

“El número de chozas y viviendas humildes y el número de palacios están en la relación de 10000 a 1; y de acuerdo con esto tenemos diez mil posibilidades contra una de que el genio, el talento y la virtud salgan de las paredes de la choza que de las paredes del castillo.”

Además, Diderot expresó con justicia que los talentos que pueden descollar en las masas populares perecen con más frecuencia, ya que el régimen social deficiente en que viven no les ofrece una buena enseñanza y educación que los desarrolle. Era partidario de la instrucción de las grandes masas populares, pues reconocía el gran papel liberador de la instrucción. Según Diderot, la instrucción dignifica al hombre y hace que el esclavo sienta enseguida que él no nació para ser esclavo.

Como Helvecio, Diderot criticó también categóricamente el sistema feudal francés de educación al destacar que en las escuelas primarias, que se encontraban en manos del clero, menospreciaban la educación de los niños del pueblo y en las escuelas medias, privilegiadas, del tipo clásico, enseñaban solamente en rechazo a las ciencias y los resultados eran íntimos. Todo el sistema de educación y enseñanza es inservible y “es necesario cambiar desde la base el método de enseñanza”.

Es necesario que en las escuelas se eduquen todos los niños, independientemente de su posición social. Las escuelas deben sustraerse a la dirección del clero y deben pasar a ser estatales. La educación primaria debe ser gratuita y obligatoria y en ella se debe proporcionar alimentación a los alumnos los hijos de los pobres aprecian mejor el valor de la instrucción que los hijos de los ricos.

Diderot exigía la transformación total de la escuela media. Estaba en contra de la preponderancia de la enseñanza clásica en las mismas y consideraba necesario garantizar la enseñanza en ellas, sobre las bases científicas de la Matemática, la Física, la Química, las Ciencias Naturales, la Astronomía, e insistía en que se realizase una enseñanza efectiva.

En 1773 Diderot realizó un viaje a San Petersburgo, por invitación de Catalina II, y vivió allí dos años. Como se sabe, en aquella época Catalina jugaba el papel de una “personalidad culta” y protectora de filósofos perseguidos.

En 1775, Diderot confeccionó un plan para la organización de la educación nacional en Rusia sobre nuevas bases con el nombre de “Plan de la universidad para Rusia” (aquí se entiende por universidad, todo el sistema de la instrucción pública). Desde luego Catalina no llevó a cabo el plan de Diderot por considerarlo demasiado radical.

Capítulo VIII

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO Y LA ESCUELA DURANTE LA REVOLUCIÓN FRANCESA DEL SIGLO XVIII

En la década del 70, del siglo XVIII, se creó en Francia una situación revolucionaria.

En las entrañas de la sociedad feudal nacieron y maduraron las formas del nuevo régimen capitalista. Sin embargo, el régimen absolutista feudal frenaba el desarrollo del capitalismo, la agricultura, la industria y el comercio. La Revolución francesa de 1789 fue una franca lucha del “tercer estado” contra el feudalismo. La revolución eliminó el régimen feudal absolutista y preparó el terreno para el desarrollo capitalista. Aunque en las condiciones históricas de su época la burguesía francesa actuó como una clase revolucionaria y de vanguardia, sólo las masas populares prestaron la fuerza y el apoyo sin los cuales hubiera sido imposible alcanzar el triunfo. El pueblo fue el protagonista de la revolución, su fuerza motriz. El pueblo llevó sobre sus hombros todo el peso de la lucha frente a la contrarrevolución feudal, y condujo la revolución hacia adelante; la participación creadora de las masas populares en la revolución se manifestaba en todo, incluso en el campo de la instrucción pública. Las masas populares estaban interesadas en la organización de la educación, pues aspiraban a que se les instruyera. Durante muchos siglos los señores feudales y el clero mantuvieron al pueblo en la oscuridad y en la ignorancia. Aún en 1790, el 53 % de los hombres y el 73 % de las mujeres en Francia eran analfabetos.

Los problemas de la estructura escolar sobre nuevos principios provocaron el interés general. Las ideas de los ilustradores franceses (de Rousseau en particular), y de los filósofos materialistas (Helvecio, Diderot...) ejercieron una influencia directa en los proyectos y proposiciones planteados en este campo. Alrededor de los proyectos sobre la reorganización de la educación se desarrolló una aguda lucha de clases.

Los representantes de la burguesía, entonces progresista, plantearon una serie de ideas avanzadas en el campo de la instrucción pública. Sin embargo, éstas casi no fueron llevadas a la práctica. Después del golpe revolucionario del 9 de termidor (27 de julio de 1794), cuando llegó al Poder la gran burguesía reaccionaria, se estableció un sistema de instrucción pública que respondía a sus intereses.

Los trabajadores fueron despojados de las pocas conquistas que durante los años de la revolución habían obtenido en el campo de la educación.

Los proyectos más progresistas creados en el período de la revolución sobre la reorganización de la instrucción pública fueron los de Condorcet y Lepelletier.

El proyecto de Condorcet

Juan Antonio Condorcet (1743 ~ 1794) fue un destacado filósofo, economista, matemático y físico, y uno de los dirigentes del partido de los girondinos. Presentó un proyecto ante el Comité de Educación Social organizado por la Asamblea Legislativa.

Condorcet proclamó que la educación del pueblo es una obligación del estado con respecto a todos los ciudadanos sin excepción; que la educación debe ser general y gratuita en todos los niveles escolares, igual para la juventud de ambos sexos y que la enseñanza de la religión debe ser suprimida.

Condorcet proponía el siguiente sistema escolar:

- 1) *La escuela primaria*, de cuatro grados. La asistencia es obligatoria a esta escuela; asisten todos los niños y niñas, sin distinción de la clase o profesión de los padres. Estas escuelas se crean en aquellos lugares con una población de 400 personas. El plan de estudios es el siguiente: lectura, escritura, nociones de Gramática, Aritmética y Geometría, familiarización con cuestiones agrícolas y de oficios y rudimentos sobre la situación general de la producción en el país. Además, en ellos se estudian las bases del régimen social y de la moral. En resumen, para la escuela de enseñanza laboral proponía un amplio plan de educación general y de enseñanza laboral.

- 2) *La escuela de segundo nivel*, de tres grados. En ella ingresan los que terminan la escuela primaria. Se crea una escuela secundaria en cada ciudad o distrito que cuenta con no menos de 4000 habitantes. El plan de estudio es: Matemática, Ciencias Naturales, nociones de comercio, principios de moral y estudios sociales. Cada escuela debe tener biblioteca y gabinetes con modelos de máquinas, colecciones para ciencias naturales e instrumentos artesanales; además, debe poseer instrumentos para observaciones meteorológicas. Esta escuela debe dar una formación efectiva, relacionando los conocimientos con la vida. Pero el número de estas escuelas es bastante limitado.
- 3) *Los institutos* son centros docentes de cinco grados donde tiene lugar la enseñanza media y la juventud recibe cierta preparación profesional para participar directamente en la vida. Condorcet proponía abrir solamente institutos en todo el país; es decir, este tipo de enseñanza era prácticamente Inaccesible para el pueblo. según Condorcet con los institutos debe estudiarse no solo lo que sea provechoso para cada ciudadano al margen de su profesión, sino que en ellos se adquieren determinados conocimientos especiales de la agricultura, mecánicos, cuestiones militares, e, incluso, nociones de Medicina necesarias para realizar prácticas obstétricas y de veterinaria.
- 4) *Los liceos* son centros de enseñanza superior (once en toda Francia)~ que se crean en lugar de las universidades escolásticas que eran un baluarte de la reacción feudal. Los liceos son escuelas para los elegidos, para la élite de la sociedad burguesa.

Condorcet planteaba en su proyecto la idea de una escuela laica única en la cual todos los niveles escolares están interrelacionados, tanto desde el punto de vista administrativo como docente, ya que los institutos dirigen las escuelas de su departamento, y los liceos, los institutos de su distrito.

El Instituto Nacional de Ciencias y Artes centro administrativo y de investigación dirige todo el sistema de centros docentes.

Al fundamentar su sistema, Condorcet señalaba que el razonamiento humano está capacitado para un desarrollo ilimitado, bajo la influencia de la educación. Concedía una importancia decisiva a

la ciencia, pues consideraba que de sus éxitos depende el progreso de la humanidad.

Condorcet pertenecía al partido de los girondinos, vocero de los intereses de la burguesía industrial. Su proyecto fue confeccionado en el período en que la burguesía aún no había adoptado posiciones contrarrevolucionarias. Este proyecto es progresista, pero en algunas de sus ideas se reflejan los intereses de la burguesía y no los del pueblo.

Así, Condorcet no propuso nada para solucionar el problema del aseguramiento material de los alumnos. El hecho de que la educación fuera gratis en las condiciones de la sociedad burguesa, era insuficiente aún, para realizar la educación general de los trabajadores, ya que los padres pobres no tenían la posibilidad de educar a sus hijos y mantenerlos sin incluirlos en la vida laboral.

En lugar de la religión se introdujo un curso de moral burguesa que debía consolidar las principales normas de conducta del nuevo estado.

Pero en el proyecto de Condorcet hay ideas muy progresistas: se defiende la escuela. para la vida, se destaca la gran importancia de las ciencias físico matemáticas, se excluye el estudio de la religión y se reconoce la igualdad de la mujer y el hombre en el campo de la educación.

El proyecto de Condorcet fue escuchado en la Asamblea Legislativa, pero no fue aprobado y fue entregado a la Convención. El 30 de mayo de 1793, en vísperas de su expulsión de la Convención, los girondinos, que en esta época adoptaban posiciones contrarrevolucionarias, propusieron un decreto en el cual subyacía el proyecto de Condorcet. Mediante este decreto se reconocía la obligación del Estado de dar los conocimientos necesarios a todos los ciudadanos en los límites de la escuela primaria, pero no decía nada acerca del carácter gratuito y obligatorio de la enseñanza, sobre la igualdad de ambos sexos en cuanto a su derecho a la educación, ni sobre el carácter laico de la enseñanza. Se consignaba que las escuelas primarias se debían crear en los lugares poblados con un número de habitantes desde 400 a 1 500. De esta manera, los mismos girondinos renunciaban a muchas de las ideas progresistas del proyecto de Condorcet.

El proyecto de Lepelletier

Cuando los girondinos fueron expulsados de la Convención, el poder pasó por completo a los jacobinos, el partido más revolucionario en aquella época. Ellos aprobaron una serie de medidas que respondían a los intereses de las masas populares (la lucha contra la especulación y otras).

Los problemas de la instrucción pública fueron tratados por ellos en una forma distinta. El Comité de Educación Social fue reelegido. En esta época goza de gran popularidad el proyecto de Lepelletier que fue aceptado con entusiasmo por el “Club Jacobino”, por las secciones parisienses y valorado favorablemente por muchos diputados de la Convención. Este éxito se explica por dos circunstancias: en primer lugar, Lepelletier tuvo en cuenta los puntos débiles del proyecto de Condorcet y, de acuerdo con el deseo de los trabajadores aspiraba a que la educación fuera accesible a todo el pueblo; en segundo lugar; debido a la personalidad del propio autor.

Aunque Luis Miguel Lepelletier (1760.1793) pertenecía a una familia aristocrática, se incorporó por convicción sincera a los jacobinos y votó por la ejecución del rey. Debido a esto, fue asesinado por un oficial de la guardia real.

Después de la muerte de Lepelletier, un hermano suyo, presentó el proyecto confeccionado por él a una comisión para la elaboración de una nueva ley sobre la educación. Esta comisión estaba dirigida por Robespierre, jefe de los jacobinos. En el proyecto de Lepelletier, el documento de este tipo más progresista de su época, se expresa con claridad la intención de establecer una verdadera escuela para todos y hacer todo lo posible por ayudar a “los proletarios cuya única fortuna radica en el trabajo”. A un niño pobre, Ud. puede proponerle enseñanza, pero déle primero un pedazo de pan. Precisamente desde esta posición criticaba fuertemente el proyecto de Condorcet. En este proyecto, señalaba Lepelletier, la enseñanza primaria general es sólo una declaración, pero en la realidad es necesario asegurar primero que las clases pobres de la población puedan escribir esa enseñanza. En el proyecto de Condorcet no existe la igualdad ya que las ciudades y los lugares más poblados están colocados en una situación privilegiada en relación

con las pequeñas poblaciones con menos de 400 habitantes, donde como norma no habría escuelas primarias.

Lepelletier, como fervoroso seguidor de los ilustradores franceses, defendió el importante papel de la educación en la formación de un nuevo hombre. Con este objetivo proponía organizar casas de educación nacional que se sostendrían de los recursos del Estado y donde recibirían preparación todos los niños; los varones, desde los 5 a los 12 años y las niñas, desde los 5 hasta los 11. Estas escuelas tendrían capacidad para 600 alumnos y existiría una por cada región de las ciudades y una por cada cantón en las aldeas. Siguiendo a Rousseau, Lepelletier consideraba que los niños internados se aislarían de la influencia indeseable del medio. El mal ambiente no podrá ejercer su influencia corruptora en los educandos. Las “casas” pueden ser situadas en los castillos confiscados a los nobles y en los edificios de los monasterios. Una de las fuentes para su mantenimiento sería un impuesto proporcional sobre utilidades. En esta forma “los hijos de los pobres podrían ser educados a cuenta de los ricos”. Además, el trabajo de los niños sería una fuente complementaria para el mantenimiento de las “casas”.

Lepelletier propuso también el programa instructivo y educativo para las casas de educación nacional. Debe prestarse atención, en primer lugar, a la educación física de los niños, pero ésta no se debe limitar solamente a los ejercicios de gimnasia; es necesario organizar el trabajo físico en campos y talleres especiales en forma planificada. En las “casas” no habrá ningún personal de servicio; los propios niños lo harán todo. El trabajo fortalece el cuerpo y los músculos y, lo más importante, “desarrolla el hábito del trabajo”.

“Yo no me refiero aquí, expresaba Lepelletier, a ningún oficio en particular, sino que demando la educación de la hombría para el comienzo del trabajo, de la energía para su cumplimiento, de la firmeza en su realización y de la perseverancia para llevarlo a su terminación, que caracterizan al hombre laborioso.” “Inculque en sus alumnos este amor, desarrolle en ellos ese gusto, esa necesidad, esa costumbre del, trabajo; entonces la existencia de ellos será más ligera y no dependerá de los demás, sino solamente de sí mismos.

Lepelletier presentó también un extenso programa de educación intelectual. En las “casas” se debe estudiar escritura, cálculo, elementos de Geometría, moral, el régimen social existente (estudio de la “Declaración de los Derechos del Hombre y del

Ciudadano” relatos sobre la historia de los pueblos libres y de la Revolución francesa y fundamentos de agricultura y de economía doméstica.

En resumen, señala Lepelletier, se formará una generación nueva. Los nuevos ciudadanos fueran fuertes, laboriosos, disciplinados y honrados y serán patriotas fervorosos.

El proyecto de Lepelletier era, indudablemente revolucionario y democrático, pero era, al mismo tiempo, una utopía pequeño burguesa. Consideraba que la organización de las “casas de educación nacional” permitiría “una revolución breve, pacífica, sin afectar la justicia ni la propiedad, y corregir los vicios de la desigualdad del régimen social mediante la educación de los pobres con los recursos de los más ricos. Sus esperanzas para “proscribir la miseria e igualar la situación social de los ciudadanos mediante la nueva organización de la educación, eran utópicas. Sus ideas sobre el aislamiento de los niños de la vida eran erróneas. Pero a su vez, Lepelletier aspiraba a satisfacer las ansias del estudio de los humildes. e indicó las vías para una decidida democratización de la enseñanza en interés del pueblo.

El proyecto fue sometido a crítica en la Convención. En particular, se señalaron las dificultades que surgirían en su ejecución. El 13 de agosto de 1793 el proyecto de Lepelletier fue aprobado pero con la siguiente enmienda: no es obligatorio situar a los niños en las “casas de educación nacional”. Conjuntamente con las “casas” se deben abrir escuelas para externos. Pero esa decisión fue variada en octubre de ese mismo año.

El destino del proyecto de Lepelletier nos confirma que las grandes iniciativas de la Convención en muchos campos, incluyendo la instrucción pública, no llegaron a su culminación. V. I. Lenin explica que para llevar a cabo estas medidas la Convención “no tenía el apoyo debido, no sabía incluso en qué clase debía apoyarse para poner en práctica una u otra medida”¹ Tampoco fue resuelto el problema sobre la distribución de la red de escuelas primarias. Aunque en diciembre de 1793, la Convención aprobó un decreto sobre la obligatoriedad de la enseñanza primaria. a mediados de 1794 en lugar de las 23 000 escuelas que se habían establecido, estaban funcionando solamente 8000.

1 Lenin, V.I. *Obras completas*, t.38-p. 195 (Edición en ruso)

La escuela en el período de la reacción termidoriana. Las ideas pedagógicas de Graco Babeuf

Después del golpe del 9 de Termidor, lo poco que se había logrado en el campo de la educación fue alterado por las nuevas autoridades. A fines de 1794, la enseñanza primaria dejó de ser obligatoria y un año después de ser gratis.

Además, quedó establecido que la mayor parte de los jóvenes no debía aspirar a una educación muy amplia. Se permitió crear escuelas privadas para la burguesía. La educación media se ofrecía en las llamadas escuelas centrales (una por cada 300000 habitantes). En el plan de estudios de estas escuelas, que preparaban a los niños burgueses para la actividad industrial”, se prestaba gran atención a las ciencias puras a la Física, a la Matemática y a las Ciencias Naturales.

Al mismo tiempo se abrió la famosa Escuela Central de Trabajo. Públicos, que enseguida se transformó en la Escuela Politécnica, la cual jugó posteriormente un papel destacado en el desarrollo de las ciencias físico matemáticas. Todo el sistema escolar se reestructuró de tal manera, que la enseñanza era poco menos que inaccesible para los niños de pueblo.

En el período de la reacción termidoriana aumentó el descontento de los trabajadores por la situación existente. En los años 1795 y 1796 un grupo de revolucionarios, encabezados por Graco Babeuf comenzó a preparar una sublevación (“El Complot de los Iguales”), con el objetivo de liquidar el directorio y restablecer la constitución de 1793. Babeuf planteó el objetivo de lograr la plena igualdad social de los ciudadanos. Según Engels, Babeuf sacó conclusiones notables de la democracia francesa de 1793.

Babeuf y sus seguidores planteaban el objetivo de establecer un régimen comunista como resultado de la toma revolucionaria del poder. Ellos imaginaban que el régimen futuro sería el del comunismo igualitario (nivelador). El comité que preparaba la sublevación planteó también una serie de problemas pedagógicos relacionados con la educación del hombre nuevo. La educación correctamente organizada era considerada por el comité como la base de la igualdad social. La educación debe ser nacional, abarcar a todos los ciudadanos del futuro, estar organizada por el nuevo poder

estatal, ser auténticamente general e igual para todos los niños. La función principal de la educación es desarrollar un fervoroso.

Capítulo IX

LA TEORIA PEDAGÓGICA DE JUAN ENRIQUE PESTALOZZI.

La actividad pedagógica de Pestalozzi

Juan Enrique Pestalozzi (1746 -1827) nació en Zurich, Suiza, en el seno de la familia de un médico.

Su padre murió siendo él pequeño, y el niño fue educado por la madre y por una servidora fiel que era una simple campesina. Durante sus vacaciones en la aldea, en casa del abuelo, Pestalozzi conoció de cerca la difícil situación de los campesinos y desde edad temprana sintió una profunda compasión por el pueblo.

Pestalozzi recibió educación, primero en la escuela primaria y más tarde en la escuela media latina. Después que terminó la escuela, Pestalozzi ingresó en un centro de enseñanza superior de tendencia humanista, donde estudió en las facultades de Filosofía y Filología. Entre los mejores profesores y estudiantes de ese centro, en las condiciones de la realidad suiza y bajo la influencia de la Ilustración francesa, se desarrollaron en él ideas progresistas y demócratas.

Pestalozzi conocía bien las obras de los ilustradores franceses, y a los 17 años ya había leído a Emilio, de Rousseau. Este libro y *El Contrato Social*, causaron en el joven una enorme impresión y fortalecieron su intención de servir al pueblo abnegadamente. La juventud progresista de Zurich organizó un círculo bajo el nombre de “La Sociedad Helvética de los Peleteros” (pues sus reuniones se efectuaban en el local de un taller de curtidores). Los miembros del círculo, que se daban a sí mismos el nombre de “patriotas”, discutían problemas de moral, educación y política y se ocupaban de desenmascarar a los funcionarios que permitían el abuso y el saqueo a los campesinos. En 1767, el círculo fue prohibido por las autoridades de la ciudad y el joven Pestalozzi, entre otros miembros, fue arrestado.

Sin haber terminado sus estudios decidió entregarse a su sueño secreto para mejorar la situación del pueblo. En 1769 comenzó un experimento social. Con su propio dinero compró una pequeña hacienda llamada por él Neuhof (“nueva patria”) en la que quería organizar una granja demostrativa para enseñar a los campesinos a llevar a cabo racionalmente su economía. Pestalozzi era un administrador inexperto y poco práctico, por lo que arruinó enseguida y se vio obligado a buscar nuevas vías para utilizar sus fuerzas en favor del pueblo.

En 1774 abrió en Neuhof la “Institución para pobres” en la cual reunió hasta 50 niños entre huérfanos y vagabundos. Según las ideas de Pestalozzi, su orfanato debía mantenerse con las ganancias logradas por los mismos niños. Los alumnos trabajaban en el campo, así como en los telares e hilanderías. El mismo Pestalozzi enseñaba a los niños a leer, a escribir y a contar y se ocultaba de su educación. Los artesanos los enseñaban a tejer y a hilar. De esta manera Pestalozzi hacía ensayos en su institución para combinar la educación de los niños con el trabajo productivo.

Pestalozzi escribió que “quería utilizar una parte importante de las ganancias obtenidas en la industria para la creación de verdaderas instituciones docentes que respondieran por entero a las necesidades de la humanidad”. Pero la obra comenzada por Pestalozzi, que no fue apoyada por quienes ostentaban el poder político y disponían de los recursos materiales, llegó rápidamente a la ruina. Los niños tenían que cubrir con su trabajo los gastos del orfanato donde vivían y trabajaban, sólo con su trabajo, que era superior a sus fuerzas físicas y el humanista y demócrata Pestalozzi no podía ni quería explotar a sus alumnos. Él veía en el trabajo infantil, ante todo, un medio de desarrollo de las fuerzas físicas y de las capacidades intelectuales y morales de los niños, y aspiraba, no a formar en ellos los hábitos correspondientes a un solo oficio, sino a proporcionarles una preparación laboral multifacética. En esto consiste la gran importancia pedagógica de Pestalozzi en Neuhof. Él se vio obligado a cerrar su orfanato debido a que carecía de medios materiales para continuar sus experimentos. Sin embargo, los fracasos sufridos no lo disuadieron del camino elegido por él para ayudar al pueblo.

En el transcurso de los 18 años siguientes, Pestalozzi se ocupa de la actividad literaria, aspirando a llamar la atención hacia la

solución de la cuestión que para él siempre era actual: cómo restablecer la economía de los campesinos, garantizar su vida y elevar la situación moral e intelectual de los trabajadores. Por entonces publica la novela pedagógica social Leonardo y Gertrudis (1781-1787) en la cual desarrolla sus ideas sobre el mejoramiento de la vida campesina mediante métodos racionales de dirección de la economía y de la correcta educación de los niños.

El nombre de Pestalozzi adquiere gran popularidad. En 1792, la Asamblea Legislativa de la Francia revolucionaria condecoró a Pestalozzi, junto a 18 extranjeros más, reconocidos como defensores de la libertad, con la alta distinción de ciudadano francés. Después de haber recibido con mucho entusiasmo esta orden, Pestalozzi juró entregar todas sus fuerzas a la humanidad para llevar a cabo los ideales por los cuales luchaban los franceses.

En 1798 ocurrió en Suiza la revolución burguesa y fue creada la República Helvética (Suiza). Cuando en la ciudad de Stanz surgió una sublevación contrarrevolucionaria de campesinos, provocada por la nobleza y el clero católico, muchos niños quedaron abandonados después de la represión, y el nuevo gobierno encomendó a Pestalozzi que organizara para ellos una institución docente. En el local de un antiguo monasterio, Pestalozzi abrió un orfanato para los niños vagabundos en el que ingresaron 80 niños desde 5 hasta 10 años. El estado de los niños, tanto desde el punto de vista físico como moral, era desastroso.

Pestalozzi aspiraba a hacer del orfanato una gran familia. Se convirtió en un padre preocupado para los niños y en su mejor amigo.

Algún tiempo después, en carta a uno de sus amigos escribió en relación con su estancia en Stanz: “Desde el amanecer yo era uno más entre ellos...”

Mi brazo descansaba en el de ellos y mis ojos miraban a sus ojos. Mis lágrimas caían junto a sus lágrimas y mi risa acompañaba a la de ellos. Ellos estaban fuera del mundo, fuera de Stanz; ellos estaban conmigo, yo estaba con ellos. Su alimento era el mío, su bebida, la mía. Yo nada tenía, ni amigos ni sirvientes; los tenía solamente a ellos.”

Ante la preocupación paternal de Pestalozzi los educandos del orfanato respondían con sincero afecto y amor, lo que favorecía el éxito de la educación moral.

Por necesidades militares se pidió el local del orfanato para una enfermería, por lo que fue cerrado. Pestalozzi sufrió mucho con este golpe. Entonces decidió la elaboración de un método para la enseñanza primaria, idea que le había surgido estando aún en Stanz. Desde 1799 comienza a realizar un trabajo experimental en las escuelas de la ciudad de Burgdorf. Pudo demostrar que su metodología para enseñar a los niños a leer, a escribir y a contar tenía muchas ventajas en comparación con los procedimientos tradicionales de enseñanza, y las autoridades le concedieron la posibilidad de emplear esta metodología en una escala aún mayor.

En Burgdorf se abrió una escuela media con internado, y junto a ella un departamento para la formación de maestros. Pestalozzi fue designado director de este instituto.

A inicios del siglo XIX vieron la luz sus obras *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. *El libro de las madres o Guía para las madres sobre cómo enseñar a sus hijos a observar y a hablar*; *El abecé de la intuición*, *La enseñanza intuitiva de las mediciones* y *La enseñanza intuitiva de los números*, en las cuales se exponían nuevos métodos de enseñanza primaria.

En 1805, Pestalozzi trasladó su instituto a la parte suiza de habla francesa. En Yverdon, en un castillo que se le concedió, fundó un gran instituto integrado por una escuela de enseñanza media y un centro de formación pedagógica. Este instituto tuvo rápidamente fama mundial. Científicos, escritores y personalidades políticas lo visitaban. En él estudiaban muchos hijos de aristócratas y de burgueses acomodados que se preparaban para la universidad o para la carrera de funcionarios públicos.

Pestalozzi estaba muy insatisfecho porque su teoría y su actividad pedagógica no se utilizaban para las masas populares, sino en interés de los nobles y ricos. En 1825, Pestalozzi, desilusionado, regresa a Neuhof donde medio siglo antes había comenzado su actividad pedagógica y social. Aquí, a la edad de 80 años escribió su última obra: *El Canto del Cisne* (1828).

Pestalozzi murió en 1827, sin haber comprendido por qué él, que había entregado todo su talento y sus fuerzas a los trabajadores, no había logrado que mejoraran su pésima situación.

Concepciones socio-pedagógicas y filosóficas de Pestalozzi

La concepción del mundo de Pestalozzi, aunque de carácter democrático, estaba limitada históricamente. Soñaba con el renacimiento de su pueblo, pero candorosamente creía en la posibilidad de cambiar la vida de los trabajadores mediante su instrucción y educación. Él no comprendía que la desigualdad social y jurídica de las personas de la sociedad de su tiempo, era el resultado de las relaciones sociales existentes y no veía la fuente de infortunio del pueblo en las condiciones económicas, sino en la carencia de instrucción.

Al afirmar que la enseñanza y la educación debían ser patrimonio de todas las personas, Pestalozzi consideraba las escuelas como una de las principales palancas para la transformación social. La solución de los más candentes problemas sociales y las transformaciones sociales más radicales se harán realidad solamente, según él, cuando en cada persona se despierten y fortalezcan todas las potencialidades humanas. Esto sólo puede hacerse mediante la educación.

Según Pestalozzi el trabajo es un importantísimo medio para educar y desarrollar al hombre, no sólo desde el punto de vista físico, sino intelectual y moral. La persona que trabaja, toma conciencia de la gran importancia del trabajo en la vida de la sociedad y de su carácter de fuerza fundamental que relaciona a las personas en una sólida unidad social.

Pestalozzi concibió la idea del auto desarrollo de las fuerzas de cada persona y de que a cada una de sus capacidades le es inherente la tendencia a la actividad que las convierte en fuerzas desarrolladas. “El ojo, decía Pestalozzi, quiere mirar; el oído, oír; la pierna, caminar; el brazo, asir. Pero el corazón quiere también creer y amar, y la mente quiere pensar.

Esta tendencia del hombre hacia la actividad física y espiritual, fue colocada en él, como suponía Pestalozzi, desde el nacimiento por el creador mismo, y la educación debe contribuir a desarrollarla.

El centro de toda su concepción educativa está en la formación moral; “un ardiente amor al prójimo”, es lo que debe guiar al hombre hacia delante en el aspecto moral. Este ardiente amor al prójimo” está condicionado por la “religión natural”. La actitud de

Pestalozzi era contraria a la religión oficial y a sus servidores, “tramposos, exclama dirigiéndose al clérigo; desde que el mundo existe tú empleas mal la creencia en dios para inclinar a las personas a una idolatría estúpida... Tú, que agitas las banderas del crimen como si fueran las banderas del amor”. El conocimiento, afirmaba Pestalozzi, comienza en la percepción y asciende mediante representaciones hacia la formación de las ideas, las cuales subsisten en la conciencia del hombre como fuerzas organizadas; pero para que se hagan evidentes y cobren vida se hace necesario el material que se obtiene por las sensaciones.

La concepción del mundo de Pestalozzi es plenamente idealista, pero tiene un carácter progresista, ya que está penetrada de humanismo, presenta una tendencia democrática y algunos planteamientos son materialistas y dialécticos.

Objetivos y esencia de la educación. Teoría de la enseñanza elemental.

Según Pestalozzi, el objetivo de la educación consiste en desarrollar todas las fuerzas naturales y las capacidades del hombre en forma multifacética y armónica.

La influencia del educador sobre el niño debe estar de acuerdo con la naturaleza de éste. El maestro no debe obstaculizar el desarrollo del educando como sucedía en la escuela de la época de Pestalozzi, sino dirigir ese desarrollo por la vía correcta, eliminando los obstáculos y las influencias negativas que pudieran detenerlo o desviarlo.

El principio fundamental de la educación, según Pestalozzi, radica en la correspondencia de ésta con la naturaleza. Pero en cada persona la enseñanza debe estar dirigida hacia un objetivo; porque si se le deja a que se desarrolle espontáneamente, abandonándosele a su propia suerte, no se podrá lograr en él, el desarrollo armónico de todas sus potencialidades humanas que se le exige como miembro de la sociedad.

Pestalozzi no idealizó la naturaleza infantil como lo hizo Rousseau. Consideraba que si la función de la naturaleza en el desarrollo de las potencialidades humanas, se deja sin ayuda, poco a poco se liberan en el hombre sus características animales. La atención que

se debe prestar a los niños en el desarrollo de esas potencialidades deben tenerse muy en cuenta en la educación.

La correlación que debe existir entre la educación y el desarrollo del niño fue expresada por Pestalozzi, mediante la siguiente imagen: la educación construye su edificio (forma al hombre), sobre una roca grande y sólida (la naturaleza), y cumplirá sus objetivos si siempre tiene en cuenta esta roca y se mantiene firmemente sobre ella.

A partir de esta representación de la esencia de la educación. Pestalozzi aspiraba a crear nuevos métodos de enseñanza que ayudaran a desarrollar las fuerzas del hombre en conformidad con su naturaleza. Decía, que se debía comenzar a educar al niño desde el primer día en que ve la luz:

“La hora del nacimiento del niño es la primera hora de su educación.” He aquí, por qué la verdadera pedagogía debe preparar a las madres con métodos correctos de educación y hacer sencilla esta metodología, de modo que cualquier madre, incluso una sencilla campesina, pueda dominarlo. La educación de acuerdo con la naturaleza, que hubo de comenzarse en la familia, debe continuarse después en la escuela.

Pestalozzi cita las escuelas antipsicológicas de su época en las cuales los niños se mantenían durante mucho tiempo separado cruelmente del contacto con la naturaleza, inmerso en un mundo frío y muerto de letras y torrentes de palabras ajenas. Esta situación, que obstaculizaba en el niño sus aspiraciones y su inclinación natural a hacer preguntas, en lugar de desarrollarlo, lo entorpecía.

Todas las variadas potencialidades del joven deben desarrollarse, según Pestalozzi, por un camino natural y no nutrirse con el alimento artificial y ajeno impuesto desde fuera. El amor a las personas se forma en los niños sobre la base de sus propios actos infantiles, plenos de benevolencia y afecto, y no mediante explicaciones constantes sobre qué es el amor a las personas y por qué es necesario amarlas. La razón se desarrolla en el proceso de la actividad del propio pensamiento, y no, mediante la asimilación mecánica de pensamientos ajenos. El desarrollo físico del niño y su preparación para el trabajo tienen lugar también, sobre la base de la simple manifestación de sus fuerzas físicas que comienzan a actuar en el hombre por la influencia de necesidades vitales y de exigencias interiores.

El proceso de desarrollo de todas las fuerzas y posibilidades humanas comienza por lo más sencillo y, paulatinamente, se hace cada vez más complejo. Las disposiciones, las fuerzas y las aptitudes de cada niño se deben desarrollar desde su nacimiento haciendo ejercicios en una secuencia que corresponda al orden natural, a las eternas e invariables leyes del desarrollo del hombre.

La teoría de la enseñanza elemental es el centro del sistema pedagógico de Pestalozzi, de acuerdo con la cual el proceso de educación debe comenzar por los elementos más sencillos y pasar paulatinamente a lo cada vez más complejo.

La teoría de la enseñanza elemental de Pestalozzi, incluye la educación física, laboral, moral, estética y la formación intelectual. Propone que todos estos aspectos de la educación tengan lugar interrelacionadamente para garantizar el desarrollo armónico del hombre.

La educación física y laboral.

Pestalozzi consideraba que el objetivo de la educación física del hombre es el desarrollo de todas sus fuerzas y posibilidades físicas, y que la base de la educación física es el deseo natural del niño de moverse que lo induce a jugar, a estar inquieto, a cogerlo todo, es decir, a la constante actividad.

Pestalozzi concedía gran importancia a la educación física en la formación de la personalidad, y la consideraba como el primer tipo de influencia racional de los adultos en el desarrollo de los niños.

La madre, que alimenta y cuida al niño, debe ocuparse de su desarrollo físico desde el primer momento.

Se debe ejercitar y desarrollar las fuerzas físicas de los niños mediante la ejecución de movimientos sencillos como los que él realiza en la vida diaria cuando camina, come, bebe, levanta algo. El sistema de ejercicios que se realizan constantemente, no sólo ejerce influencia en su aspecto físico, sino que lo prepara para la actividad laboral y le desarrolla habilidades para el trabajo. Pestalozzi concedía mucha importancia a los ejercicios militares, a los juegos y a las actividades de construcción. En el instituto de Yverdon, las actividades de carácter militar se combinaban estrecha-

mente con los juegos deportivos, y con las excursiones por el país. La educación física se realizaba en estrecha unión con la educación moral y laboral.

Como se ha señalado anteriormente el intento de unir la enseñanza con el trabajo productivo es una de las principales posiciones de la teoría y de la práctica pedagógica de Pestalozzi. Según su opinión (novela Leonardo y Gertrudis), los niños deben emplear todo el día en talleres de hilandería y en los telares. Junto a la escuela existe una parcela de tierra y cada niño atiende algún cultivo y cuida de los animales. Los niños aprenden a trabajar el lino y la lana y se relacionan con las mejores granjas de la aldea y también con los talleres artesanales. Durante el trabajo, así como en sus horas libres, el maestro da clases a los niños: les enseña a leer, a escribir y preguntar y les proporciona otros conocimientos necesarios para la vida. Pestalozzi destacó la importancia de la educación laboral para la formación del hombre.

Aspira a “reconfortar el corazón y desarrollar el pensamiento de los niños”, mediante el trabajo. Y aunque en tal educación laboral la unión de la enseñanza con el trabajo productivo era mecánica y no orgánica, lo importante es que Pestalozzi asignaba al trabajo de los niños una importancia educativa muy grande. Señalaba que “el trabajo enseña a despreciar las palabras que no responden a los hechos”, ayuda a formar cualidades tales como la puntualidad y la veracidad; contribuye a la creación de buenas relaciones entre los niños y los adultos y entre los propios niños. El trabajo físico de los niños, correctamente organizado, favorece el desarrollo de las capacidades intelectuales y de las cualidades morales.

Pestalozzi proponía elaborar un “compendio básico de habilidades”, que recogiera un conjunto de ejercicios físicos seleccionados de los aspectos más elementales de la actividad laboral: golpear, llevar algo, lanzar, empujar, mover, luchar, etc. Después de dominar este conjunto de habilidades básicas, el niño podría desarrollar sus fuerzas físicas en todas sus fases y además, desarrollar las principales habilidades de trabajo, necesarias para cualquier habilidad profesional. Pestalozzi quería preparar a los hijos de los trabajadores para su trabajo futuro en la industria”, es decir, en las empresas industriales.

La educación moral

Pestalozzi señalaba que el objetivo fundamental de la educación es formar un hombre *desarrollado armónicamente*, el cual pueda participar en el futuro en la vida social en forma provechosa. La moral se desarrolla en el niño, mediante la ejercitación constante en todo aquello que beneficie a otros. Según Pestalozzi, el aspecto más elemental de la educación moral es el amor del niño a la madre, que surge como consecuencia de la satisfacción de las necesidades diarias del organismo infantil. En la familia se forman las bases de la conducta moral del niño. Su amor a la madre se extiende poco a poco a otros miembros de la familia. “Hogar paterno, exclama Pestalozzi, tú eres la escuela de las costumbres.”

El desarrollo posterior de las cualidades morales del niño debe realizarse en la escuela, en la cual las relaciones del maestro hacia los alumnos se desarrollan sobre la base de su amor paternal por ellos.

En la escuela se amplía considerablemente el círculo de las relaciones sociales del niño y la función del maestro consiste en organizarla, sobre los principios del amor fervoroso del escolar hacia todos con los cuales entra en relación. Al ampliarse cada vez más sus relaciones sociales deben llevarlo a tomar conciencia de su carácter de parte del gran conjunto de seres humanos y a extender su amor a toda la humanidad.

Pestalozzi prefería “el sentimiento vivo de la virtud a disertar sobre ella”. Afirmaba que la conducta moral de los niños se forma, no mediante moralejas sino gracias al desarrollo en ellos de sentimientos morales y a la creación de tendencias morales. También consideraba importante ejercitar a los niños en actos morales, los cuales exigen de ellos el dominio de sí mismo y la formación de la voluntad.

La educación moral en Pestalozzi está estrechamente relacionada con la religiosa. Pero al criticar los ritos religiosos, habla de una religión natural. El entendía por tal, el desarrollo de elevados ritos morales en las personas. Según su experiencia personal, él buscaba a dios “donde las personas se profesaban amor unas a otras”. Si el hombre ama a dios, entonces amará a todas las personas que son para él hermanos y hermanas como si fuesen hijos del mismo padre.

La actitud de Pestalozzi hacia la religión testimonia su concepción idealista del mundo y su limitación social burguesa. Exhorta en todo momento a los educadores al amor y al espíritu humanitario, pero no contempló en la educación de los niños una actitud de protesta contra la injusticia social.

La formación intelectual

La teoría de Pestalozzi hacia la formación intelectual es rica en contenido. Parte de la idea central del desarrollo armónico del hombre y relaciona estrechamente la formación intelectual con la educación moral y plantea la necesidad de lograr la educación mediante la enseñanza.

Los puntos de vista de Pestalozzi sobre la formación Intelectual están determinados por su concepción gnoseológica . Como ya se ha expresado, él plantea que el proceso de conocimiento comienza por las percepciones, las cuales se reelaboran posteriormente por la conciencia con ayuda de las Ideas anteriores (ideas a priori).

Pestalozzi expone que cualquier tipo de enseñanza debe basarse en la observación y la experiencia y elevarse después a conclusiones y generalizaciones. Como resultado de la observación, el niño recibe sensaciones visuales, auditivas y otras, que despiertan en él la idea y la necesidad de hablar.

Las representaciones obtenidas por el hombre sobre el mundo exterior por medio de los órganos de los sentidos, al principio son confusas y vagas. Es necesario ordenarlas y precisarlas de modo que lo lleven a obtener conceptos claros. Es necesario hacer “de las ideas desordenadas, ideas determinadas, de las determinadas, ideas claras y de las claras, ideas evidentes”. La enseñanza hace posible, en primer lugar, que a partir de la experiencia directa, el alumno acumule determinado bagaje de conocimientos y, en segundo lugar, que desarrolle sus capacidades intelectuales. Es necesario “incrementar en profundidad, las potencialidades de la inteligencia, y no solamente enriquecer las representaciones en extensión”.

Esta forma amplia de plantear, en esa época, el carácter bilateral del proceso de enseñanza es progresista desde el punto de vista histórico. Este planteamiento no ha perdido importancia en la actualidad. Pero en ocasiones, Pestalozzi aislaba en forma artificial

ambas cuestiones y colocaba en primer plano, incorrectamente, el desarrollo formal del pensamiento del niño.

Pestalozzi pretendía llevar a cabo la formación intelectual de los niños, mediante un sistema de ejercicios escogidos para cada nivel de enseñanza, los cuales desarrollarían las potencialidades intelectuales y las capacidades de cada individuo, si se llevan en un principio en forma ordenada.

Con la idea de simplificar y dar una base psicológica a la enseñanza, Pestalozzi planteó que existen elementos muy simples de cada conocimiento sobre las cosas, los cuales, al ser asimilados por el hombre, permiten que éste conozca el mundo que le rodea. Consideraba que esos elementos eran el número, la forma y la palabra. En el proceso de enseñanza, el niño llega a dominar la forma mediante la medida, el número, mediante el cálculo y la palabra gracias al desarrollo del lenguaje. De este modo, la enseñanza elemental desarrolla, fundamentalmente, las habilidades para medir, contar y usar el lenguaje. Pestalozzi transformó radicalmente el contenido de la enseñanza de la escuela primaria de su época. Al introducir en ella la escritura, la lectura, la Aritmética con nociones de geometría, la medición, la pintura, el canto, la gimnasia, así como conocimientos elementales de Geografía, Historia y Ciencias Naturales, amplió sustancialmente el plan de estudios de la escuela primaria. Asimismo, creó una nueva metodología de la enseñanza que permitió enriquecer los conocimientos de los niños y desarrollar sus potencialidades intelectuales y sus capacidades.

Según Pestalozzi, la base fundamental de la enseñanza, está en la intuición. Sin el empleo de la intuición, en el más amplio sentido de la palabra, no se pueden obtener representaciones correctas del mundo exterior, ni desarrollar el pensamiento y el lenguaje.

Pestalozzi conocía algunas de las obras de Comenius, pero no así su sistema en general. Esto le permitió afirmar: “Cuando en la actualidad miro hacia atrás me pregunto: ¿qué he realizado yo, particularmente, en pro de la educación de la humanidad?, encuentro lo siguiente: he establecido el principio fundamental y rector de la enseñanza, la intuición, como la base absoluta de cualquier conocimiento.” En realidad, Pestalozzi dio a la intuición una fundamentación psicológica más profunda que Comenius.

Pestalozzi concibió el proceso de enseñanza mediante el tránsito paulatino y ordenado de la parte al todo, e intentaba que este

modo de enseñar fuera universal, lo que es incorrecto: la enseñanza puede tener lugar, tanto mediante el tránsito de la parte al todo, como del todo a la parte.

La enseñanza, decía, debe desarrollarse en una secuencia rigurosa. No se puede privar al niño de aquello para lo que está preparado plenamente, pero no se le debe ofrecer aquello que no está en condiciones de cumplir. También es necesario desarrollar hábitos prácticos junto con la habilidad de pensar. Pestalozzi estaba convencido de que adquirir conocimientos sin la habilidad para emplearlos es un gran error.

Pestalozzi luchaba denodadamente contra el verbalismo y se indignaba con “la argumentación verbal en la educación, que sólo contribuye a formar charlatanes vacíos”. La razón, señalaba, se desarrolla mejor por medio de actividades que se relacionan con el trabajo y la práctica. En esta forma inmediatamente se pone de manifiesto cualquier error, mientras que, por el contrario, la enseñanza sobre la base de opiniones y cuestionarios librescos puede convertirse en una forma de rumiar las mismas palabras por toda una eternidad. Él consideraba que al desarrollar las capacidades de los niños y al nutrir su inteligencia con conocimientos, la escuela, obligatoriamente, tiene que desarrollar en ellos habilidades y hábitos. De la habilidad del hombre para actuar, afirmaba, depende la posibilidad de realizar lo que le exige su mente desarrollada y su noble corazón.

La habilidad del hombre para actuar, se desarrolla con ejercicios sistemáticos especialmente preparados y ordenados, de acuerdo con el grado de dificultad: “de hábitos que corresponden a actividades extremadamente simples a hábitos de máxima complejidad”.

Pestalozzi destacó el importante papel del maestro. El maestro no es solamente una persona educada, preparada para transmitir sus conocimientos a los niños. Sus funciones son más complejas y de mayor responsabilidad. Ante todo, debe amar sinceramente a los niños, sentirse como si fuera su padre y considerar que todo lo necesario para su educación y desarrollo debe estar incluido entre sus deberes. El niño es activo por naturaleza. Por eso la función del maestro, según su opinión, es ofrecer al alumno el material necesario para ejercitar las fuerzas que alimentan esa actividad. Esto es posible solamente, si el maestro fundamenta la educación en el

conocimiento de las características físicas y psicológicas de los alumnos.

Creación de métodos particulares para la enseñanza primaria

Aparte de sus posiciones didácticas generales, Pestalozzi elaboró los fundamentos de métodos particulares para la enseñanza primaria.

Consideraba Pestalozzi, que la función fundamental de la enseñanza de la lengua materna es el desarrollo del lenguaje del niño y el enriquecimiento de su vocabulario. Propugnó el uso del método fónico para la enseñanza de la lectura, lo cual tuvo mucha importancia en su época cuando predominaba aún el uso del método alfabético.

Pestalozzi dio valiosas indicaciones para aumentar el vocabulario de los niños, relacionando estrechamente la enseñanza de la lengua materna con la intuición y con la enseñanza de nociones de Ciencias Naturales, Geografía e Historia. Sin embargo, en la práctica, sus clases se reducían a ejercicios formales con oraciones en las cuales se expresaban una serie de características externas de los objetos. Aspiraba a desarrollar en los niños la capacidad de observar, mediante una serie de ejercicios fatigosos y bastante monótonos, sobre la determinación de los rasgos de un objeto o de un fenómeno; con lo que se aspiraba también a formar los hábitos para describir un objeto con precisión y en todos sus detalles. La concepción en sí de tales actividades es correcta y su importancia es indudable, pero su cumplimiento en la práctica, por lo regular, tenía un carácter formal.

Para adquirir los hábitos de escritura, Pestalozzi recomendaba efectuar ejercicios preliminares de rectas y curvas (los elementos de las letras). Pestalozzi, relacionaba la enseñanza de la escritura con la medición de objetos, con el dibujo y con el lenguaje. Prestaba gran atención a la ortografía en los primeros años escolares.

Para enseñar a medir, Pestalozzi recomendaba trazar un segmento de recta, un ángulo, un cuadrado... y dividirlos en partes (en dos, en cuatro, etc.). El maestro debe mostrar a los alumnos diferentes figuras geométricas y nombrarlas. Se observan, se estudian

sus propiedades y nombres y se aprenda a medirlas. El niño debe comenzar a dibujar el resultado de las mediciones. Estos ejercicios constituyen una buena base para la enseñanza de la escritura.

Al objetar los métodos tradicionales para la enseñanza de la Aritmética, basados en la memorización de reglas, Pestalozzi propuso su método para el estudio de los números comenzando con la unidad como el componente más simple de un número entero. Sobre la base de representaciones gráficas y de la combinación y separación de las unidades, los niños adquieren una comprensión realmente clara de las propiedades y relaciones de los números. Muchos conceptos aritméticos deben adaptarse durante los juegos. Del estudio de las unidades, los niños pasan al de las decenas.

Para enseñar las fracciones, Pestalozzi tomaba un cuadrado y, considerándolo como unidad, señalaba sus partes en relación con el todo. Sobre la base de estas ideas, los seguidores de Pestalozzi introdujeron en la práctica escolar la llamada caja aritmética que se emplea todavía en la escuela actual.

Pestalozzi dio una serie de indicaciones para la enseñanza de la Geografía. Conduce a los alumnos de lo cercano a lo lejano, de las observaciones del lugar que les rodea a representaciones más complicadas. Los niños, al familiarizarse con la parcela escolar y con su aldea adquieren nociones geográficas, que posteriormente se amplían y después reciben nociones sobre toda la tierra. Al estudiar los países lejanos, continuamente hay que hacer referencia a las primeras nociones recibidas. Pestalozzi recomendaba combinar el estudio del país natal con nociones de Ciencias Naturales. Recomendaba, asimismo, modelar en arcilla relieves del terreno y pasar posteriormente al mapa.

Importancia de la teoría y la práctica pedagógica de Pestalozzi

Pestalozzi fue un destacado teórico de la pedagogía de la burguesía democrática, que llevó a la práctica sus teorías. Se entregó abnegadamente a la causa de la educación de los hijos de los pobres. Un mérito indudable de él es que puso de manifiesto el papel de la educación en el desarrollo del niño, y señaló la necesidad de llevar a cabo una educación planificada en la familia y en la escuela.

Pestalozzi asignó a la educación una función progresista: la de desarrollar armónicamente en el hombre todas sus potencialidades naturales y sus capacidades. Elaboró la teoría de la enseñanza elemental, que jugó un gran papel en la lucha contra la enseñanza dogmática y la memorización mecánica, lo que contribuyó al desarrollo de las escuelas públicas. Planteó ideas valiosas sobre la educación física, laboral, moral e intelectual del niño. Era partidario de la ampliación del contenido de la enseñanza en la escuela primaria, de hacerla más accesible al pueblo, de vincularla más estrechamente a la vida y a las necesidades de las masas populares. Prestó gran atención a la enseñanza laboral de los niños y a su preparación para la vida.

Pestalozzi elaboró las bases generales de la enseñanza primaria y un conjunto de métodos especiales para ella. A causa de la limitación teórica de su concepción del mundo, no pudo dar una solución correcta a la unidad del proceso de asimilación de los conocimientos por los alumnos y el desarrollo de sus capacidades intelectuales. Con frecuencia sobrevaloraba el papel de los ejercicios mecánicos en el desarrollo del pensamiento. Al separar este desarrollo de la acumulación de conocimientos en sí, adoptó una posición de defensa de la teoría de la enseñanza formal. Este aspecto de la teoría de Pestalozzi fue desarrollado especialmente por algunos de sus discípulos.

Pero es indudable que la concepción de la enseñanza, planteada y desarrollada por Pestalozzi, ejerció una influencia positiva en el desarrollo posterior de la teoría y de la práctica pedagógica de orientación progresista.

Capítulo X

LA TEORIA PEDAGOGICA DE JUAN FEDERICO HERBART

Juan Federico Herbart (1776-1841), nació en Alemania, que en esa época era un estado atrasado y fragmentado, y el baluarte de la reacción contra las revoluciones burguesas.

“En Prusia y en Alemania en general, los terratenientes no permitieron que su hegemonía se escapara de sus manos durante las revoluciones burguesas, y 'educaban' a la burguesía a su imagen y semejanza,¹ escribía V. I. Lenin.

Herbart recibió educación elemental en una escuela clásica latina y, posteriormente, en la Universidad de Jena. Trató conocimiento con las teorías de los representantes de la filosofía idealista alemana como Kant y Fichte, pero en él ejercieron mayor influencia las concepciones del filósofo antiguo Parménides, el cual sostenía que todo en el mundo es único e invariable.

Después de terminar la Universidad, Herbart fue preceptor de los hijos de un aristócrata suizo. En 1800 visitó el instituto de Pestalozzi en Burgdorf. Sin embargo, no asimiló la dirección democrática de los puntos de vista del gran pedagogo.

Desde 1802, Herbart trabajó como profesor en las universidades de Königsberg y Gotinga. En ellas desplegó una gran actividad pedagógica; ofrecía conferencias de psicología y pedagogía y dirigía un seminario para la preparación de maestros. Anexo al seminario, fundó una escuela experimental en la cual él mismo enseñaba Matemática.

Las ideas pedagógicas de Herbart se expusieron en sus obras: *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806); *Manual de Psicología* (1816); *Cartas sobre la aplicación de la Psicología* (1831); *Bosquejo para un curso de Pedagogía* (1835); y otras.

1

Bases filosóficas y psicológicas de la pedagogía de Herbart

Herbart intentó elaborar un sistema científico de Pedagogía sobre la base de principios filosóficos idealistas, especialmente de ética y psicología.

Por su concepción del mundo Herbart era *metafísico*. Afirmaba que el mundo estaba formado de una cantidad infinita de entes eternos e invariables (reales), inaccesibles al conocimiento del hombre. Decía que las ideas de las personas sobre la variabilidad del mundo es ilusoria y que la existencia y la esencia de la existencia son invariables.

Herbart tenía una actitud negativa hacia la Revolución francesa y hacia el movimiento de vanguardia que surgió bajo la influencia de aquella en las capas progresistas de la sociedad alemana. Soñaba en que llegara una época, en que terminaran las revueltas y los cambios, y que se estableciera “un orden estable y una vida regulada y medida”. Esperaba contribuir a este orden de vida estable, mediante su actividad en el campo de las ciencias filosóficas (entendía por tales a la Psicología, la Ética y la Pedagogía).

Herbart extrajo su concepción de la esencia de la educación, de la Filosofía (idealista), y el objetivo de la educación, de la Ética. Elaboró una teoría ética eminentemente metafísica. Afirmaba que la moral social e individual se basan en ideas morales determinadas, eternas e invariables. Estas ideas, según Herbart, constituyen la base de la moral general, que debía fortalecer las relaciones sociales, y de las normas morales que formaban la monarquía prusiana. La teoría psicológica de Herbart, basada en una filosofía idealista y metafísica, es anticientífica en su conjunto, pero algunos pronunciamientos aislados suyos en el campo de la psicología, tienen cierto interés científico.

Al igual que Pestalozzi que aspiraba a encontrar los elementos constituyentes de todo fenómeno complejo, Herbart intentó descomponer la actividad psicológica del hombre en sus partes integrantes y trató de aislar lo que él consideraba el elemento primario más simple. Para Herbart, ese elemento primario es la representación'. Afirmó, incorrectamente, que todas las funciones psicológicas del hombre: la emoción, la voluntad, el pensamiento, la imaginación, etc., eran representaciones modificadas.

Herbart consideraba que la Psicología era la ciencia de las representaciones, de sus manifestaciones, de sus combinaciones y de su desaparición. Consideraba que, en un principio, el alma del hombre no tenía ninguna propiedad y que el contenido de la conciencia humana está determinado por la formación y el movimiento posterior de las representaciones que entran en determinadas interrelaciones según las leyes de la asociación; Los conceptos de apercepción y asociación, introducidos por Herbart, se mantienen en la psicología actual.

De acuerdo con Herbart, una masa de representaciones, causo un avalancha en el alma del hombre trata de penetrar en el campo de su conciencia. Pero penetran solamente aquellas que son afines a las que ya están en ese campo. Aquellas que no encuentran alguna representación afín a ella, se debilitan, se hacen insignificantes y salen de los umbrales de la conciencia.

Toda la vida intelectual del hombre depende según Herbart, de las representaciones iniciales que son fortalecidas por su experiencia, sus relaciones y su educación. Así, la comprensión está condicionada por la interrelación de las representaciones. El hombre comprende cuando el objeto o la palabra despiertan en su conciencia cierto cúmulo de representaciones. Si como respuesta no surge ninguna representación, aquellas permanecen incomprensibles.

Mediante las relaciones de las representaciones se explican también todos los fenómenos de la esfera emocional de la psiquis y de las manifestaciones volitivas.

Según Herbart, los sentimientos no son otra cosa que las representaciones retenidas. Cuando en el alma existe armonía en las representaciones surge el sentimiento de lo agradable, pero cuando las representaciones no armonizan unas con otras entonces surge el sentimiento de lo desagradable.

El deseo, como en el caso de los sentimientos, constituye otro caso en que se reflejan las relaciones entre las representaciones. La voluntad es el deseo al que se une la representación del logro de un objetivo planteado. Es así que Herbart ignora las peculiaridades de los diferentes aspectos de la psiquis del hombre.

Reduce incorrectamente el proceso complejo, variado y profundamente dialéctico de la actividad psíquica, a las combinaciones mecánicas de las representaciones. Al influir en las representación es del niño, estima que se ejerce asimismo la influencia

correspondiente en la formación de sus sentimientos y de su voluntad. De esto se desprende que, para Herbart, cuando la enseñanza tiene lugar correctamente, cumple una función educativa.

La esencia de la educación, sus objetivos y tareas

Herbart subraya constantemente, que el trabajo pedagógico tiene mayor éxito si le antecede el dominio de la teoría pedagógica. Decía, que el pedagogo necesita sólidas concepciones filosóficas para que el trabajo docente cotidiano y la limitada experiencia individual no redujeran su horizonte.

El maestro adquiere el arte de la educación en la actividad pedagógica diaria; pero lo logrará más rápidamente en la medida en que domine la teoría de la educación con mejor fundamentación y mayor profundidad.

“Solamente en el trabajo se aprende el arte y se alcanzan el ritmo, las habilidades, los hábitos, la destreza y la maestría; pero también en el trabajo aprende ese arte sólo aquél que estudió previamente las ideas de la ciencia, las asimiló, se definió gracias a ellas, y se preparó para las futuras impresiones esperadas por parte de la experiencia”, expresó Herbart.

Naturalmente que el estudio de la teoría pedagógica no pertrechaba al educador con recetas preparadas para las diferentes situaciones; se prepara a sí mismo para percibir, comprender y valorar correctamente los fenómenos que se le presentan en su trabajo cómo maestro. El dominio de la teoría pedagógica, le da al maestro la posibilidad de evitar errores en la valoración de los educandos, de los estímulos y de los motivos de su conducta y de la importancia y esencia de sus actos. Los alumnos no podrán así sorprender e intimidar a su educador con planteamientos inesperados.

Herbart concedía gran importancia a la determinación del objetivo de la educación, en dependencia del cual están los medios educativos. De acuerdo con su teoría ética, cuyas bases están dadas, como se señaló anteriormente, por ideas morales, eternas, Herbart consideraba que el objetivo de la educación es la formación de un hombre virtuoso. Al considerar que este objetivo era eterno e invariable, señalaba que había que educar a las personas de modo

que pudieran adaptarse a las relaciones existentes, que respetaran el orden establecido y que se subordinaran a él.

El pedagogo debe plantear a los educandos los mismos objetivos que ellos se plantearán así mismos cuando ya sean adultos. Estos objetivos pueden ser agrupados en:

- 1) objetivos posibles y,
- 2) objetivos necesarios.

Los objetivos posibles son aquellos que el hombre puede plantearse a sí mismo en el campo de determinada actividad.

Los objetivos necesarios son aquellos imprescindibles al hombre en cualquier campo de su actividad.

El logro de los objetivos posibles supone el desarrollo en el hombre de una receptividad variada y multifacética hacia un círculo amplio de intereses, de acuerdo con sus inclinaciones y hacia un ideal de perfección.

El logro de los objetivos necesarios supone la formación moral del hombre sobre la base de las ideas de benevolencia, derecho y justicia; o como decía Herbart, la creación en el hombre de un carácter plenamente moral. Al considerar que la esencia de la educación está en enriquecer el alma del niño con representaciones, Herbart quiere inculcar en ella ideas y motivos de la conducta virtuosa y formar un carácter moral en el educando.

La dirección

La función de la dirección no se refiere al futuro del niño, sino al mantenimiento del orden en el momento mismo en que tiene lugar la educación. La función de la educación está en refrenar la “vivididad salvaje” de los niños, la que es muy propia de ellos, según consideraba Herbart. Al mantener el orden en lo externo, crea las condiciones para que tenga lugar la educación. La dirección por sí sola no realiza la educación, es solamente un requisito indispensable para que ella tenga lugar.

El primer recurso para ejercer la dirección es la amenaza. Pero por medio de ella, no siempre se logra el efecto necesario. A los niños fuertes de carácter no se les amenaza con nada y “se

aventuran a cualquier cosa”. A las naturalezas débiles no les llega la simple amenaza y continua actuando según su deseo. Por eso, la amenaza debe complementarse con la vigilancia que según Herbart, es muy efectiva en los primeros años. Sin embargo, la más severa vigilancia puede que no dé el resultado necesario: el que se siente vigilada busca la manera de huir de esa vigilancia.

Se hace necesario emplear una serie de prohibiciones y órdenes que deben ser exactas y concretas. Para los niños que violan las reglas establecidas se debe utilizar el libro de multas.

Herbart propone que este tipo de registro se utilice también en la educación familiar, donde a veces es útil. Y, por último, Herbart concede a los castigos, incluyendo los corporales, un lugar muy importante entre los medios de dirección. Elaboró un minucioso sistema de castigos que se empleó mucho en los gimnasios alemanes y rusos, en los liceos franceses y en los centros de enseñanza media de otros países. El reaccionario Arakcheiev, famoso por su crueldad, cuando elaboraba las disposiciones para las escuelas en las unidades militares, tuvo en cuenta el sistema de dirección elaborado por Herbart, especialmente los castigos.

Herbart considera que la autoridad y el amor son medios auxiliares de dirección, pero añade que se salen de los límites de la misma. El espíritu del niño se inclina ante la autoridad que dirige la voluntad naciente del educando hacia lo bueno, desviándolo de lo malo. Pero el educador debe actuar sin preocuparse de la aprobación o desaprobación de sus actos por parte de la voluntad infantil, que es la más débil.

Mediante la dirección se debe tratar que todo el tiempo del niño esté ocupado. “La base de la dirección está en mantener los niños ocupados sin tener en cuenta en lo absoluto la utilidad que para su desarrollo espiritual pueda tener esa ocupación, su tiempo debe estar siempre cubierto con el único objetivo de que no cometan estupideces.” La ocupación de los niños debe distraerlos de cualquier travesura.

Todo el sistema de dirección de los niños, con el propósito de apartados del desorden y de que no quebranten la disciplina, fue elaborado por Herbart sobre la base del empleo de la coacción. Exponía, que el niño no tiene conciencia hasta que no adquiere, mediante la instrucción sistemática, un círculo determinado de representaciones. Sobre esta base, separaba incorrectamente, la

dirección de la educación moral, al considerar la disciplina sólo como una condición de la educación, cuando en realidad la disciplina no es solamente una condición, sino un medio y un resultado de la educación.

La instrucción

Herbart concedía gran importancia a la formación intelectual en la educación. Consideraba que la instrucción es el medio esencial de la educación. Introdujo en la Pedagogía la expresión instrucción educativa. Decía que no había educación sin instrucción y que no reconoce como instrucción aquella que no tenga efectos educativos. Sin embargo, al considerar esta valiosa idea en los pedagogos que le precedieron, en particular en Pestalozzi; Herbart le daba una interpretación unilateral.

Herbart sustituyó indebidamente el complejo proceso de la educación por el de instrucción, sin tener en cuenta la influencia del medio social y la importancia del factor emotivo en la educación moral. Consideraba, incorrectamente, que los sentimientos y la voluntad no son manifestaciones independientes de la psiquis, sino que son solamente modificaciones de las representaciones.

Según Herbart la instrucción debe basarse en la multiplicidad de intereses, unos dirigidos al conocimiento de la realidad circundante, y otros al conocimiento de la vida social.

Herbart distingue seis tipos independientes de intereses. En el primer grupo coloca: el interés empírico, que respondería a la pregunta ¿qué cosa es esto?, y despierta la tendencia a la observación; el interés especulativo, que responde a la pregunta ¿por qué esto es así?, y que predispone a la reflexión; y el interés estético, que se caracteriza por la valoración artística de los fenómenos. Al segundo grupo corresponden, el interés afectivo (simpático), dirigido a los miembros de la familia y el círculo más cercano de conocidas; el interés social, que corresponde a un círculo más amplio de personas, a su pueblo, a la sociedad y a toda la humanidad. En este mismo grupo Herbart ubica el interés religioso, dirigido a la comunicación con dios.

Al reconocer el valor de la recomendación de Herbart de que la instrucción sea multifacética, es necesario destacar lo que hay de

fantasía personal en la clasificación de los intereses establecida por él.

Según Herbart, una de las más importantes funciones de la instrucción consiste en despertar múltiples intereses en los niños. El consideraba que esta tarea podía resolverse creando en los alumnos grupos variados y dinámicos de representaciones mediante el estudio de distintas asignaturas. Proponía comenzar el estudio desde los más antiguos períodos de la historia, pues estimaba que la vida de los hombres primitivos y de los pueblos antiguos es el mejor material para los niños. Planteaba que en la juventud de la humanidad se manifestaron los mismos intereses y las mismas ocupaciones, que son propias de los niños y de los jóvenes. Por eso según él, se debe ofrecer a los alumnos un círculo de conocimientos cada vez más complejo, sobre la humanidad, que se concentren alrededor de la historia y de la literatura de los pueblos antiguos.

Herbart asignaba un alto valor a los Idiomas clásicos y a la Matemática, fundamentalmente como un medio de desarrollo del pensamiento, como si fuese “la gimnasia recia del espíritu”.

Herbart solucionaba el problema del sistema escolar de acuerdo con su posición social conservadora. Proponía crear los siguientes tipos de escuela: la elemental, la urbana y el gimnasio.

Entre días no había articulación, cada una de ellas existía independientemente . Se de las otras.

Los egresados de las dos primeras podían ingresar solamente en las escuelas especiales, y los del gimnasio, en los centros de enseñanza superior. De aquí se desprende, que Herbart era contrario al sistema único de enseñanza. Era un fervoroso partidario de la enseñanza clásica, ya decadente.

En su opinión, en la escuela real deben estudiar los que se dedicarán al comercio, a la industria, a los oficios y a otros tipos de actividades prácticas. Para aquellos que se destinaban a las actividades intelectuales, a la dirección, a la administración, es decir, para los escogidos, Herbart recomendaba la enseñanza clásica. Herbart prestaba gran atención al problema del interés como una condición importantísima y un medio para el éxito en la enseñanza. Al responder a la pregunta de, cómo despertar y mantener el interés de los alumnos por el material de estudio, decía: “Todo lo que se estudia con satisfacción se hace con rapidez y se asimila con fundamento.”

Herbart consideraba indispensable conducir la enseñanza de tal manera, que al encuentro de las nuevas impresiones provocadas por el maestro en el alma del alumno viniesen como a recibirlas, una serie de representaciones que ya él tenía. El llamó *apercepción* a la asimilación por el alumno de nuevas representaciones sobre la base de la experiencia anterior que ya tenía. A la *apercepción* él le concedía una gran importancia para la instrucción y la relacionaba estrechamente con el interés y la atención.

Herbart distinguía los siguientes tipos de atención:

Atención primitiva, que es el primer tipo de *atención involuntaria*, y que es propia de los niños pequeños. Está dirigida al objeto, independientemente de la voluntad del sujeto, gracias a la fuerza de la impresión que produce, a la brillantez del color o a la intensidad del sonido.

El segundo tipo de atención involuntaria es la *atención aperceptiva*, que hace surgir aquellas representaciones que son necesarias para la asimilación y fijación de las nuevas.

De la atención involuntaria distinguía la *atención voluntaria* que depende de un propósito que se ha establecido anteriormente, y de los esfuerzos del propio alumno. Herbart destacaba que el desarrollo de la atención voluntaria en los alumnos y de la tendencia a concentrar grandes esfuerzos para estudiar, no es una función de la instrucción solamente, sino también de la dirección y de la educación moral.

Herbart dio valiosos consejos didácticos acerca de cómo desarrollar y mantener el interés y la atención a sus alumnos. Citemos algunos de esos ejemplos.

Aun antes de que asista a la escuela y en las primeras etapas de la enseñanza, deben formarse representaciones en los niños que los ayuden a la asimilación de los nuevos contenidos. Inmediatamente antes de que el maestro empiece la explicación de un nuevo contenido, debe despertar en la mente de los alumnas aquellas representaciones que son necesarias para la asimilación de ese nuevo contenido.

La intuición debe tener una gran utilización en la enseñanza.

Cuando no se puede mostrar el objeto mismo que se estudia, debe llevarse una representación de él. Sin embargo, no debe mostrarse lo mismo durante mucho tiempo pues esa monotonía agota a los alumnos.

En la exposición del maestro debe haber ilación; las pausas inoportunas, la introducción de elementos ajenos (frases demasiado trilladas, adornos retóricos, desviaciones de la idea central, carencia de lógica, etc.), destruyen la libre corriente del mecanismo perceptivo y dispersan las representaciones. La enseñanza no debe ser demasiado difícil, pero si se abusa de su facilidad resulta también perjudicial. Ante la extrema facilidad desaparece la apercepción y no hay que realizar esfuerzo alguno.

Herbart dio también valiosos consejos sobre la memorización. Señalaba atinadamente la necesidad de la lucha contra el olvido de lo aprendido. Consideraba que el mejor ejercicio para lograr esto, es que los alumnos empleen constantemente lo que han aprendido en relación con lo que les interesa y con lo que le llama la atención.

Los pasos formales de la instrucción

La formación multilateral, señalaba Herbart, no sólo no debe ser superficial, sino que debe ser integral y única. La flor no debe deshojar su cáliz, decía él, para subrayar la idea de que la instrucción debe representar las imágenes en la mente del alumno como un todo único.

Herbart elaboró la teoría de los pasos formales de la instrucción que se hizo muy famosa entre los pedagogos de todos los países. Intentó llevar a cabo la instrucción en correspondencia con las leyes de la actividad psíquica del niño, la cual él entendía como el mecanismo del proceso aperceptivo.

Según Herbart, la instrucción transcurre, necesariamente; mediante la profundización en el material que se estudia (profundizaciones), y mediante *la profundización que el alumno hace en sí mismo* (toma de conciencia). A su vez, estos dos momentos (profundización y toma de conciencia, pueden tener lugar, bien en estado de reposo del alma, o bien en estado de movimiento.

De aquí se sigue que existan cuatro pasos de la instrucción, que Herbart llamó: 1) claridad, 2) asociación, 3) sistema y, 4) método.

El primer paso, *claridad*, es la profundización en estado de reposo. Lo que se estudia se destaca de todo con lo que está relacionado y se examina profundamente. En sentido psicológico en este paso se requiere movilizar la atención. En sentido didáctico es la

presentación del nuevo conteniendo por el maestro con utilización de la intuición.

El segundo paso, *asociación*, es la profundización en estado de movimiento. El nuevo contenido entra en relación con las representaciones que los alumnos ya tienen, y que se obtuvieron en clases anteriores, mediante la lectura, en actividades de la vida cotidiana. etc. Puesto que todavía los alumnos no conocen lo que se obtendrá como resultado de relacionar lo nuevo con lo viejo, Herbart consideraba que, en sentido psicológico, en este paso tiene lugar la expectación, y que en el plano didáctico deben realizarse coloquios y conversaciones abiertas entre el profesor y los alumnos.

El tercer paso, *sistema*, es la toma de conciencia en estado de reposo y se caracteriza por la búsqueda de conclusiones, definiciones y leyes que realizan los alumnos, bajo la dirección del maestro, sobre la base de los nuevos conocimientos que se han relacionado con las viejas representaciones. Psicológicamente este paso corresponde, según Herbart, a la "búsqueda". En el plano didáctico consiste en la formulación de conclusiones, reglas y definiciones.

El cuarto paso, *método*, es la toma de conciencia en estado de movimiento, y consiste en la aplicación de los conocimientos adquiridos en nuevos hechos, fenómenos y sucesos. Desde el punto de vista psicológico esta fase exige acción y en el plano didáctico supone la realización de ejercicios de diferentes tipos, que requieran de los alumnos la aplicación amplia de los conocimientos adquiridos y la habilidad de pensar en forma lógica y creadora.

Según Herbart, estos pasos determinan la secuencia de la instrucción. Son pasos formales porque no dependen de ningún contenido concreto, ni de la edad de los alumnos, ni de la función didáctica de la clase.

Este esquema universal del curso de la instrucción, establecido por Herbart, fue transformado posteriormente por discípulos suyos en un esquema aplicable a cualquier clase. La pedagogía científica rechaza semejante solución de este problema y considera que el desarrollo de una clase se determina por una serie de circunstancias como son: la edad y el nivel de desarrollo de los alumnos, el carácter específico de cada contenido y otras.

Herbart distinguía tres tipos de enseñanza: la descriptiva, la analítica y la sintética.

La enseñanza *descriptiva* tiene un uso muy restringido, pero es muy importante dentro de sus propios límites. Tiene como objetivo poner de manifiesto la experiencia del niño y complementarla.

Mediante un relato vivo y motivador el maestro amplía los conocimientos de los alumnos. En esta actividad juegan un gran papel los medios visuales de enseñanza. El maestro debe llevar el pensamiento de sus alumnos más allá del círculo de sus observaciones directas del medio que le rodea, contándole sobre países lejanos, hechos ocurridos en el pasado, fenómenos de la naturaleza que los propios alumnos no pueden observar. Los objetivos de la enseñanza descriptiva se logran mejor aprendiendo de memoria los contenidos de la instrucción y el material literario presentado.

La enseñanza *analítica* tiene como objetivo descomponer a la vez el medio como un todo en objetos aislados, éstos en sus partes componentes y estas últimas, en sus características. Los niños llegan a la escuela con muchas representaciones, pero éstas están dispuestas en forma desordenada en su conciencia. La tarea consiste en analizar estas reservas del pensamiento de los alumnos, corregirlas y perfeccionarlas bajo la dirección del maestro.

Al destacar la importancia de la enseñanza analítica, Herbart explica detalladamente cómo la instrucción tiene en cuenta los distintos aspectos de los intereses y qué es lo que hace con ellos. Una forma de la enseñanza analítica, como la clasificación, tiene relación con el interés empírico.

El interés especulativo se estimula mediante observaciones y experiencias para la búsqueda de regularidades en la naturaleza y en la vida social (en la historia). La enseñanza apolítica estimula el interés estético, al descomponer lo bello en sus elementos más simples y al mostrar cómo un todo complejo consta de partes aisladas. Cuando el maestro ayuda al alumno a analizar el estado de su propia alma, lo prepara para que comprenda los sentimientos de otras personas y con ello sirve a los objetivos del interés afectivo. De la misma manera, al mostrar a los alumnos que su existencia está condicionada y depende de la sociedad, la enseñanza analítica educa el interés social en los alumnos.

La enseñanza *sintética* se emplea principalmente en los grados superiores. Cuando el maestro expone un nuevo contenido, no se limita a su descripción, sino que hace generalizaciones, sintetiza en un todo lo que los alumnos conocen por partes, los elementos

que se encuentran aislados en su conciencia. Herbart concedía gran importancia a la enseñanza sintética. Sólo la síntesis, según sus palabras, “puede edificar el sistema armonioso de pensamiento que exige la educación”.

Tiene gran valor el hecho de que Herbart prestara tanta atención a la creación de un sistema de conocimientos en los alumnos.

La descripción, el análisis y la síntesis, según Herbart, no representan métodos aislados de enseñanza que se introducen en su proceso en determinada secuencia, y que asimismo, son sustituidos unos por otros. El proceso de enseñanza debe garantizar la unidad de estos tres tipos de enseñanza.

La educación moral

Herbart elaboró un sistema de educación moral que se distingue por su excesivo intelectualismo. En su sistema ocupa un lugar fundamental la actividad del maestro, en la implantación de procedimientos de enseñanza para la formación de conceptos morales en el escolar.

Debe tenerse en cuenta que Herbart separa la educación moral de la función de dirección. Se esfuerza por destacar la diferencia fundamental que existe entre la educación moral y la función de dirección. Ésta está llamada solamente a mantener el orden en cada momento. Pero no pudo establecer esta diferencia de manera convincente. No le fue posible, porque la disciplina es a la vez una condición y un resultado de la educación.

Herbart prestaba gran atención a la educación religiosa, era partidario de que en los niños se despertara el interés por la religión lo más temprano posible y que se desarrollara constantemente para que “en años posteriores el niño, sin rebeldía, viviera plácidamente en su religión”. La religión, según Herbart, requiere “el sentimiento de resignación que es necesario como un principio de contención”. El maestro está obligado a llamar al orden a cualquier alumno que se permitiera tener una actitud crítica hacia la religión.

A diferencia de la instrucción, la educación moral influye directamente en el alma del niño, dirigiendo sus sentimientos, sus deseos y sus actos.

Los principios de la educación moral en Herbart son opuestos a los principios de la dirección. Mediante esta, se reprimen las manifestaciones de la voluntad y la conciencia del niño. Pero en el sistema de la educación moral todos los métodos deben apoyarse en lo bueno que tenga el escolar. La educación moral debe procurar “elevar a los ojos del educando su propio yo”, de modo que tenga una profunda aprobación por su parte. El educador tiene la obligación de hallar en el educando, incluso en alguno considerado perverso, rasgos positivos y no desanimarse si esto no se logra enseguida. En el sistema de la educación moral “una chispa puede provocar otra instantáneamente”.

Al referirse a los medios de la educación moral en el propio sentido de la expresión, Herbart planteaba lo siguiente:

1. Reprimir al educando. A esto contribuye el sistema de dirección cuando le enseña a obedecer. Es necesario establecer los límites de la conducta de los niños.

2. Condicionar al niño: es decir, situarlo en, condiciones de que comprenda que “la desobediencia provoca grandes sufrimientos”, no sólo por las amonestaciones del educador, sino también por experiencia propia.

3. Establecer normas precisas de conducta.

4 Al mantener “el sosiego y la claridad en el alma del educando”, es decir, no ofrecer oportunidades para que el educando dude de la verdad .

5. “Conmover” el alma del niño con la aprobación y la amonestación. 6. “Exhortar” al educando a obrar bien, señalarle sus errores y corregírse los.

En la educación moral se debe recurrir a los castigos; pero los castigos educativos, a diferencia de los disciplinarios, no deben evocar la idea de represalia, sino que el educando los vea como advertencias benévolas.

Puesto que los niños no tienen una voluntad firme y el educador tiene que formarla, no se puede permitir, según Herbart, que los alumnos tengan la posibilidad de manifestar sus malas inclinaciones. Esto se debe evitar mediante severas medidas. Es importante crear un régimen de vida sencillo, comedido y estable que no presente alteraciones en cuanto a lo establecido. La escuela debe

apoyar a los padres que mantienen un régimen correcto de vida para sus hijos. Es muy peligroso que se desarrolle en el educando la conciencia de que él es independiente en sus acciones. Es necesario observar con mucho cuidado la vida del educando en la sociedad: “la corriente de la vida social no debe distraer al niño, ni ser más fuerte que la educación”. Herbart exigía que se estableciera la autoridad innegable del educador y expresaba que esa autoridad siempre debe ser para el niño “el criterio general”, pues es esencial que el educador tenga una gran autoridad, al lado de la cual el educando no consideraría nunca que otra pueda ser mayor que esa. Todas estas expresiones constituyen manifestaciones del carácter conservador de la teoría de Herbart.

Las concepciones pedagógicas de Herbart no se divulgaron mucho durante su vida. Después de la derrota de la revolución de 1848, la burguesía de Europa occidental, que había traicionado a las masas trabajadoras, se interesó por su teoría, que contribuía a consolidar el orden establecido. Las ideas de Herbart comenzaron a gozar de gran popularidad en Alemania, Rusia y otros países de Europa occidental. También se generalizó en Estados Unidos.

La escuela media clásica de Europa y Estados Unidos se constituyó, en gran medida, sobre las bases de la pedagogía herbartiana. El sistema de dirección de los niños elaborado por Herbart, que estaba encaminado a reprimir sus iniciativas y a la subordinación absoluta a los mayores, alcanzó gran divulgación.

Pero a su vez, Herbart hizo una gran contribución a la elaboración de la Pedagogía como una disciplina científica. Señaló que la Pedagogía tiene su propio sistema de conceptos, pero partía del enfoque idealista de la ética, se basaba en la religión y en la metafísica y en la psicología asociacionista elaborada por él, en la cual el contenido de la actividad psicológica está presentado en forma muy simple, como el mecanismo del movimiento de las representaciones. Mucho en la conciencia del hombre puede ser explicado por la apercepción, y son valiosos los planteamientos de Herbart sobre el papel de las asociaciones en la enseñanza; pero es incorrecto reducir todo el contenido de la conciencia a las representaciones.

Tuvo gran importancia el tratamiento dado por Herbart a los problemas de la Didáctica. Sus pronunciamientos acerca de la multiplicidad de intereses, sobre el carácter sistemático de la

enseñanza y sobre el desarrollo del interés y de la atención en los alumnos, son de indudable valor. Los intentos de Herbart para determinar la relación entre la enseñanza y la educación, y el principio de la instrucción educativa, que él defendía, merecen una valoración positiva; aunque, en general la solución que les dio no puede considerarse como científica.

Capítulo XI

LA ACTIVIDAD Y LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE ADOLFO DIESTERWEG

La vida y la actividad sociopedagógica de Adolfo Diesterweg

El destacado pedagogo alemán Federico Guillermo Adolfo Diesterweg (1790-1866) es un representante progresista de la pedagogía democrático burguesa alemana de mediados del siglo XIX.

Nació en la pequeña ciudad de Siegen, Westfalia, en el seno de la familia de un funcionario jurídico.

Según reconoce el propio Diesterweg, desde la escuela media tomó aversión a la enseñanza dogmática para toda su vida. En 1808 ingresó en la Universidad de Gerbornski donde estudió Matemática, Historia y Filosofía y más tarde se trasladó a Tubingen donde terminó sus estudios en 1811, y posteriormente obtuvo el grado de doctor en Filosofía.

En sus años de estudiante, conoció las ideas pedagógicas de Rousseau y de Pestalozzi. Sus años de actividad (1813-1818), en la escuela modelo de la ciudad de Frankfurt, en la cual trabajaban discípulos de Pestalozzi, ejercieron una influencia decisiva en la formación de sus convicciones pedagógicas. A diferencia de Herbart que, como ya hemos señalado, permaneció indiferente ante las concepciones democráticas de Pestalozzi, Diesterweg se convirtió en un fervoroso partidario de las convicciones sociales y pedagógicas progresistas del pedagogo suizo. Decidió dedicarse a la causa de la instrucción del pueblo y durante largo tiempo encabezó seminarios para maestros, primero en Mierse na Rieynie, y posteriormente en Berlín, logrando en ellos buenos resultados.

En los seminarios enseñaba Pedagogía, Matemática y Alemán y al mismo tiempo era maestro en las escuelas primarias experimentales anexas a los seminarios. Diesterweg simultaneaba con éxito su fructífera actividad pedagógica con una buena producción

literaria y metodológica. Publicó *Guía para la formación de los maestros alemanes* (1835), donde expuso sus criterios progresistas sobre las lecciones generales y los principios de la enseñanza, así como más de 20 manuales y guías de Matemática, Alemán. Geografía, Geografía Matemática y Astronomía que gozaron de gran popularidad en Alemania y otros países.

En Rusia eran bien conocidas estas obras aun en vida del autor. En 1862 se publicó en idioma ruso su *Geometría Elemental*, la que fue reconocida entre los pedagogos más progresistas como la mejor guía para la enseñanza elemental de la Geometría.

En 1827, antes de morir publicó *Los impresos del Rin para la educación y la enseñanza*. En esta revista publicó más de 400 artículos sobre los más variados problemas pedagógicos. Diesterweg era partidario de que se mejorara radicalmente la preparación de los maestros de las escuelas primarias. Contribuyó en gran medida a la unión profesional de los maestros alemanes.

Diesterweg protestó con calor contra la enseñanza confesional (religiosa), que aún existía en Alemania desde el siglo XVI y que hacía que los hijos de los católicos y de los luteranos estudiaran en escuelas separadas. Era partidario de que cesara la tutela de la Iglesia sobre la escuela y que el control de la misma no estuviera en manos de sacerdotes, sino de pedagogos especializados.

Por sus valientes pronunciamientos, Diesterweg provocó un gran descontento en el gobierno y en los círculos reaccionarios de la sociedad alemana.

En 1847, cuando el gobierno reaccionario de Prusia se esforzaba por evitar la revolución burguesa, que ya estaba en sazón, fue expulsado del cargo de director del seminario de Berlín, y en 1850, después del fracaso de la revolución de 1848, se vio obligado a jubilarse. No obstante, la reacción no pudo reprimir al pedagogo progresista. Diesterweg continuaba siendo dirigente de los maestros populares que desde el principio lo habían elegido presidente de la Unión de Maestros Pangermánicos y posteriormente su representante en la cámara de diputados de Prusia. Aun en vida, se le otorgó el título honorífico de “Maestro de los maestros alemanes”

Desde 1851, al mismo tiempo que *Los impresos del Rin* publicó *Los Anuarios Pedagógicos* en los que desenmascaraba valientemente las fuerzas de la reacción. En especial actuó en forma

enérgica después que en 1854 salieron las famosas Regulaciones Prusianas, que eran leyes escolares reaccionarias mediante las cuales el gobierno procuraba eliminar de la escuela cualquier manifestación de libertad de pensamiento, subordinaría enteramente a la influencia de la Iglesia.

Las Regulaciones reducían considerablemente el volumen de conocimientos para la escuela primaria y situaban en primer plano el estudio de la ley divina con una gran cantidad de materiales para que se aprendieran de memoria. Las Regulaciones reducían también el volumen de conocimientos para los seminarios magisteriales, por lo que disminuía el nivel de preparación científica de los maestros de la escuela popular alemana.

Los señalamientos de Diesterweg, contra las Regulaciones en la prensa y desde la tribuna de la Cámara de Diputados, encontraron apoyo en los círculos de la opinión pública progresista y obligaron al gobierno a editar, en 1859, una circular que morigeró considerablemente el contenido de las Regulaciones. Diesterweg desarrolló una actividad socio pedagógica progresista hasta sus últimos días. Murió de cólera en 1866.

Diesterweg participó activamente en la lucha que tenía lugar en Alemania, entre los partidarios de la escuela clasista y los que propugnaban la escuela única. Los partidarios de la escuela clasista consideraban que en el sistema de instrucción pública de Alemania, para cada capa de la población, debía haber una escuela especial: para la población más pobre, la escuela popular; para los burgueses, la escuela media real; para los nobles y los funcionarios, el gimnasio clásico.

Los partidarios de la escuela única, entre los cuales se encontraba Diesterweg, propugnaban la fundación de un solo tipo de escuela que fuera accesible para todos los niños por igual.

La esencia de la educación, sus objetivos y sus principios fundamentales

Diesterweg propugnaba la idea de la educación para toda la humanidad por lo cual luchaba contra el enfoque clasista y chovinista en este campo. Según él, la función de la escuela consiste en educar a personas humanitarias y conscientes y no a “auténticos prusianos”.

El amor a la humanidad y a su pueblo debe desarrollarse en la más estrecha unidad. Hombre es mi nombre, alemán mi apodo, decía Diesterweg.

Diesterweg consideraba, como Pestalozzi, que el principio fundamental de la educación es el de la concordancia con la naturaleza. La educación en concordancia con la naturaleza consiste, según él, en observar el proceso de desarrollo natural del hombre y en tener en cuenta las particularidades individuales y por edades del niño. Exhortaba a los maestros a que estudiaran cuidadosamente las peculiaridades de la atención de ~a memoria y del pensamiento infantiles. El veía en la Psicología “la base de la ciencia de la educación”. Un gran mérito de Diesterweg está en su actitud hacia la experiencia pedagógica, que la considera como la fuente del desarrollo de la Pedagogía. Señalaba la necesidad de estudiar la práctica de la educación de los niños y la labor de los maestros en la actividad pedagógica.

Como complemento del principio de conformidad con la naturaleza, Diesterweg planteó que el carácter de la educación debe estar en correspondencia con el de la cultura. Decía que “en educación se debe prestar atención a las condiciones del lugar y del tiempo en los que ha nacido el hombre, y donde tendrá que vivir; es decir, a toda la cultura contemporánea en el sentido más amplio y universal de la palabra...” El hecho de que interpretara de una forma idealista la naturaleza del hombre y el curso del desarrollo histórico obstaculizó que comprendiera plenamente la esencia social de la educación. Pero lo importante es que él se apartó de la interpretación individualista que dio Rousseau al principio de conformidad con la naturaleza, y que subrayara la necesidad de establecer una estrecha relación entre la educación y la vida de la sociedad. Al señalar la necesidad de tener en cuenta la naturaleza del niño, Diesterweg insistía, al mismo tiempo, en elevarla al nivel del desarrollo contemporáneo de la humanidad, de acuerdo con las exigencias de la vida social que se iba transformando.

Una de las principales exigencias que la realidad contemporánea plantea a la educación debe ser, según Diesterweg, el desarrollo de la independencia en los niños. Pero en la persona joven esto es positivo sólo en el caso que se esté orientado a lograr un fin determinado, que constituya un aspecto objetivo de la educación.

Diesterweg consideraba que el fin más elevado de la educación estaba en “la propia independencia en servicio de la verdad, la belleza y el bien”. A pesar de la imprecisión de esta fórmula, la misma contiene ideas progresistas. Diesterweg despertaba en el magisterio la aspiración hacia algo mejor en comparación con la turbia realidad de Prusia. Además, a diferencia de Herbart consideraba que la verdad, el bien y la belleza son conceptos que cambian en el curso de la historia. “La verdad, según palabras de Diesterweg, se halla en eterno movimiento junto con el género humano. Nada es permanente, aparte de los cambios.”

La formación intelectual

Diesterweg planteaba, al igual que Pestalozzi, que la función principal de la enseñanza es el desarrollo de las potencialidades, intelectuales y de las capacidades de los niños, pero dio un paso de avance en comparación con Pestalozzi, al señalar que la enseñanza formal está inseparablemente relacionada con la material.

Diesterweg subrayaba que generalmente no existía una enseñanza puramente formal y que sólo tienen valor aquellos conocimientos y hábitos que adquiere el alumno mediante su actividad independiente. La enseñanza debe contribuir al desarrollo multifacético del hombre y a su desarrollo moral. Cada asignatura, además de su valor instructivo, lo tiene también moral.

Diesterweg concedía gran importancia a la enseñanza de la Historia patria de la Geografía, de la lengua materna y de la Literatura. Concedía un alto valor a las Ciencias Naturales y a la Matemática, en las que veía el medio fundamental del desarrollo intelectual de los niños y consideraba que estas ciencias deben enseñarse en todos los tipos de escuela de enseñanza general. Además insistía en que, de cierta manera, las Ciencias Naturales y la Matemática proporcionaban a los alumnos los conocimientos necesarios y los preparaba para la actividad práctica.

Según Diesterweg, en la escuela primaria es necesario dirigir la atención a la formación de hábitos y al desarrollo de las potencialidades intelectuales y de la capacidad de trabajar independientemente para la apropiación del contenido de la enseñanza. El maestro debe prestar atención especial al desarrollo de todos los órganos

de los sentidos de los amos mediante la enseñanza intuitiva. En la escuela media “se abre paso poco a poco un objetivo concreto”: hacer que los alumnos se apropien de profundos y variados conocimientos científicos.

Diesterweg exigía que se ampliara el plan de estudios, incluyendo Ciencias Naturales, nociones de Física, de Geometría Práctica y de Geografía. Fue un ferviente defensor de la enseñanza real en la escuela media y cuestionó los gimnasios clásicos de su tiempo.

Diesterweg creó la didáctica de la enseñanza que desarrolla, cuyos principales requisitos los expuso en forma de 33 leyes y reglas de enseñanza. Ante todo, hacía énfasis en la enseñanza conforme a la naturaleza, en correspondencia con la particularidad de la percepción infantil. Se debe ir de los ejemplos a las reglas, de los objetos y de sus representaciones concretas, a las palabras que los designan. Concedía gran importancia a que los niños se familiaricen con aquellos objetos directamente accesibles a sus sentidos y, en relación con esto, subrayaba la necesidad de que el niño tome conciencia y reflexione sobre todo el material que percibe. Para él, la enseñanza intuitiva está relacionada con reglas tales como: “de lo cercano a lo lejano”, “de lo simple a lo complejo”, “de lo fácil a lo difícil”, “de lo conocido a lo desconocido...” Estas reglas, que fueron formuladas también por Comenius, Diesterweg las somete a una elaboración posterior y previene al pedagogo contra su empleo formal.

Diesterweg concede gran importancia a la asimilación consciente del contenido de enseñanza. Uno de los Índices de esta asimilación es la capacidad que logren los alumnos para exponer con claridad y precisión la esencia del asunto.

Diesterweg presta gran atención a la fijación del contenido. Plantea la siguiente regla: “Hay que preocuparse porque los alumnos no olviden lo que han aprendido”, y aconseja volver con frecuencia a lo ya estudiado para que no se borre de la memoria. “No te apresures cuando estás estudiando lo que se refiere a los fundamentos”, reza una de sus reglas.

Diesterweg estaba convencido que la buena enseñanza siempre tiene carácter educativo. No solamente desarrolla las potencialidades intelectuales del niño, sino que forma toda su personalidad: su voluntad, sus sentimientos y su conducta.

La efectividad de uno u otro método de enseñanza se determina, según Diesterweg, por el grado en que logra despertar las potencialidades intelectuales de los alumnos. “Cualquier método es malo si obliga al alumno a la pasividad y a la simple receptividad, y es bueno, si se despierta en él la iniciativa y la independencia personal.” Para la enseñanza primaria recomienda el método que desarrolla, o “elemental” que despierta las fuerzas morales de los alumnos, les da la posibilidad de “buscar, actuar, razonar y, finalmente, encontrar”. Según Diesterweg “el mal maestro informa la verdad, y el bueno enseña cómo encontrarla”.

Exigencias al maestro

El desarrollo de la independencia y de la iniciativa personal y la apropiación de conocimientos por los alumnos en el proceso de enseñanza puede lograrse solamente bajo la dirección del maestro. Al igual que Comenius, concede gran importancia a la elaboración de un buen plan de estudios redactado con claridad, y de buenos libros de texto, pero a diferencia del pedagogo checo, subraya que, en definitiva, el éxito en la enseñanza está determinado por el maestro y no por el método o por el libro de texto. Un buen maestro debe dominar a la perfección su asignatura y amar su profesión y a los niños. Es necesario que en la clase reine una atmósfera animosa para que la fuerza y la actividad de la enseñanza desarrolle las potencialidades intelectuales de los alumnos, fortalezca su voluntad y forme su carácter. Durante todo el tiempo los alumnos deben sentir que progresan. Un buen maestro, dice Diesterweg, lleva a la práctica sus principios de forma abnegada y firme, sin apartarse nunca de ellos y trabaja constantemente en su perfeccionamiento. Sólo en estas condiciones puede desarrollar en los niños la firmeza necesaria para la apropiación de conocimientos y la habilidad para vencer cualquier dificultad que surja en el camino. Habla, asimismo, de la importancia que tiene para la educación, el hecho de que el maestro posea una fuerte voluntad y un carácter firme. Aunque severo y exigente, el maestro también debe ser justo; solo así podrá tener autoridad entre sus alumnos. El maestro debe ser un buen ciudadano, tener convicciones progresistas y valor cívico.

Diesterweg concedía gran importancia al trabajo sistemático del maestro sobre sí mismo. Dirigiéndose al maestro, le dice: “Tú solamente estarás capacitado para contribuir a la formación de otros cuando trabajes sobre tu formación personal.” Dio a los maestros una serie de valiosos consejos en relación con su autoeducación. En primer lugar, les recomendaba trabajar en todo lo relacionado con su asignatura. Además, le señalaba que debía conocer historia y literatura y buscar todos los trabajos que se publicaran sobre pedagogía, psicología y métodos de enseñanza, y mantenerse al día con respecto a ellos. Concedía gran importancia a que el maestro tuviese habilidades y hábitos prácticos en pedagogía.

La didáctica de la enseñanza que desarrolla, de Diesterweg y sus libros de texto, ejercieron gran influencia en el desarrollo posterior de la escuela primaria. Sus ideas progresistas alcanzaron gran divulgación a mediados del siglo XIX, en particular en Rusia. Sin embargo, en la propia Alemania, el pedagogo demócrata Diesterweg no fue aceptado en los círculos oficiales.

Actualmente Diesterweg goza de merecido reconocimiento en la República Democrática Alemana. El gobierno creó una condecoración en honor suyo con la que se galardona a los mejores maestros y personalidades destacadas en la enseñanza. En la RDA se editó, por primera vez una colección completa de sus obras.

Capítulo XII

CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE ROBERTO OWEN

Características generales del socialismo utópico

La ruina del campesinado y de los artesanos y el empobrecimiento de los trabajadores en general fueron consecuencia del impetuoso desarrollo del capitalismo después de la Revolución Francesa y de la Revolución Industrial. La sustitución del trabajo manual por el de las máquinas dio lugar al desempleo. Aumentó la explotación de los obreros. La duración de la jornada de trabajo llegó en Inglaterra hasta 14 y 15 horas diarias a principios del siglo XIX. Los capitalistas atraían a sus empresas a las mujeres y a los niños a quienes pagaban salarios ínfimos. Al caracterizar esta época, Engels expresaba que, el rápido desarrollo de la industria sobre bases capitalistas hizo que la pobreza y el sufrimiento de las masas obreras fuera una condición indispensable para la existencia de la sociedad. El régimen capitalista, que había sustituido al feudal, resultó ser todo lo contrario de lo que se habían imaginado los ideólogos de la revolución burguesa, los ilustradores del siglo XVIII. “Faltaban sólo las personas capaces de constatar ese desengaño, y esas personas surgieron en los albores del nuevo siglo.” Eran los socialistas utópicos: Fourier, Saint Simon y Owen. Ellos criticaron duramente el sistema capitalista, al comprender que en este sistema el trabajo es “la maldición del hombre”, que está basado en la necesidad, la violencia y la amenaza de morir de hambre. Los socialistas utópicos concibieron la idea de un régimen socialista nuevo, basado en los principios de la razón y la justicia, donde no existiera la explotación del hombre por el hombre.

Al protestar contra la injusticia social los socialistas utópicos “soñaban con la transformación pacífica de la sociedad moderna por el socialismo, sin tener en cuenta cuestiones tan vitales como la lucha de clases, la conquista del poder político por la clase obrera y la destrucción de la clase dominante por los explotadores”. Al

igual que los ilustradores del siglo XVII, los socialistas utópicos pensaban que era necesario ilustrar y reeducar a las personas para que la sociedad se elevara a un nivel más alto, a la sociedad socialista. Concedían gran importancia a la influencia del medio en la formación del hombre, pero, al igual que los materialistas franceses, consideraban a las personas como un producto pasivo de las circunstancias y de la educación.

El carácter utópico del socialismo de Fourier, Saint Simon y Owen se debía a que, a finales del siglo XIX, el proletariado era simplemente una clase y no estaba capacitado para realizar acciones políticas independientemente.

La actividad de Owen en Nueva Lanark (Escocia)

Roberto Owen (1771-1858) nació en el seno de la familia de un artesano y desde temprano comenzó a vivir de su trabajo. Se destacaba por su talento poco común y a la edad de 20 años ya dirigía una gran empresa. Él pudo apreciar las terribles condiciones en que vivían los trabajadores.

Owen entendía que el capitalismo provocaba sufrimientos a las masas populares y concibió planes de reformas que debían mejorar la situación de los trabajadores. Desde 1800, Owen dirigió una fábrica de hilados de Nueva Lanark, Escocia. Las condiciones de trabajo en esa fábrica eran similares a las condiciones existentes en las restantes fábricas de aquella época: la jornada de trabajo tenía una duración de 13 a 14 horas, el salario era ínfimo y las condiciones de las viviendas eran horribles. El nivel cultural y moral de los trabajadores era bajo. En la fábrica se empleaba ampliamente el trabajo de los niños, muchos de los cuales trabajaban ya desde la edad de 6 y 7 años.

A partir del criterio de que cada persona es un producto del medio que le rodea, Owen decidió mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los obreros. Redujo la jornada laboral a diez horas y media, elevó en forma apreciable los salarios, construyó nuevas viviendas para los trabajadores y organizó su descanso en forma racional. Owen prohibió categóricamente que los niños menores de 10 años trabajaran en la fábrica y creó una serie de instituciones de educación para los niños: “la escuela de los niños pequeños”, de

uno a seis años, que incluía una casa cuna, un jardín infantil y un campo para sus juegos; la escuela primaria, para niños de 6 a 10 años; la escuela vespertina para los jóvenes que trabajaban en la producción. Para los obreros adultos y sus familias se organizaban por las noches conferencias, charlas y actividades culturales y de recreación.

Owen se preocupaba mucho por la “escuela para los niños pequeños”. Desde edad temprana los niños aprendían a cantar, a bailar y pasaban mucho tiempo al aire libre. Se prestaba especial atención a la educación física, la gimnasia y los ejercicios militares en los que participaban los niños y las niñas. Se concedía gran importancia a la formación del espíritu colectivista en los niños y se les explicaba cómo debía ser su conducta y que no debían ofender a sus compañeros, sino respetarlos y prestarles ayuda cuando fuera necesario.

En esta escuela no se llevaba a la práctica la enseñanza sistemática de la lectura y de la escritura, sino que se efectuaban charlas sobre la naturaleza y sobre los objetos y fenómenos circundantes. Asimismo se prestaba gran atención a la educación estética y a las actividades rítmicas y musicales. Además, Owen indicaba que no debía ponerse en manos de los niños textos penetrados por la religión y que los mismos debían considerarse como no utilizables.

Owen invitó a obreros y obreras jóvenes para educar a los niños pequeños pues, aunque no tuvieran preparación pedagógica, podían prestar a los niños una atención tierna y cuidadosa.

En la escuela primaria los alumnos estudiaban la lengua materna, Aritmética, geografía, Ciencias Naturales e Historia. En otras palabras el plan de estudio de esta escuela primaria era considerablemente más amplio que en todas las otras escuelas primarias inglesas. Además, excluyó de la escuela la enseñanza religiosa tan común en aquella época. Aspiraba a que los conocimientos fueran asequibles a los niños de acuerdo con su edad, y a desarrollar su pensamiento. Toda la enseñanza se realizaba sobre la base de la intuición. Las paredes de las escuelas estaban cubiertas con dibujos que representaban animales y plantas y en las clases se utilizaban diferentes medios de enseñanza.

Owen concedía gran importancia a la enseñanza laboral. Desde pequeños los niños velan el trabajo de los adultos y en la escuela adquirirían algunos hábitos de trabajo por sí mismos. Los niños

llegaban a dominar los procedimientos más simples del trabajo artesanal y se ocupaban de la ganadería, y las niñas aprendían a hilar, a tejer y a cocinar. Desde los 10 años asistían a la escuela vespertina y por el día trabajaban en la fábrica. Owen llevó a la práctica la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo de los niños en las fábricas.

A principios de 1816, Owen creó en Nueva Lanark el “Nuevo Instituto para la Formación del Carácter” que reunía todas las instituciones que él había creado anteriormente.

Es así que Owen, por primera vez en la historia, creó instituciones preescolares (casa cuna, círculo infantil), y una escuela primaria para niños obreros con un amplio plan de enseñanza. Para los niños mayores de 10 años y para los jóvenes que se ocupaban de la producción fundó la escuela vespertina, combinando la enseñanza con el trabajo productivo en la industria y organizó para los adultos los clubs de obreros donde se efectuaban actividades culturales

Toda la vida en Nueva Lanark, como expresó Engels, se transformaba en forma positiva. En la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo realizada por Owen, veía Marx el embrión de la educación del futuro, cuando para todos los niños el trabajo productivo se combine con la enseñanza y la gimnasia, no sólo como uno de los medios para aumentar la productividad social, sino también como el único para lograr hombres multifacéticamente desarrollados.

La actividad de Owen en Nueva Lanark gozaba de gran popularidad. El “Nuevo Instituto” se consideraba una institución filantrópica. Era visitado por capitalistas destacados, por aristócratas y por distintas personalidades estatales y científicas. Owen propagó sus logros ampliamente y aspiraba a darles un carácter universal.

Posición de Owen contra la religión

Una peculiaridad de las instituciones educativas de Owen era que en ellas no se desarrollaban la enseñanza religiosa tradicional. Poco a poco crecía su actitud negativa hacia la Iglesia. Owen transitó el camino desde la “religión de la razón” hasta el ateísmo. En una intervención pública en 1817, expresó que la religión había

hecho del hombre un pobre con una existencia miserable, un fanático y un hipócrita. En intervenciones posteriores, manifestó en forma decidida que la religión había convertido al mundo en una enorme casa de locos. Pero para luchar contra ese mal, Owen proponía ingenuamente, dirigir una petición colectiva al rey para que eliminara la religión.

Con la intención de que el pueblo se instruyera,. Owen exigía la implantación de la enseñanza primaria general, la eliminación de la influencia del clero y de las organizaciones religiosas en la escuela y el traspaso de todo el sistema de instrucción pública a manos del Estado. Estas exigencias democráticas no se han realizado en Inglaterra ni siquiera en nuestros días.

Owen y la formación del carácter

En 1813, Owen publicó su trabajo *Una nueva mirada a la sociedad o Experiencias sobre la formación del carácter del hombre* en el que afirma, que el carácter del hombre se determina por las condiciones del medio que le rodea, e independientemente de su voluntad. Los vicios y los errores de las personas, y todos sus actos, están condicionados por las condiciones en que viven.

El hombre, decía, nunca ha formado su carácter, y no puede formarlo. Planteaba que si se cambian las condiciones del medio y de la educación, se puede formar cualquier carácter. Se puede alcanzar una nueva organización de la sociedad, pues, por medio de la instrucción y la educación del pueblo. Y surgirán nuevas personas, las cuales, de una forma pacífica, establecerán relaciones socialistas.

Los fundadores del marxismo valoraron esta interpretación de Owen, como tomada de los estudio de Helvecio sobre el hombre, que consideraba a éste como producto del medio y de la educación y como materialistas, destacaron su positiva significación histórica. Al mismo tiempo pusieron de manifiesto la estrechez de esta concepción, que considera al hombre como un producto pasivo del medio. Carlos Marx planteó que los hombres son participantes activos en la historia, y que, en el proceso de la práctica revolucionaria, transforman las relaciones sociales y al mismo tiempo su naturaleza particular.

Owen y las colonias comunistas. Experiencias educativas en la colonia “Nueva Armonía”

Hacia el año 1817, Owen se percató de que no pedía convencer a los capitalistas y al parlamento inglés para cambiar el régimen social y establecer el socialismo. Entonces pasó a criticar abiertamente al capitalismo y a propagar las ideas comunistas. Engels expresó que el tránsito hacia el comunismo constituyó un punto crucial de cambio en la vida de Owen. Mientras él fue sólo un hombre rico que practicaba la filantropía, gozó de popularidad y del reconocimiento general, pero tan pronto manifestó sus concepciones comunistas, lo segregaron de la sociedad oficial.

En sus manifestaciones, Owen sometió a una dura crítica al régimen capitalista que estaba basado en la desigualdad, en la explotación y en la falsedad. Consideraba que había que luchar contra la “trinidad del oro”: la propiedad privada, la forma burguesa del matrimonio y la religión. Puesto que sus concepciones eran utópicas, entendió que el nuevo régimen no sería creado mediante una revolución, sino por medio de la formación de colonias comunistas y cooperativas, por el intercambio justo entre los productores y, en particular, por la educación organizada correctamente.

En la nueva sociedad comunista la educación será multilateral y la enseñanza será completamente científica. La formación intelectual estará combinada con la educación física y con el trabajo productivo que se realizará “con la contribución mecánica y de la química”. Los niños y los jóvenes participarán activamente en los trabajos que ellos puedan realizar y se familiarizarán con todas las formas del trabajo agrícola e industrial. La educación moral se realizará sobre la base del espíritu colectivista.

A Owen comenzaron a perseguirlo por su aguda crítica al capitalismo y por sus ideas comunistas.

Y entonces emigró a un país que él consideraba libre: los Estados Unidos. Con la colaboración de sus seguidores fundó allí, en 1825, una colonia comunista: “La Nueva Armonía” en la que se estableció una organización especial que era expresión de sus concepciones sobre la nueva sociedad comunista. En la colonia, la propiedad era social, se practicaba el trabajo común y, de acuerdo con el trabajo realizado se distribuían los productos. Todos los

miembros de la colonia tenían derecho a una alimentación igual, y lo mismo sucedía con la ropa, con la vivienda y con la educación.

De acuerdo con los principios de Owen, se abrieron escuelas en la que se ofrecía una formación intelectual sistemática, basada en conocimientos científicos; educación moral, sobre la base de las nuevas formas morales. Además, se ofrecía educación física y laboral. En “La Nueva Armonía” se estableció la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo en el campo de la agricultura y de la industria.

La experiencia de la creación de este tipo de colonia comunista en las condiciones de un país capitalista como lo era Estados Unidos, estaba expuesta al fracaso. Los propios colonos estaban poco preparados para tal “experimento social”. Enseguida dividieron los bienes sociales, comenzaron a enemistarse unos con otros y apareció la aspiración del enriquecimiento personal.

En 1828 Owen regresó a su patria. “Apartado de la sociedad oficial, ignorado por la prensa y acusado por los resultados infructuosos de sus experiencias comunistas en América, con el sacrificio que todo esto significó para su situación, Owen se incorporó directamente a la clase obrera en medio de la cual continuó su actividad durante 30 años. Todos los movimientos sociales que tuvieron lugar en Inglaterra a favor de la clase trabajadora, dice Engels, y todos sus logros efectivos estuvieron relacionados con el nombre de Owen.”

Importancia de la experiencia y de las ideas pedagógicas de Owen

Los clásicos del marxismo asignaron un alto valor a las ideas de Owen sobre el desarrollo multifacético del hombre. Ellos velan “el germen de la educación del futuro” en la práctica realizada por él, sobre la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo en la industria. Roberto Owen fue el primero en crear y llevar a la práctica la idea de la educación social de los niños desde los primeros años de su vida, y creó la primera institución preescolar en el mundo para los hijos del proletariado. En sus instituciones educativas se practicaba la educación física y la intelectual y los niños se educaban en el espíritu del colectivismo. Muchas persona-

lidades progresistas se han expresado en forma muy positiva de estas instituciones, en particular los revolucionarios demócratas rusos A. I. Herzen y H. A. Dobroliuvov. Owen no sólo eliminó la religión de sus instituciones escolares, sino que luchó contra las concepciones religiosas que, según él, obstaculizaban la verdadera instrucción del pueblo. Tuvieron gran importancia también las instituciones culturales que él fundó para los obreros adultos. Owen, consecuente consigo mismo, criticó agudamente el régimen capitalista y la educación en la sociedad burguesa.

Sin embargo, él no comprendió el papel de la lucha de clases en la transformación de la sociedad y no entendía que sólo mediante la revolución proletaria se podría alcanzar el régimen comunista y desarrollar una educación racional. Asimismo, Owen y otros socialistas utópicos desarrollaron una serie de ideas importantes, incluyendo el campo de la educación que fueron utilizadas por Marx y Engels en forma crítica para concebir un verdadero sistema de educación comunista.

Capítulo XIII

TEORIAS DE LA EDUCACION DE C. MARX Y F. ENGELS

El surgimiento del marxismo y su papel en el desarrollo de la ciencia pedagógica

El marxismo, como ideología del proletariado, como expresión científica de sus intereses radicales surgió en la década del 40 del siglo XIX en la época en que en la Europa occidental se desarrollaba el régimen capitalista, se agudizaban en contradicciones de clase entre la burguesía y el proletariado y éste actuaba en la lucha como una fuerza independiente.

Carlos Marx (1818-1883) y Federico Engels (1820-1895) fueron los fundadores del comunismo científico. Ellos crearon la filosofía del proletariado revolucionario: el materialismo dialéctico y el materialismo histórico.

La aparición del marxismo constituyó una revolución en el campo de la filosofía y de otras ciencias, y jugó un enorme papel en el desarrollo de la Pedagogía.

Marx y Engels reelaboraron y utilizaron en forma crítica lo mejor que había creado el pensamiento humano hasta ese momento. “... Todo el genio de Marx, expresaba Lenin, consiste, precisamente, en que dio respuesta a las cuestiones que la mente progresista de la humanidad había planteado. Su doctrina surgió como continuación directa e inmediata de las teorías de los más grandes representantes de la filosofía, de la economía política y del socialismo.”¹

La concepción marxista del mundo y el método dialéctico marxista dieron la posibilidad a la ciencia pedagógica de resolver, sobre una base científica, los complicados problemas de la Pedagogía, lo que no pudieron hacer con anterioridad notables pensadores de la

1 Lenin, V.I. Obras completas, t.23. p.40. (Edic. en ruso)

humanidad. La doctrina de Marx y Engels sobre la educación es una parte orgánica del comunismo científico. Los fundadores del marxismo demostraron que las fuentes de donde proceden las ideas sociales y las teorías no deben buscarse en las propias ideas y teorías, sino en las condiciones de la vida material de la sociedad. Ellos establecieron la condicionalidad de la conciencia social por la vida social, y esta daba la posibilidad de esclarecer la naturaleza social de la educación y su carácter histórico de clase. Pusieron de manifiesto el carácter vicioso y la inexactitud de las teorías idealistas, que consideraban la educación como una categoría invariable, independiente de las relaciones sociales. Marx y Engels demostraron la importancia que tiene armar al proletariado de conocimientos, de educarlo en el espíritu del socialismo, de desarrollar en él altas cualidades morales y de fortalecer su voluntad, de modo que se prepare para la lucha revolucionaria que plantea ante él, el cumplimiento una misión histórica: el derrocamiento del capitalismo y la construcción de la sociedad socialista.

El proletariado, encabezado por el partido comunista, es una clase social de avanzada, portadora de ideas progresistas. El partido comunista organiza su lucha contra la burguesía, sobre la base de la teoría marxista revolucionaria, la que, según palabras de Marx “se convierte en una fuerza material tan pronto es asimilada por las masas”.¹ En relación con esto decía que, “los obreros más progresistas toman plena conciencia de que el futuro de su clase, y por consiguiente de la humanidad, depende por completo de la educación de la nueva generación obrera”.²

La toma de conciencia de las masas, después del triunfo de la revolución proletaria, es una condición necesaria para la construcción de una sociedad socialista. Por eso, la educación en la sociedad nueva, sobre la base de una teoría verdaderamente científica, posee una gran fuerza creadora.

Los fundadores del marxismo, al precisar la esencia de la educación y su subordinación a las condiciones materiales de vida de la sociedad, pusieron de manifiesto su papel y lugar en la vida social, tanto en el capitalismo como en las condiciones del régimen socialista.

1 Marx, C. y F. Engels. Obras, t. 1, . 422. (Edic. en ruso).

2 Marx, C. y F. Engels. Obras, t.16,0. 198. (Edic. en ruso)

Carácter clasista de la educación en una sociedad de clases. Crítica a la educación en la sociedad burguesa

En *El manifiesto comunista* Marx y Engels demostraron que la educación está determinada por las relaciones sociales. Ellos aclararon que los objetivos y tareas de la educación, así como su contenido y sus métodos, cambian en las diferentes épocas, y que en una misma época se entiende de manera distinta por las diferentes clases sociales.

Marx y Engels hicieron una crítica profunda a los distintos aspectos de la educación burguesa. Plantearon que las clases explotadoras dominantes convierten la educación en un arma de opresión de los trabajadores y en un medio para fortalecer su poderío de clase.

A partir del estudio de una gran cantidad de información basada en hechos, Engels, en *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, y Marx, en *El capital*, dieron un enfoque correcto a la educación que reciben los hijos de los trabajadores en la sociedad capitalista y de las terribles condiciones de vida de esos trabajadores y de sus familias. El trabajo en las fábricas, superior a las fuerzas de la mujer, las agotaba y conducía inevitablemente a la destrucción de la familia. Al no poseer las condiciones mínimas para la existencia, los proletarios se veían obligados a entregar a sus hijos en arriendo a los capitalistas, desde edad temprana. Marx escribe que en las manufacturas textiles de Londres, niños de 9 años trabajaban recibiendo sólo un céntimo. Las madres arrendaban sus hijos al primero que encontraban por dos chelines y seis peniques a la semana.

Una parte de los hijos de los obreros nacían débiles, debido a las condiciones anormales en que transcurría el embarazo. En la familia de los obreros la alimentación para los niños pequeños no es la más conveniente, y los obreros carecen de tiempo y de medios para poder dar a sus hijos una alimentación más apropiada. Las viviendas de los obreros estaban ubicadas en barriadas aparte, donde el medio ambiente era dañino a la salud. La estrechez en que se vivía en cada habitación era tanta que por la noche era casi imposible respirar. Los trabajadores "...están ubicados en habitaciones húmedas, en sótanos, en los cuales el agua penetra por debajo, o en buhardillas, donde penetra por arriba. Es así que se construyen

sus casas en las que el aire está viciado y estancado”.¹ Durante el tiempo en que el padre y la madre trabajan en la fábrica, los niños quedaban sin cuidado alguno, por lo cual sufrían, y morían con frecuencia de accidentes. Los obreros y sus hijos estaban privados de un verdadero servicio médico, como resultado de lo cual la tasa de mortalidad era extremadamente alta entre los hijos de los trabajadores.

Así, en la región industrial de Manchester, en Inglaterra, más del 57 % de los hijos de los obreros morían antes de alcanzar los 5 años. De los niños de esa edad, pertenecientes a grupos más acomodados de la población moría el 20 %. Con justicia señalaba Engels, el culpable de la muerte masiva de los hijos de los obreros era el régimen capitalista.

Las condiciones de trabajo de los niños eran horribles. Con frecuencia los pequeños obreros trabajaban de 12 a 15 horas al día y a veces también por la noche. Los capataces obligan a los niños a levantarse desnudos, los azotan para que vayan a las fábricas con la ropa en la mano...”

Por la noche los niños están demasiado cansados para ir a su casa; entonces se reúnen en el secadero y se disponen a dormir bajo la ...” De aquí los expulsan a correazos. Cuando los niños llegan a la casa apenas pueden comer debido a la fatiga y los padres los encuentran dormidos de rodillas junto a la cama mientras rezan Es imposible no indignarse, es imposible no odiar a esta clase, Engels se refería a la burguesía (Nota del autor), que se sujeta de su humanidad y abnegación mientras que su única aspiración es llenar sus bolsas a cualquier precio.”² Los obreros se veían obligados a entregar sus hijos para que trabajasen en las fábricas, en condiciones similares a las de presidiarios debido a la deplorable vida que llevaban... Las acusaciones que algunos burgueses hacían a los obreros en relación con sus hijos por el abuso que hacían de su patria potestad eran calumnias conscientes.

Según Marx, ”... No fue el abuso de la patria potestad lo que creó la explotación dice de las fuerzas juveniles de trabajo por el capital, sino que, por el contrario, el modo capitalista de

1 Marx, C. y F. Engels: Obras, t. 2, p. 395. (Edic. en ruso).

2 Marx, C. y F. Engels: Obras, t. 2, pp. (Edic. en ruso).

explotación, una vez que destruyó la base económica que correspondía a la patria potestad, la convirtió en un abuso.”¹

Los fundadores del marxismo establecieron que los niños proletarios, que desde temprana edad trabajan en las fábricas se convierten en simples máquinas para la formación de la plusvalía y no tienen posibilidades de desarrollar, en forma debida, sus fuerzas espirituales.

Marx y Engels hicieron evidente el verdadero carácter de la enseñanza que recibían los hijos de los obreros. Expresaron que la ley promulgada por el parlamento inglés, en 1834, sobre la obligatoriedad de la enseñanza de los niños que trabajaban en las fábricas no se cumplió. La red de escuelas fabriles era muy limitada y la enseñanza que en ellas se desarrollaba era mala. Con frecuencia los maestros eran semianalfabetos y trabajaban en las escuelas porque en otro lugar no podían encontrar trabajo. Después de estudiar varios años en estas escuelas los niños casi no sabían leer, escribir, ni contar. Según testimonio de Marx, un niño de 12 años respondió a la pregunta de un inspector escolar que 4 veces 4 era igual a 8. En los informes de la comisión del parlamento que había investigado la forma de vida de los obreros y las condiciones de su trabajo, se señalaba que como resultado de la enseñanza que se ofrecía en las escuelas fabriles, los niños aprendían a leer con dificultad. Con frecuencia se reconocía como personas alfabetizadas a los que conocían solamente las letras. Algunos adolescentes obreros sabían escribir, pero ninguno sabía hacerlo correctamente.

En las escuelas dominicales las cabezas infantiles se atiborran sólo de rezos y de cuestiones religiosas. La educación moral que se desarrollaban en las escuelas tenía como objetivo principal, según Marx, inculcar los principios burgueses.

Después de estudiar Engels una amplia información apropiada, y que ilustra la deplorable enseñanza que los hijos de los obreros reciben en el capitalismo, enuncia la siguiente sentencia: “Si la burguesía se preocupa de la existencia de los obreros sólo en la medida en que le es necesario, no debemos asombrarnos si los instruye solamente en la medida en que ello responde a sus intereses”.²

1 Marx, C. y F. Engels, Obras, t. 23. P. 500. (Edic. en ruso).

2 Marx y Engels, Obras, t. 2. 343. (Edic. en ruso).

Marx y Engels determinaron el carácter clasista de la educación en una sociedad de clases. Después de haber mostrado que en el capitalismo para una inmensa mayoría, la educación no es más que una forma de convertirlos en máquinas, se enfrentaron con decisión a los corifeos de la burguesía que cuestionaban la naturaleza de clase de la educación burguesa. En *El manifiesto comunista* expresaban “Y vuestra educación ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela, etc.? Los comunistas no han inventado esta injerencia de la sociedad en la educación; no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante.”¹

En las condiciones de la sociedad capitalista, la clase obrera arranca a la burguesía algunas concesiones en el campo de la instrucción mediante la lucha organizada. Con frecuencia, la burguesía explica la implantación de la enseñanza primaria general por sus posiciones democráticas y porque aspiran a “elevar el nivel de las masas populares”.

Marx y Engels revelaron el carácter hipócrita de estas manifestaciones y demostraron que la burguesía se ve obligada a realizar algunas medidas en relación con la instrucción de las masas populares bajo la presión del movimiento obrero, y también debido a que necesita obreros calificados. Pero al ofrecer los conocimientos elementales a los obreros, la burguesía mantiene en sus manos la escuela y la prensa, y utiliza la vía de la instrucción de los obreros para divulgar su ideología en el medio proletario.

F. Engels subraya con energía la gran afición del proletariado por el estudio. Los obreros, escribe, dan valor a una 'sólida instrucción' cuando se les ofrece sin la mezcla interesada de la sabiduría burguesa.”² Asisten gustosamente a las conferencias sobre diferentes temas científicos y literarios que organizan las instituciones proletarias. Cuando se han asociado, organizan para si centros culturales. Engels expresaba que él tuvo la oportunidad de encontrarse con obreros que tenían sólidos conocimientos sobre Geología, Astronomía, etc., más profundos que muchos burgueses cultos. “...

1 Marx y Engels, Obras, t. 4, p. 445 (Edic. en ruso).

2 Marx y Engels, Obras, t. 2. P. 462 (Edic. en ruso).

Las obras más destacadas de la filosofía contemporánea, de la literatura política y de la poesía son leídas, según sus palabras, casi exclusivamente por los obreros.”¹ Los obreros, señala Engels, leen obras de Helvecio, Holbach, Diderot, Schiller, Byron y otros, y organizaban sus escuelas y sus salas de lectura.

Marx estaba convencido de la victoria definitiva de los principios formulamos en El manifiesto, ...que se propone el pleno desarrollo intelectual de la clase obrera² tal y como fue señalado por Engels, en el prefacio a la edición alemana de 1890 de El manifiesto comunista.

Teoría de la formación de la personalidad humana y de su desarrollo multifacético

Al someter la educación burguesa a la crítica, el marxismo resolvió de una forma nueva el problema de la formación de la personalidad humana y de su desarrollo multifacético.

Como se sabe, los materialistas franceses del siglo XVIII en la persona de Helvecio, plantearon una teoría de acuerdo con la cual, el hombre es un producto pasivo del medio circundante y de la educación. Ellos sostenían la idea de la omnipotencia de la educación y de la igualdad de las capacidades espirituales del hombre. Los fundadores del marxismo concedieron un alto valor a la afirmación de que el hombre es un producto de las circunstancias y de la educación, y constataron que en Helvecio el materialismo se aplica directamente a la vida social. Al mismo tiempo reconocían la existencia de diferencias naturales en las personas, considerando estas diferencias como resultado de determinado desarrollo histórico.

Los fundadores del marxismo señalan que el hombre está dotado por la naturaleza, no con capacidades ya formadas o con determinadas propiedades del intelecto, de la voluntad o del carácter, sino solamente con disposiciones, que son premisas para el desarrollo de esas capacidades. De las condiciones sociales y de la educación depende que “la capacidad que existe en los individuos y

1 Marx, C. y F. Engels, Obras, t.2 p. 462. (Edic. en ruso)

2 Marx, C. y F. Engels, Obras, t.32, p. 61. (Edic. en ruso)

que hasta este momento se ha manifestado en ellos en calidad de una disposición, comience a funcionar como una fuerza real.”¹

Marx y Engels mostraron con ejemplos concretos que las condiciones, favorables contribuyen al desarrollo de diversos talentos. La esencia humana, escribía Marx, no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en realidad, el conjunto de las relaciones sociales.²

Como se sabe, los materialistas franceses, y más tarde los socialistas utópicos, afirmaban que el hombre (sus criterios, su carácter y sus costumbres) es un producto del medio. De esto se desprende que para cambiar al hombre se hacía necesario cambiar el medio. Al mismo tiempo planteaban que el propio medio depende de los criterios de las personas y de aquí llegaban a la conclusión de que para cambiar el medio, era necesario cambiar a las personas mediante una educación racional. Surge así un círculo vicioso.

El marxismo encontró una salida al análisis de la teoría de los materialistas franceses y de los socialistas utópicos acerca del hombre como un producto pasivo de las circunstancias y de la educación. A ello está dedicado la tercera tesis de Marx sobre Feuerbach, en la cual se dice. “La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ejemplo en Roberto Owen).”³ De esta forma, C. Marx descubre el carácter unilateral y mecanicista del materialismo metafísico acerca de que los hombres son un producto pasivo de la circunstancias y de la educación.

Marx y Engels consideraban que las personas son productoras de sus representaciones, de sus ideas, etc., “ .. pero se trata de personas concretas, actuantes, condicionadas por un determinado

1 Marx, C. y F. Engels, Obras, t. 3, p. 297. (Edic. en ruso).

2 Marx, C. y F. Engels, Obras, t. 3. P. 3. (Edic. en ruso)

3 Marx, C. y F. Engels, Obras, t. 3, p.4 (Edic. en ruso)

desarrollo de sus fuerzas productivas y por las relaciones que corresponden a ese desarrollo...”¹

Después de establecer que las circunstancias, en cierta medida, crean a las personas, y que, en cierta medida las personas crean las circunstancias, plantearon su concepción de que las personas, en el proceso de su influencia activa en la naturaleza y en la sociedad, cambian su naturaleza particular.

En la tercera tesis sobre Feuerbach, Marx escribía: “La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.”² Por eso subrayó la importante posición sobre el papel activo de las personas en la transformación del mundo que les rodea, así como en la modificación de su naturaleza individual, y llegó a la conclusión de que en la práctica revolucionaria, las personas, de una forma radical, transforman las relaciones sociales existentes.

Marx también demostró la inconsistencia de los materialistas franceses y de los socialistas utópicos cuando planteaban que ellos querían librar a las personas de todos los vicios y debilidades engendrados por las relaciones sociales, solamente por medio de la acción educativa.

Los socialistas utópicos consideraban que mediante una correcta educación, se podían formar en las personas “características racionales” en el manco de la corrompida sociedad capitalista. Los fundadores del marxismo mostraron que para formar a las personas sobre una nueva base se hacía necesario un cambio revolucionario de las propias relaciones sociales como resultado de la lucha de clases del proletariado, y que solamente una activa participación de las personas en la reestructuración revolucionaria del viejo sistema conducirá a su reeducación. Consideraban que la revolución es necesaria no solamente porque de ningún otro modo se podría derrocar a la clase dominante, sino porque, la clase que derroca, sólo en la revolución puede arrojar de sí toda la antigua ignominia y ser capaz de crear la nueva base de la sociedad.³

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 3, p. 244 (Edic. en ruso)

2 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 3, p. 2. (Edic. en ruso)

3 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 3, p. 70 (Edic. en ruso).

Al señalar la influencia positiva del medio social sobre las personas en el régimen socialista, Marx y Engels estimaban como factor decisivo en la formación de la nueva personalidad, un sistema de educación, planificadamente organizado en la nueva sociedad para formar personas multifacéticamente desarrolladas. Ellos plantearon la enorme importancia y la necesidad histórica del desarrollo multifacético de las jóvenes generaciones. y que, como la gran industria pesada posee una base técnica revolucionaria. el empleo de las máquinas y de la Química provoca cambios técnicos constantes en la producción. Como consecuencia cambian las funciones de los obreros y crece el carácter variado de su actividad, lo que condiciona la necesidad del carácter multifacético de los mismos.

Los fundadores del marxismo señalaron la profunda contradicción que existe entre la necesidad que tiene la industria pesada de personas desarrolladas en forma multifacética y el sistema capitalista de producción que convierte a los obreros en apéndices de las máquinas. Esta contradicción puede ser eliminada solamente por un nuevo modo de producción, el socialista, que se realiza en forma planificada y de acuerdo con los intereses sociales. El desarrollo de la ciencia y de la técnica en estas condiciones debe de estar acompañado de la organización de la educación para el desarrollo multifacético del hombre. En Principios de comunismo, Engels escribe: "...para aumentar la producción industrial y agrícola no son suficiente sólo algunos medios mecánicos y químicos auxiliares. Es necesario desarrollar también las capacidades de las personas que pondrán en funcionamiento esos medios".¹ Como resultado del desarrollo de la sociedad comunista, en su fase superior será eliminada definitivamente la contradicción predominante en la sociedad capitalista entre el trabajo físico y el trabajo intelectual. Cada persona podrá desarrollar sus fuerzas y capacidades en todos los sentidos y las podrá utilizar en forma muy diversa.

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 4, p. 335. (Edic. en ruso)

Exigencias del proletariado en el campo de la instrucción pública

El marxismo armó al proletariado con un programa de luchas en pro de la instrucción pública en el capitalismo, y señaló las posiciones necesarias que debían ser la base para resolver el problema de la instrucción pública en el socialismo.

Los fundadores del marxismo consideraban que en la sociedad burguesa el proletariado debe luchar organizadamente por el derecho al estudio. Ellos asignaban un alto valor a las iniciativas de los trabajadores dirigidas a la formación de instituciones culturales, y consideraban necesario que el proletariado logre la aprobación de leyes que garanticen a la juventud que trabaja en las distintas empresas la posibilidad de recibir instrucción.

Marx consideraba que la organización fabril de Inglaterra, aunque pobre, era la primera conquista arrancada al capitalismo. Señalaba la enseñanza positiva de la ley de 1834 que limitaba la jornada laboral de los niños de 9 a 13 años, a 8 ó 9 horas diarias de trabajo físico, e introdujo para ellos la enseñanza durante dos horas diarias. “Por muy limitados que sean, escribía, los artículos del acta fabril que se referían a la educación, en ellos se declaraba que la enseñanza primaria era una condición indispensable del trabajo. Su éxito mostró por primera vez, la posibilidad de combinar la enseñanza y la gimnasia con el trabajo físico y, por consiguiente, del trabajo físico con la enseñanza y con la gimnasia.”¹

Marx consideraba que la incorporación de los niños a la producción social era un fenómeno progresista y saludable, pero al mismo tiempo consideraba necesario luchar con aquellas formas inadmisibles que este fenómeno adquirió en el capitalismo.

Marx no pudo asistir al congreso de la 1 Internacional, que se celebró del 3 al 8 de septiembre de 1866 en Ginebra y confeccionó para los participantes londinenses la Instrucción a los delegados del Comité Central provisional sobre algunos problemas. En esta instrucción, Marx subrayaba que en un régimen social racional, es decir, en el socialismo, cada niño debía convertirse en trabajador productivo desde los 9 años. Consideraba necesario establecer en el capitalismo, en una orden legislativa, las normas de trabajo de

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 23, p. 494. (Edic. en ruso)

los niños y de los adolescentes. Según su criterio, el trabajo para los niños de 9 a 12 años debía limitarse a dos horas diarias; el de los adolescentes de 13 a 15 años, a 4 horas; y el de los de 16 a 17 años a 7 horas, con una hora de receso para la comida y el descanso.

Y comenzar la enseñanza primaria preferiblemente antes de los 9 años. Consideraba que estos requisitos eran realmente necesarios. Marx escribía que ni a los padres ni a los empresarios, en ningún caso, se les podía permitir el trabajo de los niños y los adolescentes si no se combinaba con la educación.

Marx entendía por educación tres cosas:

“En primer lugar, la educación intelectual.

En segundo lugar, la educación física, tal como se ofrece en las escuelas de gimnasia por medio de los ejercicios militares.

En tercer lugar, la enseñanza técnica, la que hace que el niño trabaje conocimientos con los principios fundamentales de todos los procesos de producción y, simultáneamente, forme en el niño y en el adolescente los hábitos para emplear los instrumentos más simples de los distintos tipos de producción.”¹

A la distribución de los niños y adolescentes por edades deben corresponder los cursos de educación física e intelectual y de enseñanza técnica que paulatinamente se hacen más complejos. Marx señalaba que “la combinación del trabajo productivo retribuido y de la educación intelectual, de los ejercicios físicos y de la enseñanza politécnica, elevará la clase trabajadora a un nivel significativamente más alto que el de la aristocracia y la burguesía”.²

Al luchar por el derecho a la enseñanza para todos los niños y adolescentes trabajadores, los fundadores del marxismo se pronunciaron como decididos partidarios de la organización social de la educación. Llegaron a la conclusión de que el modo capitalista de producción destruye la familia proletaria y consideraban que era necesario establecer la educación social de todos los niños desde el momento en que se puede prescindir del cuidado materno. Al considerar la educación social de los niños como una forma progresista de educación, asignaban un alto valor al papel educativo de la nueva familia en el socialismo.

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 16, p. 198. (Edic. en ruso)

2 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 16, p. 198. (Edic. en ruso)

En *El manifiesto comunista*, C. Marx y F. Engels, al referirse a la burguesía, expresaban que sus representantes se pronuncian como si los comunistas, al sustituir la educación doméstica por la social, quisieran aniquilar las relaciones más caras al hombre. “Las peroratas burguesas acerca de la familia y la educación, acerca de las tiernas relaciones entre los padres y los hijos, se dice en *El Manifiesto*, provocan más indignación, mientras más se destruyen los lazos familiares en el medio proletario gracias al desarrollo de la gran industria mientras los niños se convierten cada vez más en simples objetos de comercio y en instrumentos de trabajo.”¹

Marx planteó una serie de proposiciones sobre los problemas de la instrucción pública, en la *Crítica al Programa de Gotha*, y Engels en la *Crítica al programa de la social democracia alemana de Erfurt*.

En el proyecto del *Programa de Gotha* del partido socialdemócrata alemán (1875), se planteaba la idea de la instrucción pública general en dependencia de la monarquía prusiana. Marx llamó a estas exigencias, “cháchara democrática”. Al señalar que era necesario limitar las funciones de ese estado, mediante la asignación de medios para la instrucción pública, la determinación de la calificación de los maestros y el establecimiento de un programa de enseñanza, aspiraba a eliminar la influencia ideológica de la sociedad burguesa y de la Iglesia, sobre la escuela. Estaba también en contra, decididamente, del planteamiento del Programa de Gotha acerca de la enseñanza superior gratuita en el Estado burgués, y señalaba que esto sería un regalo a las clases pudientes, cuyos hijos son solamente los que podían recibir enseñanza superior. Esta enseñanza se desarrollaría, prácticamente, a costa de los recursos del pueblo.

En el *Programa de Gotha* se planteó prohibir el trabajo infantil. Marx reconoció que en la práctica esto no se podía cumplir, y que era reaccionario, ya que, en la dedicación de los niños al trabajo, en la regulación del tiempo laborable de acuerdo con la edad y en la observación de medidas preventivas para defenderlos de la explotación capitalista, el veía uno de los medios más poderosos para la reestructuración de la sociedad contemporánea.

Al igual que Marx, Engels sometió a crítica el proyecto del Programa de Erfurt de la social democracia alemana confeccionado en

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 4, p. 443-444. (Edic. en ruso)

1891 por Kautsky. En particular impugnaba la fórmula oportunista, la cual planteaba que la religión era un asunto particular, y exigía la separación total de la Iglesia del Estado y de la escuela.

Los fundadores del marxismo sometieron también a una crítica aplastante los criterios de los anarquistas en la I Internacional, que disminuían el papel de la esencia en la enseñanza, y consideraban el trabajo de los pequeños artesanos como el principal medio de educación. Por el contrario, Marx y Engels hacían énfasis en el papel de la ciencia en la formación de los trabajadores y señalaban la necesidad de combinar la enseñanza con el trabajo productivo de los niños sobre la base de una industria desarrollada.

En *El manifiesto comunista*, los fundadores del marxismo formularon las exigencias que debía llevar a la práctica el proletariado en el campo de la educación inmediatamente después que tomaran el poder. Estas exigencias son: “Educación pública y gratuita para todos los niños; eliminación del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy; régimen de educación combinado con la producción material, etc.”¹ En *Principios de comunismo*, Engels planteó una concepción acerca de la enseñanza pública y general de los niños. “La educación de todos los niños en las instituciones estatales y a cargo del Estado, desde el momento en que se pueda prescindir del cuidado materno.”² La educación pública desde edad temprana constituía una condición necesaria para garantizar a las mujeres la posibilidad de participar en la actividad productiva y social, al igual que los hombres.

En la nueva sociedad el hombre se desarrollará integralmente. C. Marx y F. Engels trabajaron con profundidad en los problemas de la educación intelectual, de la enseñanza politécnica y de la educación física y moral.

La educación intelectual

Al hablar Marx sobre lo que él entendía por educación, planteó en primer lugar, la educación intelectual. Los fundadores del marxismo concedían gran importancia al dominio de la teoría, a la

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 4, p. 335. (Edic. en ruso)

2 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 23, p. 494. (Edic. en ruso)

ciencia y a la instrucción. Según expresara Engels, la ciencia era para Marx una fuerza revolucionaria motriz, históricamente considerada. La misma importancia concedía Engels a la teoría y a la ciencia.

Al criticar los puntos de vista de Dühring, que consideraba que la escuela popular de la sociedad del futuro le ofrecería a los alumnos “lo que pueda ser atractivo e importante para el hombre”, destacó el contenido y algunos problemas de los métodos de enseñanza en la escuela.

Al analizar las confusas expresiones de Dühring de que en la escuela los niños aprenderían “las bases y los resultados fundamentales de cuantas ciencias tocan la concepción del mundo y de la vida” Engels exigía una enseñanza sistemática y en secuencia lógica. Es imposible enseñar a los niños guiándose solamente por lo que pueda tener atractivo para él, como quería Dühring. Cada objeto tiene su ordenamiento lógico y sus dificultades que es necesario aprender a superar.

Según la opinión de Dühring, en la escuela popular del futuro se debía enseñar una cierta “matemática global”. Engels considera que esta proposición es realmente inaceptable y señala, con razón, que los niños, mediante esta forma de enseñanza, no aprenderían nada. Subraya que en el sistema de enseñanza general se debe prestar atención no sólo a la Matemática, sino también a la Física, a la Mecánica, a la Astronomía y a la Química. Engels consideraba que era inadmisibles que Dühring excluyera la Química del plan de estudios. Se opone también a que la Botánica y la Zoología se enseñen sólo en forma descriptiva y como temas de conversaciones amenas.

Engels planteaba la exigencia de que cada ciencia se estudiara profunda y seriamente, destacaba los grandes avances de las Ciencias Naturales y adoptaba una posición francamente contraria a su enseñanza en forma puramente descriptiva.

Al examinar el problema de la enseñanza de la literatura, Engels considera viciosa la concepción de Dühring de que en la escuela de la futura sociedad sería excluida la literatura contentiva de “misticismo poético” (según expresión en Dühring). En cuanto a esto, Engels destaca irónicamente que, por lo visto, el propio señor Dühring tendrá que crear “imágenes poéticas” para la sociedad del futuro.

Engels concedía gran importancia al estudio de la lengua materna y de los idiomas extranjeros. Él decía que los idiomas extranjeros son necesarios como medio de comunicación internacional y que ellos ayudan a conocer la cultura de la humanidad. Destacaba también la importancia del estudio de las lenguas muertas, en particular del latín; pues ampliaban los conocimientos del hombre y abren horizontes comunes un poco más vastos a las personas de formación clásica de todos los países.

Mediante la insistencia y la obstinación, el saber adquiere un enfoque superficial inadmisibile, en la asimilación del mismo. “En la ciencia no existen caminos reales, escribía Marx, y sólo puede alcanzar su brillante cúspide quien, sin temer al cansancio, escale sus senderos pedregosos”.¹

Pero C. Marx y F. Engels advirtieron que lo importante no era “la ciencia por la ciencia”, sino la ciencia sólidamente relacionada con la vida, con la lucha por un futuro mejor de la humanidad. Ellos relacionaban la asimilación de los conocimientos de formación general con la elaboración sobre la base de la concepción del mundo dialéctica materialista, e instaban a luchar activamente contra la religión.

En la enseñanza se debe marchar no sólo por la vía inductiva, sino también por la deductiva ya que la inducción y la deducción están tan relacionadas como la síntesis y el análisis . Es necesario utilizar cada método donde éste sea necesario y esto sólo se puede lograr en el caso en que se tenga en cuenta su interrelación y la forma en que se complementan unos con otros”.²

La enseñanza politécnica

La enseñanza politécnica es uno de los elementos de la teoría sobre el desarrollo multifacético de la personalidad. Marx, al hablar sobre la enseñanza técnica (politécnica), consideraba que ésta debía dar a conocer los principios fundamentales de todos los procesos de la producción y al mismo tiempo dar al niño y al adolescente

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 23, p. 25. (Edic. en ruso)

2 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 20, p. 543. (Edic. en ruso)

hábitos para manipular los instrumentos más sencillos en este proceso.

C. Marx expresó que la industria pesada requiere obreros desarrollados multifacéticamente que sean útiles en tipos variados de trabajo y capaces de cambiar de actividad laboral. Esta tendencia hace completamente clara ya en el capitalismo. Sin embargo, solamente en el socialismo y el comunismo el hombre, de apéndice de la máquina, se convierte en el dueño de la máquina: sabe trabajar en ella y puede desarrollarse correctamente en todo el sistema de la producción moderna.

Sobre la base de un cuidadoso estudio del desarrollo de la industria en Inglaterra, Marx llegó a la conclusión de que la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo industrial en las condiciones del capitalismo ya constituye el germen de la educación del futuro. Desde este ángulo consideró muy valiosa la experiencia de Owen en Nueva Lanark.

Marx muestra en *El capital* que en Inglaterra, mediante la legislación fabril tiene lugar la combinación del trabajo industrial sólo con la enseñanza elemental. Pero "...no ofrece ninguna duda que con la inevitable conquista del poder político por la clase obrera, logrará su lugar adecuado en las escuelas de los obreros y en la enseñanza tecnológica, tanto teórica como práctica".¹

De este modo, sólo en la sociedad del futuro es posible realizar completamente la enseñanza politécnica. En la sociedad socialista los niños y los jóvenes deben adquirir profundos conocimientos en el campo de la Mecánica, de la Física, de la Química... las cuales le ayudaran a comprender los principios científicos de los fundamentos de la producción mediante máquinas.

La enseñanza politécnica supone además de los conocimientos teóricos de los principios de la producción, la formación de hábitos en el manejo de los instrumentos más simples de la producción, ya que en la estructura fundamental de todas las máquinas, hasta de las más complicadas, hay elementos, aunque de variadas formas, que se combinan de diferentes maneras.

En la sociedad socialista donde se crean todas las premisas para eliminar la contradicción entre el trabajo físico y el trabajo intelectual, la joven generación debe participar en la producción social

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 23, p. 449. (Edic. en ruso).

desde una edad determinada. Según palabras de Engels, en la sociedad socialista se combinarán la educación y el trabajo y de esta manera se garantizará a las jóvenes generaciones la enseñanza politécnica integral”.¹

Sólo en el socialismo es posible “... cambiar la monstruosidad de la desdichada población trabajadora de reserva que se sostiene cómo tal para las necesidades contingentes del capital en explotación, por la utilidad absoluta del hombre para las necesidades cambiantes del trabajo; sustituir al obrero parcial, al simple portador de cierta función social parcial, por un individuo multifacéticamente desarrollado, para el cual las diferentes funciones sociales son las formas de actividad vital que pueden cambiarse unas por otras.”²

La educación física

El hombre desarrollado integralmente debe recibir una educación física adecuada. La división del trabajo en la producción capitalista hizo que el desarrollo físico de los hombres fuese unilateral: de acuerdo con el tipo de trabajo se ejercitaban unos y Otros grupos de músculos. Solamente una gimnasia correctamente organizada como medio de educación física eliminará esta unilateralidad.

En *El capital*, C. Marx subraya, en reiteradas ocasiones la importancia de la gimnasia como medio de educación. Concedía gran importancia también a los ejercicios militares.

En el artículo *¿Puede Europa desarmarse?*, Engels arrojaba luz sobre la cuestión de la educación física de la juventud. Recomendaba que en las escuelas se enseñara la gimnástica y el régimen militar, estimando que esto desarrollaría a los alumnos en el aspecto físico y se contribuiría a su preparación militar, y que la solución de los problemas tácticos durante las maniobras militares favorecería el desarrollo intelectual de los alumnos.

Los fundadores del marxismo al apoyar la educación física multifacética aspiraban a crear una joven generación de proletarios decidida y valiente, que durante las batallas revolucionarias futuras

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 20, p. 334. (Edic. en ruso)

2 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 23, p. 449. (Edic. en ruso)

lograra importantes victorias y pudiera luchar frente a la contrarrevolución.

La educación moral

El problema de la educación moral encuentra su solución en la teoría de los fundadores del marxismo sobre el surgimiento y la esencia de la moral.

A diferencia de los filósofos burgueses, que consideran la moral como un conjunto de normas eternas e invariables inherentes a la conciencia humana, Marx y Engels establecieron que la moral es un producto del desarrollo histórico y, como toda ideología, está condicionada por determinadas relaciones sociales. En las condiciones de la sociedad de clases, la moral tiene un carácter clasista.

En su obra *Anti Dühring*, Engels señala que en la sociedad burguesa existen tres tipos de moral: la moral del pasado, heredado del feudalismo, es decir, la moral de la clase aristocrática; la moral de la clase dominante, o sea, la moral burguesa; y, finalmente la moral proletaria, a la cual pertenece el futuro. En *El manifiesto comunista*, Marx y Engels hicieron patente la esencia de clase de la moral burguesa, en la que subyace el interés de acumular capital, “dinero contante y sonante” En la sociedad burguesa se desarrolla una lucha constante de todos contra todos.

Los fundadores del marxismo fundamentaron la teoría de la moral comunista. Para un comunista, señalaban, para revolucionar el mundo existente, lo más importante es actuar contra la situación imperante y cambiar esa situación. En el proceso de lucha por un nuevo sistema social se forman también los elementos de la nueva moral. El proletariado se plantea como tarea aniquilar la división de la sociedad en clases. Por eso la moral proletaria, que adquiere su pleno desarrollo después de la victoria de la clase obrera y habrá de responder a los intereses de todos los hombres, se convertirá en la moral de toda la humanidad. La abolición de la propiedad privada conducirá a la liberación de todos los sentimientos humanos y de sus propiedades. En la nueva sociedad el hombre se convertirá en un verdadero ser social y se lograrán auténticas relaciones humanas.

Entonces, según Engels, cesa la lucha por la existencia egoísta.

“Por lo tanto, ahora, en cierto sentido, el hombre se separa totalmente del reino de los animales y de las condiciones salvajes de existencia y pasa a condiciones realmente humanas.”¹

En las condiciones del capitalismo, el proletariado no tiene patria, pero después de arrebatar la patria a la burguesía y de ponerse al frente de ella, la clase obrera creará su propio Estado, su verdadera patria, su verdadero hogar. Y, en caso de que en los estados enemigos del comunismo desaten una guerra, contra el país socialista, el proletariado “...luchará con entusiasmo, con valor y con firmeza...”² defendiendo su patria, escribía Engels en 1845, en los *Discursos de Elberfeld*. Al mismo tiempo relacionaba estrechamente patriotismo socialista con el internacionalismo proletario. Proletarios de todos los países, uníos!, es la consigna rectora de los comunistas.

Marx y Engels consideraban que el rasgo fundamental de la nueva moral ha de ser el colectivismo.

En la sociedad burguesa existe un espíritu colectivo mínimo ya que, en realidad, sólo los representantes de la clase dominante gozan de verdadera libertad. Sólo en la sociedad socialista habrá un verdadero colectivismo, y solamente con el colectivo el individuo obtendrá los medios que le dan la posibilidad de desarrollar sus aptitudes en todos los sentidos y, por consiguiente, solamente en el colectivo es posible la libertad individual. La clase obrera lucha por los grandes ideales del comunismo, los cuales hacen feliz a toda la humanidad. Solo la educación comunista es auténticamente moral.

Criterios de Marx sobre la política cultural de la Comuna de París.

Los fundadores del marxismo consideraban que la Comuna de París era la primera experiencia para establecer la dictadura del proletariado. La Comuna, por primera vez en la historia, decía Marx, “... fue en realidad un gobierno de la clase obrera, el resultado de la lucha de la clase productora contra la clase usurpadora. Ella fue,

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 20, p. 334. (Edic. en ruso).

2 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 2, p. 294. (Edic. en ruso)

en fin, una forma política abierta en la cual podía culminarse la liberación económica del trabajo”.¹

Como es conocido, la Comuna duró solamente 72 días, pero en esos días se llevaron a cabo verdaderas transformaciones revolucionarias, incluyendo el campo de la enseñanza pública. Los obreros progresistas franceses y muchos dirigentes de la Comuna conocían algunas obras de Marx y de Engels. Entre los comuneros había muchos participantes de la 1 Internacional que conocían las posiciones de los fundadores del marxismo. Esto dejó cierta huella en las medidas de la Comuna en el campo de la enseñanza pública.

La Comuna determinó que la enseñanza fuese laica; general y gratuita. Consideró la protección de la maternidad y de la infancia como una importantísima tarea estatal, por lo que elaboró un proyecto para la organización de las casas-cuna y creó una serie de internados para niños huérfanos, víctimas de la guerra civil y de la franco prusiana. Había una gran preocupación por los educandos y se deseaba desarrollar en ellos el amor a la patria, la entrega a la revolución y el amor al trabajo. La escuela también fue reconstruida y, en la medida de lo posible, se convirtió en una escuela democrática. En primer lugar, se planteó la idea de una enseñanza multifacética y científica. De los planes de estudios se excluyó el material religioso y la escuela se separó de la Iglesia y pasó a ser laica.

Asimismo, la Comuna tomó medidas para llegar a cabo la idea de combinar la enseñanza con el trabajo.

Los comuneros aspiraban a que la ciencia estuviera al alcance de todos los trabajadores. Como mostró la actividad cultural de la Comuna de París, la elaboración de la instrucción en interés del pueblo es posible sólo después que el proletariado conquiste el poder político. Al referirse Marx a la política cultural de la Comuna de París, expresó que ella comenzó inmediatamente a destruir los instrumentos de opresión espiritual, del poder del clero “... Todos los centros docentes pasaron a ser gratuitos; fuera de la influencia de la Iglesia y del Estado. De este modo, no sólo se hacía accesible a todos la enseñanza, sino que se rompieron las cadenas de la ciencia, que estaba atada por los prejuicios de clase y el poder estatal”.²

1 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 2, p. 539. (Edic. en ruso)

2 Marx, C. y F. Engels, *Obras*, t. 17, p. 343. (Edic. en ruso)

La Comuna de París fue precursora de la República de los Soviets que se estableció después de la Gran Revolución Socialista de Octubre.

Importancia de la teoría de Marx y Engels sobre la educación

Los fundadores del marxismo elaboraron una teoría acerca de la educación que constituye una parte inseparable del comunismo científico. Revelaron la esencia de la educación como fenómeno social, pusieron de manifiesto su papel en el desarrollo social en diferentes formaciones históricas: en el capitalismo y en el socialismo; establecieron el carácter clasista de la educación en la sociedad de clases y sometieron a un profundo análisis crítico la educación en la sociedad burguesa, haciendo evidente sus contradicciones.

Marx y Engels crearon una teoría verdaderamente científica sobre la formación de la personalidad y el desarrollo multifacético del hombre. Trabajaron sobre el problema de la formación intelectual y moral y, por primera vez, plantearon y fundamentaron detalladamente una teoría de la enseñanza politécnica y aclararon con profundidad el problema de la educación física. Elaboraron el programa de lucha del proletariado por el mejoramiento de la educación de los trabajadores en el capitalismo y trazaron el plan de la realización de la educación en el socialismo.

La teoría de los fundadores del marxismo sobre la educación arma al proletariado de todo el mundo para la lucha por la instrucción y la escuela para el pueblo, lo que por vez primera se realizó, en forma incompleta, por la Comuna de París.

La teoría de Marx y Engels sobre la educación, creadoramente desarrollada por V. I. Lenin y por el Partido Comunista de la Unión Soviética, de acuerdo con las nuevas condiciones históricas, ha sido plasmada en maravillosa realidad en la URSS y en otros países socialistas.

Parte 3.

LA ESCUELA Y LA PEDAGOGIA EN EL PERIODO DEL IMPERIALISMO

Capítulo XIV

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO A FINES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XX EN EUROPA OCCIDENTAL Y EN EE.UU.

Influencia de los rasgos característicos del Imperialismo en el desarrollo de la escuela y de la Pedagogía

A finales del siglo XIX comienza el período de transformación del “viejo y libre” capitalismo en imperialismo. En esta época, en los países de Europa occidental crece el capitalismo monopolista y en los albores del siglo XX, comienza el dominio del capital financiero. El mundo estaba ya repartido entre los países capitalistas y en el orden del día se planteaba la cuestión de una nueva repartición del mundo, lo que condujo a las guerras imperialistas. Lenin subrayaba que el imperialismo significaba la ofensiva de la reacción tanto en la política como en la ideología. En las condiciones de agudización de las contradicciones de clase en el período del imperialismo, las teorías burguesas sufren una crisis. Los ideólogos de la burguesía reaccionaria imperialista tratan de justificar la creciente explotación de los trabajadores, la exacerbación del nacionalismo, del militarismo y de las guerras de conquista, y procuran demostrar, por cualquier vía, la eternidad, la justicia e inmutabilidad del régimen burgués. La reacción ejerce también una influencia directa en la ciencia pedagógica burguesa, en el contenido de la enseñanza, en la política y en la educación.

Sin embargo, en los países capitalistas desarrollados (EE.UU., Francia, Inglaterra, Alemania, se vio obligada a mejorar y ampliar la enseñanza, ya que necesitaba trabajadores calificados que supieran manipular máquinas complejas. Al mismo tiempo el número de proletarios crece, se fortalece la lucha organizada contra los explotadores y la resistencia de las masas populares a la opresión capitalista. El proletariado exige constantemente reformas en la escuela y en la instrucción, en interés del pueblo. La Gran

Revolución Socialista de Octubre dio inicio a la crisis general del capitalismo. Los grandes éxitos alcanzados por el pueblo soviético en la causa de la construcción del socialismo, movilizan al proletariado de los países capitalistas y a todas las fuerzas progresistas en la lucha por un futuro mejor y por el derecho a la educación del pueblo.

La lucha de los socialdemócratas revolucionarios por la escuela y la instrucción para el pueblo

A partir de las teorías de los fundadores del marxismo, los socialdemócratas revolucionarios llevaron a cabo una lucha activa por la instrucción de los trabajadores y la formación plena de sus hijos.

El socialista francés Pablo Lafargue (1842-1911) acogió calurosamente la Comuna de París como el primer gobierno obrero, y por su experiencia en el campo de la instrucción. Durante toda su vida actuó contra la ideología enemiga del proletariado, contra la religión, por una escuela laica y por una escuela accesible al pueblo.

Augusto Bebel (1840-1913), uno de los fundadores de la socialdemocracia alemana en las condiciones de la más cruel reacción, en el periodo de la guerra franco prusiana, levantó su voz como diputado al Reichstag en defensa de la Comuna de París y apoyó las medidas que ésta realizó. Declaró valientemente que “todo aquel que conserve en el alma el sentimiento de la libertad e independencia contempla con satisfacción a París. El futuro pertenece a los oprimidos”. Al conceder gran importancia a la teoría, Bebel exigía que a los trabajadores se les ofreciera una enseñanza extensa y profunda, fundamentada científicamente. Se pronunció enérgicamente por el derecho de los trabajadores a la enseñanza y defendía los derechos de la parte oprimida de la humanidad: las mujeres. Consideraba que la instrucción actual del pueblo será posible solamente después de la revolución proletaria.

Clara Zetkin (1857-1933), destacada dirigente de la socialdemocracia alemana, desde la década del 80 del siglo XIX actuaba

como luchadora abanderada por la revolución proletaria, por la liberación de las mujeres de las cadenas que le imponía el capitalismo, por la dictadura del proletariado y por la nueva escuela. En una serie de trabajos suyos, *El problema escolar y la clase obrera*, *La mujer y su situación económica*, *La mujer y la educación de los niños*, etc.), analizó la situación de la instrucción en Alemania desde posiciones marxistas y sometió a una dura crítica la escuela y la cultura burguesas. Consideraba que la sociedad burguesa rebajaba la cultura al nivel de un artículo que puede ser comprado por todo aquel que tenga dinero.

Clara Zetkin consideraba que el estado de la escuela alemana en los albores del siglo XX era insatisfactorio: sobre la base de un gran material práctico, demuestra la estrechez y la dirección chovinista de la enseñanza en las escuelas populares, la inaccesibilidad a las escuelas media y superior, el bloqueo de la conciencia de los niños y de la juventud por el propio contenido de la enseñanza en todos los niveles de la escuela. Solamente la revolución socialista puede cambiar, decididamente, la pedagogía y la escuela. Esto no significa, sin embargo, que antes de que llegue la revolución, el proletariado no debe luchar porque se mejore la organización de todo lo concerniente a la instrucción y a la escuela, por el cambio en el contenido de la enseñanza, y que los trabajadores tengan acceso a todos los niveles de la enseñanza. Clara Zetkin exigía la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria, y que el Estado se ocupara de la alimentación, de los materiales escolares y del vestuario de los niños pobres. Era partidaria de que la religión se erradicara definitivamente de la enseñanza.

Propuso reestructurar los planes de estudio y los programas de la escuela media y en primer lugar los de Historia y Ciencias Naturales. Clara Zetkin señaló que la enseñanza de la historia debe liberarse del chovinismo, y que la enseñanza de las Ciencias Naturales debe ser depurada de las leyendas bíblicas y del dogmatismo eclesiástico y convertirse en científica. Destacaba que la enseñanza de la literatura es utilizada por la burguesía para sus objetivos de clase, por lo que se presenta a los alumnos en forma distorsionada; que era necesario luchar decididamente contra todo esto, y mostrar a los niños la verdadera vida que se refleja en la literatura progresista, así como enseñarles el camino de la lucha y no del sometimiento.

La escuela debe luchar por la igualdad de las mujeres. En este sentido consideraba que la coeducación debe jugar un gran papel político. Mientras más posibilidades tenga la mujer para desarrollar sus fuerzas naturales latente, más pronto podrá participar en la lucha por la liberación del proletariado. Es necesaria la más amplia incorporación de la mujer a la vida social y, por eso es también necesario, un amplio desarrollo de la educación social de los niños que en el futuro tendrá un reconocimiento universal.

Clara Zetkin luchaba por el desarrollo de una amplia red de casas-cuna, de jardines de la infancia y de otras instituciones infantiles. Exigió la construcción de edificios modernos para las escuelas y para los jardines de la infancia, que fueran modelo desde el punto de vista arquitectónico e higiénico. Luchó toda su vida por la instrucción pública. Fue una teórica destacada de la pedagogía marxista. Estuvo en la Unión Soviética, donde tuvo oportunidad de estudiar la experiencia de la escuela soviética.

Carlos Liebknecht (1871-1919), uno de los dirigentes del ala izquierda de la socialdemocracia alemana y uno de los fundadores del Partido Comunista de Alemania, realizó una destacada actividad político cultural entre la juventud, educándola en el espíritu del socialismo y del internacionalismo, y en la intransigencia contra el chovinismo y el militarismo. En sus discursos Carlos Liebknecht demostró que, en el curso de la historia, las clases dominantes han utilizado la instrucción con fines egoístas y han mantenido a las masas en la ignorancia y la oscuridad. Carlos Liebknecht señaló que aún no ha existido una sola clase dominante que haya utilizado sus conocimientos y su poder para educar a quienes dirigen, y que, por el contrario, todas las clases dominantes han tratado de reducir la formación verdadera que los haría verdaderamente libres.

Los socialdemócratas revolucionarios exigían que se eliminara de una vez la enseñanza de la religión en la escuela. Carlos Liebknecht estimaba que la religión en la escuela constituía un serio peligro, pues contribuía a educar a los niños y jóvenes en el espíritu de la esclavitud. Clara Zetkin criticó agudamente la posición de los liberales partidarios del compromiso de la iglesia con la escuela. Pablo Lafargue desenmascaró las posiciones de los católicos contra la escuela laica francesa.

Los socialdemócratas revolucionarios estaban plenamente convencidos del triunfo del proletariado. Solamente con el triunfo del proletariado, en la sociedad socialista los conocimientos estarán al alcance de las masas trabajadoras y se crearán todas las condiciones para el desarrollo multifacético del hombre. Pero al mismo tiempo, propugnaban la implantación de un buen programa para la democratización de la instrucción pública en las condiciones de la dominación burguesa.

El Partido Socialdemócrata Ruso (Bolchevique), encabezado por Lenin, presentó y llevó a la práctica un verdadero programa para la reestructuración y de la instrucción en beneficio de todos los trabajadores.

Posición de los oportunistas contra las concepciones pedagógicas de los dirigentes del movimiento revolucionario proletario

En una parte de la socialdemocracia alemana, y posteriormente de la internacional, se fueron formando gradualmente criterios revisionistas sobre un conjunto de problemas importantes.

Desde 1875 hasta 1891 el Programa de Gotha fue el programa del Partido Socialdemócrata Alemán. Como se ha señalado anteriormente, Marx examinó detalladamente este programa en su trabajo crítica al Programa de Gotha Kautsky, que tenía posiciones oportunistas, confeccionó un nuevo programa que se aprobó en 1891 en el congreso del partido en Erfurt. El proyecto de programa fue enviado a Engels para que emitiera su juicio y este lo sometió a una profunda crítica tendenciosa para llegar a un acuerdo con la burguesía, que participaba ya en el Programa de Erfurt, se fortalecía cada vez con el decursar del tiempo. Lenin subraya que la ausencia en este programa de una tesis acerca de la dictadura del proletariado no era casual.

En el Congreso del Partido Socialdemócrata Alemán celebrado en Mannheim, en 1906, en el cual se presentaron las tesis sobre los problemas de la instrucción pública, tuvo lugar una aguda lucha sobre los problemas de la educación y la enseñanza. Y aunque estas tesis no se debatieron, fueron recogidas en la plataforma del partido sobre la instrucción pública. Clara Zetkin, al intervenir en el

congreso mostró un ejemplo de una resolución verdaderamente marxista sobre el problema de la educación.

El reconocido ideólogo del Partido Socialdemócrata Alemán G. Schulze mantenía posiciones oportunistas. No dijo nada acerca de la dictadura del proletariado ni sobre la lucha revolucionaria por la instrucción del pueblo. Su orientación reformista se puso de relieve al enfocar la religión como un asunto particular de la socialdemocracia y el no querer reconocer que los militaristas emplean la escuela para preparar a la juventud para la guerra imperialista.

Al exigir la educación laboral de la juventud, no desenmascaró las teorías burguesas sobre la educación laboral, y no destacó el importante papel que concede el marxismo a la formación intelectual de los niños y los jóvenes. Posteriormente los criterios de Schulze se fueron tornando cada vez más reaccionarios. Así en 1911, afirmaba que “la acusación” de los socialistas en relación con la lucha contra el militarismo era un reproche infundado, que los socialdemócratas eran “verdaderos patriotas” que estaban a favor de la guerra de la Alemania imperialista y por ello, a favor de la preparación militar de los alumnos en las escuelas.

Es característico el hecho de que después de la Primera Guerra Mundial Schulze ocupó altos cargos gubernamentales y rompió en definitiva con el marxismo. La alta dirigencia del Partido Socialdemócrata Alemán, en el período de la Primera Guerra Mundial reconoció la comunidad de sus intereses con los del gobierno imperialista.

Esta posición fue adoptada también por una parte de los laboristas ingleses y los socialistas franceses, quienes apoyaban a sus gobiernos y a la burguesía en sus saqueos coloniales, y explicaban esa cruel explotación de sus colonias como “la misión del hombre blanco” que lleva la cultura a los pueblos salvajes. Uno de los dirigentes de la II Internacional, apoyó por todos los medios la actividad civilizadora de los monjes católicos y señaló la necesidad de pasar a manos de éstos toda la labor de la instrucción en los países coloniales, en particular en el Congo Belga.

Encubriéndose con sus charlas sobre la lucha por los intereses del proletariado, el socialismo y la educación del “hombre integral”, los oportunistas corrompían la conciencia de cierta parte de la clase obrera, y fortalecían el dominio de la burguesía.

Las teorías pedagógicas burguesas de fines del siglo XIX y principios del XX

Las teorías pedagógicas burguesas de este periodo son extremadamente variadas, pero sus funciones más importantes eran, por una parte, fundamentar la organización de la enseñanza de las masas de acuerdo con los intereses de la burguesía, y por otra, favorecer la preparación de los hijos de la clase dominante para dirigir la sociedad y el Estado.

Con el objetivo de crear escuelas que satisficieran las exigencias de la gran burguesía surge la corriente de la llamada “escuela nueva” que tuvo un gran desarrollo. En Ginebra se fundó la Unión Internacional de Escuelas Nuevas “que formuló los requisitos generales de las escuelas de este tipo que hablan surgido en Inglaterra, Francia, Bélgica, Suiza, EE.UU., y otros países.” Las escuelas nuevas son centros docentes, con régimen de internado, organizados por particulares o por organizaciones pedagógicas burguesas. La cuota para estudiar en ellas es muy alta y solamente personas privilegiadas pueden pagarla. En estas escuelas se emplean los llamados métodos “libre y activos” de enseñanza y educación.

En comparación con las escuelas corrientes para las masas, el trabajo que se realiza en estas escuelas es mejor: se lleva a cabo la enseñanza colectiva, la educación física se sitúa en un lugar relativamente alto; para desarrollar las clases se contratan maestros altamente calificados, los gabinetes y laboratorios están bien equipados y se presta mucha atención a la educación estética.

En algunas de estas escuelas existe la autonomía de los alumnos según el patrón de los parlamentos burgueses. Se desarrollan clases de trabajo manual (tornería, carpintería), los alumnos participan en trabajos hortícolas, por lo que se familiarizan con la agricultura. Sin embargo, estas escuelas no preparan a los alumnos para actividades relacionadas con el trabajo físico: esa tarea constituye el destino de los hijos de los trabajadores que no pueden estudiar en estas escuelas. Los edificios de estas escuelas están situados en hermosos lugares.

El principal teórico y organizador de estas escuelas lo fue el pedagogo francés E. Demolins, quien se indignaba de que en las ciudades se “desencadenaba una batalla alrededor del niño a quien se trataba de situar en un grado u otro”. La educación y la

enseñanza, según él, deben estar por encima de los grados. Demolins no se pronunció en contra de que las “escuelas nuevas” sirven solamente a los hijos de la parte acaudalada de la burguesía.

Según el criterio del conocido teórico de estas escuelas, el pedagogo suizo A. Ferriere las “escuelas nuevas” son laboratorios de la pedagogía práctica. En las mismas se procura formar la mente de los niños, no tanto por la acumulación de conocimientos, sino por el desarrollo general de sus capacidades intelectuales. Los alumnos aprenden a observar, a plantear hipótesis, a comprobar y revisar sus proposiciones. Toda la enseñanza está basada en los hechos y en la experiencia, y en la formación de la iniciativa y de la independencia del niño. Ferriere considera necesario tener muy en cuenta las particularidades de los alumnos según su edad, estudiar a cada uno de los alumnos, destacar sus cualidades positivas y desarrolladas. Las “escuelas nuevas” se diferencian con ventaja de los centros docentes estatales por la forma de organizar la enseñanza y la educación. Pero en ellas, realmente, se preparan dirigentes de la industria capitalista y futuros “colonialistas”, y como responden a los intereses de la clase dominante, gozan de gran popularidad en los círculos burgueses.

N. K. Krupskaja hizo una correcta valoración política de las escuelas nuevas: “Frecuentemente idealizamos las 'escuelas nuevas' burguesas, prestando atención a las apariencias e ignorando el espíritu imperante en muchas de ellas, ajeno por completo a la democracia e impregnado totalmente de fariseísmo. Las clases se realizan al aire libre, el canto y el dibujo están admirablemente organizados, se hace trabajo manual, se da libre curso a la independencia infantil, el trato hacia los niños es educativo, etc. Pero en estas escuelas se enseña a los niños a rendir pleitesía al chovinismo, se les inculca que la religión es buena para el pueblo ignorante y se les hace ver que sin diploma no hay salvación.”¹

A fines del siglo XIX y comienzos del XX surgen una serie de teorías pedagógicas que continúan ejerciendo influencia en los pedagogos de los países burgueses en los primeros decenios del siglo XX.

¹ Krupskaja, N. K.: Obras pedagógicas, t.1, p.200. (Edición en ruso).

La pedagogía de la “Educación cívica” y de la “Escuela del trabajo”

La teoría pedagógica de Jorge Kerchensteiner gozaba de gran popularidad en Alemania y en otros países a principios del siglo XX. A Kerchensteiner se deben las ideas de la “educación cívica” y de la “escuela del trabajo”. Según su opinión, la escuela debía ponerse por completo al servicio de la Alemania imperialista. La “educación cívica” debe enseñar a los niños a obedecer incondicionalmente al Estado. Debe llevarse a cabo por medio de la escuela popular masiva.

A fines del siglo XIX y comienzos del XX se desarrolló rápidamente la economía de Alemania, la burguesía necesitaba obreros técnicamente calificados y educados políticamente de acuerdo con sus intereses y Kerchensteiner elaboró una pedagogía que satisfizo esos intereses. La teoría de la “escuela del trabajo” y la preparación de la juventud para su futura actividad profesional, está relacionada con sus criterios sobre la “educación cívica”.

A Kerchensteiner le inquietaba el crecimiento de la conciencia del proletariado y el fortalecimiento del movimiento obrero. El expresa que contra los “enemigos internos”, contra los portadores de la conciencia proletaria, no ayudan ni los cañones, ni los acorazados ni las bayonetas de todo un ejército. Es necesario utilizar otra arma más sutil, pero más segura y que actúe con vigor; la educación política, que le inculca a los alumnos la comprensión de las funciones del Estado, la conciencia del deber ciudadano que de ello se deriva, y el amor a su patria.

Kerchensteiner sobrentiende que la educación chovinista de los trabajadores y su capacitación como obreros y soldados obedientes, responde a esos fines. Consideraba que sería un error abreviar la estancia de los niños trabajadores en la escuela y se pronunció por la necesidad de “reformularla” y hacerla “del trabajo”. Estimaba que en esta escuela los alumnos debían realizar trabajo manual, adquirir hábitos técnicos, y la habilidad de trabajar con diferentes materiales, sirviéndose para ello de distintos instrumentos. Para ello cada escuela debe contar con talleres, jardín y cocina. Al trabajar en la escuela, los educandos debían educar en sí mismos las cualidades necesarias para un mejor trabajo, aprender a ser más cuidadoso, honestos, escrupulosos y a realizar con mayor reflexión los

procesos del trabajo manual. Además, la escuela popular debía dar a los alumnos una preparación laboral general para su futura actividad profesional.

Kerchensteiner consideraba que en la escuela popular no debía ofrecerse una formación general muy extensa. Según sus palabras, la esencia de la “escuela del trabajo” consiste en armar a los alumnos de un mínimo de conocimientos y de un máximo de habilidades, hábitos y amor al trabajo, así como con las correspondientes convicciones cívicas. El planteamiento de reducir el nivel de conocimiento a los hijos de los trabajadores es, sin lugar a dudas, reaccionario.

Kerchensteiner pudo llevar adelante sus planteamientos en cuanto a la “educación cívica” en Munich, donde dirigió durante años la sección de instrucción pública. Allí, junto a las escuelas populares, organizó las llamadas escuelas complementarias.

Estas escuelas debían atender a los obreros de la industria pesada, media y ligera de diferentes especialidades y perfiles, desde los que trabajaban en los tornos hasta los que trabajaban en las barberías. Durante dos o tres años los dueños de las empresas debían liberar cada semana a los obreros para que recibieran ocho o diez horas de clase. Los conocimientos generales que se ofrecían en las escuelas complementarias eran muy pobres. Se daban clases de lectura, de escritura, de cálculo y de Ciencias Naturales (referentes a la profesión). Así, por ejemplo, para los jóvenes que trabajaban en la industria cervecera, se reducían a cuestiones relacionadas con la fermentación de la cebada, y así por el estilo.

Kerchensteiner consideraba que la incorporación de los jóvenes obreros a las escuelas complementarias fortalecería su “educación cívica” y los desvincularía del movimiento obrero.

En realidad, Kerchensteiner era partidario del sistema dualista de instrucción pública. Su “escuela popular”, que preparaba obreros obedientes y sensatos, no estaba relacionada en forma alguna con la escuela media (los gimnasios y los colegios reales). Casi no divulgó su “principio laboral” en la escuela media. Así, planteaba que en los colegios reales el trabajo puede realizarse en los laboratorios y que la actividad laboral en los gimnasios se limitara al trabajo con los libros.

Kerchensteiner odiaba el socialismo y el movimiento revolucionario, y consideraba que la educación que él propugnaba “puede

constituir una defensa sólida” contra aquella gente que siembra el odio hacia la sociedad burguesa. Su sistema de educación estaba dirigido, como expresaba abiertamente, contra la dictadura “de eso que llaman proletariado”.

Las formas que Kerchensteiner proponía para la preparación de la juventud trabajadora y sus criterios pedagógicos gozaban de gran popularidad en la Alemania imperialista, donde, por el ejemplo de Munich a comienzos del siglo XX, comenzaron a abrirse escuelas complementarias en muchos lugares.

N. K. Krupskaja valoró justamente los criterios de Kerchensteiner “...él está lejos de cualquier tipo de democracia. Se inclina ante el estado burgués, vela por sus intereses y por ellos orienta su actividad pedagógica... Él quiere una escuela que con ayuda de nuevos métodos persiga antiguos objetivos... Los nuevos métodos, en manos de los partidarios de Kerchensteiner, son solamente un medio más sutil y perfeccionado, elaborado sobre el conocimiento de la individualidad del niño, para influir en sus sentimientos y en su concepción del mundo y para impregnarlo de la ideología correspondiente”.¹

La Pedagogía “de la acción”

Por aquellos mismos años desplegaba su actividad en Alemania otro importante pedagogo burgués: Guillermo Augusto Lay (1862-1926) que gozó de gran fama, no solamente en su patria, sino también en otros países, y en particular en la Rusia prerrevolucionaria.

Lay intentó dar una base biológica a la pedagogía. Interpretaba en forma mecánica el proceso de la educación y planteaba que cualquier irritación externa provoca en todos los organismos, desde los protozoarios hasta el hombre, un movimiento de respuesta o reacción. Es así, que el acto reflejo transcurre siempre según el mismo esquema: percepción, elaboración y expresión (o representación).

Lay también seguía este esquema para explicar el proceso de la educación y de la enseñanza, el cual, según su criterio tiene lugar por la influencia en los alumnos de sus propias reacciones.

¹ Krupskaja, N. K.: Obras pedagógicas, t.1, p.200. (Edición en ruso).

Inicialmente, y mediante la observación los alumnos reciben impresiones y percepciones, las que posteriormente se reelaboran en la conciencia y, finalmente tiene lugar la expresión de lo percibido y reelaborado en forma de acciones diversas. Lay expresaba que el educando es un miembro del medio que le rodea, cuya influencia siente y a la cual él a su vez, reacciona. Por eso la base de toda la educación está dada por reacciones innatas y reacciones adquiridas. Las impresiones percibidas y elaboradas de acuerdo con las normas de la lógica, de la estética, de la ética, así como de la religión deben complementarse con la representación externa en todos los campos y en todos los niveles de la educación. Concedía gran importancia a esta representación o expresión en el proceso docente, puesto que es precisamente aquí donde el alumno tiene la posibilidad de manifestar toda su actividad, es decir, actúa. De aquí el nombre de toda su teoría: “la pedagogía de la acción”.

Según Lay los distintos tipos de actividades de expresión: el dibujo, el modelado, el dibujo lineal, la dramatización, el canto, la música, el baile, así como la atención a las plantas y los animales, la experimentación, los trabajos prácticos y orales, etc., son los medios de expresión en el proceso docente. Lay proponía que toda la enseñanza debía realizarse sobre la base de estos principios. Así, en el estudio de las Ciencias Naturales, las parcelas escolares dan la posibilidad de organizar siembras, cultivar plantas, etc. Si esto no es posible por cualquier motivo, entonces en el aula o en la escuela debe haber macetas con flores y los alumnos deben atenderlas y cuidarlas. En las clases los niños deben dibujar bulbos, tubérculos, ovarios, capullos, etc., y hacer “representaciones” en la clase de modelado.

Al proponer variados medios de representación, Lay consideraba que el trabajo debe ser no algo aislado, sino un principio de enseñanza y el eslabón final de todo el proceso biológico de la reacción. Sobre la base del proceso docente propuesto por él, elaboró un “plan orgánico de estudios”. Subdividió toda la enseñanza en “observación de la realidad” y “representación formal”. En la primera incluía todo lo que se refiere a la “percepción”: lo relacionado con la naturaleza (Historia Natural, Física, Química y Geografía); la vida del hombre (Historia, Cívica, Economía, Moral, Filosofía y Pedagogía). Con la segunda relacionaba todo lo que, según su criterio, constituía material para la “expresión”: la

representación física, los experimentos, el cuidado de los animales, representación matemática, la representación verbal (el lenguaje), la representación artística, “la creación en la esfera de la moral, la conducta en la comunidad escolar”, etc.

De acuerdo con su concepción, lo primero en la enseñanza es el material de observación, el cual en las clases se somete a elaboración y a su representación formal. Con esta subdivisión superficial del contenido de la enseñanza, la historia natural de Lay cae bajo el rubro de enseñanza de “observación de la realidad” y el cuidado de las plantas y de los animales está incluido en la enseñanza de “representación formal”.

Como se señaló anteriormente, Lay dio una base biológica a la Pedagogía. Pero la educación es un fenómeno social y no puede explicarse sólo por leyes biológicas. Lay consideraba la “expresión” como lo principal y subestimó la importancia del trabajo intelectual. Convirtió la “escuela de la acción” en una escuela de ilustración donde los alumnos pasan una parte considerable de su tiempo en el dibujo, el modelado, la dramatización, etc. Esta actividad plástica excesiva los desviaban en gran medida del trabajo docente sistemático lo que daba lugar a que disminuyera el nivel de la enseñanza general.

En los últimos años de su vida, Lay adoptó posiciones abiertamente reaccionarias y destacaba en sus trabajos la importancia de la religión y de la raza en la educación. Al considerar que la supremacía corresponde a la raza alemana, contribuía a inflamar el nacionalismo alemán.

La Pedagogía experimental

Desde fines del siglo XIX en Alemania, Inglaterra y EE.UU, ocupó un lugar importante la llamada pedagogía experimental. La misma se planteaba el objetivo de encontrar nuevos métodos de enseñanza median te el experimento y renunciaba a otros métodos de investigación científico pedagógico. Un aspecto positivo de la actividad de los pedagogos de esta corriente fue la realización de una serie de experimentos que contribuyeron a una comprensión más profunda de algunos aspectos del proceso docente. Pero es necesario destacar, que se situaba al niño fuera del contexto social, pues se

consideraba la educación, no como un fenómeno social, sino biológico.

Los representantes de la pedagogía experimental destacaban que su actividad científica estaba al margen de cualquier clase social, que no tenía partido y que, por lo tanto era “apolítica”, mientras que la pedagogía “filosófica” (bajo este nombre situaban toda la pedagogía burguesa restante), es subjetiva y no se apoya en datos estrictamente científicos obtenidos por métodos exactos. En realidad la pedagogía experimental procuraba encontrar medios de influencia “en el alma” del niño con el objetivo de educarlo en el espíritu de la ideología burguesa. Los propios métodos que ella proponía no eran objetivos ni exactos. En la mayoría de los casos los experimentos se realizaban en condiciones artificiales, y daban los resultados que convenía a las clases dominantes.

Para la investigación de las dotes intelectuales se utilizaba mucho “el método de tests”. Estos eran cuestionarios y tareas que se confeccionaban de forma tal que con frecuencia desorientaban al niño por su complejidad. Los tests pretendían ser universales, como si estuviesen destinados para algún “niño abstracto”. En realidad estaban adaptados a las posibilidades de educación de los niños de las capas bajas de la población.

Sobre la base de la pedagogía experimental a finales del siglo XIX surgió en EE.UU. la Paidología, que se difundió rápidamente por los países de Europa y que también fue introducida en Rusia.

Los paidólogos consideraban el destino de los niños como condicionado por la fatalidad de la herencia y por el medio social al que consideraban como algo invariable. Esta tesis reaccionaria permitía a los paidólogos incluir en forma arbitraria a una gran cantidad de niños en la categoría de retrasados mentales, diferenciados, y “difíciles”. Con el USO in extenso de tests anticientíficos, los paidólogos juzgaban a su antojo las posibilidades intelectuales de los niños, especialmente de los hijos de los trabajadores.

Pero un grupo de científicos burgueses se mostró muy cauteloso ante estas “investigaciones”, en particular el pedagogo anteriormente estudiado, Lay, quien pertenecía a la corriente de la pedagogía experimental. Estableció con suficiente claridad la delimitación entre la experimentación psicológica y la pedagógica. Según su criterio, la primera debe realizarse en el laboratorio, y la segunda

en la situación normal de las clases, destacando que es necesario estudiar profundamente la actividad docente.

Un destacado representante de la pedagogía experimental alemana fue Ernesto Meumann (1862-1915); el autor de *Conferencias para la introducción de la pedagogía experimental*, tratado sistemático en tres tomos. Con el objetivo de estudiar al niño en todos sus aspectos, acopió datos de pedagogía, psicología, psicopatología, anatomía y fisiología. Hay que reconocer que la aspiración de Meumann de estudiar al niño en todos sus aspectos, era correcta. Sin embargo este estudio se realizaba con imprecisión mediante experimentos artificiales.

A diferencia de Lay, Meumann se manifestaba en contra del experimento pedagógico en el ambiente normal del aula. Asimismo, consideraba que además de las ciencias señaladas anteriormente, la base de la Pedagogía era la ética burguesa, la estética y una cierta ciencia de la religión, lo que hacía que sus conclusiones tuvieran un carácter reaccionario. Sin embargo, actualmente presentan gran interés las ideas de Meumann sobre la educación intelectual, sus consideraciones sobre higiene escolar y sobre la influencia de la vida escolar y extraescolar en el trabajo del alumno.

También merece atención su planteamiento sobre la necesidad de crear la didáctica experimental. Pero el propio Meumann no estudió al niño en su totalidad, sino que analizó aisladamente sus funciones (la atención, la memoria, etc.). Asimismo, señaló que los escolares no debían ser estudiados por los maestros, sino preferiblemente por psicólogos (dicho en otras palabras, por paidólogos). Esto privaba al maestro de la posibilidad del estudio diario de sus alumnos en el proceso de educación y enseñanza. A principios de la Primera Guerra Mundial Meumann escribió artículos de carácter chovinista y racista. La pedagogía experimental alcanzó gran difusión en EE.UU.

Eduardo L. Thorndike (1874-1949) es un destacado representante de esta corriente. Él partía de la teoría behaviorista (conductista), según la cual la conducta del hombre consiste simplemente en las reacciones externas del organismo provocadas automáticamente por los estímulos y fijados por reiterados ejercicios mecánicos. De esta manera toda la educación se reduce al desarrollo,

mediante el entrenamiento, de reacciones deseables ante determinados estímulos.

El trabajo pedagógico experimental de Thorndike y sus seguidores se redujo prácticamente a la aplicación de tests. Además de los tests ya existentes para determinar el cociente de inteligencia, se crearon otros de aprovechamiento para determinar el grado de desarrollo en una asignatura dada. Este enfoque se difundió mucho por los años 40 y 50 de este siglo no solamente en EE.UU., sino en Inglaterra y Francia. Los tests, que pretenden ser “una prueba objetiva”, con frecuencia sirven, en realidad, como un medio de selección de aquellos que a la burguesía le interesa que continúen sus estudios y como un medio de dificultar el acceso de los hijos de los trabajadores a la enseñanza superior.

No obstante, la pedagogía experimental contribuyó, en cierta medida, al desarrollo de las cuestiones relacionadas con el estudio del niño. Con ayuda de la experimentación y la utilización de instrumentos esenciales se aclararon algunas regularidades del crecimiento y desarrollo de los niños, la correlación entre el desarrollo de sus órganos en diferentes edades, los cambios en la respiración y en la circulación... Se estableció la desigualdad en el desarrollo de los niños en las diferentes edades. Se lograron resultados positivos en el estudio de la vista, el oído y el tacto, lo que ofreció la posibilidad de elaborar orientaciones para la educación sensorial y para la solución de problemas relacionados con la percepción directa de la realidad. se lograron algunos resultados en el estudio de la atención a la memoria de los niños y sobre algunas cuestiones aisladas del trabajo intelectual (ejercicios para la educación de la memoria), y también en relación con la representación de los colores, etcétera.

La Pedagogía Pragmatista

En los años 40 del siglo XIX surgió y floreció después la “filosofía pragmatista”. Los teóricos del pragmatismo proclaman que su filosofía está por encima del idealismo y del materialismo, que la verdad objetiva no existe y que el hombre no puede llegar a ella.

En 1908 Lenin escribió lo siguiente: “El pragmatismo (del griego pragma, acción; filosofía de la acción) es casi la última

moda' de la novísima filosofía norteamericana. Las revistas filosóficas hablan del pragmatismo casi más que de otras cosas. El pragmatismo pone en ridículo a la metafísica y al materialismo y al idealismo, exalta a la experiencia y sólo a la experiencia, reconoce a la práctica como único criterio, sigue la corriente positivista en general, se apoya especialmente en Ostwald, Mach, Peirce, Poincaré en el hecho de que la ciencia no es la copia absoluta de la realidad y ... saca de todo esto a dios con fines prácticos, sólo para la práctica, sin ninguna metafísica, sin salirse ni un tanto de los límites de la experiencia.”

Los pragmatistas reconocen como criterio de la verdad la utilidad, y la importancia de esa utilidad se determina mediante el sentimiento de “la satisfacción interna” o la autosatisfacción.

El filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey (1859-1952) fue un destacado representante de una de las tendencias del pragmatismo moderno, del llamado “instrumentalismo”, que afirmaba que cualquier teoría, cualquier idea, si es útil a un individuo dado debe considerarse como “un instrumento de acción”. La pedagogía elaborada sobre tal filosofía necesariamente tiene un carácter “mercantilista”, sin principios. En resumidas cuentas el ideal de Dewey era “la buena vida”.

Dewey enmascaraba tanto su sociología como sus ideas acerca de la educación, que respondían a los intereses del imperialismo norteamericano con la crítica demagógica a algunos aspectos del capitalismo. Sus posiciones acerca de los problemas de la pedagogía cambiaron varias veces en el curso de su vida, aunque la base fundamental se mantuvo invariable. La crítica de Dewey a la escuela a fines del siglo XIX fue considerada por muchos como una oposición a la escuela burguesa, como “la nueva palabra” en pedagogía y en particular, en el campo de la educación laboral y de la relación de la escuela con la vida. La valoración positiva que hizo de la escuela soviética a comienzos de los años 30, sus viajes a la URSS, la valoración favorable que hizo de la actividad del estado soviético en la esfera de la instrucción, le dieron fama entre la opinión pública mundial progresista. Pero después de la Segunda Guerra Mundial, con el incremento de la reacción en los EE.UU., su actitud hacia la URSS cambia completamente. Sus concepciones políticas se tornan cada vez más reaccionarias. De sus concep-

ciones pedagógicas se llega a la conclusión de la necesidad de reducir la formación intelectual de los alumnos (“método de proyectos”, la llamada teoría de “la educación progresista ,etc.), se convierte en un enemigo de la Unión Soviética y en los últimos años de su vida expresó una clara simpatía hacia el fascismo.

Dewey afirmaba que una vez que las condiciones de vida cambian radicalmente, así mismo debe cambiar la enseñanza. Pero, ¿cuáles deben ser estos cambios? “La educación intelectual”, según Dewey, se justificaba solamente cuando era recibida por una minoría de la sociedad (es decir los hijos de las clases dominantes), aquellos que poseen impulsos, tendencias e inclinaciones intelectuales. Debido a que los hijos de los trabajadores sólo tienen “impulsos, tendencias e inclinaciones prácticas” el nuevo sistema de enseñanza para las escuelas masivas debe estar organizado de modo que permita el desarrollo de los “impulsos prácticos”; Dewey decía que “la aspiración y los impulsos” de los trabajadores consisten en “trabajar en algo y en hacer algo” lo que supone estar asalariado y producir ganancias para los dueños.

De esta manera Dewey afirma que los trabajadores no necesitan conocimientos sistemáticos. La gran mayoría no tiene la base social directa para la adquisición de conocimientos puros, y de todos modos no habría ningún provecho especial aun en el caso de que se tenga éxito. Los “impulsos” de la clase obrera están orientados a otra cuestión: la preparación práctica para la vida. La función de la escuela es aliviar directamente las contradicciones de clase mediante la educación y la enseñanza de la nueva generación, ya que “el aumento del número de personas interesadas en la vida social es equivalente a la eliminación de las clases”.

Dewey concedía a la herencia gran importancia en el desarrollo de los niños, lo que evidencia su posición reaccionaria. Según sus palabras la teoría de la herencia hizo de general aceptación la concepción de que el conjunto de propiedades intelectuales y físicas del individuo es patrimonio de la raza y se trasmite en forma hereditaria. Según Dewey la educación debe apoyarse en la herencia y partir de los intereses de la experiencia práctica del niño. Ella constituye una ampliación inseparable y una profundización de esa experiencia. La figura central en el proceso de educación es el niño. Él es el sol alrededor del cual gira todo el proceso educativo. Todo

se centra en el niño. Sus fuerzas deben manifestarse, sus intereses deben ser satisfechos y sus capacidades deben ejercitarse.

El llamado de Dewey para que se prestase atención al niño, en el proceso educativo y para que se elabore la enseñanza solamente a partir de los intereses del niño condujo, en resumidas cuentas, a la renuncia de la enseñanza sistemática, a la disminución del papel de los conocimientos serios y ordenados en la educación de los niños.

Al subestimar los conocimientos sistemáticos, Dewey consideraba que solamente “la enseñanza mediante el afecto” puede relacionar a los niños con la vida. Decía que “las clases relacionadas con el trabajo se convierten en el centro de la vida escolar. Por cuanto en la vida existe variedad de trabajos, los alumnos deben trabar conocimientos con sus variadas formas. El trabajo debe ser variado y debe llevarse a cabo en el huerto, en el jardín, en el comedor, en la cocina, en diferentes talleres industriales equipados con máquinas modernas. Las clases deben organizarse alrededor de una tarea, por ejemplo, la construcción de una casita. Al principio los niños se ocupan del dibujo de los planos; en la clase de Aritmética se calcula el costo del material para la casita, en la clase de lengua materna estudian la escritura correcta de las palabras relacionadas con la casita y en las clases de pintura y modelado se preparan los decorados para la casita. El estudio de todos los aspectos se realiza teniendo en cuenta la edad y los intereses de los niños.

Al subrayar acertadamente la gran importancia de la educación laboral, relacionada con la vida, escribía que los niños se tornan vivarachos y activos olvidando la pasividad que es característica cuando se realiza una sola actividad. Pero su posición en cuanto a la “enseñanza mediante el efecto”, conduce a subestimar la teoría, de reducir el papel del maestro, quien, según Dewey es un organizador, un consultante, pero no una persona que transmita conocimientos y que garantice que estos sean asimilados, ni tampoco un dirigente en sí del proceso de enseñanza.

Según palabras de Dewey, cada maestro está obligado a tomar conciencia de lo elevado de su vocación, de que cumple una función social especial orientada a sostener el orden social y asegurar el crecimiento social normal. “De esta manera, según su expresión” el maestro es profeta del dios verdadero y un portero del verdadero

reino de dios. (Aquí Dewey, como señaló Lenin, cita “a dios con objetivos prácticos , solamente para la práctica, sin ninguna metafísica”).

Según opinión de Dewey, la escuela es el medio organizado, es la propia vida. En otras palabras, se borran las fronteras que existen entre la escuela y la vida. Según sus ideas la escuela no debe tener ni clases intensas, ni programas ni horarios. Al destacar el interés del niño como un principio básico, Dewey obstaculizaba la organización planificada del trabajo de la escuela y si luchaba por las investigaciones independientes de los alumnos lo hacía sin ofrecer suficientes conocimientos sistemáticos. Dewey no planteó el “método de proyectos”, pero sus ideas fueron utilizadas en la elaboración de este método de enseñanza.

Capítulo XV

EL ESTADO DE LA ENSEÑANZA Y LA ESCUELA EN LOS PAÍSES CAPITALISTAS A MEDIADOS DEL SIGLO XX

Rasgos característicos de los sistemas burgueses de enseñanza

Los sistemas de enseñanza de los países capitalistas desarrollados fueron creados en los siglos XIX y XX, de acuerdo con las condiciones y particularidades históricas, económicas, socio políticas y culturales de cada país, teniendo al mismo tiempo dichos sistemas tendencias y rasgos característicos comunes.

Como rasgos comunes de los sistemas de enseñanza de los países capitalistas desarrollados podemos señalar: el carácter clasista de la escuela, la discriminación racial, nacional y religiosa y la existencia de escuelas privadas privilegiadas. Se halla ampliamente difundido el criterio sobre la deficiencia intelectual de los hijos de los trabajadores, basado en la teoría de las “dotes intelectuales”, dirigida a privar a esos niños de una educación completa.

Las fuerzas dominantes (los dirigentes del Estado y los monopolios, los representantes del complejo militar industrial) tratan de educar a las jóvenes generaciones en el espíritu del anticomunismo y de la adaptación a las relaciones capitalistas existentes, inculcando constantemente en los alumnos el odio por la Unión Soviética y demás países socialistas.

El carácter clasista de la escuela burguesa se pone de manifiesto con frecuencia de forma velada. Formalmente todas las capas de la población tienen acceso a la enseñanza y existen leyes sobre la instrucción gratuita que en la práctica no se cumplen.

En este sentido se expresó V. I. Lenin, a fines del siglo XIX, al señalar que para la escuela burguesa sólo existen ciudadanos, sin tener en cuenta la clase social a la que pertenezcan. A diferencia

de la época feudal en la que la escuela tenía un carácter clasista y en la que para cada clase social había un tipo determinado de escuela, en el capitalismo se proclama formalmente una escuela única, accesible a todas las capas de la población, aunque en realidad existe desigualdad en el campo de la educación. En comparación con la escuela feudal, la escuela burguesa dio un paso adelante en la difusión de la instrucción, pero no la hizo accesible a todos. No todos los hijos de los trabajadores pasan la escuela media y muy pocos hacen estudios superiores. Incluso en aquellos países en los que la enseñanza media es gratuita, no todos los hijos de los trabajadores pueden disfrutar de ese derecho, ya que carecen de medios materiales para adquirir libros de texto, para pagar las prácticas deportivas y los trabajos de laboratorios y para mantenerse durante sus estudios.

A los sistemas burgueses de enseñanza les es inherente un doble carácter. Aunque oficialmente proclama la igualdad de instrucción para todos, de hecho existen dos sistemas diferentes: una para la elite, otro para personas de pocos recursos. El tránsito de los niños de un sistema a otro es poco menos que imposible. Los hijos de los trabajadores estudian generalmente en escuelas y centros profesionales de nivel inferior, que no ofrecen los conocimientos necesarios para continuar los estudios medios, sino que los prepara para el trabajo físico.

Los hijos de empresarios y comerciantes, de altos funcionarios y de una parte privilegiada de la intelectualidad tienen la posibilidad de hacer estudios medios y superiores. En muchos casos prefieren escuelas no estatales en las que deben abonar elevadas cuotas, pero que cuentan con buenas instalaciones y profesores calificados. Estos niños se preparan para ocupar en un futuro altos cargos en la industria, el comercio o el aparato estatal.

En las instalaciones docentes superiores de Francia, el número de estudiantes de procedencia obrera es cinco veces menor con relación a la proporción de obreros en la población del país, mientras que los estudiantes de las capas privilegiadas sobrepasan seis veces la de su grupo social.

La discriminación racial, nacional y religiosa sirve también de limitante al acceso de los trabajadores a la escuela media y superior en los países capitalistas. En especial, se ha hecho más aguda la discriminación basada en el color de la piel de las personas.

En los países capitalistas existe asimismo discriminación religiosa en la esfera de la educación. Si en el período de su lucha revolucionaria contra el feudalismo, la burguesía luchó por la enseñanza laica y por la separación de la iglesia y de la escuela, una vez alcanzado el poder no se estableció por completo este tipo de enseñanza.

Actualmente, en los países capitalistas es cada vez mayor la influencia de la Iglesia sobre la escuela, y se hacen más sólidas las posiciones del clero en la esfera de la educación. Un número considerable de escuelas privadas pertenece a organizaciones religiosas y en ellas, por regla general, se admiten niños que profesan una religión determinada. Las diferencias en las creencias religiosas llevan en sí, por tanto, preferencias las limitaciones en el campo de la educación.

En la década del 60 de nuestro siglo, y bajo la influencia de la actividad social de los trabajadores, de los éxitos de los países socialistas y de la creciente revolución científico técnica, que exige personas mejor preparadas, las clases dominantes de los países imperialistas se han visto obligadas a realizar transformaciones indispensables en los sistemas escolares.

Las exigencias a la educación, formuladas con la activa participación de los partidos comunistas de estos países, han entrado a formar parte del programa de la lucha, cada vez mayor, de los trabajadores por sus derechos. Pero la última palabra en la determinación de las perspectivas de desarrollo de la escuela pertenece, en fin de cuenta, a los representantes de los monopolios, los que tratan de emplear toda innovación para fortalecer sus posiciones y debilitar la de las masas populares.

La política del complejo militar industrial, de los dueños de consorcios, firmas y monopolios, provoca una agudización cada vez mayor de la lucha de clases, la cual no habla alcanzado anteriormente un grado de tensión tal como en nuestros días. La actividad de los maestros progresistas se hace más intensa en la gran tensión de la batalla clasista de los trabajadores contra la carrera armamentista, la provocación de conflictos militares, el aumento de la miseria, de la carga fiscal y la explotación. Conjuntamente con las exigencias de un mejoramiento de las condiciones de trabajo y de un aumento de sueldo, los maestros se pronuncian por la

eliminación de la discriminación racial, por la supresión de los impuestos militares y por el incremento de las asignaciones escolares.

Un gran auge ha adquirido también el movimiento opositor del estudiantado, el que, al tiempo que exige reformas democráticas en la enseñanza, se pronuncia en contra de la política interior y exterior de los gobiernos imperialistas.

El estado de la enseñanza y la escuela

Los rasgos característicos de la escuela burguesa contemporánea, anteriormente señalados, se ponen de manifiesto, a su modo, en los límites de determinados sistemas de enseñanza, históricamente formados en cada país capitalista. Veamos el sistema de enseñanza en algunos países capitalistas desarrollados.

Inglaterra:

La estructura del sistema inglés de enseñanza ha sido determinada por la ley de 1944, es decir, por la llamada “Acta de Instrucción”. Esta ley, promulgada en el período del auge del movimiento democrático de postguerra, estipula la unificación del sistema escolar, la ampliación de las posibilidades de todos los ciudadanos de obtener una formación media, el mejoramiento de la preparación de la juventud en el campo de las ciencias naturales y la técnica, el desarrollo de los intereses y las capacidades de los escolares.

En realidad, estas importantes tareas fueron resueltas atendiendo ante todo a los intereses de las clases dominantes.

La base del sistema de enseñanza en Inglaterra la constituye la escuela primaria, a la cual asisten los niños desde los 5 hasta los 11 años y que consta de dos niveles: la escuela de dos años para niños de 5 a 7 años y la escuela primaria propiamente dicha de 4 años para niños de 7 a 11 años.

En la escuela primaria se enseña lectura, escritura, cálculo, trabajo manual, economía doméstica y religión. En los primeros grados se practica educación física y estética y en los superiores se dan nociones de Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Al ingresar en la escuela los niños deben responder una serie de tests que determinarán su capacidad intelectual. En dependencia

del cociente de inteligencia se divide a los niños en aptos y no aptos para el trabajo intelectual y se les ubica en diferentes grupos: a los más capacitados se les ubica en el grupo A, los medios en el B y lo menos capacitados en el C (a veces en el D o E). En los distintos grupos se realiza la enseñanza por programas y métodos diferentes. En los grupos A y B la atención se centra en el estudio de conocimientos teóricos, y en los otros grupos, en la elaboración de hábitos prácticos y laborales. Como resultado de todo esto los niños que terminan la escuela primaria tienen diferente nivel de desarrollo y de preparación.

A los 11 años los niños son sometidos nuevamente a pruebas que determinarán su cociente de inteligencia y de acuerdo con los resultados ingresarán en escuelas medias de diferentes tipos.

El “Acta de Instrucción” de 1944 estableció tres tipos de enseñanza media: la escuela media de gramática con una duración de 7 u 8 años, la escuela técnica media de 5 ó 7 años y, finalmente, la llamada escuela moderna de 4 años.

Todas estas escuelas, denominadas medias, se diferencian ostensiblemente unas de otras por su duración, sus objetivos, su contenido y sus métodos de enseñanza, así como por los derechos que dan a sus egresados.

Las escuelas de gramáticas, que existen en Inglaterra desde la época del renacimiento y que tradicionalmente dan preferencia al clasicismo y a las humanidades son las únicas que ofrecen preparación media completa y preparan para el ingreso en la universidad. En estas escuelas ingresa algo más de la tercera parte de los alumnos que terminan primaria de los grupos A y B. En la escuela de gramática estudian fundamentalmente los hijos de los burgueses y de la intelectualidad acomodada. La masa fundamental de alumnos sale de esta escuela después de terminar el quinto grado y va a trabajar en firmas, oficinas, etc., o continúa estudiando en escuelas profesionales. El resto de los alumnos adquiere conocimientos sólidos durante 2 ó 3 años en los grados superiores de la escuela de gramática y obtiene un certificado de “alto” nivel (certificado de terminación de la enseñanza media), que les da derecho a ingresar en instituciones docentes superiores. En las escuelas de gramática tiene lugar una enseñanza diferenciada.

En los planes de estudio de los grados inferiores se emplea del 60 al 65 % del tiempo en asignaturas del ciclo de humanidades (el

Inglés, el Latín y una lengua moderna, Historia, Geografía, Música y Arte); la Matemática y las Ciencias Naturales ocupan del 20 al 25 % del tiempo, la Educación Física del 10 al 13 % y, finalmente, la religión ocupa el 3%. A las niñas se les da Economía Doméstica y los varones hacen trabajos en madera y metal. Desde el tercer o cuarto grado los alumnos adquieren conocimientos del perfil profesional por ellos seleccionado (de Humanidades, de Ciencias Naturales, de Matemática, etc.), limitándose a esa esfera en detrimento de su formación general. En el sexto grado (el final), nuevamente se hace necesario elegir una rama determinada: de Humanidades, de Ciencias Naturales, de Matemática, de asignaturas Socio-Económicas o Técnicas, de Economía Doméstica, etc., donde cada alumno estudiará con mayor profundidad un reducido número de materias escogidas por él. Las escuelas de gramática cuentan con buenas instalaciones y con un cuerpo profesional calificado.

En los últimos veinte años se ha incrementado algo el número de alumnos de las escuelas de gramática. Si en la década del 50 sólo un poco más del 8 % de los jóvenes de 18 años poseía la preparación necesaria para ingresar en la escuela superior, actualmente alrededor del 20 % recibe enseñanza media completa y un 15 % sigue estudios superiores.

La reforma del contenido de la enseñanza ha elevado el peso de las ciencias naturales en el plan de estudio de las escuelas de gramática. Sin embargo, bajo la influencia de las tradiciones de la “nueva educación” y del pragmatismo, tiene lugar un desmedido entusiasmo por las investigaciones” independientes y los “descubrimientos” de los estudiantes, en detrimento de la asimilación del material de estudio teórico y de la información de conocimientos científicos sistemáticos a los alumnos.

En las escuelas técnicas medias (relativamente pocas) ingresan aquellos alumnos que terminan la escuela primaria y que manifiestan una gran capacidad para las ciencias naturales y la técnica. Estos alumnos constituyen aproximadamente el 6 % del total de egresados de la escuela primaria. Las escuelas técnicas medias dan sólidos conocimientos a aquellos que se disponen a continuar sus estudios en instituciones técnicas superiores.

La mayor parte de los que terminan la escuela primaria (del 60 al 70 %) ingresa en las escuelas “modernas” de cuatro o cinco años de enseñanza. Estas escuelas son las de alumnado más numeroso y

cuentan con el porcentaje más elevado de hijos de trabajadores. Las mismas se mantienen con medios locales y no reciben asignación gubernamental.

En ellas se dedica al estudio del idioma inglés de 960 a 1100 horas; a las Ciencias Sociales, 560; a Lenguas Extranjeras, 480; al ciclo de Ciencias Naturales y Matemática, de 920 a 960, a trabajos manuales y Dibujo Técnico, 600 horas. Alrededor del 10 % del tiempo se dedica a la Educación Física y un 6 % a la religión.

No obstante, el nivel, el volumen y el carácter de los conocimientos que reciben los alumnos dependen del grupo en que estudian. Sólo del 16 al 20% de los alumnos pasan el examen de terminación de la enseñanza media, los restantes reciben un certificado que no les da derecho para seguir estudios superiores. En lugar de conocimientos teóricos de los fundamentos de las ciencias, a la mayoría de los alumnos se les da información de carácter aplicado. El sistema de enseñanza en esta escuela se distingue por su extremo utilitarismo, no favoreciendo la formación de intereses espirituales en los alumnos, pues, se supone que se trata de personas de bajo cociente intelectual, capaces sólo de actividades prácticas.

El bajo nivel de los conocimientos de los alumnos de estas escuelas está condicionado también por la sobrecarga de trabajo, la ausencia de equipos necesarios y la insuficiente preparación de los maestros.

En la última década, bajo la influencia de la creciente oposición a la teoría de las dotes intelectuales y a la división de los alumnos en grupos, comenzaron a crearse las llamadas escuelas “unificadas”, que constan de tres secciones: de humanidades, de técnica y de física y matemática.

Algunas escuelas unificadas tienen, en los grados superiores, secciones profesionales, en las cuales los alumnos se especializan como mecánicos, constructores fontaneros, etc. En estas escuelas la selección mediante tests es menos severa. La opinión pública progresista lucha por un mayor desarrollo de estas escuelas. El gobierno conservador, que arribó al poder en 1970, y cuya política escolar es favorable a los intereses de los monopolios, se opone a este movimiento.

Algunos cambios, relativos a un mayor valor científico del contenido de la enseñanza en las escuelas “modernas”, alcanzan sólo a los alumnos considerados como capacitados.

La particularidad específica del sistema inglés de enseñanza la constituye la existencia de escuelas internados privadas, muy caras, llamadas Public Schools. Estos centros tradicionales aristocráticos, surgidos entre los siglos XVII y XVIII, gozan de gran prestigio en los círculos de la burguesía inglesa, la cual salvaguarda su posición privilegiada de centros modelos de la educación inglesa.

La tarea fundamental de estas escuelas es la de preparar a los estadistas y políticos. La mayoría de los dirigentes del Estado inglés actual terminaron la Public School y después estudiaron en las universidades de Oxford o de Cambridge.

Al disponer de grandes recursos (la cuota anual es de 300 a 400 libras esterlinas) y gozando del enorme respaldo de la aristocracia y la burguesía inglesas, las Public Schools pueden garantizar a sus educandos las condiciones necesarias para su desarrollo y educación.

El sistema de la enseñanza profesional de Inglaterra incluye varios niveles, de los cuales el inferior es organizado principalmente por firmas comerciales e industriales.

La enseñanza superior se da en las universidades y tiene una duración de tres años.

La preparación de los maestros para la escuela primaria y la “moderna “ se realiza en centros (Colleges) pedagógicos de dos años y en las universidades (al terminar cualquier facultad, el futuro maestro debe estudiar en la sección pedagógica de un año, anexa a la universidad).

En la enseñanza superior tradicionalmente se da preferencia a las humanidades. Esta tradición conservadora se mantiene obstinadamente, a pesar de que Inglaterra sufre en la actualidad un enorme déficit de técnicos, ingenieros, de personal especializado en física y matemática.

En los EE.UU. la dirección de la enseñanza está en manos de cada estado, los cuales tienen sus propios órganos de administración escolar, compuestos generalmente por industriales, banqueros y funcionarios y no por personal pedagógico. Cada estado se divide en distritos escolares, diferentes por su territorio, por sus condiciones materiales, etcétera.

El órgano central de dirección de las escuelas es la Dirección de Educación de EE. UU., que forma parte de la Secretaría de

Salud Pública, Educación y Seguridad Social, y que cumple funciones de consulta e información, aunque en los últimos años se ha incrementado la intromisión del gobierno federal en los asuntos escolares. También se ha hecho mayor el financiamiento de los gastos escolares.

La descentralización existente en la dirección y el financiamiento, que en parte ha favorecido al desarrollo de la iniciativa social, aumenta la desigualdad de las condiciones materiales de las escuelas de los diferentes distritos escolares. En las condiciones actuales de incremento de las posiciones imperialistas, anticomunistas y racistas, dicha descentralización lleva en sí, el fortalecimiento de la influencia de las fuerzas reaccionarias regionales sobre la escuela (un ejemplo característico lo constituye la actitud hacia los negros por parte de los racistas de los estados sureños que mantienen férreamente la segregación escolar, a pesar de la resolución del tribunal supremo en relación con la enseñanza conjunta de niños blancos y negros), En el sistema de enseñanza ocupa el lugar principal la llamada escuela única de enseñanza general.

La enseñanza primaria se da en las escuelas elementales de seis u ocho años de duración a niños desde los seis hasta los doce o catorce años.

En las poblaciones pequeñas existe el sistema 8 + 4, es decir, la escuela elemental de 8 años y a continuación la escuela media de 4 años. Un mayor desarrollo han tenido los sistemas de 6 + 3 + 3 y 6+ 6, que han sido establecidos en ciudades y poblaciones importantes. En el primer sistema (6 + 3 + 3) entra la escuela elemental de seis años, la escuela media inferior de tres años y la escuela media superior de tres años. Las escuelas medias inferior y superior pueden ser independientes de la primaria, unidas en una escuela de seis años (6 + 6).

También existen en los EE.UU. escuelas privadas, en las cuales estudia entre el 12 y el 13 % de los niños de edad escolar. Estas escuelas pertenecen, por regla general, a organizaciones religiosas, principalmente católicas. En estas escuelas la enseñanza no es gratuita y en ellas ocupa un lugar importante la religión.

La estructura interna de las escuelas estadounidenses se distingue por numerosas particularidades. Además de la división de los niños en grupos según su cociente de inteligencia, como en Inglaterra, los alumnos de un grado se desarrollan con frecuencia en

otros tipos de grupos en dependencia del nivel de los conocimientos que posean de una asignatura cualquiera. El caso es, que en las escuelas estadounidenses no se hacen exámenes de pase de grado y todos los alumnos pasan de grado en grado, independientemente de su aprovechamiento. Cuando se pone de manifiesto que algunos alumnos de un grado no pueden asimilar un nuevo material de estudio, se forman otros grupos con esos alumnos.

En la organización del estudio se da preferencia a las formas individuales antes que a las colectivas. Se prefieren los trabajos independientes de los alumnos por tareas y “proyectos” antes que las clases conjuntas y las explicaciones del maestro. En relación con estas peculiaridades de la organización de la escuela, un mismo alumno puede estudiar diferentes asignaturas en diferentes grupos y los alumnos de un grupo pueden diferenciarse unos de otros por sus conocimientos.

La organización de la enseñanza y la estructura interna de la escuela media se distinguen por su gran complejidad. Los planes de estudios de las escuelas medias no son estrictamente obligatorios para los alumnos. Conjuntamente con unas pocas disciplinas obligatorias existen numerosos cursos que se seleccionan libremente. En los grados superiores se efectúa la enseñanza diferenciada y existen diferentes secciones llamadas “perfiles”.

Si en los grados 7mo. y 8vo. de las escuelas medias (en los sistemas de 6 + 3 + 3 ó 6 + 6) todos los alumnos de un grupo dado (A, B, C) estudian las mismas asignaturas, ya a partir del noveno grado estudian, además de las asignaturas obligatorias, disciplinas o cursos facultativos.

En los grados del noveno al duodécimo entre las asignaturas obligatorias se encuentran la Lengua Materna y la Literatura (se estudian tres o cuatro años), la Historia de los EE.UU. (un año), Educación Física (uno o dos años). En el noveno grado cada alumno está obligado a estudiar un curso de Matemática (Álgebra, Geometría, a veces Matemática con Física, o con Geografía). Los alumnos escogen las otras asignaturas entre los cursos y perfiles que se estudian en dicha escuela. Los cursos suelen ser de un año o de seis meses, lo que resulta menos frecuente. Por selección, cada alumno debe estudiar anualmente cuatro de estos cursos y 16 durante los grados del noveno al duodécimo. Entre estos cursos, conjuntamente con las disciplinas académicas que constituyen ciclos

de conocimientos de los fundamentos de las ciencias, puede haber también cursos de conocimientos prácticos, tales como “La química en la vida”, “Aritmética comercial”, o para muchachas incluso el curso “El arte de gustar”.

De esta forma, el escolar estadounidense, que ha finalizado la escuela media por los planes de estudios y programas tradicionales, puede no poseer conocimientos sistemáticos de Historia General, Biología, Física, Química y de otras ciencias.

En los EE.UU. se ha reconocido oficialmente que en las escuelas medias una parte pequeña de los alumnos estudian Física, Química, Geometría o Biología, la enseñanza de las Ciencias Naturales en la mayoría de las escuelas se encuentra en nivel muy bajo debido a la insuficiencia de profesores calificados, de equipos de estudio y al poco prestigio de que gozan dichas ciencias.

En los grados superiores los escolares estadounidenses se agrupan, como hemos señalado, en diversos perfiles, entre los cuales los más difundidos son: el académico (incluye sólo a los alumnos de los grupos A y B y prepara para la escuela superior); el comercial (prepara empleados de poca importancia para diferentes firmas, compañías y agencias) y el perfil general, que no da formación media completa. Este perfil prepara al alumno para una actividad práctica, pero no le da una especialidad concreta. En algunos distritos, en los que predomina la economía agrícola, se organizan perfiles afines a esta actividad, con el objetivo de preparar a los alumnos para el trabajo en las granjas de sus padres o en las grandes haciendas capitalistas. En el perfil académico estudia alrededor del 30 % de los alumnos, en el comercial entre el 8 y 10 %, y en general, entre el 40 y el 45 %. De esta forma, casi la mitad de los alumnos que terminan la escuela media, recibe una formación práctica, utilitaria, que tiene como objetivo la preparación de fuerza de trabajo para labores de baja retribución.

En la escuela estadounidense única y de muchos perfiles existe una diferencia clasista. Por regla general, los hijos de padres ricos se preparan en el perfil académico para su ingreso en la escuela superior, los de la llamada clase media alcanzan generalmente el perfil comercial y en el perfil general estudian los hijos de obreros y granjeros, de los cuales alrededor de la mitad abandonan los estudios, pasando a ingresar frecuentemente las filas de los desempleados. Los alumnos de este último perfil no reciben ni una

formación general sería ni una preparación profesional suficiente. Así, en la escuela media de los EE.UU., que consta de diferentes perfiles, constituye un conjunto de diversos caminos desiguales de formación, y la distribución de sus alumnos en los distintos perfiles corresponde a la estructura clasista de la sociedad burguesa estadounidense contemporánea.

En los últimos años los planes de estudios y programas en la escuela media han sufrido alguna variación sobre la base del “Acta acerca de la educación a los fines de la defensa nacional” y del “Acta acerca del desarrollo de la enseñanza elemental y media”, que fueron el resultado del enorme movimiento de los trabajadores y fuerzas progresistas, que obligaron al gobierno a introducir algunos cambios en el trabajo escolar. En relación con la promulgación de estas leyes aumentó algo el presupuesto del gobierno federal para el financiamiento de los gastos escolares.

En algunas regiones, donde vive población negra, se mejoró la enseñanza de la lengua y la aritmética en los primeros grados y se está dedicando una mayor atención al estudio de los fundamentos de las ciencias naturales. En la organización y el contenido de la enseñanza media, los cambios sustanciales tuvieron lugar en los sectores destinados a los “académicamente capacitados”. En la confección de los programas de los fundamentos de las ciencias, destinados a los alumnos, tomaron parte centros de investigación científica, diferentes sociedades científicas y profesores universitarios. Grandes esfuerzos fueron aunados para la creación de los nuevos programas y de los libros de texto de las disciplinas ,de física y matemática y de lenguas extranjeras.

Alrededor de estas serias cuestiones, al igual que en la elaboración de las ideas de la enseñanza programada y del empleo de medios técnicos de la enseñanza, surge una situación malsana de competencia y agio, que reduce a la nada muchos esfuerzos.

Los nuevos materiales de estudio están calculados para los “capacitados”, es decir, para aquellos que también antes tenían mejores condiciones para el desarrollo y la enseñanza, y por dichos materiales estudia una pequeña parte de los alumnos de las escuelas privadas y de las escuelas estatales situadas en distritos con una población acomodada. La reforma apenas roza el sistema de enseñanza de la mayoría de los alumnos, que anteriormente no se encontraban entre los capacitados. Cada vez se da menos importancia

al sistema de clases, tratando de sustituirse por el trabajo individual y la enseñanza en pequeños grupos, para que cada alumno avance a su ritmo. En un documento oficial se señala que “el estudio es un proceso individual y cada niño debe hacer el suyo”.

La red de instituciones docentes profesionales en los EE.UU., es muy variada e incluye centros de niveles y especialidades diferentes. En dicha red entran escuelas y cursos de diferentes períodos de duración que pertenecen al Estado o a organizaciones privadas. Conjuntamente con la enseñanza diurna existe la enseñanza nocturna para trabajadores. El lugar predominante en la enseñanza profesional pertenece a las escuelas y cursos industriales, agrícolas y comerciales.

La enseñanza superior en los EE.UU. se ofrece en las universidades, en los colleges y en diferentes institutos profesionales. Más de las dos terceras partes de las instituciones superiores son privadas o confesionales. Las mismas son financiadas por monopolios y compañías y se encuentran en dependencia directa de éstas. Los estudiantes abonan grandes sumas por estudiar en la escuela superior, lo que a su vez determina la composición social del estudiantado estadounidense. Debido a que el pago anual por los estudios superiores sobrepasa el ingreso de la familia media norteamericana, de hecho dicha enseñanza es sólo accesible a personas de posición acomodada.

Las escuelas de Francia

El eslabón principal del sistema de enseñanza en Francia lo constituye la escuela primaria de cinco años, en la cual ingresan todos los niños que han cumplido los seis años (es el llamado ciclo elemental de enseñanza). Sobre la base de esta escuela existen diferentes instituciones docentes: los grados superiores de la escuela primaria, los colleges de enseñanza general (escuelas medias incompletas), en las cuales se culmina la enseñanza obligatoria de ocho años para adolescentes de entre 11 y 14 años, y los liceos, en los que se da enseñanza media completa a adolescentes y jóvenes de entre 11 y 19 años.

Los egresados de la escuela primaria estudian después en institutos técnicos profesionales o pasan a la esfera del trabajo no

calificado. los que terminan el college ingresan en instituciones docentes especiales de nivel medio o comienzan a trabajar en la esfera de los servicios.

Solamente los liceos abren el camino hacia los estudios superiores. De esta forma, el futuro del estudiante se decide al cumplir los once o doce años En dependencia de sus capacidades y también de sus posibilidades materiales y posición social, los alumnos seleccionados por recomendación de la dirección de la escuela primaria y del inspector del distrito, la institución docente donde continuarán sus estudios. Por regla general, en los grados superiores de la escuela primaria predominan los hijos de obreros y campesinos, en los colleges de enseñanza general, niños provenientes de las capas medias de la población, y en los liceos, la elite social. Entre los egresados de los liceos el porcentaje de hijos de obreros es muy pequeño.

En las escuelas francesas los niños y las niñas estudian separados. Los liceos se dividen en clásicos (de humanidades) y reales (de ciencias naturales). La enseñanza media completa se divide en dos ciclos: en el primero se incluyen los grados cuarto y tercero. y en el segundo ciclo los grados segundo, primero y el grado de terminación de estudios (la designación de los grados se hace en sentido inverso). A su vez la sección clásica se divide en dos ciclos a partir del tercer año. En el segundo ciclo, la enseñanza media se realiza en siete u ocho secciones, en cada una de las cuales hay una correlación diferente de las horas que se dedican a Lenguas, a las Humanidades y a las asignaturas de Ciencias Naturales. Al terminar el primer grado los alumnos hacen la primera parte del examen de bachillerato y los que lo aprueban pasan al grado final, que consta de las secciones de Filosofía, de Física y Matemática y donde se preparan para el ingreso en las correspondientes facultades de la universidad. Al finalizar este último grado deben hacer los exámenes ante comisiones adjuntas a las universidades y la segunda parte del examen de bachillerato, pudiendo ingresar posteriormente en la universidad aquellos que son aprobados. De esta forma, en las escuelas medias actúa el sistema de la eliminación constante de los indeseables y la selección de los “capacitados”, que son, por regla general, niños de las clases pudientes. La enseñanza media se distingue por una gran unilateralidad: el lugar predominante lo ocupan las humanidades.

Después de la segunda Guerra Mundial las fuerzas sociales progresistas trataron de cambiar el carácter clasista y aristocrático de la enseñanza francesa, de asegurar su democratización y de establecer la unidad y la articulación de las escuelas. En 1947, fue creada la comisión Langevin-Wallon, la que elaboró un valioso proyecto de reforma escolar que nunca fue puesto en práctica.

En 1959, se realizó una reforma escolar que extendió la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y que estableció para el estudio de todos los alumnos de entre 11 y 15 años, “un ciclo de observación y orientación”. En este periodo, los pedagogos de todas las escuelas deben estudiar las aptitudes y los intereses de los niños, no sólo mediante tests que establezcan su nivel intelectual, sino también utilizando otros métodos. La vida ha demostrado que esta reforma no eliminé el carácter dual de la escuela francesa ni la diferenciación social de los alumnos en el seno de escuelas de diferentes tipos.

En 1965 varió un tanto la diferenciación en los grados superiores del liceo (segundo y primero) y se aproximaron más las secciones clásica y moderna, pero al mismo tiempo, en el grado primero y en el de terminación de estudios del liceo se introdujeron más secciones, fortaleciéndose la especialización en cada una de ellas en detrimento de los conocimientos generales.

La enseñanza profesional se da en diferentes escuelas y en distintos niveles. El tipo de nivel inferior más difundido son los centros estatales y privados, cuya duración fluctúa entre uno y tres años. Inicialmente los alumnos estudian de forma consecutiva en talleres y después trabajan de acuerdo con el perfil escogido. Los hijos de campesinos, generalmente asisten a cursos agrícolas de tres años, que son obligatorios para los jóvenes de entre 14 y 17 años que no continúan sus estudios

El sistema de enseñanza profesional media incluye centros técnicos y escuelas de artesanía. Los centros técnicos preparan cuadros de nivel medio para la industria y el comercio y dan derecho a ingresar en instituciones técnicas superiores.

Las escuelas de artesanía son escuelas sin salida, cuyos alumnos adquieren una especialización mínima y no tienen derecho a continuar sus estudios en la escuela superior.

Entre las escuelas profesionales de nivel medio se encuentran las llamadas “escuelas normales”, donde se preparan los maestros

primarios. La enseñanza superior se realiza en las universidades y en las llamadas “ grandes escuelas” que preparan personal para la administración superior. En estas escuelas se admiten oyentes que se seleccionan a través de concursos difíciles, no permitiéndosele la asistencia a las mujeres.

Las escuelas de la República Federal Alemana

La enseñanza en la RFA, se encuentra bajo la dirección de diez regímenes y en cada una de ellas ha sido creado un ministerio que conoce de las cuestiones de la cultura, la instrucción y las creencias religiosas. Como órgano federal general actúa la Conferencia Permanente de Ministros de Cultura, de la que forma parte el Comité Alemán para la instrucción y la educación.

El carácter general, la dirección y el contenido del trabajo de la escuela son determinados por diferentes leyes, promulgadas después de 1946.

En 1955 la Conferencia Permanente aprobó una “Declaración”, que en cierta medida uniforma el trabajo de todas las escuelas de la RFA.

El sistema de enseñanza general incluye las escuelas primarias, escuelas medias incompletas y los gimnasios. La escuela primaria admite niños desde los seis años y se divide en dos etapas: 1) la escuela básica (del primero al cuarto grado), a la que están obligados a asistir todos los niños y 2) la etapa superior de la escuela primaria (del quinto al octavo grado, a veces el noveno), que desde 1965 se llama “principal”. Una vez terminada la etapa obligatoria se hace la distribución de los niños sobre la base de “sus capacidades” y por los resultados de exámenes de concurso- Entre el 75 y el 80 % de los niños terminan sus estudios en la etapa superior y después se ocupan fundamentalmente del trabajo físico. Muy pocos de estos alumnos ingresan en escuelas profesionales de nivel superior y menos aún en grados preparatorios especiales, de donde pueden pasar a gimnasios de enseñanza abreviada (del grado nueve al once).

Del 20 al 25 % de los alumnos de la escuela básica, considerados como aptos para continuar sus estudios y que han aprobado los correspondientes exámenes, pasan a escuelas medias incompletas

de seis años (desde 1965 se llaman “reales”) o a los gimnasios clásicos de nueve años. El gimnasio constituye el tipo fundamental de la escuela media, siendo el único que prepara a los alumnos para la enseñanza superior.

Las escuelas están organizadas siguiendo un principio de carácter confesional y se dividen en católicas, evangelistas, etc. La división de las escuelas según las diferentes religiones conduce a un gran fraccionamiento. En la escuela existe un complejo sistema de enseñanza, prestándose gran atención al trabajo manual, la jardinería y la horticultura; en estrecha relación con estas ocupaciones se estudian las Ciencias Naturales, cuya enseñanza tiene una tendencia práctica muy marcada.

La religión ocupa un gran lugar en el trabajo docente educativo y a su enseñanza se dedican de dos a cuatro horas semanales.

Los gimnasios se dividen en clásicos, de lenguas modernas y de Ciencias naturales y matemática.

En el gimnasio clásico se estudia el latín, el griego y una lengua moderna. El plan de estudios de los otros tipos de gimnasio es común para los grados del quinto al décimo. En los grados superiores se presta mayor atención a las disciplinas relacionadas con los perfiles. En todos los tipos de gimnasio la atención principal está dirigida a la enseñanza de idiomas y de la matemática.

La mayoría de los alumnos de los gimnasios proceden de la capa burguesa de la población, pero no todos los terminan, debido a la estricta selección que tiene lugar en los últimos grados.

Solamente del 25 al 30 % de los alumnos recibe el certificado de terminación de la escuela media, cifra que representa aproximadamente el 5 % de toda la juventud de esa edad. De esta forma, en la RFA, sólo una parte insignificante de la juventud recibe formación media completa.

La escuela media incompleta de seis años (la real) prepara cuadros de nivel medio y está destinado a aquellos niños que parecen poseer. “capacidades teórico prácticas “. En esta escuela ingresan fundamentalmente niños de la pequeña burguesía y de trabajadores de altos ingresos. En su plan de estudios se incluyen las siguientes asignaturas facultativas: Latín, Francés, Ciencias Naturales, Música, Cultura Física. Trabajo Manual, Economía Doméstica y otras.

Todas estas asignaturas tienen un carácter aplicado, utilitario, y se plantean como objetivo preparar a los alumnos para una

actividad práctica. Los egresados de estas escuelas tienen derecho a ingresar en una institución técnica media, después de pasar la escuela profesional y de trabajar en la producción durante dos años. El sistema de enseñanza en la RFA tiene un carácter abiertamente clasista. La distribución de los alumnos por tipos de escuelas corresponde a la estructura clasista de la sociedad germano-occidental.

La enseñanza profesional incluye distintos tipos de escuelas, entre las cuales hay muchas de nivel inferior que trabajan sobre la base de la escuela primaria con una limitada especialización. Otras escuelas profesionales asimilan a los egresados de décimo grado de las escuelas medias incompletas, o de los gimnasios y dan derecho a ingresar en instituciones técnicas superiores.

La enseñanza superior se da en las universidades e institutos especiales. Los maestros, sobre la base del gimnasio, se preparan en academias e institutos pedagógicos de tres años de estudio.

Una vez que han finalizado hacen el primer examen y pasan a hacer su práctica docente en las escuelas primarias. Después de trabajar durante dos o tres años hacen el segundo examen y es entonces que se reciben de maestros. Los profesores de los gimnasios se preparan en las universidades. Reciben derechos completos para ejercer su profesión después de un trabajo práctico de dos años y de aprobar el segundo examen para la obtención de su título.



