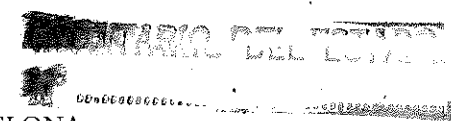


JAMES BOWEN

# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN OCCIDENTAL

TOMO TERCERO  
EL OCCIDENTE MODERNO  
EUROPA Y EL NUEVO MUNDO  
Siglos XVII-XX



BARCELONA  
EDITORIAL HERDER

1985

EXODO

Versión castellana de la obra de  
JAMES BOWEN, *A History of Western Education*,  
tomo III, Methuen & Co. Ltd., Londres 1981

BIBLIOTECA Central  
C. Inv. 37244  
C. Top. 37(081) BOW E-3  
Fecha de Alta 30-3-88

A nuestros tres hijos  
Christopher  
Torquil  
Aneurin

© 1981 James Bowen and M.J. Bowen  
© 1985 Editorial Herder S.A., Barcelona

ISBN 84-254-1464-4 tomo III, rústica  
ISBN 84-254-1465-2 tomo III, tela  
ISBN 84-254-1025-8 obra completa, rústica  
ISBN 84-254-1024-X obra completa, tela

ES PROPIEDAD

DEPÓSITO LEGAL: B. 11025-1985

PRINTED IN SPAIN

GRAFESA - Nápoles, 249 - 08013 Barcelona



## ÍNDICE

Prólogo .....	17
Índice de ilustraciones .....	15
<b>I. La herencia educativa del occidente moderno .....</b>	<b>27</b>
<i>Prólogo: La tradición moderna de la disidencia educativa .....</i>	<i>27</i>
<i>La educación como instrumento de civilización cristiana .....</i>	<i>30</i>
El logro medieval .....	30
Las ideologías del siglo XVI .....	34
Disposiciones sobre la educación: modelos del siglo XVI .....	36
<i>El desarrollo protestante: Alemania e Inglaterra .....</i>	<i>38</i>
La iniciativa luterana en Alemania .....	38
Supremacía protestante en Inglaterra .....	42
La era isabelina: la educación como agente de protestanti- zación .....	45
Protestantismo extremista: El puritanismo inglés .....	46
La recusación católica y las escuelas clandestinas .....	47
Desarrollo educativo en tiempo de Isabel: Cese del control de la Iglesia .....	49
<i>Respuesta católica: La educación bajo los Habsburgo .....</i>	<i>51</i>
La reforma católica y la Compañía de Jesús .....	51
Predominio jesuítico en la educación en los dominios de los Habsburgo .....	54
<i>El catolicismo dividido: La educación en Francia .....</i>	<i>55</i>
Persistencia de la tradición educativa medieval .....	56
Retos a la tradición: influencias humanísticas .....	57
El ataque de Ramus .....	61
La educación hugonote .....	64
<b>II. La revolución científica del siglo XVII .....</b>	<b>67</b>
<i>Reto al aristotelismo: una nueva cosmología .....</i>	<i>67</i>
<i>La renovación del conocimiento: el empirismo baconiano .....</i>	<i>72</i>
La Casa de Salomón: una institución experimental .....	76

<i>Nuevas instituciones del saber: academias y sociedades científicas</i>	80
Origen y desarrollo italianos .....	80
La gran época de las academias francesas .....	87
Modificación de la tradición: el racionalismo cartesiano ....	94
La Academia Montmor y la Académie des sciences .....	98
Sociedades eruditas en Inglaterra: el Gresham College y la Royal Society .....	103
<b>III. Reforma de las escuelas: utopía y realidad en el siglo XVII ..</b>	<b>110</b>
<i>La voz de la discordia: el rechazo de la tradición clásica humanística</i> .....	110
La discordia en Francia e Italia en el siglo XVI .....	113
Cinismo educativo y rechazo del humanismo .....	116
El escepticismo de Montaigne .....	118
<i>La búsqueda de la estabilidad: primeras visiones utópicas</i> .....	120
Dos utopías cristianas: Andreae y Campanella .....	121
<i>La visión de Comenius: a la utopía por el conocimiento</i> .....	124
Los primeros años (1592-1627): fe y razón .....	124
Hacia una teoría de la educación: la unidad de toda la experiencia humana .....	127
Primeros pasos hacia la reforma: los primeros escritos de Comenius sobre la educación .....	128
<i>Didáctica magna</i> : la educación como una continuidad orgánica .....	131
Ideal de series graduadas de textos pansóficos .....	132
<i>Prosecución de la utopía: el círculo de Hartlib</i> .....	134
Acontecimientos políticos en Inglaterra, 1603-1649 .....	135
Samuel Hartlib: la «gran inteligencia de Europa» .....	137
El puritanismo modificado: el <i>Tractate of education</i> de Milton .....	139
Una reforma radical: la propuesta de Petty para una educación técnico-científica .....	141
La reforma dentro de la tradición: la <i>Reformed School</i> de Dury .....	143
<i>El logro inmediato de Comenius: la renovación de los libros de texto</i> .....	147
<b>IV. De la reforma a la ilustración: La extensión de la escolaridad.</b>	
<b>I. La tradición católica conservadora</b> .....	<b>151</b>
<i>El catolicismo en conflicto: la educación en Francia</i> .....	151
Las congregaciones de enseñanza: Ursulinas, Oratorianos y Escolapios .....	153
El jansenismo y las escuelas de Port-Royal .....	157
Destrucción de la educación hugonote .....	163
La Salle y los Hermanos de las Escuelas Cristianas .....	165
La enseñanza popular y la educación de las niñas .....	169

<i>Consolidación del catolicismo</i> .....	174
España, Portugal y el Nuevo Mundo .....	174
La educación de los Habsburgo bajo los jesuitas .....	177
<b>V. De la reforma a la ilustración: La extensión de la escolaridad.</b>	
<b>II. La iniciativa protestante</b> .....	<b>179</b>
<i>El protestantismo oficial en Inglaterra</i> .....	179
Las escuelas de gramática en Inglaterra: la época de la filantropía .....	179
Las universidades y el anglicanismo .....	182
Las academias disidentes: disidencia religiosa e innovaciones educativas .....	185
La educación como empresa lucrativa: escuelas y academias privadas .....	190
La educación popular y el movimiento de escuelas de beneficencia .....	193
<i>La educación en Escocia</i> .....	200
Desarrollo hasta la reforma .....	200
La iniciativa presbiteriana hacia un sistema nacional .....	201
La ilustración escocesa .....	204
<i>Los territorios ocupados por Inglaterra: Gales</i> .....	206
Imposición del anglicanismo y reacción en Gales .....	207
El movimiento de las escuelas de beneficencia en Gales: el SPCK y las escuelas itinerantes .....	210
<i>Los territorios ocupados por Inglaterra: Irlanda</i> .....	211
Dominación anglicana y respuestas irlandesas .....	213
Eliminación del papismo. El movimiento de las escuelas de beneficencia .....	214
<i>La educación en Europa: el norte protestante</i> .....	218
Disposiciones de la reforma: esfuerzos para extender las escuelas .....	218
Avances en Prusia: las escuelas de Francke en Halle .....	219
El nacimiento de la <i>Realschule</i> y el programa moderno .....	224
<b>VI. La educación y la ilustración: La revolución conceptual</b> .....	<b>226</b>
<i>Nuevas concepciones de la educación: el influjo de la ciencia y del empirismo</i> .....	226
Desde la revolución científica a la ilustración .....	226
Descartes y Newton: hacia una nueva ciencia .....	228
John Locke: empirismo y conocimiento .....	230
John Locke: empirismo y educación .....	235
<i>La prosecución del empirismo: ideas de la ilustración</i> .....	238
Los filósofos: Voltaire, La Mettrie, Helvétius .....	239
La <i>Encyclopédie</i> .....	241
<i>La revolución en el pensamiento sobre la educación: el impacto de Rousseau</i> .....	244

Tradiciones de ignorancia: prácticas sobre la crianza de los niños en el siglo XVIII .....	245
✕ El <i>Emilio</i> : la doctrina de la educación natural .....	248
✕ El <i>Emilio</i> : educación natural y exigencias culturales .....	253
Conciencia social y crecimiento moral .....	256
El papel de la escuela: <i>Consideraciones sobre el gobierno de Polonia</i> .....	260
<i>Respuesta a Rousseau: acción y reacción</i> .....	262
El <i>Emilio</i> en la práctica: Basedow y el Philanthropinum ...	263
Reacción jesuita: la imitación del <i>Emilio</i> .....	266
<b>VII. Una época de revoluciones (1762-1830): Fundamentos teóricos de la educación del nuevo orden</b> .....	268
✕ <i>Tres revoluciones: política, económica e industrial</i> .....	268
El contrato social y la acción política .....	268
Una revolución silenciosa: desarrollo económico e industrial	269
<i>El idealismo alemán y la síntesis kantiana</i> .....	273
Hacia un nuevo empirismo: Leibniz y la concepción dinámica del mundo .....	273
Kant: experiencia, conocimiento y moralidad .....	275
Teoría de la moral absoluta de Kant .....	277
Teoría de la educación de Kant .....	278
✕ Consideraciones prácticas sobre la educación .....	284
<i>Continuidad orgánica y realización espiritual: la contribución de Pestalozzi</i> .....	286
✕ El pensamiento de Pestalozzi: hombre y naturaleza .....	286
Educación según la naturaleza: <i>Leonardo y Gertrudis</i> .....	289
La teoría puesta en práctica: Stans, Burgdorf, Yverdon ...	291
Teoría del desarrollo y continuidad orgánicos .....	294
<i>Anschaung</i> : observación intuitiva de la naturaleza .....	296
<i>Anschaung</i> : aplicación a la educación .....	298
Del desarrollo intelectual al moral .....	301
✕ <i>El cultivo sistemático de la virtud: la pedagogía de Herbart</i> ...	303
Crecimiento moral en un mundo real .....	303
Construcción empírica de la mente .....	306
La tarea educativa: intervención pedagógica .....	308
La metodología de la enseñanza en cuatro etapas .....	311
El logro de Herbart: bases para el futuro .....	313
<b>VIII. Una época de revoluciones (1762-1830): El comienzo de los sistemas nacionales</b> .....	315
<i>Hacia un sistema nacional en Francia</i> .....	316
Del <i>Emilio</i> a la revolución .....	316
Una década de disposiciones revolucionarias para la educación, 1789-1799 .....	318
La Convención: período de legislación constructiva, 1794-1799 .....	322

La educación bajo Napoleón: la universidad imperial .....	327
<i>Prusia: la educación para el Estado corporativo</i> .....	333
Fichte: una educación para la regeneración moral .....	333
Fundación del sistema estatal prusiano .....	335
Hegel: el Estado como instrumento de designio divino ...	339
<i>Los Estados Unidos: educación para el republicanismo</i> .....	343
Disposiciones coloniales para una escolarización elemental	345
Escuelas de gramática, academias y colegios en la era colonial .....	351
La educación nacional: americanización de la nueva generación .....	356
El ideal de igualdad: la discriminación y la desventaja educativas* .....	359
<b>IX. La época burguesa en Europa, 1815-1900: Reforma liberal y reacción conservadora</b> .....	363
<i>La posición burguesa: defensa de los privilegios</i> .....	363
— <i>Escolarización de las masas: 1800-1850</i> .....	367
La nueva filosofía radical: el utilitarismo británico .....	367
Educación para los pobres mediante instrucción mutua:	
✕ Lancaster, Bell y el sistema de monitores .....	373
Rivalidad sectaria: disposiciones anglicanas en la sociedad nacional .....	378
Extensión del sistema de monitores .....	383
<i>Concesiones burguesas: sistemas duales de educación</i> .....	386
Gran Bretaña: el sistema independiente y voluntario .....	386
Gran Bretaña: la atención a la educación popular, 1833-1900 .....	394
Francia: conflicto entre la Iglesia y el Estado en el ámbito de la educación .....	402
Francia: conflicto entre conservadores y liberales en el ámbito de la educación .....	406
Prusia: educación al servicio del Estado corporativo .....	409
<b>X. Ciencia y educación: Hacia una nueva pedagogía</b> .....	418
<i>El concepto del holismo orgánico en educación</i> .....	418
Conflictos de la primera parte del siglo XIX en ciencia y filosofía .....	418
La escuela de la <i>Naturphilosophie</i> .....	421
Reforma educativa: aplicación del holismo de Pestalozzi ..	424
✕ Friedrich Froebel: educación y <i>Naturphilosophie</i> .....	426
La escuela del desarrollo orgánico: un jardín de infancia ...	431
✕ <i>Ciencia positivista y educación utilitaria</i> .....	435
Desarrollos científicos: del holismo al positivismo .....	435
Consecuencias educativas: hacia el empirismo pedagógico ....	439
<i>Logro de la educación científica: el herbartismo norteamericano</i>	445

Desarrollo de la educación superior en los Estados Unidos, 1830-1900 .....	445
Educación popular en los Estados Unidos, 1830-1900 .....	454
Educación formal de los maestros: la era de las escuelas normales .....	461
Ideal de progreso: una pedagogía científica .....	464
<b>XI. La nueva era de la educación. I. Los movimientos utópicos y progresistas en Europa</b> .....	474
<i>El camino del progreso: las ideologías del futuro</i> .....	474
El primer socialismo utópico: Robert Owen y el movimiento cooperativista .....	475
El primitivo movimiento socialista en Francia: Fourier y Saint-Simon .....	482
El movimiento socialista: Marx y el socialismo científico ..	486
Regeneración moral: una religión purificada .....	491
La nueva ciencia de la psicología: orígenes fisiológicos .....	494
* <i>La aparición de la nueva era: Maria Montessori y el movimiento progresista en Europa</i> .....	497
Maria Montessori y la búsqueda de una ciencia progresiva de la educación .....	497
La <i>Pedagogía científica</i> de Montessori .....	500
Europa: el movimiento progresista independiente .....	506
<b>XII. La nueva era de la educación. II. El progresismo en los Estados Unidos</b> .....	512
* <i>Una filosofía radical americana: John Dewey y la doctrina del experimentalismo</i> .....	512
La psicología holista aplicada a la educación: la contribución de William James .....	513
Reacciones americanas al herbartismo .....	521
La tradición en tela de juicio: la escuela como laboratorio social .....	522
El pensamiento reflexivo: el método científico aplicado al aprendizaje .....	526
* <i>Una teoría sistemática de la educación: Democracia y educación</i> .....	528
El experimentalismo controvertido: objeciones a la teoría ....	533
<i>El progresismo americano en la práctica</i> .....	538
El impulso reformista en la educación americana, 1890-1918 .....	538
El progresismo en acción, 1919-1929 .....	542
El progresismo americano y el conflicto social, 1929-1939 ...	545
<b>XIII. El auge de la planificación nacional, 1870-1939</b> .....	550
<i>La dinámica del cambio</i> .....	550

* <i>Las naciones desarrolladas: pioneras en educación</i> .....	554
Los Estados Unidos .....	554
Gran Bretaña y sus colonias .....	559
Francia .....	566
Alemania y Bélgica .....	572
<i>Europa Oriental: nacionalismo insurgente</i> .....	576
<i>Europa Meridional: la reacción y la era moderna</i> .....	579
España y Portugal .....	579
<i>Confusión en Occidente: el desafío del totalitarismo, 1919-1939</i> ..	586
Italia .....	586
* <i>La Alemania nazi</i> .....	595
<b>XIV. El milenio socialista: La Unión Soviética, 1917-1940</b> .....	601
<i>La herencia zarista</i> .....	601
Principios de la historia educativa: la tradición ortodoxa ..	602
Los zares miran a Occidente: de Pedro el Grande a Catalina, 1700-1800 .....	604
La época burguesa: reacción y represión, 1801-1900 .....	608
La educación rusa a comienzos del siglo xx, 1900-1917 ....	611
<i>Hacia la era de la ilustración</i> .....	615
En vísperas de la revolución .....	615
El comisariado de la ilustración: primeros cambios bolcheviques .....	617
El problema ideológico: carencia de una teoría marxista de la educación .....	623
La escuela socialista como laboratorio experimental .....	625
Una década de experimentación desbordante .....	627
<i>El milenio modificado: la época estalinista</i> .....	635
Una década de reacción educativa: el retorno burgués .....	635
Anton Makarenko y la práctica de la educación colectiva ..	639
<b>XV. Pautas de evolución: Tendencias y opciones significativas desde 1945 hasta el presente</b> .....	646
<i>Supremacía occidental: desafío y respuesta</i> .....	646
El reto comunista: soviétización de Europa, 1946-1956 ....	646
Respuesta occidental: crecientes esperanzas y retroceso conservador, 1946-1957 .....	651
<i>Era de positivismo científico</i> .....	654
Occidente a la ofensiva: educación para el desarrollo, 1957-1967 .....	654
Profundo disenso: el desafío radical, 1967-1973 .....	661
El movimiento de desescolarización .....	670
* <i>Más allá de la retórica: los problemas de la sociedad moderna</i> ..	673
<i>Misión futura: hacia una teoría coherente de la educación</i> .....	680
Planteamientos educativos del futuro: igualdad y responsabilidad .....	680

## Índice

Hacia la era post-positivista .....	682
El camino a seguir: educación para el nuevo mundo moral .....	684
Bibliografía .....	689
Índice analítico .....	703

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

1. Una de las prensas del impresor Koberger, según dibujo de Durrero, de 1511 .....	96
2. Retrato de Petrus Ramus (Pierre de la Ramée, 1515-1572), de autor desconocido .....	96
3. Retrato de Francis Bacon, hacia 1600, de autor desconocido .....	97
4. Gresham College, Londres del siglo xvii .....	128
5. Comenius y su <i>Opera didactica omnia</i> .....	129
6. Vista del monasterio de Port-Royal-des-Champs, según grabado de Madeleine Hortemels .....	256
7. Warrington, una academia disidente en la Inglaterra del siglo xviii .....	257
8. Lámina XLVIII de <i>Das Elementarwerk</i> (1770-1772) de Basedow donde se muestra el laboratorio de la escuela de Dessau .....	288
9. Maestro y alumno con la cartilla, 1622 .....	289
10. Grabado en madera del <i>New England Primer</i> de 1690 .....	289
11. Escuela de Clapham, construida en 1810 con capacidad para 200 alumnos; siguió el sistema o método de Madras ideado por Andrew Bell .....	448
12. Escuela de Borough Road (East End, Londres) hacia 1839: el grabado ilustra el sistema lancasteriano de monitores en el que los alumnos más brillantes reciben la instrucción que después comunican a los otros niños. Los niños que hacen de monitores son premiados, de acuerdo a una escala previamente fijada, con puntos que, acumulados les dan opción a los juguetes que penden del techo .....	449
13. <i>Kindergarten</i> de Froebel, hacia 1880 .....	480
14. Niños inmigrantes saludando la bandera norteamericana en la escuela industrial de Mott Street, hacia 1889 .....	481
15. Maria Montessori visitando una escuela donde se siguen sus principios pedagógicos, hacia 1935 .....	640
16. Colonia de niños huérfanos en Tsarskoye Selo, Unión Soviética, 1920 .....	641

17. Mayo de 1968: los estudiantes de París organizan una marcha hacia el suburbio Billancourt en solidaridad con los trabajadores en huelga de Renault .....	672
18. Escuela libre en Londres, hacia 1970 .....	673

El autor y los editores desean expresar su agradecimiento a las siguientes personas o instituciones por haberles permitido publicar las ilustraciones que aparecen en esta obra:

Associated Press Limited, por la ilustración n.º 17.  
 British Museum, n.º 9.  
 Cheshire Libraries and Museums, Warrington, n.º 7.  
 Greater London Council, n.º 11.  
 Guildhall Library, Londres, n.º 4.  
 Incorporated Froebel Educational Institute, Londres, n.º 13.  
 Jacob A. Riis Collection, Museum of the City, Nueva York, n.º 14.  
 Janine Wiedel, n.º 18.  
 Musée Bonnat, Bayona, n.º 1.  
 National Portrait Gallery, Londres, n.º 3.  
 Novosti Press Agency, n.º 16.  
 Presidente y miembros del Sion College, Londres, n.º 6.  
 Radio Times Hulton Picture Library, n.º 12 y 15.  
 Biblioteca de la universidad de Praga, n.º 5.

A pesar de los esfuerzos, no hemos podido localizar el paradero actual de las ilustraciones 2, 8 y 10.

## PRÓLOGO

«*Terre, terre*», «tierra a la vista», escribió Denis Diderot en 1765 al llegar al término de la famosa *Encyclopédie*, después de más de quince años de trabajos. En esta obra hay algunos paralelismos: también he tardado unos quince años en completar los tres volúmenes, y se da la casualidad de que la empecé a escribir a la misma edad que tenía Diderot al iniciar su labor. Sin embargo, los últimos quince años han visto más cambios trascendentales que los de mediados del siglo XVIII, cuando Europa estaba entrando en su época revolucionaria, lo cual ha creado grandes dificultades. Así como, al igual que Diderot, yo esperaba un feliz término del viaje, los años 80 se presentan como los años de mayor perturbación en la experiencia histórica de la humanidad. A lo largo de toda la historia occidental, y en todas las épocas, ha habido una corriente de ideas que amenazaban la estabilidad del orden social existente, y, como se expone en estos volúmenes, nuestra herencia ha sido de continuo reto y, generalmente, de resolución. En el momento presente, sin embargo, parece como si los acontecimientos fuesen a desbordarnos antes de llegar a la claridad conceptual y determinar las respuestas adecuadas, y esta situación sería de interés primordial para el historiador en materia de educación. En un principio, a comienzos de la década de los años 60, mientras enseñaba en los Estados Unidos y luego en Canadá, y reaccionando frente a esta tendencia de los acontecimientos, yo había concebido una historia revisionista a una escala que, según la veo ahora, era modesta; conforme transcurrían los años 60, los temas de la abundancia y el progreso populares se vieron acompañados cada vez más por un trasfondo inquieto, especialmente cuando, en el curso de un trabajo de campo esencial, visitaba no sólo las ubicaciones históricas tradicionales sino también una serie de esos lugares donde se estaba llevando a cabo

la historia educativa moderna, empezando por París, Roma y Atenas en 1968, San Francisco en 1969 y, durante los años 70, no sólo todo el ámbito desarrollado de Europa, Norteamérica y Japón, sino también el mundo socialista de la Unión Soviética, Europa Oriental y la República Popular China.

Mi objetivo original, expresado en el prólogo de los volúmenes 1 y 2, no ha cambiado, sigue siendo verdad, como escribía en ellos, que la entrada del Estado en la educación ha acelerado las controversias y los conflictos sobre el carácter, propósito y prácticas de la educación; y que, además, la única generalización realmente aceptable que podemos hacer sobre el período moderno es la aspiración popular de que la educación debe ser ampliada en la mayor medida posible. Sin embargo, añadía allí que no hay una gran claridad en la mentalidad pública sobre el porqué o el cómo debe y puede hacerse esta ampliación. Los acontecimientos de finales de los años 70 sirvieron para mostrar que esta observación era al mismo tiempo precisa y presciente, debido principalmente a que la crisis educativa por la que vamos a pasar en los años 80 fue generada entonces, cuando la disputa por el control de la educación asumió su actual forma polarizada. El conflicto entre conservadurismo y creatividad, sobre el que está basado originalmente esta obra, ha seguido siendo un tema central, aumentado por el hecho de que, en tiempos recientes, el conflicto se ha visto politizado aún más.

Hasta hace poco, la historiografía educativa no nos ha prestado un buen servicio; como han manifestado varios historiadores revisionistas contemporáneos, la mayor parte de historias educativas se han concentrado de manera excesiva en el desarrollo de escuelas y de la escolarización y, generalmente, han sido escritas desde un cómodo punto de vista eurocéntrico, registrando el inevitable auge de una meritocracia masculina, de clase media aposentada, y prometiendo un progreso continuo hacia algún tipo de democracia bien estructurada en la que la educación serviría para ubicar a cada persona en su lugar adecuado. Al igual que varios colegas míos, yo ya no puedo aceptar esa concepción que han tenido los liberales del siglo xx de la historia educativa, y esta obra quiere contribuir a la construcción de un nuevo pasado. A fin de comprender mejor el curso de toda la obra, tal vez resulte de utilidad saber que el título original era *La cultura occidental y el proceso de la educación*, y que proponía un examen de la interacción entre la historia de las ideas y su institucionalización en el proceso de educación. Aunque el título cambió, ha seguido habiendo el mismo interés y puede evaluarse de ma-

nera provechosa el logro en contraste con aquella intención original. Así pues, este último volumen cubre el período de disidencia educativa, que se hizo patente a primeros del siglo xvii y alcanzó proporciones críticas en fecha reciente, cuando se cuestionaron por primera vez a una escala amplia y popular las ideologías dominantes de progreso e igualdad, generadas a comienzos del siglo xix.

La igualdad era lo que exigía la burguesía *parvenue* de la época de las revoluciones (1776-1815); a lo largo de todo el siglo xix esta clase *arriviste* luchó con la aristocracia y, al conseguir el control del comercio y de la industria, la burguesía triunfó. En particular, ésta estaba apoyada por las nuevas tecnologías y métodos de la ciencia (basadas en supuestos pragmáticos o positivistas y desarrolladas a partir de empresas de los siglos xvii y xviii), que ofrecían posibilidades ilimitadas de explotación. Pero la burguesía no podía rechazar a la aristocracia: era preciso establecer una alianza con esta última, y utilizarla como fuerza legitimadora; sus tradiciones fueron adoptadas como propias (generalmente en formas elevadas y adornadas) por la burguesía. Así pues, la tradición conservadora de la educación y su sistema privilegiado de la escuela de gramática y la universidad se conservó de manera intacta. En realidad, se vieron reforzadas durante la época de la arqueología clásica. Las estructuras intelectuales de la sociedad burguesa establecida del siglo xix, igual que sus estructuras arquitectónicas, se vieron revestidas con la autoridad de la época clásica: del mismo modo que los hogares, bancos, iglesias y escuelas para ricos imitaban el Partenón, la educación se convirtió en una imitación románticamente elevada y resucitada de la *paideia*.

A lo largo de todo el siglo xx este enfoque siguió caracterizando a la burguesía dominante, conocida ya generalmente como clase media. Para apoyar su nueva posición de dominio se negó a conceder la igualdad a la clase obrera servil y, en lugar de ello, adoptó una ideología de superioridad que encontraba en los dos conceptos de cultura y orden natural. La noción eurocéntrica de la cultura, interpretada aquí básicamente como el estilo de vida burgués, recibió una expresión elevada por parte de James Mill en *Sobre el gobierno*, expresión que fue ampliada por Matthew Arnold en *Cultura y anarquía*, y ha sido discutida posteriormente por una serie de partidarios. Al mismo tiempo y paradójicamente, aunque había una considerable oposición a las teorías de la evolución de Darwin, a pesar de sus intenciones su obra proporcionó un fuerte apoyo a las pretensiones de superioridad de la clase media gracias al concepto de la selección natural, desarrollado primero en 1859 en

*El origen de las especies* y aplicado casi inmediatamente a las jerarquías sociales por Herbert Spencer, quien promovió con vigor y éxito la idea de la ascendencia de la clase media con la expresión «darwinismo social». A fin de legitimar estos conceptos se mantuvieron las doctrinas de progreso e igualdad, y su efecto fue el de difuminar la inquietud popular, especialmente de la clase obrera.

Con esta ideología la clase media, manipulada por sus élites, retuvo el control de la educación mediante un sistema dual durante más de un siglo. Entretanto, la cohesión de la clase obrera, a finales del siglo XIX, había ido creciendo firmemente pero no había mostrado un interés excesivo por cambiar los ideales de la educación ni las estructuras de las escuelas; de manera general buscaba un mayor acceso y, en gran medida, aceptaba las ideas de progreso e igualdad. Es importante observar que, en el mismo período, fuerzas liberales decididamente progresistas habían tenido éxito en el establecimiento de un sistema de escuelas populares, aunque éstas ofrecían poco acceso a los niveles más altos de la sociedad, y mucho menos al poder. La revolución bolchevique de 1917, por tanto, asumió una considerable importancia, porque era el primer reconocimiento abierto de la creencia de que, si había que cambiar la sociedad, también había que cambiar las escuelas, con lo que se situaba en contraposición a las actitudes de muchos activistas de la clase obrera que aceptaban los principios de la igualdad de oportunidades jeffersonianos, y creían que podían llegar a unos logros iguales dentro del sistema dual. Los intentos de los liberales europeos y norteamericanos ilustrados por poner en práctica las reformas resultaron, sin embargo, ineficaces a gran escala; las prácticas educativas progresivas fueron puestas fuera de la ley en Europa por Pío XI, Hitler, Mussolini, Franco y Stalin; en los Estados Unidos fueron mordazmente criticadas como pedagogía «blanda» y «rosa» por los conservadores con un poder privilegiado bajo las doctrinas elitistas del socialdarwinismo. Después de 1945, este ataque fue reiniciado en los Estados Unidos en obras como *Desiertos educativos* de Arthur Bestor, y ampliado en Gran Bretaña con los *Papeles negros* de Cox y Dyson.

Surge la pregunta: ¿cuál fue la verdadera causa de una oposición tan violenta al progresismo? Debemos buscar las respuestas en las doctrinas pretendidamente peligrosas y subversivas del holismo. El progresismo, en su sentido general y amplio, hacía hincapié en la unidad del niño como individuo y como ser social, y en la interrelación del conocimiento, aun cuando fuese expresado como currículum. Las élites pri-

villegiadas se opusieron al holismo, como teoría y como práctica, desde su primera aparición como *Naturphilosophie* en la obra de Goethe, Humboldt y el Círculo de Weimar: la sociedad industrial requiere el adiestramiento sólo de las «manos»; las personas completas amenazan el orden social privilegiado. Además, la visión holista del lugar del hombre en la unidad y armonía de la naturaleza congeniaba menos con la expansión del industrialismo explotador occidental que la visión dual del mundo ofrecida por el positivismo, con su ideal del progreso del hombre en el dominio de la naturaleza material. O sea que este volumen está consagrado de manera central a un análisis del movimiento holista en la labor educativa de Rousseau, Pestalozzi, Froebel (y, en cierta medida, Herbart), y traza la línea del proceso mediante el cual el pensamiento de estos educadores se vio rebajado y llevado a la práctica en las aulas a finales del siglo XIX y comienzos del XX en una forma mecanizada, degenerada.

Como manifestara Marx, sin embargo, incluso el privilegio y la riqueza son alienantes, y el conflicto de clases aumentó a todo lo largo del siglo XX; el punto crucial se produjo en los años 70 con un rechazo popular de la hipocresía de la moralidad y el liderazgo privilegiados. En los años 60 había empezado a aparecer la amenaza de las crisis ecológicas y empezó a disminuir la confianza en el progreso al mostrarse el desarrollo industrial en forma de amplios beneficios corporativistas para una élite adinerada, y de polución, pobreza y pérdida de recursos globales para los más. La guerra de Vietnam simbolizó la desilusión pública: los hombres jóvenes se negaban a ser masacrados en un conflicto que servía sólo a los intereses de una minoría segura y manipuladora. El cuerpo creciente de la investigación, epitomizado en *La élite política británica* de W.L. Guttsman, los estudios de reproducción cultural y social de Pierre Bourdieu, y la labor de Richard Titmuss sobre la economía de la desigualdad, mostró que la democracia de urna electoral no proporcionaba una auténtica democracia interactiva y participativa. De hecho, la gente siguió estando en gran parte desvalida. Cuando el presidente Johnson intentó mitigar los extremos de privación y pobreza existentes en los Estados Unidos e inauguró el programa de la Gran Sociedad, la Investigación Coleman (1966) reveló cuán canceroso estaba el cuerpo social; Christopher Jencks, en *Desigualdad*, mostró cuán impotente era la gente, y de qué manera estaba desengañada sobre la capacidad de la educación para llevar a cabo una justicia social democrática. Junto a esto había una retórica de disidencia e incluso rabia (Illich, Freire, Goodman,



Kozol y otros autores) que se expresaba en una violencia estudiantil sostenida y en campañas dirigidas por maestros que iban a terminar, afortunadamente para los gobiernos conservadores, con la crisis de la energía y el colapso de la economía mundial a mediados de los años setenta.

Gran parte de la culpa era proyectada sobre la gente, y especialmente sobre las influencias «perturbadoras» de la educación superior, como ilustra el informe de la Comisión Trilateral de 1975, *La crisis de la democracia*; en consecuencia, las fuerzas privilegiadas reaccionaron con fuerza y, dado que controlaban gran parte de los medios de comunicación de masas, indujeron al miedo y estimularon una sensación de inseguridad exacerbando los peligros procedentes del caos exterior; desde el derrocamiento de Allende en Chile hasta la invasión soviética de Afganistán. Se redujo el bienestar para los débiles, con lo que se les debilitaba aún más; en educación, se organizaron campañas instando a la preparación «de vuelta a lo básico» y profesional, mientras se reducían las matrículas superiores a fin de devolver las universidades y colegios universitarios a la clase media. En 1971 todos los gobiernos europeos, tanto del oeste como del este, tenían al menos un componente socialista en el gobierno; en 1980, entre las democracias, sólo Noruega tenía un elemento socialista en el gobierno. La reacción ha seguido manteniendo el privilegio, y el pensamiento educativo es entendido cada vez más como una actividad primariamente política.

Con este telón de fondo, gran parte de la actividad educativa actual puede ser considerada como un movimiento, aunque todavía no articulado de manera clara, hacia el cambio de toda la concepción tanto de la sociedad como de la educación. Por todo el mundo está apareciendo una nueva moral que rechaza la idea del progreso, una meritocracia, la psicología como instrumento de manipulación electrónica en que pedacitos de silicona se colocan por encima de las personas, los procesos de subordinación política y falta de acceso público a la toma de decisiones, la supuesta necesidad de desigualdad económica y la concepción de la educación como «inversión». Hay sobre todo un rechazo cada vez mayor de la metafísica y epistemología del positivismo. Una razón para el fracaso de los movimientos de protesta de los años 60 y 70 era la falta de una epistemología adecuada; se está formulando una ahora, y los cambios propuestos en los años 70 quizá, es de esperar, puedan ponerse en práctica en los 80. A fin de comprender este proceso, un tema necesario y relacionado ha sido el recorrido del movimiento empirista desde la revolución científica original del siglo XVII hasta los desastres concep-

tuales y sociales del positivismo reciente y de la llamada investigación «libre de valores».

De manera correlativa, están surgiendo ciertos elementos de la nueva moral social y educativa. Una idea primordial es lo que ha sido llamado la «ecología del conocimiento», que defiende un retorno al holismo como único camino moral y práctico. Esto implica necesariamente un nuevo interés y reconocimiento de la historia como parte integral de la totalidad actual; está surgiendo en forma de nueva psicología de «tercera fuerza» basada en intereses transpersonales y humanistas; una sociología y política nuevas que se concentran en la reciprocidad; una economía que asume la importancia de la gente. Y esto, creo yo, está siendo reunido en una nueva concepción de la educación, que supone en realidad una revolución, y que en los años 80 tendrá que contender con las fuerzas conservadoras para decidir qué es lo que debe acontecer: la humanidad deberá unirse en alguna versión de amistad holista o bien permanecer alienada y polarizada como consecuencia de los continuos estragos de la explotación privilegiada.

Este volumen ha quedado inevitablemente muy comprimido, y ha habido que eliminar muchos detalles; en realidad, este volumen ocupa un poco más de la mitad del borrador primitivo. Me habría gustado extenderme más en los siglos XIX y XX, aunque era preciso ser consciente de la proporción de una narración que empezaba en el volumen primero con Sumer y Egipto. Al mismo tiempo, el hecho de que este estudio esté siendo traducido a otros idiomas ha impuesto la necesidad de escribir desde una perspectiva más amplia que la inglesa; en consecuencia he procurado ocuparme de la educación occidental de la manera más global posible y esto, por fuerza, ha impedido tratar de manera más completa algunos temas. Evidentemente, el impacto de la disidencia de estos últimos años sobre el pensamiento y práctica educativos exige un tratamiento más exhaustivo; gran parte de ello, en efecto, ha de ser objeto de una monografía más especializada que está ya realizándose.

A lo largo de toda la preparación de este volumen he recibido la ayuda de muchas personas e instituciones, y es un placer agradecer esas fuentes. Primordial en todas las investigaciones eruditas, naturalmente, es la labor paciente e inagotable de los bibliotecarios: estoy agradecido por su considerable ayuda en la Biblioteca Dixson de la Universidad de Nueva Inglaterra, la Biblioteca Fisher de la Universidad de Sydney, la Biblioteca Menzies de la Universidad Nacional Australiana, la Biblioteca

Nacional Australiana de Canberra, la Bodleian de Oxford y las bibliotecas de la Universidad de Toronto y del Instituto de Ontario para estudios sobre educación. He recibido apoyo de muchas instituciones y me he beneficiado en gran medida de la amable ayuda de funcionarios de muchos países, en particular el doctor Jončić de Matica, en Belgrado, los funcionarios del Ministerio chino de educación que organizaron mis visitas en 1975 y 1977, y el profesor Markeshevitch, director delegado del Ministerio de educación para toda la Unión, de Moscú. En particular, la preparación de esta obra se vio inmensamente reforzada por los buenos oficios del Instituto de educación de la UNESCO en Hamburgo, que me invitó a actuar de director general de su número sobre teorías para el Jubileo de Plata de 1979 de la «International Review of Education», con lo que me permitió visitar gran número de institutos educativos y estar en estrecho contacto con muchos e importantes educadores internacionales. En cuanto al redactado de la sección sobre la Unión Soviética, me gustaría agradecer de manera particular la generosidad de las Ediciones de la Universidad de Wisconsin, que me autorizaron a utilizar material de mi monografía sobre la *Educación soviética*.

En el transcurso de los años he recibido en mi labor la ayuda de muchas personas; y me gustaría hacer un reconocimiento expreso del continuo aliento de Richard St. Clair Johnson, profesor de Clásicas de la Universidad Nacional Australiana, Henry Silton Harris, profesor de Filosofía de la Universidad York de Toronto, y el profesor honorario H. Lionel Elvin, antes director del Instituto de educación de la Universidad de Londres y ahora miembro de Trinity Hall, Cambridge. Me gustaría asimismo agradecer la ayuda erudita en las secciones españolas por parte del doctor Olivés Canals de Barcelona, y de mi editor español, la Editorial Herder. Deseo además expresar mi aprecio por el apoyo de los editores italianos, Arnoldo Mondadori de Milán. Totalmente aparte de esto, y con una contribución siempre fiel, están mis primeros editores, primero Peter Wait y luego John Naylor, de Methuen, que emprendieron la aventurada labor de llevar a feliz término esta trilogía, y el director de los tres volúmenes, Linden Stafford, a cuya erudición y paciencia estoy profundamente agradecido.

Mi mayor deuda, como reconocía en mis dedicatorias a los volúmenes primero y segundo, sigue siendo la que tengo con mi esposa Margarita, cuyas investigaciones sobre la historia de las ideas científicas he utilizado con profusión, principalmente a partir de su tesis doctoral sobre el movimiento holista del siglo XIX y su monografía sobre *Empirismo*

y *pensamiento geográfico*, con sus conceptos de «empirismo social» y «ecología del conocimiento». Me parece adecuado dedicar este volumen a nuestros hijos, que deben hacer frente a los problemas creados por nuestra generación; espero que obras como ésta sirvan de algún modo de guía. De todos modos, creo que la dedicatoria habría podido muy bien decir, como en los otros volúmenes, *uxori carissimae Margaritae*.

Septiembre de 1980

JAMES BOWEN

## I. LA HERENCIA EDUCATIVA DEL OCCIDENTE MODERNO

### Prólogo: La tradición moderna de la disidencia educativa

En las últimas décadas del siglo XVI el pensamiento educativo occidental empezó a sufrir cambios importantes. Esto se hizo evidente, en primer lugar, con la aparición de notables escritos que cabría calificar de «disidentes». De modo bastante independiente, y en muchos lugares a la vez, un número cada vez mayor de pensadores empezó a afirmar que había muchas cosas fundamentalmente equivocadas en los planteamientos educativos habituales, y que se hacía preciso efectuar reformas. Esas críticas, por otra parte, no cayeron en saco roto; muy al contrario, con frecuencia fueron aceptadas fácilmente por el mundo intelectual europeo y ejercieron una influencia progresiva y creciente sobre las prácticas educativas, los programas y las instituciones. Como consecuencia de estos hechos, la educación occidental empezó a adquirir en el siglo XVI muchas de las características que hoy consideramos específicamente modernas, y cuyo desarrollo constituirá la temática del presente volumen. Estas características son numerosas y variadas y, con frecuencia, están en conflicto mutuo; el pensamiento y la práctica educativos occidentales no presentan a lo largo de la época moderna ninguno de los rasgos de unidad y de estabilidad que cabe encontrar en las dos eras precedentes de la Antigüedad clásica y de la Cristiandad medieval.

Una de las características principales de la educación occidental, desde los inicios del siglo XVII hasta hoy, la tenemos en el fenómeno de la disidencia y la controversia. Desde el siglo XVI la educación occidental ha ido cimentando una tradición, bien vigente todavía hoy, de crítica institucionalizada, acompañada a la vez por una aguda conciencia de la necesidad de buscar soluciones por medio de innovaciones deliberadas,

a menudo desde el supuesto implícito y un tanto utópico según el cual existe un mundo mejor que hay que encontrar, o que acaso haya que crear. La crítica y la disidencia, sin embargo, cobran fuerza en razón de las circunstancias inmediatas; la reacción es una forma de contemporaneidad y raras veces está gobernada por una visión más amplia. Tal era en realidad el problema de los críticos del siglo XVI, a quienes resultaba difícil determinar qué era exactamente lo que funcionaba mal. El peso de las tradiciones educativas del pasado se dejaba sentir de un modo tan intenso, que los críticos se daban perfecta cuenta de aquello que les parecía fastidioso, de suerte que no les costaba gran cosa explicitar la denuncia de aquellas ideas y prácticas concretas que querían ver desechadas; mucho menos sencillo había de resultarles, en cambio, explicitar con idéntica claridad el tipo de innovaciones deseables para lograr un perfeccionamiento. Por consiguiente, el clima del pensamiento educativo en las fases iniciales del movimiento reformista fue, en general, de rechazo crítico, con frecuencia hipercrítico; se apreciaba poco, y se aceptaba aún menos, la idea de desarrollo sistemático, de reconciliación ordenada ante necesidades conflictivas y de introducción de innovaciones valiosas. Por el contrario, la historia de la educación occidental en el período moderno es más bien una sucesión constante de debates agrios, de hostilidad mutua, de falta de buena voluntad y espíritu de concordia y, con frecuencia, de rechazo intransigente de toda fórmula de compromiso.

Cabría enumerar unos cuantos factores que contribuyeron a que el debate educativo se volviera particularmente agudo en el siglo XVI. En primer lugar, la misma Europa había cambiado notablemente a lo largo del primer milenio de su existencia histórica, habiéndose convertido en una sociedad agitada y dividida, atormentada por más de un siglo de encarnizados conflictos religiosos y políticos generados, en gran parte, por los esfuerzos continuos de la Iglesia católica por mantener su supremacía. Estos conflictos, por otra parte, no eran de reciente aparición, antes bien la continuación de un proceso desencadenado ya en los mismos inicios de la Europa cristiana. Desde la época de su ascensión al poder, durante la desintegración de la civilización clásica, resultante de las migraciones bárbaras de los siglos V y VI, la Iglesia de Roma había intentado mantener su autoridad sobre Europa. Para robustecer su posición había apoyado a los reyes francos de los siglos VIII y IX, a los que el papa León III había dado reconocimiento explícito en el año 800, al coronar a Carlomagno como «emperador grande y pacífico de los romanos». Este concordato, sin embargo, más que resolver problemas los

creó, y a lo largo de los siglos XI, XII y XIII menudearon los conflictos entre la santa Iglesia católica y el sacro romano imperio. Posteriormente, las crisis y las confrontaciones se incrementaron con rapidez, y la historia de los siglos XIV, XV y XVI es en cierto modo una crónica de la erosión continua de la autoridad de Roma, tanto en cuestiones espirituales como temporales, mientras el continente se veía convulsionado por un trastorno tras otro.

Buena parte del problema radicaba en el espinoso asunto de las jurisdicciones respectivas de la Iglesia y del Estado. A medida que fue desarrollándose la civilización europea comenzaron a aparecer los estados nacionales sobre la base de agrupaciones lingüísticas, y sus esfuerzos por alcanzar algún tipo de identidad laica condujeron a renovados conflictos con la Iglesia, que por su parte trataba activamente de mantener sujetos a los estados temporales. A la larga ello iba a resultar claramente imposible y, a medida que transcurrían los siglos, los enfrentamientos se hicieron cada vez más graves y fueron cobrando mayor amplitud. En el siglo XIV Francia se había convertido en el Estado nacional mayor de Europa, y tan fuerte era que podía enfrentarse al papado, cosa que hizo con éxito hasta el extremo de que, a lo largo de este siglo, los papas de Avignon fueron en muchos sentidos súbditos franceses. En el siglo XV otros estados ganaron en fuerza y unidad nacional, pero hasta que los dos reinos ibéricos principales de Aragón y Castilla no se hubieron unido, con el matrimonio de Fernando e Isabel, ningún Estado alcanzó la magnitud suficiente como para igualar a Francia. A partir de 1480, no obstante, esta monarquía conjunta dio lugar a la unificación del reino de España, que pasó a ser así una potencia creciente en la política europea.

Al concluir el siglo XV España había colonizado una gran parte del Nuevo Mundo gracias a un denodado programa de exploraciones y, a este lado del Atlántico, había continuado extendiéndose hacia el Maghreb árabe, después de la expulsión de los moros de la península, ocupando toda la costa noroeste atlántica de África en 1511. España mandaba entonces en el Atlántico; y bajo estas circunstancias era inevitable que España y Francia, las dos incipientes grandes potencias centralizadas de Europa, entrasen muy pronto en conflicto, a comienzos del siglo XVI. En contraste con España y Francia, Inglaterra era aún una potencia menor, absorta en muchos conflictos internos y sin una corona fuerte; Italia seguía ocupada alternativamente por Francia y Alemania. En realidad, en aquella época no existía el Estado político de Alemania: se utilizaba este término para designar al sacro romano imperio, regido por un em-

perador, pero de hecho consistente en unos dos mil trescientos territorios separados y prácticamente autónomos. A lo largo del siglo XVI la Casa española de los Habsburgo dominó el sacro romano imperio al heredar Carlos V (r. 1519-1556) algunas de estas tierras y abrirse posteriormente camino hacia la elección como sacro emperador romano. Ni Carlos ni su hijo Felipe II (r. 1556-1596), que le sucedió, se consideraron a sí mismos como gobernantes puramente laicos. Por el contrario, los dos comulgaban devotamente con Roma y se autodenominaron explícitamente «reyes católicos».

Durante más de cuarenta años Carlos utilizó sus dos cargos de sacro emperador romano y de rey de España para extender y consolidar tanto la autoridad de España como la de la Iglesia católica en una Europa amargamente dividida, y encomendó la continuación de esta política a Felipe II. Sin embargo, la llegada de los Habsburgo y su intento de volver a colocar a Europa bajo la soberanía de un único sacro emperador romano, que a su vez defendía la supremacía de la santa Iglesia católica una vez que la revuelta protestante se hubiese convertido en un hecho consumado y grave en la década de 1530, fueron considerados desde Roma como una bendición a medias tan sólo, dado que Carlos no estaba dispuesto a permitir que el papado pusiese impedimentos a su búsqueda de la unidad católica. A lo largo del siglo España sostuvo guerras con las naciones protestantes, involucrando a toda Europa occidental, pero sin éxito. A comienzos del siglo XVII España entraba en decadencia como gran potencia, al tiempo que Europa alcanzaba una posición en la que el sacro romano imperio había dejado de tener una autoridad política efectiva, mientras por su parte la santa Iglesia católica había dejado de ser «católica» en su sentido literal de «universal». Europa entraba con ello en su época moderna, en la que el poder político pasó a ser ejercido por unos estados nacionales independientes, con fidelidades religiosas repartidas entre un número grande y creciente de confesiones distintas.

### La educación como instrumento de civilización cristiana

#### *El logro medieval*

Así pues, fue en este contexto de conflicto agudizado (y en parte como consecuencia de él) cuando la educación occidental empezó a asumir su carácter moderno. En el siglo XVI llegó a ser considerada como

un proceso social de suma importancia, en especial después del estímulo dado por Erasmo y Lutero, que sostuvieron con gran convicción la idea de que la propagación y el mantenimiento de las creencias religiosas, y por ende de la lealtad política, podían ser en buena medida controlados merced a la escuela y a los métodos educativos. Ambos bandos, católico y protestante, empezaron a prestar una atención considerable al problema de una mejor utilización de la educación como instrumento para salvaguardar sus respectivas convicciones religiosas, en un proceso que no hizo sino prolongarse en el siglo XVII, en que la justificación intelectual de la disidencia religiosa y de los inconformismos de todo tipo condujo a tantos conflictos permanentes en el terreno de la educación como en el de la política y en otras cuestiones sociales. Por lo demás, la educación no estaba sólo influenciada por estos movimientos religiosos, prominentes en la época; se veía asimismo afectada por una segunda preocupación, mucho más difusa: la de hacer de ella un proceso social más amplio que el de proporcionar simplemente un apoyo a la ortodoxia católica o al cisma protestante. Esta última preocupación empezó a manifestarse en ciertos lugares a lo largo del siglo XVII, primero en forma de escritos críticos, a menudo muy negativos e incluso violentos, pero posteriormente moderados por un esfuerzo generalizado por conseguir mejorar la situación. Así pues, el primer período de la educación occidental moderna aparece dominado por la interacción de diversos elementos: la preocupación conservadora por hacer de ella el instrumento deliberado del programa religioso y político, la crítica de las prácticas educativas entonces existentes, y los esfuerzos entusiastas, y con frecuencia extremadamente idealistas, por hacer de la educación el medio para llegar a un mundo mejor, si no al mejor de los mundos. ¿Cuál era, pues, el *status* de la educación a fines del siglo XVI? Y ¿hasta qué punto eran realmente merecidas las críticas que se expresaban de modo tan agudo en aquel momento?

Es importante empezar con una visión más amplia y darse cuenta de que, vista desde la perspectiva de su propia historia, la educación occidental a finales del siglo XVI había realizado progresos notables. El dominio de los símbolos, por medio de los cuales se podía almacenar y comunicar la experiencia, se había conseguido ya en la antigüedad y, gracias al genio de los griegos, se había transformado a su vez en un conjunto de habilidades instrumentales relativamente sencillas. Los griegos, sin embargo, utilizaron este logro como medio para llegar a lo que ellos llamaban proceso educativo —*enkyklios paideia*—, concebido

como un conjunto elevado e intenso de experiencias que proporcionaban colectivamente lo que se consideraba que era la forma más valiosa de vida que tenía el hombre, cultivada por medio de las artes liberales. Sin embargo, era éste, un ideal generalmente inaccesible y, aunque se esparció por todas las regiones del Mediterráneo y posteriormente por el interior de Europa, raras veces afectó más que a unos grupos minoritarios, ricos y privilegiados. El colapso subsiguiente de la civilización clásica, en los primeros siglos cristianos, tuvo repercusiones profundas en Europa, ya que la educación quedó de nuevo estrechamente restringida y, durante los primeros siglos de la historia europea (del sexto al noveno), apenas sobrevivió como aquel conjunto de habilidades instrumentales que había sido dos mil años antes. Sin embargo, los hombres luchaban por recobrar la herencia clásica, y el advenimiento de Carlomagno al trono del sacro romano imperio, en el primer año del siglo IX, señaló el comienzo del segundo gran período de la historia de la educación occidental: el de la civilización medieval de la Europa cristiana.

El desarrollo de la educación se convirtió en una preocupación central de los europeos, que buscaban deliberadamente el modo de construir una nueva civilización que viniera a sustituir a la que se había perdido. El mismo Carlomagno propuso el ideal de un nuevo mundo cristiano regenerado —*imperium christianum*—, y esto sirvió de inspiración para todos aquellos que reconocían el valor de la educación. En el transcurso de los años siguientes, desde el siglo IX hasta el XVI, esta civilización no sólo fue efectivamente construida, sino que culminó en un grado de desarrollo jamás alcanzado antes por el hombre, y el proceso de la educación fue precisamente una de sus características más vitales y significativas. La ideología educativa mantuvo muchas de las características que había adquirido en su pasado clásico; sin embargo, el concepto grecorromano del cultivo de las *artes liberales* se convirtió, a través de los siglos, en el ideal evidentemente nuevo de la *pietas litterata*, tan admirablemente expresado en los escritos de los humanistas cristianos del siglo XVI. Es importante reconocer cuán profundo era el cambio operado por el cristianismo en el ideal clásico de la educación. En esencia, la aceptación de un Dios personal, garantizado por la encarnación, junto con la creencia de que el camino hacia la educación está potencialmente abierto a todos, constituían un punto de partida radicalmente distinto. Igual importancia, aunque manifestada de un modo más concreto en la vida cotidiana, revistió la institucionalización de la educación. La labor de los humanistas del renacimiento había conseguido la recuperación de

gran parte del saber clásico, su purificación semántica en el griego y el latín, y su traducción a las lenguas vernáculas; los avances tecnológicos de los gremios artesanales proporcionaron la imprenta y el oficio de la producción de libros, que permitieron la diseminación de este saber, organizado ahora en secuencias pedagógicas desde las sencillas gramáticas latinas introductorias hasta las grandes ediciones de *Opera omnia* de Platón y Aristóteles. Y había por toda Europa, preparadas para diseminar este saber, una amplia gama de escuelas (en el sentido genérico de la palabra) que iban desde las simples «escuelillas» hasta las escuelas de gramática y las academias y universidades que cabía encontrar en casi todas las ciudades importantes. Los jesuitas, en particular, habían hallado incluso una misión espiritual en el establecimiento de escuelas en el continente, y buscaban ávidamente convertirse, como les fue reconocido más tarde, en los maestros de escuela de toda Europa.

Así pues, la educación se vio envuelta de manera inevitable en el conflicto político-religioso del siglo XVI, ya que, a lo largo del milenio de civilización cristiana de Europa, había sido en el fondo la criada de la Iglesia. Uno de los aspectos más interesantes de la educación en la Europa cristiana medieval radica en el hecho de que la autonomía educativa y su secularidad (con ciertas reservas en el caso de Italia) fueron raras veces propuestas como objetivos. Por el contrario, durante toda la época del sacro romano imperio la educación fue esencialmente un elemento de la cristiandad, pese a que algunas veces pudieran surgir disputas jurisdiccionales poco importantes en diversas ciudades, entre el obispo y las autoridades civiles. Desde luego, esto no quiere decir que, a medida que la educación se fue institucionalizando de modo creciente, no se produjeran demandas de independencia ejecutiva, pero esto era un tema distinto. Se aceptaba también sin más que las diversas instituciones, principalmente escuelas y universidades, tuvieran que proporcionar las habilidades instrumentales y profesionales de la alfabetización, aunque éstas quedaban siempre relegadas a un papel de fundamentación. El objetivo claramente entendido de la educación era el de salvaguardar y promover la fe cristiana y, a ser posible, la visión beatífica. Existía también una convicción igualmente firme de que el contenido de la educación apropiada tenía que derivar del estudio gramatical y literario de los clásicos cristianos. Y a este respecto es importante destacar que en el siglo XVI apareció un vasto conjunto de escritos teóricos dedicados principalmente a la ideología de la educación, que intentaban explicar y justificar su papel religioso, y cuyo volumen fue bien superior al de cualquier otro

período anterior de la historia occidental. La preocupación por los objetivos cristianos de la educación es, en efecto, una de las características más importantes del pensamiento del siglo XVI.

### *Las ideologías del siglo XVI*

Al tiempo que muchos de los hombres más cultos de Europa componían tratados explicando sus puntos de vista, el campo de la educación estaba presidido por la figura de Erasmo de Rotterdam, de cuyos escritos se derivó básicamente la ideología de la educación en el siglo XVI, que se diseminó y recibió amplia aceptación en toda la Europa occidental. Erasmo puso en primer plano y de un modo muy destacado la versión neoplatónica del *Logos* cristiano con su doctrina central de que el Verbo (la Palabra) está contenido en las palabras<sup>1</sup>. Pero existían algunos obstáculos serios para traducir esta teoría de la educación en un programa escolar operativo. Si bien Erasmo y otros educadores similares de la época (Lutero, Melancton, More, Sadoletto y Vives, por ejemplo) reformularon el platonismo dentro de un contexto literario más accesible, la concepción según la cual existen dos clases de personas, la mayoría vulgar y una minoría piadosa, de las que sólo la última era realmente capaz de una «verdadera educación», suponía aún un punto de vista muy restrictivo que estaba en oposición al espíritu ético del *Logos* cristiano.

Aristóteles había postulado en la mente humana una facultad receptiva en que la capacita para aceptar y ordenar lógicamente, en una estructura mental paralela, los fenómenos del mundo exterior. Este modelo de la mente se incorporó progresivamente al pensamiento occidental. Su impacto realmente significativo sobre la educación empezó a primeros del siglo XVI con la aparición de libros impresos, que eran el medio por excelencia de organización y presentación lógicas. El modelo aristotélico de la mente se adaptaba muy bien al ámbito escolar, ya que es fundamentalmente una teoría del proceso interactivo de enseñar y aprender. Algo fundamental en este enfoque es la necesidad de que tal aprendizaje implique una experiencia personal del mundo externo, pero este elemento fue en general omitido: los teóricos de la educación del siglo

1. Para una discusión más completa sobre Erasmo y, en general, sobre las teorías educativas humanistas del siglo XVI, véase el volumen precedente a éste, *Historia de la Educación Occidental*. Tomo II: *La civilización de Europa (siglos VI a XVI)*, Herder, Barcelona 1979, capítulo 11.

XVI, o bien dieron la experiencia por supuesta, o bien la presentaron únicamente en forma de afirmaciones verbales, tomadas normalmente de autoridades anteriores; concentraron sus energías en el modo de transmitir estos modelos predeterminados de afirmaciones verbales a la mente del alumno. Su principal interés estribaba, en efecto, en encontrar el mejor método de conseguir semejante transmisión. Esto se convirtió casi en una obsesión en el siglo XVI, y los libros de texto basados en este enfoque brotaron en abundancia de las florecientes prensas de Europa. Erasmo, como la mayor parte de los eruditos de su tiempo, trabajó en esta tarea y compuso un tratado sobre la metodología de la clase, *Sobre el método correcto de instruir (De ratione studii)*. En esa influyente obra abogaba por una progresión graduada de los estudios, desde la gramática elemental, pasando por una serie de textos griegos y latinos, hasta el estudio de fragmentos antológicos de las literaturas clásica y cristiana, con especial énfasis en la exégesis gramatical, sintáctica y textual.

Al mismo tiempo que Erasmo, otros muchos eruditos buscaban también la forma de traducir los ideales de humanismo cristiano y la consecución de la *pietas litterata* en un programa escolar practicable, lo cual dio lugar al fenómeno, hecho posible gracias a la prensa, del movimiento del libro de texto. El proceso de la educación se transformó de repente, a medida que iban saliendo de las imprentas de Europa manuales de gramática sencillos, intermedios y avanzados de latín y griego (y unos pocos en hebreo), junto con libros de lecturas y antologías, conocidos respectivamente como coloquios y florilegios. Desde nuestras coordenadas del siglo XX estos libros resultan, en su inmensa mayoría, extraordinariamente toscos; mas en su día eran auténticamente revolucionarios. La mayoría de ellos eran pequeños y fácilmente manejables, y de este modo el saber en Europa se hizo por primera vez accesible y transportable. A lo largo del siglo XVI aparecieron cientos de textos escolares que se abrieron camino hacia las escuelas de Europa; muchos de ellos tuvieron una vida corta, pero otros llegaron a consolidarse con frecuencia durante siglos, como la *Gramática latina* de Lily o las *Instituciones* de Nebrija, introduciendo con ello en la clase la práctica de estudiar un texto fijo.

En las escuelas se reconocieron las ventajas de esta graduación de los textos, y el programa de instrucción se organizó de modo similar. El proceso empezó en algunas escuelas muy concretas, de las que la dirigida por Joannes Sturm en la ciudad de Estrasburgo se convirtió rápidamente en un ejemplo para toda Europa. El enfoque de Sturm se extendió por las regiones protestantes de Europa; en las zonas católicas se difundió



sobre la base de un tratamiento más sistemático, basado en el mismo modelo, pero dándole mayor amplitud, en la más célebre e importante *ratio*, jamás diseñada, la *Ratio studiorum* de los jesuitas, literalmente el «método correcto de los estudios», que recibió su forma definitiva en 1599.

Otro de los problemas existentes era la ausencia de un sistema de apoyo de escuelas y otras instituciones, hecho que había conducido a la aparición de metodologías educativas muy distintas entre sí a través del continente. En el siglo XVI se dieron, y no sin cierto éxito, los primeros movimientos concertados, tendentes al establecimiento de escuelas sobre una base más sistemática que la meramente individual y *ad hoc*. Tales esfuerzos pusieron los fundamentos para el desarrollo ulterior en Europa y, además, proporcionaron los modelos que luego fueron exportados a las colonias del Nuevo Mundo.

#### *Disposiciones sobre la educación: modelos del siglo XVI*

Es necesario considerar a este respecto que, a pesar de la intensa actividad en los aspectos teóricos y prácticos de la educación en este período, en modo alguno cabe hablar de revolución en lo concerniente a la alfabetización pública, ni de aumentos espectaculares de la población escolar. A falta de estadísticas precisas, se han de hacer para esta época inferencias de fuentes poco fiables y sólo parcialmente conservadas, tales como registros parroquiales, documentos de las cortes, y referencias y alusiones literarias, muchos de los cuales fueron además deliberadamente destruidos como consecuencia de las guerras y depredaciones de aquel siglo; el ejemplo más dramático lo tenemos en la quema en el siglo XVII de los registros sobre la educación de los hugonotes de finales del siglo XVI, al ser los protestantes franceses suprimidos sin piedad por un catolicismo resurgente y vengativo. La población de Europa era casi enteramente rural, con densidades máximas en Francia, Alemania, Italia y España, que según cálculos modernos sumarían un total de unos cincuenta millones de habitantes; las Islas Británicas tenían del orden de los cinco millones. Los países escandinavos arrojaban un total inferior al de la Gran Bretaña, mientras que los países del este de Europa estaban más escasamente poblados aún. Todas las ciudades importantes eran relativamente pequeñas; las mayores estaban en Italia, donde Nápoles tenía más de 200 000 habitantes, y Milán y Venecia alrededor de 150 000.

Londres y París tenían una población similar a la de Milán y Venecia; Roma, Amberes, Lisboa y Sevilla se piensa que tenían alrededor de 100 000<sup>2</sup>. Aunque la base de estas estadísticas es demasiado insegura para hacer generalizaciones dignas de confianza, parece razonablemente claro que las veinte ciudades mayores de Europa, de las cuales existen datos, tenían en conjunto una población total de menos de dos millones<sup>3</sup>.

A pesar de la proliferación de libros impresos a mediados del siglo XV, no puede hablarse con propiedad ni de la existencia de una prensa popular, ni de una producción importante en lengua vernácula: sólo los hombres cultos podían escribir bien, y cuando se trataba de preparar obras para su publicación evitaban las lenguas vernáculas, sabiendo que ello hubiera limitado su circulación. La imprenta era demasiado cara para lo efímero, y los relativamente escasos libros populares tenían que tener gran atractivo para justificar su producción a una escala económica de cierta importancia. En consecuencia eran sobre todo libros enciclopédicos, de interés universal, como el *All the Properties of Things* de Bartholomaeus (1495).

Sin embargo, nada propiciaba de forma sistemática la necesidad de la alfabetización general. La ideología educativa del neoplatonismo y de la *pietas litterata* era defendida en una literatura altamente especializada y erudita, restringida a una pequeña minoría; era un planteamiento que ni tuvo gran impacto popular, ni se preocupó por los aspectos más instrumentales y profesionales de la educación; la escuela del siglo XVI quedaba aún fuera del alcance de las preocupaciones de la mayor parte de la gente, y la vida pública se mantenía casi exclusivamente sobre una comunicación verbal de persona a persona. Las ocupaciones para las que era preciso saber leer y escribir estaban dominadas por los clérigos, o por quienes habían estado influidos por la Iglesia y habían sido formados en las pequeñas escuelas de latinidad. Precisamente a partir de este siglo XVI la palabra inglesa *clerk*, que hasta ese momento se había usado para referirse a los que habían recibido órdenes sagradas, generalmente órdenes menores, empezó a adquirir su significado actual para referirse a una persona capaz de llevar registros, correspondencia y cuentas.

2. Las estadísticas de población regional y urbana pueden hallarse en R.R. PALMER, *Atlas of World History* (1962), p. 193-4, donde se ofrece también una relación de las fuentes demográficas.

3. *Ibid.*, p. 194. Las veinte ciudades son: Londres, Brujas, Amberes, Bruselas, Amsterdam, Lisboa, Sevilla, Barcelona, Madrid, Roma, Nápoles, Palermo, Milán, Venecia, Florencia, Colonia, Hamburgo, Berlín, Viena y Praga.



El establecimiento de mayor número de escuelas a lo largo del siglo XVI fue en gran parte motivado por consideraciones de tipo religioso; su ideología se basaba en conseguir una «piedad letrada», basándose su programa en estudios literarios, sacros o profanos, y la ayuda provenía de dirigentes y gobiernos que actuaban bajo impulsos religiosos. Esto naturalmente no quiere decir que se niegue la influencia creciente del comercio y de la actividad económica y el progresivo desarrollo de la urbanización de Europa. Ha sido reconocida expresamente la presión de estas fuerzas y algunos así lo manifestaron, pero en general eran fuerzas encubiertas. En el desarrollo de las escuelas operaron dos procesos fundamentales: una iniciativa protestante que se desarrolló separadamente en el territorio de Alemania, Francia e Inglaterra y una respuesta católica que se limitaba en gran parte a Francia y las regiones católicas del sur de Europa.

### El desarrollo protestante: Alemania e Inglaterra

#### *La iniciativa luterana en Alemania*

El reto de la educación al monopolio tradicional del catolicismo medieval se desarrolló notablemente en Alemania como resultado de la incesante campaña de Lutero para establecer y mantener escuelas para la educación cristiana de la juventud, lo mismo para niños que para niñas<sup>4</sup>. Aunque existía ya en Alemania cierto número de escuelas y universidades bien consolidadas, algunas de las cuales tenían una reputación merecida y una historia de varios siglos, el primer gran estímulo para ampliar la creación de escuelas a una escala más amplia llegó en el siglo XV cuando el humanismo italiano prendió en algunos entusiastas eruditos alemanes, que vieron en ese nuevo movimiento intelectual un medio de civilizar a su incipiente nación, conocida hasta entonces por su barbarismo cultural. El crecimiento puede observarse de un modo más aparatoso en el caso de las universidades. En el siglo XIV había cinco: Praga, Viena, Heidelberg, Colonia y Erfurt; en el siglo XV se fundaron once: Leipzig, Rostock, Greifswald, Friburgo, Basilea, Ingolstadt, Tréveris, Maguncia, Tubinga, Wittenberg y Francfort del Oder. También aumentaron las escuelas administradas tanto por instituciones eclesiásticas

4. Los argumentos educativos de Lutero y Melanchthon son expuestos en el tomo II de la presente obra, capítulo 12 *passim*.

como civiles, aunque sus orígenes y su número no están tan bien documentados. Se sabe, con todo, que Nuremberg tenía cuatro escuelas en 1485, cada una regentada por un maestro y tres ayudantes, que entre todas ofrecían plazas para 245 estudiantes de pago y un número no especificado de plazas gratuitas; mientras Augsburgo, a poco más de cien kilómetros al sur, tenía en 1503 cinco escuelas con un total de 523 estudiantes<sup>5</sup>. En la misma época, hacia principios del siglo XVI, el total de estudiantes matriculados en todas las universidades alemanas, tanto católicas como protestantes, se ha calculado que sería de tres a cuatro mil; si se le añaden los que estudiaban en las católicas Viena y Praga, y los alemanes que estaban estudiando en el extranjero, el número podría aproximarse a los seis mil<sup>6</sup>. Con estos datos se puede concluir que el número de estudiantes de escuelas y universidades es minúsculo en proporción a la población de Alemania, que en aquel tiempo se estima era de doce a quince millones de habitantes<sup>7</sup>.

El programa de educación luterana lo hallamos por vez primera en los *Artículos de la Visitación*<sup>8</sup> de Melanchthon de 1528, los cuales, una vez adoptados por el elector Juan de Sajonia, se convirtieron en el modelo de otras reglamentaciones de escuelas, que redactadas por diversos autores fueron adoptadas por otras regiones y ciudades en los territorios luteranos: Hamburgo en 1529, Schleswig-Holstein en 1542, Mecklenburg en 1552 (escritas por el mismo Melanchthon) y el Palatinado, en 1556. A la vez se fundaron universidades protestantes: Marburgo (1527), Königsberg (1544), Jena (1558) y Helmstedt (1576)<sup>9</sup>. Pero no siempre se crearon escuelas después de adoptadas las reglamentaciones, sobre todo en las zonas rurales. El primer intento de fundar un sistema institucional de escuelas como algo distinto de las escuelas municipales individuales parece haber sido el del elector Mauricio de Sajonia, quien decretó en 1543 la implantación de un sistema doble: escuelas municipales o *Stadtsschulen* (que procedían de las escuelas municipales medievales), y escuelas estatales o *Staatsschulen*, creadas fuera de los munici-

5. FRIEDRICH PAULSEN, *German Education: Past and Present* (1906), versión inglesa de T. Lorenz (1908), p. 32.

6. *Ibid.*; cita de F. EULENBERG, *Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart*, Leipzig 1904.

7. PALMER, o.c., p. 193.

8. Recogido en *Melanchthons Werke*, ed. R. Stupperich, vol. 1: *Reformatorsche Schriften*, Gerd Mohn, Gütersloh 1961, p. 215-71. Recogidas también en *D. Martin Luthers Werke* (1883), vol. 26, p. 195-240.

9. PAULSEN, o.c., p. 58ss.

pios y subdivididas a su vez en dos tipos: *Länderschulen*, destinadas a formar a los niños más destacados para el servicio del Estado y a expensas públicas, y *Klosterschulen*, mantenidas en los conventos y monasterios<sup>10</sup>. Las tres primeras *Staatsschulen* se establecieron inmediatamente en Pforta, Meissen y Grimma, dotadas todas ellas con las propiedades de antiguos conventos locales. Entre todas ellas debían recibir a 230 chicos, 100 de las ciudades de Sajonia, 26 de la nobleza y 54 a designar por el elector. Estos chicos tenían que saber ya leer, y al cabo de seis años de estudios habían de pasar en principio a las universidades de Leipzig o de Wittenberg, para ingresar después de la graduación, al servicio del Estado. Esta práctica fue la habitual en todas partes, aunque no se conocen bien los detalles, así como tampoco se sabe hasta qué punto se aplicaron estas normas fuera de las ciudades más importantes<sup>11</sup>.

Estas escuelas tuvieron en general una secuencia instructiva más modificada que la de Sturm en Estrasburgo, ya que recurrían a la progresión en tres etapas de los *Artículos de la Visitación*: elemental, gramática latina, literatura. Se conoce muy poco de la enseñanza elemental, en parte porque no existía una teoría establecida ni una práctica que sirviera de pauta, y en parte debido a que las escuelas dedicaban aún su atención principalmente a las clases media y alta, que no sentían ningún aprecio por lo vernáculo, no existiendo en este período un movimiento literario alemán comparable al de Italia, Francia e Inglaterra, y en cualquier caso estas familias podían impartir esta clase de enseñanza en casa. Con todo, tenemos la fortuna de poseer una detallada referencia de la educación en la Alemania del siglo XVI en la autobiografía del maestro de escuela de Basilea, Tomás Platter, escrita en 1572<sup>12</sup>. Es un documento muy personal, en marcado contraste con el escrito excesivamente formal de Sturm, y ofrece una vívida descripción de las condiciones de la educación en Alemania y Suiza que añade una nota más humana a los documentos que han llegado hasta nosotros.

Platter asistió a una escuela de pueblo, aunque no recuerda nada de ella, excepto una serie de brutalidades del maestro que le indujeron a evadirse y a juntarse con un grupo de estudiantes vagabundos o licenciosos<sup>13</sup>,

10. Ibid., p. 65.

11. PAULSEN (o.c.) da, en cuanto al norte, Stettin en Pomerania (1543) y Johachimsthal en Brandenburgo (1607); en cuanto al sur, Württemberg (1559), Ansbach (1582) y Coburg (1605).

12. Traducido, con una introducción, por Paul Monroe, *Thomas Platter and the Educational Renaissance of the Sixteenth Century* (1904).

13. Véase el tomo II de la presente obra.

ya que existían gran número de estas bandas de vagabundos que viajaban por toda Europa en aquel tiempo. Más tarde huyó de este tipo de estudiantes, y finalmente llegó a Schlettstadt en 1521 donde se enroló en la escuela de Johann Sapidus que a veces tenía hasta 900 alumnos. Platter recuerda que cuando entró en la escuela «no sabía hacer nada; ni siquiera leer a Donato. Ya tenía dieciocho años. Me senté entre los niños pequeños. Era como una gallina entre los pollitos»<sup>14</sup>. Después de un tiempo que no especifica se sabía el «Donato de memoria hasta la última coma», aunque su conocimiento del latín era aún tan escaso que «aun cuando mi vida hubiera dependido de ello, no hubiera sabido declinar un nombre de la primera declinación»<sup>15</sup>. Marchó a Zurich donde asistió a una escuela de gramática en la Catedral de Nuestra Señora, donde bajo la dirección del padre Myconius empezó con textos de Terencio, y «se nos obligaba a declinar y conjugar todas las palabras de la comedia»<sup>16</sup>. Myconius también daba enseñanzas sobre la Escritura, asistiendo a ellas muchos seglares<sup>17</sup>. Estando en Zurich oyó hablar de los debates entre Lutero y Eck, y fue influenciado por Zwinglio.

Buscando una formación ulterior, Platter aprendió él solo el griego y el hebreo utilizando libros de texto, y después de contraer matrimonio, se fue a vivir a Visp donde trabajó de cordelero. Fue aceptado en el gremio, condición previa en esta época para gozar de derechos cívicos y luego abrió una escuela. Esto ya es por sí mismo un comentario interesante acerca de ese tiempo, ya que la enseñanza en las escuelas se conjugaba con otra ocupación relativamente sedentaria, y esta práctica continuó durante varios siglos, siendo las ocupaciones más usuales las de sastre y similares, y ciertos oficios de artesanos, tales como los cuchilleros, que se ocupaban de la manufactura de pequeños objetos. Parece que la primera escuela de Platter tuvo éxito, ya que hace constar que cuando empezó a prepararse para cordelero y dirigir la escuela... acudieron treinta y un alumnos, la mayoría en invierno, pero en verano apenas seis<sup>18</sup>. En 1541 fue invitado a regentar la escuela en el castillo de Basilea. Platter aceptó la oferta y desempeñó los deberes de su cargo durante más de treinta años, y durante este tiempo la escuela adquirió una buena reputación por sus estudios.

14. MONROE, o.c., p. 117.

15. Ibid, p. 122.

16. Ibid.

17. Ibid.

18. Ibid, p. 158.

*Supremacía protestante en Inglaterra*

Mientras tanto la educación en Inglaterra seguía una línea similar, estimulada en primer lugar por el conflicto de Enrique VIII con Roma y la subsiguiente anglicanización de la Iglesia bajo el propio Enrique VIII y su hijo Eduardo VI. Después del corto interludio de frustrado retorno al catolicismo bajo María Tudor (r. 1553-58), la sistemática protestantización de la Iglesia de Inglaterra bajo Isabel I (r. 1558-1603) ejerció una influencia directa y decisiva en la educación en Inglaterra.

La educación en Inglaterra había iniciado ya un rápido proceso de cambio en el siglo XV<sup>19</sup>, en que la creciente urbanización del país produjo una demanda de personas alfabetizadas. Al coincidir este hecho con la relativa despreocupación de los monasterios por sus tradicionales cometidos en el campo de la enseñanza, su puesto fue ocupado por las escuelas catedralicias y las nacientes escuelas municipales y gremiales. Para complementar la escasa enseñanza dada en las escuelas elementales, esparcidas por las iglesias y las catedrales del país, aparecieron con fuerza en el siglo XV las escuelas de gramática. Este crecimiento de las escuelas, no obstante, no puede decirse que fuera de primera magnitud, en contra de lo que cabría suponer quizá por los documentos que se han conservado; pero debe recordarse a este respecto que Inglaterra está mejor documentada para este período que cualquier otro país europeo. La mayor parte de los niños, a pesar del estatuto de Enrique IV de 1405-6, continuaban atados a la tierra en condición de siervos, y no recibían ninguna enseñanza en absoluto; las escuelas de canto y gramática eran pocas en número, y en general de muy escasa matrícula.

El movimiento de Enrique VIII de anglicanizar la Iglesia, que tuvo lugar principalmente en la década de 1530, afectó a la educación en dos sentidos: a través de la disolución de los monasterios y fundaciones eclesiásticas, y mediante la obligatoriedad del uso de unos determinados textos en las iglesias y en las escuelas. Casi todas las escuelas estaban ubicadas en las iglesias, y la mayor parte estaban dirigidas por clérigos; la anglicanización de la Iglesia subordinó a todos los clérigos a la corona, y Enrique utilizó este poder con eficiencia, igual que Isabel en la segunda mitad del mismo siglo. A partir de aquel momento Roma dejó de ejercer influencia alguna en el clero y en los maestros clérigos.

19. Véase el tomo II de la presente obra, capítulo 10.

La obligatoriedad de los textos tuvo, con todo, una influencia más directa y positiva. Bajo el vicario general Thomas Cromwell, se ordenó a los clérigos que enseñaran en inglés, y la revisión de Coverdale de la traducción de Tyndale de la Biblia fue autorizada para su uso oficial en el Reino. (El mantenimiento de la política de Enrique, aun después de su muerte en 1547, llevó a la aparición en 1548 del *Book of Common Prayer* (ritual de la liturgia anglicana), publicado en inglés. Por primera vez el conjunto de la sociedad inglesa pudo entender entonces el lenguaje de los servicios religiosos. La predicación se hacía por supuesto en la lengua vernácula, y eran éstos los medios ordinarios de instruir al pueblo.

También las escuelas se vieron influidas por los textos obligatorios, con la prescripción de una gramática latina, la *Grammatica* de Lily. De este modo Enrique VIII estructuró el futuro tanto de la Iglesia de Inglaterra como de la educación inglesa. Sin embargo, estos cambios eran relativamente menores, y las escuelas permanecieron por completo dentro de la vasta corriente de la tradición de las *pietas litterata*, mantenida por el método de la gramática latina. En efecto, tan sólo la gramática de Lily era obligatoria y junto a ella aparecieron una multitud de textos en latín, los llamados *vulgariae* y coloquios, que se usaron en las escuelas indiscriminadamente.

Sin embargo, la mayor parte de los cambios educativos del reinado de Enrique VIII fueron consecuencia de su política religiosa, de la que fue principal arquitecto Thomas Cranmer (1489-1556), nombrado arzobispo de Canterbury en 1532, dignidad que conservó hasta su encarcelamiento por María Tudor en 1553, para ser degradado y finalmente quemado en la hoguera en 1556. Bajo Cranmer las catedrales monásticas fueron convertidas en catedrales seculares y, con la única excepción de Winchester, se les obligó a tener escuelas de gramática. Fue Cranmer quien solucionó varios de los divorcios y nuevos matrimonios de Enrique, actos que le valieron a veces la consideración de ser un mero juguete en manos del rey. Esta acusación, sin embargo, no es exacta: Cranmer fue un ardiente y convencido seguidor de la postura desarrollada y promulgada por el teólogo suizo Thomas Erastius (1524-83), que defendía la supremacía del Estado sobre la Iglesia en materias eclesiásticas. Por lo demás, Cranmer era un espíritu muy independiente, y su mayor anhelo era el de ver a la *ecclesia anglicana* preservando su independencia. Y así, después de la muerte de Enrique VIII en 1547, fue el guía religioso del joven y enfermizo Eduardo VI (1537-53), hijo de Enrique y

Juana Seymour, durante el breve reinado de este niño convertido en monarca.

Los hechos relevantes de la política religiosa durante el reinado de Eduardo que más afectaron a la educación fueron la supresión de las fundaciones eclesiásticas y la dotación de las escuelas de gramática. La supresión de los beneficios había sido iniciada por Enrique VIII, quien, con el pretexto de que estaban mal administrados, trató de apoderarse de sus valiosas tierras, sobre todo para financiar su guerra contra Francia. En sus orígenes las fundaciones eclesiásticas tenían por objeto asegurar a perpetuidad un oficio religioso por los difuntos, y para ello las personas ricas durante la edad media hacían dotación de un beneficio permanente para que un sacerdote residente cantara el oficio, a la vez que creaban un fondo para la constitución y mantenimiento de pequeñas capillas con este fin. En los años posteriores los sacerdotes beneficiados que disfrutaban de estas fundaciones o capellanías dirigieron escuelas, y en el momento del Acta de Enrique de 1545, que colocaba las fundaciones eclesiásticas bajo la «protección» de la corona, había varios miles de ellas en existencia. Enrique no vivió para llevar a efecto el Acta, pero en 1547, el mismo año de la muerte de su padre, por medio de un Acta similar Eduardo VI suprimió 2374 capellanías y capillas gremiales, provocando con ello una importante pérdida educativa por cuanto muchas de ellas, al contrario de los monasterios, eran centros activos de enseñanza elemental y media.

La dotación de las escuelas de gramática parece haber tenido una consecuencia concurrente; en 1552 se dieron tierras a numerosas iglesias para sostener escuelas que después fueron conocidas como «fundaciones de Eduardo VI». Sin embargo, en muchos casos no se han conservado los documentos, y esta designación resulta muy equívoca al atribuir al reinado del rey muchacho una política de creación de escuelas. Estas fundaciones fueron más bien, con toda probabilidad, una simple restauración parcial de las propiedades eclesiásticas anteriormente confiscadas. Queda una duda considerable, y existen no pocas controversias sobre el papel de Eduardo VI en la creación de escuelas; pero parece ser que las cartas oficiales otorgadas a las escuelas fueron con más frecuencia confirmatorias que fundacionales<sup>20</sup>.

20. A.M. STOWE, *English Grammar Schools in the Reign of Queen Elizabeth* (1908), p. 9.

*La era isabelina: la educación como agente de protestantización*

El desarrollo principal de la educación en Inglaterra en el siglo XVI tuvo lugar, durante el reinado de Isabel I (1558-1603), en que las escuelas y las universidades, y en realidad toda la concepción de la educación, fueron puestas al servicio de la política de deliberada protestantización de la nación. Sin embargo, no hubo acontecimientos educativos de importancia durante la primera década de su reinado, al estar ella preocupada por mantener su propia autoridad en un período difícil. Isabel dedicó sus energías de gobierno a asegurar toda la armonía posible en Inglaterra, y de este modo evolucionó su estilo de compromiso en la organización religiosa en que, por el Acta de supremacía de 1559, la reina se convertía en «gobernadora» de la Iglesia de Inglaterra, quedando los obispos como autoridades teológicas y eclesiásticas. El Acta de uniformidad del mismo año exigía, por su parte, que el clero de Inglaterra observara las formas de culto en inglés y que siguiera la edición revisada del *Book of Common Prayer* de 1552.

Estas dos Actas tuvieron notable repercusión sobre la educación. El Acta de supremacía contenía un juramento de fidelidad a la reina que se exigía de todo el clero, y esto impidió de hecho que los católicos se graduaran en Oxford y Cambridge, aunque dado que el juramento no se pronunciaba hasta el momento de la graduación, no les impedía en realidad seguir la educación universitaria<sup>21</sup>. Pero lo cierto es que en esa época las universidades habían dejado de ser corporaciones clericales y su estructura social había cambiado considerablemente; muchas personas seguían sus estudios con intenciones puramente seculares. Las presiones contra los «no conformistas» (es decir, no anglicanos) siguieron aumentando, y en 1563 una nueva Acta, el Juramento de supremacía, obligaba al que pronunciaba el juramento a «testificar absolutamente y declarar en conciencia que su Alteza la Reina es el único supremo gobernador de este reino». Este juramento no sólo se exigía a los clérigos, sino también a todos los graduados universitarios, a los juristas, los miembros del parlamento y los maestros, y estaba reforzado con severas penas contra los transgresores: confiscación de tierras, elevadas multas, prisión, y en casos de reincidencia, acusación de traición. Para controlar las simpatías religiosas de modo aún más estricto, y dado que para entonces Isabel se

21. A.C.F. BEALES, *Education Under Penalty* (1963), p. 26ss y *passim*.

había dado cuenta de que la educación tenía mucho que ver con la cuestión, los maestros no sólo debían hacer el juramento, sino que habían de tener además permiso para enseñar; todos los libros, incluidos los textos escolares, debían también ser aprobados, y los niños de las escuelas debían ser instruidos en el Catecismo inglés.

*Protestantismo extremista: El puritanismo inglés*

Hacia el año 1570 y bajo Isabel I, Inglaterra había pasado a ser mayoritariamente protestante; reprimido el catolicismo, el carácter religioso de este período estuvo jalonado por un nuevo fenómeno: la virtual polarización del activismo religioso entre el protestantismo puritano en un extremo y la recusación clandestina católica en el otro, mientras que en el centro estaba la mayor parte de la población, que hacía poco caso a ninguna de las dos facciones, siguiendo el camino del conformismo ortodoxo. Los puritanos y los católicos continuaron la lucha religiosa en Inglaterra durante el siglo siguiente.

La influencia educativa del puritanismo fue muy importante, ejerciéndose a través de las universidades y de la presión de las celosas congregaciones puritanas sobre sus clérigos. Cambridge se convirtió en defensora particularmente entusiasta de este fundamentalismo evangélico, destacando en este sentido el Emmanuel College, si bien el movimiento existió también en Oxford. Además, el puritanismo era un fenómeno típico de las clases medias sostenido sobre todo por los grupos mercantiles, que habían enviado progresivamente a sus hijos a las universidades para que consiguieran una educación general, especialmente desde la introducción del humanismo bajo el influjo de Erasmo. A lo largo del siglo XVI las universidades en Inglaterra, como en muchos otros lugares de Europa, habían perdido su exclusivo carácter clerical y medieval y se habían convertido en buena medida en escuelas avanzadas en las que la aristocracia, las clases acomodadas y los comerciantes influyeron de modo creciente en su política y en sus procedimientos. Además, las universidades tendían a reclutar a sus estudiantes de teología en estas mismas clases, con el resultado de que la mayoría de los clérigos que se graduaban eran de ideas puritanas. Por otra parte, a lo largo de la década de 1570, se ejerció una presión legislativa contra las escuelas católicas a todos los niveles; en 1571 se publicó el Acta penal que proscribía las escuelas católicas y obligaba a todas las escuelas a enseñar el Catecismo

inglés y los Treinta y nueve artículos (de la «Constitución» de la Iglesia anglicana); diez años más tarde, en 1581, los católicos quedaron virtualmente excluidos de las dos universidades al exigirse a todos los futuros graduados el Juramento de supremacía y acatamiento a Isabel y a la Iglesia de Inglaterra, no ya en el momento de la graduación como hasta entonces había ocurrido, sino ya antes del comienzo de los estudios, al matricularse.

Aunque el inconformismo protestante no había aparecido aún en forma realmente organizada, a lo largo de la década de 1580 las fuerzas puritanas trataron de substituir el sistema episcopal de gobierno de la Iglesia por un sistema presbiteriano (del griego *presbyteros* «anciano» de la Iglesia), en la que la autoridad está encarnada en un cuerpo representativo de clérigos y laicos. Los ataques puritanos al episcopado culminaron en 1588-89 con la aparición de los pseudónimos «Opúsculos Marprelate», que constituían una crítica mordaz del sistema establecido de gobierno de la Iglesia. John Whitgift, arzobispo de Canterbury, actuó con éxito contra el intento de sustituir el régimen episcopal por el presbiteriano, utilizando con mucha efectividad los tribunales eclesiásticos y las comisiones, asimismo eclesiásticas, de indagación.

*La recusación católica y las escuelas clandestinas*

El resurgimiento católico fue atacado con más vigor aún, y a lo largo de las últimas décadas del siglo XVI se promulgaron nuevas sanciones penales contra los católicos, con amenazas cada vez mayores. A diferencia de los puritanos, además que como facción reformadora moralmente estricta dentro de la Iglesia inglesa eran de más difícil trato, a los católicos se les identificaba fácilmente, y con la hostilidad explícita de Roma en la Bula de Pío V de 1570, *Regnans in excelsis*, que excomulgó a Isabel y obligaba a los católicos a oponérsele, eran, según las leyes del reino, traidores en potencia. Al principio Isabel había tratado de que el conflicto religioso fuera mínimo, y confiado en un compromiso con los católicos. Pero al fallar sus medidas temporizadoras, se vio forzada a responder más vigorosamente y esto condujo al Acta penal de 1571 que incluía la prohibición de las escuelas católicas.

A partir de ese momento la educación tuvo que hacerse en secreto, y el efecto principal fue la emigración de los católicos ingleses al otro lado del Canal de la Mancha donde establecieron gran número de

escuelas<sup>22</sup>. Éstas existieron a todos los niveles, y se conserva documentación de un mínimo de treinta y cinco escuelas de niños y hombres en varias partes de Europa en este período<sup>23</sup>, de las cuales varias fueron seminarios religiosos que se ocuparon específicamente de preparar sacerdotes que pudieran volver a Inglaterra y mantener vivo el catolicismo. Existieron también escuelas de niñas, pero éstas están menos documentadas<sup>24</sup>. El primer seminario fundado fue el de Douai, en Holanda, en 1568, por William Allen (1532-94) quien se había visto obligado a abandonar Oxford en 1565 como consecuencia de las leyes penales, y que dedicó luego su vida a preparar sacerdotes ingleses en la emigración. Siguiéron otros, en general todos ellos en sitios convenientes cerca de los puertos del Canal, para facilitar el movimiento en ambas direcciones.

Las escuelas de emigrantes en el continente empezaron gradualmente a devolver niños católicos y sacerdotes evangelizadores a Inglaterra. Ya en el año 1580 los jesuitas ingleses Robert Parsons o «Persons» (1546-1610), antiguo alumno del Balliol College de Oxford, y Edmund Campion (1540-1581), antiguo alumno del de St. John, Oxford, cruzaron desde Douai a Londres donde empezaron a predicar la doctrina católica con algún éxito. Isabel ordenó su arresto, Parsons huyó a través del Canal y Campion fue apresado y ejecutado al año siguiente. Sin embargo habían tenido éxito no sólo en el establecimiento de escuelas católicas y en la preparación de maestros para las mismas, sino también en la puesta en marcha de imprentas clandestinas que imprimían textos religiosos católicos y de educación, contraviniendo la orden del Consejo privado de 1566 que regulaba la autorización de las imprentas y las restringía todas a Londres, con la excepción de una para Oxford y otra para Cambridge.

Los jesuitas continuaron sus esfuerzos e hicieron de la infiltración en las universidades un objetivo prioritario, como fue reconocido por una declaración del gobierno en 1591, en la que se afirma que tales infiltraciones se creía eran de «frailes, sacerdotes, jesuitas o escolares papistas, y de éstos muchos tratan de infiltrarse en las universidades y escuelas de leyes»<sup>25</sup>, requiriendo de todos los caseros que denunciaran cualquier movimiento de personas sospechosas. A lo largo de la década de 1590 la

22. Aparece una explicación completa en *ibid.* (BEALES).

23. *Ibid.*, apéndice 4, p. 273s.

24. *Ibid.*

25. Proclamación, 18 de octubre de 1591; citada en P. McGRATH, *Papists and Puritans* (1967), p. 146ss.

búsqueda de infiltrados católicos se incrementó y en conjunto, entre 1590 y 1603, a la muerte de Isabel, cincuenta y tres sacerdotes y treinta y cinco laicos fueron ejecutados como consecuencia de las leyes penales contra los católicos<sup>26</sup>. Para fines del largo reinado de Isabel, la Iglesia de Inglaterra quedó establecida como religión del Estado y de la mayoría del pueblo; el catolicismo era la fe de una minoría. Forzadas en gran parte a vivir ocultas, las escuelas católicas eran pocas y operaban en secreto. La campaña contra el catolicismo fue mantenida por los sucesores de Isabel a lo largo del siglo XVII.

#### *Desarrollo educativo en tiempo de Isabel: Cese del control de la Iglesia*

En el reinado de Isabel, la educación inglesa quedó enteramente separada de la Iglesia católica y prácticamente secularizada, aunque muchos maestros tenían órdenes sagradas puesto que los clérigos ganaban su sustento y regentaban escuelas como servidores de la corona. Con la pérdida del control de la Iglesia, cierto número de autoridades de diferentes estamentos fundaron escuelas; además de las de la corona, aparecieron escuelas regidas por gremios, corporaciones municipales, parroquias, grupos privados e individuos. Sin embargo esto debe interpretarse con cierta precaución, ya que la secularización de las escuelas en tiempo de Isabel no supuso ninguna expansión notable del número de las escuelas. Es muy difícil aún conseguir estadísticas fiables, pero parece que el número de escuelas era relativamente pequeño en relación al número total de la población de Inglaterra y Gales en el siglo XVI, estimada entre cuatro y cinco millones. Es imposible valorar el número de escuelas elementales, ya que éstas estaban distribuidas a lo largo del país sobre una base totalmente desorganizada y con frecuencia operaban en lugares sencillos —normalmente dentro del mismo edificio de la iglesia— sin ninguna identificación especial. Algo más fácil es, en cambio, localizar las escuelas de gramática, ya que eran pocas en número, estaban en general situadas en poblaciones más importantes, y tenían edificios separados con sus correspondientes títulos de propiedad. Antes de la subida de Isabel al trono, en 1558, se conocen con seguridad cincuenta y una de estas escuelas, mientras que durante el medio siglo de su reinado aparecen registradas otras 230 escuelas, de las cuales 135 carecen de do-

26. *Ibid.*, p. 255s.



cumentación anterior a su llegada al trono; las 95 escuelas que quedan de este balance pudieron haber existido, pero sus documentos son ambiguos: no sabemos con seguridad si sus cartas fundacionales lo son realmente, o si son simplemente confirmación de fundaciones ya existentes<sup>27</sup>.

También es difícil determinar el tamaño de estas escuelas, pero parecen haber sido relativamente pequeñas. Muchas tenían un solo maestro, aunque algunas tenían también un asistente conocido como «sotamaestro». Las condiciones de admisión valoraban sobre todo el carácter moral y la competencia intelectual, particularmente en latín y, a ser posible, en griego. Por tanto la matrícula era también limitada; el promedio era de 40 a 60 alumnos, muchas tenían menos y algunas como la de Shrewsbury en 1581 tenía hasta 360 muchachos<sup>28</sup>. Las niñas no asistían a las escuelas de gramática.

El número de escuelas y las matrículas estimadas permiten unos cálculos aproximados sobre el estado de alfabetización: 281 escuelas con una matrícula media de 40 ó 60 sugiere una población total en la escuela de gramática de menos de 20 000 alumnos, y esta cifra, para una población de cinco millones de habitantes, da una matrícula escolar de uno por cada 250. Aceptando hasta un máximo de cuatro generaciones con un número parecido de personas escolarizadas en el total de la sociedad (y esto es demasiado generoso si tenemos en cuenta el número de escuelas documentadas a primeros del siglo XVI), el índice de alfabetización sigue siendo mucho menor del uno por ciento. Esto, naturalmente, suscita la cuestión del significado de las palabras «alfabetización», «analfabetismo» y «semialfabetización», pero está claro que independientemente de la precisión que podamos asignar a esos términos<sup>29</sup>, la escolaridad del tipo de gramática latina, la única que ofrecía acceso a una cultura superior y con seguridad al avance social y profesional, estaba limitada a una pequeña minoría, al igual que en la antigüedad y en el período medieval. Esto se refiere, por supuesto, sólo al conocimiento del latín; las condiciones sociales y económicas de la época exigían un margen más amplio de conocimientos generales de diverso grado, que

27. Cf. STOWE, o.c., p. 10-11. Los numerosos y largos apéndices de Stowe contienen un considerable volumen de información. El apéndice A ofrece una lista de las escuelas conocidas en el período, con la necesaria información de apoyo.

28. Ibid., p. 125.

29. Estos términos son discutidos en CARLO CIPOLLA, *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona 1970, cap. 1 *passim*.

se ofrecía en las lenguas vernáculas, no en la escuela de gramática. Tomás Moro escribió en 1533 que «mucho más de las cuatro partes del todo dividido en diez no eran todavía capaces de leer en inglés» lo que implica un porcentaje de alfabetización en lengua vernácula inferior a un 60 por ciento<sup>30</sup>. Evidentemente esto es una mera impresión, y sería más realista, a la luz de un conocimiento más exacto de diversas naciones europeas en siglos posteriores, valorar la alfabetización en menos del 50 por ciento, en cuanto a la capacidad de leer en la lengua vernácula (sin escribirla), para la población de Inglaterra durante el reinado de Isabel. Con todo, es importante recordar que tales métodos informales de adquirir la cultura en lengua vernácula, y la misma alfabetización en esa lengua, no eran considerados como importantes desde el punto de vista educativo. La ideología de la educación era todavía manifiestamente neoplatónica, dominada por el concepto del *Logos* cristiano, y bien expresada en la oración matutina de la escuela de gramática en Hawkshead que invocaba a la «divina majestad» de Dios para que «iluminara nuestro entendimiento» y ayudara a los muchachos a «aprovechar en aprender lo bueno y la buena literatura»<sup>31</sup>.

### Respuesta católica: La educación bajo los Habsburgo

#### *La reforma católica y la Compañía de Jesús*

En respuesta a las secesiones luterana y anglicana, Roma se hizo más conservadora y reaccionaria, dominada por la política de la Casa de Habsburgo. A mediados del siglo XVI la Iglesia católica emprendió un proceso de reforma interna, en el que el control de escuelas, colegios y universidades era importante y necesario para perseguir la herejía y restaurar la unidad de la fe. Sin embargo, ese control sobre la educación no se consideraba aisladamente, sino que era concebido como parte integrante de un mecanismo más amplio de control social que la Iglesia debía iniciar si se quería devolver a Europa la unidad católica. Tal como se entendían entonces los acontecimientos, era necesario que la misma Iglesia corrigiese los abusos que habían llevado a la rebelión de Lutero, al mismo tiempo que se consideró de igual importancia estrechar y re-

30. *The Workes of Sir Thomas More*, Londres 1557, p. 850.

31. Citado en STOWE, o.c., p. 154.

forzar la disciplina en las filas religiosas y también entre los seglares. La educación era considerada, no como un agente inmediato de reforma, sino como un medio a largo plazo para mantener la unidad una vez conseguida ésta de nuevo. Así se reunieron los cuatro grandes elementos de la reforma católica: el concilio de Trento, la Inquisición, el Índice y la Compañía de Jesús.

El concilio de Trento se reunió entre los años 1545 y 1563 para examinar los ataques a la doctrina y al gobierno de la Iglesia, y para llevar a cabo las reformas necesarias. En la primera serie de sesiones reafirmó el derecho de la Iglesia a mediar entre el hombre y Dios; por tanto reafirmó la necesidad de la interpretación, por parte de la Iglesia, de toda la revelación de la Escritura<sup>32</sup>. Al concluir el concilio en 1563, se había conseguido clarificar y desarrollar muchos temas doctrinales, aunque esto alejó aún más la participación de los protestantes (que al abandonar las sesiones estaban mucho menos dispuestos a aceptar las prerrogativas de la autoridad de Roma que al empezar) preparando así el camino para un empeoramiento de las relaciones y una serie ulterior de devastadoras guerras religiosas a finales del siglo XVI y durante la primera mitad del XVII. Sin embargo, el concilio de Trento fortaleció y rejuveneció el catolicismo, que a la vista de la iniciativa protestante emprendió un programa de reforma, empezando por reexaminar la enseñanza católica. Ese vasto cuerpo de documentos fue resumido, al año de clausurarse el Concilio, por Pío IV en la Bula *Iniunctum nobis*, conocida como la Profesión de fe tridentina. Este símbolo de fe religiosa se hizo llegar a todos los obispos y sacerdotes en 1564, exigiéndoles que en cuanto lo recibieran hicieran pública esa profesión de fe como una demostración de fuerza católica. El texto exigía que cada sacerdote «reconociera y abrazara las tradiciones apostólicas y eclesiásticas y otras normas y constituciones de la Iglesia», y aceptase la autoridad exegética de la Iglesia según la fórmula: «Admito igualmente la Sagrada Escritura conforme al sentido que sostuvo y sostiene la santa madre Iglesia, a quien compete juzgar del verdadero sentido e interpretación de las Sagradas Escrituras»<sup>33</sup>.

Si bien el concilio de Trento, después de examinar las bases doctrinales del catolicismo, no efectuó cambios de hecho sino que en su lugar fortaleció y afirmó la postura tradicional, no por ello es menos cierto

32. Concilio Tridentino, sesión IV, 8 de abril de 1546. Recogido en H. DENZINGER, *El magisterio de la Iglesia*, Herder, Barcelona 1963, p. 223s.

33. *Iniunctum nobis*, noviembre de 1564; DENZINGER, o.c., p. 282.

que hizo explícito aquello que estaba siendo objeto de continuas dudas y debates. De acuerdo con esto se estableció asimismo un organismo ejecutivo que la Iglesia tenía ya a su alcance en una institución preexistente, un tribunal de investigación de la Iglesia fundado por el emperador Federico II en 1232 para tratar con los herejes, y conocido como Inquisición. Este tribunal fue reorganizado y dotado por Paulo III en 1542 de autoridad ejecutiva para imponer y ocuparse de hacer cumplir las sentencias de herejía y de indisciplina eclesiástica. Partiendo del supuesto de que la herejía podía ser evitada, en general, siempre que la gente desconociera las posibles alternativas, la Inquisición promulgó en 1557, durante el pontificado de Paulo IV, su compilación de libros prohibidos, el *Index librorum prohibitorum*, que con una doble lista de autores y títulos, enumeraba a aquellos escritores y publicaciones considerados peligrosos o contrarios a la fe y la moral católicas. Este *Index* llegó a incluir muchas obras famosas; más aún, se convirtió virtualmente en un catálogo de la literatura reformista influyente de la edad moderna.

Por este tiempo la idea de la reforma interna había dado origen a la Orden de los Teatinos en torno a 1520, seguida de una reforma de los Franciscanos, los Capuchinos, que fueron aprobados en 1529, y de los Barnabitas en 1530. Todos ellos se organizaron como movimientos de reforma, e Ignacio de Loyola siguió su ejemplo cuando en 1539 se constituyó junto con otros nueve entusiastas en París como Compañía de Jesús, que recibiría la aprobación de Paulo III en 1540 y que llegaría a ser el instrumento principal de la política educativa católica. Dado que sus primeros años coincidieron con las sesiones del concilio de Trento, la Compañía atrajo a sus filas a muchos hombres llenos de celo que se identificaron con su rigurosa disciplina en la prosecución de la unidad católica. La disciplina se expresa en dos documentos principales, los *Ejercicios espirituales* escritos personalmente por Ignacio, y las *Constituciones* que se convirtieron en Regla e incluían un programa educativo que aparece en la cuarta parte final<sup>34</sup>. Hacia el final de siglo complementaron este programa con un método exhaustivo de enseñanza establecido en la *Ratio studiorum*, que en su versión definitiva de 1599 había de convertirse en una especie de manual práctico de los objetivos educativos de los jesuitas.

Los jesuitas nunca llegaron a cumplir su misión primitiva de combatir

34. Un examen más completo de la teoría y práctica educativa de los jesuitas se hallará en la presente obra, tomo II, capítulo 14.



la herejía entre los turcos; permanecieron en Europa para combatir el protestantismo por medio de la educación, y su dominio sobre la educación tuvo un éxito espectacular casi desde el principio, sobre todo en España, Portugal e Italia; más tarde la orden echó profundas raíces en Francia, la Alemania de los Habsburgo y Polonia. Su expansión tuvo tal éxito que ganó de nuevo para el catolicismo gran parte de los territorios alemanes, y aún amenazó ir más allá de Polonia, donde disfrutaron de una considerable aceptación. De hecho la amenaza de la penetración de los jesuitas estimuló a la indolente Iglesia ortodoxa rusa a establecer en 1630 un colegio de estilo jesuítico en Kiev, principalmente, según consta en los documentos, «para preservar las verdades de la ortodoxia oriental»<sup>35</sup>. Además de esto los jesuitas habían de ofrecer la más formidable oposición al protestantismo en las regiones germánicas e Inglaterra. Sin embargo fue en España, Portugal e Italia donde lograron su éxito inicial, debido tanto a la calidad intrínsecamente superior de su organización, dedicación y métodos educativos, como a la falta de una tradición fuertemente establecida que se les opusiera.

#### *Predominio jesuítico en la educación en los dominios de los Habsburgo*

La institución más característica de la educación de los jesuitas, calcada sobre el modelo de la primera fundación establecida en 1546 en Gandía, en la costa mediterránea española a unos 80 kilómetros al sur de Valencia, fue el *colegio*<sup>36</sup>. El plan jesuítico incluía no sólo la organización del colegio, sino también sus principios pedagógicos establecidos en la *Ratio*. Estos principios se basaban en el uso constante del latín en situaciones de pregunta-respuesta, evitando en toda la medida de lo posible la lengua vernácula. Por medio de las técnicas de la *Ratio* de prelección, concertación, ejercicios y repetición, las escuelas jesuitas desarrollaron un sistema pedagógico más avanzado que ninguno de los existentes en otras partes de Europa y que, al acentuar la uniformidad, estableció un alto nivel de éxito. Debemos anotar también que los jesuitas establecieron, por primera vez en la historia de la civilización occidental, un instrumento potencial de control social de largo alcance, ya que su

35. Cf. W.H.E. JOHNSON, *Russia's Educational Heritage* (1950), p. 21.

36. Un estudio detallado del colegio jesuita se puede hallar en A.P. FARRELL, *The Jesuit Code of Liberal Education: Development and Scope of the Ratio Studiorum* (1938).

sistema estaba totalmente centralizado. Sus colegios estaban estratégicamente colocados por toda Europa, y a fines de siglo salía ya de ellos un número considerable de graduados que ocupaban puestos de autoridad, como una élite capaz de ofrecer ulteriormente puestos oficiales de preferencia a otros jesuitas.

A un ritmo rápidamente acelerado los jesuitas fundaron nuevos colegios, además de otras escuelas más pequeñas a niveles más localizados, como se prevenía en las *Constituciones*. Tanto entusiasmo pusieron en el empeño, que en el siglo xvii los jesuitas dominaron toda la educación de los muchachos en las regiones católicas, y fueron apodados «maestros de Europa». Naturalmente que esto tuvo un precio. En Italia, por ejemplo, en las repúblicas independientes suprimidas bajo la dominación de los Habsburgo, las escuelas quedaron bajo el control jesuítico y la mayor parte del saber del renacimiento se extinguió, fuera de las actividades que tuvieran una continuidad en algunas de las sociedades eruditas. Sólo la república de Venecia siguió independiente y su universidad, situada en Padua, intentó mantener una tradición humanista de la enseñanza. En todos los demás territorios de los Habsburgo los jesuitas dominaron muchas universidades y escuelas y, ayudados por la Inquisición, a la que también llegaron a dominar, pudieron imponer su voluntad.

#### **El catolicismo dividido: La educación en Francia**

Tan sólo en un país católico, que estaba fuera del dominio de los Habsburgo, encontraron los jesuitas alguna oposición seria. Francia fue, naturalmente, casi tanto como Alemania, el objeto de su mayor preocupación, ya que el galicanismo era tan peligroso para la unidad católica como el protestantismo, y en Francia coexistían ambos. Sin embargo, Francia no estaba educativamente tan atrasada como España o el reino de Nápoles, donde los jesuitas encontraron su primera acogida, y hacia mediados del siglo xvi los medios para la educación eran iguales a los de cualquier otra parte de Europa, aunque su calidad y eficacia estaban cada vez más sujetas a crítica. La educación quedó muy estrechamente involucrada en los conflictos religiosos de las últimas décadas del siglo xvi, cuando parecía posible que Francia se independizara según el modelo inglés, o que al menos quedara separada en dos divisiones mayores, sin que ninguna de las dos poseyera una integridad territorial. Esta posibilidad era real, debido al hecho de que católicos y protestantes coexis-

tían en idénticas proporciones en muchas zonas, y aunque los católicos eran más numerosos alrededor de París, y los hugonotes tenían un número mayor de bases en otras partes, de las que la principal era la ciudadela y puerto de La Rochelle, en la costa atlántica, ninguno de los dos grupos tenía un predominio claramente definido de ninguna de las regiones. El peligro más acusado, desde el punto de vista católico, era que los hugonotes, como se decía abiertamente, llegaran a convertirse en «un Estado dentro del Estado». Por esto el conflicto era muy semejante en sus elementos al de Inglaterra y el curso de los acontecimientos hizo que ambos lados luchasen por la supremacía, aunque, al contrario que en Inglaterra, la lucha se prolongó en Francia por un período mucho más largo. Ambas partes, católicos y hugonotes, vieron en el control de las escuelas un elemento crucial para el mantenimiento de sus respectivas obediencias.

#### *Persistencia de la tradición educativa medieval*

Aunque Francia no estaba tan atrasada en lo educativo como España o la mayor parte de Italia, había empezado a quedar detrás de Inglaterra, parte de Alemania y los Países Bajos, y las repúblicas italianas más progresistas, especialmente Venecia y Florencia. Por desgracia la falta de pruebas documentales acerca de las fundaciones de escuelas en la edad media continúa a lo largo de los siglos xv y xvi (y en algunos casos del xvii), de suerte que con harta frecuencia debemos contentarnos con una información de tipo muy general. La diócesis continuó siendo la base de la provisión y administración de la educación, llegando todas las catedrales a tener un *écolâtre* o maestro de escuela (el equivalente vernáculo del latín medieval *scholasticus*), cuyo deber era supervisar la escuela, nombrar ayudantes y cuidar de la biblioteca de la catedral. Cada iglesia en las ciudades y los pueblos tenía la obligación moral (en virtud de decretos previos de la Iglesia) de establecer y mantener escuelas, al mismo tiempo que cada catedral mantenía una escuela, algunas de las cuales evolucionaron hasta convertirse en universidades, quince en conjunto al principio del siglo xvi, estando distribuidas a lo largo de todo el país. Existían además numerosos colegios monásticos y *studia* particulares que ofrecían una educación general en artes liberales, casi exclusivamente a alumnos internos. Dominando todo el panorama de la educación superior estaba la universidad de París que había permanecido

como un baluarte europeo del aristotelismo más ortodoxo, y que ofrecía un modelo de educación al resto del país.

En todas las poblaciones importantes y en las grandes ciudades, la Iglesia regentaba escuelas elementales (*petites écoles*) que aceptaban a niños y niñas, enseñándoles los rudimentos de la lectura y escritura en lengua vernácula, y quizá, a los mejores estudiantes, algo de latín. Existían también escuelas de gramática (*grandes écoles*), sólo para muchachos varones, que continuaban la instrucción elemental y preparaban a los alumnos para entrar en la universidad. Parece que estas escuelas estaban regidas, en general, por las escuelas catedrales y universitarias u operaban en estrecha relación con ellas, impidiendo de este modo el crecimiento independiente de las escuelas de gramática como había ocurrido en Inglaterra y en otras partes<sup>37</sup>. Las universidades desarrollaron un sistema de colegios tanto para residencia como para enseñanza, y en muchos casos estos colegios, especialmente en París, eran en realidad poco más que *grandes écoles* preocupadas fundamentalmente por la enseñanza de la gramática latina.

Este modelo continuó a lo largo de todo el siglo xvi, si bien se hicieron esfuerzos para extender la provisión de escuelas, sobre todo en vista del creciente reto protestante. Las leyes educativas concretas que se promulgaron fueron pocas, siendo una de ellas una *Ordonnance* del Parlamento de París (1560), que exigía que los padres enviaran tanto a los hijos como a las hijas a la escuela bajo pena de multa; pero este Acta, como muchas parecidas, carecía de medios para ser ejecutada y parece que no pasó de ser en buena parte más que un gesto de exhortación.

#### *Retos a la tradición: influencias humanísticas*

La prolongación de la tradición medieval no se efectuó, de todos modos, sin retos, la mayor parte de los cuales tuvieron un origen humanístico. El humanismo se había abierto un cierto camino en Francia, atrincherándose en la ciudad de Lyon, en el valle del Ródano. Durante el renacimiento la ciudad de Lyon acogió con enorme receptividad las influencias humanísticas que llegaban de Italia, y ya en el siglo xvi sobrepasó a París como primer centro cultural de Francia, llegando a ser

37. Cf., en general, H.C. BARNARD, *The French Tradition in Education: Ramus to Mme Necker de Saussure* (1922). Para esta cita, p. 2.

conocida en particular por su aceptación del platonismo revivido y purificado de Ficino, cultivado en la Academia platónica. Desde Lyon irradió la influencia humanística al resto de Francia, estimulando no sólo el interés por la imitación de la antigüedad clásica, sino también la no menos significativa preocupación humanística por lo vernáculo.

El humanismo llegó a París y, aunque despreciado por la universidad, se aposentó en la corte francesa debido sobre todo a los esfuerzos de Jacques Lefevre d'Étaples (1450-1536), editor en 1523 de un Nuevo Testamento en francés que iniciaba así la tradición vernácula, y de Guillaume Budé (1468-1540), que alentó a Francisco I a que promoviera la enseñanza humanística. Francisco I (r. 1515-47) llegó al trono de los Valois en un período de ascenso del nacionalismo francés; estimulado por Budé, uno de los estudiosos clásicos más notables de su tiempo (tanto en griego como en latín), el rey fundó en 1518 un nuevo tipo de institución humanística de educación superior, el *Collège de France*. Esta fundación, conocida también como Colegio Real, estaba modelada sobre el *Collegium trilingue* de Lovaina que se había creado en el año anterior como escuela de estudios bíblico-exegéticos relacionados con el latín, el griego y el hebreo. El *Collège de France* empezó con dos cátedras, de griego y hebreo (el latín estaba ya más que cubierto desde la universidad), pero en 1530 estaba tan bien afianzado que proliferó hacia otros campos adicionales como el árabe, la retórica, el derecho, la filosofía, las matemáticas, la botánica, la medicina y la cirugía. Las lecciones eran ofrecidas gratuitamente por los profesores, no se exigían pruebas de aptitud ni se cobraba nada por la admisión, no había exámenes ni se daban notas, y es interesante observar que, con los cambios imprescindibles a lo largo de los siglos, el *Collège de France* continúa funcionando hoy siguiendo las normas originarias.

Sin embargo, este *Collège* sólo pudo desempeñar un papel limitado, puesto que el poder académico estaba todavía firmemente controlado por la universidad de París, sobre todo por su facultad de teología que, dominada por los dominicos y más tarde por los jesuitas, era una fortaleza del ultramontanismo, es decir, de sumisión a la autoridad central de Roma ante las crecientes tendencias separatistas del catolicismo francés independiente y del protestantismo. La universidad en su conjunto se resistió a la introducción del humanismo y continuó promoviendo un escolasticismo aristotélico conservador, empeñándose por tanto en preservar lo que se consideraba como continuidad de la cristiandad medieval. Pero el dominio y la rigidez de la universidad se vieron progresi-

vamente puestos en tela de juicio, siendo uno de sus críticos más mordaces y aplaudidos François Rabelais (c. 1495-1553). Rabelais, uno de los mayores humanistas franceses de la primera hora, fue asimismo un adalid de la lengua vernácula, y en sus escritos nos hallamos con una voz estridente y muy potente de crítica de la educación. A lo largo de su vida Rabelais, que había sido fraile franciscano (y después monje benedictino), fue un *enfant terrible* de la Iglesia católica. En 1530 renunció a sus votos, estudió medicina y se mostró cada vez más despectivo con respecto a la enseñanza establecida.

Durante más de treinta años, Rabelais atacó la educación francesa, la religión y la cultura en general en cuatro libros —*Pantagruel*, *Gargantua*, *Le tiers livre* y *Le quart livre*—, que fueron publicados entre 1532 y 1552. En 1567, catorce años después de su muerte, estos libros fueron reunidos en un conjunto único, con un quinto libro de dudosa autenticidad, *Le cinquième livre*, en una edición póstuma<sup>38</sup>. La novela en su conjunto trata del gigante Gargantúa y su hijo Pantagruel y sus diversas aventuras, todas las cuales, aunque descritas en episodios de gran parodia, constituían un ataque tan claramente devastador a la iglesia francesa y a la sociedad culta, que varias partes fueron denunciadas constantemente a medida que eran publicadas. Los libros I y II fueron censurados por la facultad de teología de París, como lo fueron el libro III inmediatamente después de su aparición en 1546, y los primeros once capítulos del libro IV en 1548 y el resto en 1552. Además, su obra fue proscrita en 1548 por el Parlamento de París, el órgano legislativo supremo de la capital y sus alrededores. Sin embargo, la obra no fue prohibida y Rabelais tuvo la suerte de tener la protección de muchos amigos de su modo de pensar, incluido el rey Enrique II, que incluso dio el permiso real de impresión a la novela en 1552, el año anterior a la muerte de Rabelais.

*Gargantúa y Pantagruel* fue una obra que repercutió inmediata y duraderamente en la vida intelectual francesa, y que contribuyó a las renovadas críticas que corrieron parejas con la progresiva expansión de los protestantes (luteranos, calvinistas y hugonotes) por Europa; sus ataques a la educación, concretamente, cayeron en terreno abonado. Estas críticas, aunque diseminadas a lo largo de la obra, están concentradas

38. La historia de la publicación francesa de *Gargantua y Pantagruel* fue así: 1532, libro II (*Pantagruel*); 1534, libro I (*Gargantua*); 1546, libro III (*Le tiers livre*); 1548, libro IV (*Le quart livre*), capítulos 1-11; 1552, libro IV, completo; 1562, libro V (*Le cinquième livre*); 1567, libros I-V, *opera omnia*.

sobre todo en dos secciones: I 14, que trata de la formación latina de Gargantúa, y II 5-8, que narra la educación de Pantagruel en París. Desde un principio la obra fue escrita en el francés vernáculo y se ocupa sobre todo de denunciar la naturaleza derivativa del saber medieval, especialmente su excesiva dependencia de la memorización de las glosas de los textos típicos.

Con todo, la crítica de Rabelais no era sólo negativa; antes al contrario, hacía igualmente planteamientos educativos positivos que debían abarcar todo el programa humanístico. Estas sugerencias se formulan en una carta que Pantagruel recibió de su padre Gargantúa, dándole consejos sobre el mejor curso a seguir en sus estudios. Esta carta breve es, en efecto, un panegírico del humanismo tal como se entendía en Francia. Empieza con una afirmación de que la vida está dirigida hacia la consecución de la unión divina, que cabe buscar a través del cultivo de la virtud moral y de la actividad intelectual, y esta última se canaliza del mejor modo mediante los estudios humanísticos. En primer lugar deben aprenderse a la perfección las lenguas clásicas: el griego, el latín, el hebreo, el caldeo y el árabe, con el consejo de «modelar tu estilo griego en Platón y tu latín en Cicerón». Junto a ello es indispensable el estudio diario de las Escrituras, el Nuevo Testamento en griego, el Antiguo en hebreo. Después deben seguir la historia, la cosmografía, la geometría, la aritmética, la música y la astronomía; la astrología y la adivinación deben ser relegadas, en cambio, como «mera vanidad e impostura». El derecho civil es necesario, con el conocimiento de «los textos del Código (*Corpus iuris civilis*) de memoria», que han de ser comparados luego con la filosofía. Además,

es indispensable el conocimiento de la naturaleza (al cual debes dedicarte... con una curiosidad insaciable. Que no haya mar, río o fuente en los que no conozcas los peces que los habitan. Familiarízate con todos los arbustos, matas y árboles del bosque o del huerto, todas las plantas, hierbas y flores que crecen en el suelo, todos los pájaros del aire, todos los metales de las entrañas de la tierra, todas las piedras preciosas del oriente y el sur. En una palabra, debes estar bien informado sobre todas las cosas que tocan al mundo físico en que vivimos<sup>39</sup>.

La carta recomienda, además, el estudio de la medicina y la práctica de la disección humana, y no animal, para adquirir un conocimiento del hombre. Esta inclusión del estudio de la naturaleza del mundo físico y

39. *Gargantúa y Pantagruel*, II, 8.

del hombre supone, de todas formas, una clara divergencia con respecto al programa humanístico habitual, que hasta los siglos XIV y XV había sido exclusivamente literario. En este sentido Rabelais revela una sensibilidad a las concepciones cambiantes del saber y de la enseñanza, y su inclusión de las protociencias le sitúa en la vanguardia de un nuevo enfoque de la educación, cuya implementación estaba aún, no obstante, a más de un siglo de distancia.

Quizá el rasgo más característico de esta carta es su encabezamiento: «Desde Utopía, el día diecisiete de septiembre.» Porque Rabelais se inspiró con toda seguridad en la clásica obra de Moro de 1518, y la mayor parte del contenido de la carta de Gargantúa está tomada de las prescripciones del programa original de la *Utopía*; más aún, Rabelais sabía que estaba arremetiendo contra molinos de viento y que sus nuevos proyectos sobre la educación no se llevarían a cabo ni fácilmente ni de buen grado. Sin embargo, lanzó una afirmación de vida y promovió el entusiasmo y la honestidad donde no percibía sino aburrimiento y engaño; atacó la avaricia y la concupiscencia de la Iglesia, las pretensiones de los estudiosos y la vanidad de gran parte del saber. La obra de Rabelais contribuyó a crear un clima de crítica en la vida intelectual de la Francia de mediados del siglo XVI.

#### *El ataque de Ramus*

Simultáneamente a Rabelais, otro personaje no menos temible dirigía de forma todavía más directa sus ataques contra la educación francesa, y más en concreto contra la universidad de París: se trata de Pierre de la Ramée, conocido por su nombre latinizado, Petrus Ramus (1515-1572). Estudiante hábil, y hasta precoz, que había entrado en la universidad de París a los doce años, a los veintidós años Ramus estaba ya en situación de empezar su graduación como maestro de artes. Ya entonces empezaba a rebelarse contra el excesivo escolasticismo de la universidad de París, que había reafirmado su postura aristotélica en 1534 cuando la facultad de artes decretó que «las obras de Aristóteles se consideraran como el modelo y la base de toda investigación filosófica»<sup>40</sup>. Dos años más tarde mostró una considerable temeridad al escoger como tema para su examen de graduación el siguiente: «Todo lo dicho por Aristóteles es

40. Citado en BARNARD, o.c., p. 18.

falso.» De acuerdo con la costumbre de la época, se requería que el candidato defendiera su tesis en un debate público, pero tenía el privilegio de que su propia tesis no pudiera usarse como argumento en contra suya; de suerte que si sus examinadores citaban a Aristóteles para contradecirle, cometerían en este caso la falacia lógica de la petición de principio (*petitio principii*)<sup>41</sup>. Dada la práctica corriente de empezar cada argumento con un dicho o axioma de Aristóteles, y teniendo en cuenta el requisito de los dominicos de seguir el tomismo aristotélico en su filosofía, Ramus redujo a los profesores que le examinaban al silencio casi forzoso, con lo cual no sólo se hizo acreedor a su grado, sino también a la permanente hostilidad de muchos de los profesores.

Sin embargo, Ramus continuó impertérrito en sus ataques a Aristóteles. Para entonces se había convertido en un humanista convencido, defendiendo el francés como lengua para los estudios y escribiendo incluso una gramática francesa, y se interesó particularmente por las matemáticas, estudios eminentemente platónicos, junto con la literatura, la retórica y la lógica, preocupándose de mejorar la lógica de Aristóteles que él juzgaba la causa de tanto retraso. Sus ataques contra las doctrinas aristotélicas se contienen en dos importantes escritos críticos de 1543: *Aristotelicae animadversiones* y *Dialecticae institutiones*. Por este tiempo los jesuitas eran bien poderosos en París, y abrieron una investigación que concluyó con una censura de Ramus, haciendo constar en el *Index* que había actuado con temeridad, arrogancia e insolencia<sup>42</sup>, y se ordenó que sus libros se quemaran públicamente y que se le prohibiera enseñar filosofía.

Ramus se dedicó entonces a la enseñanza de las matemáticas y de la retórica, pero continuó luchando por la reforma universitaria. Cúpole la suerte de que el apoyo que ofreció Francisco I al humanismo tuvo continuidad en Enrique II (r. 1547-59), quien por otra parte se mostró dispuesto a la tolerancia para con los protestantes. En 1551 Ramus pasó a una cátedra de matemáticas en el *Collège de France*, y en 1557 Enrique II le nombró miembro de una comisión real de investigación para la reforma universitaria; aunque tal investigación no desembocó en resultados concretos, más tarde Ramus publicó sus propias conclusiones, en 1562, en un escrito dirigido al rey titulado *Proemium reformandae*

41. Expuesto en *ibid.*, p. 19ss.

42. El texto está en el *Index*, ed. Bréchillet-Jourdain, MDCCLXXII, 354; citado en BARNARD, o.c., p. 20, n. 1.

*parisiensis academiae ad Regem*. Entre tanto Enrique II había muerto y le habían sucedido Francisco II, que sólo reinó un año, y después Carlos IX (r. 1560-74). También Carlos IX favoreció el humanismo, acaso en parte porque descendía por línea materna de la casa florentina de los Medici. Sin embargo Ramus no pudo conseguir la protección real que necesitaba, pues desde el Coloquio de Poissy (1561) había confesado abiertamente su calvinismo. La universidad de París se dividió, dirigiendo Ramus la facción protestante en su calidad de rector del Colegio de Presles dentro de la universidad, y oponiéndosele fuertemente los jesuitas desde su Colegio de Clermont. Desde entonces Ramus estuvo embrollado en amargos conflictos religioso-políticos, tras haber rehusado abjurar del calvinismo y hacer el juramento de fidelidad al catolicismo que se exigía de todo el personal de la universidad por un decreto de 1562. Durante los ocho años siguientes anduvo por la parte luterana de Alemania y las zonas calvinistas de Suiza, hasta que se le permitió, a pesar de las fuertes objeciones de los jesuitas, volver a la universidad de París, aunque se le prohibió la enseñanza. Volvió inmediatamente a zambullirse en las violentas disputas del momento, y dos años más tarde fue asesinado en su estudio durante la famosa noche de San Bartolomé, de 1572.

Sin embargo el «ramismo», nombre con el que se conoció su posición humanista, siguió siendo una fuerza poderosa, particularmente por su insistencia en la prioridad de las matemáticas. En su escrito para la reforma de la universidad de 1562 las recomendaba como «la primera arte liberal, sin la que la filosofía es ciega»<sup>43</sup>. Aún más, en su testamento dotó a la universidad de París de una cátedra de matemáticas, que habían de enseñarse, no de acuerdo con las opiniones personales, sino a partir de la verdad de la lógica<sup>44</sup>. Esta preocupación por las matemáticas se centraba en su capacidad de proporcionar un razonamiento deductivo, que Ramus consideraba como el método esencial para encontrar la verdad. La lógica aristotélica, objetaba, ofrece de la mente un modelo erróneo, y aunque aceptaba la distinción medieval entre el intelecto activo y pasivo, su discrepancia estribaba en el modo en que los procesos lógicos interpretan los datos de la experiencia. En esto se movía en la misma dirección que otros muchos estudiosos reformistas. Lo que estos eruditos se preguntaban cada vez más era: ¿Cuál es la naturaleza de los

43. Citado con fuente en *ibid.*, p. 23, n. 1.

44. *Ibid.*, p. 28.

procesos lógicos y mentales? ¿Cuáles son los nexos entre la inducción y la deducción? ¿Cuál es, de hecho, el modelo genuinamente científico? Ramus buscó respuestas, y sus esfuerzos, aunque limitados, apuntaban en una nueva dirección.

### La educación hugonote

Las tendencias reformistas en Francia, religiosas, educativas y sociales, encontraron su cauce en el movimiento hugonote, del que Ramus fue portavoz más destacado. Al mismo tiempo existía un deseo generalizado de reforma en todo el país, especialmente entre los nobles terratenientes, muchos de los cuales se hicieron hugonotes, dando así al protestantismo francés su carácter predominantemente rural. El principal estímulo vino, al principio, del calvinismo de Suiza donde la Academia de Ginebra, fundada en 1559 como una institución con un programa teológico para la educación y preparación de clérigos protestantes, fue ampliamente aceptada como modelo para fundaciones posteriores, sobre todo por parte de las congregaciones de los hugonotes de Francia. Sin embargo la Academia de Ginebra no supuso una innovación educativa, ya que siguió el modelo humanista cristiano ahora ya bien consolidado, tal como se había desarrollado primero en Italia, y más tarde en la escuela de Sturm.

El Coloquio de Poissy de 1561, que puso de acuerdo en buena medida al protestantismo, estimuló el establecimiento de iglesias hugonotes. En 1559 había setenta y dos, pero en 1561 eran ya 2150<sup>45</sup>, y este crecimiento aumentó a su vez la necesidad de pastores. De este modo el movimiento educativo protestante ganó en importancia, orientándose según el modelo de la Academia de Ginebra. A pesar de los continuos conflictos militares y políticos con las fuerzas católicas que trataban de impedir la creación de escuelas, los hugonotes mantuvieron un espíritu optimista y con la subida al trono de Enrique de Navarra en 1593 entraron en un período de desarrollo relativamente pacífico. Para promover la paz religiosa, Enrique IV expulsó de Francia a los jesuitas en 1595, porque los consideraba «corruptores de la juventud, perturbadores de la paz pública, y enemigos del rey y del Estado»<sup>46</sup>, siguiendo a esta

45. Ibid., p. 80ss.

46. Citado en *ibid.*, p. 88.

medida un fuerte apoyo moral de la causa protestante. Los hugonotes aprovecharon la oportunidad, y en 1596 su decimocuarto Sínodo Nacional urgió a las dieciséis provincias a «emprender la fundación de un colegio y a que todas juntas fundaran al menos dos academias»<sup>47</sup>. Para llevar esto a cabo, y para contrarrestar la influencia de la universidad de París y del gran número de universidades escolásticas provinciales que seguían su modelo, los hugonotes crearon en Saumur una academia del tipo de la de Ginebra, y otra en Montauban al año siguiente.

En 1598 consiguieron el reconocimiento oficial de su afirmación como «la religion prétendue réformée», es decir, aquella postura religiosa que pretendía haber reformado la fe cristiana corrompida. Tratábase en realidad de una concesión muy importante puesto que, en ausencia de una «Iglesia de Francia» establecida de modo similar al de la Iglesia de Inglaterra, el rey no podía otorgar un mayor grado de reconocimiento que el ofrecido en el Edicto de Nantes en 1598, por el que Enrique IV dio a los hugonotes una amplia gama de libertades: igualdad ante la ley, garantías para practicar su fe en lugares específicos, derecho a ejercer cargos públicos, y derecho a no ser molestados por los católicos. Sin embargo, como *quid pro quo* se exigió de los hugonotes que devolvieran a los católicos las propiedades de las que se habían apoderado. Las consecuencias en cuanto a la educación fueron muy importantes. El Artículo decimotercero prohibía la educación de los niños hugonotes fuera de los lugares especificados, el decimoquinto prohibía tanto a católicos como a hugonotes el rebautizar a la fuerza a los niños de la fe contraria. Los hugonotes obtuvieron el derecho de publicar y vender libros que trataran de sus creencias dentro de los límites de sus zonas, aunque si trataban de distribuirlos a otras partes, las publicaciones tenían primero que ser examinadas y aprobadas tanto por los teólogos católicos como por los representantes del Estado. Los hugonotes obtuvieron otro derecho importante en el Artículo vigesimosegundo, que afirmaba que «no había de hacerse distinción en lo referente a esta religión en la recepción de alumnos para su educación en las universidades, colegios y escuelas»<sup>48</sup>. Por su parte los hugonotes reconocieron que podrían ejercer mejor esta libertad en sus propias instituciones, y en los años siguientes incrementaron rápidamente la fundación de escuelas y colegios. En la década siguiente a su decimocuarto Sínodo, entre

47. Citado en *ibid.*

48. BETTENSÓN, o.c., p. 303.



1596 y 1606, establecieron seis academias del tipo de la de Ginebra: además de las de Saumur y Montauban ya mencionadas, se crearon las de Montpellier, Nîmes, Sedán y Die, al mismo tiempo que aparecieron 35 colegios según el modelo del gimnasio de Sturm, donde se daba a los muchachos una formación educativa de gramática latina, lo cual constituía un reto al control de los jesuitas sobre la educación francesa, cuyo lugar durante el período de expulsión de la orden (desde 1595 hasta 1603) fue ocupado por otras órdenes católicas de enseñanza menos agresivas.

El protestantismo se consolidó fuertemente, creando un gran desconcierto en la Iglesia católica que controlaba aún París y la corte real, y que promovió una serie de intrigas y acciones contra los hugonotes. Sin embargo, mientras vivió Enrique IV éstos vivieron en seguridad, y sus escuelas llegaron a figurar entre las mejores de Europa, con una enseñanza de acuerdo con el pensamiento más progresista de aquel tiempo. En las demás regiones protestantes la sociedad estaba cambiando notablemente como resultado de la reforma, de los viajes de exploración y de la revolución científica y tecnológica; el movimiento hugonote, adaptándose a estas nuevas condiciones, dio a Francia sus instituciones educativas más modernas. Posteriormente, en 1610, Enrique IV fue asesinado por Ravaillac; le sucedió su hijo de nueve años Luis XIII, con la reina madre María de Medici como Regente, y Francia volvió a la inestabilidad. La historia de las escuelas francesas en el siglo XVII es la de una reacción conservadora, de recatolización forzosa del país y de vuelta al control clerical sobre las mismas. Desde entonces la iniciativa de la educación la ejercieron casi por completo las regiones protestantes de Europa.

## II. LA REVOLUCIÓN CIENTÍFICA DEL SIGLO XVII

### Reto al aristotelismo: una nueva cosmología

El poderoso movimiento de reflexión y reforma educativas, que cobró un impulso creciente a lo largo del siglo XVII, provenía de dos fuentes principales: una nueva corriente de teorización elaborada por un cierto número de pensadores, que llegó a su madurez con la doctrina del empirismo, y el igualmente importante, aunque menos espectacular, desarrollo de un nuevo sistema de instituciones de enseñanza superior. En Occidente la educación estaba aún totalmente presidida por los métodos tradicionales heredados de la cristiandad medieval, pues lo cierto es que las grandes actividades reformistas del período medieval y de la reforma jamás se habían propuesto como meta la abolición de unas concepciones básicamente religiosas del mundo y del conocimiento humano, expresadas en las doctrinas de la Iglesia católica; no cabe duda de que la sumisión a la autoridad fue siempre más frecuente que el reto a la misma. Sin embargo, a lo largo del siglo XVI, al tiempo que las grandes batallas doctrinales y militares se extendían con furia a través de Europa, las personas doctas se preocuparon cada vez más por poner en tela de juicio el marco de referencia de las explicaciones derivadas del aristotelismo escolástico.

En primer término los problemas relativos a la cosmología, entendida como esfuerzo por ofrecer una explicación del universo y, por ende, del lugar del hombre dentro del mismo, recibieron un nuevo estímulo con la entrada de Europa en una era de exploraciones a escala mundial. La insuficiencia de las concepciones medievales se hizo cada vez más manifiesta, y el énfasis escolástico en la lógica y la cosmología aristotélicas se reveló cada vez más estéril con el contexto de la expansión de los

horizontes intelectuales y geográficos de aquel tiempo. La estructura del universo, las relaciones de las estrellas y de los planetas entre sí y con la tierra, aparecían como uno de los aspectos más visiblemente demostrables y accesibles del gran reino de lo desconocido e inexplorado. Por lo demás, tales investigaciones cosmológicas habían estado siempre asociadas con la búsqueda de respuestas a las cuestiones últimas, y por tanto con la teología; es comprensible pues, que en muchas sociedades los sacerdotes, como guardianes del templo, se resistieran a la intrusión de cualquier extraño en lo que ellos consideraban como su legítima zona de responsabilidad. Fue, por consiguiente, dentro de este ámbito de la investigación cosmológica donde la revolución científica del siglo XVII tuvo sus orígenes inmediatos, y sus resultados condujeron ineluctablemente a una situación de conflicto con las enseñanzas tradicionales de la Iglesia<sup>1</sup>.

La creencia popular medieval de que la tierra era plana, con Jerusalén en el centro y rodeada por el círculo de agua conocido por su nombre griego de *Okeanos*, había sido gradualmente desplazada por la noción de una tierra esférica, recuperada de la antigüedad clásica por influencia de los investigadores árabes y, más tarde, de los humanistas. Eratóstenes, director del Museo de Alejandría en el siglo II antes de Cristo, había calculado la circunferencia de la tierra con notable exactitud, y la circunnavegación de la tierra por la expedición de Magallanes a principios del siglo XVI proporcionó una demostración convincente de la teoría esférica. Más difícil de arrumbar era la concepción geocéntrica del universo, sancionada por la Iglesia, que explicaba la estructura celeste como un conjunto de cuerpos que se movían en círculos perfectos alrededor de una tierra fija y central, objeto de la creación divina según atestiguan las Escrituras. El poner en duda esta explicación desde el punto de vista científico era considerado presuntuoso, dado que había sido sostenida por el mismo Aristóteles y había sido, además, elaborada con gran detalle en la astronomía de Ptolomeo. Claudio Ptolomeo, que trabajó en la Escuela de Alejandría en el siglo II después de Cristo, elaboró su *Gran colección* de observaciones astronómicas, conocidas en griego como *Megale Syntaxis* y adaptadas al árabe como *Almagest* (ár. *Al-Majisti*); en ellas presentaba una explicación sumamente compleja de los movimientos planetarios observados, en términos de una concepción geo-

1. Hay muchas monografías sobre este tema. Una introducción densa es la de PATRICK MOORE, *Watchers of the Stars: The Scientific Revolution* (1973).

céntrica del universo. Igualmente influyente en la orientación de las ideas de Occidente sobre el universo fue la célebre *Geografía* de Ptolomeo, con su colección de mapas que fueron reproduciéndose y perfeccionándose gradualmente durante la época de los descubridores: por ejemplo, la estimación de Ptolomeo de la circunferencia de la tierra, más pequeña y menos exacta que la de Eratóstenes, se demostró que era errónea después del viaje de Colón. Durante el siglo XVI, tanto su geografía como su astronomía fueron objeto de múltiples revisiones críticas.

En 1543 la cosmología ptolemaica vio surgir a un rival en el nuevo sistema publicado en Nuremberg bajo el título *De revolutionibus orbium caelestium* por un clérigo polaco, Nicolás Copérnico (1473-1543). Sobre la base de sus observaciones de muchos años, Copérnico proponía una teoría alternativa heliocéntrica, con órbitas circulares de los planetas, diseñada ya en 1507 en su breve y poco difundido *Commentariolus*. Curiosamente Lutero se opuso a la teoría por ir contra la Biblia, mientras que la Iglesia católica inicialmente se limitó a ignorarla. En los años siguientes la teoría copernicana fue apoyada por el astrónomo danés Tycho Brahe (1541-1601), conocido principalmente por su exacta catalogación del movimiento de las estrellas, y por Johannes Kepler (1571-1630), que ocupó el puesto de Brahe como «matemático imperial» en la corte protestante de Praga. Kepler publicó su explicación del movimiento planetario en 1609, en su *Astronomia nova*, en la que propuso el concepto de las órbitas elípticas, y no circulares, rompiendo de este modo con la tradición de la teoría astronómica griega, tal como había sido heredada de Platón y Aristóteles.

La teoría cosmológica europea fue quedando profundamente influenciada por este cuerpo de conocimientos en constante aumento, basado ahora en su mayor parte en métodos cada vez más exactos de observación, posibilitados a su vez por toda una gama de instrumentos de precisión de reciente factura. En este sentido, los avances más espectaculares tuvieron lugar como resultado de la aplicación de la lente, que abrió el mundo nuevo e inmensamente rico de la óptica; en 1609 se vendían en París los primeros telescopios<sup>2</sup>, y con el desarrollo ulterior del microscopio la actividad científica cambió de un modo muy notorio al aumentar enormemente el alcance de la percepción humana. Todos los instrumentos anteriores habían aumentado simplemente la precisión con que podían medirse los fenómenos; con estos últimos, en cambio, se pudo

2. *Ibid.*, p. 149.



tener acceso a fenómenos que hasta entonces habían permanecido fuera del alcance de la percepción física. Las consecuencias de semejante transformación iban a ser de trascendental importancia.

Una de las más importantes contribuciones a la creciente literatura de las observaciones basadas en el manejo del telescopio fue la obra de Galileo Galilei (1564-1642), profesor de matemáticas en la universidad de Padua. Su tratado *Siderius nuncius*, de 1610, que incluía la hipótesis heliocéntrica de Copérnico y de Kepler, no fue bien acogido por la Iglesia católica. La creciente oposición de la Inquisición católica a la herejía se había puesto ya de manifiesto en 1600, año en que el erudito sacerdote dominico Giordano Bruno fue condenado a la hoguera por sus opiniones heréticas. El pensamiento independiente de Bruno incluía la afirmación de que en un universo infinito no hay ningún punto totalmente en reposo. Pero implícitamente había mucho más que esto; la cosmología física relativamente simple que él propugnaba, y que ponía en entredicho la cómoda creencia en la estabilidad de la tierra como centro de un cosmos finito, era susceptible de analogías sociales y políticas. Toda la civilización de la Europa cristiana parecía estar en peligro, y el reto de Bruno, que de ningún modo fue una personalidad controvertida fundamental, fue interpretado como una rebelión contra la autoridad establecida de la Iglesia y del Estado. La Iglesia, por su parte, había llegado a un punto en que no podía tolerar más insurrecciones, pues de otro modo iba a perder su primacía espiritual y moral, que reclamaba como patrimonio propio desde los primeros tiempos del cristianismo.

Galileo hizo suyas las opiniones de Bruno, y fue atacado, censurado y advertido contra toda ulterior propagación de semejantes doctrinas hasta que pudieran ser investigadas, y comprendidas sus ramificaciones. La historia es larga, compleja y llena de intrigas: durante los treinta años siguientes estuvo en conflicto permanente con la Iglesia en lo tocante a sus investigaciones científicas. A pesar de la pérdida de su cátedra de Padua, Galileo siguió desarrollando las teorías de Platón, argumentando que la naturaleza está estructurada matemáticamente, y afirmando además que sus leyes pueden ser descubiertas con certeza, y formuladas incluso matemáticamente. El libro de la naturaleza, declaraba Galileo en *Il saggiatore* (1623), está escrito en el lenguaje de las matemáticas, y el estudio de la geometría es el que ofrece la clave para su comprensión. Extendió el campo de la geometría no sólo a los problemas tradicionales de las longitudes, las áreas y los volúmenes, sino también al tiempo y al movimiento. En 1632, a pesar de las renovadas amenazas de la Iglesia

contra su posible herejía, Galileo publicó en italiano su *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, Tolemaico e Copernico*, argumentando en favor del sistema copernicano y en contra de la teoría ptolemaica aceptada hasta entonces. La cuestión, como advirtió Galileo, significaba el desbancamiento de la física aristotélica en un momento en que la teoría geocéntrica era aún sostenida por Roma. En apoyo de su postura adoptó un punto de vista empírico, defendiendo unas conclusiones derivadas de la observación positiva más que del discurso normativo. Paradójicamente, estaba incluso dispuesto al mismo tiempo a invocar la autoridad de Aristóteles para justificar una explicación alternativa del sistema solar, arguyendo que el mismo Aristóteles había declarado que «lo que muestra la experiencia sensible debía anteponerse a cualquier argumento»; por tanto, «es mejor filosofía aristotélica el afirmar que “el cielo es alterable porque mis sentidos me lo dicen” que decir que “el cielo es inalterable porque Aristóteles estaba convencido de ello por el razonamiento”». Con el telescopio, señalaba Galileo, «poseemos una base mejor para razonar sobre las cosas del cielo», y argüía que Aristóteles no hubiera tenido inconveniente en reemplazar su propia teoría del universo por este procedimiento, sino que hubiera aprobado tal enfoque<sup>3</sup>. Prescindiendo también de la separación aristotélica entre la esfera celeste y la terrestre, Galileo estableció en su lugar la teoría de la uniformidad en el modo de operar del universo material, como una de sus mayores contribuciones al pensamiento científico posterior. Todo el universo, incluida la tierra, argumentaba, opera de acuerdo con relaciones mecánicas y está controlado por leyes uniformes.

La forma dialogada de los «dos sistemas» de Galileo, en la que presentaba las dos vertientes de la discusión, no fue suficiente para impedir su proceso ante la Inquisición en 1633, ni su condena por propagar doctrinas heréticas. Su encierro en prisión suscitó gran preocupación, y el deseo de liberar a las ciencias naturales del control de la Iglesia fomentó una respuesta entusiasta a la propuesta de separar la filosofía natural de la moral, defendida por Galileo en su última publicación *Discursos y demostraciones sobre dos nuevas ciencias* (1638), que apareció en la Holanda protestante y llegó a ser una contribución muy importante a la física y a la mecánica modernas, y que constituyó un gran éxito desde el primer momento.

3. GALILEO, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo: Tolemaico e Copernico* (Florencia 1632); trad. inglesa de W. Drake (1953), p. 55-56.

En opinión de Galileo el mundo natural, mecánico en su funcionamiento y mensurable en sus efectos, debe distinguirse del mundo moral y social; por tanto la filosofía, que anteriormente trataba del conocimiento en general, debe dividirse de acuerdo con esto quedando las ciencias naturales, que usan el método de las matemáticas, restringidas al estudio del mundo mecánico. Aunque el concepto mecanicista fue después aplicado a las ciencias biológicas con la noción de la planta o del animal como mecanismos, prevaleció la concepción de Galileo según la cual ello no era aplicable a la esfera social. Este enfoque dualista, con su separación entre las ciencias naturales y la filosofía moral, y su esfuerzo por distinguir entre los fenómenos subjetivos y los matemáticos, iba a quedar incorporado en la teoría de la ciencia exacta y especializada que culminaría en los siglos siguientes. En la obra de Galileo, ciego en sus últimos días bajo arresto domiciliario en Arcetri, cerca de Florencia, recibió la doctrina científica moderna del empirismo una de sus primeras expresiones importantes.

### La renovación del conocimiento: el empirismo baconiano

Sin embargo, el desarrollo más importante del empirismo, en una forma tan vigorosa y persuasiva que cautivó la imaginación de la mayor parte de los investigadores y se convirtió en la teoría dominante del método científico, se dio en la obra de Francis Bacon (1561-1626). En su definición más simple el empirismo, que como término procede de la palabra griega que significa experiencia (*empeiria*), es la convicción de que nuestro conocimiento se deriva únicamente de la experiencia; en su uso original baconiano, se identificó sencillamente con la experiencia sensible de primera mano. Este punto de vista, revolucionario cuando Bacon lo lanzó, se convirtió rápidamente en una moda intelectual, especialmente en Inglaterra, y sirvió como estímulo importante para la investigación científica. A lo largo del siglo XVII fue adaptado por cierto número de personas, particularmente por John Locke, a la teoría de la educación, y ha sido aceptado cada vez más como una guía práctica, con las modificaciones subsiguientes, hasta nuestros días.

Al contrario que los cosmógrafos, que estaban en el centro de las grandes disputas de la revolución científica, Bacon no fue ante todo un científico. Nacido en el seno de la nobleza inglesa, Bacon siguió una carrera —controvertida y variada en ocasiones— en la administración de

la corte, primero de Isabel I y después de Jacobo I; en 1618 se le concedió el título nobiliario de Baron de Verulam y en 1621 se convirtió en Vizconde de Saint Albans. Pese a llevar una vida muy ocupada como administrador, y pese a un período de intriga y desgracia políticas entre 1621 y 1624 en que se le acusó de prácticas impropias y corrupción y fue excluido del parlamento, dedicó todo su tiempo libre a la tarea apasionada de reformar la totalidad del saber humano. Durante su larga lucha contra las acusaciones criminales tuvo más tiempo para dedicarse a esta tarea; después de ser totalmente absuelto en 1624, decidió permanecer al margen de la vida pública y dedicarse íntegramente a su ambicioso proyecto hasta su muerte en 1626.

La empresa literaria e intelectual de Bacon fue considerable; una bibliografía reciente de sus obras y las subsiguientes *Baconiana* hasta el año 1750 cataloga 256 ediciones diferentes<sup>4</sup>. A pesar de este vasto *corpus*, pueden identificarse fácilmente los argumentos esenciales y los textos que los apoyan, principalmente en tres libros: *The Advancement of Learning*, *Novum Organum* y *New Atlantis*, cada uno de los cuales formaba parte de su proyecto para la reorganización completa del saber a la que dio el título general de *Instauratio magna*, literalmente la «Gran instauración» (del latín *instauratio*, renovación). Bacon publicó la primera parte en 1605, *The Advancement of Learning* (El progreso del saber), como un tratado preliminar con dos propósitos: establecer, apoyándose en argumentos, la clara certidumbre de la decadencia del saber que estaba causando una gran inquietud entre los eruditos, y ofrecer una clasificación completa del saber existente en aquel momento. Una vez conseguida la reordenación, el avance del saber podría proseguirse más fácilmente.

Las dificultades existentes en Occidente respecto al saber, argumentaba, eran debidas a unas concepciones aristotélicas medievales obsoletas acerca de la naturaleza, así como a una confianza escolástica ineficaz en la lógica aristotélica. Los cuatro libros de Aristóteles sobre el método de las ciencias habían sido organizados en la antigüedad por varios editores, como el *Organon* (de la palabra griega «instrumento» y, por extensión metafórica, método). Bacon, como muchos otros, buscó una metodología mejor, y con mejores resultados, de investigación científica, convencido de que ésta provenía de los procesos de observación e in-

4. R. W. GIBSON (ed.), *Francis Bacon: A Bibliography of his Works and of Baconiana to the year 1750* (1950).

ducción lógica, y la contrapuso directamente al *Organon* de Aristóteles como un «nuevo instrumento» o, como escribió él en latín en el texto original de 1620, *Novum organum*<sup>5</sup>.

Durante el período de sus tribulaciones legales, empezó a trabajar plenamente en la obra de la «instauración» y desarrolló un esquema completo de la renovación total del saber que proyectaba en una gran producción de seis volúmenes con los títulos siguientes:

1. *Partitiones scientiarum* (Divisiones de las ciencias)
2. *Novum organum* (El nuevo método)
3. *Phaenomena universi* (Fenómenos del universo)
4. *Scala intellectus* (Escala del intelecto)
5. *Prodromi* (Sugerencias [para la nueva filosofía])
6. *Philosophia secunda* (Nueva filosofía)

En 1623 publicó los dos primeros volúmenes, correspondientes al ya citado *El progreso del saber*, re trabajado y rebautizado sin dificultad con el título de *Divisiones de las ciencias*, y el *Novum organum*, apareciendo ambos bajo un nuevo título genérico, no como «La gran instauración» sino como *De augmentis scientiarum* (De la extensión del saber). Los restantes cuatro volúmenes del esquema no llegaron a escribirse; el mismo Bacon reconoció su incapacidad para hacerlo debido a sus dificultades personales y a que ya iba entrando en años. Sin embargo escribió una obra más, del género utópico, *New Atlantis*, en la que reflejó sus ideas sobre el saber en un Estado ideal, con la descripción de un sistema de formación superior y de una mejor comunicación entre los eruditos de Europa.

Lo que Bacon proponía de hecho era un método más eficaz para la «interpretación de la naturaleza»; pretendía complementar el uso de aparatos técnicos tales como el telescopio con métodos intelectuales mejorados, con el propósito de «encontrar nuevas obras» a través de unas ciencias vigorosas. Por ello rechazaba la preocupación escolástica por la lógica aristotélica, razonando que no «nos ayuda a encontrar nuevas ciencias» sino que, al contrario, tiende a fijar los errores:

5. Las variantes terminales están determinadas por el hecho de que *organon* es la transliteración de la palabra griega que termina en *-on* en el nominativo singular; *organum* es el equivalente latino, que en el mismo caso termina en *-um*.

El silogismo consta de proposiciones, las proposiciones constan de palabras, las palabras son símbolos de nociones. Por tanto si las nociones mismas... son confusas o excesivamente abstractas con respecto a los hechos, no puede haber consistencia en la superestructura. Por esto nuestra única esperanza radica en una verdadera inducción<sup>6</sup>.

Así pues, la intención de Bacon era la de proporcionar nuevas pautas, tras descartar las anteriores formas de disputa y demostración: «Al tratar de la naturaleza de las cosas uso la inducción en todo el proceso», sostenía, «porque considero que la inducción es la forma de demostración que mantiene el sentido y que está más cercana a la naturaleza». El fiarse de los sentidos es básico en su teoría del conocimiento. Desde su punto de vista, la experiencia parte de los sentidos, susceptibles de ofrecer unos datos exactos sobre «lo particular de la naturaleza». Después el razonamiento generaliza a partir de esos datos y de algún modo, que él no especifica, produce (aparentemente a partir de las «nociones» disponibles) los axiomas o «términos medios» que a su vez llevan, por un proceso gradual, a las «proposiciones más generales» o principios de la naturaleza. De éstos de nuevo han de derivarse nuevos particulares y, en las ciencias, nuevos experimentos. Este proceso lo describió como un nuevo tipo de lógica, inductiva más que deductiva, que no tomaba como punto de partida unas nociones defectuosas, sino los hechos de la naturaleza; y que no conducía a disputas inútiles sino a un conocimiento exacto y útil, así como a la capacidad de «dominar la naturaleza en acción»<sup>7</sup>.

Mediante el uso del método correcto, Bacon confiaba en que la mente humana podía alcanzar la verdad, del mismo modo que asumía la posibilidad de trazar una línea absolutamente recta con el instrumento adecuado. Uno de sus postulados básicos era que «la verdad del ser y la del conocer son una misma cosa, y que no media entre una y otra mayor diferencia que la que existe entre el rayo de luz directa y el reflejado»<sup>8</sup>. De acuerdo con su plan, había que inventar y organizar nuevas ciencias para ofrecer una nueva ayuda al intelecto, y ésta fue una de sus contribuciones más valiosas. Cuando aparecieran esas ciencias, sin embargo, habían de heredar tanto su ansia de conseguir lo absoluto («el círculo

6. BACON, *Novum organum* (1620), libro I, aforismos 11-18; trad. inglesa de R.J. Ellis y J. Spedding (c. 1858), p. 62-3.

7. BACON, *The Great Instauration*, «Proemium» (publicado por primera vez en 1620, con *Novum organum*); trad. en BACON, *Selections*, ed. M.T. McClure (1928), p. 20-22.

8. BACON, *The Advancement of Learning*, ed. G.W. Kitchin (1915), p. 28.

perfecto», «los hechos de la naturaleza») como su desconfianza en la inteligencia. La separación de los sentidos con respecto a la inteligencia es una de las características más destacadas a la par que una de las mayores inconsistencias de su teoría, y en esto seguía claramente la teoría de la facultad de la mente, lanzada originariamente por Aristóteles y reforzada en la síntesis tomista del Aquinate (1225-1274). Como ellos, también Bacon asumió para la inteligencia una función pasiva en la percepción sensorial. Tomando su propia metáfora de la óptica, describió el intelecto como un espejo que refleja «la luz genuina de la naturaleza» dirigida hacia él por los canales de los sentidos. «Todo estriba» decía, «en tener los ojos fijos en los hechos de la naturaleza para recibir sus imágenes sencillamente como son»<sup>9</sup>. En su opinión no habría ningún problema, «si el intelecto humano fuera liso, y como una hoja de papel sin nada escrito en ella»<sup>10</sup>.

El proyecto de Bacon era gigantesco en su alcance, y el método de investigación trazado por él, llamado más tarde empirismo sensible, con su confianza en una fórmula fiable e incluso mecánica para el progreso ordenado del conocimiento con vistas a un posible control de la naturaleza, proporcionó casi sin excepción la base de las ciencias empíricas y, en menor grado, de la instrucción formal, durante los tres siglos siguientes.

#### *La Casa de Salomón: una institución experimental*

Al tiempo que trabajaba en el texto de su «Gran instauración», Bacon trató también de diseñar una nueva forma de institución que fomentara sus planes para el progreso del saber. Pero en lugar de hacer propuestas directas, plasmó sus ideas en forma de una fábula titulada *New Atlantis* (*Nueva Atlántida*) que, por desgracia, no llegó a terminar. Fue escrita probablemente hacia 1623-24 y luego dejada de lado como un manuscrito sin terminar; después de la muerte de Bacon, en 1626, fue publicada en inglés un año más tarde por su amanuense, el doctor William Rawley, que describió en un corto prefacio la naturaleza del texto: «Mi Señor ideó esta *Fábula* con el fin de mostrar en ella un *modelo* o *descripción* de un *colegio*, instituido para la *interpretación* de la *naturaleza*, y para

9. BACON, *The Great Instauration*, p. 32.

10. *Ibid.*, p. 24.

la producción de *obras grandes y maravillosas* para beneficio del *hombre*, bajo el nombre de *Casa de Salomón* o *Colegio de la Obra de los Seis Días*»<sup>11</sup>.

El título mismo fue tomado del mito de Platón de la ciudad de Atlántida, descrito en el *Timeo* y en el *Crítias*; la forma literaria es la del género utópico, cuya popularidad por aquel tiempo había ido en aumento. Puede advertirse, aunque remota, la influencia de la *República* de Platón y de la *Utopía* de Tomás Moro; más en concreto parece que Bacon se inspiró en el tratado utópico de reforma social escrito por Campanella, y publicado en 1623 con el título *Civitas solis* (*Ciudad del sol*). Sin embargo, el contenido de la *Nueva Atlántida* es original de Bacon, como se indica en la nota introductoria de Rawley, y el libro se preocupa de lanzar la idea de una nueva clase de institución: la Casa de Salomón. Su función había de ir mucho más allá de una mera conservación de la sabiduría; su finalidad estribaba en buscar nuevos conocimientos por medio de experimentos deliberados, según se indica expresamente en la declaración de propósitos: «La *finalidad* de nuestra *fundación* es el conocimiento de las *causas* y de los *secretos* movimientos de las cosas; y la expansión de los límites del *imperio humano*, para *efectuar todas las cosas posibles*»<sup>12</sup>. No podía manifestarse un alejamiento mayor de la tradición escolástica; en esta declaración Bacon lanzó el manifiesto experimental.

La Casa de Salomón debía estar equipada con un gran número de «casas», «aprestos» e «instrumentos» que, de hecho, trabajaran como laboratorios, estaciones de campo e instrumentación. Puesto que la finalidad era hallar conocimientos en todos los dominios que afectaran al hombre, su alcance era amplio y el catálogo incluía cuevas, colinas, torres, lagos, pozos, fuentes, «casas» (es decir, laboratorios), huertos, jardines, parques, cercados, cocinas, dispensarios y factorías. Debían realizarse experimentos en todos estos lugares, la mayor parte de naturaleza técnica o tecnológica. Los estudios escolásticos son de hecho ignorados excepto por lo que se refiere a las matemáticas, que deben servir a fines prácticos: «Tenemos también una *casa de las matemáticas*, donde todos los *instrumentos* están representados, tanto de *geometría* como de *astronomía*, exquisitamente hechos»<sup>13</sup>. Pero virtualmente todos los expe-

11. BACON, *New Atlantis*, ed. A.B. Gough (1924), prólogo.

12. *Ibid.*, p. 35.

13. *Ibid.*, p. 44.

rimentos están dentro de los campos biológico, social y psicológico. Para ilustrar la concepción de Bacon sobre estas operaciones, y cómo el conocimiento debía obtenerse por inducción de la observación, el pasaje siguiente es bien característico: «Tenemos grandes *lagos*, lo mismo *salados* que *dulces*; por lo que podemos utilizarlos para los *peces* y las *aves*. También los utilizamos para el *entierro* de algunos *cuerpos naturales*: porque hallamos una diferencia entre las cosas enterradas en la *tierra* o en el aire que está debajo de la *tierra*, y las cosas enterradas en el *agua*. También tenemos *estanques* de los que algunos filtran *agua dulce* de la *salada*, y otros por medios artificiales transforman el *agua dulce* en *salada*. También tenemos *corrientes violentas* y *cataratas* que nos sirven para muchos *movimientos*; y también *máquinas* para *aumentar la fuerza* de los *vientos*, que también sirven para diversos *movimientos*»<sup>14</sup>. En este corto pasaje podemos ver los rudimentos de la biología, de la química, de la hidrología y de la mecánica. El razonamiento imaginativo de Bacon en su tratado anticipó muchos de los hallazgos posteriores, tan diversos como los submarinos («*barcos* y *botes* para *introducirse debajo del agua*») <sup>15</sup> o los trasplantes de órganos («para *continuar la vida* en ellos, a través de las diversas *partes*, que parecen *vivas*, mueren y se amputan; *vuelta a la vida* de algunos que en *apariciencia* estaban *muertos*; y cosas parecidas») <sup>16</sup>.

El personal de la Casa de Salomón es también poco convencional, en el sentido de que cada uno está empleado activamente, viajando, reuniendo libros y acumulando información de distintas procedencias, organizando reuniones y debates, realizando, en una palabra, toda la variedad de actividades que es hoy normal en los institutos de investigación y en las universidades. En tiempos de Bacon, en que las universidades estaban aún consagradas, en todas las facultades, al aprendizaje libresco y escolástico, presidido por la acumulación de glosas de los textos aristotélicos y clásicos, y en que los institutos de investigación eran casi inexistentes, su descripción de la Casa de Salomón suponía un punto de partida radicalmente distinto.

Pero su planteamiento no cayó en saco roto, antes bien suscitó emulación y actividad, por cuanto Bacon escribía en un momento en que todas estas actividades se iniciaban, al azar y fragmentariamente, en dis-

14. Ibid., p. 37.

15. Ibid., p. 44.

16. Ibid., p. 39.

tintos lugares. Su propio genio particular consistió en tratar de coordinar el esfuerzo científico y tecnológico.

Al considerar el conjunto de su obra, y especialmente en vista de los experimentos y observaciones de los cosmólogos y los científicos que le habían precedido, no parece que Bacon fuera en esto tan pionero solitario como a él le gustaba considerarse. Sin embargo, nadie más parece haber competido con él en lo temerario de su propuesta de establecer un método científico sobre el mito de partir de cero. Él creía que lo que debía hacerse para crear una filosofía natural pura, era «barrer todas las teorías y nociones comunes, y aplicar la comprensión, convertida así en simple y llana, a un examen nuevo de los particulares». Dada la prevalencia del error y la confusión en el pensamiento de su tiempo, el grado de impaciencia de Bacon con respecto al pasado puede lógicamente comprenderse cuando añade: «El conocimiento humano, tal como lo poseemos, es un mero revoltijo y una masa mal digerida, hecho de credulidad y de una buena dosis de accidente»<sup>17</sup>. El punto a subrayar aquí es la clara convicción de Bacon en el sentido de que la invención científica podría acelerarse eliminando de antemano todas las ideas y teorías. Esta teoría del conocimiento había de tener efectos duraderos sobre la ciencia y la educación a lo largo de los tres siglos siguientes. Determinado a liberarse del prejuicio y de la superstición, no vaciló en defender la objetividad más radical, aunque hay que admitir que algo había de exageración en su afirmación de que el investigador ideal, para «dedicarse de nuevo a la experiencia y a los particulares», debía ser una persona «con los sentidos intactos, y una *mente bien purificada*»<sup>18</sup>. Parece, en efecto, que su fe en los particulares o hechos como punto de partida de la observación le condujo a una concepción objetivista según la cual el método científico podría realmente partir en algún punto de la nada más absoluta. Es ésta, sin duda, una deficiencia grave, en la medida en que subestima el papel activo de la mente en la experiencia, incluyendo la percepción sensorial. Sin embargo, esta limitación no fue reconocida como tal, y en los inicios de la revolución científica del siglo xvii el empirismo baconiano ejerció una influencia considerable.

17. *Novum organum*, I, 97, p. 122.

18. Ibid. El subrayado es nuestro.

## Nuevas instituciones del saber: academias y sociedades científicas

*Origen y desarrollo italianos*

La propuesta de Bacon de la Casa de Salomón no carecía de conexiones con los acontecimientos de su época; aunque fue pensada como una fundación del Estado y era por tanto sólo comparable a las universidades, que tenían una situación legal, sus fines y organización tenían mucho en común con un número creciente de sociedades científicas y doctas que se estaban formando en este período. A principios del siglo xvii había aparecido por toda Europa una red de instituciones alternativas de formación superior, todas las cuales participaban de ciertas características comunes: estaban compuestas en gran parte por aficionados, eran asociaciones voluntarias que normalmente comenzaban, y con frecuencia continuaban, sin constituciones formales ni permisos legales del Estado, estaban dedicadas únicamente a la investigación y al progreso del saber, y no ofrecían cursos ni daban grados. Además, y esto era aún más importante, tenían muy pocas de las tradiciones inhibitorias de la metodología y organización escolásticas medievales.

El impulso vino de Italia donde apareció la primera de estas instituciones alternativas, en las reuniones de la Academia platónica bajo el patronazgo de los Medici. A lo largo del siglo xiv tenemos documentada la existencia de cierto número de reuniones informales de personas doctas que parecen haber contribuido al establecimiento de una sociedad más regulada, y preocupada por el progreso del saber. En el Quattrocento italiano la gran preocupación estribaba en recobrar de un modo auténtico el pasado clásico, y la corte florentina patrocinó estos esfuerzos de modo particular, empezando por los propios esfuerzos de Cosme de Medici (r. 1434-64) y siguiendo con su nieto Lorenzo (r. 1469-92)<sup>19</sup>. Esta sociedad, la Academia platónica, se preocupó únicamente por recobrar el *corpus* del conocimiento griego y por servirse de él para promover la formación humanística, en particular con referencia a las artes, a la vez que continuó inspirando la búsqueda literaria y filosófica de los siglos posteriores.

Además de su influencia en Francia, donde la Académie de poésie et

19. Para una exposición más completa del movimiento de academias italiano véase el tomo II de la presente obra, capítulo 8.

de musique de Baif es el descendiente más importante, estimuló otras sociedades en Italia.

Para comprender de qué modo las sociedades humanísticas ofrecieron estímulo al interés por la investigación científica, que a su vez es el origen de la revolución del siglo xvii, es preciso tener en cuenta las concepciones y los propósitos del saber del siglo xvi. Todo el conocimiento, se creía, está interrelacionado, y así lo confirmaban tanto el enfoque platónico como el aristotélico, que comparten de hecho muchas más semejanzas que diferencias. En la interpretación cristiana de ambas filosofías, el mundo sensible es el fundamento de una teología natural: comprender el mundo significa llegar al conocimiento de Dios, y ello explica por qué la búsqueda cosmológica fue tan importante en la historia intelectual y educativa de este período; explica, además, la gran turbación originada por la ruptura entre filosofía y religión. El impulso inicial para la creación de la Academia platónica fue el deseo de reconciliar la filosofía y la religión<sup>20</sup> y esto, se creía, era sobre todo un problema de comunicación. Las primeras sociedades orientaron por tanto sus energías en una dirección lingüística, y una buena parte de la filosofía se ocupó de la clasificación analítica, al mismo tiempo que la ampliación del interés desde el griego y latín clásicos a las lenguas modernas condujo a debates explosivos a lo largo de los siglos xvi y xvii acerca de si las lenguas vernáculas tenían capacidad para expresar y comunicar ideas serias. Entre tanto la posición de la investigación científica se hizo cada vez más polémica, ya que en especial la Iglesia católica se esforzaba por mantener la ciencia como un simple aspecto de la teología natural. La lucha por la autonomía de las explicaciones científicas, y la aparición de materias o disciplinas separadas, fueron factores importantes en la revolución científica.

A lo largo del Cinquecento aparecieron en Italia sociedades, cuyos orígenes exactos son difíciles de determinar ya que con frecuencia empezaron de un modo muy informal. Durante el mismo período de la Academia platónica de Florencia empezó a reunirse en Venecia otro grupo de humanistas filohelénicos bajo el patronazgo del gran impresor Aldo Manuzio (r. 1450-1515), llamándose apropiadamente Accademia dei fililelli<sup>21</sup>. Otros grupos literarios se formaron a lo largo del siglo

20. Sobre esto véase FRANCES YATES, *The French Academies of the Sixteenth Century* (1947), p. 3.

21. Ibid. para una referencia a pie de página a la Accademia dei fililelli, p. 6, n. 3; A.F. DIDOT, *Alde Manuce et l'hellénisme à Venise*, París 1875.



XVI, con idénticos intereses, dedicándose en especial a la cuestión vernácula, y siendo el primero de ellos el de los llamados Orti Oricellari, en Florencia, a principios del siglo XVI; en torno a 1540 se transformaron en la Academia florentina, al tiempo que, también en Florencia, aparecía la Accademia della crusca, junto con la Accademia degli infiammati en Padua; hacia 1560 funcionaba asimismo la Accademia degli affidati en Pavia.

Todas estas sociedades centraron sus actividades en la prolongación de temas humanísticos, en particular en materias como la retórica, el estilo literario y el valor de lo vernacular. Los Orti Oricellari (llamados así porque se reunían en los Jardines Oricellari) decidieron celebrar sus reuniones en italiano, fortaleciendo de este modo el apoyo a la lengua *volgare*, y lo mismo hicieron también los *infiammati* («los inflamados o apasionados») en Padua. Pero éstos son sólo los grupos más destacados de entre una legión de otros de menor importancia<sup>22</sup>.

A medida que avanzaba el siglo y aparecían y desaparecían sociedades, se produjo una bifurcación entre las que se inclinaban hacia los estudios literario-humanísticos y las que se interesaban sobre todo por las ciencias experimentales. Al mismo tiempo es importante señalar que mientras que estos estudios humanísticos y científicos eran cultivados sobre todo en sociedades de aficionados, ello no era exclusivamente así en el caso de Italia, puesto que se introdujeron también en algunas universidades, especialmente en Florencia y Padua, si bien lo cierto es que no se estudiaban por una decisión específica de la universidad, sino siguiendo los intereses personales de los profesores. Cabe pensar que en algunos casos coexistían sociedades y academias dentro de la universidad, germen de lo que más adelante había de convertirse en norma; así por ejemplo, en Inglaterra una gran parte de la reforma, innovación y desarrollo de la universidad iba a producirse desde dentro, como consecuencia de los intereses divergentes del profesorado. Fue así como Padua se convirtió en la primera escuela médica y científica de Europa, ya que, como ciudad universitaria del Imperio veneciano, fue capaz de atraer a algunos de los espíritus más independientes de su tiempo, tales como Vesalius, Fabricius y Falloppius (tres de los más grandes nombres en la historia de la medicina), y más tarde Galileo y el gran lógico Zabarella. Fue en Padua donde el inglés William Harvey obtuvo su doctorado en medicina en 1602 y entró en contacto con las nuevas formas

22. Para una exposición más completa, véase YATES, o.c., capítulo 1 *passim*.

del razonar científico que le capacitaron para hacer el gran descubrimiento de la circulación de la sangre, que publicó en 1628.

A pesar del hecho de que las ciencias empezaron a desarrollarse casi por completo fuera de las universidades, es importante hacer una significativa excepción en el caso de la de Padua, ya que no estaba del todo configurada según el molde tradicional del *studium* escolástico. Padua fue, en efecto, el lugar donde se ubicaron algunas de las más importantes actividades intelectuales del siglo, preocupadas por derrocar el dominio de un pensar desfasado, tales como las investigaciones de Jacopo Zabarella sobre la lógica de la explicación científica. Utilizando el aristotelismo reavivado y purificado de Pomponazzi, Zabarella (1533-84) reconoció que la lógica de Aristóteles *Analytica posteriora* es fundamentalmente una lógica de prueba proposicional, antes que de descubrimiento<sup>23</sup>. Zabarella investigó el problema mucho más de cerca, tratando de analizar la naturaleza de la experiencia y de hallar el modo en que ésta era observada como efecto físico. Semejante planteamiento constituye una clara anticipación del método inductivo de Bacon, de suerte que Zabarella hablaba de un método en dos direcciones de la prueba demostrativa: la de la «resolución» o estudio de los efectos para remontarse a las causas, y la «composición» o estudio desde las causas a los efectos<sup>24</sup>. Fue esta interacción entre el *metodo risolutivo* y el *metodo compositivo* lo que constituyó la aportación científica de la escuela de Padua, que Galileo siguió<sup>25</sup>. Desde su posición de universidad adelantada de Europa, cuando la influencia italiana estaba en su apogeo, Padua fue capaz de extender ampliamente este estilo de pensar, particularmente en las regiones protestantes. El *Studio patavino* era una universidad de estudiantes compuesta de naciones, una de las cuales fue la nación «inglesa» en la que se enroló Harvey, y que fue una de las principales fuentes para llevar las ideas de Padua a la Inglaterra de Bacon.

Galileo fue la figura central de la primera sociedad realmente científica que tomó su forma y gran parte de su inspiración del ejemplo de Padua: la Accademia dei lincei, fundada en Roma en 1601 por el duque Federico Cesi a partir de un grupo que se había estado reuniendo el año anterior. Al escoger el nombre de «Academia de los linceos» intentaban

23. Según el amplio tratamiento dado por J.H. RANDALL, *The School of Padua and the Emergence of Modern Science* (1961), p. 46.

24. *Ibid.*, p. 31, 55.

25. *Ibid.*, p. 56, n. 32, con referencia a las pruebas en Galileo Galilei, *Opere*, ed. Nazionale, IV, 520.

sugerir la búsqueda penetrante de la verdad. Los primeros miembros planearon establecer unos «monasterios científicos y no clericales»<sup>26</sup>, para el progreso del saber, cada uno de los cuales había de ser

...una agrupación que, de acuerdo con ciertas reglas y normas, y en asambleas unidas por la amistad, lleva a cabo sus trabajos con diligencia y seriedad hacia estudios poco cultivados hasta el momento. Su finalidad no consiste sólo en adquirir conocimiento y sabiduría para vivir recta y piadosamente, sino en revelárselos a los hombres de palabra y por escrito<sup>27</sup>.

Galileo fue el miembro dirigente, y la sociedad fue responsable de muchas reuniones y experimentos, principalmente sobre astronomía, física y ciencias naturales, hasta publicar en 1609 los primeros ensayos científicos de la historia, las *Gesta lynceorum*, al igual que la obra tan controvertida de Galileo *Sobre las manchas del sol*. La Academia dei lincei fue una sociedad popular entre los *cognoscenti* romanos, pudiendo presumir incluso de tener como miembro al cardenal Maffeo Barberini, amigo de Galileo que defendía las nuevas formas de investigación científica. Después de su elección como papa Urbano VIII en 1623, este mecenas florentino de las artes y de las ciencias cambió por completo; obsesionado aparentemente por el poder personal, buscó el modo de restaurar la grandeza y la autoridad del papado renacentista, y aceptó los argumentos de los jesuitas según los cuales Galileo constituía una amenaza peligrosa. Aleccionado por los jesuitas y siendo un humanista tanto temperamental como intelectualmente, que no entendía en el fondo nada de las ciencias, Urbano VIII no hizo intento alguno por salvar a Galileo de la presión inexorable de la Inquisición. Con la muerte del duque Federico Cesi en 1630 y la condenación de Galileo en 1633, la Academia encontró la ciencia demasiado peligrosa y cesó en sus trabajos.

El espíritu de investigación científica, con todo, no murió en Italia y, de hecho, Galileo sirvió de inspiración continua, hasta culminar en la más distinguida de todas las sociedades italianas, la Accademia del cimento, literalmente «Academia de experimentación», aunque el nombre implicaba también un juego de palabras con «cemento» (cemento o estructura), denotando la idea de investigar los «nexos» de los fenó-

26. Citado en MARTHA ORNSTEIN, *The Role of Scientific Societies in the Seventeenth Century* (1938; reimpr. 1963), p. 75.

27. Citado en *ibid.*, p. 75, de *Lynceographia* (1612).

menos. El escudo heráldico de la sociedad revela esta intención, puesto que representaba el horno de un orfebre en el que se analizaban los metales para comprobar la pureza de su composición. El lema que acompañaba al escudo era bien indicativo de la actitud de la sociedad: *Provando e riprovando*. Está, en primer lugar, en lengua vernácula y, en segundo lugar, afirma el credo experimental en su significado: probar y comprobar, siendo la idea de comprobar explícitamente la de la prueba experimental confirmada por la replicación.

La Accademia del cimento tuvo unos comienzos rodeados de secreto debido al clima de temor que siguió al proceso de Galileo, y en sus primeros tiempos no eran más que reuniones de dos de los más fervientes seguidores de Galileo, Vincenzo Viviani y Evangelista Torricelli. Después del proceso de Galileo en 1633 y aun después de su muerte en 1642, la cosmología era, en Italia, una peligrosa aventura y virtualmente desapareció. Ciertamente por este tiempo la garra española era firme, y si bien España gobernaba con un mínimo de interferencias, el país languidecía. Venecia mantenía su independencia, pero su poder continuó disminuyendo al cortar la expansión de los turcos sus rutas de comercio marítimo y sus concesiones. La alta cultura de Italia pervivió en las cortes ducales, pero se volvió cada vez más retraída y se apartó de las controversias; la pintura floreció en el preciosista estilo conocido como «mannerismo», mientras la ciencia se autolimitó a los aparentemente inofensivos estudios de las matemáticas, la física, la química y la biología. No obstante Florencia mantuvo su reputación como centro de civilización urbana, y fue allí donde surgió la Accademia del cimento. Florencia permanecía en manos de los Medici, que para entonces estaban vinculados por lazos matrimoniales con la monarquía francesa y de este modo tenían apoyo independiente que hacía que tanto el papado como los Habsburgo tuviesen cuidado de no provocar ninguna confrontación seria, en vista sobre todo de que España estaba ya profundamente empeñada contra los protestantes en la Guerra de los Treinta Años. Por esto, cuando los dos príncipes florentinos reinantes, el gran duque Fernando II y el príncipe Leopoldo, establecieron formalmente la Accademia del cimento en 1657, después de una existencia menos estructurada en los veinte años anteriores, no hubo ninguna oposición<sup>28</sup>.

28. GIOVANNI TOZZETTI, *Notizie degli aggrandimenti delle scienze fisiche accaduti in Toscana nel corso di anni LX del secolo XVII*, 4 vols., Bouchard, Florencia 1780; citado en GIORGIO ABEITI, «L'Accademia del cimento», en *Celebrazione della Accademia del cimento nel tricentenario della fondazione*, Presso la Domus Galilaeana, 1957, p. 8-9.



La Accademia del cimento, con una afiliación pequeña pero distinguida, continuó en la década siguiente y fue la causa de una de las más gloriosas explosiones del esfuerzo científico creador del siglo. Patrocinó experimentos en una amplia variedad de temas en sus respectivas áreas de interés, especialmente en física y en biología; su ejemplo se difundió ampliamente por los estados protestantes de Europa a través de un sistema de miembros corresponsales. Su primer interés se centró en las mediciones, para las que habían construido cierto número de instrumentos: termómetros, barómetros, higrómetros, planos inclinados, algunos de los cuales se conservan hoy en el Museo de historia de la ciencia de Florencia. Sus intereses se desplegaron posteriormente hacia los fenómenos naturales, y al final de su primera década su segundo secretario, Lorenzo Magalotti (1637-1712), publicó en 1667 sus trabajos en un libro que fue el primero de este género en el mundo: *Saggi di naturali esperienze fatte nell'Accademia del cimento (Resultados de los experimentos de ciencias naturales llevados a cabo por la Accademia del cimento)*. Estos *saggi*, «pruebas» o «ensayos» fueron el primer *corpus* elaborado sistemáticamente de experimentos diseñados con toda deliberación, que intentaban empezar, en la medida de lo posible, sin ningún tipo de especulación previa.

Esta publicación tenía el mismo espíritu que las *Gesta lynceorum*, pero era mucho más completa y contenía láminas ilustrativas bien dibujadas, acompañadas de textos muy precisos. Por desgracia, al estar escritos en el italiano vernáculo que por aquel tiempo no tenía muchos lectores fuera del país, los *saggi* no tuvieron la circulación que merecían. Con todo, y aunque con muchas limitaciones, circularon por Europa; Magalotti envió una copia a la recién fundada Royal Society de Londres, y de este modo fueron traducidos al inglés en 1684<sup>29</sup>. Pero sólo cuando fueron traducidos al latín en 1731 pudieron recibir una difusión muy amplia, hasta convertirse rápidamente en el manual clásico de laboratorio de aquel tiempo. La Academia, por su parte, no sobrevivió a su primera década; en 1667 Leopoldo aceptó el capelo cardenalicio y aunque la historia oficial del tricentenario de la Academia, la *Celebrazione*, afirma simplemente que a partir de entonces ya no dispuso de tiempo para dedicarse al trabajo científico<sup>30</sup>, es más plausible la hipótesis de que le ofrecieron el cardenalato como maniobra política y con la condición de que

29. ORNSTEIN, o.c., p. 88.

30. *Celebrazione*, p. 9.

la sociedad dejara de existir<sup>31</sup>. Así concluyó la breve pero muy influyente carrera de la más famosa de las sociedades científicas italianas, confirmando así el dicho irónico tan extendido en aquel tiempo de que Italia podía ir a la cabeza de Europa en cuestiones intelectuales y culturales, siempre que la Inquisición se lo permitiera.

### *La gran época de las academias francesas*

Al tiempo que el movimiento académico declinaba en Italia en el siglo xvii, prosperaba en Francia con tal brillantez que este siglo puede ser descrito, en relación al desarrollo del saber superior, como una gran época.

La inspiración, al igual que para el resto de Europa, llegó de Italia en el siglo xvi y, si bien existieron muchas influencias, el ejemplo histórico más notable lo constituye la creación de la Académie de poésie et de musique. Esta academia que tuvo unos comienzos harito informales como círculo de amigos, llegó a tener sus actividades en la mansión de apariencia italiana de un distinguido diplomático francés, Lazare de Baïf, que había sido a principios del siglo xvi embajador francés en Venecia y Florencia. En Italia participó en las reuniones de la Accademia dei filileeni y de la Academia fiorentina, en parte porque su misión era informar a Francisco I de todas las actividades italianas, tanto culturales como políticas. Francisco I estaba empeñado en convertir a Francia en la cabeza de la vida intelectual y cultural de Europa y, a pesar de la oposición de la universidad de París, su corte era receptiva a estas influencias. De regreso en París, Baïf se construyó un gran *château*, el Hôtel Baïf, en la parte posterior de las murallas de la ciudad. El sitio fue deliberadamente escogido: estaba al lado de la universidad, pero separado de ella por las murallas de la ciudad, y muy cerca de la gran Abadía de San Víctor. La abadía era importante porque, desde que se hizo famosa en los siglos xi y xii gracias a Guillermo de Champeaux y Hugo de San Víctor, había seguido siendo el centro intelectual del platonismo francés; su biblioteca contenía la mayor colección francesa de obras platónicas y, en el interior de los muros del convento, los investigadores visitantes recibían hospitalidad. Fue en ese Hôtel Baïf (demolido en el siglo xix) donde se mantuvo la gran tradición platónica

31. ORNSTEIN, o.c., p. 78, n. 34.

francesa, y donde llegó a uno de sus puntos culminantes por obra del hijo de Lazare de Baïf, Jean-Antoine<sup>32</sup>.

Nacido en Venecia de madre veneciana, Jean-Antoine de Baïf († 1589) fue uno de los grandes fundadores del movimiento académico francés. Expuesto en su infancia a los influjos italianos, fue condiscípulo del poeta Pierre Ronsard, el cual había formado un círculo de siete amigos que escogieron el nombre alegórico de *La Pléiade*, puesto que las Pléyades son siete estrellas. En un momento determinado La Pléiade empezó a reunirse en el Hôtel Baïf, uniéndose al círculo de Jean-Antoine y dedicando sus energías a la búsqueda de la armonía última del universo, especialmente la que se manifiesta por la canción y la danza. Hallamos aquí la expresión más vigorosa de la época del neoplatonismo literario. La intención era profunda: por medio del estudio de los sonidos, de la armonía y la melodía, por el procedimiento de componer versos con medida «a los que los tonos han de acomodarse y también medirse de acuerdo con el arte métrica... las mentes de los oyentes... pueden componerse de modo que sean capaces del más alto conocimiento, después de ser purgadas de los vestigios de barbarismo»<sup>33</sup>. De este modo sus miembros intentaban, en una época cada vez más dominada por el afán de un saber demostrativo, cognitivamente dado, continuar su búsqueda a través de medios de orden afectivo. El grupo tuvo un apoyo regio considerable, y en 1570 Carlos IX le otorgó su protección en un documento, que acompañaba a los estatutos, dirigido conjuntamente a Jean-Antoine de Baïf y a Joachim Thibault de Courville.

Esta Académie de poésie et de musique se enfrentó a una tarea formidable. Hizo falta la protección del rey para romper la encarnizada oposición de la universidad, que temía que el estudio de la poesía y de la música «ablandasen a la juventud», al mismo tiempo que cualquier programa positivo estaba erizado de dificultades. Los planes de Baïf comprendían lógicamente todas las artes y las ciencias útiles para la música, y la academia floreció aunque no sin dificultades. Pero no le fue posible extenderse a un público más amplio, por más que tuviera la ambición de «erradicar el barbarismo de la Galia». No obstante, dadas las graves crisis por las que atravesaba Francia, ocasionadas por las guerras de los hugonotes y la división entre el clero, con el galicanismo en auge y con los desafíos a la soberanía nacional procedentes de la España de

32. Según FRANCES YATES, o.c., cap. 2, p. 14ss.

33. Texto francés, p. 319-20, en el apéndice I de YATES, o.c.

los Habsburgo, los jesuitas y la Inquisición, fácil es comprender cómo la idea de una regeneración moral a través de un programa de estudio aplicado apropiadamente podía ser aceptada. La muerte de Carlos IX privó a la academia de su protector; continuó bajo su sucesor, Enrique III, pero fue reorganizada como Academia de palacio, perdiendo ímpetu posteriormente.

A las guerras de religión, suspendidas temporalmente en 1598 por el Edicto de Nantes, siguió un período de reconstrucción en el que Enrique IV (r. 1593-1610) trató de introducir cambios institucionales importantes, dirigiendo su atención preferente hacia los estudios superiores. En 1600, y como consecuencia de su conversión al catolicismo, otorgó a la universidad de París (por este tiempo en su nivel más bajo) unos nuevos estatutos que confirmaban su carácter reaccionario, restringiendo el ingreso exclusivamente a los católicos, suprimiendo la lengua vernácula como medio de enseñanza e implantando la censura de prensa. Los jesuitas se hicieron con el control de la universidad y recibieron, además, ayuda real para su nuevo Colegio en La Flèche a 150 km al sudoeste de París. La Flèche se convirtió en símbolo de la regeneración católica; siguiendo las normas de la célebre *Ratio* jesuítica, congregó a los mejores eruditos y maestros en un ambicioso plan de reeducar a una nueva Europa católica. Su alumno más distinguido, René Descartes, condenó en su seminal *Discurso sobre el método* la esterilidad de la enseñanza de los jesuitas.

El único logro progresista fue la renovación del estancado Collège Royal. Fundado originalmente en 1518 por Francisco I, no había prosperado como cabía esperar debido, una vez más, a la hostilidad de la universidad. Su nombre se cambió por el de Collège de France y, con el tiempo, a sus cátedras originales de griego y hebreo se añadieron la de medicina, cirugía, matemáticas, botánica, filosofía, elocuencia, derecho civil y árabe<sup>34</sup>. La universidad de París se enfrentaba ahora a un auténtico reto, y durante todo el siglo XVII hizo la guerra al Collège y virtualmente a toda innovación en el ámbito educativo; sin embargo, no pudo resistir a la marea del cambio, y al terminar el siglo se encontraba en la decadencia más absoluta, eclipsada por la aparición de un nuevo y más completo sistema de instituciones, de las cuales la primera y una de las mayores fue la Académie française, fundada en 1635 por el cardenal Richelieu.

34. ORNSTEIN, o.c., p. 225.

En 1624 Richelieu (1585-1642) alcanzó la presidencia del Consejo de ministros y en 1629 era *de facto* el dueño de Francia; bajo su mandato Francia se elevó a primera potencia de Europa, y Richelieu estaba decidido a que esto se expresara también en las artes, los estudios y el florecimiento general de la cultura francesa, siendo una de sus primeras decisiones la creación de la Académie française como instrumento de política nacional. La Academia existía ya como una sociedad informal de eruditos preocupados por temas literarios como los estudiados en la Academia de Baif, y existen fuertes indicios en el sentido de que fue continuación histórica de La Pléiade, aunque por desgracia la constancia documental no es clara<sup>35</sup>. Había en aquel tiempo numerosos grupos de reciente creación, entre los que los temas literarios del siglo anterior podían haber sido fácilmente transmitidos, como por ejemplo el círculo privado reunido en torno al periodista Théophraste Renaudot (1586-1653) que organizaba simposios semanales sobre los temas intelectuales en boga, publicados en unas actas tituladas *Conférences du Bureau d'Adresse* a partir de 1633<sup>36</sup>. Estas reuniones, y especialmente el material impreso, eran muy seguidas y discutían temas que se convirtieron en el campo particular de la Academia. Uno de estos temas, el primero en importancia, fue la cuestión de «si la lengua francesa es suficiente para el aprendizaje de todas las ciencias»<sup>37</sup>. Esta cuestión de las lenguas vernáculas estaba adquiriendo un auge cada vez mayor en toda Europa por este tiempo, dado que se habían convertido en las lenguas habituales del discurso, y se pensaba que el griego y el latín consumían una cantidad de tiempo desproporcionado, que podría dedicarse al estudio del saber secular y científico que aumentaba cada vez más en extensión.

El testimonio escrito del coetáneo Pierre Pellison, fechado en 1652<sup>38</sup>, indica que tras oír hablar de estas reuniones, a principios de la década de 1630, Richelieu reconoció la oportunidad de utilizar esta sociedad informal como medio de crear una conciencia nacional a través de la purificación, enriquecimiento y elevación de la lengua francesa. En consecuencia ofreció su «protección», que no pudieron rehusar, y en 1635 el círculo de Renaudot quedó oficialmente establecido por cartas cre-

35. Sobre esto, cf. YATES, o.c., p. 292-7.

36. HARCOURT BROWN, *Scientific Organizations in Seventeenth Century France* (1934), p. 17ss.

37. *Ibid.*, p. 30.

38. PIERRE PELLISON y PIERRE-JOSEPH D'OLIVET, *Histoire de l'Académie française*, ed. C. Livet, París 1858, I, 256; citado en YATES, o.c., p. 292, n. 2 y 4.

denciales como Académie française<sup>39</sup>. La Academia cumplió su cometido perfectamente y en 1672 el rey Luis XIV la puso bajo patrocinio real y la trasladó al palacio del Louvre. Durante el reinado de Luis XIV (r. 1643-1715), y en gran parte por iniciativa de su primer ministro Colbert, se crearon un buen número de instituciones especializadas de estudios superiores.

Además de su puesto de ministro de finanzas, Colbert, que sucedió al cardenal Mazarino en 1661 como primer ministro y ocupó este puesto hasta su muerte en 1683, adquirió el título adicional y el cargo de protector de la Academia francesa de las artes, y por medio de la organización del sistema académico ejerció una profunda influencia en el desarrollo de la cultura europea. En el breve espacio de diez años se fundaron cinco academias, todas las cuales siguen operando hasta el día de hoy: l'Académie de danse (1661), l'Académie des inscriptions et belles-lettres (1663), l'Académie des sciences (1666), l'Académie de musique (1669) y l'Académie d'architecture (1671). Todas ellas eran instituciones centradas en un fin específico y ofrecieron al saber francés y europeo un aliento institucional que hasta aquel momento había estado ausente; de entre ellas una había de llegar a ser especial y merecidamente famosa, la Académie des sciences.

Aunque fundada formalmente en 1666, la Académie des sciences, como casi todas las otras academias, tuvo un largo período de gestación y el espíritu de investigación científica puede retrotraerse a diversos grupos de aficionados que trabajaban en las primeras décadas del siglo<sup>40</sup>. El impulso hacia las actividades científicas, igual que en el caso de las humanísticas, vino de Italia, principalmente de Padua y Florencia. El enlace se hizo a través de Nicolas-Claude Fabri de Peiresc (1580-1637) quien después de un período como estudiante en ambas ciudades, en especial en el Studio patavino, formó un grupo similar de eruditos con modos parecidos de pensar; los más prominentes fueron Pierre Gassendi, preboste del cabildo catedralicio de Digne, en los Alpes franceses del sur, que pasaba un tiempo considerable en la capital, y dos hermanos parisienses, Pierre y Jacques Dupuy. Los dos hermanos habían formado ya un grupo pequeño, conocido más tarde como Cabinet des frères Dupuy, que empezaron a tener reuniones algunos años antes de que Peiresc se

39. *Ibid.*, p. 292.

40. El movimiento histórico hacia la fundación formal de la *Académie des sciences* puede seguirse a través de HARCOURT BROWN, o.c.

les uniera en 1616. Un hecho interesante es que el Cabinet buscó un retrato de Francis Bacon para colocarlo en una pequeña galería de hombres doctos en su lugar de reuniones<sup>41</sup>. El Cabinet Dupuy prosperó y coordinó los intereses científicos de un gran grupo de aficionados entusiastas; se reunía aún con regularidad, aunque de un modo algo incierto, a la muerte de Jacques Dupuy en 1656, y había atraído a visitantes de fuera de Francia, especialmente de Inglaterra, donde grupos parecidos de aficionados tenían reuniones similares. En 1659-60 Henry Oldenburg, acompañado por Richard Jones, asistió a algunas reuniones; Oldenburg sería más tarde el secretario del primer grupo científico de Inglaterra, la Royal Society<sup>42</sup>. Faltándole una base institucional más firme para su permanencia, fuera del entusiasmo de sus miembros y el lugar de las reuniones ofrecido por la familia Thou en su mansión, el grupo se vio forzado a separarse en 1662 cuando la familia Thou dio en bancarrota y la mansión fue vendida.

El espíritu de investigación científica, sin embargo, había prendido ya con fuerza, y al mismo tiempo que las del Cabinet Dupuy se desarrollaron las actividades de un fraile excepcional, Marin Mersenne (1588-1648), cuya celda en el Convento de l'Annonciade en París se convirtió, después de 1620, en un centro de información para trabajos científicos. Mersenne había sido un condiscípulo (y luego un colaborador durante toda su vida) de Descartes en el Colegio de la Flèche; en 1611 siguió la vocación religiosa e ingresó en la orden mendicante de los llamados frailes mínimos<sup>43</sup>. El père Mersenne, como era afectuosa aunque incorrectamente conocido, era un erudito muy competente tanto en el terreno teológico como en el científico, que trató de hallar una vía media entre el conservadurismo teológico y la investigación científica; hacia el 1630, cuando la persecución de la Iglesia contra Galileo estaba alcanzando su cenit, Mersenne aconsejaba precaución a los científicos. En 1634, el año siguiente a la condenación de Galileo por parte de la Inquisición, Mersenne publicó sus *Questions théologiques, physiques, morales et mathématiques*, discusión racionalista de problemas que revelaban la influencia de Descartes. El consejo de Mersenne se ofrece con

41. Ibid., p. 8.

42. Ibid., p. 14.

43. Debido a que su primera Regla estaba basada en la de san Francisco de Asís, y en la idea de que fueron fundados por san Francisco de Paula (1416-1507), el *Ordo fratrum minorum* es considerado a menudo erróneamente como franciscano, y así Mersenne ha sido descrito con frecuencia, también erróneamente, como franciscano o minorita.

mucha prudencia en la *Question 45*: al discutir la controversia heliocéntrica, concluye con la aseveración de que «si los eruditos procedieran con más discreción y prudencia en las ciencias, no estarían tan sujetos a la censura y no tendrían motivo para quejarse ni para retractarse»<sup>44</sup>. El argumento de Mersenne era que la ciencia podía avanzar si los investigadores evitaban sencillamente la confrontación. Y ciertamente éste fue el camino que él siguió.

Desde 1635 hasta su muerte en 1648, el Convento de la Anunciación en París fue el foco principal de la actividad científica francesa, y Mersenne asumió el papel de coordinador científico, manteniendo correspondencia en Europa con Descartes, Huygens, Torricelli, Galileo, Pascal y muchos otros, comunicándose al mismo tiempo con científicos y eruditos de Inglaterra, en especial con Theodore Haak, Thomas Hobbes y William Petty. De todos ellos fue Haak el más fiel corresponsal de Mersenne, con quien trataba sobre todo en sus intercambios de proyectos de reforma científica y educativa que estaban persiguiendo en Inglaterra unos cuantos entusiastas, encabezados por Samuel Hartlib y Joannes Amos Comenius. Sin embargo, la correspondencia no fue la única actividad de Mersenne, buena parte de cuyo tiempo se consagraba a la organización de conferencias en las cuales se leían y discutían trabajos científicos.

A la muerte de Mersenne la iniciativa fue mantenida por breve tiempo por unos cuantos colaboradores y después, con más amplitud, por un aristócrata parisino inmensamente rico, Henri-Louis Habert de Montmor, que era ya miembro de la Académie française. Sin embargo, Montmor estaba descontento del trabajo de la Académie que había restringido sus actividades a preocupaciones filológicas y lexicográficas, y esta actitud fue expresada en una carta a los Dupuy por su asociado Ismael Boulliau, que aludía a las reuniones de la Académie française como «esta estúpida chusma con su diccionario reformado»<sup>45</sup>. Montmor se sentía atraído por el nuevo método de Descartes y trató de usar este enfoque al parecer prometedor y eficaz en la prosecución del conocimiento. Posterior al empirismo de Bacon, el racionalismo cartesiano era más atractivo, por muchos motivos, para la mente francesa, especialmente porque rompía menos violentamente con la tradición que el empirismo.

44. Citado en BROWN, o.c., p. 37.

45. BOULLIAU, *Fonds Dupuy*, 18, f. 21; citado en BROWN, o.c., p. 64-5.

*Modificación de la tradición: el racionalismo cartesiano*

René Descartes (1596-1650), hijo de un miembro del parlamento bretón, había recibido una buena educación; según sus propias palabras: «desde mi niñez he estado familiarizado con las letras»<sup>46</sup>; fue enviado al colegio de los jesuitas de la Flèche, donde, al final de sus estudios, escribió:

Me encontré envuelto en tantas dudas y errores, que me convencí de que en todos mis intentos de aprender no había avanzado más que hasta el descubrimiento de mi propia ignorancia. Y sin embargo estaba estudiando en uno de los más famosos colegios de Europa<sup>47</sup>.

Sentía que había algo que fallaba estrepitosamente. Descartes aceptaba la necesidad de la mayor parte del programa formal: lenguas, historia, matemáticas, elocuencia y teología. La filosofía, que completaba el *curriculum* típico de los jesuitas tal como aparecía en la *Ratio studiorum*, la consideraba totalmente deplorable, sobre todo porque «a pesar de haber sido cultivada durante muchos siglos por los hombres más distinguidos... no hay un solo tema dentro de su campo que no esté aún bajo discusión»<sup>48</sup>; esto le llevó, según declaraba en el mismo pasaje introductorio a su *Discurso del método*, «a abandonar por completo el estudio de las letras... y a no buscar otra ciencia que el conocimiento del propio yo, o el gran libro del mundo».

Sin embargo, la Francia de 1620 no era un sitio seguro para intelectos inquisitivos y en 1628 marchó a Holanda, permaneciendo fuera de Francia la mayor parte de su vida. Algunos años antes había desarrollado en Francia una obsesiva pasión por la investigación matemática, originada en la famosa intuición de la noche del 10 de noviembre de 1619, en que comprendió que el universo tenía una estructura básicamente matemática<sup>49</sup>. A partir de entonces se puso a trabajar con el fin de explicar el mundo en términos matemáticos. Si el mundo estaba en verdad

46. DESCARTES, *Discours de la méthode, pour bien conduire la raison et chercher la vérité dans les sciences*, parte I; trad. cast.: *Tratado de las pasiones y discurso sobre el método*, Iberia, Barcelona 1963.

47. Ibid.

48. Ibid.

49. El sueño es relatado en BAILLET, *Vie de Descartes* (1691); trad. inglesa en N.K. SMITH, *New Studies in the Philosophy of Descartes* (1952), p. 33-9.

estructurado matemáticamente, la tarea consistía en descubrir primero los principios básicos, que en último término debían ser aprehendidos por intuición directa, para trabajar después con métodos deductivos. Se volvió hacia la física e intentó un tratado, basado en el sistema copernicano, pero apoyado por observaciones y experimentos. En cartas escritas a Mersenne en 1630 le prometía tener terminado en tres años su «Tratado acerca del mundo». Sin embargo, para abril de 1632 se mostraba dispuesto a admitir que era problemático poder concluir una tal cosmología; en 1633, y ante las noticias de la condenación del libro de Galileo *Massimi sistemi del mondo*, Descartes anunció su intención de suspender la publicación de su propio *Traité du monde*, puesto que éste incluía también «la doctrina del movimiento de la tierra». Explicando a Mersenne su firme decisión de evitar un conflicto «con la autoridad de la Iglesia» y de «vivir en paz», expresó la esperanza de que «a su tiempo mi *Mundo* aún podrá salir a la luz»<sup>50</sup>. El *Traité du monde* nunca quedó concluido, aunque algunas de sus secciones se publicaron después de su muerte, en 1664.

Descartes pasó a centrar directamente su atención en los problemas del método científico, y en marzo de 1636 escribió a Mersenne que tenía cuatro tratados, todos en francés, preparados para ser publicados anónimamente, bajo el título general de «Plan de una ciencia universal para elevar nuestra naturaleza a su más alto grado de perfección»<sup>51</sup>. El trabajo, sin embargo, apareció al año siguiente como *Discurso sobre el método de guiar correctamente a la razón y buscar la verdad en las ciencias*. En el *Discurso* el primer precepto de su lógica era el famoso principio de la duda: «no aceptar nada como verdadero que yo no reconozca claramente que lo es»; el segundo era dividir el problema en partes, y el tercero ordenar sus reflexiones, elevándose gradualmente desde los objetos más sencillos «al conocimiento de los más complejos, suponiendo un orden, aunque sea ficticio, entre ellos»<sup>52</sup>.

De todas sus concepciones, la primera que aceptó como cierta es la existencia del yo: «pienso, luego existo» (*Cogito, ergo sum*)<sup>53</sup>. Esto, añadía en sus *Principia philosophiae* (1644), «nos ofrece la distinción que existe entre el alma y el cuerpo, entre aquello que piensa y lo que es

50. DESCARTES, *Cartas filosóficas*, trad. inglesa de A. Kenny (1970), p. 26-7.

51. DESCARTES, *Cartas filosóficas*, p. 28.

52. DESCARTES, *Discurso sobre el método*, parte II, en la trad. ingl. de las *Obras filosóficas* (1967), p. 92.

53. Ibid., parte III, p. 101.



corpóreo», puesto que al tiempo que estamos seguros de la existencia de nuestros propios pensamientos, «dudamos aún de si hay otras cosas en el mundo»<sup>54</sup>. Para una justificación de la existencia de las cosas materiales, Descartes apelaba en sus *Principios*, un tanto sorprendentemente nos parece ahora, a la fiabilidad de Dios. Argumentando que la necesidad de la existencia de Dios se prueba por el concepto claro que el hombre tiene de un ser tan perfecto, afirmaba que todas las ideas de los objetos corporales que son claras y distintas deben ser producidas por los mismos objetos externos, ya que Dios no puede engañar y no dotaría al hombre de «la luz de la naturaleza o la facultad del conocimiento» para producir falsas percepciones<sup>55</sup>.

En muchos aspectos Descartes simpatizaba con la tradición empírica de Francis Bacon, y realmente hizo una contribución concreta a ella. Como Bacon y como Galileo, era un realista que aceptaba la existencia de un mundo externo tal como atestigua la experiencia, y como ellos era un materialista en el sentido de que concebía que el mundo estaba constituido por partículas de materia. Sin embargo, fue aún más explícito que Bacon al distinguir la materia como divisible y extensa, por una parte, y la mente sin extensión e indivisible, por otra. El pensamiento, el principal atributo de la mente, incluía para Descartes todas las operaciones del alma: la sensación, la imaginación, la voluntad y el sentimiento, lo mismo que la razón. Defendió la noción de la libre voluntad del hombre, al mismo tiempo que hacía un esfuerzo por reconciliar esto con la doctrina cristiana de la preordinación divina<sup>56</sup>.

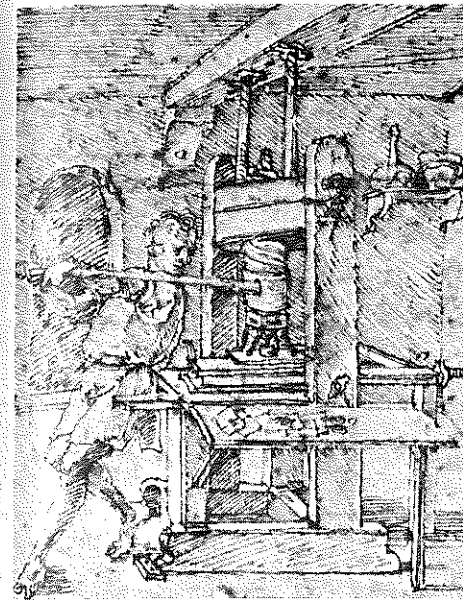
El dualismo cartesiano fue un intento de superar la incapacidad de la hipótesis mecánica para explicar todas las cosas del mundo, afirmando que la mente humana está fuera del sistema material. Más aún, le permitió la aceptación del determinismo implícito en la teoría mecanicista, aplicable sólo al mundo material, sin extenderlo al hombre, justificando de este modo el argumento en favor del libre albedrío. La oposición entre mente y materia estaba al mismo tiempo reforzada por la doctrina de la Iglesia, que se encuentra anteriormente en Aristóteles, de que el hombre, por su capacidad de razonar, está fuera del orden natural y destinado a dominarlo.

Descartes fue más allá que Bacon en el análisis de la operación del

54. DESCARTES, *Los principios de la filosofía*, Reus, Madrid, parte I, principio VIII.

55. DESCARTES, *Los principios de la filosofía*, parte I, principio XXX. Este argumento fue presentado con anterioridad en las *meditaciones de prima philosophia* (1641), p. 191.

56. *Los principios de la filosofía*, parte I, principios IX, XXXIX-XLI.



1. Una de las prensas del impresor Koberger, según dibujo de Durero, de 1511



2. Retrato de Petrus Ramus (Pierre de la Ramée, 1515-1572), de autor desconocido



3. Retrato de Francis Bacon, hacia 1600, de autor desconocido

intelecto en la percepción. Fue, por consiguiente, más crítico al examinar hasta dónde es posible algún conocimiento del mundo externo afirmando, al mismo tiempo, la realidad de la mente y la importancia del pensamiento. El énfasis de su filosofía está en el uso efectivo de la razón (tema tratado más superficialmente por Bacon), aunque el racionalismo no excluía para Descartes un enfoque empírico. Dentro de su marco de referencia de la duda, todavía aceptaba la fiabilidad de la mayor parte de las percepciones sensoriales, aun cuando las juzgara originadas por el influjo divino; el experimento y el análisis matemático eran esenciales para su método de investigación científica. Descartes estuvo siempre interesado en el estudio del mundo natural, ofreciendo, por ejemplo, una teoría mecánica del universo, de la luz y de la fisiología humana.

La cuestión principal en que sus teorías difieren del punto de vista empírico sobre el conocimiento, es su afirmación de que algunas ideas, nociones simples, tales como la existencia o la certeza, y las leyes puestas por Dios en la naturaleza, son innatas en nuestras mentes<sup>57</sup>. Los empiristas discrepaban profundamente de este punto de vista, arguyendo que todo conocimiento debe provenir de la experiencia, *a posteriori*. El debate sobre si es posible el conocimiento *a priori* continuó en los siglos siguientes, oscureciendo tantos temas como los que contribuyó a esclarecer. En particular este debate tendió a forzar a los empiristas a la posición insostenible de que todo conocimiento fiable se deriva de la inmediata experiencia sensorial.

Con la polarización de opiniones en la disputa sobre las ideas *a priori* pocos se pararon a preguntar «¿anteriores a qué?» En el contexto religioso de la época, Descartes y sus seguidores racionalistas pensaban que tales ideas son proporcionadas por Dios *antes* de cualquier experiencia humana. Rechazando esta posibilidad, el empirismo científico se orientó hacia una posición objetivista extrema, negando no sólo las ideas innatas, sino incluso la importancia del conocimiento *a priori* en forma de conceptos o expectativas existentes ya en la mente del individuo antes de la experiencia presente.

57. DESCARTES, *Carta a Mersenne*, abril de 1630, p. 11. Aparece de nuevo en *Los principios de la filosofía*, parte I, principio x.

*La Academia Montmor y la Académie des sciences*

Un admirador entusiasta de la filosofía de Descartes en este período fue Henri-Louis Habert de Montmor (c. 1601-1679), quien ofreció a Descartes el uso de la mansión rural de Mesnil-Saint-Denis en las afueras de París<sup>58</sup>. Ésta estaba situada cerca de Port-Royal, el convento que se había convertido en baluarte jansenista cuando el jansenismo, que afirmaba la necesidad de la gracia divina para llevar una vida de acuerdo con Dios, era atacado como herético por su determinismo. Aunque Descartes declinó el ofrecimiento, él y Montmor continuaron en estrecho contacto.

De hecho en un *dossier* confidencial sobre Montmor enviado a Colbert se decía, entre otras cosas, que «profesa la doctrina cartesiana; y hay rumores de que ha establecido una academia en su casa sólo para dar apoyo a esa innovación y destruir la doctrina de Aristóteles en la que ha encontrado serias contradicciones»<sup>59</sup>. Esta academia empezó con reuniones informales, según parece hacia finales de la década de 1640 o principios de la de 1650; para 1656 estaba firmemente establecida y había conseguido excelente reputación. Durante los primeros años, la academia buscó un reconocimiento oficial a través de la obtención de credenciales regias, pero éstas no le fueron otorgadas, presumiblemente porque amenazaba a la Académie française. A pesar de estas dificultades la Académie Montmor quedó formalmente establecida en diciembre de 1657, adoptando una constitución y unas normas de funcionamiento.

La Académie Montmor floreció, y centró cada vez más su atención en las cuestiones científicas; un documento contemporáneo de un observador experto, Ismael Boulliau, con fecha del 5 de febrero de 1658, daba constancia de que en la academia establecida por Montmor en su casa «se discute sólo de temas físicos y matemáticos». No parece, con todo, que pudieran evitarse las disputas sobre sutilezas, y Boulliau en su documento observa asimismo que «los montmorianos son agudos y disputan con acaloramiento, puesto que se pelean por la consecución de la verdad; a veces están dispuestos a injuriarse unos a otros, y los celos niegan la verdad, ya que cada uno, aunque declara que busca e investiga,

58. BROWN, o.c., p. 67.

59. Citado a partir de DESMOLETS, *Continuation des mémoires de littérature et d'histoire*, II, 2, París 1776, p. 323; en BROWN, o.c., p. 67.

querría ser el único autor de la verdad cuando es descubierta»<sup>60</sup>. En diciembre del mismo año Boulliau escribió también a Christian Huygens que un debate en la academia fue tan agrio que el grupo estuvo a punto de desbandarse, sobre todo porque M. de Roberval «se ofendió por una opinión de M. des Cartes que tuvo la aprobación de M. de Montmor»<sup>61</sup>. Los ánimos se calmaron, la academia luchó por algún tiempo y después, por razones desconocidas, desapareció de la casa de Montmor en 1664.

Entretanto en Inglaterra, en 1662, el más famoso quizá de estos grupos de aficionados del siglo xvii obtuvo de Carlos II las credenciales por las que se sancionaba la creación de la Royal Society. La comunicación entre eruditos ingleses y franceses, y especialmente entre Londres y París, era frecuente y constante, y la Academia Montmor, como otras sociedades francesas, era visitada de vez en cuando por ingleses junto con eruditos de toda Europa, en especial de Alemania y los territorios del Báltico.

Hay pruebas documentadas de una corriente continua de visitantes ingleses a Mersenne, a los Dupuy y a Montmor; la Academia Montmor recibió asimismo la visita de Henry Oldenburg y Richard Jones, que estaban asociados con un grupo de científicos de Oxford. Sin embargo la importancia de Inglaterra en este contexto, es que la Royal Society consiguió lo que no consiguieron los ruegos de los montmorianos: el ascenso de la ciencia inglesa fue una amenaza que favoreció la intervención de la corte de Francia en asuntos científicos, ofreciendo estímulo y ayuda oficiales.

La Academia Montmor había continuado la tradición científica de aficionados establecida por Peiresc, los Dupuy y Mersenne, pero fue la más activa en su presión para conseguir un reconocimiento oficial; cuando expiró en 1664, las peticiones fueron renovadas por uno de sus miembros, Melchisédec Thévenot (m. 1692), un asiduo de los círculos de la corte que ocupó puestos diplomáticos en tiempo de Mazarino y fue nombrado bibliotecario real por Colbert en 1684. Thévenot congregó a un círculo de científicos aficionados, entre los que figuraban algunos de la desintegrada Academia Montmor, con el propósito de llevar a cabo experimentos en química y anatomía, entre otras ciencias, y de leer trabajos. Fue Thévenot quien de modo más directo abogó por la

60. Citado a partir de *Fonds français*, 13027, f. 119, 5 de febrero de 1658, por BROWN, o.c., p. 78-79.

61. 6 de diciembre de 1658, HUYGENS, *Oeuvres complètes*, II, 287; BROWN, o.c., p. 87.



consecución del apoyo real; él mismo escribió en su *Autobiografía* en 1662:

...reuní en torno a mí un grupo de hombres conocidos por su gran capacidad. En una casa anexa a la mía mantuve a otra persona que realizara experimentos de química, pero el coste de estos experimentos, observaciones y anatomías iba mucho más allá de mis ingresos, y tras haberlo sufragado durante dos años, sugerí a M. Colbert que se le diera una forma más definitiva con la aprobación formal del rey<sup>62</sup>.

Thévenot recibió un fuerte apoyo de un miembro de su grupo, Adrien Auzout (1622-1692), entusiasta de la ciencia de toda la vida, que había estado en el círculo de Mersenne; en su *Ephéméride du comète de 1664*, dedicado a Luis XIV, señaló que el trabajo podría haberse mejorado notablemente si hubieran podido disponer de mejores medios. En realidad no pudo haber sido más directo:

Esperamos que Vuestra Majestad asignará algún lugar para hacer toda clase de observaciones celestes y se dignará hacer que sea dotado de toda clase de instrumentos para este fin. Éste es uno de los principales propósitos de la *Compañía para las ciencias y las artes*, que sólo aguarda la protección de Vuestra Majestad para trabajar vigorosamente en la perfección de todas las ciencias y de las artes útiles<sup>63</sup>.

A pesar de las fuertes objeciones de los jesuitas y de la universidad de París, sobre todo de la facultad de medicina, Colbert se interesó en el asunto, habida cuenta de la prosperidad de la Royal Society inglesa que amenazaba con eclipsar el saber en Francia. En los años 1665-1666 inició estudios preliminares y llevó a cabo varias indagaciones, al tiempo que la Royal Society inglesa ofrecía su apoyo en forma de correspondencia de Henry Oldenburg a Auzout.

En diciembre de 1666, ahora con el apoyo real, esta Compañía para las ciencias y las artes inició sus reuniones con un número restringido de miembros, dieciséis en total; la ayuda real se ofreció para diversas actividades: anatomía, fisiología, física, química, biología; se establecieron laboratorios y se leyeron trabajos.

El ámbito de sus investigaciones abarcó menos de lo que se había propuesto el proyecto original, el cual, concebido según la tradición en-

62. THÉVENOT, *Autobiografía* (1662); citado en BROWN, o.c., p. 136.

63. *Ibid.*, p. 145.

ciclopédica francesa, había pretendido cubrir no sólo las matemáticas y la física, sino también la historia, la gramática, la filosofía, la poesía y la literatura, en secciones que hubiesen debido reunirse en días alternos, en un entrelazado y complejo horario, en la biblioteca real. Fue imposible llevar a cabo el cometido; los historiadores se pelearon; los gramáticos se retiraron hacia la Académie française, los investigadores de la biblioteca hacia la institución hermana, establecida recientemente (1663), la Académie des inscriptions et belles-lettres. Así despedazada, la sociedad se recompuso a partir de seis (quizá siete) miembros, todos ellos matemáticos. El conocimiento iba fragmentándose, y las sociedades monográficas llegaron a ser la norma. Aunque recibió sus Cartas reales en 1666, la Académie des sciences no prosperó como instituto matemático, y tras la muerte de Colbert en 1683 fue languideciendo. En 1699 fue reorganizada por completo con un número ampliado de miembros hasta llegar a 50; y en el siglo xviii conoció uno de los estadios más brillantes de su carrera, cuando contó entre sus miembros con la constelación de grandes talentos de la ilustración: d'Alembert, Montesquieu, Condorcet y Voltaire, quienes intentaron resucitar la intención enciclopédica original de unificar e interrelacionar todos los conocimientos.

Fue la reorganización de 1699 la que puso en auge a la Academia de ciencias. Trasladada al Louvre, fue inaugurada con toda solemnidad en abril de 1699. Sus estatutos revisados indicaban un tono nuevo: el artículo xii negaba calidad plena de miembros a los sacerdotes o miembros de órdenes religiosas, aunque podían ser miembros honorarios asociados; el artículo xxii requería que cada miembro estuviera especializado en una ciencia, pero que siguiera manteniendo su trabajo dentro de la perspectiva más amplia de la totalidad del saber; el artículo xxix volvía de nuevo al lema de la Accademia del cimento al requerir que «la Academia deberá repetir todos los experimentos importantes y anotar... la conformidad o divergencia entre sus propias observaciones y otras»; el artículo xxx exigía que todos los libros publicados por los miembros, en cuanto tales, debían recibir primero el *imprimatur* de la Academia; el artículo xxxi daba normas sobre la obtención de patentes de los inventos de los miembros<sup>64</sup>. Los miembros (*pensionnaires*) recibían estipendios sustanciosos de residencia, junto con habitaciones para laboratorios y otros servicios auxiliares, que les permitían llevar a cabo sus investigaciones en el recinto de la Academia y no en sus casas o talleres

64. Artículos en ORNSTEIN, o.c., p. 160.

privados. De este modo la noción de tarea institucional se desarrolló con mayor fuerza en el siglo xvii. Las reuniones eran sesiones de trabajo, los miembros planeaban sus experimentos con antelación, y una vez realizadas seguían las sesiones de discusión y de análisis. Sin embargo, los primeros experimentos no estaban planificados sistemáticamente sobre una base progresiva de descubrimientos secuenciales; más bien cubrían un variado campo de intereses y se destinaron en primer lugar a corregir concepciones erróneas, falacias y mitos; en estos intentos de corregir impresiones falsas podemos encontrar con seguridad los orígenes del concepto de investigación en el sentido de «volver a buscar»: literalmente, en italiano *ricercare*, y en francés *rechercher*. También en inglés, al infinitivo «buscar» (*to search*) se le añadió el intensivo «re» (*search*), dando así lugar a la noción moderna de intentar esclarecer y resolver las cuestiones de forma demostrativa.

La contribución más importante de la Academia fue la publicación de sus actas de sesiones en forma de diario. Existían precedentes en las *Gesta lynceorum* y en el famoso volumen del cimento *Saggi di naturali esperienze*; la Académie des sciences fue aún más ambiciosa al proponerse un volumen anual. La intención era la de crear un boletín científico amplio que contuviera las listas de los libros publicados recientemente, una necrología de los científicos, informes sobre las reuniones y actividades científicas a lo ancho de Europa, noticias de proyectos en curso y, por encima de todo, los resultados de los experimentos llevados a cabo en los laboratorios de la Academia. Con el título de «Journal des savants» (literalmente «diario de los sabios»), el primer número apareció el 5 de enero de 1665, y se granjeó automáticamente la hostilidad de los jesuitas, quienes, previendo las posibilidades que abriría, hicieron que se le revocara al editor la licencia de imprimir. Mas no se consiguió con ello sino un cambio de editor; el diario continuó, cumpliéndose así lo prometido: el medio de crear y mantener un mundo de pensamiento científico que abarcó rápidamente la mayor parte de la Europa liberal y estimuló la fundación de otras revistas. Su número se multiplicó rápidamente en las postrimerías del siglo xvii, y a lo largo del xviii se crearon revistas científicas en número cada vez mayor y prácticamente para todas las artes y las ciencias<sup>65</sup>.

65. Discutido detalladamente en *ibid.*, p. 198ss.

### *Sociedades eruditas en Inglaterra: el Gresham College y la Royal Society*

A pesar de los avances habidos en el continente, fue Inglaterra la que marcó la pauta científica de la Europa Occidental del siglo xvii y la que proporcionó así, por consiguiente, un modelo para los siglos xviii y xix, con su Royal Society, fundada formalmente en 1660 y oficialmente reconocida dos años más tarde por el rey Carlos II. Como tantas otras sociedades de otros países, la Royal Society se vio en el fondo favorecida por el anquilosamiento de las universidades, de suerte que para apreciar toda su importancia en la revolución científica y en el progreso del saber es preciso recordar las etapas que condujeron a su fundación, empezando por el constante declinar de las dos universidades de Oxford y Cambridge y el estancamiento de las cuatro instituciones escocesas (fundadas en los siglos xv y xvi), así como de la de Irlanda, en Dublín.

Oxford y Cambridge se habían desarrollado considerablemente bajo la influencia de París, con unos vínculos que hasta el reinado de Enrique VIII no empezaron a debilitarse seriamente. La protestantización de Inglaterra durante el siglo xvi tuvo gran repercusión en las universidades, especialmente después de las dos Actas de disolución de los monasterios de 1536 y 1539, que cerraron de hecho muchas aulas con la consiguiente desaparición de la mayoría de estudiantes y maestros, que hasta ese momento pertenecían necesariamente al estamento clerical. Las universidades decayeron, aunque sin llegar a caer en total desuso, por cuanto en el siglo xvi surgió con fuerza la necesidad de instituciones seculares de enseñanza superior con destino a una clase ascendiente de terratenientes y de burguesía urbana. Además, la anglicanización de la Iglesia de Inglaterra suprimió el requisito del celibato, y a fines del siglo xvi había un buen número de hijos de sacerdotes con vocación para los estudios. El protestantismo acentuó tanto el «ayúdate a ti mismo» como las «buenas obras» y esto influyó también en las universidades, en especial por lo que respecta a nuevas fundaciones en la medida en que ricos filántropos dotaban colegios para reemplazar a los anteriores hostales y residencias medievales. En este período una cuarta parte de toda la beneficencia privada fue a parar a la educación, reflejando así la ética puritana del progreso moral e intelectual<sup>66</sup>, y buena parte de esa munificencia fue

66. Véase particularmente W.K. JORDAN, *Philanthropy in England 1480-1660* (1959), p. 279ss.

directamente a las universidades. Éstas eran, a fines del siglo xvi, bien distintas de lo que habían sido anteriormente: sus cancilleres dejaron de ser obispos y eran ahora estadistas prominentes; los estudiantes procedían en número abundante de las clases privilegiadas (con sus gorgueras, espadas, capas y medias de seda); la enseñanza se concentraba en los *colleges*, sustituyendo el sistema de las clases magistrales por las tutorías individuales o en pequeños grupos, hecho facilitado por la aparición de libros de texto impresos; al mismo tiempo el programa reflejaba las necesidades de los tiempos al reemplazar la lógica escolástica por la retórica y por el *curriculum* de la *pietas litterata*, sobre todo en Cambridge bajo la influencia de Erasmo.

Sin embargo, y pese a estos cambios, era claro que las universidades no acababan de satisfacer las necesidades de una sociedad en rápido proceso de cambio, y avanzado el siglo xvi surgieron voces de protesta que seguirían hasta bien entrado el siglo xvii.

La renovación de las universidades fue claramente un arreglo *ad hoc*, y muchos críticos de la tradición educativa e intelectual urgían una reconstrucción más radical del sistema o, para decirlo con más precisión, la creación de instituciones completamente nuevas de las que empezaba ya a haber prototipos. Las llamadas *Inns of Court* de Londres, que habían crecido durante la edad media de modo informal para ofrecer, primero residencia, y después centros de instrucción, a los aprendices de abogados, en el siglo xvi se habían convertido en algo más que simples escuelas de derecho; ofrecían una enseñanza global en humanidades como forma de educación general para los pudientes. La educación en las artes liberales de tales *Inns* había ya atraído la atención en la última parte del siglo xvi, e impulsó a uno de los prohombres de la Inglaterra isabelina, sir Humphrey Gilbert (c. 1539-1583), a proponer una reforma de la educación en el país en una breve comunicación titulada *Academia de la reina Isabel*, sometida a la soberana hacia 1570. Lo que proponía Gilbert era, en esencia, un plan para apartar a la juventud rica y aristócrata de la pereza y el libertinaje para mejor uso de su ocio y sus talentos y, al mismo tiempo, ofrecer una institución que se preocupara de la totalidad del saber; no sólo de las humanidades sino, además, de las matemáticas, la filosofía política, la medicina, los estudios militares, el derecho y la música.

La propuesta se quedó en nada, pero en los dos años siguientes otros tratados continuaron urgiendo un nuevo tipo de instituciones que abarcan un margen más amplio de conocimientos, incluyendo sobre todo la

ciencia, que denominaban «filosofía experimental». Aparecieron así el proyecto de Edmund Bolton de una Royal Academy (1617), y el de sir Francis Kynaston relativo a una institución dedicada a la enseñanza de la medicina, de las lenguas, de la astronomía, de la geometría, de la música y de la esgrima, que él quería llamar con poca propiedad, tomando el nombre de la diosa romana de las artes manuales, *Musaeum Minervae*. Kynaston recibió de hecho una licencia para poner en marcha el colegio en 1635, pero éste cerró al morir su fundador en 1642. No está claro el motivo de su desaparición, aunque hay indicios que permiten suponer una tenaz oposición por parte de las universidades de Oxford y Cambridge, que verían en él a un competidor en potencia<sup>67</sup>. En lugar destacado, y ejerciendo mayor influjo que cualquier otro de estos tratados, estaba la *Nueva Atlántida* de Bacon. Entre otros rasgos comunes, todos estos tratados reclamaban la inclusión de la ciencia sobre una base sistemática, respondiendo al estímulo del propio Bacon en su tratado de 1605 *The Advancement of Learning*, en el que el método de la investigación científica sobre la base de la inducción como medio de hacer progresar los asuntos humanos, cautivó la imaginación de los eruditos.

Sin embargo, existía ya una institución para cierto tipo de instrucción científica en lo que se llamó el Gresham College, establecido en el testamento del fundador del Royal Exchange, sir Thomas Gresham. En su testamento, Gresham cedió su mansión de Londres como una fundación para ofrecer conferencias públicas en las siete áreas de derecho, física, retórica, teología, música, geometría y astronomía. En 1598 las rentas del Royal Exchange y la disponibilidad de la mansión permitieron que el Colegio nombrara a sus primeros profesores. El Colegio operó con mucho éxito, y siguió la misma pauta que las sociedades científicas y eruditas de Europa.

En 1625 el alemán de nacimiento Theodore Haak se estableció en Inglaterra, y se enroló en Oxford en 1629. Haak fue muy activo en la promoción de la ciencia y mantuvo correspondencia con Mersenne, en París, y con un gran número de eruditos, incluido el matemático inglés John Pell, el reformador moravo Comenius y el infatigable intelectual y emprendedor polaco Samuel Hartlib. Haak parece haber sido especialmente activo en estimular la correspondencia y las reuniones sobre temas científicos en los años 1630 y 1640, aunque por desgracia care-

67. G.H. TURNBULL, *Hartlib, Dury and Comenius: Gleanings from Hartlib's Papers* (1947), p. 59, n. 1.

ce mos de detalles precisos. La Inglaterra de la década de 1640 era un lugar de considerable fermento intelectual, y abundaban los planes para la reforma científica y educativa. Por ejemplo, por este tiempo en la correspondencia de Robert Boyle, de veinte años de edad, encontramos tres referencias a un «colegio invisible», que confirman la nueva tendencia hacia lo práctico<sup>68</sup>. Hay en esta correspondencia referencias a toda clase de ideas reformistas: el *Tractate of Education* de Milton, la literatura utópica de Campanella y Andreae, las democracias sociales de Venecia y Holanda, y los esquemas para una reforma universal del mundo de Comenius. El primer editor de Boyle, Thomas Birch, que reunió y editó sus diversos escritos en 1772, un siglo más tarde, entendió por colegio invisible la forma prototípica de la Royal Society; la investigación subsiguiente ha descartado esta teoría, y han sido sugeridas varias alternativas, incluida la idea de que podía tratarse de un club privado, bien de Haak bien de Hartlib, ya que este último trataba por este tiempo de establecer, junto con John Dury, un *Office of Address* en Londres sobre líneas similares al *Bureau d'Adresse* de Renaudot. Una segunda interpretación parece más probable, ya que por aquellos años, hacia la caída de la monarquía inglesa en tiempo de Carlos I, se sentía una gran urgencia por una reforma total, encabezada por Hartlib, Dury y Comenius: el colegio invisible parece haber sido el prototipo malogrado de un proyecto más amplio y de un mayor alcance, quizá tal como lo había ideado Comenius en su gran sueño de un Colegio pansófico<sup>69</sup>.

Sin embargo, esta interpretación no aminora la significación del colegio invisible, sino que sencillamente da pruebas, aun cuando inciertas e intrigantes, de la excitación intelectual de aquel entonces en la búsqueda de una reconstrucción de la sociedad sobre líneas utópicas, guiadas por principios científicos. Si el colegio invisible no es el precursor de la Royal Society, formó al menos parte del clima general de ideas en cuyo contexto nació esa institución. Se sabe también que el «club experimental» de Oxford existía hacia 1648, aunque la documentación no es tan exacta como la correspondiente a sus equivalentes franceses. Este club recibió su estímulo de John Wilkins, maestro en el Wadham College, y tuvo un número bastante crecido de miembros, de los que los más asiduos fueron Seth Ward, Robert Boyle, William Petty, Christo-

68. ROBERT BOYLE, *The Works*, ed. Thomas Birch; reimpresión en facsímil de la edición hecha en Londres en 1772, publicada por Douglas McKie (1965), p. xxxiv, xl.

69. La controversia alrededor del carácter real del colegio invisible aparece en BOYLE, o.c., p. vii, n. 7. Véase también M. PURVER, *The Royal Society* (1967), p. 193-205.

pher Wren y su primo Matthew, y John Wallis. El grupo se reunía de ordinario en las dependencias de Wilkins, y también a veces en diversos sitios de Londres, incluido el Gresham College, aunque está claro que utilizaron este colegio simplemente como un lugar conveniente y no en virtud de ningún programa científico que pudiera haber tenido. En 1651 este Club de Oxford reguló sus actividades y nombró a Henry Oldenburg como su primer secretario, responsable de mantener contacto con las sociedades parisinas, y particularmente con la Academia Montmor. El club siguió prosperando, estimulado por sus relaciones con París e Italia además de sus propios programas de investigación, y en 1660 los miembros buscaron la concesión de credenciales reales en un documento sometido a Carlos II, que había sido restaurado en el trono de Inglaterra aquel mismo año después del turbulento período de la Commonwealth (1649-60). Carlos II accedió, y el club se convirtió en la Royal Society de Londres, recibiendo su Carta en 1662. Al año siguiente se publicó otra Carta, ligeramente enmendada, por la que se le concedía el lema *Nullius in verba*. La Royal Society siguió reuniéndose en el Gresham College hasta que el edificio ardió en el gran incendio de Londres, de 1666; después de ocho meses de suspensión construyó sus propios recintos. Desde entonces la Sociedad decidió consignar por escrito sus progresos y autorizó a su segundo secretario, Thomas Sprat, a preparar lo que se publicó en 1667 como *Historia de la Royal Society de Londres para el progreso del conocimiento natural*, que sigue siendo nuestra más importante fuente de información<sup>70</sup>. En lo sucesivo la Royal Society continuó publicando sus actas, y sus sociedades filiales se extendieron por los dominios británicos allende los mares en los siglos siguientes.

El lema de la Royal Society denota su carácter empírico, y ciertamente desde el principio proclamó querer seguir los preceptos de Bacon. Al principio de la *Historia* de Sprat, que fue supervisada cuidadosamente por los miembros y es probablemente una narración digna de confianza<sup>71</sup> se afirma que la Sociedad es la primera organización de esta clase que podría incitar a otros a «intentar alguna otra empresa aún mayor (si puede encontrarse tal) para beneficio de la vida humana, por el progreso del *conocimiento real*». La referencia a Bacon había de ser obvia para sus lectores; Sprat la hizo explícita más adelante cuando, en un recorrido

70. La *History* de SPRAT puede conseguirse en una reimpresión en facsímil publicada por J.I. Cope y H.W. Hones (1959).

71. Respecto a la cuestión de la precisión de la *History* de SPRAT y el debate general, véase PURVER, o.c., capítulo 1, p. 9ss.

histórico del progreso de la inteligencia humana, consideró la contribución más reciente del aristotelismo escolástico, criticándolo principalmente como una estructura de teorías, con frecuencia muy sutiles, pero inseguras, porque no estaba basada en una «información suficiente de las cosas mismas»<sup>72</sup>. Este enfoque, señalaba más adelante, lleva sólo a la construcción de una barrera de «mil imágenes falsas que yacen como monstruos en su camino»; el enfoque correcto es seguir el método de «un gran hombre que poseyó una auténtica intuición de toda la extensión de esta empresa, que está ahora asentada; y ése es lord Bacon»<sup>73</sup>. Los socios de la Royal Society estimaron a Bacon como filósofo del método científico, más que como científico (como sugirieron algunas representaciones posteriores), con el resultado de que, siguiendo los preceptos de la deducción empírica, sus experimentos ofrecieron bien pronto los estímulos innovadores para la investigación científica.

Los primeros experimentos, como ocurrió en otras sociedades científicas, fueron al azar y *ad hoc*, valorando grandemente el criterio de utilidad; la sociedad tenía también muy en cuenta la advertencia de Bacon de no dejarse dominar del todo por tales consideraciones, porque, aunque la ciencia era claramente valiosa para producir beneficios tangibles (Bacon calificaba tales investigaciones de «fructíferas», *experimenta fructifera*), el fin primordial de la ciencia debía ser la estructuración ordenada del conocimiento humano de las relaciones del mundo externo, que Bacon llamaba «iluminadora» (*experimenta lucifera*)<sup>74</sup>. Aquí yace la creencia de que el mundo natural tiene una estructura que puede ser descubierta, que la percepción humana está limitada a la observación precisa y a la descripción, y que la mente tiene la «facultad» de ordenar estas percepciones en un modelo de conocimiento objetivo. Los baconianos de la Royal Society del siglo XVII se dedicaron a esta tarea, pensando que era una meta alcanzable en un período limitado de tiempo, y que el resultado final sería la más deseada de todas las recompensas: el dominio total de la naturaleza, como revela la creciente literatura utópica. A medida que avanzó la Sociedad, se hizo claro, como observó Joseph Glanvill, uno de sus miembros, en *Plus Ultra*, que tal investigación «debe ir *despacio*, por grados y casi de una manera imperceptible» ya que es «una tarea inmensa»<sup>75</sup>.

72. SPRAT, *History*, p. 18.

73. *Ibid.*, XVI, p. 35.

74. *Novum Organum*, aforismo XCIX; citado y discutido en PURVER, o.c., p. 49.

75. PURVER, o.c., p. 96.

Tal era, pues, el nuevo espíritu de la empresa científica, y constituye un gran mérito del método de Bacon el hecho de haber sido capaz de proporcionar un medio para una rápida y sistemática acumulación del conocimiento, aunque posteriormente sus costos han demostrado ser mayores de lo que se imaginó entonces, y la meta del conocimiento objetivo se ha mostrado tan esquiva como siempre. Sin embargo, la Royal Society supuso la introducción de una nueva era de los esfuerzos del hombre, e influyó notablemente en la concepción humana del conocimiento y, por ende, en el enfoque de la educación. Paralelamente a la revolución científica del siglo XVII se dieron, en relación muy estrecha y con frecuencia hasta integrados, notables esfuerzos por aplicar los métodos y los resultados de la ciencia al proceso de la educación; en las propias palabras de un reformador entusiasta, esfuerzos notables por efectuar una «reforma de las escuelas».



### III. REFORMA DE LAS ESCUELAS: UTOPIA Y REALIDAD EN EL SIGLO XVII

#### La voz de la discordia: el rechazo de la tradición clásica humanística

La palabra «reforma» es el *leitmotiv* de la literatura educativa más significativa del siglo XVII; se repite constantemente en los títulos y en el contenido de los libros, folletos y ensayos; en todas partes es destacada como una de las necesidades más apremiantes de la sociedad europea y, como otros muchos términos similares, abarca una amplia variedad de connotaciones. Cuantos tenían algún tipo de responsabilidades al respecto reconocían que algo había que hacer: que las escuelas, colegios y universidades dejaban mucho que desear; que los programas habían de revisarse cuidadosamente, y que el propio proceso educativo exigía una seria, más aún, drástica revisión. Para muchos dicho proceso requería, en efecto, una completa reforma. Esta noción de la reestructuración de la educación no era, por supuesto, un fenómeno aislado, sino que formaba parte de la respuesta europea global a un entorno social en rápido proceso de cambio, que recibió su más profunda expresión general en la revolución científica y en la llamada de Bacon a la gran instauración de la civilización occidental.

Bacon era muy consciente de que el escenario social estaba cambiando (aun cuando él mismo careciera de una comprensión de conjunto de la globalidad de este cambio); su respuesta fue la más anticipadora del período y su llamada a la renovación social no podía ser más oportuna. Bacon se dio cuenta de que la mayor parte de lo que se aprendía era inútil, por no decir que contraproducente: el limitado programa de las humanidades, basado en el latín, estaba anticuado y en su mayor parte era inadecuado; los métodos de enseñanza, que respondían a una

creciente brutalidad y coacción o bien doraban la píldora de la presión inventando métodos ingeniosos y *ratios*, eran igualmente fútiles; Bacon reconoció que el futuro estaba en lo vernáculo, en las ciencias y en la tecnología, pese a que su llamada en favor de lo adecuado y lo pertinente no fuera siempre comprendida o expresada con precisión. Sin embargo, su estímulo impulsó a muchos reformadores de la educación en el siglo XVII, aunque ninguno de ellos tuviera el mismo entusiasmo; lo cierto es que aun los mejores escribieron con mucha más cautela y propusieron reformas mucho más modestas. Los problemas de Europa no eran en general percibidos en correlación con los profundos cambios económicos, demográficos y tecnológicos que por aquel entonces estaban teniendo lugar; más bien seguían siendo interpretados como un fracaso de la sociedad en su intento de adaptarse al hundimiento de la civilización medieval y al consiguiente incremento de las luchas y los odios que dividían a la humanidad. Muchos pensadores sociales, y en particular los que no se preocupaban de la educación, consideraban que la respuesta adecuada había de consistir en la restauración de la armonía social, alcanzada por medio del establecimiento de un orden social más completo y beneficioso. Así a la educación, como elemento clave para conseguir tal restauración, se la consideraba aún como operando en el marco general del enfoque cristiano neoplatónico, si bien debidamente modificado y mejorado mediante un uso juicioso de aquellos avances de la ciencia que resultaran apropiados.

Los reformadores de la educación y sus esquemas continuaron dentro de la tradición conservadora, tratando de preservar lo mejor del pasado en equilibrio con lo más apropiado de lo nuevo. Sin embargo, la profunda insatisfacción frente a aquella tradición y frente al estado de la sociedad europea provocó un movimiento de huida de la realidad, de suerte que buena parte de las energías reformadoras se encauzó hacia la elaboración de visiones nuevas de la sociedad en un proceso de teorización utópica. El utopismo se convirtió, ciertamente, en ingrediente importante de los esfuerzos reformistas del siglo XVII, y una vez introducido continuó siendo un rasgo permanente de la literatura educativa occidental. Dentro de este movimiento reformista, y conjugando virtualmente todos los distintos elementos, destacaron especialmente dos personas: Samuel Hartlib y Johann Amos Comenius. Todo el empuje de la reforma educativa de este período, desde mediados del siglo XVI hasta mediados del XVII, culminó en la obra de ambos: se convirtieron en líderes reconocidos del movimiento, Hartlib con su infatigable ca-

pacidad organizadora y Comenius con su gran y bien articulada defensa de la causa. La relación entre ambos quedó puesta de manifiesto en el título de un ensayo escrito por Comenius, y publicado en Londres en 1642 por Hartlib, en un esfuerzo por presionar al parlamento inglés:

*Una reforma de las escuelas* diseñada en dos excelentes tratados. El primero, en el que se demuestra brevemente la gran necesidad de la reforma general de la enseñanza. Qué esperanzas fundadas existen para esta reforma. Cómo puede llevarse a cabo. El segundo contesta a ciertas objeciones hechas ordinariamente contra esta empresa y describe las diferentes partes y títulos de trabajos que han de seguir inmediatamente después.

Sin embargo, ni Hartlib ni Comenius, y mucho menos ninguno de los otros reformadores, comprendieron realmente la complejidad de los procesos sociales y económicos que se estaban desarrollando. Vivían en una Europa en la que la población había aumentado de 80 millones en el año 1500, a 100 millones en 1600, y sometida a un crecimiento demográfico exponencial. Los nuevos inventos, especialmente el aprovechamiento industrial de la energía hidráulica, dieron lugar, además, al nacimiento de una tecnología que empezó a transformar el continente en una comunidad económica más estrechamente integrada, y para el cual las colonias americanas se hacían cada vez más importantes, tanto como fuente de materias primas como en calidad de mercado de los productos ya elaborados. Con todo, la atención de los reformadores de la escuela permaneció concentrada en modificar los programas literarios tradicionales. Por esto el gran programa de la reforma educativa fue una operación limitada y, en última instancia, ineficaz. Al valorar la importancia de los esfuerzos de Hartlib y el pensamiento de Comenius en este período es esencial juzgar sus actividades como culminación de una época más que, como en el caso de Bacon, como un estímulo para un cambio importante. La reforma educativa se había estado gestando durante un siglo antes de que ellos escribieran y, como muchos de los grandes movimientos de la civilización europea, tuvo sus orígenes principalmente en Italia —con un refuerzo importante en Francia— y debe ser interpretada a la luz del desarrollo científico, tecnológico y económico de aquel período.

### *La discordia en Francia e Italia en el siglo XVI*

El primer gran manifiesto de la discordia lo publicó en Francia François Rabelais a mediados del siglo xvi. Debe recordarse, sin embargo, que Rabelais no se separó de la corriente normativa del humanismo cristiano neoplatónico; al contrario, sus sátiras burlescas fueron escritas en su defensa, para recordar a la gente hasta qué punto se habían extraviado, alejándose del buen camino. En su *Gargantúa y Pantagruel* Rabelais abogó decididamente en defensa de lo vernáculo y de la introducción de programas de estudios más apropiados, sintetizando su argumentación en la exhortación final: «En una palabra, infórmate bien de todo lo que afecta al mundo en que vivimos»<sup>1</sup>. Por otra parte, y según ha quedado dicho ya, en el Prefacio manifestaba haber escrito estos libros desde la utopía, indicando con ello que se daba perfecta cuenta de las dificultades de llevar a cabo las reformas propuestas.

Al mismo tiempo estaba naciendo en Italia una corriente mucho más poderosa de discrepancia y de crítica radical que había de reforzar los intentos de Rabelais para acabar creando un clima de insatisfacción y de desencanto conducente en definitiva a los esfuerzos reformistas del siglo xvii. Este movimiento italiano presentaba diversas facetas, relacionadas todas ellas con las reformas sugeridas por Rabelais: la afirmación de lo vernáculo, el rechazo de plano de la enseñanza humanista y la convicción (no excesivamente razonada) de que la educación debía estar más estrechamente relacionada con la vida real. Sin embargo el movimiento italiano añadió a todo ello un componente de cinismo y desesperación, en el sentido de que sus autores no veían salida alguna a los problemas enormes en que la sociedad estaba inmersa. Diversas personas estuvieron involucradas de lleno en dicho movimiento: Giambattista Gelli se significó como propulsor de la educación en lengua vernácula; los llamados cínicos constituyeron un grupo conocido como los *poligrafi*: Nicolò Franco, Lodovico Domenichi, Ortensio Lando, Giulio Landi y Anton Francesco Doni, que crearon el clima dentro del cual se generó la literatura utópica reformista.

La cuestión vernácula había estado durante largo tiempo en el centro del movimiento educativo; sin embargo, a lo largo de los siglos xvi y xvii se agudizó todavía más, dadas las múltiples potenciales ramifica-

1. RABELAIS, *Gargantúa y Pantagruel*, libro II, capítulo 8.



ciones del conflicto. Durante siglos las diversas lenguas europeas habían estado subordinadas al hebreo, al griego y al latín, las cuales habían proporcionado el vehículo para la continuidad de la civilización occidental. Europa, en particular, dependía en gran parte del latín, que a lo largo del milenio medieval había constituido un medio universal de comunicación; la fisura de la estructura social operada por la reforma protestante y las guerras religiosas que siguieron estaba ahora en peligro de verse intensificada, al mismo tiempo que el latín era desafiado por una multitud de lenguas y dialectos. La amenaza de la barbarie era percibida como muy real.

Los ataques al latín y los argumentos esgrimidos por Gelli en favor de lo vernáculo supusieron un jalón importante en el movimiento hacia la reforma educativa, ya que sus actividades estuvieron en el centro de las controversias intelectuales más importantes de aquel tiempo. Gelli era miembro de la Academia florentina y en 1546 publicó sus controvertidas opiniones en *I Capricci del bottaio*, redactado en forma de diez diálogos imaginarios entre un tonelero, Giusto, y su alma<sup>2</sup>. Los *Capricci* tuvieron un éxito enorme, en los primeros cinco años se hicieron ocho ediciones y siguieron imprimiéndose durante bastante tiempo después, estimulando un considerable debate en las academias literarias sobre el papel de lo vernáculo. Gelli atacaba esencialmente la posición humanística, que en el curso de los dos siglos anteriores se había convertido en una forma de ortodoxia sumamente conservadora. El movimiento vernáculo había tenido ya sus oponentes, de los que fue un ejemplo representativo Francesco Florido (1511-1547) cuya *Apologia* de 1537 denunciaba violentamente las crecientes incursiones de lo *volgare*. Los argumentos de Florido provenían de la corriente central del pensamiento conservador; confirmaba los argumentos generales de los *quattrocentisti*, en el sentido de que el latín y el griego tenían un status internacional permanente, y de que eran el sostén de la tradición civilizada e histórica, gracias al hecho de disponer de un léxico, una sintaxis y una gramática unánimemente aceptados. A éstos añadiría otros argumentos particulares, como el de que el latín era una lengua «pura» y las vernáculos sólo una corrupción, a las que faltaba un cuerpo de buenos escritores, literatura, estilo y autoridad, amén de sus orígenes bárbaros.

El ataque de Florido a la lengua vernacula de Italia, considerada

2. Una exposición más completa se encontrará en ARMAND L. GAETANO, *G. B. Gelli and the Rebellion against Latin*, «Studies in the Renaissance», XIII (1966), 131-158.

como una «infección», movió a la Academia florentina a responder por medio de debates continuos, discusiones y artículos de los que los *Capricci* de Gelli constituyen el máximo ejemplo. El latín no tenía más remedio que desaparecer; en su forma ciceroniana, que era la que Florido consideraba como «pura», era una lengua muy artificial y compleja que requería virtualmente una dedicación exclusiva y de toda la vida para llegar a dominarla. Si se quería democratizar y extender la educación (y los reformadores estaban respondiendo, quizá inconscientemente, a las presiones demográfico-económicas que así lo exigían), forzosamente había que crear un lenguaje más sencillo. La *Accademia fiorentina* y otras, especialmente la *Accademia degli infiammati* y la *Accademia della crusca* dedicaron gran parte de su atención a esa cuestión, hasta desembocar en la aparición del toscano como *lingua madre* de Italia. En la defensa de esta lengua vernacula concreta Gelli pudo rechazar sin dificultad las nociones de «impureza» y «barbarismo», demostrando claramente que la lengua vernacula es tan capaz de expresar conceptos abstractos como el latín, hecho que quedaba bien ilustrado en las obras del fogoso reformador Savonarola, cuyos persuasivos escritos en lengua vernacula manejan ideas filosóficas sumamente complejas<sup>3</sup>.

Gelli atacó agresivamente. ¿Por qué, preguntaba, se defiende al latín frente a lo vernáculo? Su respuesta apuntaba a la existencia de intereses creados por parte del estamento académico y de la Iglesia. El primero, lógicamente, quería preservar celosamente su cuerpo de saber profesional: desde los maestros de las escuelas elementales y de gramática hasta los profesores de universidad, todos tenían interés (desde el punto de vista económico) en restringir la audiencia y en presidir los misterios de una materia compleja, que es por lo demás una materia que Gelli considera «muerta» (Gelli es uno de los primeros en proponer este concepto), porque no es hablada espontáneamente en ningún sitio<sup>4</sup>. La Iglesia tenía también interés en mantener el latín como una lengua inaccesible, ya que le proporcionaba un medio de embaucar a los ignorantes con el fin de mantener su control social y sus beneficios económicos. La religión, afirmaba Gelli, no debe basarse en el miedo sino en el amor y la comprensión; por tanto, la Biblia debe ser fácilmente accesible y debe imprimirse en la lengua vernacula, y también en ésta debían hacerse los

3. Citado en *ibid.*, p. 142; Savonarola había escrito: «In questa nostra lingua le più atte e più difficili cose di filosofia, non manco facilmente e perfettamente che qual si voglia scrittore latino.»

4. *Ibid.*, p. 144.

oficios litúrgicos. Por aquel entonces eran éstos unos puntos de vista obviamente protestantes y, aunque sin fundamento alguno, tanto Gelli como toda la *Accademia fiorentina* fueron acusados de simpatizar con los luteranos, al tiempo que *I Capricci del bottaio* fue pronto puesto en el *Index*. Sin embargo, Gelli había expuesto sus puntos de vista; argumentaba que la lengua vernácula era incluso más adecuada para cultivar el patriotismo y para mantener la tradición cultural por su capacidad de llegar a más personas, ya que puede ser enseñada más fácil y rápidamente, y es superior en sus conceptos y en la acumulación del conocimiento por su calidad de lengua viva. La entusiástica acogida dispensada al libro, ayudada sin duda por el hecho de que se prohibiera su lectura, mantuvo el debate en el primer plano de la preocupación pública por la educación.

### Cinismo educativo y rechazo del humanismo

Sin embargo, al mismo tiempo que Gelli, existía un grupo de pensadores mucho más inclinados al pesimismo, conocidos en conjunto como los *poligrafi*, así llamados porque fueron todos ensayistas ocasionales, los cuales eran totalmente opuestos al programa humanista. Gelli había atacado a la educación de modo indirecto tan sólo, aun cuando sus argumentos en favor de lo vernáculo se inscribieran por supuesto en el contexto de este debate; en cambio, los *poligrafi* atacaron los *studia humanitatis* en sí mismos, el centro mismo de los estudios liberales, de suerte que en el período comprendido entre 1535 y 1555 se creó un movimiento de rechazo al saber humanista por medio de las plumas de cada uno de estos polemistas. Pretendían divertir, pero también denunciar; detrás de sus esfuerzos por estimular subyacía una misma actitud de desencanto ante el estado del mundo.

La tesis común desarrollada en sus numerosos y populares libros y tratados era la negación de la afirmación humanística básica en el sentido de que los *studia humanitatis* preparan a la gente (específicamente a los muchachos y a los jóvenes bien relacionados) para una participación activa en una sociedad libre; en una palabra, para la *vita civile*. En su ataque a la educación humanística los *poligrafi* encontraron muchos blancos: los maestros fueron ridiculizados por Ludovico Domenichi como ineficaces en su vida personal fuera de la clase, lo que ponía de inmediato de manifiesto lo absurdo de sus pretensiones de preparar a los mucha-

chos para la *vita civile*<sup>5</sup>; Nicolò Franco en sus *Pistole vulgari* (Cartas vernáculas) atacó las necias pretensiones de los eruditos: los aritméticos, según afirmaba él, intentan medir la altura de las mansiones del cielo que están sobre la tierra, mientras que los lógicos intentan probar que el *sí* niega y el *no* afirma<sup>6</sup>. Estos ataques continuaron en interminables variantes a lo largo de miles de páginas; los *poligrafi* captaron una amplia audiencia de lectores, y sus nueve obras básicas alcanzaron un total de cincuenta y una ediciones diferentes en la segunda mitad del siglo (hasta 1615), al mismo tiempo que se hicieron quince ediciones en francés y tres en español, además de innumerables plagios.

A pesar de su popularidad en todo el sur de Europa, estas críticas, que según Lando sólo pretendían entretener, y estaban hechas «más en broma que en serio»<sup>7</sup>, no ofrecían un programa constructivo. Fueron escritas explícitamente para demostrar que los objetivos de los *studia humanitatis* eran inalcanzables; que la *virtù* no es susceptible de ser enseñada; que la historia, estudio clave de las humanidades, tiene sólo un valor negativo ya que no se puede predecir; que lo que se aprende en un libro prepara sólo para una vida insípida y afectada de salón y de corte; que los mismos eruditos no se preocupaban por la erudición sino que utilizaban la enseñanza como una actividad comercial y los *studia humanitatis* como un almacén de mercancías para vender a los mejores postores y para el lucro personal y progreso social de los maestros. Y esto, afirmaba Anton Francesco Doni, es un fraude<sup>8</sup>. La respuesta de los *poligrafi*, propagada ampliamente por toda Europa, era de desesperación cínica; la educación era claramente un fracaso y la única solución consistía en apartarse de la sociedad, en una especie de «emigración psíquica» hacia una vida interior y personal, algo semejante a la *vida religiosa contemplativa* por la que Italia ya había sido históricamente famosa. Su propuesta iba en el sentido de un estilo alternativo de vida a partir de un retraimiento total: la *ignoranza da bene*<sup>9</sup>.

5. Sobre este tema, cf. PAUL GRENDLER, *Critics of the Italian World 1530-1560* (1969), capítulo 5, p. 136-61; sobre este punto en particular, p. 155.

6. PAUL GRENDLER, *The Rejection of Learning in Mid-Cinquecento Italy*, «Studies in the Renaissance», XIII (1966) 230-49, 236.

7. GRENDLER, *Critics of the Italian World*, p. 240.

8. *Ibid.*, p. 245-6.

9. *Ibid.*

*El escepticismo de Montaigne*

Mientras los maestros conservadores intentaban solucionar los problemas mejorando su metodología, prevaleció en la literatura ideológica una desesperación ante la educación que encontró a su mayor adalid en el escritor francés Michel de Montaigne, quien, en razón de su gran reputación, dio una circulación mucho más amplia al concepto de *ignoranza da bene*, debiendo observarse que al describir la decadencia de la educación contemporánea cita ejemplos de Italia. Montaigne (1533-1592), hijo de un noble de origen rural, se había retirado de la vida pública en una reacción emocional a las guerras con los hugonotes. Como buen católico aceptaba los argumentos para la supresión del protestantismo, pero como persona sensible estaba profundamente afectado por el sufrimiento humano que acarrea, hasta que en 1571 se retiró a su castillo, donde se dedicó a escribir ensayos de reflexión sobre las principales cuestiones sociales y, por tanto, también sobre cuestiones educativas. A partir de una actitud estoica inicial, fue progresivamente evolucionando hacia un cinismo total, para acabar rechazando la afirmación racionalista de que el hombre puede triunfar sin otra ayuda que la de su propia inteligencia, con su famoso y desesperado apotegma que en 1576 adoptó como su lema: *Que sçay-je?* Partiendo de esta pregunta ¿yo qué sé?, escribió su famosa serie de *Ensayos*, que rápidamente pasaron a ocupar un lugar destacado en la literatura francesa, así como en la de buena parte de Europa. Dadas su propia formación humanística y su lectura de los críticos italianos de la enseñanza, Montaigne consideró la educación como algo central en la condición humana; sin embargo, se colocó del lado de los *poligrafi* y fue responsable de acentuar el desencanto con respecto a la situación de la educación. Ciertamente, Montaigne desató en la conciencia europea algunas de las críticas más devastadoras a las escuelas, los maestros, los métodos de enseñanza y a los programas que se habían hecho hasta entonces; tales críticas aparecen diseminadas a través de todos sus *Ensayos*, si bien se concentran particularmente en dos de ellos: *Du pédantisme* y *De l'institution des enfants*. En el ensayo sobre *La pedantería* prosigue la tradición negativa cínica de los críticos italianos, atacando las pretensiones del saber humanista de última hora enmascarado como si fuese erudición. La frase inicial del ensayo marca ya la pauta; tras observar que siempre le han molestado las comedias italianas que, para recurrir a la figura del pedante como blanco de des-

precio, escogen siempre a un maestro, se pregunta por qué razón la palabra «maestro» no posee una connotación más positiva<sup>10</sup>. Su respuesta, evidentemente, es que el aprendizaje a través de los libros no es sinónimo ni de conocimiento ni de sabiduría, y Montaigne asume el dicho de Plutarco según el cual los más grandes eruditos no tienen por qué ser los más sabios<sup>11</sup>. El ensayo desarrolla luego la bien previsible crítica sobre el modo amanerado de aprender, muy parecida a la que encontramos en el ataque que hace Rabelais a los eruditos de París, con vilipendios hacia aquellos cuya concepción de la educación está tan obsesionada por la brillantez verbal abstrusa, que no son otra cosa que pedantes eruditos (*lettre férus*). A través de todo el ensayo observa que, si realmente nos interesan los niños, deberíamos tenerlos alejados de la escuela y dejar que se dedicaran a sus juegos, ya que el tenis es una actividad mucho mejor para los niños en sus años de crecimiento físico.

En *La educación de los niños* se contienen rasgos más positivos, sin que por ello pueda decirse que no exista en este segundo ensayo el mismo tipo de resentimiento que en *La pedantería*. En él Montaigne arremete especialmente contra la brutalidad y contra el aprendizaje de cosas sin sentido; ojalá, dice, las clases estuvieran llenas de flores y no, como de hecho sucede, de varas manchadas de sangre<sup>12</sup>. Sin embargo, el argumento central de *La educación de los niños* es positivo: Montaigne sostiene que la función de la educación consiste en conjugar el aprendizaje con el verdadero conocimiento, a fin de cultivar el juicio y el carácter moral. Para conseguirlo, la experiencia de la vida real es el maestro más apropiado; deberíamos por lo mismo ofrecer en los primeros años un programa vigoroso de actividades físicas saludables (carreras, lucha, música, danza, caza y manejo de las armas y caballos), unido al entrenamiento en la cortesía de la conducta y del porte. Éste es, por supuesto, el mejor modo de aprender, punto que destaca a lo largo de uno de sus ensayos más extensos, *Sobre la experiencia*, en cuyo primer párrafo declara que cuando la razón falla, nos volvemos hacia la experiencia<sup>13</sup>. Por supuesto que la educación debe contener unos elementos literarios que forzosamente han de extraerse de la tradición clásica y de la más reciente,

10. MICHEL DE MONTAIGNE, *Oeuvres complètes*, ed. Albert Thibault y Maurice Rat (1962), p. 172: «... et le surnom de magister n'avoir guire plus honorable signification parmy nous.»

11. Ibid.

12. Ibid., p. 165.

13. Ibid., *De l'expérience*, p. 1041: «Quand la raison nous faut, nous y employons l'expérience.»

pero conviene evitar el excesivo énfasis en el latín y el griego. La lengua vernácula es adecuada para aprender la mayor parte de las cosas, así como para la vida diaria; después de aprender a hablar en buen francés (la lengua en la que Montaigne compuso sus *Ensayos*), el niño debe aprender la lengua de aquellos vecinos con quienes el país trata con más frecuencia<sup>14</sup>.

Sin embargo, Montaigne no propuso ningún programa futuro obligatorio, sino que se limitó a dar indicaciones generales, sobre la lengua vernácula y las lenguas modernas, la cortesía social, etc. Personalmente estaba totalmente desilusionado con las pretensiones de la razón y con el concepto de que la educación en cualquiera de sus aspectos sea capaz de crear ideales, juicio y moralidad; el hombre, con todo, tiene un alma que le une a Dios; en último término la fe es lo importante. Nunca podremos realmente conocernos a nosotros mismos o a los otros; la vida es una búsqueda desde una posición de ignorancia, y pretender otra cosa es vanidad. El triste cinismo de la *ignoranza da bene* recibió así un nuevo apoyo de uno de los más grandes escritores franceses.

#### La búsqueda de la estabilidad: primeras visiones utópicas

Dada la tremenda amplitud de los conflictos existentes, políticos, religiosos, sociales, económicos e intelectuales, que arreciaban en toda Europa, no hay razón para extrañarse del desencanto de muchos, especialmente por el hecho de que muchas personas estaban relacionadas solamente con aspectos limitados del conflicto y no tenían un medio fácil de conseguir una visión sinóptica más amplia que pudiera conciliar los acontecimientos en una comprensión conceptual manejable. Nadie, ni siquiera las mejores mentes, podía adivinar hacia dónde llevaban los acontecimientos. Con todo, y curiosamente, estos tremendos conflictos no destruyeron el optimismo de algunos intelectuales, y frente al trasfondo de cinismo y desesperanza expresado en Italia y Francia apareció un movimiento que surgió como una alternativa de esperanza en forma de una importante literatura de teorización utópica, que consideraba la educación como instrumento necesario para transformar la utopía en realidad. Y aunque parte de esta literatura era decididamente de naturaleza consolatoria, ésta no fue en modo alguno la intención primera de

14. Ibid., *De l'institution des enfants*, p. 172.

los mejores escritores del siglo XVII, para quienes la construcción de visiones sinópticas constituía una preparación para la acción. De estos escritores, tres se significaron en la preparación del camino para las grandes formulaciones sobre la educación de Comenius y Hartlib de mediados de siglo: Andreae, Campanella y Bacon.

#### *Dos utopías cristianas: Andreae y Campanella*

Fue Johann Valentin Andreae (1586-1654) el que inició el movimiento utópico del siglo XVII, con una obra llamada a ejercer gran influencia, *Christianopolis*, publicada por primera vez en 1619. Andreae había estudiado para pastor protestante en Tubinga y después en Ginebra; en 1614 fue ordenado diácono en Vaihingen y empezó su trabajo de escribir una visión utópica, basada principalmente en una concepción idealizada de la ciudad de Ginebra. Esta utopía es descrita por medio de una alegoría en la que un errante Peregrinus abandona, desilusionado, el mundo para navegar a través de los mares del conocimiento (*Mare academicum*) a bordo del barco «Fantasía», que naufraga en las tormentas de la intriga académica y del chisme malicioso. Arrojado a las playas de una isla, Peregrinus llega a la ciudad de Christianopolis, y encuentra «en el íntimo santuario de la ciudad algo que podría llamarse con toda propiedad el centro de la actividad del Estado... allí la religión, la justicia y el saber tienen su morada, y controlan la ciudad»<sup>15</sup>. Estas tres funciones están ubicadas respectivamente en el templo, el ayuntamiento y un conjunto de instituciones educativas que incluye una escuela, una biblioteca y algunos laboratorios, bajo la dirección respectivamente de un sacerdote, de un juez y del director de enseñanza. Las tres instituciones básicas de educación dan en una primera lectura la impresión de constituir una aceptación del nuevo empirismo científico propuesto por Bacon, pero en una inspección más próxima se pone en claro que la ciencia se concibe como teología natural; a medida que estudiamos la obra del Creador, llegamos al conocimiento de Dios<sup>16</sup>. Aquí introduce Andreae un concepto común a muchos escritores del siglo XVII, el de «laberinto del mundo», a través del cual cada uno de nosotros va errando sin cesar,

15. ANDRAE, *Christianopolis*, ed. Held (1914), 173, cap. xxvi; citado en J.W. MONTGOMERY, *Cross and Crucible: Johann Valentin Andreae (1586-1654), Phoenix of the Theologians*, vol. 1 (1973), p. 63, n. 170.

16. Ibid., p. 146.

buscando comprender. Para Andreae, como para todos los cristianos entregados, el fin sólo puede ser la comunión en Cristo, y *Christianopolis* se basaba, a pesar de su modelo organizado de aprender, apoyado por instituciones ilustradas, no tanto en los descubrimientos de la mente racional inquisitiva como en una teología de la conversión, conseguida por medio de la expiación de la crucifixión<sup>17</sup>. Por esto la utopía entraba dentro de la tradición religiosa profundamente conservadora. Con todo, *Christianopolis* fue un documento importante en el movimiento reformista puesto que apuntaba hacia una sociedad mejor, basada en un gobierno republicano, en la justicia distributiva y en el saber ilustrado, buscado en los laboratorios y en las bibliotecas, así como también en la clase.

El mismo tema fue también tratado, en el mismo período, por Giovanni Campanella (1568-1639), cuyos primeros trabajos influyeron en Andreae, en otra utopía que tuvo un número aún más amplio de lectores y llegó a ejercer un influjo muy superior: la *Civitas solis*, publicada por primera vez en Francfort en 1623 cuando Campanella, un monje acusado de herejía, estaba en una prisión española en Nápoles. Aunque casi contemporánea de *Christianopolis*, *La ciudad del sol* de Campanella es una utopía muy diferente, porque aceptaba el papel positivo del hombre al influir en la condición humana. Iba más allá de una teología de conversión existencial, y distaba bien poco de la creencia en la perfectibilidad por medio de la acción social, a partir de la postura filosófica de Campanella, la cual estaba firmemente basada en la tradición idealista.

La preocupación central de *La ciudad del sol* es la de describir una sociedad en estado de perfecta justicia, sobre el modelo de la *República* de Platón, siendo la educación, por consiguiente, una actividad de gran importancia. En ella los niños aprenden a leer con rapidez y competencia; lo importante es el conocimiento científico y empírico, en el cual el niño es introducido a partir de los siete años. Aunque este conocimiento está subdividido en astrología, cosmografía, aritmética, geometría, historia, poesía, lógica, retórica, gramática, medicina, fisiología, política y moral, se reúne en un conjunto y se contiene en «un solo libro, al que ellos llaman Sabiduría, y en el que las ciencias están descritas con concisión y una maravillosa riqueza de expresión»<sup>18</sup>. Campanella apunta con

17. Ibid., p. 152. Véase también el paralelismo moderno, descrito por Paul Tillich, del «interés último»: ibid., p. 133.

18. CAMPANELLA, *La ciudad del sol*, recogido en F.R. White (ed.), *Famous Utopias of the Renaissance* (1946; reimpr. 1955), p. 162.

ello a otro de los signos distintivos del espíritu reformista de los utópicos del siglo xvii, a saber, el enciclopedismo: la colección y organización sistemática del conocimiento se consideraba que produciría una sociedad mejor porque podría aprenderse con facilidad; Campanella escribió que al disponer el conocimiento de este modo, las ciencias se enseñaban con tal facilidad que *La ciudad del sol* produce en un año «más eruditos que [la sociedad normal] en diez y aún en quince»<sup>19</sup>. La suposición utópica implícita que hay en esto es que, organizado científicamente, a escala enciclopédica, el conocimiento no sólo será aprendido con facilidad, sino que con la misma facilidad será aceptado y aplicado a una amplia solución racional de todos los problemas.

*La ciudad del sol* produjo un fuerte impacto a principios del siglo xvii, y parece que influyó en la *Nueva Atlántida* de Bacon. La concepción de Campanella era, desde luego, decididamente platónica, como se desprende del título completo de la obra, *La Ciudad del sol, basada en las ideas de la República de Platón (Civitas solis, idea Republicae Platonicae)*, y da importancia a la ciencia, a la utilidad, al estudio de primera mano y al enciclopedismo. Su utopía significó un avance sobre la de Andreae en el sentido de que estaba basada en la racionalidad humana, que era la dirección en que se movía aquel siglo bajo el gran estímulo del empirismo baconiano.

Además, Campanella era menos dogmático en sus creencias religiosas; sus personajes utópicos adoran a un Dios trinitario cuyos tres atributos son la Sabiduría, el Poder, y el Amor; pero «no distinguen a las personas por el nombre, como en nuestra ley cristiana, que a ellos no les ha sido revelada»<sup>20</sup>.

De Andreae a Campanella, y de éste a Bacon, se observa pues un progresivo deslizamiento de la responsabilidad para con la condición humana, de la gracia divina a la cooperación del hombre con la divina providencia, y después al control racional de todos los asuntos por medio de la aplicación de la ciencia. La *Nueva Atlántida* de Bacon, publicada en 1627, aunque obra póstuma e inconclusa, representa ya una concepción totalmente nueva de la sociedad y de los medios de promover los asuntos humanos mediante los métodos diferente en su concepción, en su espíritu y en su aplicación, de la *Christianopolis* de Andreae. La Casa de Salomón representa la idea de que la razón está en control, usando

19. Ibid., p. 171.

20. Ibid., p. 204.



el método inductivo para utilizar una tecnología dispuesta a ser dominada.

A pesar de la prioridad que daban a la educación, ni Andreae, ni Campanella ni Bacon llegaron nunca a discutir realmente los detalles. En todas sus utopías había una aceptación general de la instrumentalidad necesaria de la educación, pero no existieron unas prioridades detenidamente estudiadas sobre la eficacia operativa, ni, en el caso de Bacon, una captación real del problema de los orígenes y la sustentación de los valores, es decir, de la selección adecuada y prudente de los fines a los que serviría la educación. Bacon supone que la racionalidad entre las personas es la misma, y que el consenso surgiría automáticamente a medida que la inducción científica construyera una estructura del conocimiento absoluto y demostrable. La tarea de recoger los sueños utópicos y desarrollarlos en secuencias educativas sería recogida por otro de los grandes visionarios del siglo XVII (acaso el mayor de todos los tiempos), que siguió inmediatamente a Bacon: el educador moravo Comenius. Con toda seguridad la historia social de la reforma utópica, especialmente en sus aspectos educativos, se desarrolla alrededor del magnífico *corpus* de los escritos de Comenius, conocido por sus contemporáneos como *Las obras didácticas completas: Opera didactica omnia*.

### La visión de Comenius: a la utopía por el conocimiento

#### *Los primeros años (1592-1627): fe y razón*

Jan Amos Komenský (1592-1670) nació en Moravia y fue educado en la fe protestante minoritaria de la *Unitas Fratrum* (Unión de Hermanos), una secta anabaptista que basaba su inspiración en la vida y martirio del gran reformador bohemio Juan Hus (c. 1369/71-1415). Komenský, conocido por su nombre latinizado de Comenius, estudió para vocación religiosa y en 1618 se le llamó para ser pastor de Fulnek, en el mismo año en que estallaba la guerra de los treinta años. Con ella empezó un largo período de persecución para la *Unitas Fratrum*, y también para Comenius. El reino de Bohemia, que ejercía la soberanía sobre el Margraviato de Moravia situado en su frontera oriental, fue el centro inmediato del conflicto. Éste empezó con una disputa sobre la sucesión al trono de Bohemia, que llevaba consigo un electorado del sacro imperio romano. Bohemia había sido siempre marginalmente absorbida

dentro de la Iglesia católica, y desde los días de Hus había permanecido dividida en facciones, incluso los mismos católicos estaban separados de algún modo en la confesión calixtina. El país estaba dividido además por barreras étnicas, entre la población de habla alemana y la de habla checa, que mantenían una encarnizada rivalidad, y por tanto la vacante del trono tenía una importancia que afectaba a Europa. Es cierto que en este tiempo las fuertes presiones económicas no parecían tan importantes: las causas parecían ser más bien el cisma religioso y los conflictos dinásticos de los Habsburgo, los Borbones y los Estuardos, junto con diversos movimientos republicanos.

Tres años después de asumir sus deberes pastorales, Comenius se vio en la situación de ser considerado como un miembro de una secta proscribida, y forzado a ocultarse; durante ese período de reclusión (1621-1627) compuso en 1623, en checo, su primer tratado filosófico serio: el *Laberinto del mundo* y su continuación, el *Paraíso del corazón*<sup>21</sup>. Comenius tomó la metáfora del mundo como laberinto a través del cual cada persona debe encontrar su camino como se sugería en el *Christianopolis* de Andreae, y compuso una alegoría que refería su primera constatación de las maldades del mundo y su desesperación por encontrar una sociedad tan corrompida. En su opinión, la causa de esto era el abuso del saber. El *Laberinto del mundo*, con su reparto de eruditos calumniadores y su amarga y rencorosa polémica, reflejaba su desilusión con el saber de su tiempo que le llevó a escribir una continuación de tono más positivo en la que explica cómo el hombre puede encontrar la verdad, no por medio de los estudios profanos, sino gracias a la fe cristiana.

Comenius, sin embargo, concedía a la razón un papel limitado e intentó armonizarla con la fe dando como resultado, en el *Paraíso del corazón*, su visión de que el camino cristiano era un desarrollo educativo.

Existe en la humanidad, escribió,

una doble y clara luz interna —la luz de la fe y la luz de la razón— y ambas están guiadas por el Espíritu Santo. Porque el que entra (por este camino cristiano) debe poner a un lado y renunciar a su razón, y sin embargo el Espíritu Santo se la devuelve purificada y refinada... Entonces la luz de la fe resplandece sobre él con tal brillo que ya puede ver y conocer, no sólo lo que tiene delante de sí, sino todo lo que está ausente e invisible<sup>22</sup>.

21. COMENIUS, *Labyrinth světa a ráj srdce*, ed. y trad. Conde Lützow (1901); también trad. Matthew Spinka (Chicago: Unión Nacional de Protestantes Checoslovacos en Norteamérica, 1942).

22. Spinka (trad.), o.c., p. 218-19.

Este enfoque caracterizó todas sus obras sucesivas y motivó años después, en 1646, un ataque de Andreae a Comenius en el prólogo a la *Armonía de la Iglesia evangélica*, en una sutil y velada alusión a «algunos que, despreciando a Lutero, están sembrando la desgraciada cizaña de la pansofía escolástica»<sup>23</sup>. Comenius se sintió profundamente herido, confesó que el ataque le había dejado «estupefacto» y recordó secamente a Andreae que la fe de la *Unitas Fratrum* no seguía al *arribista* Lutero, sino al primero y más autorizado de los reformadores, a Hus<sup>24</sup>. La disputa se arregló, pero con todo marcó una diferencia básica entre la primera postura fideísta de Andreae y el punto de vista de quienes, a mediados del siglo XVII, reconocían que los descubrimientos científicos tenían que ser tenidos en cuenta.

Sin embargo, Comenius era en realidad un conservador, que defendía la primacía de la fe en una época de creciente racionalismo. Desde su punto de vista la meta de la educación, por evidencia de la revelación, debe ser necesariamente cristiana, conduciéndonos al conocimiento de las obras divinas a través del ministerio de Cristo. La erudición profana, sin esta guía divina, es inútil, y aun perjudicial. Por lo demás Comenius consideraba que la educación había de apoyarse en una base lingüística y ésta, en la Europa del siglo XVII, creía sencillamente que tenía que ser el latín.

La guerra de los treinta años fue muy desfavorable para los protestantes, sobre todo en Bohemia donde empezó la primera fase de la campaña. El emperador católico Fernando reprimió duramente el protestantismo, y las escuelas de todos los grupos disidentes en Austria, Bohemia y Moravia fueron devueltas a la autoridad de la Iglesia católica que empezó, sobre todo bajo la dirección de los jesuitas, una vigorosa campaña de recatolización forzosa. En 1627 Comenius se refugió en Polonia, un reino limítrofe al sacro imperio romano. Allí, en una comunidad de la *Unitas Fratrum* en Leszno, tolerado por la nobleza local, Comenius se convirtió en rector de la escuela de gramática de latín durante los catorce años siguientes, hasta que en 1641 marchó a Inglaterra para exponer sus nuevas teorías sobre la educación.

23. Citado en MONTGOMERY, o.c., p. 151.

24. Ibid.

### *Hacia una teoría de la educación: la unidad de toda la experiencia humana*

Comenius continuó sus actividades teológicas en Leszno escribiendo tratados religiosos y otros documentos al mismo tiempo que, en su doble función de maestro y pastor, su concepción educativa y filosófica maduró, y escribió su tratado pedagógico más importante que había de darle renombre universal; apareció en versión checa entre 1627 y 1632 con el título de *Didaktika*; al principio tuvo sólo una circulación limitada a causa de la lengua en que estaba escrito<sup>25</sup>. Entre 1633 y 1638 revisó y amplió el tratado, en latín, bajo el título de *Didactica magna*. Sin embargo, la falta de entusiasmo de los primeros lectores le impidió encontrar un editor; durante casi veinte años circuló como manuscrito, hasta que se publicó en Amsterdam en 1657 en latín una edición de sus obras completas sobre la educación, *Opera didactica omnia* en dos volúmenes<sup>26</sup>. El pensamiento central de Comenius es la idea de la unidad que subyace a toda experiencia humana. Acepta la unidad perceptiva del mundo como un axioma, cuya interpretación constituye el objeto de sus preocupaciones. Los hombres, y en especial los eruditos, estaban en desacuerdo en su comprensión de la naturaleza de la realidad, y de estos desacuerdos se seguían con frecuencia las más trágicas consecuencias. Las creencias religiosas de Comenius le proporcionaron la noción de que un mundo único y unificado es una creación divina. Su lema personal «Si no existiera la violencia todo fluiría espontáneamente» indicaba su modo de ver el problema; el texto latino, *omnia sponte fluant absit violentia rebus*, está en el modo subjuntivo, indicando claramente el carácter utópico de su anhelo. La desunión y la subsiguiente falta de armonía social y política brotan, en su opinión, de una comprensión defectuosa, y por tanto la tarea ha de estribar en buscar soluciones educativas apropiadas que lleven al que está aprendiendo a una progresiva iluminación del orden intrínseco de la realidad.

El reto al que se enfrentaba Comenius era el de traducir sus amplias teorías a un programa educativo específico, y durante los treinta años

25. Una bibliografía exhaustiva de los escritos de Comenius aparece en MATTHEW SPINKA, *John Amos Comenius: That Incomparable Moravian* (1943).

26. En 1957 se publicó una reimpression en facsímil para celebrar el tricentenario de la publicación, *Opera didactica omnia*. Todas las referencias son a esa edición, citada a partir de aquí como ODO.

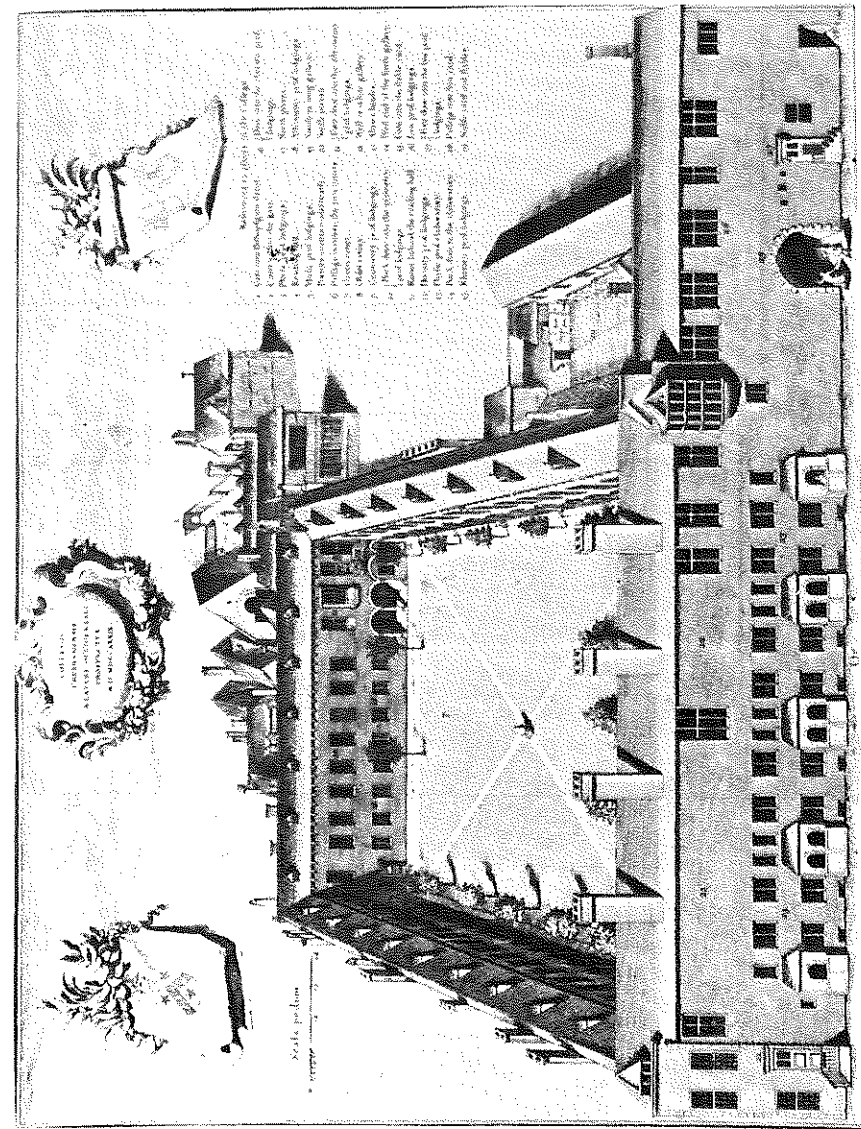


siguientes (1627-57) persiguió esta meta. Comenius se daba perfecta cuenta de que los procedimientos educativos del momento eran inadecuados: no existía una metodología de la enseñanza que tuviera en cuenta el desarrollo de la ciencia, en particular del empirismo de Bacon; no existían libros de texto apropiados, no existía en el desarrollo de los programas nada que fuera atractivo para los niños. Por tanto, su punto de partida fue éste: empezar sencillamente por mejorar la enseñanza del latín. Naturalmente que no desarrolló su pedagogía *de novo*. Ya existía una tradición de reforma del lenguaje, basada en el enfoque del siglo xvi de la *ratio* y del *ordine*, que había sido cultivada por cierto número de maestros y profesores. Entre ellos eran bien conocidos tres ingleses, Richard Mulcaster, Roger Ascham y John Brinsley; también eran importantes los reformadores continentales Wolfgang Ratke, William Bateus, y Eilhard Lubinus. Todos estos innovadores hicieron esfuerzos por mejorar la presentación lógica del latín. El método más prometedor parece haber sido el del jesuita irlandés del Colegio de Salamanca, William Bateus, que ya en 1611 había preparado un libro de texto para enseñar el latín a través del español vernáculo colocando ambos textos en columnas paralelas. Bajo el título *Janua linguarum* (Puerta de las lenguas) tuvo mucho éxito y fue traducido a otras varias lenguas europeas.

*Primeros pasos hacia la reforma: los primeros escritos de Comenius sobre la educación*

Tal era la tradición que Comenius decidió mejorar. Su primer esfuerzo fue muy modesto, y como resultado de los ejemplos de Bateus, Lubinus y Ratke, después de escribir durante varios años, publicó en Leszno en 1631 el primero de sus textos pedagógicos *Janua linguarum reserata* (la puerta de las lenguas abierta) en el que reconoce expresamente la influencia de la edición de Bateus<sup>27</sup>. Se trataba de una sencilla enciclopedia sobre una amplia variedad de temas, noventa y ocho en total, empezando por los orígenes de la tierra, *De ortu mundi*, y terminando con una sección sobre los ángeles, *De angelis*. La obra íntegra, incluyendo una breve introducción y un epílogo, constaba de cien secciones subdivididas en mil frases y destinadas, como se expresaba en la introducción, a enseñar el latín y cualesquiera otras lenguas europeas que

27. La influencia de la edición jesuita fue reconocida por COMENIUS, ODO, vol. 1, p. 253.



4. Gresham College, Londres del siglo xviii



5. Comenius y sus *Opera didactica omnia*

se deseara. La *Janua* se hizo pronto popular y en los cincuenta años siguientes fue el texto mejor conocido y probablemente el más usado en Europa. En los primeros veinte años de su publicación conoció otras tantas ediciones, siendo con frecuencia impreso en varias lenguas a la vez, hasta un máximo de cuatro idiomas distintos en columnas paralelas. Las lenguas principales de Europa, el inglés, el francés, el alemán y el italiano fueron las más populares, pero también se publicaron ediciones en holandés, español, sueco y flamenco. También se hicieron ediciones en latín y griego. Aunque Londres y Amsterdam fueron los centros editoriales más frecuentes, se hicieron copias en otras muchas ciudades, incluidas Ginebra, Venecia, París, Hamburgo, Danzig, Francfort y Praga.

La introducción de *Janua* fijaba como principio básico la idea de que pensamiento y lenguaje van de la mano, y su aplicación recibió una amplia acogida; dos años después de publicarse, Comenius editó una versión simplificada para que sirviera de lectura preliminar. Siguiendo su metáfora de la puerta del lenguaje, el texto introductorio se llamó portal o vestíbulo, el *Vestibulum*. También en forma enciclopédica, constaba de 427 frases cortas, sencillas de construcción aunque no siempre de contenido. Así por ejemplo, las tres primeras decían: «Dios es eterno, pero la tierra es temporal. Los ángeles son inmortales, el hombre es mortal. El cuerpo es visible, el alma es invisible.»

En ese mismo período Comenius escribió *Informatorium školy mateřské* (Escuela de la infancia). Escrita en checo en 1630 y traducida al alemán tres años más tarde, la versión latina no apareció hasta que se incluyó en las obras completas en 1657<sup>28</sup>. *La Escuela de la infancia* ofrecía los métodos mediante los cuales los padres, y especialmente la madre, podían empezar la educación de los hijos en los primeros años. El método consiste básicamente en hacer que el niño observe y después repita las palabras adecuadas; no se prestaba consideración especial a las generalizaciones e ideas abstractas, tales como la naturaleza de las fuerzas espirituales: Comenius creía que eran verdades evidentes por sí mismas, que podían captarse directamente por intuición lógica. Comenius nunca trataría este problema de un modo adecuado: su teoría de que el conocimiento se origina en la realidad sensible no explicaba el modo en que se adquieren las verdades abstractas y espirituales.

En la *Escuela de la infancia* aplicó a los primeros años del niño el enfoque educativo enciclopédico y organizado lógicamente de *Janua* y

28. Una traducción reciente es la de E.M. Eller, *The School of Infancy* (1956).

*Vestibulum*. Al mismo tiempo, y como consecuencia de su lectura de Bacon, Comenius empezó a darse cuenta de que las palabras mismas deben derivarse de los objetos de la experiencia personal. Estaba convencido de que el conocimiento adecuado del mundo depende del cultivo de los sentidos, así como de una relación adecuada del lenguaje con la experiencia, y el hecho de haber escrito estos textos pedagógicos en Leszno le estimuló en sus creencias religiosas; de ahí partió Comenius para el desarrollo de una teoría educativa, y muy pronto sus actividades docentes determinaron la dirección de su pensamiento e influyeron en su forma de ver lo religioso. Durante su período de Leszno los escritos que resultaron estaban compuestos de creencias religiosas y actividad educativa, y ambos se fusionaron en su obra principal *Didactica Magna* (*La gran didáctica*).

Hacia 1630 Comenius había decidido reformar todo el conocimiento sobre la base de una ordenación apropiada. Entre los años 1634-36 trazó una racionalización de su creencia en la unidad del universo proclamando que la reforma de la escuela y el aprendizaje en general serían fundamentales para llevar a término la visión utópica. Fue un largo ensayo, titulado primero *Pansophiae prodromos* (Sugerencias sobre una ciencia universal), que se transformó más adelante en la *Reforma de las escuelas*. Por entonces Comenius había empezado a formular la idea de que no existen divisiones en la naturaleza, y en su opinión las clasificaciones eran un artificio del hombre que violenta la continuidad orgánica del mundo real. Todo el mundo es uno y el conocimiento también lo es. Alcanzar el conocimiento equivale a llegar hasta Dios: al conseguir una visión totalmente unificada de toda la existencia corpórea y espiritual, el hombre realiza su fin natural. De ahí se seguirán necesariamente la armonía y la paz. Tal era la gran visión educativa de Comenius: sencilla, precisa, incitante. Captó la imaginación de los reformadores y estadistas, porque era típica de su tiempo, y a mediados del siglo XVII la concepción comeniana de una ciencia única, universal, el *pansofismo* como él la llamó, se discutía en los círculos intelectuales a lo ancho de toda Europa.

El pansofismo era para Comenius un concepto sumamente sencillo; no tuvo dificultad en imaginar la unidad absoluta de todo el conocimiento, y creyó que todo elemento de la existencia está relacionado a la totalidad de los demás. Tampoco tuvo duda de que si esas relaciones podían determinarse, en ese caso la demostración misma encerraría tal poder de persuasión que vencería la ignorancia y el mal. Ya había hecho

un primer intento de elaboración de esta idea en su *Didáctica* checa, que incluía un esbozo de su proyecto de esquema educativo; la idea la desarrolló más tarde en la *Didactica magna* escrita en latín, siendo ésta la primera organización sistemática de su plan sobre la educación que contemplaba, de hecho, la reforma de toda la civilización.

«*Didactica magna*»: la educación como una continuidad orgánica

La *Didactica magna* fue el tratado educativo más importante de aquel siglo y ciertamente continúa siendo uno de los más importantes de todos los tiempos. Era un documento extenso, detalladamente razonado, de 193 páginas en folio en la edición de sus *Opera didactica omnia* de Amsterdam, donde se publicó por primera vez en 1657; el título mismo indicaba ya el gran alcance de su contenido. Proclamaba un método mediante el cual podía enseñarse a todos los niños con rapidez, amenidad y seguridad, la suma de todos los conocimientos y, al mismo tiempo, <sup>1</sup> imbuirlos de aquellas cualidades de carácter que fueran importantes para este mundo y para el otro. La base del método consistía en un estudio del crecimiento de la mente del niño y de los principios por los que se desarrolla la mente humana. Estos principios deben utilizarse para enmarcar la estructura formal y lógica de la materia a enseñar dentro de una pauta psicológica que permita que enseñar y aprender vayan juntos con naturalidad. En su opinión, ambos brotan de un primer principio, el de la continuidad orgánica: la unidad del conocimiento se deriva de las percepciones sensoriales, que a su vez se integran en una serie de conceptos a niveles de una creciente abstracción y complejidad. A cada nivel corresponde un conjunto de categorías lingüísticas, que van de sencillos sustantivos a proposiciones complejas, siendo el cometido del educador identificar y ordenar tales categorías.

Comenius creía que existen en el niño las potencialidades del desarrollo: «todo está contenido en ese microcosmos, el hombre»<sup>29</sup>. Por tanto, desde el nacimiento a la madurez cada persona debe seguir las leyes del desarrollo interno, a través de una secuencia jalonada por una creciente agudeza de percepción, así como por un incremento en las habilidades físicas y motoras y en la competencia lingüística. Todo creci-

29. «Homini utpote μικροκόσμου omnia inesse»: *Didactica magna*, XIX, v, 41; ODO, vol. I, p. 109.

miento humano sigue ciertas etapas: párvulo, niño, joven, adulto, acompañadas por las correspondientes pautas de conducta. El lenguaje, que es su ejemplo principal, tiene también cuatro etapas: balbuceo (*quo modo cumque*), corrección (*proprie*), gusto (*eleganter*) y vigor (*neruose*)<sup>30</sup>. El conocimiento debe, por tanto, organizarse en correspondencia a estas cuatro etapas: el niño balbuciente debe aprender a decir palabras y frases sencillas, el más crecido frases, el joven debe conversar más extensamente, y el adulto debe ya conseguir un acceso al mundo erudito y a la escritura clásica. Para Comenius el hablar no se distinguía de la lectura, sino que se unía a ella en una relación continua. Por tanto el progreso del hombre en la tierra consiste en un refinamiento progresivo de la percepción y la comprensión, y el crecimiento del intelecto está marcado por cambios de grado, no de clase. Desde la infancia a lo largo de la vida ha de perseguirse la totalidad del conocimiento a niveles crecientes de complejidad; a medida que el hombre crece en conocimiento, se acerca asimismo hacia Dios. Desde esta postura, Comenius desarrolló un plan de estudios, y al hacerlo utilizó sus experiencias previas al escribir *Escuela de la infancia*, *Vestibulum* y *Janua*. Desde la infancia a la edad adulta la persona debe relacionarse con la totalidad de la experiencia, el cultivo progresivo de la inteligencia debe emanar del descubrimiento del significado cada vez más creciente de la experiencia. El intelecto se enriquece con cada descubrimiento de relaciones nuevas y recientes de situaciones existenciales.

#### *Ideal de series graduadas de textos pansóficos*

Comenius se dedicó en la *Didactica magna* a la organización formal de los estudios. Puesto que el hombre necesita entrenarse y cultivarse para realizar su vocación, deben ofrecérsele instituciones. Un sistema graduado de escuelas y una serie de libros de textos graduados son de la máxima importancia. Las cuatro etapas del desarrollo lingüístico se relacionan así con una secuencia de escuelas: el regazo de la madre (*gremium maternum*), la escuela pública vernácula (*schola vernacula publica*), la escuela de gramática latina o gimnasio (*schola latina*) y la universidad seguida de viajes (*academia et peregrinationes*)<sup>31</sup>. Sus sugerencias

30. Ibid. XXII, vi, 14; ODO, vol. I, p. 129.

31. Ibid. XXVII, 2; ODO, vol. I, p. 165.

para una enseñanza preescolar las había expresado en *Escuela de la infancia*; la *Didactica magna* no hace en realidad otra cosa que recapitularlas. El desarrollo de los mismos estudios tal como estaban bosquejados en *Escuela de la infancia* había de proseguirse en la escuela vernácula, si bien Comenius no escribió en detalle sobre esa institución.

La escuela de gramática latina fue el centro de su interés, y en la *Didactica magna* trató extensamente de su reforma. En su opinión, su programa debía ocuparse de todo el conocimiento a niveles abstractos cada vez mayores. Destinada a jóvenes entre los doce y los dieciocho años, los estudios debían basarse en seis disciplinas formales: la gramática, la dialéctica, la retórica, la ética, la física y las matemáticas. El latín debía ser considerado de gran importancia, puesto que toda la formación escolar venía a través del mismo; en consecuencia, Comenius planeó para la escuela un conjunto de libros de texto graduados sobre el lenguaje empleando los principios ya aplicados en *Vestibulum* y *Janua*. Siguiendo la metáfora usada por Bateus en su *Puerta de las lenguas*, Comenius escogió los títulos de modo que se correspondieran a las características de la arquitectura clásica romana. La creciente dificultad de los textos fue simbolizada por el movimiento de los estudiantes entrando en «la casa del saber». Mediante el cultivo progresivo del latín, el lenguaje del joven podía avanzar desde el vestíbulo a través de la puerta hasta el patio, y de ahí al palacio del conocimiento para encontrar allí, en las obras de los grandes autores, el tesoro de la humanidad en la tierra.

En la *Didactica magna* la secuencia era, pues, la siguiente: *Vestibulum* y *Janua*, *Atrium* (patio), *Palatium* (palacio) y *Thesaurus* (tesoro). Sin embargo, el plan no llegó a desarrollarlo. Hubo un principio algunos años más tarde con la publicación de un *Atrium*, pero no llegó a conseguir una aplicación extensa. El *Palatium* y el *Thesaurus*, planeados como lecturas tomadas de los autores clásicos, no llegaron a escribirse.

Comenius no llegó a plantearse la cuestión de los estudios académicos y escribió muy poco sobre la universidad<sup>32</sup>. Pero parece que supuso que ésta debía ocuparse del conocimiento a su nivel más alto posible, y debía preocuparse en particular por la expresión clara de las ideas; en su opinión, la comunidad académica debía aceptar sus responsabilidades a este respecto. Para enfrentarse a este problema específico, sugirió que se estableciera una institución que fuese al mismo tiempo la

32. Lo más relevante de los escritos de Comenius sobre el tema ha sido recogido por R.F. YOUNG, *Comenius in England* (1932).

culminación de su sistema educativo. Ésta sería el Colegio de la luz o Colegio pansófico, sobre el cual escribió con algún detalle, quedando consignadas sus ideas sobre el tema en un documento escrito en Londres y publicado por primera vez en Amsterdam en 1668 con el título de *Via lucis* (El camino de la luz)<sup>33</sup>. El Colegio de la luz debía tener como su preocupación principal el conocimiento organizado de tal manera que pudiera estar fácilmente al alcance de todas las personas. A pesar de la universalidad del latín en el mundo erudito, Comenius consideraba que era inadecuado para la tarea de la comunicación; y sensible sin duda a las muchas críticas que se producían, pensó que la educación necesitaba realmente una lengua auténticamente universal. Creía que podría idearse una que evitara las dificultades sintácticas y semánticas del latín, y que fuera por tanto capaz de actuar como un antídoto universal a la confusión de pensamiento. La lengua ideal debería ser totalmente racional y lógica, corresponder completamente a los objetos de la experiencia, y ser por tanto más fácil y más agradable de aprender. Comenius reconoció las muchas dificultades que se presentaban ante tal proyecto, y fue lo bastante realista como para comprender que tenía que contentarse con el latín.

### Prosecución de la utopía: el círculo de Hartlib

En 1641 Comenius llegó a Londres aceptando la invitación de Samuel Hartlib que vio en él a un reformador —casi a un mesías— a la altura de la tarea de aconsejar a la nueva sociedad que creía iba a aparecer. Inglaterra estaba en ese momento entrando en una fase de fervor milenarista dado que la facción puritana del parlamento, después de décadas de lucha contra la monarquía, parecía que iba ganando ventaja y se situaba en posición de instaurar un nuevo orden social en Inglaterra. En ese momento, por primera vez en la historia, parecía efectivamente que la humanidad podría ser capaz de controlar sus propios asuntos, y que los escritos utópicos de las décadas anteriores del siglo podrían haber sido un programa detallado para un milenio. El papel de Comenius sobre esto puede entenderse partiendo de dos secuencias de acontecimientos: la lucha política inglesa entre el rey y el parlamento que condujo a la guerra civil, y la enérgica carrera reformista de Samuel Hartlib.

33. La traducción inglesa clásica es la de E.T. CAMPAGNAC, *The Way of Light* (1938).

### *Acontecimientos políticos en Inglaterra, 1603-1649*

Jacobo VI de Escocia, hijo de María Estuardo, llegó a rey de Inglaterra como Jacobo I en 1603 a la muerte de Isabel I; al año siguiente se negoció la paz con España. La nación que empezó a gobernar había cambiado notablemente desde los Tudor, especialmente por el hecho de que el crecimiento económico y demográfico había creado una nueva clase media que se estaba articulando y educando. Esta clase exigía ahora una creciente participación en el gobierno, y, a lo largo de su reinado, Jacobo I tuvo que enfrentarse con ellos especialmente en dos cuestiones: los derechos del pueblo —y esto quería decir principalmente la clase media naciente— y la autoridad de la corona para allegar fondos a través de impuestos, una cuestión muy sensible, puesto que el rey resultó ser un tanto extravagante e incluso despilfarrador. Su reinado estuvo implicado, además, en la guerra de los treinta años, a la cual Inglaterra se vio inevitablemente arrastrada debido especialmente a que el puritanismo, con sus orígenes calvinistas, era la actitud religioso-social dominante de la nueva clase.

Bajo Carlos I, que sucedió a Jacobo en 1625, el conflicto entre la corona y el parlamento se intensificó. Carlos se casó con una católica, Enriqueta María de Francia, hermana de Luis XIII; pactó también un acuerdo secreto con los católicos ingleses para anular los impedimentos políticos impuestos por los Tudor y se alió estrechamente con los anglocatólicos. Entretanto Inglaterra se vio arrastrada a las hostilidades con España por la guerra de los treinta años; en 1627-1628 la nación estuvo también en guerra con Francia, principalmente a causa de disputas marítimas y comerciales y por el apoyo de Inglaterra a los hugonotes. El conflicto era inevitable: Carlos exigió del parlamento fondos para la guerra; los Comunes rehusaron hasta que el rey satisficiera sus demandas de tener mayor participación en el gobierno. En 1629 Carlos logró disolver el parlamento y gobernó de un modo absoluto, y con relativa eficacia, durante los once años siguientes, hasta que tomó algunas medidas poco políticas contra los escoceses. La primera fue revocar la concesión de tierras de la Corona hecha por su padre Jacobo I a los aristócratas escoceses; la segunda fue el intento de imponer un gobierno episcopal a la Iglesia presbiteriana escocesa. Los escoceses se sublevaron en 1640, se dirigieron hacia el sur y ocuparon Newcastle y los territorios fronterizos del norte de Inglaterra. Carlos necesitaba nuevos recursos,



pero el parlamento se los rehusó hasta que admitiera que su comportamiento autocrático violaba los derechos históricos constitucionales del pueblo. Antes de que esta cuestión quedara solventada, los irlandeses se levantaron también en rebeldía en 1641. El parlamento rehusó poner al rey al frente del ejército, temiendo que lo utilizara en su contra, y se puso él mismo a su frente. En agosto de 1642, el rey huyó a Nottingham y levantó su estandarte de guerra, pero el parlamento se mantuvo firme y en 1643 formó una alianza con los escoceses. A esto siguió la guerra civil y la causa del rey fracasó; el 14 de junio de 1643 fue derrotado y capturado en la batalla de Naseby, logró escapar a la isla de Wight desde donde trató de llevar a cabo una segunda campaña. Ésta fracasó, y en una atmósfera altamente cargada la facción *Rump* del parlamento creó un tribunal que finalmente sentenció al rey a muerte, siendo ejecutado el 30 de enero de 1649. En los once años siguientes Inglaterra fue una república o *Commonwealth*, presidida en los nueve primeros años por el lord Protector, Oliver Cromwell (1599-1658).

Y fue entonces cuando se dio una situación política en Europa que parecía moverse en dirección a la causa milenarista; a lo largo de las primeras décadas del siglo el pueblo inglés, en la forma de una clase media puritana articulada y con mejor educación, empezaba a ganar la batalla para establecer una nueva sociedad sobre la base de lo que parecía ser la doctrina adecuada: «la ley natural» y el «contrato social». En este clima muchos intelectuales y reformadores se sintieron impulsados a ver a Inglaterra como el modelo de una nueva sociedad y el centro de la libertad intelectual; fue exactamente esta situación la que atrajo a Samuel Hartlib, y la que le convenció de que cuando llegara el milenio, éste aparecería en Inglaterra, o al menos en algún territorio inglés del Nuevo Mundo. Hartlib mismo fue el gran impulsor y organizador de la reforma social en Inglaterra, a través de la educación, y el primer gobernador de Connecticut, John Winthrop se refirió a él como la «gran inteligencia de Europa»<sup>34</sup>. En muchos aspectos era ésta una descripción acertada de un hombre que asiduamente cultivó y mantuvo influyentes contactos a altos niveles, a lo largo de Europa y que, con una idea clara de su propia capacidad, logró el apoyo de otros para grandes empresas de cooperación. Así, en una posterior petición a Carlos II, le recordaba que había procurado actuar como «abogado de los ministros de Dios y de los hom-

34. Citado en CHARLES WEBSTER (ed.), *Samuel Hartlib and the Advancement of Learning* (1970), p. 2.

bres de letras que en aquellos días [de la guerra de los treinta años] eran expulsados del Palatinado y de otras iglesias protestantes que quedaron devastadas»<sup>35</sup>.

*Samuel Hartlib: la «gran inteligencia de Europa»*

Samuel Hartlib nació a principios del siglo xvii (no existen datos exactos) en la ciudad hanseática de Elbing, cerca de Danzig en la costa del Báltico, de padre polaco, comerciante, y de madre inglesa. Trató de ampliar los lazos maternos con Inglaterra y estuvo allí probablemente algún tiempo después de 1621; es seguro que estudiaba en Cambridge en 1625-1626, al tiempo de la llegada al trono de Carlos I y cuando esa universidad, en el momento cumbre de su entusiasmo puritano, actuaba como el centro religioso de la nación. Escogiendo a Inglaterra como su residencia permanente, se sumergió en la reforma de la educación poniendo en marcha una escuela en Chichester, en Sussex, con intenciones innovadoras; según su propia descripción, estaba pensada «como una pequeña Academia para la educación de la clase acomodada de esta nación, para avanzar en la piedad, el saber, la moralidad y otros ejercicios provechosos no usuales... en las escuelas públicas»<sup>36</sup>. Poco sabemos de ella, a no ser que fracasó al cabo de un año, y que fue su último esfuerzo personal en pro de la educación; desde entonces adoptó el papel de empresario. Para entonces había empezado su trato con el futuro reformador de la educación John Dury; siguió ampliando y manteniendo una variedad de contactos, de tal modo que llegó a formarse de hecho el «círculo» Hartlib<sup>37</sup>.

Hartlib fue un reformador en sentido general, sin adoptar una actitud personal de entrega más allá de intentar que la sociedad siguiera avanzando. Se dejó guiar en gran parte por personas que habían hecho propuestas específicas, aunque la base de su motivación fue la *Nueva Atlántida* de Bacon, que Hartlib sintió que tenía la vocación personal de llevar a buen puerto. En los primeros años de su carrera, Hartlib estuvo

35. «A los Reyes, sus más Excelsas Majestades, la humilde petición de Samuel Hartlib Senior», *Hartlib Papers*, VII, 19 (c. 1660); citado en WEBSTER, o. c., p. 5-6.

36. El informe consiste en una retrospectiva de Hartlib, contenida en la misma petición antes mencionada. Ibid.

37. El término es aplicado por Webster en su valioso ensayo de introducción a la antología de textos. Ibid.



influenciado por el movimiento de reforma del lenguaje que le puso en contacto con Comenius. Tan pronto como se publicó *Janua linguarum reserata* en 1631, Hartlib empezó una correspondencia con Comenius obteniendo de éste un bosquejo de sus planes para una reforma total del sistema educativo de Europa. En 1636 el *Janua* de Comenius se estaba ya vendiendo en Inglaterra en versión latino-inglesa, y Hartlib creyó que Comenius era ciertamente el apóstol de una nueva era que estaba amaneciendo. Además, y sin conocimiento de Comenius, Hartlib publicó ese bosquejo en 1637, en Londres, bajo el título genérico de *Conatuum Comenianorum praeludia* (Preludio a los planes de Comenius), siguiendo a éste una versión revisada en 1639 con el título de *Pansophiae prodromus*. Aunque Comenius quedó desconcertado por el procedimiento de Hartlib, sus contactos con él continuaron.

Durante este período, Hartlib estaba ya metido en aventuras utópicas, había leído todo cuanto se había escrito sobre el tema, y había visitado una sociedad alemana que se había formado hacia 1625 y que a lo largo de sus veinte años de existencia se propuso fundar una comunidad que se llamaría «Antilia» (del griego *antelios*, «de cara al este, hacia el sol», probablemente una metáfora platónica sacada de la *República*, con alusiones también a las Antillas, la cadena más grande de islas del Caribe en el Nuevo Mundo). Este hecho, y lo que había leído, estimularon al parecer a Hartlib a escribir su propia utopía que apareció en 1641 bajo el título de *Descripción del famoso Reino de Macaria*, tomando el nombre (en griego *macarios*, feliz, bienaventurado) de los vecinos de los utópicos en la fantasía de Moro. El mismo Hartlib indicó expresamente en el prefacio que había utilizado como modelos a Tomás Moro y a Francis Bacon. En esta ocasión el pensamiento utópico recibió una aplicación práctica: Hartlib presentó su *Macaria* al parlamento largo el 25 de octubre, cinco días después de haberse reunido, con la intención de «convertir este reino (Inglaterra)... en semejante a Macaria: cuando oigáis sobre su gobierno, creeréis que es muy posible, y además muy fácil»<sup>38</sup>. Aunque Hartlib sostenía que su tratado significaba un avance sobre la *República*, la *Utopía* y la *Nueva Atlántida*, su fórmula racional y pietista para organizar la vida cívica añadía muy poco a aquéllas, aunque expresaba una gran confianza en el empirismo de Bacon al proclamar que el uso del método inductivo, supervisado por un supremo «Colegio

38. SAMUEL HARTLIB, *A Description of the Famous Kingdom of Macaria, Showing its Excellent Government* (1641), recogido en WEBSTER, o.c., p. 81.

de experiencia», determinaría inevitablemente los caminos de acción adecuados y las verdades infalibles de la fe.

Al proponer sus aventuras utópicas, parece que Hartlib recibió el apoyo de algunos parlamentarios, y preparó la visita de Comenius a Inglaterra en 1641 para que sometiera a los Comunes sus proyectos educativos del Colegio de la Luz, y de reformas sociales basadas en el iluminismo pansófico. El momento parecía apropiado, los puritanos estaban en un momento ascendente, el milenarismo crecía y el rey estaba a la defensiva, condenando duramente en 1642 «esa utopía de la religión y del gobierno mediante la cual tratan de transformar este reino»<sup>39</sup>. Sin embargo, los acontecimientos políticos se desarrollaban con excesiva rapidez para los reformadores; las relaciones entre la Corona y los Comunes empeoraron, y estalló la guerra civil.

#### *El puritanismo modificado: el «Tractate of education» de Milton*

Aunque la causa de la reforma educativa fluctuaba, Hartlib no perdió su entusiasmo, y mientras la guerra civil continuaba él trató de llevar sus planes adelante, logrando para ello el apoyo del poeta John Milton (1608-74), quien desde 1641 había incrementado su militancia en la causa puritana. En 1644 Milton publicó su famoso *Tractate of Education* que se preocupaba, como indica en el prefacio, de «la reforma de la educación», y estaba dedicado a Hartlib ya que el tratado había sido el resultado directo «de los más apremiantes ruegos y súplicas» de este último. Por este tiempo Milton se había convertido en un duro crítico del régimen existente en Inglaterra y había aceptado la convicción con que Hartlib defendía que la reforma utópica, con la educación como rasgo central, era la solución más apropiada. Milton utilizó este tratado para atacar al mundo político contemporáneo con el cual estaba en profundo desacuerdo.

El tratado de Milton, en sí mismo, no introduce ninguna idea radicalmente nueva: su valor principal consiste en ilustrar hasta qué grado las doctrinas reformistas habían sido diseminadas y aceptadas por las clases intelectuales. Milton proclamó expresamente que su tratado sobre el tema no era exhaustivo (prefiriendo dejar eso para Comenius y otros) y ofreció sólo un bosquejo, basado en la tradición puritana, y afirmando

39. Citado en *ibid.*, p. 35.

que el propósito del «aprender es reparar la ruina de nuestros primeros padres para conseguir conocer a Dios correctamente»<sup>40</sup>, aunque reconociendo ahora la tradición empírica naciente ya que «nuestra inteligencia no puede encontrarse a sí misma mientras vive en el cuerpo, sino en las cosas sensibles»<sup>41</sup>. Milton aceptó el argumento de los reformadores, según el cual la educación había caído en bancarrota a causa de su excesiva preocupación por el lenguaje, requiriendo de los escolares «pasar siete u ocho años arañando un latín y griego tan miserables, que podrían muy bien aprenderse fácilmente y de modo más agradable en un año»<sup>42</sup>. Pero su alternativa resultó ser, no el abandono del aprendizaje formal, sino simplemente una vuelta al programa comeniano de los estudios literarios, empezando con «un buen texto de gramática» y continuando con la lectura, entre otros, de Plutarco, Platón y Quintiliano. El *Tractate of Education* no era un gran documento reformador; seguía básicamente dentro de la tradición de la *pietas litterata*, a la que añadía partes sobre el nuevo estilo de formación de los caballeros que se practicaba en las academias cortesanas, junto con el reconocimiento de las reivindicaciones del empirismo, denotando con ello un ligero alejamiento del neoplatonismo literario.

Sin embargo, el *Tratado* de Milton supuso para Hartlib, como mínimo, un estímulo moral, y a medida que la suerte del parlamento prosperaba a mitad de la década de 1640, redobló sus esfuerzos. Ante el éxito del *Bureau d'Adresse* de Renaudot, que operaba en París desde 1633, Hartlib propuso un plan similar para Inglaterra que constaría de dos divisiones: una Oficina de servicios que sería fundamentalmente una oficina de empleo y bienestar social (por este tiempo Hartlib estaba profundamente preocupado por los huérfanos, los pobres, los parados y los marginados) y una Oficina de comunicaciones que se ocuparía de la enseñanza en general. En 1648, con Carlos I ya en prisión, el parlamento estaba considerando positivamente este plan y tenía al parecer la intención de crear tal Oficina como algo previo al Colegio de la Luz en Oxford, bajo la dirección de Hartlib. El proyecto tenía grandes pretensiones filantrópicas y era básicamente realista: los niños pobres y desamparados deberían recibir una instrucción básica y una formación profesional que los capacitara para aprendices en el comercio, al mismo

40. JOHN MILTON, *Tractate of Education*, p. 4.

41. *Ibid.*

42. *Ibid.*, p. 5.

tiempo que se preveía lo que en esencia era equivalente a un sistema nacional de educación, concebida como una estructura de tres niveles, escuelas «comunes» para el pueblo en general, escuelas «mecánicas» para el entrenamiento de los aspirantes a aprendices, y escuelas «nobles» para formar a los intelectuales selectos<sup>43</sup>. Pero se establecían también medidas para admitir alumnos destacados de las clases inferiores en las escuelas de los «nobles», ofreciendo de este modo alguna posibilidad de movilidad social en una época en que la estratificación social y la aceptación del concepto de posición social en la vida divinamente ordenada era general en todas las clases sociales.

••

#### *Una reforma radical: la propuesta de Petty para una educación técnico-científica*

Es significativa la importancia atribuida a la formación artesana, que denota de hecho un reconocimiento de las condiciones económicas e industriales en proceso de cambio. Hartlib, desde luego, estaba profundamente relacionado con ello y en 1648 un miembro del círculo de Hartlib, William Petty (1623-1687), publicó uno de los mejores esquemas reformadores, titulado *Consejo de W.P. a Mr. Samuel Hartlib para el progreso de algunas partes particulares del saber*. Este breve ensayo adelantaba el enfoque técnico-científico de Petty, que estaba en contraste con la orientación literaria de la mayoría de los reformadores. El ensayo rompía casi por completo con el pasado y se volcaba en apoyo de la educación práctica, recomendando posponer los libros de texto hasta que el niño hubiera desarrollado suficientemente las bases de una experiencia real de la vida. Por tanto urgía que la primera escuela a la que asistiera el niño fuera una institución de nuevo cuño, la del «centro de oficios», aunque Petty utilizó términos diferentes: «Institúyanse *ergastula litteraria*, talleres literarios, en los que se pueda enseñar a los niños algo que les permita ganarse la vida, así como a leer y escribir»<sup>44</sup>. Aunque su tratado estaba escrito en inglés, Petty usó nombres latinos paralelos para las diversas instituciones que recomendaba. En este punto la terminología es muy reveladora. Al llamar a las escuelas primarias *ergastula*

43. Cf. WEBSTER, o.c., p. 50-52.

44. WILLIAM PETTY, *The Advice of W.P. to Mr. Samuel Hartlib, for the Advancement of Some Particular Parts of Learning* (1648), p. 4.

*litteraria* lo relacionaba con la palabra de la Roma clásica *ergastulum*, que era el asilo de los endeudados y sugería por extensión la idea de caridad extendida a las clases sociales inferiores. Dentro de estas *ergastula* todos los niños, desde el séptimo año, recibirían educación primaria, uniéndose en un plan de actividad organizado en torno a la convicción de que «debía enseñárseles a observar y recordar todos los objetos y acciones sensibles, sean naturales o artificiales, que los educadores deben exponer ante ellos en todas las oportunidades»<sup>45</sup>. Petty adujo razones convincentes para tal programa, principalmente que esta clase de trabajo estimulaba la laboriosidad, un aprecio de las habilidades de tales actividades y de los procedimientos experimentales; daba una lista de quince grupos de actividades: las relacionadas con el entallado y el modelado, la construcción de instrumentos matemáticos, relojería, pintura, el aguafuerte y el grabado, el arte de trabajar las piedras preciosas, el pulido de las lentes, el arte de la botánica y la jardinería, la música, manufactura de instrumentos, el modelado de buques, modelado de arquitectura, la confección, la perfumería y fabricación de tintes, la química y la metalurgia, la anatomía («hacer esqueletos y extraer vísceras»), brújulas marinas y construcción de globos. Las actividades se separan según las futuras aplicaciones, y Petty sugería que podían ser preparatorias para que los muchachos pudieran hacerse aprendices y las muchachas pudieran aprender lo relativo a las tareas de las amas de casa.

A partir de los centros de oficios, Petty preveía una superestructura de educación práctica, técnica y científica, y en este aspecto sus propuestas seguían de cerca a Bacon; por cierto que de éste tomó Petty el título «Progreso del saber» y por ello defendía el plan de la Casa de Salomón con el establecimiento de un «gimnasio mecánico o colegio del comerciante» para la educación técnica, y una academia avanzada que incluyera «el edificio, el jardín, la biblioteca, el laboratorio de química, sala de anatomía, farmacia, con todos los instrumentos y equipamiento para cada uno de ellos»; todo esto era parte del movimiento enciclopédico encaminado a la clasificación completa del conocimiento. A lo largo del *Consejo* se presta mayor importancia al aprendizaje sensorial tal como lo exponía Bacon, alcanzando su desarrollo más alto en las ciencias matemáticas, físicas y mecánicas. Con todo, no se relegan la lengua y la literatura, sino que se colocan en una perspectiva más amplia, como una habilidad instrumental al igual que las lenguas extranjeras y

45. Ibid.

las clásicas, que se han de enseñar sólo a quienes las necesiten para los negocios o por razones profesionales (incluidas las académicas). Sin embargo, éstas deben enseñarse con métodos más eficaces y agradables que los que están en uso, aunque Petty no señala cómo.

#### *La reforma dentro de la tradición: la «Reformed School» de Dury*

Sin embargo, el *Consejo* de Petty es un documento limitado; cierto que fue anticipador, pero irreal para su tiempo. La reforma debe llevarse a cabo sobre la base de las instituciones existentes, o al menos sobre algo realizable, y esas instituciones eran fundamentalmente las escuelas elementales, las escuelas de gramática y la universidad; las propuestas de Comenius eran las únicas en consonancia con la realidad. Pero Comenius se había marchado de Inglaterra en 1642, desanimado, y en Suecia aceptó durante los seis años siguientes la tarea menos interesante pero más práctica de preparar libros de texto mejorados para las escuelas. El círculo de Hartlib siguió trabajando, y en 1650 Hartlib animó a John Dury (1598-1680) a escribir dos de los grandes documentos reformadores de este período: *The Reformed School* (La escuela reformada), y *The Reformed Library Keeper* (El bibliotecario reformado), ambos aparecidos en ese mismo año. El primero de estos documentos estaba destinado a ejercer gran influencia. Ordenado primero en Escocia, Dury volvió a ser ordenado en la Iglesia de Inglaterra en 1634, viajando después por la Europa protestante en pos de la reconciliación religiosa, particularmente entre luteranos y calvinistas. Pero cada vez se dio más cuenta de que, a pesar de sus sueños utópicos, poco podía hacerse con los adultos; el cambio, y por tanto la reforma, sólo podrían efectuarse a través de las generaciones jóvenes, y esto le empujó por necesidad al círculo educativo de Hartlib.

Aunque dependiente en buen grado de la literatura anterior, *La escuela reformada* marca un avance importante en el pensamiento educativo. A primera vista es ciertamente menos radical que el ensayo de Petty, pero examinado con más detención revela una novedad mayor, en el sentido de que contiene una nueva concepción de la mente del estudiante, y por tanto de las secuencias y de los métodos de enseñanza. En ello radica su importancia, mientras que en lo que respecta a su enfoque general de los objetivos de la educación y de su contenido sigue la tradición reformadora típica. Ciertamente que sus objetivos son mu-

cho más conservadores que los de Petty, cuyas ideas eran las de un científico; Dury demostró su actitud clerical expresando puntos de vista semejantes a los de Comenius y Milton al declarar que si el mundo está creado y ordenado por un ser divino, nuestra finalidad en la vida es conseguir la salvación. Su plan de estudios sigue el propuesto por Comenius y, hasta cierto punto, por Petty, empezando con las experiencias de la vida real y el estudio de la lengua vernácula, siguiendo a través de una secuencia de temas prácticos y concretos, hasta una etapa final de estudios literarios y abstractos.

La actitud de Dury hacia el conocimiento es esencialmente la misma de Comenius, quien, usando la metáfora orgánica del árbol, argumentaba que por muchas que fueran las ramas, todas ellas brotan de un mismo tronco<sup>46</sup>. Dury usó también una analogía similar refiriéndose a un «círculo de criaturas»<sup>47</sup>, sugiriendo un sistema completamente interrelacionado, siendo tarea de la educación procurar que todas las personas lleguen a la posesión de la gama total del saber. Aquí Dury innovó al llevar más allá su analogía, argumentando que para «clasificar correctamente las ciencias de modo que puedan enseñarse ordenada y provechosamente, se ha de observar debidamente a la subordinación mutua de sus diversos fines (ya que se relacionan en conjunto con el hombre para suplir sus defectos) y la forma de enseñarlos (de acuerdo con la capacidad de aquellos a quienes se enseña)». Esto se consigue, afirma él, asegurando que la «enciclopedia de las ciencias responda al engranaje de las facultades humanas y que este engranaje responda al círculo de las criaturas de donde el hombre pueda suplir sus defectos»<sup>48</sup>. En esta afirmación está la esencia de la importancia de Dury en la educación, porque aquí reconoce la correlación necesaria entre la organización lógica del conocimiento y los procesos psicológicos mediante los cuales se adquiere ese conocimiento. En esta actitud, que también se dio en Comenius, se encuentra el punto de partida de la mayor parte de las tentativas pedagógicas posteriores.

El aprender, afirma Dury, depende de una comprensión adecuada de las facultades humanas, y en esto siguió los puntos de vista de Bacon, derivados de Aristóteles, para quien la mente humana posee efectivamente tales facultades. La noción misma de facultad mental es de origen

46. *Didactica magna*, XVIII, 35.

47. JOHN DURY, *The Reformed School* (1650), ed. H.M. Knox (1958), p. 38.

48. *Ibid.*

clásico, y, aunque está sugerida en Platón, fue Aristóteles el que describió el alma con dos partes o poderes separados para los que usó el plural griego *dynamis*; en el período medieval la palabra griega *dynamis* (en singular) se tradujo por su equivalente latino *facultas* (poder, medios); en tiempos de Bacon estas facultades se habían reificado en las realidades mentales de sentido, imaginación, memoria y razón. Son estas cuatro, razonaba Dury, las que deben aprovecharse para hacer que el aprender sea efectivo. Aquí, y contrariamente a muchos reformadores de la época, Dury no usó el método inductivo que tanto alabaron los otros, sino que derivó deductivamente un modelo sobre cómo opera la mente. Por esto escribió que «así como en la naturaleza el sentido es el servidor de la imaginación, la imaginación de la memoria, la memoria de la razón, así al enseñar las artes y las ciencias debemos poner estas facultades a trabajar en este orden hacia sus propios objetos en todo lo que se va a enseñar»<sup>49</sup>. Además, de ahí se sigue que «así como las facultades del alma del hombre se perfeccionan unas a otras naturalmente por su subordinación natural, así las artes que perfeccionan esas facultades deben ser gradualmente sugeridas, y los objetos con los cuales las facultades deben familiarizarse de acuerdo con las reglas del arte deben ofrecerse en el orden que responda a sus propios fines y no de otro modo». Partiendo de la suposición de que existe en los niños una secuencia natural en la aparición de las facultades mentales por decisión divina, vio en ello implicado un programa educativo: «así como las facultades de los niños surgen en ellos gradualmente, para quedar fijas con los años y con el crecimiento de sus cuerpos, así esas facultades deben llenarse con los objetos de que son capaces»<sup>50</sup>.

Dury distinguió cuatro etapas en el desarrollo o surgimiento de la «capacidad natural» de los niños, correspondiendo la edad de los grupos desde el nacimiento hasta aproximadamente los cinco años, de cinco a nueve, de nueve a trece o catorce, y después hasta los veinte; su tratado se ocupa de los tres últimos, ya que éstos caen dentro del ámbito de la escuela. La capacidad del grupo en la edad de 5 a 9 es la del sentido y la imaginación, con los comienzos de la memoria; el grupo de 9 a 13-14 tiene imaginación y memoria con el inicio de la razón, el grupo de 14 a 20 se caracteriza por la madurez de la razón, del juicio y de la prudencia. Correspondiendo a estas etapas del desarrollo de las facul-

49. *Ibid.*, p. 40.

50. *Ibid.*

tades está el plan de estudios. Para el grupo más joven debe ser la lectura, la escritura y la aritmética, todo ello en lengua vernácula, junto con una idea general de la historia; para el grupo medio debe extenderse esto mismo hasta cubrir un saber más enciclopédico, también en lengua vernácula, del mundo en las categorías de matemáticas prácticas, geografía, astronomía, agricultura, anatomía e historia de la Iglesia. Al mismo tiempo este grupo debería aprender en latín, griego y hebreo los nombres de todos los objetos familiares y debe introducirse a los rudimentos de la gramática según la obra de Comenius *Janua linguarum reserata*.

El grupo de más edad está ahora ya preparado para pasar a todas «las artes y ciencias útiles que puedan hacerlos aptos para un empleo en la Iglesia y en la *Commonwealth*», específicamente para «leer autores en todas las ciencias de las que consigan dominar los fundamentos... y obtener de ellas una visión enciclopédica»<sup>51</sup>.

La secuencia de las lecciones es esencial para su plan, y marca además un avance en la pedagogía. Para empezar, «la regla principal de todo el trabajo es que no debe hacerse nada que aburra y fastidie a los niños»<sup>52</sup>; y para esto el maestro, que debe ser una persona muy superior, debe «preparar los temas especiales de todo lo que debe enseñar cada hora del día durante todo el curso, presentar con anterioridad esos temas por escrito trimestralmente o cada mes (por lo menos) a los profesores auxiliares, de modo que éstos estén bien preparados y puedan practicar todo cuanto deban transmitir a los escolares»<sup>53</sup>. Siguen luego unos detallados consejos sobre la secuencia estricta en la explicación de cada lección. En primer lugar debe exponerse con toda claridad a la clase el objeto de cada lección, después debe seguir una exposición ordenada en cuatro etapas: primero debe hacerse una presentación general del tema a tratar, de modo que pueda captarlo la imaginación de los alumnos; en segundo lugar debe desglosarse en las partes componentes, de modo que la razón pueda captar la relación entre las mismas; en tercer lugar debe presentarse el tema completo de modo que lo fijen en la memoria, y en cuarto lugar se ha de concluir con una recapitulación para poder exponer y aclarar las dudas y los equívocos. Se sugiere un paso más: las lecciones no deben durar más de media hora; se pueden organizar en dos sesiones

51. *Ibid.*, p. 48.

52. *Ibid.*, p. 28.

53. *Ibid.*, p. 55.

muy provechosas «de las que la primera parte debe emplearse en recibir, y la segunda en asimilar los pensamientos»<sup>54</sup>.

La escuela reformada es un documento importante en la evolución del pensamiento occidental sobre la educación, que une muchos de los hilos separados del movimiento reformador, y relaciona con claridad la vigente lógica del conocimiento con la psicología del aprendizaje, ofreciendo nuevos caminos a la investigación. Pero en muchos aspectos era ambicioso y desigual; en particular *La escuela reformada* comenta la cuestión de la educación vernácula en los primeros años, la necesidad de proporcionar las percepciones sensoriales adecuadas, y la transferencia fácil del curso avanzado de gramática del cual dependía necesariamente el curso básico, y que era aún básicamente la *pietas litterata*.

Sin embargo, para este tiempo el movimiento reformista utópico empezaba a decaer y las grandes esperanzas que se tenían en la república que apareció con la ejecución de Carlos I en 1649, no se cumplieron. Cromwell no participaba en modo alguno del entusiasmo por la reforma de la educación; Hartlib, Milton y Dury se alejaron cada vez más del gobierno, amargados por la hostilidad del poder establecido hacia el cambio en la educación. De hecho Inglaterra, situada ante la posibilidad inmediata de encaminarse hacia un sistema nacional y equitativo de educación, se encaminó en la dirección opuesta, aceptando en su lugar un enfoque fragmentado y privado de apoyo a las escuelas que no sería puesto en duda de un modo serio durante los siglos siguientes.

### El logro inmediato de Comenius: la renovación de los libros de texto

Entretanto Comenius continuó sus grandes trabajos y hacia 1648, al mismo tiempo que escribía libros de texto para Suecia publicó su tercer tratado importante sobre la educación: *Linguarum methodus novissima*, que contenía la expresión madura de su pensamiento sobre la educación. El capítulo décimo, traducido y publicado por eruditos posteriores bajo el título independiente de *Didáctica analítica*<sup>55</sup>, fue su tercera obra didáctica y contiene la teoría de que junto con el uso paralelo del latín y de la lengua vernácula podrían introducirse ocasionalmente ilustraciones

54. *Ibid.*, p. 57.

55. COMENIUS, *Analytical Didactic*, ed. V. Jelinek (1953), p. 3ss.

pictóricas. En ese año Comenius fue elegido obispo de la *Unitas Fratrum* y volvió a Leszno. También en ese mismo año de 1648 concluyó la guerra de los treinta años con el Tratado de Westfalia. Profundamente decepcionado porque el Tratado no reconocía a su Iglesia, Comenius volvió a marcharse a un sitio seguro, Sáros-Pátak, en el estado húngaro independiente de Transilvania. Allí prosiguió su sueño de paz universal y trabajó en la reforma de su sistema escolar. Fue allí donde concibió e hizo el borrador del libro por el que sería sobre todo recordado en los años siguientes: *Orbis sensualium pictus*.

Después de seis años en Sáros-Pátak, Comenius volvió a Leszno en 1654. Al año siguiente, la negativa de Polonia a reconocer algunas de las ganancias de Suecia durante la guerra de los treinta años llevó a un nuevo conflicto; en 1656 los suecos invadieron Polonia y Leszno fue destruida. Comenius perdió todas sus pertenencias, incluida una valiosa cantidad de manuscritos inéditos, aunque uno de los más importantes, *Consulta general sobre la reforma de los hechos humanos*, que contenía *Pampaedia* y *Panorthosia*, y que durante mucho tiempo se creyó perdido, fue redescubierto en los archivos del Francke Orphanage en Halle en fecha muy reciente, en 1940<sup>56</sup>.

Durante el tiempo de la guerra Comenius huyó a Amsterdam, donde bajo el patronazgo de la familia Geer vivió los catorce últimos años de su vida, escribiendo aún infatigablemente. Fue desde Amsterdam desde donde dirigió la publicación de su *Orbis pictus*.

Durante los años 1653 y 1654 Comenius trazó en una sola página la idea de lo que había de ser el *Orbis pictus*, publicado después en *Opera didactica omnia*. Estando convencido de que nada entra en el intelecto si no es a través de los sentidos, y de que todo el saber depende de las experiencias perceptivas adecuadas, afirmó que se necesitaba una nueva ayuda para las escuelas. Ésta debía ser un libro pequeño, de alcance enciclopédico con el contenido organizado en torno a las imágenes de los objetos acompañadas de sus nombres y de descripciones verbales. *Janua*, ya bien conocida, sería la base. Hacia 1654, en Sáros-Pátak, Comenius había simplificado el texto *Janua*, que con las ilustraciones añadidas, sería su nuevo libro de lectura del latín, pero según él observó, al no existir ni un artista apropiado ni un impresor a propósito en Hungría, envió el manuscrito a Nuremberg, importante centro de publicación de libros.

56. Para estos libros recuperados y traducciones al inglés, cf. *John Amos Comenius on Education*, ed. Jean Piaget (1957), p. 115ss.

Cuatro años más tarde, en 1658 y en Amsterdam, Comenius vio la primera edición de *Orbis pictus* en latín y alemán<sup>57</sup>.

En la primera edición el texto aparecía en columnas paralelas, el latín a la izquierda y el alemán a la derecha. Acompañando a cada uno de los 150 capítulos iba una pequeña ilustración grabada en madera, en blanco y negro, con nombres que indicaban los objetos mencionados en el texto. La tipografía era muy llamativa e incluía una rara combinación de cuatro tipos de letra, apareciendo el texto latino con los caracteres románicos acostumbrados, y el alemán con negrita o letra gótica y con tipos más destacados para las palabras especialmente enumeradas. El uso de esas técnicas de énfasis visual en un libro escolar era una innovación considerable.

El *Orbis pictus* fue un éxito inmediato y al año siguiente se publicó en Londres en una versión latina e inglesa.

El libro tuvo tan buena acogida que se hicieron numerosas ediciones, al principio muy seguidas y ya en el siglo XVIII a intervalos más largos. Muchas fueron sólo reimpressiones utilizando las mismas planchas. Sin embargo *Orbis pictus* apareció en numerosas ediciones genuinas en las cuales se corrigió el texto, poniéndolo al día en alguna de ellas, y montadas en nuevos tipos de letra. También en diversas ediciones se cambiaron las ilustraciones, reflejando en general la sensibilidad ante las demandas referentes a la ilustración en los libros de texto. Por tanto *Orbis pictus* inició una tradición de libros de texto destinada a ponerse en las manos mismas de los niños.

A todo lo largo del siglo XVIII fueron apareciendo también otros muchos libros de texto ilustrados, reflejando todos su influencia, siendo uno de los más notables el *New England Primer*. Después de la publicación del *Orbis pictus*, Comenius se retiró del primer plano y decayó la promesa anterior de la gran reforma de la educación. Hartlib y sus socios también se retiraron desilusionados, y la historia inmediata de la educación que siguió fue mucho menos espectacular de lo que ellos habían esperado. En el apogeo del movimiento reformador, a finales de la década de 1630, el matemático profesor Johann Adolphus Tassius escribió a Hartlib que «el entusiasmo por la pansofía y en favor de una didáctica mejor arde en cada rincón de Europa: aunque Comenius no hubiera ofrecido más que una gran cosecha de incentivos, diseminados

57. Esta edición es ahora extremadamente rara. El ejemplar consultado está en la Bibliothèque Nationale de París.



en las mentes de todos los hombres, ya habría hecho bastante»<sup>58</sup>. Ciertamente en los siglos siguientes los ideales de Comenius, Hartlib y sus defensores se llevaron a la práctica, no siempre de un modo directo y a veces sin reconocerlo de un modo específico, pero el ritmo creciente del pensamiento sobre la reforma de la educación, sostenido por Locke y después por Rousseau, fue un desarrollo del sueño de Comenius. Del enciclopedismo de los utópicos del siglo xvii iba a salir el más ambicioso de tales proyectos, la famosa *Encyclopédie*; y a su vez el éxito del impulso utópico de la ilustración del siglo xviii dependió de la lenta puesta en práctica, consolidación y extensión de las ideas sobre la escuela de aquellos reformadores. Hacia ese desarrollo dirigimos ahora nuestra atención.

58. ODO, vol. 1, p. 455: «Fervet jam per omnes Europae angulos Pansophicum et melioris Didacticae, studium. Quod si nihil etiam plus praestiterit Comenius, quam quòd tantum stimulorum segetum in omnium sparsit animos, satis fecisse putandus est.» La traducción inglesa se hallará en J.W. ADAMSON, *Pioneers of Modern Education in the Seventeenth Century* (1905; reimpr. 1971), p. 85.

#### IV. DE LA REFORMA A LA ILUSTRACIÓN: LA EXTENSIÓN DE LA ESCOLARIDAD (I) LA TRADICIÓN CATÓLICA CONSERVADORA

«3

##### El catolicismo en conflicto: la educación en Francia

Contemporánea con la literatura utópica y reformadora de la educación, y aun cuando menos notoria, una extensión de la escolaridad iba abriéndose paso en el Occidente europeo. Aunque su ritmo fue bastante desigual cabe distinguir en el proceso una cierta pauta: se atribuía primordial importancia a la consolidación de las creencias religiosas a través de la escuela, mientras que la motivación secundaria era la de responder a las demandas económicas, comerciales, y tecnológicas. Políticamente, el siglo xvii se caracterizó por el colapso de la gran dinastía hispano-austriaca de los Habsburgo y, con este debilitamiento de España, por el resurgir de Francia como la nación más grande de Europa bajo el reinado absolutista de Luis xiv (1643-1715), y el fortalecimiento de los experimentos de democracia burguesa en Inglaterra y en las Provincias unidas holandesas.

Al mismo tiempo tuvo lugar una creciente participación en los asuntos de Europa de naciones periféricas, principalmente las adyacentes a Inglaterra-Escocia, y en menor grado Irlanda y Gales, junto con Escandinavia, Prusia y Rusia y las recién fundadas colonias del Nuevo Mundo.

Sin embargo, la crisis religiosa de Francia siguió siendo el problema central en Europa; la decisión de Luis xiv de revocar el Edicto de Nantes en 1685, terminando un siglo de tolerancia para con el protestantismo, resultó completamente ineficaz para sofocar la oposición protestante y promover la unidad nacional. Las fuerzas de la oposición eran demasiado fuertes para poder ser suprimidas por un edicto, y a lo largo del siglo xvii el catolicismo en Francia estuvo dividido, no sólo por la con-

fesión hugonote, sino desde dentro por la continuación del galicismo, junto con el nuevo movimiento del jansenismo. La escuela se vio arrastrada por el conflicto entre estas fuerzas religiosas opuestas.

La completa atrofia de la educación francesa contribuyó a agravar el problema.

Desde los tiempos medievales, las universidades habían mantenido su control sobre las escuelas de gramática, existiendo en París treinta y seis de esas *grandes écoles*, y en otras ciudades proporcionalmente menos. Solamente en las ciudades donde había universidad se podía disponer de una educación completa; en el resto sólo era posible la escuela primaria sobre una vaga base, en las *petites écoles*, en escuelas de una sola aula dirigidas por las iglesias parroquiales. Éstas nominalmente estaban abiertas a todos, niños y niñas, pero en la práctica, al no estar dotadas de fondos ni por parte del Estado, ni por parte de la Iglesia, y tener por tanto que cobrar las matrículas, su clientela se limitaba a la clase mercantil. Esto condujo a una tremenda competitividad con los maestros de escritura, *maîtres écrivains*, así como con los maestros de aritmética, de contabilidad y de estudios similares, a los cuales enviaban con frecuencia a sus hijos, muchachos casi exclusivamente, los grupos de mentalidad más comercial. Los maestros de escritura reclamaban sus derechos apoyados en un monopolio que les concedió Carlos IX en 1570 para enseñar escritura, ortografía y aritmética, lo cual les colocó también bajo el control de las autoridades civiles en lugar de la del *écolâtre*; por eso litigaron con frecuencia contra las *petites écoles* cuya función, argüían, debía ser únicamente la de enseñar a leer para los estudios de gramática, de literatura y de escritura<sup>1</sup>. Las familias acomodadas educaban a sus hijos en casa por medio de tutores; las clases trabajadoras, en su conjunto, no podían hacer otra cosa que confiar en la caridad, y éste fue, de hecho, el siguiente paso en la extensión de la escolaridad en Francia (y en la mayor parte de Europa), con la aparición de un nuevo fenómeno en el mundo de la educación: las congregaciones de enseñanza de la Iglesia católica.

1. Cf. H.C. BARNARD, *The French Tradition in Education* (1922), p. 44s.

### *Las congregaciones de enseñanza: Ursulinas, Oratorianos y Escolapios*

Estos grupos habían existido durante siglos como asociaciones de monjes, sacerdotes y monjas, originariamente como órdenes monásticas y conventuales. Estas asociaciones, así como otros grupos que se derivaron de ellos o fueron fundados independientemente, contribuyeron a la educación en grado diferente, especialmente los dominicos y los jesuitas, pero ninguna de ellas fue fundada expresamente con fines educativos; dirigir escuelas era sólo una parte de su misión. Las asociaciones de enseñanza aparecieron en el siglo XVI, y en el XVII consolidaron ampliamente sus actividades. Dentro de la Iglesia católica existen tres variedades de esas organizaciones: la más sencilla es la «asociación», estructurada con bastante libertad; sigue después la «congregación», cuyos miembros profesan una regla con votos «simples», que pueden ser dispensados o revocados de acuerdo con un proceso legal del Derecho canónico; finalmente, está la «orden», cuyos miembros deben ser varones recibidos al sacerdocio con votos «solemnes», es decir, irrevocables. La palabra «orden» tiene también un sentido más general, designando otras formas de asociación religiosa.

La mayor parte de las congregaciones de enseñanza del siglo XVI permanecieron deliberadamente en el nivel intermedio, influidas por el voto benedictino de «estabilidad» para poder permanecer constantemente dedicadas a su fin específico, habiéndose originado como simples asociaciones de personas que ofrecían una educación caritativa a los desamparados. De entre éstas, las primeras para chicos fueron los oratorianos y los escolapios, y para muchachas las ursulinas, todas ellas originadas en Italia, si bien los escolapios lo fueron por un sacerdote español. Las ursulinas fueron las primeras, fundadas en la ciudad de Brescia (Lombardía) en 1535 por Angela Merici (1474-1540), de la orden franciscana, que sintió la preocupación por la enseñanza de las niñas así como de cuidar a las mujeres en los hospitales. Al escoger el nombre para la congregación, Angela lo tomó de la leyenda de una mártir de la Iglesia primitiva, santa Ursula, que presuntamente había dirigido desde Breñaña a Roma una peregrinación compuesta de 11 000 vírgenes que al volver a su patria fueron asesinadas por los hunos cerca de Colonia. La aproximación de esa imagen a la de la mujer célibe dedicada a la enseñanza en una congregación religiosa fue fácil, y en 1535 empezó la asociación en Brescia viviendo cada miembro en su casa bajo una simple promesa, y

saliendo cada día a enseñar. Recibieron la aprobación papal en 1544 de Pablo III; en 1572 la asociación fue elevada a congregación por Gregorio XIII al ser requeridos una Regla y unos votos simples. La congregación creció rápidamente, siguiendo la Regla de san Agustín, aceptando los miembros el voto de estabilidad para dedicarse exclusivamente a la educación.

Las ursulinas establecieron en Francia una casa madre, en el enclave papal de Aviñón, y desde allí la congregación, junto con un número considerable de otras que siguieron su modelo, se extendió por Francia a finales del siglo XVI y principios del XVII. Entre las seguidoras, una de las que ejercieron mayor influencia fue Anne de Xainctonge (1567-1621)<sup>2</sup>, cuya temprana vocación la indujo a remediar las deficiencias en la educación de las niñas para quienes pensó que debía crearse una escuela al estilo de las que los jesuitas tenían para varones, pues sólo existían tres *petites écoles* para niñas en una ciudad grande como Dijon, donde ella había nacido. En 1595, para sustraerse a la prohibición de su padre de seguir la vocación religiosa, Anne huyó a la ciudad de Dôle, en el cercano territorio hispano del Franco Condado, donde, bajo la protección de los jesuitas, abrió una escuela para treinta niñas siguiendo los principios de la *Ratio studiorum* y del modelo organizativo de las ursulinas. Esta comunidad religiosa atrajo a mujeres maduras, en especial viudas (un segmento de la población desproporcionadamente numeroso debido a las guerras), y se desarrolló una estructura más rígida basada en los votos solemnes y la clausura estricta. En 1606, la comunidad recibió la aprobación del parlamento del Franco Condado, y Anne fue la promotora de la expansión de las ursulinas desde Italia a Francia. En 1612 el papa Paulo V concedió los votos solemnes y la clausura estricta a todas las casas de las ursulinas en París. Las ursulinas crecieron rápidamente en este tiempo. Entre 1615 y 1621 fueron fundadas siete escuelas en el Franco Condado y la vecina Suiza, siguiendo el modelo de Dôle. Las escuelas ursulinas, con el ejemplo de Anne, se extendieron rápidamente por Francia y el Canadá francés, y con su estímulo aparecieron sociedades parecidas: entre otras, las hijas de la Presentación, las hijas de la Cruz, de la Penitencia, y las hijas de Nuestra Señora.

La escuela de Anne en Dôle y las ursulinas, así como la mayor parte de las congregaciones de enseñanza, no introdujeron grandes innovaciones; tampoco estuvieron influidas por la literatura utópica reformista.

2. Ibid., p. 52ss.

Sus fines eran sencillos y realistas. La escuela de Dôle siguió el modelo jesuítico de la organización por clases, empezando por aprender el alfabeto y siguiendo por saber contar, leer y escribir, aunque es significativo el hecho de que Anne enseñara en francés; el latín se aprendía como segunda lengua para su uso en la lectura de las oraciones y de los salmos. Pero no existía en el programa un componente literario francés; los fines eran exclusivamente religiosos y devocionales, aunque se incluían algunos elementos de tipo práctico: las canciones para la iglesia y el bordado para ornamentos eclesiásticos.

Los jesuitas, tras ser aprobados por el papa en 1550, desarrollaron rápidamente un interés especial por la educación de los varones, y once años más tarde empezaron a establecer escuelas en Francia. Los jesuitas proporcionaban la educación gratis y aceptaban a niños pobres si tenían talento y podían superar el riguroso programa selectivo de la *Ratio studiorum*. La educación básica a nivel popular en francés la proporcionaban a los varones otras instituciones, en especial las congregaciones de los oratorianos y los escolapios, introducidas a principios del siglo XVII.

La primera de estas congregaciones fue la de los oratorianos, que fue erigida en Roma por la acción de san Felipe Neri (1515-95). Felipe nació en Florencia, y era hijo de un notario; después de recibir una educación en el famoso convento de dominicos de San Marcos, se interesó por el cuidado de los peregrinos y de los inválidos. Fue ordenado sacerdote en 1551, viviendo en el convento de San Girolamo, donde reunió a un grupo de asociados con igual sentido de la dedicación que en 1575 formaron la Congregación del Oratorio, escogiendo este nombre de la capilla donde llevaban a cabo sus obligaciones espirituales (del latín *oratio*, oración en el uso eclesiástico). Neri se convirtió en una figura muy popular en Roma y con mucha influencia, siendo el confidente de papas y cardenales; se dedicó también a convertir la oración y la asistencia a la iglesia en algo atractivo, y la importancia que atribuía a la liturgia y a la música sacra en el Oratorio de San Girolamo fue la que introdujo la forma musical y el nombre de *oratorio*, una composición dramática para solo y orquesta sobre un tema de la Escritura. Las principales preocupaciones de esta congregación fueron la música, la devoción, el cuidado de los peregrinos y de los convalecientes, y la educación. Recibió la aprobación papal de Paulo V en 1612.

Entretanto, la influencia de Neri se había ido extendiendo, y en 1611 las posibilidades del Oratorio fueron reconocidas por el sacerdote francés Pierre de Bérulle (1575-1629), que recibió el cardenalato en 1627;

éste estableció en Francia el «Oratoire de Jésus-Christ», que recibió la aprobación papal en 1613. Preocupados básicamente por las prácticas devocionales, los oratorianos franceses adoptaron una administración centralizada bajo un Superior general, al contrario de las casas italianas independientes, y dedicaron su atención a la educación de los muchachos, incurriendo por ello en la hostilidad de los jesuitas. Aunque originariamente no eran una congregación docente, los oratorianos franceses hicieron pronto de la enseñanza el foco principal de su trabajo, y encontraron un amplio campo de acción para sus actividades, empezando con un colegio que les dieron en Dieppe en 1614, y expandiéndose hasta tener treinta y cuatro escuelas al final del siglo xvii<sup>3</sup>. Como las ursulinas, los oratorianos siguieron la tendencia de enseñar en la lengua vernácula, y, aunque los autores latinos —principalmente los escrituristas y los historiadores— eran el tema central de los cursos avanzados, el latín era abordado como segunda lengua. El énfasis de su enseñanza, que era gratuita en caso de necesidad, aunque se aceptaban de buen grado los honorarios, era la *pietas litterata*; también enseñaban geografía e historia de Francia, ambas en lengua vernácula; además, daban matemáticas como una asignatura seria, estando influenciados por el creciente desarrollo de la revolución científica y por la obra de Descartes.

Casi al mismo tiempo aparecieron los escolapios, fundados en Roma, en 1602, por san José de Calasanz (1556-1641). Nacido en España y educado en las universidades de Valencia y Alcalá, José de Calasanz fue ordenado sacerdote en 1583 y marchó a Roma en 1592 al servicio de la Iglesia; allí se preocupó profundamente por el gran número de niños vagabundos y sin hogar. Abrió para ellos una escuela gratuita en 1597, y cinco años más tarde fundó la austera asociación de los «Sacerdotes pobres de la Madre de Dios» que adoptaron el voto de estabilidad para dedicarse exclusivamente a las buenas obras educativas, tomando el nombre popular de escolapios de su título completo *Regulares pauperes Matris Dei scholarum piarum*. La escuela se hizo popular en seguida, y para 1612, cuando se cambió a su situación permanente en el palacio Torres de Roma, tenía una matrícula de más de 1000 muchachos, buen indicador de la demanda de escolaridad en una ciudad de unos 300 000 habitantes. En 1617 Paulo v les concedió el título de congregación, después de lo cual se expandió rápidamente, igual que los oratorianos, como un instrumento de la reforma católica, estableciendo casas en España y

3. H.C. BARNARD, *The Port-Royalists on Education* (1918), p. 27ss.

su imperio, en Francia, Italia y otros territorios católicos de Europa. Sin embargo su organización interna tuvo sus altibajos; el mismo Calasanz tuvo altercados dentro de la congregación y en alguna ocasión estuvo a punto de ser encarcelado; después de su muerte en 1641 aumentaron las disputas, y desde 1645 a 1659 la congregación fue suspendida por el papa. Sin embargo, los escolapios fueron restaurados después de 1672 y en el siglo xviii se convirtieron en un factor importante del sistema educativo de Francia, aunque al igual que otras órdenes de enseñanza, y a pesar de la universalidad de sus fines, llegaron sólo a una minoría de la población.

#### *El jansenismo y las escuelas de Port-Royal*

En el siglo xvii Francia estuvo internamente insegura, y aunque Richelieu condujo el país a lo largo de los años peligrosos de la guerra de los treinta años con habilidad consumada, permaneció dividida en tres facciones: los protestantes hugonotes, los católicos romanos ortodoxos y los católicos «puritanos», conocidos como jansenistas. Había un cuarto grupo dentro del seno de la ortodoxia, los galicanos, de quienes se tenía la sospecha de que eran favorecidos por Richelieu. Tanto los hugonotes como los jansenistas trataron de utilizar en el ámbito de la educación sus creencias religiosas, y en ambos casos ello condujo a serias divisiones dentro del país. Los hugonotes habían llegado a un compromiso en 1598 con el Edicto de Nantes, y a lo largo de la mayor parte del siglo xvii desarrollaron un sistema separado de educación; el jansenismo, por su parte, fue un movimiento del siglo xvii que en su breve existencia tuvo muchos seguidores y amenazó con dividir a Francia, con la evidente consecuencia política del colapso frente a los vecinos hostiles de todas sus fronteras.

El jansenismo fue fundamentalmente un movimiento puritano de reforma desde dentro, que una vez más se oponía a la riqueza manifiesta, al lujo y a la mundanidad de la Iglesia católica. Su nombre se derivó de Cornelius Otto Jansen, obispo de Ypres a partir de 1636, cuya obra teológica *Augustinus*, que apareció en 1640, se originó en la doctrina de san Agustín de Hipona entre los siglos iv y v, y sostenía que, cualesquiera que fueran nuestras acciones, la gracia divina es necesaria y conduce infaliblemente a nuestra salvación. La doctrina parecía negar el libre albedrío, y por tanto los esfuerzos personales de mejorarse, así como la

misión intercesora y docente de la misma Iglesia; por esto fue condenada como herética por Inocencio X en 1653. Entretanto había atraído a muchos seguidores, incluidos los oratorianos que aceptaron su doctrina más bien calvinista de la predestinación, moderada por una interpretación que les llevó a creer que la gracia puede conseguirse llevando una vida diaria de ejemplaridad moral.

Por tanto se daba importancia, no a la asistencia semanal a las ceremonias de la Iglesia, sino a una rigurosa dedicación diaria a Dios en todos los actos, las veinticuatro horas del día. La educación, por supuesto, tenía un papel de máxima importancia, porque se convirtió en el principal medio por el que el individuo podía ser encaminado hacia la perfección moral.

Tales acciones podían llevarse a cabo mejor dentro de una comunidad, y el jansenismo se propagó primero en el convento de Port-Royal en la década de 1630. Aunque sus doctrinas se expresaron de un modo completo en el *Augustinus* de 1640, habían estado circulando en una forma más difusa durante cerca de treinta años, debido al trabajo combinado de Jansen y de Jean Duvergier de Hauranne (1581-1643), conocido más tarde por su título oficial como Abbé de Saint-Cyran (y, más sencillamente, Saint-Cyran). Ambos estuvieron como estudiantes en París entre 1604-1610, y después en una propiedad de Duvergier en Bayona a la que se retiraron en los años 1610-1617 y donde se desarrolló la teología esencial del *Augustinus*. En 1617, Jansen fue como director al Colegio de Santa Pulqueria en Lovaina, en los Países Bajos españoles; Duvergier de Hauranne fue a Poitiers como secretario del obispo. Jansen murió de la peste en 1636, habiendo apenas terminado el *Augustinus*; Saint-Cyran había marchado ya a París, escogiendo como residencia el convento de Port-Royal en 1633, como director espiritual, y se convirtió en la fuerza conductora del jansenismo francés.

El convento original de Port-Royal, a unos veinticinco kilómetros al suroeste de París, se había deteriorado y en 1608 fue reformado por su abadesa Jacqueline Arnauld, perteneciente a una poderosa familia. El nuevo convento se hizo tan popular que en 1625 la abadesa Angélica (su nombre religioso) lo trasladó a la ciudad, donde fue conocido como el Port-Royal de París para distinguirlo del sitio donde había estado situado primero, Port-Royal des Champs. Bajo Saint-Cyran el convento se convirtió en un centro vigoroso del movimiento reformador y fue el responsable de la propagación del aún inédito *Augustinus* de Jansen. En este mismo período el convento de París se convirtió en una casa de

retiro para sacerdotes ancianos o «solitarios»<sup>4</sup>, a quienes Saint-Cyran alistó como maestros en las escuelas que él dirigía para muchachas internas y para muchachos durante el día. Las escuelas alcanzaron notoriedad poco a poco bajo su dirección, aunque Saint-Cyran no acabaría su obra habiendo chocado con Richelieu después de rehusar su oferta de una promoción en París por razones que desconocemos. En 1638 Saint-Cyran fue arrestado y encarcelado en el Donjon de Vincennes durante cinco años, y en ese período escribió sus famosas *Lettres chrétiennes et spirituelles*. Estas cartas, al publicarse después de su muerte en 1643, el año de su liberación, proporcionaron al movimiento educativo jansenista las bases teóricas necesarias.

A pesar de la oposición de Richelieu, la enemistad de los jesuitas y la muerte de Saint-Cyran (el mismo año que Richelieu), el movimiento jansenista no pudo ser detenido y las escuelas de Port-Royal continuaron ofreciendo una educación católica alternativa a la ofrecida por las congregaciones ortodoxas de enseñanza. Durante los treinta años siguientes existió un constante acoso hacia el movimiento. Después del arresto de Saint-Cyran en 1638 las escuelas, a quienes se dio el nombre de *petites écoles* para evitar conflictos con los jesuitas, se disgregaron, pero volvieron a reunirse al año siguiente; en 1646 se cambiaron a un edificio más grande donde se les unieron varios maestros entusiastas. Uno de estos, Pierre Coustel (1621-1704) fue el autor de su libro de texto básico para la educación, *Les règles de l'éducation des enfants*, publicado en 1687; otros también escribieron importantes tratados sobre la educación, entre los que hay que incluir a Pierre Nicole (1625-1695) y Antoine Arnauld (1612-1694). En 1656 la escuela para niños fue clausurada por Mazarino, el sucesor de Richelieu, a instigación de los jesuitas; más aún, el convento, que simpatizaba con los galicanos y que volvió a reunirse en 1660, fue cerrado. Al año siguiente se cerró también la escuela de las niñas y, aunque volvió a abrir en 1661 durante un período de tolerancia, fue dispersado definitivamente en 1679, permaneciendo las monjas en el convento hasta 1709 en que también fueron expulsadas; en los años 1710-1713 se demolieron los edificios y el lugar fue desacralizado. Sin embargo, el jansenismo no pudo ser erradicado a pesar de la antipatía de Luis XIV hacia los cismas y la continua hostilidad del papado, dominado por los jesuitas. Aun después de la bula condenatoria de 1705, publicada por Clemente XI, y de la bula *Unigenitus* de 1713, que final-

4. Ibid., p. 19ss.

mente condenó su teología como herética, el jansenismo continuó a lo largo del siglo XVIII principalmente en los Países Bajos y en el norte de Italia.

Los jansenistas contribuyeron a la educación de un modo importante, sobre todo porque su trabajo fue un avance diferente a cualquier otro de su tiempo. En general tomaron sus ideas sobre la educación del neoplatonismo cristiano y se inspiraron en san Agustín. El objetivo último de la educación, escribió Saint-Cyran, es «lo que más deseamos sobre todas las cosas para nuestros hijos: su salvación», constituyendo éste un proceso por el que podemos «elearlos gradualmente de su degradación»<sup>5</sup>. Sin embargo, siguiendo a Bacon, incorporaron a su teoría la noción de las facultades mentales; y Coustel, el teórico más destacado, en sus importantes *Règles* de 1687 escribió que la educación cultiva las «dos facultades principales del niño: el entendimiento y la voluntad; el entendimiento, haciendo que el niño estudie las humanidades, y la voluntad formándolos en la virtud»<sup>6</sup>, y a ello añadió Coustel una tercera área, las buenas maneras.

Como todos los educadores cristianos entregados de esta época, los jansenistas se preocuparon de la enseñanza del latín, y una gran parte de los escritos de Coustel está dedicada a este importante problema. Los jansenistas estaban a favor de usar la lengua vernácula como la base de la enseñanza, reconociendo que el latín era en este tiempo una lengua de unos pocos que tenían una educación, y que el problema se había convertido en encontrar el mejor método de enseñar el latín como segunda lengua, usando para ello la vernácula. Coustel y sus colegas sostuvieron ciertas actitudes prudentes, como insistir en que el castigo físico debía ser el último recurso, y sugerir que la enseñanza debía ofrecerse, siempre que fuera posible, en forma de pasatiempos y de juegos, al tiempo que las lecciones debían graduarse de modo que «vayamos siempre de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido»<sup>7</sup>. Aunque reconocían que debía aprenderse el latín, rechazaron la gramática de Despauterius en la edición en tres volúmenes de Estienne, titulados *Commentarii grammaticae* (1536), que habían sido adoptados en Francia

5. SAINT-CYRAN, *Lettres chrétiennes et spirituelles* (1645), vol. 2, p. 228ss. Este documento, así como una colección de fuentes primarias de Port-Royal en traducción inglesa, está recogido en BARNARD, *The Port-Royalists*, p. 57, 59.

6. PIERRE COUSTEL, *Les règles de l'éducation des enfants* (1687); BARNARD, *The Port-Royalists*, p. 69.

7. COUSTEL, *Règles*; BARNARD, *The Port-Royalists*, p. 150.

por los jesuitas y otras congregaciones como texto normal. Razonaban su rechazo sobre la base de que la gramática y la pronunciación latinas eran diferentes de las del francés, y la educación ha de empezarse y continuar básicamente en la lengua vernácula. Rechazaron también la *Janua linguarum reserata* de Comenius; más aún Nicole la criticó cuando se quejó de que...

...los franceses, los holandeses, los alemanes y los italianos han convertido en ídolo cierto libro titulado *Janua linguarum*, que comprende casi todas las palabras latinas que se usan en un discurso continuo y conexo, y han supuesto que, haciendo que los niños aprendieran este libro, pronto aprenderían el latín sin necesidad de leer a tantos autores<sup>8</sup>.

Su tarea de reformar la enseñanza del lenguaje siguió la tradición del siglo XVI de buscar una forma racional, lógica —*ratio, ordine*—, pero influenciados por el cartesianismo desarrollaron la creencia de que el lenguaje posee un orden «natural» que, como la geometría, contiene una secuencia necesaria a través de la cual las ideas se hacen inteligibles y por tanto conocidas<sup>9</sup>. Esto naturalmente se facilitaría enseñando primero la gramática en la lengua vernácula, con lo cual el modelo de las ideas podría entenderse más fácilmente. Por esto la *Grammaire de Port-Royal* de 1660, bajo la dirección de Arnauld, fue compuesta en lengua vernácula e intentaba ofrecer la enseñanza de la lengua encontrando el orden «natural» para la presentación de las ideas en francés, y después aplicar éstas al latín. Aunque fue un avance claro en aquel tiempo, condujo inevitablemente a un enfoque «substitutivo» de la enseñanza de la lengua, por el que se asumía que los elementos conocidos y familiares habían de corresponderse exactamente con los de la segunda lengua.

Después que la escuela para niños fuese disuelta de un modo definitivo en 1660, las monjas mantuvieron la escuela de niñas a una escala mucho más restringida, concentrándose en las oraciones, el cuidado del convento, la asistencia a la misa y el estudio de la literatura sagrada, todo ello dominado por el fomento deliberado de un profundo sentimiento de culpabilidad. Se enseñaba a las muchachas que «la perfección no consiste en practicar un cierto número de actos privados, sino en llevar a cabo de un modo apropiado lo que se hace en común, es decir, con todo

8. PIERRE NICOLE, *Essais de morale*; BARNARD, *The Port-Royalists*, p. 159.

9. Cf. R.N. COE, *The Idea of «Natural Order» in French Education*, «British Journal of Educational Studies», II (1957) 2, p. 145.



el corazón y por amor a Dios, con un sincero deseo de agradarle y cumplir siempre su santa voluntad con alegría»<sup>10</sup>. En este consejo escrito por Jacqueline Pascal está la esencia de la postura jansenista: la voluntad de servir a Dios día a día y minuto a minuto, ofrecer una reparación, buscar la gracia para la propia alma en la vida venidera de la eternidad.

Sin embargo, la sombría educación puritana de Port-Royal era normal en este período y no debe oscurecer los avances contenidos en sus prácticas. Su preocupación por hacer la enseñanza agradable, graduada de un modo secuencial e inteligible; el hecho de basarla en la lengua vernácula, y de considerar al latín como segunda lengua; la introducción de la geografía, la historia y algo de matemáticas; el acentuar la recompensa positiva por el éxito antes que el castigo físico por el fracaso; y, en particular, su preocupación por buscar en la instrucción un orden «natural» que ayudara a aprender siguiendo una secuencia correcta, todas éstas fueron mejoras teóricas y prácticas con respecto a los hábitos vigentes. Y lo cierto es que, pese a que sus creencias fueron atacadas y sus escuelas cerradas, la influencia de Port-Royal penetró en la práctica educativa francesa en los años siguientes.

La persecución de los Port-Royalistas empezó, de hecho, después del Tratado de Westfalia que en 1648 puso fin a la guerra de los treinta años. Al mismo tiempo, a finales de la década de 1640, Luis XIV hubo de hacer frente a una serie de guerras civiles conocidas como la Fronda, que no se solucionaron hasta 1653. Después vino un período de paz relativa, durante el cual el rey trató de eliminar toda oposición. En 1667 se rompieron las hostilidades entre Inglaterra y Holanda, estando Francia obligada a ayudar a los holandeses por un tratado de 1662. En este tiempo los tres poderes que bordeaban el Canal de la Mancha mantenían conflictos comerciales que se desarrollaban en torno al Canal, el Mar del Norte y la llanura del norte de Europa. Aunque la guerra anglo-holandesa se zanjó en un año, la inestabilidad continuó en el medio siglo siguiente, exacerbada por el colapso de la Casa de Habsburgo en España, que afectó a los territorios españoles de Alemania y al poder de la Casa de Austria. Estos conflictos no se solucionaron hasta el tratado de Utrecht en 1713, cuando el mapa de Europa se asentó sobre unas líneas nacionales razonables; en ese tiempo las fronteras empezaron a aproximarse a sus límites modernos.

10. JACQUELINE PASCAL, *Règlement pour les enfants: Constitutions du Monastère du Saint Sacrement*; BARNARD, *The Port-Royalists*, p. 226.

Cuando Mazarino murió en 1661, el rey tomó personalmente el gobierno, ayudado por Jean-Baptiste Colbert como primer ministro, y decidió ejercer un control absoluto, buscando mantener el principio: una fe, una ley, un rey (*une foi, une loi, un roi*). A lo largo de la década de 1670, Luis XIV se vio enfrentado a la Triple Alianza de los ingleses, los holandeses y los suecos; sin embargo, Francia hizo frente a estos desafíos sin dificultad, especialmente por el hecho de que España continuó siendo una amenaza cada vez menor desde el sur. Durante este tiempo Luis XIV estuvo influido por François Michel Le Tellier Louvois, ministro de la guerra, y por Madame de Maintenon, con quien Luis se casó en 1684 en una uniónmorganática después de la muerte de su esposa, la española María Teresa. Madame de Maintenon ejerció una gran influencia en la corte después de 1683 y se interesó particularmente por la educación, persuadiendo a Luis de que el problema hugonote podría solucionarse mediante un programa eficaz de reeducación. Con ese talento arremetió Luis XIV contra esa otra profunda división, a la vez política y religiosa, que afectaba a la sociedad francesa.

#### *Destrucción de la educación hugonote*

Después del Edicto de Nantes de 1598, los hugonotes habían aprovechado la oportunidad para crear en diez años seis academias y treinta y cinco colegios que podían compararse con los de los jesuitas y ofrecían una alternativa protestante. Cuando Europa se vio involucrada en la guerra de los treinta años, se hizo mayor la presión sobre los hugonotes, quienes en 1622, el año de la llegada de Richelieu al poder, se vieron restringidos a dos ciudades fortificadas: La Rochelle y Montauban. El cardenal aceleró los ataques contra ellos, y durante un período de guerra civil los hugonotes fueron derrotados y sometidos por el tratado final de Grâce d'Alais de 1629. Sin embargo, continuaron siendo tolerados y sus escuelas siguieron abiertas, con un programa de estudios parecido al de los jesuitas y las congregaciones de enseñanza, salvo en lo que hacía referencia a la teología. No hubo un desarrollo ulterior; más bien empezó una decadencia, especialmente después de la muerte de Mazarino en 1661, a partir de la cual Luis XIV empezó a extender el absolutismo de su gobierno<sup>11</sup>. Luis dio una interpretación cada vez más estrecha al

11. BARNARD, *The French Tradition in Education*, p. 100ss.

Edicto de Nantes, y en 1670 las escuelas hugonotes quedaron reducidas a enseñar las primeras letras y los números. Sin embargo, apenas la política represiva de Luis XIV empezó a ser puesta en práctica, los hugonotes ya empezaron a emigrar regularmente (y a veces clandestinamente) a los Estados protestantes vecinos de Suiza, los Países Bajos, Inglaterra y Prusia, y a las colonias de Norteamérica, lo que debilitó a las comunidades protestantes que permanecieron en Francia.

La presión contra los hugonotes aumentó considerablemente en las décadas de 1670 y 1680, lo mismo que contra los jansenistas, y en 1681 se ofreció a los niños hugonotes el «derecho» a renunciar a los siete años a su religión, para convertirse al catolicismo<sup>12</sup>. El empleo de la fuerza física fue en aumento desde 1683, cuando la infantería montada de mosqueteros, los Dragones, atacó y ocupó los centros hugonotes en crueles ofensivas llamadas «dragonadas»; en 1685 el rey declaró que los hugonotes habían abjurado voluntariamente del protestantismo y que, por tanto, no había ulterior necesidad del Edicto de Nantes. En octubre del mismo año publicó en Fontainebleau un nuevo edicto, llamado de «Revocación de Nantes», en cuyo preámbulo afirma que «Dios ha permitido finalmente a nuestros pueblos gozar de una perfecta tranquilidad (y ahora podemos restaurar la unidad católica de Francia), puesto que la mayoría de nuestros súbditos, antiguamente sometidos a la llamada religión reformada, actualmente han abrazado la religión católica». Por tanto, lo mejor será borrar todo ese «triste recuerdo de los desórdenes» y la consiguiente «confusión y males», «revocando completamente el Edicto de Nantes y los artículos específicos que se habían concedido como consecuencia del mismo, y todo cuanto se ha hecho en favor de la antes mencionada religión»<sup>13</sup>. En un breve decreto de once artículos, el protestantismo francés fue suprimido por medio de disposiciones para la destrucción de las iglesias hugonotes, prohibiendo la reunión de personas bajo ningún motivo, condenando al exilio inmediato a todos los pastores que no se hubieran convertido, y ordenando el cierre de las escuelas hugonotes. De esto último se trataba específicamente en el artículo 7: «Prohibimos las escuelas privadas para la enseñanza a los niños de la así llamada religión reformada, y en general todo lo que suponga una concesión, cualquiera que sea, en favor de esta religión.»

12. Ibid., p. 106.

13. Edicto de Fontainebleau, octubre 1685 («Revocación del Edicto de Nantes»); recogido y traducido en S.Z. EHLER y J.B. MORRALL, *Church and State through the Centuries; Historic Documents with Commentaries* (1954), p. 208-213.

El edicto contenía también algunas disposiciones «positivas», por cuanto ofrecía a los clérigos que abjurasen pensiones mayores que sus antiguos salarios, así como facilidades para graduarse rápidamente con el título de doctor en leyes. Se ordenaba que los niños fueran rebautizados como católicos, bajo multa de 500 libras. Los emigrantes podían volver a Francia bajo una amnistía total; a los que huían del país, si se los cogía, se les confiscarían sus propiedades; si eran hombres serían enviados a galeras, y si eran mujeres a prisión. Como respuesta, unos 200 000 hugonotes huyeron de Francia<sup>14</sup>. Al igual que el jansenismo, el protestantismo francés fue aplastado y, aunque mantuvo una existencia débil y clandestina, dejó de ejercer todo tipo de influjo, mientras que por su parte la educación hugonote dejó de funcionar a finales del siglo XVII.

Sin embargo, se crearon más problemas de los que se solucionaron, ya que los hugonotes habían hecho una notable contribución a la educación en Francia y el cierre de sus escuelas no hizo más que agravar la situación. Esto no se resolvió en modo alguno por el edicto real de 1698, que decretó que todos los niños entre las edades de siete y catorce años debían asistir obligatoriamente a las escuelas católicas. Sencillamente, no había equipamientos disponibles. El decreto legislaba que había de nombrarse una persona para el cargo de superintendente para cada distrito escolar, a fin de supervisar la colecta de fondos y la enseñanza de la lectura, la escritura y la doctrina católica, pero nada de todo ello sucedió. De hecho, se hicieron muchos donativos y legados, normalmente a la parroquia o a la catedral, para ayudar a la escuela. Fue en ese clima de preocupación, aumentado por el desorden causado por la supresión de los jansenistas y hugonotes, culminación de un siglo no sólo de guerras políticas y religiosas, sino también de depresión, de estancamiento económico y de nivel estacionario de población, cuando tuvo sus principios una de las más ilustres congregaciones de enseñanza, los *Frères des Écoles Chrétiennes* (Hermanos de las Escuelas Cristianas).

#### *La Salle y los Hermanos de las Escuelas Cristianas*

Esta congregación no estuvo relacionada en ningún momento con los problemas de los hugonotes y los jansenistas, aunque aun dentro del

14. MAURICE ASHLEY, *A History of Europe 1648-1815* (1973), p. 74.

seno de la ortodoxia católica, hubo de luchar durante muchos años por su reconocimiento y aceptación. Sus orígenes están en los esfuerzos de una rica viuda, madame Maillefer, para fundar escuelas caritativas en Reims. A través de un franciscano, el padre Barré, había podido crear varias escuelas para niñas; al tratar de complementar estas escuelas con otras para niños, un canónigo de la catedral de Reims, Nicolás Roland, le recomendó que acudiera a Adrian Nyel, de Rouen, quien en la década de 1660 había abierto cuatro escuelas bajo administración civil. Nyel se ofreció a ayudar y en 1679 llegó a Reims; habiendo muerto Roland el año anterior, Nyel fue presentado a otro canónigo de la catedral, Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719). En aquel tiempo La Salle no tenía ningún interés especial en fundar una congregación de enseñanza; era un patricio inteligente y rico de Reims, que había sido educado en el seminario conservador antijansenista de París (San Sulpicio), y que parecía destinado, como convenía a su rango social, a algún puesto elevado en la Iglesia. Sin embargo, era sumamente piadoso, y muy dado a las obras de devoción; en su opinión las escuelas sólo hacían a la gente más inteligente, y lo que las personas necesitaban era una educación, es decir, una conversión y una dedicación cristianas, si querían cumplir la vocación que Dios les había asignado. De modo que tomó interés por la obra de Nyel y le ayudó a establecer escuelas.

La historia de los primeros años es compleja y fascinante, al tratar La Salle de reunir maestros y desarrollar un sistema adecuado<sup>15</sup>. En aquel tiempo no tenía idea de fundar una congregación religiosa; las escuelas debían ser instituciones caritativas y voluntarias. Al cabo de tres años, en 1682, había tres escuelas en funcionamiento en Reims y una en la cercana Laôn; al año siguiente, para poder dedicarse totalmente a las escuelas, La Salle renunció a la canonjía, y en 1684 entregó su fortuna a los que padecían de extrema necesidad durante una época de hambre. Considerado ahora por los ricos burgueses y la Iglesia instituida como medio loco, organizó a los maestros (se había verificado un cambio rápido) en un grupo de entusiastas que formaron el Instituto de Hermanos de las Escuelas Cristianas, aunque el hecho de que fuera él un sacerdote y sustentara la dirección, era anómalo, y se adoptó un hábito como vestimenta diaria. Sin embargo, en esta primera etapa el Instituto no fue reconocido; más aún, tuvo mucha oposición; pero la obra creció y se desarrolló como una organización de escuelas primarias que enseñaban

15. La historia está en W.J. BATTERSBY, *St. John Baptist de la Salle* (1957).

a leer, a escribir, a cantar y religión, junto con un noviciado para los aspirantes a hermanos y un seminario para su formación, preocupándose en especial de preparar a los novicios para la vocación de la enseñanza. En 1686, inmediatamente después del edicto de Fontainebleau, el abate Chennevières dirigió un memorándum a Luis XIV urgiéndole un programa educativo para restaurar el catolicismo, señalando la necesidad de crear un colegio de formación en cada diócesis para hombres y mujeres dedicados a la enseñanza<sup>16</sup>. No se hizo nada a raíz de este memorándum, pero en 1690 La Salle estableció un instituto de formación en San Sulpicio, hasta donde había llegado el movimiento que fue la primera escuela de maestros de Francia dedicada especialmente a ellos, y una de las primeras —si no la primera— de Europa.

Poco a poco La Salle fue reconocido como santo más bien que como loco; su obra recibió cada vez mayor aceptación, llegaron peticiones para nuevas fundaciones: los hermanos se extendieron por el valle del Ródano hasta Aviñón, por la cuenca del Sena y hacia el este. Se organizaron escuelas dominicales para jóvenes disolutos; se ofreció formación comercial y técnica en algunos oficios básicos; en 1705 el Instituto estableció una nueva casa central en el viejo castillo de Saint-Yon, en Rouen. Con todo, el florecimiento repentino de su obra creó dificultades, porque fueron acusados de quebrantar los derechos del Gremio de maestros de escritura, el cual entabló un pleito en 1706. Durante años el Gremio había estado dispuesto a tolerar cierta injerencia de las escuelas de caridad y de las congregaciones, en especial si estaban bajo control eclesiástico, y siempre que la enseñanza impartida fuera sumamente elemental, como un medio para ayudar a la lectura; sin embargo, el oficio de escribir en el pleno sentido de la palabra, es decir, caligrafía, adorno e iluminación, lo guardaban celosamente como algo exclusivo. Después de un largo litigio, los hermanos fueron multados y tuvieron que limitar su enseñanza. Aunque esto impidió su progreso, sobrevivieron, y a principios del siglo XVIII desarrollaron un notable método sistemático de enseñanza.

Para guiar a las escuelas, La Salle había escrito un manual que circuló sólo en manuscrito (al igual que su Regla) y por eso pudo ser revisado constantemente, titulado *La conduite des Écoles Chrésiennes*. Estas instituciones eran ortodoxas en sus objetivos y en su teoría de la educación; se daba primordial importancia al control de la clase. La principal preo-

16. Citado en H.C. BARNARD, *Education and the French Revolution* (1969), p. 4.

cupación del maestro era mantener el orden en los alumnos y la prioridad de su autoridad. Clases de cien niños para cada maestro eran lo normal, así que el orden y la autoridad tenían mucha importancia, y habían de traducirse imponiendo el silencio siempre que ello fuera posible. Las lecciones básicas del curso, lectura, escritura, ortografía, aritmética y contabilidad, debían empezar y acabar con una oración; las lecciones se daban en lengua vernácula —en contraste por tanto con los jesuitas— y se prestaba importancia a lo útil y lo práctico. La disciplina coercitiva se hacía inevitable; y aunque La Salle aconsejó contra la brutalidad, permitió el uso de la vara y los azotes como correctivo. De este modo seguía dentro de la tradición ascética de la cristiandad.

A pesar de la falta de innovación —o quizá precisamente por su tradicionalismo— el Instituto de Hermanos de las Escuelas Cristianas se extendió sobre todo en Francia, y se hizo imperativo el que la congregación tuviera unas reglas más precisas. En 1717 los hermanos celebraron una asamblea general que condujo a la Regla definitiva en 1718, un año antes de la muerte de La Salle. Una de las disposiciones era que en el futuro todos los superiores debían ser forzosamente hermanos, y no sacerdotes. La Regla requería los tres votos regulares de pobreza, castidad y obediencia, un cuarto voto de estabilidad que se había convertido en harto frecuente entre las congregaciones de enseñanza, y un quinto voto de enseñar a los pobres gratuitamente. En 1724 la Corona decretó el estatuto legal por medio de cartas patentes; en 1725 la Santa Sede concedió la aprobación papal a la Regla, legitimando con ello la larga lucha por el reconocimiento. En 1720 la *Guía de las Escuelas Cristianas* apareció impresa por primera vez, y en 1730 se publicaron las *Meditaciones* de La Salle. A la muerte de La Salle existían treinta y seis escuelas; setenta años más tarde, al empezar la revolución, los Hermanos de las Escuelas Cristianas se habían convertido en la mayor congregación de enseñanza de Francia, con 121 comunidades y más de 1000 hermanos<sup>17</sup>. Como el resto de las órdenes y congregaciones religiosas, fueron duramente tratados por los revolucionarios y dispersados en 1790; pero en 1803 Napoleón los restableció y en 1808 se incorporaron a la Universidad imperial.

17. BATTERSBY, o.c., p. 306.

### *La enseñanza popular y la educación de las niñas*

Desde el edicto de Fontainebleau en 1685, y hasta bien entrado el siglo XVIII bajo el *ancien régime*, las escuelas de Francia mostraron una constante expansión, debido principalmente a los jesuitas y a las congregaciones religiosas. Los jesuitas mantuvieron un monopolio casi absoluto de la educación superior, sobre todo desde que los estatutos «reformados» de la Universidad de París, en 1600, les dieron el control de la institución; y con un alto grado de perspicacia política se alejaron, en el siglo XVIII, de la enseñanza gratuita a los pobres y menesterosos para convertir sus colegios en cotos reservados a la aristocracia y a los ricos, dejando a los niveles sociales inferiores para las congregaciones. De este modo en Francia se desarrolló un sistema doble de escuelas controladas por el clero, aunque había aún una gran parte de la población desatendida en el sentido de que la educación básica no llegaba ni siquiera a la mitad de la población. Utilizando la prueba sencilla de la capacidad para firmar en el libro parroquial de matrimonios, la famosa investigación demográfica de Louis Maggiolo, publicada en 1880 bajo la autoridad de Jules Ferry, ministro de Instrucción pública, descubrió que en el período de 1686 a 1690 un 75 por ciento de la población de Francia no sabía firmar<sup>18</sup>. Más aún, esta cifra es un promedio: el 86 por ciento de las mujeres no sabía firmar, frente a la proporción de hombres, que era del 64 por ciento. En relación al conjunto de la Europa católica, esto está en consonancia con una conjetura fiable de que entre el 70 y el 80 por ciento de la población era analfabeta en el sentido de que no sabían leer textos elementales, mientras que la Europa protestante ofrecía unos porcentajes aproximados bastante mejores, a saber, un 55 a 65 por ciento de analfabetismo<sup>19</sup>. Estas estadísticas en conjunto no revelan, naturalmente, la distribución interna de la alfabetización, la cual por lo que se refiere a la burguesía urbana era casi total —al menos el 90 por ciento— comparado con aproximadamente el 65 por ciento en los artesanos urbanos y poco más del 10 por ciento para los campesinos<sup>20</sup>.

18. M. FLEURY y P. VALMARY, *Les progrès de l'institution de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoleon III*, «Population» xii (1957), p. 80ss.

19. C. CIPOLLA, *Literacy and Development in the West* (1969), p. 61.

20. Ibid. Discusión de las cifras de finales del siglo XVI en cuanto a la zona de Narbona, que serían similares a las de la Francia de finales del siglo XVII, dado que el siglo transcurrido fue de estancamiento económico.

Aunque se dio un progreso considerable en la extensión de la escolaridad en Francia en los siglos XVII y XVIII, los datos demográficos disponibles, si bien muy insuficientes, indican una desproporción considerable; a las niñas se las tomaba mucho menos en consideración y se hizo muy poco para remediar esto hasta el siglo XIX. A pesar del éxito de las escuelas para niñas en Reims, patrocinadas por madame Maillefer, y de que leamos que 1000 niñas recibían instrucción allí en 1670 por medio de la congregación que ella sostenía, las hermanas del Niño Jesús<sup>21</sup>, las medidas en favor de las niñas eran bien pocas. Las ursulinas eran el grupo en cabeza, sosteniendo 320 conventos en Francia en el año 1700<sup>22</sup>, mientras que en París en la misma época, en conjunto, había 167 escuelas para niñas sostenidas por diversas instituciones y congregaciones, aunque la mayoría debieron haber sido operaciones a pequeña escala, con un solo maestro. Las razones son muchas, pero básicamente brotan todas del carácter de la vida social y económica de la época. La división del trabajo entre los sexos y la distinción de estados dentro de la sociedad estaban profundamente marcados, y para las niñas no existía ni la necesidad ni la oportunidad para la aplicación práctica de muchas de las habilidades educativas enseñadas a los niños. El marco de vida religioso que prevalecía concebía la «verdadera» educación como el resultado de la concordancia de las tradiciones clásica y cristiana, y que consistía esencialmente en la consecución en primer lugar de la virtud moral, con los logros intelectuales como *desideratum* secundario: la piedad era el objetivo fundamental. Esto era fácil de conseguir para las niñas si podían leer y se las aconsejaba debidamente, por medio de un director espiritual si eran de las clases altas, o en un convento si eran de la clase baja. Había sólo dos caminos aceptables abiertos a las jóvenes, el matrimonio o el convento, y ambos representaban un refugio seguro en una época en que los peligros físicos que acechaban a las jóvenes eran muy grandes. Además, los códigos morales prevalentes eran muy hipócritas, y en caso de embarazo, tanto para las casadas como las solteras, se producía una tasa tremendamente alta de mortalidad de la madre, de alrededor de un 25 por ciento; la mortalidad infantil era de un 25 por ciento en el primer año de vida y otro 25 por ciento en los primeros 15 años. Cuando la mitad de la población no llegaba a la pubertad, cuando

21. J.W. ADAMSON, *Pioneers of Modern Education in the Seventeenth Century* (1905; reimpr. 1971), p. 215.

22. H.C. BARNARD, *Madame de Maintenon and St. Cyr* (1934), p. 40.

la fiebre puerperal era endémica y con frecuencia mortal, cuando el coito significaba con frecuencia un nuevo embarazo, las clases medias y altas ponían un extremo cuidado en vigilar a sus hijas, asegurándose de que en la educación se diera importancia fundamental a la moral.

Al mismo tiempo, por otra parte, las mujeres eran consideradas intelectualmente inferiores al hombre, y estas actitudes de los varones fueron brillantemente satirizadas por Molière en su comedia de 1672, *Les femmes savantes*, donde el desdén —y claramente, en el fondo, la inseguridad— en relación a las mujeres eruditas es expuesto sin piedad, aunque en un tono burlesco. Así, Ariste insulta a su hermana por su interés por los libros diciéndole que los queme todos y continúa: «Nuestros padres sabían lo que se hacían al decir que una mujer sabe lo suficiente si puede distinguir una casaca de unos calzones. Sus esposas no sabían leer... en vez de los libros tenían un dedal, y agujas e hilos para coser el ajuar de sus hijas. Hoy las mujeres... quieren escribir libros y convertirse en autores. No hay saber demasiado profundo para ellas... y aquí, en mi casa, lo conocen todo, menos lo que necesitan saber. Nadie sabe cómo hierve el puchero»<sup>23</sup>. Molière, por su parte, reconoció la intrínseca igualdad intelectual de las mujeres y utilizó sus habilidades particulares para trabajar por ese reconocimiento; también lo hizo su contemporáneo François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715), cuyo *Traité de l'éducation des filles* de 1687, igual que su novela educativa *Télémaque* de 1693-94 defiende la educación intelectual de las jóvenes pero al mismo tiempo sitúa sus recomendaciones dentro de un marco realista.

Fénelon escribió su tratado *Sobre la educación de las jóvenes* en 1681, y lo publicó en 1687 explícitamente como guía para los hugonotes conversos, en su capacidad oficial de superior del convento de París de las *Catholiques nouvelles*, que era esencialmente una misión para los hugonotes. Con todo, no es en modo alguno un tratado proselitista y no evidencia la clase de lectores para la que se escribió. «Nada está más descuidado», empieza escribiendo, «que la educación de las jóvenes. La costumbre y el capricho de las madres deciden con frecuencia todo el asunto. La gente piensa que a este sexo debe dársele poca instrucción»<sup>24</sup>. Aunque las jóvenes no pueden aspirar a la mayor parte de los niveles

23. MOLIÈRE, *Les femmes savantes* (1672).

24. FÉNELON, *Traité de l'éducation des filles* (1687); recogido y traducido al inglés en *Fénelon on Education*, de H.C. BARNARD (1966), p. 1.



superiores de autoridad y de la vida social, razonaba él, hay ciertamente muchas más cosas que podían abrírselos y para ello es necesaria una educación adecuada. Y aquí Fénelon hacía una constante distinción entre educación e instrucción, en el sentido de que mientras seguía la tradición de considerar a la educación como básicamente moral y ética, perteneciente a la formación del carácter, usaba el término «instrucción» en su sentido directo de proporcionar preparación escolar en los estudios cognitivos. Pero fue aún más lejos y ofreció un tratado que cubría toda la esfera de acción de la vida de las jóvenes.

En resumen, el largo ensayo argumenta que la educación debe seguir el modelo del desarrollo natural, utilizando un control de disciplina firme pero agradable, siempre que sea posible. Recomendaba que se permitiese a los niños seguir primero, hasta cierto punto, sus inclinaciones: jugar, aprender el alfabeto por medio de juegos tales como dibujar las formas en el papel, y llegar así, casi sin darse cuenta, hasta los libros en lengua vernácula; ciertamente no en latín que «quita todo placer a la lectura»<sup>25</sup>. Para cuando llegue el tiempo de las lecciones formales, ofrece un programa definido: religión, lectura, escritura, ortografía, gramática francesa (o cualquiera que sea la lengua vernácula), las cuatro operaciones aritméticas y lo fundamental sobre el derecho civil. Para los estudios avanzados aconseja la historia griega y romana, y el latín para los escritores eclesiásticos. Fénelon aconseja también que ciertos aspectos sean censurados cuidadosamente, en especial los aspectos lascivos de las literaturas griega y romana (que abundaban en el período), al igual que aquella poesía, música y arte que inflame las pasiones; y también las narraciones españolas e italianas, que también esas lenguas debían ser censuradas para impedir el acceso a la literatura erótica. Además, para las jóvenes de alta alcurnia, recomendaba que se las instruyera con el fin de que pudieran más adelante fundar escuelas y llevar a cabo otras actividades de tipo benéfico.

Fénelon tiene en la mente, a lo largo de todo el tratado, las realidades sociales de su tiempo, afirmando con toda claridad que las jóvenes tienen sólo dos alternativas vocacionales: el matrimonio o el velo. En su concepción de la educación no entraba, sin duda, el propósito de modificar el sistema. Se dedicaba más bien a aconsejar a los padres de buena posición para que prepararan a sus hijas al matrimonio, y reconocía que su esquema requería una institutriz y una enseñanza individual, aunque

25. *Ibid.*, p. 23.

afirmaba que estos requisitos no viciaban el esquema. El programa de estudios estaba claramente en consonancia con el matrimonio de un hogar burgués: las habilidades básicas se referían al hogar y al manejo de la hacienda, considerándose la aritmética como útil para la contabilidad; los elementos de derecho tenían por objetivo el que la esposa conociera sus derechos (en un tiempo en que los contratos matrimoniales tenían con frecuencia cláusulas complicadas sobre la propiedad), y para ayudarla a administrar los bienes. Una vez más, Fénelon estaba escribiendo para la clase burguesa en la que tanto el marido como la mujer compartían la responsabilidad en la administración de la casa como parte de sus actividades comerciales. El tratado fue todo un éxito, fue muy leído e inspiró esfuerzos de emulación.

El más notable de estos esfuerzos fue la escuela para jóvenes huérfanas de origen burgués fundada en 1686 en Saint-Cyr por la esposa morgánica del rey, Madame de Maintenon<sup>26</sup>. Después de una educación con las ursulinas en Niort, se había casado con un poeta inválido, pero que estaba de moda; éste le enseñó latín, español e italiano, preparándola así para la alta sociedad. Moviéndose en círculos de salón, llegó a ser institutriz de los hijos bastardos de Luis XIV entre 1669 y 1673, recibiendo como favor real el título de Madame de Maintenon. Convertida pronto en amante de Luis, pasó a tener una influencia dominante sobre el rey, y fue responsable en parte de incitarle a la revocación del Edicto de Nantes y a la conversión de los hugonotes. Ella misma había sido educada como hugonote antes de ser enviada al convento de las ursulinas. Fue, por tanto, su preocupación por la educación de las jóvenes, y en particular por la pacífica conversión de los hugonotes, lo que la llevó a fundar la importante escuela de Saint-Cyr que se convirtió en un modelo europeo para la aplicación de las teorías de Fénelon. De hecho, Fénelon y Madame de Maintenon mantuvieron una correspondencia frecuente cuando él estaba escribiendo el tratado *Sobre la educación de las jóvenes*.

En Saint-Cyr, parte de las 250 jóvenes eran hijas de hugonotes (ahora *Catholiques nouvelles*) y para todas ellas la instrucción tenía por objetivo el matrimonio, no el velo. La escuela estaba dividida en cuatro grupos: el más joven era conocido como el de las «rojas», por el color del cinturón que llevaban; su edad era de 7 a 11 años, y empezaban sus estudios en lengua vernácula, con lectura, escritura, aritmética, gramática, cate-

26. La exposición clásica es la de H.C. BARNARD, *Madame de Maintenon and St. Cyr*.



cismo e historia de la Iglesia; después pasaban al grupo «verde», de los 11 a los 14 años, y el programa se aumentaba con música, geografía y mitología; las «amarillas», de 14 a 17, aprendían lengua francesa, música, religión, danza y dibujo; y finalmente, completaban su escolaridad en el grupo «azul» de los 17 a los 20 años, con instrucción más avanzada en música y francés, junto con ética<sup>27</sup>. La pedagogía y la vida diaria seguían las directrices generales de la teoría de Fénelon, y durante las primeras décadas del siglo XVIII tuvieron mucho éxito. Sin embargo, esta escuela fue una institución aislada que ofrecía algo así como una contrapartida a las academias privadas de tipo cortesano que florecieron en París y en las grandes ciudades, que proporcionaban una educación completa de caballero para las clases desocupadas; la educación general de los jóvenes era más un asunto de preocupación creciente que de acción generalizada.

### Consolidación del catolicismo

#### *España, Portugal y el Nuevo Mundo*

Los problemas religiosos que dividieron profundamente a Francia no se dieron en la Península ibérica; tanto España como Portugal eran profundamente católicas. En estas naciones el desarrollo educativo de los siglos XV y XVI, que habían visto el nacimiento y la consolidación de diez universidades de una calidad notablemente desigual y conservadora, y su correlativa red de escuelas, decayó en el siglo XVII cuando España, como portaestandarte de la reforma católica, trató de guardar la línea conservadora. La obra de la educación se basó en los dominicos y los jesuitas, predominando cada vez más los últimos, aunque otros, como los mercedarios, junto con fundaciones extranjeras, sobre todo los franciscanos, aparecieron también en escena. La mayor parte de las energías de los españoles y portugueses en el siglo XVII no se orientó hacia el desarrollo interno; más bien ambos países estuvieron ocupados en el exterior. Portugal, organizando su vasto imperio que se extendía alrededor de África y al otro lado del océano Índico hasta la India y las Indias orientales. España, con furiosas guerras en la Europa occidental y en la consolidación de sus conquistas en el Nuevo Mundo. La extensión de

27. *Ibid.*, *passim*; también H.C. BARNARD, *The Port-Royalists*, p. 35, que aquí seguimos.

la educación en la España del siglo XVII fue, pues, en gran parte una actividad en el Nuevo Mundo en la que la Iglesia católica ocupó el papel dominante<sup>28</sup>.

La estructura social del Nuevo Mundo español fue una distorsión agrandada de las condiciones de la Península ibérica, con una gran importancia de una minoría privilegiada que explotaba la tierra por medio de una mayoría oprimida; las actitudes y prácticas educativas seguían una pauta parecida a la española en los niveles altos, especialmente en los colegios y universidades; no así, en cambio, en los niveles inferiores, donde el bajo clero trabajaba con frecuencia, en condiciones adversas, en favor de las clases más menesterosas. Durante el período colonial la Iglesia fue considerada como el agente propio y natural de toda la educación, y las colonias se volvieron hacia ella ya en la primera década del siglo XVI en busca de disposiciones educativas como medio de proselitismo y conversión de los indios, un procedimiento discutido, ya que no todos aceptaban que los nativos tuvieran alma y necesitaran la salvación. Con todo, la cruz siguió rápidamente a la espada, especialmente desde que el papa incluyera en el Tratado de Tordesillas de 1494, que dividía el Nuevo Mundo entre España y Portugal, una cláusula exigiendo la propagación del evangelio. Sin embargo, para finales del siglo XVII, con el colapso del movimiento misionero, el intento de proporcionar una educación escolar había fracasado. En contraste, la educación de las clases superiores fue establecida con éxito en todas las colonias, de nuevo sobre el modelo español, siendo la educación universitaria una parte del lujo visible de las clases ociosas. Los jesuitas establecieron un sistema independiente, y en el siglo XVII poseían ya colegios en todas las principales ciudades de Hispanoamérica, ofreciendo un programa completo basado en la *Ratio studiorum*.

A lo largo del siglo XVII y a comienzos del XVIII la educación en Hispanoamérica permaneció en un estancamiento académico, y sólo con la entrada en España del nuevo pensamiento de la ilustración francesa, en el siglo XVIII, en que la mayor parte de la Europa Occidental —incluso la lejana Rusia— cayeron bajo la fascinación de las ideas y modas francesas, recibió el Nuevo Mundo algún estímulo para el cambio.

Portugal era una sociedad mucho más limitada, y su desarrollo educativo más rudimentario aún que el de España. Los jesuitas habían em-

28. Una relación detallada de esto aparece en C.H. HARING, *The Spanish Empire in America* (1947), capítulo 11.

pezado a penetrar en Portugal en el siglo XVI, concretamente a partir de 1540, y en el decurso de la segunda mitad del siglo XVI se establecieron rápidamente, de suerte que ya en 1600 tenían 20 casas y 600 miembros, repartidos en noviciados, escuelas, seminarios, hospitales y asilos. Sin embargo, el dominio de la Inquisición alcanzó todos los sectores de la vida portuguesa, y el siglo XVII fue un período de estancamiento intelectual, cultural y social en el que, bajo los jesuitas, se mantuvieron las prácticas educativas conservadoras tanto en el mismo Portugal como en sus dominios. Portugal no hizo ningún esfuerzo serio para desarrollar un sistema vigoroso de educación en sus colonias, a diferencia de lo que sucediera en el caso de España. En las primeras décadas del siglo XVIII Portugal siguió en su sopor conservador y feudal, representando un papel insignificante en los asuntos de Europa y perdiendo el control de muchas de sus posesiones de ultramar<sup>29</sup>.

Sin embargo fue en Portugal donde la Compañía de Jesús fue desafiada con éxito, y su expulsión en 1759 sentó el principio de expulsiones subsiguientes. A pesar de su sinceridad y del papel enormemente valioso desempeñado por la Compañía en la Europa católica, especialmente en la educación, en los niveles superiores de la administración levantó antagonismos en otros países además de Portugal. En 1764, debido en gran parte a su implicación en las disputas jansenistas, fueron expulsados de Francia; en 1667 se les ordenó salir de España por orden de Carlos III (r. 1759-88). La presión contra ellos, principalmente como resultado de su excesiva interferencia en asuntos políticos, llegó a ser tan intensa que en 1773, por la bula *Dominus ac Redemptor*, el papa suprimió la Compañía en Francia, España, Portugal e Italia, y los jesuitas fueron obligados a exiliarse en el este, encontrando refugio en las partes católicas de Austria, Alemania, Prusia e incluso Rusia (Bielorrusia) donde pudieron abrir un seminario en 1780. Aunque se les permitió más tarde reorganizarse en la Europa occidental, en 1814, con aprobación del papa y con el consentimiento de los países interesados, la Compañía de Jesús había perdido su poder y en aquellas décadas vitales de la segunda mitad del siglo XVIII crearon un vacío educativo en Occidente, que se llenó con procedimientos e instituciones alternativas, muchas de las cuales estuvieron influenciadas en diferentes grados por las nuevas presiones de la ilustración.

29. Ver A.H. de OLIVIERA MARQUES, *Historia de Portugal*, 2.ª ed. (1976), vol. 1.

### *La educación de los Habsburgo bajo los jesuitas*

En las regiones católicas del sacro romano imperio, sobre todo en la Austria de los Habsburgo, en Italia y en los territorios germánicos, las escuelas continuaron siendo enteramente conservadoras y bajo el rígido control de la Iglesia, manteniendo los jesuitas un monopolio casi total de la educación secundaria. Las escuelas primarias siguieron el modelo tradicional, y para avanzar se iba al gimnasio jesuita del que existían en los territorios germánicos 372 hacia 1616, con 13 112 estudiantes<sup>30</sup>. El programa de estudios era muy conservador, y estaba muy por detrás del progresivo norte protestante; hasta 1752 no actualizaron su programa de estudios en un nuevo *Orden de estudios*, que aunque estaba dominado por el latín, incluía la lengua alemana, algunas ciencias y la aceptación de la supervisión del Estado. En la segunda mitad del siglo, los jesuitas sufrieron el desafío de nuevas órdenes, de las que los escolapios fueron los que más éxito tuvieron, al proporcionar en su *Orden de estudios* de 1775 un programa completamente modernizado que se enseñaba en el alemán vernáculo y ofrecía ciencias como parte del plan de estudios.

La presión para un cambio en las escuelas de la Alemania católica no llegó con fuerza suficiente hasta avanzada la segunda mitad del siglo XVIII. En Austria, la emperatriz María Teresa (r. 1740-80) encargó al abate Felbiger que reorganizara las escuelas sobre el modelo protestante prusiano de la *Realschule*, que se caracterizaba por un programa no clásico y contemporáneo; en 1774, como parte de su informe, publicó la *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Triuialschulen*. Esto estimuló regulaciones parecidas en la católica Baviera, en la frontera occidental de Austria, y provocó una reacción en cadena hacia el noroeste hasta los valles del Rin y del Meno. Entretanto los jesuitas, que habían sido expulsados de Francia, España, Portugal e Italia, mantuvieron una existencia precaria y a la vista de la competencia se aferraron a sus colegios (*studia inferiora*) y universidades (*studia superiora*) con una tenacidad casi tozuda. Sin embargo, la Compañía estaba ahora a la defensiva, y aunque de mala gana actualizaron su *Orden de estudios* en 1752, de hecho mantuvieron la metodología de la *Ratio studiorum* de 1599; en realidad la *Ratio*, fosilizada ya, no fue revisada hasta 1828 cuando el general Roothan publicó unas nuevas regulaciones. Sin

30. FRIEDRICH PAULSEN, *German Education: Past and Present* (1908), p. 82.

embargo, para entonces la sociedad europea había cambiado del todo, y la educación en las regiones protestantes había tomado tantas iniciativas, que el enfoque de los jesuitas sobre la educación, como muchos otros programas educativos desarrollados durante la época de la reforma, había sobrevivido a su propia utilidad y se había quedado anticuado.

V. DE LA REFORMA A LA ILUSTRACIÓN:  
LA EXTENSIÓN DE LA ESCOLARIDAD  
(II) LA INICIATIVA PROTESTANTE

**El protestantismo oficial en Inglaterra**

*Las escuelas de gramática en Inglaterra: la época de la filantropía*

En la Europa protestante, principalmente en Inglaterra y en los países germanos y escandinavos, la secularización de la educación continuó desde el siglo XVI hasta el XVIII como un proceso silencioso; en Inglaterra dependió de la filantropía, basada tanto en dotaciones como en el método de financiación mediante suscripciones, esto último tomado por analogía de la innovación contemporánea de financiar mediante sociedades de accionistas.

En el continente tuvo lugar mediante la combinación de prestaciones voluntarias y ayudas estatales.

Las aportaciones básicas a la educación en la Inglaterra del siglo XVII fueron hechas por las diversas escuelas de gramática y por las dos universidades.

Éstas eran sólo para una minoría muy privilegiada, principalmente para los hijos de la élite, aunque era posible que los hijos de la clase trabajadora consiguieran una educación. Al tiempo de la subida al trono de Isabel I, en 1558, existían 51 instituciones documentadas; al final de su reinado (1603) habían aumentado al menos a 280 escuelas dotadas<sup>1</sup>;

---

1. La cifra de 281 se da en las detalladas investigaciones de A.M. STOWE, que aparecen en las tablas del apéndice en su *English Grammar Schools in the Reign of Queen Elizabeth* (1908). Cf. también supra, la nota 27 del Capítulo 1. Desde entonces, A.L. ROWSE, *The England of Elizabeth: The Structure of Society* (1950), p. 503, da la cifra de 360 escuelas dotadas. Véase también D. CRESSY, *Education in Tudor and Stuart England* (1976).

para mitad del siglo xvii existían 305 escuelas dotadas y 105, que se sepa, sin dotar<sup>2</sup>, y medio siglo después, hacia 1700, el número de escuelas dotadas había aumentado a 400<sup>3</sup>. Además, existía un número desconocido de escuelas sin dotar de las que no existen testimonios escritos, algunas de las cuales eran evidentemente instituciones católicas clandestinas, y otras tan pequeñas que apenas podían sobrevivir. En el ápice del sistema de las escuelas de gramática estaban las grandes fundaciones históricas de Winchester (1387), Eton (1414), St. Paul's (1510), Shrewsbury (1522), Westminster (1560), Merchant Taylor (1561), Rugby (1567) y Charterhouse (1611), conocidas más tarde como «las grandes escuelas públicas» (aunque algunas de éstas, incluida Harrow [1571], obtuvieron renombre bastante más tarde) para distinguir sus dotaciones «públicas» y su prestigio de otros cientos de escuelas más pequeñas, y a veces marginales, con dotaciones y sistemas de admisión más restringidos, de las que un número creciente, especialmente a finales del siglo xvii y en el xviii, eran instituciones de iniciativa privada con finalidad de lucro.

El considerable aumento del número de las escuelas de gramática en Inglaterra, de 51 a 400 en siglo y medio (del orden del 800 por ciento), fue un crecimiento claramente superior al aumento de la población, que fue aproximadamente de sólo el 10 por ciento, de unos cinco millones a cinco y medio. Debemos, pues, buscar una explicación fuera de las consideraciones demográficas, explicación que en el caso de Inglaterra obedece a unos motivos religiosos. Cuando el archidiácono de Huntingdon, el reverendo White Kennett, predicó un sermón en 1706 sobre el valor de la educación que había de permitir que los niños leyeran la Biblia, para convertirse de este modo en «pequeñas guarniciones contra el Papado»<sup>4</sup>, estaba repitiendo una convicción protestante de los 150 años anteriores y que había arraigado en tiempos de la subida de Isabel al trono. A mediados del siglo xvi el calvinismo de Ginebra se extendió por Inglaterra, y la ética puritana no sólo recalca que la educación era el camino de entender el plan divino, sino que convirtió también en algo obligatorio para aquellas que poseyeran medios, el ayudar a los pobres y desposeídos. Así empezó el fenómeno del filantropismo inglés, que aliado

2. De las investigaciones de LAWRENCE STONE, *The Crisis of the Aristocracy 1558-1641* (1965), p. 684; trad. cast.: *La crisis de la aristocracia*, Rev. de Occidente, Madrid 1976.

3. Sacado de las investigaciones de NICHOLAS HANS, *New Trends in Education in the Eighteenth Century* (1951), p. 20 y *passim*.

4. Archdeacon KENNETT, *Las escuelas de caridad para niños pobres recomendadas en un sermón*, mayo de 1706; citado en M.G. JONES, *The Charity School Movement: A Study of Eighteenth-Century Puritanism in Action* (1964), p. 14, n.º 1.

con el utopismo que iba apareciendo, apuntaba hacia un milenarismo. El movimiento educativo reformador, desde Tomás Moro a Hartlib y Comenius, no era un modo de teorizar aislado, en una torre de marfil, divorciado de la realidad y vaciado de importancia social; al contrario, estaba íntimamente relacionado con un movimiento paralelo de fundar y dotar escuelas, a una escala sin precedentes hasta ese momento y que intentaba dar dirección e impulso al movimiento filantrópico.

La difusión de la filantropía fue tremenda; durante los 150 años de este movimiento hubo dos períodos cumbre, el primero entre 1510 y 1540, y más tarde otro mucho mayor en el período 1610-1650. En toda Inglaterra la clase comercial y propietaria emergente, muchos de cuyos miembros se enriquecieron gracias a la protestantización del país, donaba cuantiosas sumas para la fundación de escuelas. Mientras que en los primeros tiempos las escuelas de gramática habían sido dotadas por preladados ricos para beneficio de los jóvenes que aspiraban a llevar los hábitos, la característica de las dotaciones de los siglos xvi y xvii fue mercantil y comercial, proporcionando los donantes una educación secular a los de su propia clase junto con becas generosas para los estudiantes pobres que prometían. Subyacente a esta filantropía estaba la preocupación por conservar la educación, y por ende la sociedad inglesa, fieles al protestantismo.

En relación a esto debe recordarse que casi todos los servicios sociales eran sufragados gracias a la beneficencia, aparte de las recaudaciones de las parroquias locales para ayudar a los pobres; a este respecto debe decirse que dichas ayudas fueron reguladas en 1598 en una ley sobre los pobres, confirmada de nuevo tres años más tarde en la famosa Acta 43 de Isabel (1601), que tenía por finalidad el que los niños aprendices tuvieran una ayuda que les hiciera autosuficientes y para mitigar la proporción de impuestos. Dentro de este marco amplio de aportaciones voluntarias, en el largo período comprendido entre 1480 y 1660, alrededor de un 27 por ciento de todas las donaciones caritativas estuvieron dirigidas a la educación, y el 30 por ciento de estos donativos fueron aportados en las dos décadas desde 1611 a 1630<sup>5</sup>. En aquellos años en que Andreae, Campanella, Bacon y Comenius escribían sus grandes tratados sobre la reforma, los burgueses, los comerciantes y la aristocracia de Inglaterra respondían con dinero abundante para la fundación y dotación

5. Cf. W.K. JORDAN, *Philanthropy in England 1480-1660: A Study of the Changing Pattern of English Social Aspirations* (1959); para estas estadísticas, p. 283.

de escuelas de gramática, aunque con frecuencia esto era debido tanto a motivaciones egoístas como al espíritu de generosidad.

El éxito fue impresionante, y a principios del siglo xvii se creó algo muy parecido a un sistema nacional de educación de escuelas de gramática, el cual operó como sustituto del sistema estatal durante dos siglos. Se edificaron nuevas escuelas y residencias para maestros, concentradas en los lugares más poblados y ricos, y además los bienhechores dotaron a los colegios universitarios de bibliotecas, cátedras y conferenciantes, junto con un total de 487 nuevas becas a conseguir en Oxford y Cambridge<sup>6</sup>. Para 1660, en un siglo se había multiplicado por ocho el número de escuelas, y por doce desde 1480, habiendo en el momento de la restauración una escuela de gramática por cada 4400 habitantes<sup>7</sup>.

### *Las universidades y el anglicanismo*

Este impulso filantrópico apuntaba a la consolidación de una clase dirigente educada e ilustrada, elevando la calidad del clero y estimulando el crecimiento de una clase media instruida; de aquí que hubiese la mejor disposición hacia las escuelas de gramática y los colegios universitarios, pero no con ánimo de hacer obra de misericordia de cara a la educación de los pobres y los menos privilegiados. Como era de esperar, estas escuelas y colegios en expansión recibieron lo que se llamó ampulosamente la «invasión de la aristocracia»<sup>8</sup>. Mientras que en los siglos precedentes las escuelas y los colegios universitarios habían sido en gran parte ignorados por las clases altas, a lo largo del siglo xvi y en particular en el xvii esas clases ingresaron en ellos en número creciente; y en cuanto a sus hijos, la formación en el perfeccionamiento cortés y caballeresco, aunque no eliminada del todo, competía ahora con la formación escolar auténtica y con la preparación universitaria. A finales de la década de 1570 se había alcanzado en Oxford y Cambridge el tope de inscripción de los hijos de la nobleza; después, los hijos de las nuevas clases ricas y de las clases profesionales y burguesas constituyeron el grupo dominante. Muchos de ellos, especialmente los hijos de los nobles, no se gra-

6. Ibid., p. 294.

7. Ibid., p. 279-91. Cf. también LAWRENCE STONE, o.c., p. 684, para comentarios; también LAWRENCE STONE, *The Educational Revolution in England 1560-1640*, «Past and Present» XXVIII (1964), p. 44.

8. L. STONE, *Crisis*, p. 687.

duaban; buscaban una educación más general en una variedad de estudios que incluían la lógica, la retórica, la filosofía, la teología protestante, la historia moderna, la lengua y literatura latinas, la geografía y la cosmografía<sup>9</sup>. Respondiendo a las exigencias económicas y comerciales del tiempo, estas clases buscaron algo más adecuado en el modo de educación. Las escuelas de gramática y los colegios universitarios eran instituciones preparadas para régimen de pensionado y se expandieron y duplicaron fácilmente con la inyección de nuevos fondos para proporcionar un sistema educativo a la clase media.

Sin embargo, los estratos sociales más bajos no estaban totalmente excluidos; los libros de admisión de Cambridge del siglo xvii ofrecen pruebas de que a veces jóvenes «de humilde cuna» encontraban un lugar. Una investigación sobre dos colegios representativos, St. John y Caius, revela que a mediados y a fines del siglo xvii más del 50 por ciento de las admisiones procedían de los grupos combinados de caballeros, terratenientes, hidalgos y clérigos (siendo los dos últimos los más numerosos), mientras que el 15 por ciento provenían de los hijos de artesanos y tenderos. Los juristas, los médicos, los maestros y los comerciantes constituían en conjunto entre el 12 y el 30 por ciento. Lo más interesante es que en ambos períodos el colegio de St. John tenía un promedio de 15 % de admisiones de hijos de pequeños agricultores, de labradores, de granjeros, de «plebeyos» y de aquellos clasificados como de *mediocris fortunae*<sup>10</sup>.

A pesar de este panorama, a lo largo del siglo xvii las universidades no tenían una política de admisión del todo abierta, pues estaban atrapadas en las luchas político-religiosas de largo alcance que dividían el reino. Hacia el fin del reinado de Isabel las universidades, en particular la de Cambridge, habían alcanzado el cenit de su entusiasmo puritano y fue entonces cuando las pequeñas clases acomodadas y comerciales —la espina dorsal del puritanismo— enviaron a sus hijos en gran número. Sin embargo, Isabel trató de controlar a los puritanos extremistas, publicando un «Acta contra los puritanos» en 1593 que exigía la adhesión a la Iglesia ortodoxa de Inglaterra, y las universidades reforzaron el conformismo exigiendo a los estudiantes que suscribieran una serie de doctrinas que databan de 1571 y que definían la fe anglicana, conocidas

9. Ibid., p. 687ss.

10. L. STONE, *Educational Revolution*, p. 66, tabla x: «Admisiones en los colegios de St. John's y Caius, Cambridge 1630-39 y 1690-99».

como los Treinta y nueve artículos, y que Oxford exigía a la hora de matricularse y Cambridge después de la graduación. Cambridge siempre opuso una resistencia más fuerte que Oxford, dejando por tanto un hueco que permitiría a los puritanos, a los disidentes, a los no conformistas y a los católicos recibir una educación allí, aunque les negaba el *testamur*. Sin embargo la presión siguió aumentando y algunos miembros de las facultades emigraron, destacando John Cotton y Thomas Hooker que se dieron de baja del Emmanuel College y se establecieron en Boston donde ayudaron a fundar el Harvard College sobre el modelo de Cambridge.

A lo largo de la primera mitad del siglo XVII las universidades fueron objeto de presión creciente para que observaran una completa conformidad con la Iglesia de Inglaterra en las tres áreas principales de doctrina, gobierno y disciplina (incluyendo la liturgia), y aunque continuaron admitiendo a personas de origen social inferior, los aceptaban sólo si estaban en comunión con la Iglesia establecida. Después de Isabel los dos primeros reyes Estuardo mantuvieron la presión, y para 1640 las universidades habían sido puestas a raya; en este momento un antiguo alumno del Sidney Sussex College fue elegido miembro del parlamento por Cambridge —ambas universidades tenían desde 1604 el derecho de enviar dos miembros cada una— y esto originó una nueva ronda de conflictos: el miembro era Oliver Cromwell (1599-1658). Durante la guerra civil (1642-49) las universidades se dividieron, Oxford estaba bajo ocupación realista y Cambridge bajo el parlamento. Cuando Cromwell salió victorioso y se convirtió en el Lord Protector de la Commonwealth (1653-58) el puritanismo triunfó en sus diversas formas, apoyando Cromwell a los congregacionistas moderados contra los presbiterianos calvinistas extremistas. Las universidades reflejaron esta situación y se inclinaron de nuevo hacia el puritanismo, para verse enfrentadas con otra reacción por parte de los anglicanos en la restauración de 1660. Bajo el nuevo régimen de Carlos II (1660-85) la presión por parte de los anglicanos se hizo tan intensa que los puritanos fueron derrotados al fin.

La derrota fue debida a una serie de actas del canciller lord Clarendon, conocidas por esto como Código de Clarendon. El Acta de corporación de 1661 exigía que todo el que desempeñara cargos públicos o de gobierno local debía jurar fidelidad al soberano y a las leyes del reino. El Acta de uniformidad de 1662 reforzaba el uso único del libro de *Common Prayer* y extendía a los ministros y a los maestros las disposiciones del Acta anterior del conventículo, exigiendo también el que renunciaran

a objetar al libro de *Common Prayer*. El Acta de las cinco millas de 1665 prohibía a todos los clérigos disidentes acercarse «dentro de las cinco millas de cualquier ciudad o villa corporativa o de municipios que tuvieron representantes en el parlamento en el reino de su majestad de Inglaterra, el principado de Gales... dentro de las cinco millas de cualquier parroquia, villa o lugar donde hubieran estado desde el Acta del olvido, fueran particulares, vicarios, curas, estipendiarios o lectores» excepto cuando viajaran a lo largo del camino principal, y específicamente se les prohibía como ilegal la predicación a ningún grupo<sup>11</sup>. El resultado general de estas Actas y de la posterior Acta de prueba de 1673, fue convertir a las universidades en recintos cerrados de la Iglesia establecida, confirmándolas en su política conservadora. Desde entonces las universidades y las escuelas de gramática asociadas a las mismas —ya que muchas de las dotaciones de los colegios estaban ligadas a escuelas específicas— sufrieron una marcada decadencia y el anglicanismo se convirtió en un sistema cerrado. Las ayudas puritanas terminaron y el vigor de Inglaterra, particularmente en lo que respecta a la conciencia social, se canalizó en otras direcciones. En educación esta situación dio origen a la era de las llamadas «academias disidentes».

#### *Las academias disidentes: disidencia religiosa e innovaciones educativas*

El Código de Clarendon falló en los intentos perseguidos. Más aún, en 1662 la aprobación del Acta de uniformidad endureció la resistencia puritana y condujo a más de 2000 clérigos a renunciar a sus medios de vida —muchos de ellos en Cambridge y Oxford— y a luchar por su independencia. Privados de sus estipendios eclesiásticos algunos de estos clérigos «expulsados» se dedicaron a la enseñanza, y, a pesar de las disposiciones del Acta de las cinco millas, establecieron escuelas privadas que seguían la tradición puritana evangélica. En la primera fase, la mayor parte de ellas eran rígidamente calvinistas y adoptaron su nombre genérico del prototipo de la Academia de Ginebra. Sus comienzos en el siglo XVII fueron lentos y son difíciles de comprobar, ya que estas academias eran clandestinas; sin embargo en el siglo XVIII ya se habían convertido en un movimiento importante.

11. Acta de las cinco millas, 17, Carlos II, cap. 2; en H. BETTENSÓN, *Documents of the Christian Church*, 2.ª ed. (1963), p. 416-18.



En el período de 1662-1843 hubo 73 academias de notable importancia<sup>12</sup>, de las cuales 34 ofrecían un programa teológico, y las 39 restantes ofrecían también una educación general. No se han conservado todos sus registros; para 17 de estas 73 consta la fecha de fundación pero no la de extinción, mientras que el promedio de existencia de las restantes 56 fue de veinticinco años. Existe una gran variación en cuanto al tiempo de supervivencia: las que menos duraron estuvieron abiertas apenas tres o cuatro años y las que más, Hoxton Academy (1701-1785) y Tauton Academy (c. 1670-1758) duraron más de ochenta años<sup>13</sup>. La mayoría perduró entre los diez y los cuarenta años. La longevidad estuvo determinada por distintos factores, entre los que no deben olvidarse la personalidad del maestro y el específico contexto histórico en que funcionaron, ya que la era de estas academias disidentes, al tener una existencia de unos 181 años, abarcó diferentes fases de presión en pro de la conformidad religiosa. En la primera fase (1662-1689), cuando se fundaron las primeras academias en oposición directa a las exigencias del Código de Clarendon, se conoce documentalmente la existencia de dieciocho, aunque existieron evidentemente muchas más instituciones sin prueba documental.

En 1689 empezó una nueva fase con el Acta de tolerancia, que mitigó las presiones de los años anteriores. El Código de Clarendon fue enteramente un producto del reinado de Carlos II; bajo su hermano Jacobo II (r. 1685-88) hubo un intento de relajación, ya que cuando era duque de York se había convertido al catolicismo (hacia 1670) y en 1688 publicó una Declaración de indulgencia que trataba de dar libertad de culto público a todos los no anglicanos. Esto levantó de inmediato una protesta organizada de los obispos; Jacobo quedó sin apoyo y su yerno Guillermo de Orange, casado con la hija de Jacobo, María, cruzó el mar desde las Provincias Unidas (Holanda) aparentemente para proteger la herencia protestante de su esposa, y en una victoria incruenta —el ejército y la marina ingleses habían desertado hacia Guillermo— éste ocupó el trono de Inglaterra. Guillermo hizo concesiones a los protestantes y por el Acta de tolerancia (1689) los no conformistas, excepto los católicos, quedaron exentos de todo castigo si aceptaban la supremacía del soberano como gobernador de la Iglesia de Inglaterra; prestaban jura-

12. Registrado y discutido en H. McLACHLAN, *English Education under the Test Acts: Being the History of the Non-Conformist Academies 1662-1820* (1931). Véase también IRENE PARKER, *The Dissenting Academies* (1914).

13. McLACHLAN, o. c., apéndice.

mento de fidelidad, incluida la promesa de no conspirar para una rebelión, y aceptaban los contenidos de los Treinta y nueve artículos.

Una consecuencia importante fue el resurgimiento renovado de fundaciones de academias disidentes, habiendo aparecido diez para finales de siglo (aunque algunas de estas puedan haber sido anteriores instituciones clandestinas normalizadas). El período de máximo auge de estas academias estuvo entre 1690 y 1735, en que existieron en diversos momentos cuarenta y tres instituciones registradas activas, consiguiendo algunas de ellas el apoyo de diversas Iglesias no conformistas, para las que muchas de estas academias funcionaban como seminarios. Hubo una clara disminución para mediados de ese siglo; para 1843 había cerrado la última de ellas.

El camino recorrido por las academias disidentes estuvo estrechamente relacionado con la suerte de las universidades, a las que en cierto sentido completaban. Hacia 1660 las escuelas de gramática, con una política anglicana conservadora, con dotaciones cada vez menores y una administración deficiente, empezaron a estancarse y esto llegó también a las universidades, particularmente la de Oxford que miraba al pasado con más persistencia que Cambridge donde al menos en algunos de sus colegios habían recibido enseñanza Bacon, Locke y Newton. Las últimas décadas del siglo XVII contemplaron la constante decadencia de las universidades, que fue aún más marcada en el XVIII, con el cese de las clases y de los exámenes y una creciente ritualización en la concesión de los grados académicos. El vigor intelectual y el nivel de enseñanza bajaron notablemente; es célebre el testimonio ofrecido por el obispo Peter Gunning (1614-84) sobre su profesor de Cambridge, Parkinson, cuya preocupación por la caza le llevaba a dar corriendo su lección rutinaria, «calzado con las botas y las espuelas que mal disimulaba su toga»<sup>14</sup>. Se produjo la crítica dentro de la universidad; en 1717 Joseph Butler (1692-1752), más tarde obispo de Durham, escribió cuando era estudiante en el Oriel College de Oxford que «estamos obligados a perder tanto tiempo aquí asistiendo a clases frívolas y a disputas ininteligibles, que estoy muy cansado de este desagradable modo de bromear»<sup>15</sup>. Cuatro años más tarde Nicholas Amhurst, del St. John College de Oxford, se quejaba en *Terrae filius* de que las universidades eran «semilleros de pedantería y no de enseñanza sólida, de fanatismo en lugar de religión

14. Citado por V.H.H. GREEN, *British Institutions: The Universities* (1969), p. 45.

15. *Ibid.*

sana», con «estatutos pervertidos» y «disciplina descuidada miserablemente» y «ejercicios públicos confinados a una jerga sin sentido y una imitación burlesca del verdadero conocimiento»<sup>16</sup>. En 1774 John Wesley (1703-94), antiguo alumno del Lincoln College de Oxford, predicó un sermón en esa universidad denunciando vigorosamente su ética y sus prácticas, y anotando más tarde en su diario que «no, no puedo entender por qué un hombre de comprensión normal no puede aprender en seis meses más filosofía sólida que la que se da en Oxford en cuatro (o quizá siete) años»<sup>17</sup>.

Ante esta situación, las academias disidentes contribuyeron a la educación superior de Inglaterra, ofreciendo empleo no sólo a los maestros rechazados de las universidades sino educación a los hijos de los disidentes. Generalmente las primeras academias fueron muy pequeñas y normalmente la enseñanza tenía lugar en la casa del maestro. El número de admisiones variaba, pero, como norma, eran entre diez y veinte, aunque algunas llegaban a los ochenta estudiantes. En las más reducidas, una habitación servía de clase, otra de dormitorio y refectorio (la mayoría de los estudiantes eran internos), mientras que las academias más amplias podían tener varias aulas especializadas. Con el Acta de tolerancia de 1689 las academias se ampliaron con varios maestros, y con frecuencia con mejores edificios, pero en general siguieron constando de un solo edificio y con poco terreno. Llegaron a atraer una amplia clientela, recibiendo con frecuencia a los hijos de las familias anglicanas piadosas, puesto que en un tiempo en que Oxford y Cambridge habían degenerado en su programa de estudios y en lo social habían caído en el libertinaje, las academias mantenían un elevado tono moral, con niveles intelectuales exigentes y programas de estudio modernizados. Algunas academias de hecho llegaron a marcar la pauta de la reforma educativa en Inglaterra, ya que buscaron deliberadamente poner en práctica las teorías de Hartlib, Comenius, Petty y Dury. Más aún, muchas ensayaron un programa total del saber enciclopédico contemporáneo, incluidas las obras de Descartes, Newton, Grotius, Locke y otros escritores en la vanguardia de la teoría científica, legal, social y política. Incluso sus cursos teológicos estaban en general dentro de la corriente avanzada de la filología e investigación bíblicas, aunque muchas acade-

16. *Ibid.*, p. 47.

17. JOHN WESLEY, *Scriptural Christianity*, sermón 4, predicado en Oxford el 24 de agosto de 1744, en *The Works of John Wesley* (1872), vol. 5, p. 47. La cita del diario se halla en *ibid.*, vol. 2, p. 48.

mias calvinistas eran tan rígidamente sectarias como sus antagonistas católicos. Aunque no todas las academias eran progresistas, pues muchas de ellas sostenían que la doctrina científica debe estar al servicio de la fe (*propagatio fidei per scientiam*)<sup>18</sup>, sin embargo este movimiento creó las condiciones necesarias para la innovación.

Condicionados por la necesidad de preparar un clero parroquial competente, y ofreciendo al mismo tiempo una amplia educación general, las academias enseñaban oratoria, retórica, predicación, filosofía del lenguaje y gramática, lógica, filosofía moral y política, historia e historiografía, *belles lettres*, biografía e incluso taquigrafía. Una gran parte de sus materiales de texto tenía que circular en forma manuscrita, especialmente en el primer período de prohibición; sin embargo, ha sobrevivido bastante de este material del siglo XVII y más aún del XVIII, cuando ya se completó con textos impresos, para indicar la amplitud y el vigor de los programas<sup>19</sup>. La teología, además de los estudios tradicionales, incluía cursos nuevos tales como «pneumatología» (del griego *pneuma*, espíritu), una primera forma de psicología que intentaba analizar más de cerca el concepto del alma y sus atributos, existencia, esencia, inmaterialidad, y se preocupaba de los procesos mentales, de las facultades, de las ideas, de la voluntad, de los hábitos, de las pasiones. Esto llevó al estudio de las ciencias que se relacionaban con ellas: la lógica, la música, la ética y la política.

Además de la preparación para el ministerio, las academias disidentes, sobre todo en el siglo XVIII, se lanzaron hacia nuevos campos ofreciendo cursos sobre las ciencias a medida que éstas se iban desarrollando, incluyendo la aritmética, el álgebra, la trigonometría, los logaritmos, la astronomía, el globo terrestre y sus proyecciones, la geodesia, la meteorología, la hidrografía, la geología, la mineralogía, la botánica, la zoología, la química y la anatomía. Aún más avanzada fue «la electricidad»; un prospecto de 1767 ofrecía «algunas observaciones sobre la electricidad, en el que se trata de dar una idea general de los descubrimientos que se han hecho sobre ella», mientras que otro hacia 1781 pretendía completar la publicación inicial de Priestley sobre la historia de la electricidad con datos sobre los descubrimientos más recientes sobre la «electricidad animal» y el magnetismo<sup>20</sup>. En su período de madurez, ha-

18. HANS, o.c., p. 54. Cf. también p. 54-62 *passim*.

19. Un catálogo descriptivo de amplio alcance de manuscritos de academias disidentes y textos impresos aparece en MCLACHLAN, o.c., apéndice I, p. 275-311.

20. *Ibid.*, p. 295s.

cia finales del siglo XVIII, las academias disidentes enseñaban la constitución y el modo de gobierno británicos; las clases de John Horsey, dadas en la Academia de Northampton en 1790 sobre este tema, intentaban relacionar esta teoría con el surgir de las ideas políticas y radicales de los *Whig*, utilizando las obras de Locke, Grotius, Pufendorf, Paley, Lyttelton, Sidney, Temple, Montaigne y Priestley<sup>21</sup>.

*La educación como empresa lucrativa: escuelas y academias privadas*

Las escuelas de gramática, las universidades y las academias disidentes siguieron dentro de la tradición del neoplatonismo cristiano; aun las academias disidentes se fundaron sobre la creencia de que la ciencia podía ayudar a la propagación de la fe. Sin embargo, en el siglo XVIII la enseñanza escolar en Inglaterra fue ampliada por otras instituciones, incluidas escuelas privadas de gramática y academias privadas, siguiendo por tanto los ejemplos del continente, en particular de Italia y Francia.

El acceso al trono de Guillermo y María, en 1689, marcó el fin de la autoridad absoluta anglicana en Inglaterra, y aunque la Iglesia establecida luchó fuertemente para mantener sus privilegios, el siglo XVIII contempló una creciente secularización de la sociedad y de la educación. El dominio clerical sobre las escuelas de gramática fue desafiado por los maestros de las escuelas privadas, que fieles con frecuencia a la fe anglicana, deseaban dirigir las escuelas como empresas independientes, a veces por motivos comerciales pero también con intenciones reformistas para convertir las escuelas de gramática en unas instituciones mejores. En muchos casos estas escuelas se desarrollaban en la vicaría, bajo la dirección del vicario, que de este modo completaba su salario generalmente escaso. A lo largo del siglo XVII empezaron a aparecer las escuelas clásicas privadas, refiriéndose el término «privadas» al hecho de que no estaban dotadas y dependían para su continuación totalmente de los honorarios o de donativos ocasionales, en contraste con las llamadas escuelas «públicas» que estaban basadas en grandes dotaciones de fondos públicos de los siglos anteriores, aunque más tarde estos fondos se destinaron al uso de minorías privilegiadas. Las escuelas privadas de gramática eran con frecuencia pequeñas instituciones locales, y, por estar más cerca de las casas de los estudiantes y ser más baratas, se hicieron

21. *Ibid.*, p. 288s.

más atractivas para las clases medias más bajas. Aunque las «grandes escuelas públicas» continuaron dominando los libros de matrícula de Oxford y Cambridge, con un promedio del 60 por ciento de las inscripciones universitarias en el siglo XVIII, las escuelas privadas contribuyeron con un 20 por ciento a las matrículas, viniendo el otro 30 por ciento de otras fuentes, principalmente de clases privadas a domicilio<sup>22</sup>. Se desconoce el número de estas escuelas privadas en el siglo XVII, pero muchas continuaron su actividad en el siglo XVIII, en el que existen pruebas documentales de cientos de ellas.

Aunque eran económicamente independientes, estas escuelas de gramática privadas continuaron dentro de la corriente de la tradición religiosa, ofreciendo un programa literario clásico. Totalmente fuera de la tradición existían otras iniciativas privadas que se dieron a sí mismas el nombre de academias, título que no debe confundirse con el de las academias disidentes. Las academias privadas, orientadas según la corriente en boga de las academias científicas y culturales, se modelaron a imagen de lo que ellas consideraron instituciones progresistas, que operaban ya en Italia y Francia, y que ofrecían una formación en las prácticas comerciales para las clases mercantiles, y en la adquisición de las formas de cortesía para los estratos ricos de la sociedad. Entre estas últimas la famosa academia cortesana de principios del siglo XVII de M. de Pluvenel, en París, se concentró en la equitación militar, con instrucción adicional sobre el uso de las armas, la «cortesía» y un conjunto de habilidades para gente ociosa tales como tocar el laúd, canto, danza, y un mínimo de lengua francesa y matemáticas. Academias parecidas florecieron en Francia: en Saumur, Blois, Orleáns y otras partes, y atrajeron a muchos ingleses que deseaban esa clase de formación, y su actividad relacionada con ella de recorrer turísticamente el continente, como parte de su «educación».

Se hicieron esfuerzos para introducir esa educación «complementaria» en Inglaterra en el siglo XVII, pero sin éxito. En el siglo XVIII aparecieron versiones más sobrias de ese tipo de academia, de las que la primera parece haber sido establecida en la plaza del Soho de Londres hacia 1680 por Mr. Meure. Después el número aumentó a nueve instituciones verificadas en las primeras décadas del siglo XVIII, y en torno a 1780 éstas habían aumentado a más de 200<sup>23</sup>. La academia del Soho se

22. HANS, o.c., p. 118.

23. *Ibid.*, p. 69.

extendió hasta convertirse en una institución polifacética que ofrecía instrucción en cinco áreas: gramática, comercio, técnica, arte naval y bellas artes<sup>24</sup>. La mayoría de estas academias tenían un enfoque comercial, ofreciendo enseñanza especial en los servicios que el público necesitaba a medida que la revolución industrial y la expansión al otro lado de los mares se extendía en el siglo XVIII. Hacia mediados de siglo se habían establecido programas bien definidos de estudios literarios, científico-matemáticos, técnico-profesionales, y hasta de educación física<sup>25</sup>. Los estudios literarios ofrecían una educación general, bien sobre las literaturas clásicas o sobre la vernácula; las ciencias matemáticas tenían a la vez un carácter liberal y aplicado; los estudios técnico-profesionales cubrían una gran variedad, incluidos los principios y prácticas comerciales, contabilidad, entrenamiento militar y naval, navegación y agrimensura. La educación física abarcaba un área muy desarrollada en Francia, con adiestramiento en la danza, el dibujo, la música, esgrima y deportes.

Estas academias privadas surgieron a lo largo y ancho de Londres, y en muchas de las principales ciudades de Inglaterra, y se extendieron vigorosamente en las colonias americanas en la segunda mitad del siglo XVIII, y ofrecieron numerosos programas de estudios en la medida en que podían atraer más estudiantes. La mayoría eran polifacéticas con cuatro o cinco programas; algunas eran instituciones con una sola finalidad, generalmente interesadas en profesiones específicas: estudios militares y navales, la navegación y la agrimensura. En una época en que se compraban los nombramientos, y antes de que los Estados establecieran sus propios centros de entrenamiento, la formación de los oficiales (no obligatoria) era proporcionada por instituciones tales como la academia militar de Little Chelsea, cuyo programa estaba basado en las ciencias, el lenguaje, el dibujo, la aritmética, el álgebra, la geometría, la mecánica, la fortificación, la artillería, la cronología, la geografía, el derecho, la historia, la danza, la esgrima, la equitación y los ejercicios manuales. Las academias navales de Chelsea y Gosport estaban organizadas de un modo parecido, preparando a los jóvenes tanto para la armada como para la marina mercante. En el siglo XVIII la parcelación del campo inglés y el asentamiento y expansión de las colonias americanas crearon la necesidad de agrimensores preparados a medida que se implantaba el procedimiento de establecer y registrar los títulos de propiedad de la

24. *Ibid.*, p. 65.

25. Expuesto en detalle en *ibid.*, p. 63-116.

tierra, y una vez más las academias privadas se enfrentaron con esta necesidad, y lo mismo hicieron algunas academias de matemáticas. A medida que aparecieron nuevas ocupaciones, en esa misma medida aparecieron escuelas de iniciativa privada que ofrecían una preparación profesional adecuada.

#### *La educación popular y el movimiento de escuelas de beneficencia*

A pesar de las grandes dotaciones filantrópicas para la educación en los siglos XVI y XVII, esta buena voluntad no debe oscurecer el hecho de que Inglaterra aún no había tomado medidas de largo alcance para escolarizar a los pobres, a los desamparados y a las grandes masas de las clases trabajadoras: las escuelas de gramática, las academias (tanto disidentes como privadas) y las universidades llegaban sólo a una parte muy pequeña de la población. Más aún, la actitud prevalente en la clase media era que la educación no debía alcanzar sistemáticamente a todos los sectores sociales, ya que hubiera perturbado el orden social y aumentado las expectativas más allá de niveles aceptables.

Los reformadores utópicos de la educación de principios del siglo XVII aparentemente basaron sus planes, en parte, en una continuada proyección del aumento general de la escolarización básica que estaba creando un público lector relativamente literato, comprobado por el crecimiento del mercado de libros. Para fines del siglo XVI los libros en lengua vernácula salían de las imprentas inglesas en número considerable, y esto creó aparentemente una demanda que llevó a la Compañía de impresores en 1587 a limitar el número de ejemplares de libros a 1500 por tirada. Sin embargo, el comercio de libros de texto fue tratado más liberalmente, permitiendo entre 2500 y 3000 ejemplares por tirada de gramáticas, tratados rudimentarios, cartillas y catecismos, con un máximo de cuatro ediciones permitidas por año; esto es, unos 12 000 ejemplares por texto<sup>26</sup>. A pesar del hecho de que la clásica gramática de Lily aumentó a 20 000 ejemplares por año hacia mitad del siglo XVII, está claro que el comercio del libro buscó ganancias también con la publicación de lo que siempre ha gozado de mayor popularidad, inmediatamente detrás de los libros de texto: la literatura sensacionalista y la de carácter erótico. En los días ominosos de 1640, cuando se celebraron grandes marchas

26. RICHARD ALTICK, *The English Common Reader* (1957), p. 19.

puritanas en Londres pidiendo «no al papado, no a los obispos, no a los lores papistas», se presentó en diciembre una petición al rey pidiéndole que fuera abolido el sistema episcopal con todas sus «raíces y ramas»; esta petición conocida habitualmente por el nombre de *Root and Branch Petition*, atacaba también «los libros lascivos, inútiles y sin provecho, los panfletos, los libros de juegos y baladas»<sup>27</sup>. De esto se infiere que se había creado un público lector bastante notable, y parece que a principios del siglo XVII el optimismo utópico tenía de hecho alguna justificación.

Los desórdenes civiles y políticos de mediados del siglo XVII frenaron este crecimiento, considerándose la alfabetización como un factor potencial de la pérdida del control sobre las clases más bajas, y la segunda parte de ese siglo fue (igual que para la mayor parte de Europa) un período de depresión económica muy extendida que afectó a la educación. El ritmo de dotaciones disminuyó notablemente, y las escuelas elementales disminuyeron igualmente, con el resultado de que los porcentajes de alfabetización, de cualquier modo que se los defina, disminuyeron también. Esto continuó a lo largo de todo el siglo XVIII, y una investigación moderna muy completa concluye que el movimiento hacia la alfabetización pública no se abrió paso en todo este siglo, principalmente porque el aumento masivo de la población en Inglaterra, desde una estimación razonablemente fiable de 5,5 millones en 1700 hasta un censo oficial de 8 893 000 en 1801 (el primer censo nacional) anuló toda posibilidad de incrementos proporcionales<sup>28</sup>. Los índices de alfabetización en Inglaterra parecen haber sido comparables a los de Francia, una sociedad desarrollada a un nivel parecido, y aplicando las mismas generalizaciones tenemos que los varones estaban más alfabetizados que las mujeres y la población urbana más que la rural. Para el período que va hasta mitad del siglo XVIII tenemos sólo datos aproximativos, estando el problema afectado por la definición misma de «alfabetización», que varía desde el simple criterio de la capacidad para firmar hasta la habilidad de leer un libro. El *Acta de matrimonio* de lord Hardwicke, de 1753, exigía saber leer las proclamas y firmar (o marcar) en el registro para la validez civil del matrimonio, y un estudio de los libros matrimoniales inmediatamente después del Acta reveló que en el período de 1754-62 sólo el 51

por ciento de las personas sabían firmar con su nombre<sup>29</sup>. Sin embargo la escritura exige reconocer, recordar y hasta cierto punto destreza, de modo que pudo haber mucha más gente que supiera leer que la que tenía la capacidad de firmar con su nombre.

La falta de disposiciones educativas para las masas ha de ser, además, valorada teniendo en cuenta los cambios en la estructura económica de Inglaterra, ya que se movió más rápidamente que cualquier otra nación occidental hacia la primera revolución industrial, creando, por tanto, una creciente fuente de fricción y de descontento social: el problema de la pobreza.

En tiempos de los Tudor la pobreza siempre había sido considerada como parte del orden natural y fue este punto de vista el que estimuló el movimiento filantrópico; la corona intentó hallar soluciones con una serie de leyes sobre los pobres que obligaban a las parroquias a imponer contribuciones para sostener a los pobres. A medida que crecía el número de los pobres estas leyes empezaron a fallar, y aunque la «ley de los pobres» de 1598 trató de solucionar el problema de un modo constructivo proporcionando aprendizaje a los hijos de los pobres, esto en la práctica les ponía de hecho a trabajar en ocupaciones serviles en los talleres locales; un siglo más tarde el problema fue empeorando a medida que la brecha entre ricos y pobres se ensanchaba. En el primer estudio demográfico de esta clase, publicado en 1668 y titulado *Observaciones y conclusiones naturales y políticas sobre el Estado y la condición de Inglaterra*, Gregory King presentó una tabla<sup>30</sup> que dividía a la sociedad inglesa en dos grupos: el primero incluía a la aristocracia, a los caballeros, a los mercaderes, a los traficantes, a los tenderos, a los abogados, al clero, a los propietarios, a los granjeros, a los artesanos y a los oficiales del ejército y de la marina, designados colectivamente como los que «aumentan la riqueza del reino»; el segundo estaba compuesto por marineros, trabajadores, jornaleros, pobres, soldados y vagabundos, todos ellos llamados «los que disminuyen la riqueza del reino» y que sobrepasan a los primeros en una proporción de tres a dos. El famoso estudio de King ilustra la mentalidad económica de este período, durante el cual el punto de vista de la «Ley sobre los pobres» se quebró a medida que

27. Ibid., p. 26.

28. Ibid., p. 30. Las cifras de Altick concuerdan con las principales estadísticas de población, incluido ROGER MOLS, *Introduction à la démographie historique des villes d'Europe du 14e au 18e siècle*, 3 vols. (1954-56).

29. W.L. SARGENT, *On the Progress of Elementary Education*, «Journal of the Royal Statistical Society», xxx (1867), 127s.

30. Las tablas de King aparecen reproducidas en muchos lugares; pueden encontrarse de manera conveniente en PHYLLIS DEANE, *The First Industrial Revolution* (1969), p. 8-9; trad. cast.: *La primera revolución industrial*, Edicions 62, Barcelona.

un número creciente de personas tenían que ir a la parroquia en busca de socorro.

Las ciudades empezaban ya a crecer y mediante una serie de Actas de *enclosure* las tierras comunes fueron parceladas físicamente mediante vallas, cercas y zanjas; y legalmente se dieron certificados de propiedad a terratenientes ricos. Después de 1750 se aceleró notablemente este proceso y se forzó cada vez más a los pobres campesinos sin tierras a salir de unos dominios donde por tradición habían vivido libres, hacia las ciudades en rápido crecimiento, pero no por ello planificadas ni dotadas de condiciones higiénicas. Las condiciones insalubres de las ciudades, particularmente Londres, pueden apreciarse a partir de las tasas de mortalidad. En 1662 John Graunt calculó que sólo el 10 por ciento de los niños sobrevivían al quinto año de vida; a partir de ahí, el promedio de esperanza de vida era de poco más de 17 años<sup>31</sup>. Estas cifras permanecieron constantes y en el medio siglo siguiente los pobres de solemnidad se volvieron hacia las nuevas drogas del tabaco y la ginebra, cuyo consumo aumentó de un modo alarmante, triplicándose por ejemplo el de la ginebra entre los años 1710 y 1740<sup>32</sup>.

Según Gregory King, las masas de las clases trabajadoras eran consideradas, no como miembros productivos de la sociedad, sino como consumidores que disminuían la riqueza del reino, riqueza que era considerada sólo en función de la posesión de propiedad o de dinero. No fue hasta 1776 cuando Adam Smith (1723-90), retirado ya de su profesorado de filosofía moral en la Universidad de Glasgow, publicó una *Investigación de la naturaleza y causas de riqueza de las naciones*, que adelantó la nueva tesis de que la riqueza de un país consiste en el ciclo de la producción y el consumo, sobre un modelo de mercado libre de especialización del trabajo y de la iniciativa. Dadas las teorías económicas de principios del siglo XVIII, no es de extrañar que las leyes sobre los pobres fracasaran y las clases inferiores se vieron afligidas con los vicios y la miseria de una urbanización incontrolada.

Fue en esta situación cuando se inició en Inglaterra uno de los grandes movimientos sociales de la edad moderna, el movimiento de las escuelas de beneficencia. Éste tuvo sus orígenes en 1699, con la fundación de la Sociedad para la promoción del conocimiento cristiano (SPCK) por

31. Citado en CHRISTOPHER HILL, *Reformation to Industrial Revolution* (1967), p. 46; trad. cast.: *De la reforma a la revolución industrial*, Ariel, Barcelona 1980.

32. *Ibid.*, p. 256.

el reverendo Thomas Bray y cuatro filántropos laicos. Esta sociedad creó muy rápidamente de entre sus miembros una segunda asociación que tenía los mismos fines para las colonias allende los mares, y recibió una carta real en 1701 como Sociedad para la propagación del evangelio en tierras extrañas (SPG)<sup>33</sup>. Al fundar estas sociedades sus miembros se vieron enfrentados al dilema de tener que resolver dos posiciones conflictivas: por una parte no interferir con los designios de la divina Providencia que ordenaban el estado natural de ignorancia entre las clases trabajadoras mientras que, por otra parte, tenían que buscar la forma de alfabetizarlos lo suficiente para ayudarles a leer las Escrituras en orden a su salvación. En la sociedad competitiva y dividida del siglo XVIII mucha gente de la clase media —probablemente la mayoría— hubieran aceptado los puntos de vista de Soame Jenyns, quien escribió en 1757 que la ignorancia es necesaria «para todos los nacidos para la pobreza y los trabajos fatigosos de la vida... (ya que es) el único opio capaz de... (capacitarlos) para soportar las miserias de una y las fatigas de los otros... un medicamento administrado por la graciosa mano de la Providencia, de la que nunca debieran ser privados por una educación mal entendida e impropia»<sup>34</sup>. A esto replicó Samuel Johnson (1709-1784) que seguir este camino sería «ceder al ansia de dominio y a esa malevolencia que goza de las miserias de los demás»<sup>35</sup>. Fue un mérito del SPCK y el SPG haberse estado oponiendo a la actitud de Jenyns hacía ya medio siglo.

El movimiento de las escuelas de beneficencia tenía una meta especial, esto es, ofrecer suficiente instrucción para capacitar a las clases pobres para leer la Biblia. El impulso para crear escuelas de beneficencia vino de personas y de grupos esparcidos por toda Inglaterra. Desde sus comienzos el SPCK desempeñó un papel estimulante y coordinador, urgiendo a las clases ricas a adoptar voluntariamente el papel filantrópico que había sido tan eficaz en tiempos anteriores. A lo largo de los siglos XVI y XVII el sistema financiero de Europa había sido revolucionado con el uso del papel moneda y de diversos instrumentos de crédito, y a su vez esto condujo a uno de los primeros procedimientos del capitalismo, la organización de sociedades de acciones que se habían extendido de Italia a Inglaterra en la década de 1550. Los SPCK siguieron los procedimientos sugeridos por este método urgiendo a los ricos a aceptar

33. Cf. JONES, o.c.

34. S. JENYNS, *Free Inquiry into the Nature and Origin of Evil* (1757), citado en SAMUEL JOHNSON, *Works*, XIII, p. 226; citado aquí según ALTICK, o.c., p. 31s.

35. *Ibid.*



«suscripciones» en favor de grupos locales por los que su recompensa por estos «negocios» sería en términos espirituales: la satisfacción de haber ayudado a las almas infortunadas a conseguir su salvación.

El SPCK empezó sus actividades en Londres, donde tuvo un éxito considerable, y las escuelas se multiplicaron rápidamente. A su vez se extendieron en las zonas rurales donde su aceptación fue menos uniforme debido en gran parte a que el SPCK recibía el apoyo de John Wesley y sus seguidores (conocidos desde 1733 como «metodistas», un término de origen y significado dudosos), y por esto suscitó el antagonismo de aquellas parroquias donde el vicario y la congregación eran anglicanos conservadores; por la misma razón el SPCK floreció en las zonas donde existía el entusiasmo puritano evangélico. Los resultados de esto en la sociedad inglesa no son estadísticamente fiables, ya que el SPCK era meramente una organización que animaba y estimulaba, sin control sobre las escuelas individuales, y no tenía autoridad para exigir resultados. En el año 1724 existían 1329 escuelas con un total de 23 421 alumnos; después los resultados se daban en forma abreviada y a partir de 1736 pierden todo valor documental<sup>36</sup>. Sin embargo esto no significa que las actividades disminuyeran; al contrario, a lo largo del siglo el SPCK estuvo activo y el SPG fue aún más activo en el Nuevo Mundo, siendo responsable de un considerable avance de la alfabetización y de la escolaridad básica. En Escocia, Gales e Irlanda los resultados son más ajustados e indican un éxito considerable.

Se utilizaron diversos lugares como escuelas; la mayor parte operaban en pequeña escala con una sola aula, usando cualesquiera maestros disponibles, aunque se hicieron esfuerzos para imponer requisitos específicos, incluida la pertenencia a la comunión anglicana, el buen carácter y la sobriedad, el «talento para enseñar», buena vida familiar y con suficientes conocimientos de religión, escritura y aritmética de modo que el vicario local pudiera certificar al candidato<sup>37</sup>. El programa de estudios era enteramente neoplatónico en su enfoque, consistiendo en el aprendizaje rotativo del catecismo anglicano y secciones del *Book of Common Prayer*, los salmos y pasajes escogidos del Nuevo Testamento. Una vez que se dominaba la lectura, se introducía la escritura y luego el canto eclesiástico<sup>38</sup>. Estos temas curiosamente produjeron por sí mis-

mos una controversia, encontrando oposición por parte de los que daban empleos, quienes consideraban trastocado el «orden natural» de la clase trabajadora ignorante, ya que la preocupación por los libros no les habituaba al trabajo, que era el papel que les tocaba representar en la vida. Como resultado de esta actitud algunas de las escuelas del SPCK intentaron incluir un componente laboral, ayudados por el Acta general de asistencia a los pobres de 1723 que extendió el sistema de talleres públicos por el que los pobres e indigentes podían ser empleados productivamente en diversas formas de manufacturas sencillas<sup>39</sup>. El resultado en adelante fue una combinación frecuente de escuelas del SPCK y talleres. Sin embargo, con demasiada frecuencia los maestros eran de lo más mediocre; y en el caso de que fueran competentes, como lo fue por ejemplo Mary Fletcher, contemporánea de Wesley, que regentó un pensionado metodista para los niños menesterosos, los alumnos no se les prometían muy felices: según Mary Fletcher, en efecto, mejor es «no usar nunca el término jugar (ya que) nuestro propósito es hacerles aptos para ser buenos sirvientes; nos esforzamos en habituarlos al trabajo tan pronto como sea posible, en levantarlos temprano y en la limpieza»<sup>40</sup>. El único alivio de las constantes lecciones era una carrera ocasional de quince minutos por el jardín, advirtiendo estrictamente a los niños que aquello no era un juego para disfrutar, sino un ejercicio necesario para la salud.

Sin embargo, las escuelas del SPCK y muchas otras basadas en líneas similares —el movimiento de escuelas del SPCK fue copiado por no conformistas, metodistas, cuáqueros, judíos y hugonotes— desempeñaron un papel importante en la extensión de la escuela a los pobres en una época de rápido crecimiento de la población. Si se consideran las estadísticas del Acta de matrimonio de 1753, que muestran un 51 por ciento de personas que saben firmar, y el rápido crecimiento de la población, estas escuelas tuvieron una parte importante en el inicio de la educación de las clases más necesitadas de Inglaterra. El SPCK fue perdiendo su preeminencia a medida que el siglo XVIII avanzaba, pero la idea de la ayuda voluntaria permaneció durante ese período, y por razones diversas llegó a crearse un considerable público lector. En particular por el hecho de que John Wesley promoviese la lectura como algo fundamental para la verdadera devoción. También para este tiempo se había establecido el

36. JONES, o.c., p. 153ss.

37. Ibid., p. 98.

38. Ibid., p. 79s.

39. Ibid., p. 97s.

40. VICTOR NEUBERG, *Popular Education in Eighteenth-Century England* (1971), p. 36s.

comercio editorial y aparecieron los periódicos, junto con toda clase de impresos sueltos que se sacaban sólo por lucro, tales como libritos de versos, baladas en hojas volantes, etc., que condujeron a una expansión constante de un público aficionado a la lectura, aunque en el siglo XVIII esto era aún, en gran parte, un fenómeno que se daba en la clase media.

## La educación en Escocia

### *Desarrollo hasta la reforma*

Entretanto un desarrollo educativo muy diferente tenía lugar en Escocia, donde una sucesión dinástica llevó a su rey Jacobo VI al trono de Inglaterra en 1603. Jacobo, adoptando el título de Jacobo I, rey de Gran Bretaña, puso en un conflicto aún más agudo a las dos naciones que habían estado en oposición política y religiosa a través de su historia. Desde el siglo IV d.C. se había desarrollado en Escocia una Iglesia católica celta en obediencia directa a Roma y organizada sobre un modelo monástico, pero la autoridad no la tenían los obispos, sino los «presbíteros-abades» que eran elegidos por los monjes de la abadía y consagrados por otros abades. Aquí hay una diferencia esencial entre el modelo eclesiástico inglés que se había desarrollado dentro de un sistema diocesano; incluso cuando se establecían diócesis, los escoceses preferían el gobierno de los ancianos (del griego *presbyteros*, anciano) y de este modo pusieron los fundamentos de la estructura presbiteriana. A lo largo del milenio medieval la Iglesia de Escocia se adhirió firmemente a su organización independiente y rehusó aceptar la obediencia a York o a Canterbury. El sistema político siguió un modelo parecido, con una aristocracia independiente que en ocasiones apenas reconocía al rey de Edimburgo, mucho menos al de Londres, más distante. Más aún, Inglaterra era el enemigo común de la Iglesia y del Estado, y así catalizó a ambos en la misma alianza. En el siglo XVI la Iglesia de Escocia o Kirk, bajo el gran reformador John Knox (c. 1513-72), se hizo calvinista y adoptó una forma presbiteriana y democrática de gobierno.

La historia de la educación en Escocia hasta la reforma tiene una documentación muy escasa. Las primeras escuelas, que siguieron un modelo monástico típico, son mencionadas en las crónicas del siglo XII; cuando se organizaron las diócesis, once en el siglo XII, se crearon las escuelas catedralicias. Su preocupación era, naturalmente, el latín, pero

para el siglo XVI parece que muchas de ellas ofrecían instrucción elemental en el gaélico vernáculo<sup>41</sup>, que aisló la enseñanza escocesa del más amplio contexto occidental. Se hicieron esfuerzos legislativos para extender la educación con efectos no mejores que los conseguidos por intentos similares en otras partes de Europa. Por ejemplo en 1496, durante el reinado de Jacobo IV, la aristocracia y las clases acomodadas fueron obligadas a enviar a sus hijos mayores a la escuela hasta que completaran sus estudios de latín, seguidos de tres años en la escuela de «arte y derecho»<sup>42</sup>. La naturaleza de estas escuelas sigue siendo oscura (quizá fueran instituciones monásticas de escritura de cartas y manuscritos), y la ley parece que en gran medida no fue aplicable.

En el siglo XV Escocia consiguió tres de sus cuatro universidades: St. Andrews, Glasgow y Aberdeen. Con anterioridad los escoceses habían asistido a las universidades europeas, en particular a las de Orleáns y París; en ésta última había una colonia de escoceses donde los estudiantes eran ayudados por un fondo creado por el obispo de Moray, en Inverness. En 1410 los escoceses abandonaron París, para establecer en la misma Escocia, en Saint Andrews, su propio *studium*. A este primero le siguieron dos *studia* más, el de Glasgow en 1451 y el de Aberdeen en 1494. Edimburgo, la cuarta de las fundaciones históricas, no apareció hasta 1593, cuando se estableció como un colegio de enseñanza para conseguir el grado en Aberdeen. En cuanto a la organización, estos primeros *studia* siguieron el modelo continental con un rector, un claustro de profesores, y estudiantes agrupados en «naciones», aunque el sistema de colegio no se desarrolló con fuerza y la organización del claustro de profesores se convirtió en el rasgo determinante, ayudados por el hecho de que las universidades escocesas (aparte de la de St. Andrews) se establecieron en ciudades grandes, al contrario de Cambridge y Oxford.

### *La iniciativa presbiteriana hacia un sistema nacional*

A pesar de estas fundaciones, la educación escocesa no prosperó hasta que Knox hizo un serio esfuerzo para crear un sistema riguroso. El problema era sobre todo financiero; y para remediar esto, Knox des-

41. JOHN DURKAN, *Education in the Century of the Reformation*, en D. McROBERTS (ed.), *Essays on the Scottish Reformation 1513-1625* (1962), p. 149.

42. S.J. CURTIS, *History of Education in Great Britain* (1963), p. 578.

arrolló un plan para un sistema nacional que apareció en la parte quinta de *El primer libro de disciplina*. Este libro fue compuesto en 1560 por un comité de seis, presididos por Knox, en respuesta a una petición del gobierno para un nuevo plan para la Iglesia nacional después de la reforma. Se preocuparon de la doctrina y la ayuda; la parte quinta del libro, titulada «Provisión para los ministros», dedicó cinco secciones a la educación considerándola necesaria para el sostenimiento de la Kirk (iglesia). La necesidad más apremiante era formar a los ministros, y el plan consistía en «nombrar un maestro de escuela por cada una de las diversas iglesias, y tal que fuera capaz, al menos, de enseñar la gramática y la lengua latina, si la ciudad era de alguna importancia»<sup>43</sup>. Además, el plan incluía colegios de artes (lógica, retórica y lenguas, al menos) en todas «las ciudades notables», llegando a la culminación del sistema en las tres universidades. Un rasgo igualitario fue que a «los ricos y los poderosos no debe permitírseles que soporten que sus hijos pasen sus vidas en una vana ociosidad, como han hecho hasta ahora, y por su parte los hijos de los pobres deben ser ayudados y mantenidos a cargo de la Iglesia» hasta que se pueda valorar su aptitud para aprender, y «si se les encuentra aptos para las letras y el saber, entonces lo mismo a los ricos que a los pobres debe mandárseles que continúen sus estudios, de modo que la *Commonwealth* pueda tener algún consuelo en ellos»<sup>44</sup>. Después de urgir la organización de una inspección adecuada y de un sistema de exámenes, la sección de educación trazó un detallado plan de estudios basado sobre la versión usual del humanismo neoplatónico cristiano, y que abarcaba hasta el estudio del griego y el hebreo.

El intento del comité de Knox de asegurar dotaciones permanentes para un sistema nacional de educación tuvo la oposición de la nobleza, que rehusó dejar las tierras monásticas que habían añadido recientemente a sus posesiones. Sin embargo, bajo Knox, la Iglesia continuó confirmando sus derechos sobre la educación, y en 1565 exigió el control sobre todos los nombramientos, siendo esto ratificado por el parlamento dos años más tarde. A lo largo del siglo xvii la educación tuvo una vida lánguida debido a la falta de medios económicos apropiados y la Iglesia intentó asegurar, por medios legislativos directos, el apoyo que defendió en el *Primer libro de disciplina*<sup>45</sup>. De este modo siguieron una serie de

Actas parlamentarias —1616, 1633, 1646— que buscaron la forma de crear escuelas por medio de impuestos locales sobre la propiedad, pero sin efecto, y no fue hasta 1696 cuando en el *Acta para establecer escuelas* se legisló que «tenía que haber una escuela fundada y establecida, con nombramiento de un maestro de escuela, en todas las parroquias donde no existan ya por el consejo de los propietarios y ministros de la parroquia»<sup>46</sup>. En este tiempo la promulgación de la ley empezó a tener algún efecto, y las parroquias trataron de satisfacer los requerimientos de Knox y las demandas de 1696, aunque esto quedó en general limitado a las ciudades. Escocia tenía un sistema de caminos subdesarrollado ya que la mayor parte de comunicaciones se hacían por mar, y la mayor parte de los puertos se convirtieron en centros de la cultura existente y se mantuvieron escuelas en ellos por medio de los gobiernos locales municipales. Pero el calvinismo de Knox había penetrado profundamente en el campo, y las escuelas, donde existían, eran rígidamente conservadoras, notoriamente duras en su disciplina y restringidas a una minoría, aunque debido a los sentimientos igualitarios de la nación, un número considerable de esta minoría provenían de la clase trabajadora.

Para extender la alfabetización entre los pobres apareció el movimiento de las escuelas de beneficencia a principios del siglo xviii en escuelas dirigidas por el SPCK desde Londres, hasta que se formó una sociedad en Edimburgo para asumir el control en toda Escocia. Empezando en 1711 con 5 escuelas, éstas aumentaron a 25 en 1715, a 150 para la mitad del siglo y a su culminación de 176 en 1758. Después la suerte de la sociedad fluctuó, teniendo 146 en 1760, pero aumentaron a 189 hacia 1809 con un número total de 13 000 alumnos<sup>47</sup>. Éstos fueron logros claramente importantes, aunque las escuelas de beneficencia alcanzaron sólo a un pequeño porcentaje de la población, considerando que en 1700 Escocia tenía una población total de 1 200 000 habitantes y para 1800, 1 600 000. Para llegar a las lejanas zonas rurales de villorrios aislados de pastores y colonos, se organizaron escuelas itinerantes en las que los maestros iban de lugar en lugar ofreciendo enseñanza durante períodos cortos. Sin embargo el SPCK hizo pocas concesiones a nivel local y en particular consideró que el gaélico como lengua debía eliminarse, enseñando sólo el inglés como la lengua de la civilización.

43. *First Book of Discipline*, parte 5.<sup>a</sup>, en *John Knox's History of the Reformation in Scotland*, ed. W.C. Dickinson (1949), vol. 2, apéndice VIII, p. 295s.

44. *Ibid.*

45. *Ibid.*, p. 301ss.

46. CURTIS, o.c., p. 528.

47. JONES, o.c., p. 179.

*La ilustración escocesa*

A pesar del retraso de la mayor parte de Escocia y de lo adusto que era el calvinismo presbiteriano, a mediados del siglo XVIII Escocia sólo se vio superada por París como centro de la ilustración europea; y sus universidades de Edimburgo y Glasgow destacaron como instituciones de renombre y atracción internacionales. Las razones de la «ilustración escocesa»<sup>48</sup> son complejas, pero se desarrollan en torno al deseo de Escocia, después del exilio de Jacobo II, de reincorporarse a la corriente de la vida europea después de su largo aislamiento de Inglaterra y del continente, originado por las guerras y por la insularidad de la *Kirk* dominante. Por el Acta de unión de 1707, Escocia se convirtió en parte del nuevo Reino Unido, y los escoceses anglófilos se referían a su país como Bretaña del Norte, y anglicizaron su acento nativo. Entonces lo importante fueron los buenos modales, las formas cultivadas y la modernidad. No quiere esto decir que los anglófilos no tuvieran oposición; Escocia estaba aún dividida por discordias sociales y políticas, y los episcopalianos y los jacobitas (partidarios del exiliado católico Jacobo II, que murió en Francia en 1701) se enfrentaron a los presbiterianos dominantes, contribuyendo con ello en realidad a un estimulante fermento de las ideas.

Por este tiempo París estaba cerrado a los escoceses; la llegada de Guillermo de Orange, más tarde Guillermo III, acercó el Reino Unido a Holanda, que era ahora un centro de primera fila de ideas liberales de todo tipo; como consejero principal de los escoceses el rey utilizó a William Carstares (1649-1715), un teólogo que había recibido parte de su formación teológica en Utrecht, preeminente universidad europea en aquel tiempo. En 1703 Carstares fue nombrado rector de la universidad de Edimburgo, y empezó a reformar tanto ésta como la de Glasgow a partir de los modelos continentales de Utrecht y Leiden. Esta última se había convertido ya en el centro más destacado de un nuevo enfoque científico empírico, y su escuela médica era la mejor de entonces, gracias a los esfuerzos de Francis de la Boe (1614-72), conocido como Sylvius, que acentuó su carácter empírico con la construcción del primer laboratorio médico en una universidad. Carstares hizo que nombraran a su cuñado William Dunlop rector de la universidad de Glasgow, y ambos

48. Para esto, cf. H. TREVOR-ROPER, *The Scottish Enlightenment*, «Studies on Voltaire and the Eighteenth Century», LVIII (1967), p. 1953-66, de la que depende esta sección.

buscaron en Holanda y otros centros importantes de Europa profesores e ideas, con el resultado de que Edimburgo y Glasgow se distinguieron por sus facultades de medicina y de derecho, llegando a atraer estudiantes de Inglaterra, sacándolos de Oxford y Cambridge.

El país fue también brillante en filosofía debido a la obra de Francis Hutcheson (1694-1746), quien, después de graduarse en Glasgow, dirigió una academia presbiteriana disidente en Dublín antes de que le concedieran la cátedra de filosofía moral en Glasgow en 1730. Introdujo las ideas de Bacon, Newton y Locke, razonando que la moralidad no es algo implantado divinamente, sino que debe venir de la experiencia, sobre la base del argumento sensoempírico. La moral fue considerada como derivada de la percepción y de las subsiguientes reflexiones de la mente. Hutcheson dio un giro copernicano en filosofía, al introducir la noción de que la virtud, tan querida de los filósofos morales, es equivalente a lo agradable. Influyó en las subsiguientes generaciones de estudiantes, y a pesar de las obvias contradicciones sobre las que se construye su teoría (¿son virtuosas todas las experiencias agradables?) creó una corriente de especulación que, desarrollándose a partir del sensoempirismo de Bacon, condujo al florecimiento del gran siglo de filosofía escocesa resumida en su discípulo Adam Smith. Hutcheson, que fue el primero en usar la frase «la mayor felicidad del mayor número»<sup>49</sup> abrió el camino a la escuela de la filosofía utilitarista avanzada por David Hume (1711-1776) y desarrollada en el pensamiento posterior de Jeremy Bentham (1748-1832), James Mill (1773-1836), y su hijo John Stuart Mill (1806-1873). Aunque esa corriente de especulación fue un área compleja y controvertida de la filosofía de los siglos XVIII y XIX, sus consecuencias educativas fueron enormes en el sentido de que se establecieron las bases filosóficas para una comprensión enteramente nueva de la sociedad y de la ideología de la educación. Al argumentar que la experiencia de los sentidos es la base de la humanidad, que la moral depende de la interpretación de la experiencia, que la virtud consiste en lo agradable, y que el placer socialmente responsable viene del mayor bien para el mayor número, Hutcheson estaba minando todo el pensamiento y la práctica educativas del siglo XVII.

Siguiendo a Hutcheson, en el período 1739-1758 David Hume (a quien negaron las cátedras de filosofía en Edimburgo y Glasgow por su escepticismo) publicó una serie de escritos filosóficos que acentuaban el

49. *Ibid.*, p. 1640.

papel de la sensación y de la experiencia como la única fuente de las ideas, y por tanto de la construcción de la mente: *Tratado de la naturaleza humana* (1739) *Investigación sobre el entendimiento humano* (1748, reeditada en 1758) y los *Principios de la moral* (1751). Dado el acento puesto sobre la función de la percepción y de la experiencia sensible, Hume alejó al pensamiento filosófico de la especulación deductiva hacia las observaciones psicológicas que intentaban seguir los preceptos baconianos del razonamiento inductivo. Más aún, puesto que de un modo especial el Nuevo Mundo estaba aportando pruebas abundantes de sociedades que se diferenciaban enormemente, Hume se encaminó a la investigación de la misma sociedad como agente de la variedad humana, y por tanto como causa de las condiciones sociales. El interés se dirigió hacia la historia social, la sociología y la política como explicaciones de la condición humana<sup>50</sup>. Las consecuencias para todo el pensamiento y acción europea fueron profundas: si podía probarse que las condiciones sociales crean la humanidad, estaba abierto el camino para cambiar lo que se había considerado como acontecimientos naturales inevitables. La educación entraba de este modo dentro del dominio de lo socialmente controlable. Ésta fue la contribución de la ilustración escocesa, que originada en las universidades de Edimburgo y Glasgow, llegaría a dominar gran parte del futuro pensamiento occidental.

### Los territorios ocupados por Inglaterra: Gales

El contraste entre las experiencias educativas de Escocia y en las dos zonas de ocupación, Gales e Irlanda, ilustran cómo la política inglesa variaba en relación a las circunstancias que prevalecían. En el caso de Gales<sup>51</sup>, virtualmente nunca se hizo un esfuerzo para tratar la región como una nación separada, y cuando los reyes de Inglaterra después de la conquista normanda del siglo XI extendieron su reino, las tribus de Gales fueron tratadas como poco más que una molestia. Gales había sido evangelizado desde Roma en el siglo IV, y a ello siguió la instalación monástica entre la escasa población diseminada a lo largo de un terreno de colinas. Durante los siglos medievales los galeses no pudieron man-

50. *Ibid.*, p. 1639ss.

51. Esta sección depende de A.J. RODERICK (ed.), *Wales Through the Ages*, 2 vols. (1959-60). Para la educación popular galesa, véase el capítulo II, MARY CLEMENT, «The Campaign against Illiteracy», p. 78-85.

tener una iglesia céltica independiente, y en 1203 se sometieron a Canterbury. Para 1282 su último rey independiente, Gwynnedd, había sido vencido por Eduardo I y la región se organizó como un principado en la parte noroeste, mientras que las tierras limítrofes al territorio inglés se mantuvieron unidas con lazos feudales a la corona inglesa, controlados por una serie de castillos. En el decurso de los siglos XIV y XV estos castillos decayeron a medida que la clase burguesa naciente entró en alianza con Inglaterra, fortaleciéndose dicha alianza cuando un galés, Enrique Tudor, llegó a rey de Inglaterra como Enrique VII en 1485. En tiempos de su hijo Enrique VIII se completó la integración política de Gales a Inglaterra; la mayor parte de la tierra galesa limítrofe se había convertido en posesiones de la corona inglesa y en 1536 un «Acta para que las leyes y la justicia se administrasen en Gales en forma parecida a como se hace en el reino», disponía que Gales fuera incorporada a Inglaterra, los señoríos limítrofes se abolían como unidades políticas, se aplicaría la ley inglesa y el inglés sería la lengua oficial de la administración, no permitiéndose a nadie que ejerciera alguna función para la corona, que hablara el galés.

El Acta en su totalidad fue estructurada por Thomas Cromwell para centralizar la autoridad en Londres.

### Imposición del anglicanismo y reacción en Gales

El sector educado de la sociedad galesa, la clase acomodada, no tenía alternativas y aunque mantenían la casa solariega, el *plasyd*, como un centro independiente de la cultura galesa, hablaban inglés y enviaban a sus hijos a las escuelas de gramática, a Gales o a Inglaterra, donde las lenguas enseñadas eran en primer lugar el latín y en segundo el inglés. No existía ningún colegio o universidad en el principado de Gales, y la educación superior era proporcionada en Oxford, Cambridge o los *Inns of Court* en Londres. Para el tiempo de la restauración, en 1660, la clase acomodada de Gales se había asimilado totalmente a la cultura inglesa y muchos de los terratenientes vivían en Londres. En Gales había disponibles muy pocas escuelas. Se habían establecido escuelas medievales en los monasterios y catedrales hacia 1404-1405; se fundó una escuela independiente de latín en Oswestry, en el límite del condado inglés de Shropshire, aparentemente con la intención de fortalecer el aprendizaje del inglés entre los galeses. Hacia 1600 existían solamente catorce es-

cuelas de gramática buenas, y un número desconocido de escuelas elementales y secundarias dirigidas por la Iglesia.

En vista de estos acontecimientos, el pueblo común quedaba cada vez más en desventaja. No existían en absoluto disposiciones en favor de la lengua vernácula, al menos que sean conocidas, y la imposición del *Book of Common Prayer* sólo consiguió aislar más al pueblo. Contra esta situación existió un breve período de humanismo gaélico desde mediados del siglo XVI a mediados del siglo XVII, cuando un movimiento literario nacionalista brotó con un orgullo entusiasta por su lengua, el címrico, y sobre el modelo del humanismo italiano algunos patriotas galeses intentaron revivir la historia de su cultura y de su lengua. Se emprendió una gran actividad filológica y literaria, pero a causa de la indiferencia de la mayoría de la clase alta que estaba anglicizada el movimiento fracasó; el logro principal fue la compilación de un considerable material para la investigación de los especialistas en los siglos siguientes.

La lengua galesa, pues, se hablaba principalmente en las zonas rurales y entre las clases trabajadoras, mientras que los acomodados anglicizados miraban a Inglaterra para la educación de sus hijos.

Además no existió una educación superior en Gales hasta finales del siglo XIX, en que se construyó un colegio universitario rudimentario en torno al núcleo de la fundación del colegio teológico de St. David de 1822.

Sin embargo, la historia de la escolarización popular es diferente, e ilustra la tenacidad del pueblo común al afirmar la dignidad y el valor intrínseco de su lengua y cultura. Esta historia particular empieza, de hecho, en el período de la Commonwealth bajo Oliver Cromwell, con el «Acta para mejor propagar el Evangelio en Gales» de 1650, y de cuya ejecución se encargó al coronel Thomas Harrison y a setenta comisarios. La finalidad del Acta era fortalecer el puritanismo en Gales después de la guerra civil en que este país había apoyado fuertemente la causa real. El estamento clerical de Gales durante el siglo de la reforma había sido muy maleable, sólo un puñado —a lo sumo quince— habían rehusado prestar el juramento de supremacía de Enrique VIII, y en el siglo que siguió hasta la guerra civil siguieron satisfechos del anglicanismo. En tiempos de Harrison 300 clérigos anglicanos fueron privados de su medio de vida por su intransigencia, y se inició un programa para nombrar maestros y establecer escuelas que fortalecieran el puritanismo. En total se abrieron sesenta escuelas, la mayoría en los límites con Inglaterra, y

accesibles para todas las clases, algunas incluso admitían niñas<sup>52</sup>. Apenas habían sido establecidas estas escuelas cuando en 1660, con la restauración, fueron cerradas y se restauró el anglicanismo, e incluso se fomentó discretamente el catolicismo.

En 1690 el movimiento de academias disidentes se extendió también a Gales, continuando en el siglo XVIII, pero, al igual que en Inglaterra, sólo llegó a los privilegiados. La escolarización para el pueblo común estuvo desatendida hasta la visita de Thomas Gouge, un ministro disidente expulsado de la iglesia del Santo Sepulcro, en Southwark, en Londres, que en 1671-1672 tuvo conocimiento de primera mano sobre la necesidad de las Escrituras en címrico. Al volver a Londres puso en marcha, con ayuda de cierto número de clérigos anglicanos y otros disidentes, el consorcio galés que estableció escuelas, especialmente para adultos, de las cuales veinte fueron situadas en el norte y más de setenta en el sur; los condados poco poblados del centro tuvieron menos de diez. Sin embargo, estas escuelas no sobrevivieron; se necesitaban disposiciones más sistemáticas, particularmente para los niños. El consorcio galés hizo una contribución importante y permanente: la traducción y distribución gratuita a los pobres de la Biblia galesa, que hizo una gran labor en la fijación y propagación de la lengua vernácula. Aún más, el consorcio proporcionó una buena base para la extensión de las escuelas populares creando un ansia de aprender, que permitió el que el SPCK fuera aceptado, bajo el estímulo de sir John Philipps (m. 1737) de Pembrokeshire, que fue capaz de excitar el entusiasmo y la ayuda del clero y de la clase terrateniente. Estas escuelas se extendieron al principio rápidamente por el sur, lo mismo que había ocurrido con el consorcio: aparecieron noventa y cinco entre 1699 y 1737<sup>53</sup>; más aún, otras fundaciones similares siguieron, y en el mismo período otras veintinueve escuelas fueron dotadas privadamente; después el ritmo disminuyó, aunque hay constancia documental de que se establecieron otras treinta y cuatro escuelas en los años siguientes del siglo XVIII.

52. J. GWYNN WILLIAMS, «Wales and the Commonwealth», en RODERICK, o.c., p. 72.

53. JONES, o.c., p. 293.



*El movimiento de las escuelas de beneficencia en Gales: el SPCK y las escuelas itinerantes*

Existieron naturalmente condiciones que el SPCK no había previsto. La extrema pobreza y la escasa población —quizá nunca se sobrepasó el medio millón durante este período— hacía necesario el trabajo manual de los niños, impidiendo por tanto que quedaran libres para ir a la escuela. Más aún, los galeses estaban más interesados en saber leer la Escritura que en programas profesionales. La lengua de los pobres y de los obreros era el cymric y el inglés una lengua extranjera, de modo que lo que querían era el uso de la lengua vernácula para la instrucción religiosa. El SPCK trató de llenar las necesidades de este pueblo intensamente religioso y para 1717 había publicado 10 000 ejemplares de la Biblia galesa, con una reimpresión diez años más tarde<sup>54</sup>, y aquellos que no podían pagar la Biblia, el salterio, los catecismos, los libros de oraciones y de literatura devota parecida, lo recibían a menudo en forma de regalos de sir John Philipps. Esto, sin embargo, quedó frenado con su muerte en 1737, y fue la pérdida de su dirección lo que frenó el ímpetu del SPCK; pero del mismo modo que esta sociedad reemplazó al consorcio galés en declive, así cuando aquélla a su vez decayó, otro movimiento ocupó su lugar, el de las escuelas itinerantes.

La figura a la cabeza de este movimiento fue el cuñado de Philipps, Griffith Jones (1683-1761), que enseñó en una escuela del SPCK en Laugharne en 1708, y fue más tarde rector de Llandowror en 1716. Estimulado por Philipps, que le dio toda clase de ayuda, Jones elaboró otra alternativa más apta para las escuelas del SPCK tomando en consideración las necesidades que tenía Gales de que los niños ayudaran en el trabajo. Éstas fueron las escuelas itinerantes, que consistían principalmente en un maestro con los libros necesarios que se trasladaba a los pueblos o pequeñas ciudades durante la estación de poca actividad, proporcionando enseñanza de la lectura en gaélico. La escuela se movía después a otra zona en período de escasa actividad, buscando en cada lugar la ayuda del clero local, a quienes se solicitaba que permitieran la utilización de las dependencias de la iglesia para impartir la instrucción. También los fondos recogidos de donaciones eran utilizados de la mejor forma posible, principalmente para pagar los salarios de los maestros y

54. *Ibid.*, p. 296.

la adquisición de libros. Los mismos maestros eran poco más que aficionados entusiastas y apenas recibían dos o tres semanas de entrenamiento en Llandowror, del mismo Jones, basado en el método catequético; no se empleaban inspectores, la tarea era una carrera de tiempo para salvar las almas<sup>55</sup>. En unos pocos centros se establecieron escuelas que proporcionaban instrucción en escritura y cuentas, pero la intención siguió siendo básicamente la de capacitar para la lectura.

Los resultados fueron espectaculares: en el primer informe publicado en 1738, se dio una lista de 37 sesiones de escuela y en 1761, el año de la muerte de Jones, se habían celebrado 210 sesiones con una asistencia de 8000 alumnos, mientras que durante el período total de veintitrés años se habían llevado a cabo 3498 sesiones escolares, con un total de 15 800 alumnos instruidos.

La tarea fue continuada por Bridget Bevan, durante largo tiempo rica patrocinadora de Jones, esposa del miembro del parlamento por Carmarthen. Con esta gran mujer las escuelas itinerantes prosperaron, siendo 1773 el año del apogeo del movimiento con 243 escuelas y 13 205 alumnos<sup>56</sup>, hasta que a su muerte en 1779 se detuvo bruscamente la tarea, cuando su testamento legando 10 000 libras para su continuación fue impugnado y quedó retenido en la cancellería (el tribunal de disputas presidido por el Lord Canciller) durante los treinta y un años siguientes. Los logros estaban aún allí y en el siglo XVIII el pueblo común de Gales desatendido por tanto tiempo empezó su movimiento hacia la adopción de disposiciones educativas. Tan impresionante fue la obra de Jones, que aun en Rusia se informó sobre ella a la emperatriz Catalina, que pidió una memoria sobre el método.

**Los territorios ocupados por Inglaterra: Irlanda**

Los irlandeses lo pasaron aún peor bajo la ocupación militar inglesa y su educación a todos los niveles tuvo la más lamentable historia, como resultado de la turbulencia de los años de la reforma. Aunque convertidos al cristianismo al mismo tiempo que el resto de las Islas Británicas hacia el siglo V, a lo largo del período medieval la Iglesia fluctuó en devoción y fuerza y se debilitó mucho después de la invasión de los

55. *Ibid.*, p. 310.

56. CLEMENT, en RODERICK, o.c., p. 93.

normandos. Dejada en paz por los romanos, la isla de Hibernia fue más tarde colonizada en los siglos VII y VIII por los vikingos que quedaron absorbidos en la población. Sin embargo los normandos eran diferentes; invadieron desde Inglaterra y levantaron castillos fortificados, desconocidos entonces de los habitantes gaélicos, que en el decurso del tiempo evolucionaron para convertirse en las ciudades más grandes de la nación, y desde entonces los ingleses fueron un poder ocupante y los irlandeses un pueblo ocupado ingobernable; ambas partes permanecieron en relaciones tensas, que acababan en violentos choques militares. Los ingleses mantuvieron su hegemonía concentrando sus fuerzas en Dublín y pacificando una zona alrededor más o menos amplia conocida como Pale (del antiguo francés *pal*, límite), empezando a primeros de siglo XIV; en 1488-94 trataron de establecer unos límites físicos cavando una zanja a lo largo de la línea de demarcación; pero más tarde abandonaron esta tarea. Sin embargo se mantuvo como un dispositivo administrativo y la mayor parte de la actividad inglesa estuvo restringida dentro del Pale; el resto de la nación siguió de hecho en su propia vida agraria.

Enrique VIII llevó la reforma a Irlanda declarándose en 1536 cabeza suprema de la Iglesia de Irlanda y organizando la Iglesia sobre un modelo anglicano episcopal. En tiempos de Isabel se hizo un esfuerzo decidido para anglicanizar el país mediante una serie de expediciones militares; para 1603, el año de su muerte, el último jefe gaélico Hugh O'Neill se rindió; sin embargo el pueblo permaneció obstinado y en 1642 cuando la crisis política de Londres se acentuó, se produjo una nueva rebelión, sirviendo la religión católica de factor integrante. En este tiempo fe y nacionalidad se unieron, y los irlandeses como católicos se vieron a sí mismos en oposición a los ingleses y a los protestantes. En la década siguiente, en particular cuando Oliver Cromwell condujo una fuerza militar, la tierra quedó devastada; con la restauración de 1660 los irlandeses esperaban un tratamiento mejor, lo que ciertamente sucedió, para perderse de nuevo cuando Jacobo II fue forzado a dejar su trono al desertar los ingleses al campo de Guillermo de Orange. Después de huir a Europa Jacobo fue a Irlanda y levantó una fuerza para enfrentarse a Guillermo que entretanto había cruzado el mar de Irlanda desembarcando en Carrickfergus en 1690. Ambos ejércitos se enfrentaron en la batalla de Boyne, por el nombre del río que cruza a medio camino entre Carrickfergus y Dublín, y los católicos fueron derrotados; este encuentro quedó grabado en la conciencia irlandesa como el más divisivo de todos los conflictos del país. A lo largo del siglo XVIII los irlandeses estuvieron

desmoralizados; hubo una gran emigración a Europa y al Nuevo Mundo y un estamento anglicano triunfante intentó de nuevo cambiar el carácter del pueblo.

#### *Dominación anglicana y respuestas irlandesas*

A lo largo de esta desafortunada historia, la educación quedó vitalmente afectada. Irlanda, al igual que el resto de la cristiandad, se había desarrollado dentro del modelo medieval usual de las escuelas de canto, colegiadas y catedralicias, aunque no tuvo universidades, probablemente porque la población era escasa (siempre estuvo por debajo del millón), enviando a sus estudiantes a Oxford, Cambridge y a Europa. El país experimentó la presión de la política de Enrique ya en 1537, cuando el rey declaró que las escuelas parroquiales de la Iglesia inglesa debían mantenerse dentro del Pale, con multas para los transgresores. El Acta no pudo llevarse a efecto, entre otras razones porque sólo había 600 clérigos empobrecidos para las 2300 parroquias de la zona<sup>57</sup>.

El nuevo intento de Isabel en 1570 no tuvo éxito alguno y lo mismo ocurrió con el de Guillermo en 1695. Para los que aceptaron la comunión con Inglaterra se les ofrecía educación superior; originariamente se propuso establecer un colegio universitario en los edificios de la iglesia de San Patricio privada de dotación en Dublín, pero nada se plasmó en realidad, y en 1591 fue elegido el monasterio abandonado de Todos los Santos; empezó con una cédula, tres miembros y diez alumnos en 1597. Fue exclusivamente una «iglesia establecida» y los jesuitas escribieron al papa que era un lugar donde «la juventud irlandesa será instruida en la herejía por maestros ingleses»<sup>58</sup>.

Estas disposiciones educativas fueron acompañadas de esfuerzos inútiles para «eliminar el papismo»; el proyecto más ambicioso se hizo en el reinado de Guillermo de Orange con el Acta de 1697 que exigía que los sacerdotes católicos hicieran su juramento de fidelidad a la Corona y prohibía la ordenación de sacerdotes para el futuro<sup>59</sup>. Parece ser que si bien unos mil sacerdotes aceptaron el juramento de fidelidad, la mayoría sencillamente lo ignoraron y continuaron desempeñando sus mi-

57. JONES, o.c., p. 222.

58. Citado en GREEN, o.c., p. 32.

59. Cf. JONES, o.c., p. 219ss.

nisterios clandestinamente, con la ayuda del pueblo, e incluso la repetición de esa Acta en 1709 bajo el reinado de Ana fracasó en su intento de eliminar el sacerdocio. El catolicismo irlandés quedó fortalecido en el sentido de que, negándosele la práctica de su libre ejercicio, incluida la educación en su propio territorio, los clérigos establecieron centros en el extranjero en calidad de emigrados. A lo largo del siglo XVII estudiantes y clérigos irlandeses fundaron y mantuvieron escuelas y colegios católicos, en general seminarios, en Europa, sobre todo en Francia, donde existieron catorce, mientras que España, Italia y los Países Bajos (lo que es hoy Bélgica) tenían cada uno 5, Portugal tenía dos, y uno estuvo situado en Praga, haciendo un total de treinta y dos<sup>60</sup>. Éstos naturalmente se sobreponían con colegios de emigrados establecidos y utilizados por los católicos ingleses durante el mismo período. El Acta de 1707 prohibió en Irlanda la enseñanza a los maestros católicos, pero en general esto no tuvo éxito y en 1731 se cree que había aproximadamente unas 549 escuelas católicas ilegales, sobre todo en las zonas rurales<sup>61</sup>.

#### *Eliminación del papismo. El movimiento de las escuelas de beneficencia*

Estas disposiciones negativas fueron acompañadas al mismo tiempo de un esfuerzo positivo, nacido de un intenso sentido de la ilustración protestante de rescatar a los irlandeses de una religión que era considerada como una mezcla de superstición e idolatría. Con este espíritu la Sociedad para la promoción del conocimiento cristiano empezó a operar en Irlanda y en el período de 1704-1717 establecieron quince escuelas; en 1717 un vicario anglicano de Cork, el doctor Henry Maule, formó en Dublín la rama del SPCK y el movimiento creció progresivamente. Desde 1717 a 1719 las escuelas aumentaron a 130, y en 1725 su número era de 163 con un alumnado de 3000 niños; para 1730 existían 172 escuelas en activo y éste fue el número máximo al que llegaron. Para este tiempo el esfuerzo para ayudar a los irlandeses a superar su catolicismo se aceleró con planes para una nueva versión local del SPCK, la «Sociedad incorporada»<sup>62</sup>, que se proyectó como resultado de la alarma de la existencia secreta de escuelas católicas, conocidas generalmente

60. Véase el mapa que muestra la distribución y el comentario, en R.D. EDWARDS, *An Atlas of Irish History* (1973), p. 137ss.

61. JONES, o.c., p. 232.

62. *Ibid.*, p. 233ss.

como «escuelas de los setos», porque tenían lugar en los claros entre los grandes setos que marcaban los límites de los campos, pero también se usaban los graneros, las casas de campo y los establos. Estas «escuelas de los setos», aunque oscuras por su naturaleza clandestina, continuaron creciendo en el siglo XVIII y hasta el XIX como la institución básica de la educación elemental del catolicismo irlandés<sup>63</sup>.

La Sociedad incorporada empezó su proyecto en 1730, cuando el Primado anglicano de Irlanda y la mayor parte del círculo dominante de anglicanos (el Lord Canciller, el arzobispo de Dublín, seis condes, cinco vizcondes, doce obispos, seis barones y más de cien personas de clase alta y del clero anglicano) hicieron una petición a la Corona, concretamente al gobierno de Walpole en Westminster, para que aprobara la organización de una fuerza para contrarrestar la situación en la forma de una sociedad con Cartas patentes<sup>64</sup>. No se puede dudar de la convicción de los peticionarios, cuyo documento indicaba que los «papistas nativos», por estar dominados por el clero católico, faltaban a la lealtad a la Corona inglesa y se les conservaba en una «burda ignorancia» de modo que «parece que existe poca esperanza, fuera de que la superstición, la idolatría y la antipatía seguirán propagándose entre ellos de generación en generación». Por ello la Sociedad incorporada se ofreció a dirigir un sistema protestante de escuelas, «donde los hijos de los nativos irlandeses puedan recibir enseñanza en la lengua inglesa y los principios fundamentales de la verdadera religión, ya que en general son extraños a ambas»<sup>65</sup>. Las Cartas patentes fueron otorgadas en 1733, y la Sociedad incorporada fue recibida con gran entusiasmo por los anglicanos. Recibieron dinero en efectivo, tierras y edificios, y la sociedad prosperó: a partir de su primera escuela en 1734, llegó a dirigir treinta y ocho para 1754, enseñándose en todas ellas la religión anglicana en inglés; estas escuelas funcionaron además de la red anterior de escuelas del SPCK, organizadas en Dublín como una rama de la sociedad de Londres. En 1747 la Sociedad recibió una donación del parlamento de Dublín y continuó recibiendo anualmente donaciones en los setenta y siete años restantes de su existencia (no cesó en sus operaciones hasta 1824), convir-

63. Para este tema, véase D.P. DOWLING, *The Hedge Schools of Ireland* (1935) y D.H. AKENSON, *The Irish Education Experiment: The National System of Education in the Nineteenth Century* (1970), capítulo 2.

64. JONES, o.c., p. 235.

65. *Petición. Una humilde propuesta para obtener la Carta real de Su Majestad a fin de formar una Sociedad para la promoción del conocimiento cristiano entre los nativos del Reino de Irlanda* (1730); texto reproducido en JONES, o.c., p. 233ss.

tiéndose en el primer sistema educativo que recibió fondos parlamentarios en el Reino Unido<sup>66</sup>.

A pesar de todo, la Sociedad incorporada fue criticada desde diversos sectores. Existió muy poco entusiasmo en favor de educar a la clase trabajadora por parte de empresarios e incluso de los filántropos; la lectura era considerada especialmente peligrosa, y una carta de aquella época en el «The Grub-Street Journal», refiriéndose a la peligrosa extensión de la escolarización entre las clases bajas, afirmaba que «diecinueve de cada veinte de esta especie estaban destinados por la naturaleza para el comercio y la manufactura y sacarles de esto para leer libros era una forma de perjudicarlos, pues no los haría más instruidos ni mejores, sino impertinentes, revoltosos y facciosos<sup>67</sup>. Hacia la mitad del siglo XVIII esta actitud se estaba extendiendo rápidamente a través del movimiento de las escuelas de beneficencia, ya que el problema que los dejaba perplejos era qué hacer con los niños retenidos el día entero en la escuela. Si realmente habían nacido dentro de la clase trabajadora, una educación liberal tal como se daba en las clases de gramática —no importaba lo poco liberal que resultara en sus efectos— sería pernicioso. De este modo fue desarrollándose la idea de una enseñanza práctica combinando la lectura de la Escritura con programas de trabajo. Si las escuelas de caridad podían operar sobre el modelo de los talleres, entonces los niños, muchos de los cuales eran pobres, huérfanos, o incluso recogidos de padres católicos indigentes, podrían hacer que las escuelas fuesen autosuficientes. Este enfoque se extendió por Inglaterra, Escocia e Irlanda hasta el punto de que a finales del siglo XVIII las escuelas de beneficencia habían cambiado enteramente sus propios fines, y se habían convertido en algo tan triste y aun vicioso que llamaron la atención del mismo John Howard. Éste llegó a interrumpir su visita a las prisiones de Irlanda en 1779-82 para investigar la escandalosa manera con que se estaba dirigiendo las escuelas de beneficencia, cuyos informes habían ya alarmado a John Wesley. Howard (c. 1726-90) era un devoto calvinista que había dedicado su vida a tratar de corregir los horribles abusos de las prisiones; las condiciones de las escuelas de beneficencia las consideró peores aún que las prisiones de ese tiempo. Los niños de esas escuelas eran utilizados de una forma peor que en muchas fábricas, muertos de hambre, sin lim-

66. Ibid., p. 238.

67. G.A. CRANFIELD, *The Development of the Provincial Newspaper 1700-1760* (1962), p. 53.

pieza y con los vestidos hechos girones; las niñas con sus cuerpos gastados y deformados por las doce o dieciséis horas que les hacían trabajar en los telares, haciendo escobas o tejiendo batista de lino para hacer camisas; los niños igualmente exhaustos y físicamente deshechos por las largas horas que tenían que pasar, desde la primera infancia, en las faenas del campo, la mayor parte de ellas en ocupaciones completamente serviles, sobre todo haciendo cercas, incluso el cultivo y trasplante de árboles de vivero, haciendo zanjas y podando.

Howard denunció públicamente estas escuelas; Wesley hizo suya la causa y examinó las consecuencias educativas, informando que por lo que él podía decir los niños no aprendían «absolutamente nada»<sup>68</sup>. Más aún, los maestros eran superficialmente competentes y consideraban su función más como de vigilantes que como educadores, siendo criticados como «brutales y sin compasión» y la «negación de otras vocaciones», según informes de la época<sup>69</sup>. Pero en aquel tiempo, desde el punto de vista anglicano, estos niños eran sólo irlandeses, y para el caso papistas; además eran necesarios para el creciente sistema industrial fabril. Sólo se fueron corrigiendo poco a poco los peores abusos, siendo entonces las escuelas muy parecidas al creciente número de fábricas con sus intolerables estructuras del tipo de prisión, que se construían en muchas partes de Gran Bretaña. Las críticas de Howard, Wesley y otras personas importantes lograron que el parlamento de Dublín nombrase una comisión de investigación, después de haber escuchado los testimonios presentados por Howard; éste murió dos años más tarde, y un año después, en 1791, los comisionados presentaron un informe inocuo y evasivo. Otro crítico virulento, Robert Steven, escribió en su *Demanda de una investigación sobre los abusos de las escuelas tituladas en Irlanda* (1818) «que no podía encontrar prueba de ninguna acción que haya sido tomada por el parlamento irlandés como consecuencia de ese informe»<sup>70</sup>. Un nuevo informe en 1825 de la Comisión de la Junta de educación de Irlanda observó que poco se había hecho para corregir los abusos puestos de manifiesto por Howard y Wesley. Para principios del siglo XIX éste no era un problema exclusivo de Irlanda: era una plaga en todas las regiones industrializadas del oeste. Mientras tanto la mayoría de los irlandeses a quienes se les había dicho que su lengua vernácula, el erse, era una lengua

68. JOHN WESLEY, *Works* (1872), vol. 4, p. 307s.; citado en JONES, o.c., sobre el que se basa la información precedente.

69. JONES, o.c., p. 253.

70. Ibid.

bárbara, se vieron forzados a transmitir en secreto su cultura común en sus «escuelas de seto» o en el extranjero, o a emigrar, a la vista de la negación casi total de sus derechos.

### La educación en Europa: el norte protestante

#### *Disposiciones de la reforma: esfuerzos para extender las escuelas*

El norte protestante de Europa siguió siendo en el siglo XVII como un mosaico político de estados separados dentro del sacro romano imperio. Sus esfuerzos para formar unidades nacionales cohesionadas se vieron frenados debido a las devastaciones de la guerra de los treinta años, ya que la mayoría de las campañas militares se desarrollaron en sus territorios. Sin embargo, el entusiasmo por la reforma educativa que movió a Tassio a escribir a Comenius desde Hamburgo al final de la década de 1630 que «el celo por la pansofía y por una didáctica mejor arde en todos los rincones de Europa» era ampliamente compartido, y se reflejó en un esfuerzo continuo para extender las disposiciones educativas.

A nivel elemental las regiones protestantes habían tomado la iniciativa, bajo el estímulo de Lutero y Melanchthon, para proporcionar escuelas adoptándose ampliamente como plan modelo los *Artículos de la visitación*. Las primeras disposiciones obligatorias de asistencia a la escuela tuvieron lugar en Sajonia, en donde la ciudad de Weimar promulgó unas leyes en 1619 que obligaban a todos los niños entre los seis y los diez años a asistir a la escuela todo el año a excepción del mes de la cosecha en que tenían que trabajar en los campos<sup>71</sup>, y este precedente fue seguido en la cercana Gotha en 1642, que impuso multas a los que no cumplieran con esta ley. Normas parecidas se extendieron a través de la Alemania protestante, los reinos escandinavos de Dinamarca y Suecia, y las Provincias Neerlandesas Unidas, aunque en su mayor parte fueron ampliamente ignoradas, y de hecho era casi imposible poder cumplirlas, dado que no existía una idea clara de lo que era una escuela elemental ni un sistema de ayuda adecuada en cuanto al tipo de edificios que debían construirse, así como la formación de los maestros y del modo de financiación. En Prusia se publicaron normas parecidas en

1716-1717 por Federico Guillermo I (r. 1713-40), y vueltas a promulgar de un modo más completo en 1763 por su hijo Federico II el Grande (r. 1740-86). Éstas fueron el famoso *Reglamento general de las escuelas del país* que obligaban a todos los niños entre los cinco y los trece años a asistir a la escuela diariamente entre las 8 y las 11 de la mañana y la 1 y las 4 de la tarde, excepto los domingos; los miércoles y los sábados por la tarde quedaban libres, y la asistencia sería hasta que hubieran alcanzado los niveles de progreso requeridos, en religión, lectura y aritmética elemental. Se tomaron disposiciones para multar la falta de asistencia a la escuela y para la inspección, a cargo al principio del clero local y más tarde del superintendente escolar<sup>72</sup>. Sin embargo, aun después de las normas de Gotha, parece que se avanzó muy poco en la provisión de escuelas y preparación de maestros; existe una abundante documentación sobre la deficiente preparación de los maestros, incluida una exigencia común de que soldados con pensión y otros funcionarios públicos recibieran cargos en las escuelas para ahorrar «salarios» de los maestros, y a los maestros se les otorgaba el monopolio de la confección de vestimentas para completar el salario; al mismo tiempo, como consecuencia de las regulaciones de 1763, existió una amplia inhibición por parte de los padres, y los inspectores, mal pagados, trataban con frecuencia sin éxito de cobrar los dieciséis *groschen* de multa<sup>73</sup>. El mejoramiento y extensión de la escolarización a nivel elemental fue un proceso más difícil que lo que suponía la entusiasta proclamación de las normas y en la Europa protestante, como en las demás partes, se desarrolló lentamente.

#### *Avances en Prusia: las escuelas de Francke en Halle*

La iniciativa más importante la tomó el recién creado estado de Prusia, cuando, para fortalecer la independencia en su nuevo reino, Federico I fundó su Universidad Friedrich en 1694, situándola no en Berlín, la capital, sino en Halle hacia el suroeste. Federico buscó destacados hombres de ciencia para esta nueva institución, planificándola para que siguiera la enseñanza más progresiva de la época, y, entre otros, atrajo a Alemania a los grandes reformadores de la educación, Christian Thomasius (1655-1728) y August Hermann Francke (1664-1727). Thomasius fue,

71. FRIEDRICH PAULSEN, *German Education: Past and Present* (1908), p. 136.

72. *Ibid.*

73. *Ibid.*, p. 27.

en efecto, el fundador de la nueva universidad, que elevó desde una academia de la corte o *Ritterakademie* después de mudarse a Halle desde la cercana Leipzig donde era profesor de derecho. Thomasius fue un innovador en materia de educación y en una serie de textos pedagógicos, empezando con su *Introductio ad philosophiam aulicam* (Introducción a la filosofía de la corte) de 1688, mostró su deseo de mezclar lo mejor de la preparación de la *Ritterakademie* con una teoría legal progresiva. Thomasius, dando sus lecciones en el alemán vernáculo, atacó también el árido escolasticismo aristotélico y fue responsable de su desplazamiento de la mayor parte de las universidades protestantes alemanas.

Completando a Thomasius, en curiosa oposición, estaba Christian Wolff (1679-1754), que enseñó matemáticas en Halle en el período de 1707-1723 según un punto de vista aristotélico modificado. La carrera de Wolff fue tormentosa; en 1711 fue elegido como miembro de la recién fundada (1700) Sociedad de ciencias de Berlín, de la que había sido espíritu impulsor el gran investigador alemán Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716). Esta institución, organizada sobre el modelo de las academias científicas de Europa, y en particular sobre la Real sociedad de Inglaterra, y llamada más tarde la Academia real prusiana, ofrecía la calidad de miembro a los investigadores alemanes más distinguidos, pero esto no impidió que el rey desterrara a Wolff bajo la presión de los entonces influyentes pietistas. Se fue a la universidad protestante de Marburgo, y más tarde volvió a Halle al subir al trono el nuevo rey Federico II en 1740; a partir de entonces fue agasajado con honores y reconocimiento oficiales. Las enseñanzas de Wolff, basadas sobre el precepto de «nada sin una razón suficiente» —un concepto matemático— se extendió por todas las universidades alemanas, tanto católicas como protestantes en el siglo XVIII, y condujo a vastas reformas. Durante la guerra de los treinta años las universidades alemanas habían decaído notablemente cuando la teología dejó en la sombra a todo lo demás y las universidades habían sido perturbadas por unos ejércitos incontrolados. Como compañeros del fanatismo teológico iban la pereza y el libertinaje —no tan desligados como ingenuamente podría suponerse— y en la época de la literatura reformista utópica se preguntaba en serio si las universidades eran lugares apropiados para formar a la juventud<sup>74</sup>.

Teniendo a la vista esta situación ha de entenderse la obra de Thomasius y Wolff. A finales del siglo XVIII las universidades habían sido

rehabilitadas con éxito: su espíritu estaba dominado por la preocupación de la filosofía racional y por la ciencia experimental, y el método medieval de la *lectio* fue reemplazado por nuevas técnicas de disertación y seminario, tratando el último de describir el proceso de la fertilización mental que tiene lugar durante las discusiones. Además se extendió notablemente la libertad académica y las lecciones se daban en alemán (excepto por razones obvias, para la teología y el latín) al mismo tiempo que los clásicos cursos de latín dejaron de ser estudios de estilística formal y se orientaron hacia contenidos históricos<sup>75</sup>. Las más importantes de estas universidades fueron, con mucho, Halle y Gotinga; en esta última, fundada en 1737 bajo la influencia de Christian Heyne (1729-1812), florecieron los estudios latinos y ello condujo a un renacimiento neohumanista, poniendo de este modo los fundamentos para el gran movimiento del siglo XIX; su seminario filológico fue tan notorio, y los que se graduaban en él tan influyentes más adelante, que fue descrito como «casi un colegio de formación que suministraba a toda la Alemania del norte los maestros más cualificados»<sup>76</sup>. Esta tendencia marcó una innovación europea: que la investigación debía hacerse en las universidades en lugar de las academias o sociedades.

El lazo entre la escuela primaria y la universidad continuó siendo en Alemania la escuela de gramática, y ésta también había seguido siendo muy conservadora durante el siglo XVII bajo la rígida dominación jesuítica en las tierras germanas católicas, y bajo las igualmente inflexibles iglesias protestantes en el norte luterano. Uno de los éxitos de Comenius y otros reformadores teóricos fue el extender el concepto de secuencias graduadas a la enseñanza. Estas ideas no eran aún muy conocidas y el haberlas diseminado con éxito fue el gran logro del colega de Thomasius en Halle, August Francke (1663-1727). Nacido en Lübeck en la costa báltica, después de una preparación filosófica y teológica, Francke fue profesor en Leipzig en Sajonia; en 1687 conoció a Philipp Jakob Spener (1635-1705) en la capital sajona de Dresden. En su *Pia desideria* de 1675 urgía a una fe más activa, en lugar del formalismo oficial de un luteranismo sin vida; su movimiento pietista es en relación al luteranismo lo que fue el metodismo frente a la Iglesia de Inglaterra. Francke se convirtió al pietismo, y en Leipzig pidió que las lecciones de teología se celebraran como sesiones de devoción. Puesto que Francke daba además

75. PAULSEN, o.c., p. 122.

76. Ibid.

74. A.W. WARD, *Collected Papers*, vol. 1 (Histórico, I) (1921), p. 195-207 *passim*.



sus lecciones en alemán, se creó una considerable hostilidad y en 1692 fue expulsado, encontrando un nuevo cargo académico en la nueva Universidad Friedrich de Halle y un modo holgado de vida como pastor de la suburbana Glauchau.

Fue en Halle donde Francke llevó a cabo su obra educativa que colocó las bases para la educación secundaria en Alemania<sup>77</sup>. Además de sus deberes lectivos consideró su función pastoral como parte de su preocupación por los pobres, y puesto que el clero estaba ordinariamente al cargo de las tareas escolares, se interesó por las materias educativas. En 1694 Francke organizó en su iglesia una escuela para los niños pobres y desamparados, con tanto éxito que tuvo que buscar locales más espaciosos; esto lo llevó al año siguiente a abrir una escuela separada por encargo de la ciudad para los niños de familias ricas (niños y niñas) que pagaban matrícula, conocida como *Bürgerschule*, es decir «Escuela municipal», sentando con ello la base para una escolarización elemental sistemática para Halle, enseñando lectura y escritura básicas en alemán. Llegaron con generosidad donativos y fundaciones, que permitieron a Francke comprar los edificios, que antes había alquilado como sitios permanentes. Entretanto había abierto también una escuela de gramática latina como continuación de la *Bürgerschule* para los hijos de la gente acomodada; se llamó *Pädagogium*, sugiriendo su título griego latinizado un lugar donde los niños eran «conducidos al saber». La intención era revitalizar el formalismo sin vida de las escuelas gramaticales tradicionales, dentro de la línea reformadora de Comenius; en los años siguientes el luteranismo o más estrictamente la doctrina de la Iglesia evangélica fue la medula de los estudios, dándose las clases en latín, una vez adquirida la base vernácula en las *Bürgerschule*, y completándolo con el griego y el hebreo.

Sin embargo, además de esto hubo innovaciones que hicieron del *Pädagogium* la escuela más avanzada de su tiempo dentro de su clase. Se enseñaba el alemán, pero existía aún menos literatura vernácula que en inglés o francés. Francke se concentró en los escritos sagrados y la filología germana, y además, en latín y en alemán, en el estudio de la historia y de la geografía; también se ofrecía francés y aritmética. Sin embargo, lo que constituyó un alejamiento considerable de la tradición fueron las actividades prácticas tan ansiosamente recomendadas por los

reformadores. En su *Pädagogium* Francke introdujo los *Recreationsübungen* (ejercicios recreativos) tanto dentro como fuera de la clase. Los primeros consistían en actividades de taller que incluían carpintería, modelado, diseño y pulimento de lentes, siendo esta última una artesanía fascinante cuando la explotación de la naturaleza a través de los microscopios y de los telescopios era una de las tareas más retadoras; las actividades en el exterior extendían el estudio de la naturaleza a través de las lentes por medio de excursiones, al tiempo que las actividades manuales se reforzaban con visitas a diversos estudios de artesanos de la ciudad. El *Pädagogium* de Francke inició el estudio de la realidad, después de que hacía casi un siglo que la literatura reformista venía exhortando a ello. Se introdujeron nuevas actividades realistas: en 1698 fue una escuela dispensario, en 1701 una imprenta con librería, y se dieron los primeros pasos para una biblioteca y un museo de arte y de historia natural<sup>78</sup>.

Las escuelas de Francke florecieron desde el principio y en 1697, dos años después de abrir el *Pädagogium*, estableció una escuela paralela libre para muchachos pobres pero con talento para que pudieran abrirse paso hasta la universidad; en 1709 estableció una escuela de pago para niñas paralela al *Pädagogium*. En el año de su muerte, a pesar de la crítica de los conservadores más sectarios, sus escuelas, que dirigía además de sus deberes pastorales y universitarios, estaban bien fundamentadas, empleando 167 maestros, ocho maestras y un número adicional de inspectores, para educar 1725 niños en la escuela de los pobres, en el orfanato y en la *Bürgerschule*. Había también 82 en el *Pädagogium* y 400 en la escuela de latín<sup>79</sup>. Los éxitos de Francke en el sector de la beneficencia fueron muy significativos como indican estas cifras; fue también él quien ofreció una ayuda considerable al SPCK de Londres que siguió muchas de las ideas y prácticas de la escuela de los pobres y del orfanato. Además de estos logros, Francke consiguió nuevos avances en el concepto de la preparación profesional de los maestros, y ya en 1696 dirigía diariamente sesiones de dos horas de discusión para sus maestros de la escuela elemental, que eran con frecuencia estudiantes de los primeros cursos de la Universidad Friedrich; a ese tipo de discusiones lo llamó *Seminarium praeceptorum* (seminario para maestros) extendiendo esto en 1707 a los maestros del *Pädagogium* y a la escuela de latín. Hoy las escuelas

77. La exposición sobre Francke está basada en PAULSEN, o.c., p. 127ss y J.W. ADAMSON, *Pioneers of Modern Education in the Seventeenth Century* (1905, reimpr. 1971), p. 237-57.

78. ADAMSON, o.c., p. 241.

79. *Ibid.*, p. 247.

de Francke siguen abiertas en Halle, conocidas aún como las Fundaciones Francke: *Franckesche Stiftungen*.

Bajo el influjo de Francke, Prusia se puso a la cabeza de la educación en Europa a principios del siglo XVIII, y en cuanto a la idea de la preparación profesional de los maestros consiguió una iniciativa que se mantuvo durante largo tiempo. En particular, el sistema escolar de Halle se convirtió en el modelo de Prusia y, siguiendo su ejemplo, de otros estados germanos. A medida que avanzó la ilustración el programa pietista y la excesiva importancia que prestaba a lo religioso quedaron anticuados, pero las escuelas como tales continuaron hasta el siglo XIX. No obstante, la educación alemana nunca pudo verse enteramente libre del elemento religioso, que las escuelas pietistas propagaron constantemente.

#### *El nacimiento de la «Realschule» y el programa moderno*

Francke abrió un segundo camino al desarrollo que fue fomentado por la educación alemana, y produjo de este modo un modelo universal que se transmitió al mundo entero: la idea de un programa basado en los objetos del mundo exterior, llamados *realia* según la palabra latina común entonces. Es éste un concepto del que puede trazarse la genealogía desde Bacon, a través de Ratke y Comenius hasta el *Pädagogium* de Francke. En el plan de estudios para el *Pädagogium* la idea de *Rekreatiönsübungen* ofreció el estímulo, aunque Francke, siguiendo el clima intelectual de su tiempo, consideraba la realidad como una evidencia de la obra divina; ni él, ni muchos otros educadores de la época, dado el contexto religioso del tiempo, consideró el mundo exterior (*realia*) desde otra perspectiva.

Con todo, éstos fueron los inicios de los nuevos desarrollos, que Francke estimuló aunque de un modo negativo, en Halle, donde un profesor de filosofía, Christoph Semler (1669-1740), y uno de los inspectores de la escuela, preocupado por los métodos pedagógicos, publicó en 1705 un ensayo sobre «Sugerencias prácticas para establecer una escuela técnico-matemática», y a esto siguió en 1708 la apertura de una *Mathematische und Mechanische Real-Schule*<sup>80</sup>. Concebida como una escuela técnica, que ofrecía instrucción a tiempo parcial para aprendices

80. *Nützliche Vorschläge von Aufrichtung einer mathematischen Handwerker Schule bei der Stadt Halle*; cf. HANS, o.c., p. 216.

y artesanos, y aunque obligada a cerrar tres años más tarde por falta de estudiantes, marcó, sin embargo, un camino, y algunas décadas después Johann Julius Hecker (1707-1768) abrió en Berlín una *Ökonomisch-mathematische Realschule* en 1747. El título no se corresponde exactamente a lo que incluía el programa, pues aunque estaba basado en el concepto de estudios de la realidad, sobre todo en la captación inmediata de los fundamentos matemáticos, incluía también entre los estudios la religión, el alemán, el francés, el latín, la historia, la geografía, la geometría, la mecánica, la arquitectura y el dibujo, con una mayor importancia para la última parte de la lista<sup>81</sup>. En su escuela Hecker acentuó el concepto del estudio del mundo como una estructura de objetos externos —no de ideas transcendentales— como un medio de reflexión y percepción mentales, y, al actuar así, fue el pionero de la *Realschule* alemana que poco después suprimió completamente el latín y desarrolló un tipo independiente, no clásico, de escuela secundaria. Más aún, todo el concepto del estudio de los *realia* como entidades y como evidencia de un mundo exterior dependiente de las actividades del que aprende, formaba parte de un proceso europeo más amplio de cambio en lo educativo de una gran importancia. Éste fue el movimiento para descartar el conocimiento inmanente, revelado, y aceptar la evidencia de los sentidos como garantía. Esto por supuesto era una parte de la síntesis tomista del siglo XIII; en el siglo XVIII se hizo el esfuerzo para dar un paso largamente temido por la Iglesia católica: que se aceptase la sensación y la reflexión como los únicos medios de conocimiento, y los objetos de tal conocimiento, como la única realidad.

81. PAULSEN, o.c., p. 128.

## VI. LA EDUCACIÓN Y LA ILUSTRACIÓN: LA REVOLUCIÓN CONCEPTUAL

### Nuevas concepciones de la educación: el influjo de la ciencia y del empirismo

#### *Desde la revolución científica a la ilustración*

A pesar de sus muchos éxitos, la extensión de la escolarización a lo largo de los siglos XVII y XVIII siguió siendo una operación limitada, caracterizada por la falta de valoración general de su finalidad global, dificultada por el estado primitivo y subdesarrollado de la teoría de la educación.

Se trataba de un movimiento difuso esparcido a lo largo de Europa, dirigido por grupos voluntaristas con una serie de propósitos particularmente limitados, y no es de extrañar que en la segunda mitad del siglo XVIII muchos de los esfuerzos filantrópicos quedaran agotados y decayeran. Con fondos insuficientes, con unos marcos conceptuales de corto alcance, con frecuencia ineptos desde un punto de vista administrativo, y además basados todos ellos en las estructuras clasistas vigentes, fracasaron en su desarrollo porque, entre otras razones, las circunstancias de los tiempos exigían cosas diferentes: el Occidente en todos sus aspectos, intelectual, económico, social y político estaba cambiando a marchas forzadas.

En la segunda mitad del siglo XVIII, Occidente entró en una edad de revoluciones (industrial, social, política), las cuales, entre otras cosas, introdujeron cambios importantes en la educación, mereciendo destacarse dos rasgos como altamente significativos: la creciente participación de los gobiernos en la ayuda a la educación (por contraposición a la simple publicación de decretos, como habían hecho durante siglos sin

grandes efectos) y la aparición de nuevas concepciones del hombre y de la sociedad que ofrecían alternativas polémicas retadoras y para muchos estimulantes, para reemplazar las creencias convencionales, con posibilidades incitantes de desarrollo futuro. Estos dos rasgos mencionados eran, lógicamente, interdependientes: ninguno de los dos podía llevarse a cabo sin el otro; además, ambos habían estado en proceso de gestación a lo largo de los siglos XVII y XVIII. Por otra parte, la corriente conservadora de la escuela de gramática estaba igualmente estancada por la ausencia de una teoría aceptable. A pesar de los esfuerzos del movimiento utópico reformista del siglo XVII, no existía un cuerpo adecuado de doctrina sobre educación para guiar el proceso de la instrucción: no había una comprensión de la naturaleza de la infancia y de la niñez, ni una percepción clara de la psicología del aprendizaje, del papel del juego, de la fantasía o de la imaginación, de la necesidad de organizar los grados según la edad y las etapas de crecimiento e interés; toda la preocupación estaba centrada en la lógica externa de organizar la materia; las actitudes ante la existencia humana seguían dominadas por la preocupación por el pecado y la necesidad de la salvación. Sin embargo, al mismo tiempo que se emprendían estos diferentes esfuerzos para extender la escolarización, estaba también en proceso de desarrollo un nuevo enfoque de la teoría educativa, como parte del fenómeno general de la ilustración; dependió esencialmente del pensamiento de John Locke y de Jean-Jacques Rousseau, y fue poco a poco influyendo en las prácticas educativas en las últimas décadas del siglo XVIII, y llegaría a influir mucho más en el siglo XIX.

La idea misma de ilustración es un concepto del siglo XVIII, aunque el movimiento había crecido constantemente a partir del estímulo inicial de Bacon y del pensamiento cartesiano, con la subsiguiente revolución científica; en el siglo XVIII fue ganando importancia y clara conciencia, a medida que los autotitulados *philosophes* buscaban desplazar las formas intelectuales y culturales de los siglos anteriores como obscurantistas, adoptando una postura inquisitiva derivada de la fe en la eficacia del método científico basado en el senso-empirismo y en el razonamiento inductivo. Estos *philosophes* (el término es francés, y no significa «filósofos» en el sentido técnico, sino pensadores «progresistas», sofisticados) formaron una vanguardia conspicua de la sociedad intelectual francesa: Montesquieu, Voltaire, Diderot y Rousseau son los más conocidos, aunque hubo muchos más, especialmente a medida que el movimiento se extendió rápidamente fuera de París y en todas direcciones

a través de Europa. Llegaron a considerarse a sí mismos como «los que proyectan luz en las tinieblas reinantes». El siglo mismo se conoció ya entonces en Francia como *siècle des lumières*, el «siglo de las luces»; en esa misma época el nuevo movimiento fue adoptado en la corte prusiana de Federico el Grande como *die Aufklärung*; fue este término alemán el traducido al inglés a principios del siglo XIX como *Enlightenment*. Con su habitual tenacidad, los prusianos se adentraron en la ilustración hasta el último detalle: en octubre de 1788 apareció el primer número del «*Berlinisches Journal für Aufklärung*» en el que se discutía la cuestión de su definición exacta, caracterizando el concepto de ilustración como el de «un esfuerzo del espíritu humano para iluminar totalmente, de acuerdo con los principios de la razón pura, y con vistas al progreso de lo útil, todo objeto dentro del mundo de las ideas, toda opinión humana y sus consecuencias, todo aquello que tiene un efecto sobre el hombre»<sup>1</sup>. El entusiasmo germano, que adoptó el carácter de movimiento nacional, siguió a la iniciación francesa de la ilustración, pensando con seguridad después de los acontecimientos; al fin y al cabo, este credo entusiasta llega casi dos siglos después de Bacon y contiene en esencia el programa que él defendía. El *siècle des lumières* francés, la *Aufklärung* alemana, el *Enlightenment* inglés, el español *las luces*, y movimientos comparables del resto de Europa fueron esencialmente un fenómeno del periodo maduro de finales del siglo XVIII, inspirándose sobre todo en Voltaire y Rousseau; antes que ellos, poniendo el fundamento y ofreciendo el estímulo inicial a todo el pensar de la ilustración (y especialmente en relación a la educación) estuvo John Locke.

#### *Descartes y Newton: hacia una nueva ciencia*

Para entender las ideas esenciales de la ilustración, y su repercusión sobre la civilización occidental, es necesario considerar brevemente el desarrollo de la revolución científica después de Bacon, en el pensamiento de Descartes y Newton, como prelude para valorar la contribución de Locke. Debe recordarse que Descartes simpatizó de modo notable con la teoría de Bacon, pero afirmó más explícitamente que Bacon la independencia de la mente; en efecto, el *cogito ergo sum* implica

1. Citado en HENRI BRUNSCHWIG, *Enlightenment and Romanticism in Eighteenth-Century Prussia* (1949), p. 7.

el presupuesto según el cual la mente existe antes que la materia, y con independencia de ella. Para Descartes, la mente incluye todas las operaciones de sensación, imaginación, voluntad y sentimiento, y es capaz por sus propias operaciones de alcanzar el conocimiento, del que consideró que las matemáticas eran la forma más alta; más aún, puesto que tal conocimiento se adquiere por medio del razonamiento deductivo, por los propios recursos de la mente independientemente de la experiencia sensorial, asumió la existencia de las ideas innatas. Con todo, aceptó el punto de vista de Bacon de que existe una materia extensa que constituye el mundo externo, y es por tanto la base del conocimiento sensible; así que Descartes buscó, entender un puente entre el platonismo tradicional, para el que todo conocimiento son formas preexistentes y *a priori*, y la posición aristotélica de que el conocimiento se origina únicamente a través de los sentidos, por medio de la experiencia, *a posteriori*. En las últimas décadas del siglo XVII esta teoría cartesiana estuvo absolutamente en boga, ofreciendo una reconciliación entre dos posturas extremas, y, al independizar la mente y el conocimiento *a priori*, permitía afirmar la existencia de Dios.

El reto efectivo a la teoría de Descartes llegó en la obra de Isaac Newton (1642-1727) que, por su talla en el pensamiento científico europeo, fue elegido presidente de la Royal Society en 1703, cargo que ocupó durante veinticuatro años, hasta su muerte. Su *Philosophiæ naturalis principia mathematica* (conocida por el nombre más breve de *Principia* y publicada en 1687 durante su época de Cambridge), fue inmediatamente acogida con entusiasmo por cuanto aparecía, con su exposición de la teoría de la gravitación universal, como una triunfante justificación de la concepción mecanicista del universo. Lógicamente, Newton hubo de ser muy cuidadoso con la sensibilidad religiosa de su tiempo, de modo que muy prudentemente, siguiendo la tradición aristotélica, aceptó una primera causa del universo que no es ciertamente mecánica; sin embargo, como Robert Boyle y otros miembros de la Royal Society, afirmó que la preocupación de la ciencia no se centra en las causas, sino en los efectos observados, siendo su meta calcular y dar expresión matemática a las leyes mecánicas. Hasta cierto punto, por tanto, estaba de acuerdo con Descartes en usar el análisis matemático para avanzar de lo conocido a lo desconocido. Al mismo tiempo, difería notablemente del pensamiento de Descartes según el cual cabía deducir una prueba científica simplemente a partir de las ideas proporcionadas por la intuición. Siguiendo, al contrario, a Bacon, Newton intentó basar

sus presupuestos sobre la experimentación y la observación de los fenómenos. Cuando no podía hacer experimentos directos en los cálculos astronómicos, estaba en favor del método analógico, utilizando por ejemplo la analogía de un proyectil, tal como una piedra, para calcular las órbitas de los planetas.

Igual que Bacon antes que él, Newton no se preocupó excesivamente por la relación entre los fenómenos y las ideas, ni por la forma en que lo particular podría dar origen al conocimiento. Sin embargo, y para satisfacción de sus muchos seguidores, Newton unió los dos cabos que competían en el pensamiento del siglo xvii: el empirismo baconiano y el racionalismo cartesiano. Desde este momento Descartes fue a su vez eclipsado, y el pensamiento de Newton fue el que predominó. La síntesis de Newton dio origen a una nueva forma de empirismo, y proporcionó la base para la ciencia física del siglo xviii. Ofreció una visión mecánica de la naturaleza, aceptable incluso para las autoridades religiosas, acentuando que era voluntad divina que el universo material operase como un mecanismo autónomo y ordenado (el reloj supone al relojero), y aunque en el siglo xx los conceptos newtonianos de espacio, tiempo y movimiento han sido superados por la teoría de la relatividad, sus ideas siguieron dominando durante mucho tiempo. Para finales del siglo xvii las teorías de Newton tenían ya una amplia aceptación entre los científicos ingleses, y durante la primera mitad del siglo xviii lograron una extensa aceptación en Europa, especialmente a través de la interpretación de Voltaire.

#### John Locke: empirismo y conocimiento

El ímpetu científico hacia la ilustración empezó con el pensamiento de Newton; la expansión de ese modo científico de ver el mundo, no sólo en lo que afecta al hombre y a la sociedad sino también a la educación, fue el logro de John Locke (1632-1704). Locke nació cerca de Bristol, de una familia puritana, y en 1652 fue a Oxford, donde estuvo cerca de treinta años como estudiante, lector y profesor. Durante su estancia en Oxford se sintió atraído por el pensamiento de Bacon y de Descartes, y esto le orientó hacia una carrera científica, que en su caso fue la medicina. Fue elegido para la Royal Society en 1668 y recibió su título de médico en 1674. Como por su pasado era republicano, juzgó oportuno, después de la restauración de 1683, irse a Holanda, por lo

que Oxford le privó de su condición de miembro del Christ Church College. Permaneció en Holanda hasta 1688, y regresó a Inglaterra en el mismo buque que Guillermo y María de Orange. Los años siguientes fueron los más productivos; en 1689 conoció a Newton, cuyos *Principia mathematica* habían aparecido dos años antes y a ello siguió un período importante de publicaciones del propio Locke: en 1690 publicó su controvertido *Ensayo sobre el entendimiento humano*, que tuvo un gran éxito de venta después de que Oxford lo prohibiera para los primeros cursos universitarios en 1703; también en 1690 aparecieron sus *Dos tratados sobre el gobierno* y las *Cartas sobre la tolerancia*; y en 1693 *Algunos pensamientos sobre la educación*. Esta última obra alcanzó enorme popularidad, y durante el siglo xviii se volvió a imprimir en dos ediciones, al tiempo que la traducción francesa llegó a las dieciséis reimpresiones; antes de finales del siglo xix había vuelto a editarse diez veces más en inglés, siete en alemán, seis en italiano y cinco en francés. A lo largo de todo el siglo xviii Locke fue citado cada vez más como una autoridad probada en el campo de la educación.

Con todo, fue en el ámbito de la teoría política donde llamó la atención por primera vez, con sus ataques en los dos *Tratados* al origen divino de las formas absolutas de gobierno. El primero era una refutación del gobierno por derecho divino; el segundo se oponía al *Leviatán* de Thomas Hobbes, publicado en 1651, el cual defendía que el contrato social concediendo la soberanía al Estado era una necesidad, pues de otro modo la anarquía y el propio interés conducirían a una situación de guerra, convirtiendo la vida natural del hombre en «solitaria, pobre, desagradable, bruta y corta»<sup>2</sup>. Además, Hobbes argumentaba que, una vez concedido al soberano, el contrato social es irrevocable; Locke se opuso a esta opinión en sus *Tratados* y razonó que el contrato es entre hombres libres y por tanto es a la vez revocable y negociable de nuevo. Los hombres están sujetos, no a los soberanos, sino a las «leyes de la naturaleza», que pueden ser descubiertas mediante el uso adecuado de las facultades de «comprensión, razón y percepción sensible». Sobre todo declaró, siguiendo a Bacon de cerca, que la percepción sensible es «la base de nuestro conocimiento de la ley de la naturaleza». En primer lugar, dicho conocimiento «se deriva de aquellas cosas que percibimos a través de los

2. HOBBS, *Leviathan* (1651; 1955), p. 82. Como ilustración, Hobbes añadía: «El pueblo salvaje de muchas partes de América... vive hoy de esa brutal manera» (p. 83); trad. cast.: *Leviatán*, Nacional, Madrid 1980.

sentidos». Después de esto, en su opinión, «la razón utiliza estos elementos de conocimiento para amplificarlos y refinarlos, pero en modo alguno los instituye fijamente»<sup>3</sup>.

La creciente aceptación de la sociedad como fuente de la moral, junto con la afirmación de que las mismas sociedades son creadas por individuos que pueden cambiarlas, había de tener unas consecuencias de gran alcance durante el siglo XVIII. La idea de que el hombre puede alcanzar el progreso social a través del cambio político y de los programas educativos fue robusteciéndose con la disminución de la creencia en la autoridad divina como fuente de toda ilustración personal y de toda organización en el mundo. Sin embargo, Locke no quiso estimular la tendencia a reemplazar el determinismo divino por un determinismo social y económico. Prefirió minimizar los aspectos sociales del conocimiento, y subrayar que el camino hacia la verdad requiere que el individuo preste la atención debida a la evidencia de sus propios sentidos.

Los *Dos tratados sobre el gobierno* marcaron la pauta para una revolución conceptual de la teoría política; en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Locke ataca por segunda vez el modo de pensar dado por supuesto en su tiempo. En este ensayo, publicado por vez primera en 1690, aunque ya en 1671 había hecho el primer esbozo y pese a que siguió aumentándolo hasta 1700, Locke se propuso buscar el origen, la certeza y la extensión del conocimiento humano. Su intención era aplicar el método científico de su tiempo al estudio de las operaciones mentales, dando lugar de hecho a lo que Bacon había llamado una historia natural de la mente.

El mismo Bacon no había explorado en profundidad la relación entre las ideas y la experiencia; fue Locke quien prolongó el empirismo baconiano desarrollando lo que virtualmente puede considerarse como una psicología empírica.

Locke empezó rechazando de nuevo la doctrina del conocimiento innato. Negando que existieran «principios innatos, nociones primarias, *koinai ennoiai*, como si fueran caracteres impresos en la mente del hombre», se propuso demostrar cómo «los hombres, por el simple uso de sus facultades naturales, pueden conseguir todo el conocimiento que poseen... y llegar a la certeza, sin necesidad alguna de tales nociones ori-

3. LOCKE, *Ensayos sobre la ley de la naturaleza*, trad. inglesa de W. von Leyden (1954), p. 123-128 y 133. Estos ensayos fueron escritos en latín en 1664 y, aunque no fueron publicados en vida de Locke, sus ideas constituyeron la base de los dos *Tratados*.

ginales»<sup>4</sup>. Siguió a Aristóteles y a Bacon al favorecer la teoría de la *tabula rasa* de la mente: «Supongamos que la mente es como si dijéramos un papel blanco, libre de letras, sin idea alguna. ¿Cómo se le proporcionan?... A esto afirmo, en una palabra, por la experiencia.» La experiencia, para Locke, depende principalmente de los sentidos, aunque admite otra fuente de conocimiento en el funcionamiento mismo de la mente: «Nuestra observación, empleada tanto con los objetos externos sensibles, como con las operaciones internas de la mente, percibidos y reflexionados por nosotros mismos, lo provee el entendimiento con todos los materiales del pensar.» Locke llamó a estos dos aspectos de la experiencia *sensación* y *reflexión*: «Las cosas externas materiales, en cuanto objetos de sensación, y las operaciones de nuestra propia mente desde dentro, como objetos de reflexión, son para mí los únicos originales de donde todas nuestras ideas toman su principio.»<sup>5</sup>

Aunque Locke consideró a la mente como pasiva al recibir las ideas simples, le asignó un papel activo al combinar éstas para formar las complejas, tales como aquellas indicadas «por nombres como obligación, alcoholismo, mentira, etc.». Desarrolló algunos de los puntos de vista de Hobbes, señalando la importancia de la asociación de ideas para el aprendizaje, y llamó la atención sobre la función del lenguaje al asignar nombres fijos a ideas complejas, señalando que éstas están íntimamente relacionadas con las costumbres de las sociedades a quienes conciernen, de modo que las lenguas mismas cambian a medida que se añaden nuevas expresiones a nuevas combinaciones de ideas. De este modo Locke fue un promotor anticipado del análisis lingüístico, reconociendo la función de las palabras para permitir que las ideas «tuvieran una representación en la mente». Más aún, añadió, «ahora que las lenguas están hechas, y que tienen palabras abundantes para expresar esas combinaciones, una forma normal de conseguir estas ideas complejas es mediante la explicación de esas expresiones que están en su lugar»<sup>6</sup>. Sin embargo, como Bacon, Locke no tuvo mucha confianza al tratar de las ideas complejas y de todo el problema de la experiencia vicaria, teniendo esta dificultad una influencia importante en su actitud ante el conocimiento científico. De un modo parecido a Newton combinó las prescripciones del método científico tanto de Bacon como de Descartes, manteniendo la preferencia cartesiana

4. LOCKE, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Nacional, Madrid <sup>2</sup>1980, libro I, capítulo 1, sección 2; en *The Works* (1823), I, 2, 1.

5. *Ibid.*, II, 1, 1-4.

6. *Ibid.*, II, 22, 1-3.



por la prueba por medio de la demostración matemática, y argumentando como empirista que la certeza o la verdad pueden conseguirse también con la experiencia por la recepción de las ideas simples que se corresponden directamente a elementos de la realidad externa. Sobre este punto las ideas complejas ofrecieron algún obstáculo a su teoría.

Por tanto el progreso en el estudio del mundo externo, según Locke, depende primariamente de la atención a la evidencia de los sentidos, que pueden ofrecer un contacto directo con lo particular; la idea de que la mente es pasiva en la percepción permanecería durante mucho tiempo como postulado básico de la metodología científica<sup>7</sup> y llegaría a ejercer una profunda influencia en la teoría de la educación. Sin embargo, la mente no sería concebida por Locke como algo totalmente en blanco: en realidad tomó esto, más bien con poco sentido crítico, de la doctrina aristotélica, de tan larga supervivencia, de las facultades mentales, y es responsable de haberla puesto en circulación de un modo renovado. Aunque admitió con bastante facilidad que las ideas simples separadas que componen las ideas complejas se convierten de algún modo en una unidad mental, «unidas todas juntas en un substrato desconocido»<sup>8</sup>, consideró que este substrato tenía ciertos poderes o facultades preexistentes de organización. De modo semejante, Aristóteles había afirmado que esta característica del alma tiene «una capacidad discriminativa congénita»<sup>9</sup>, prefigurada de modo que pueda recibir las percepciones a través de los poderes (*dynamis*) que las organizan en conceptos, produciendo por tanto el conocimiento<sup>10</sup>. Locke continuó muy ligado dentro de esta tradición, refiriéndose a lo largo del *Ensayo* a las «facultades» de la mente, identificando a éstas como «conocimiento» mediante el cual la percepción es entendida con exactitud, y «juicio» que permite tomar decisiones sobre asuntos de percepción ambigua o imperfecta, o de una especie que no se puede demostrar<sup>11</sup>. A éstas añadió una superfacultad

7. Bronowski y Mazlish escriben: «Esta idea siguió siendo una doctrina destacada de la ciencia desde cuando escribió Locke, en 1690, hasta bastante más de doscientos años después. Duró, aunque atacada por Kant y Hegel por motivos filosóficos, hasta que la aparición del principio de la incertidumbre de Heisenberg y de la física de la relatividad de Einstein llevó a una nueva idea científica: la idea de que el observador desempeña un papel esencial en el descubrimiento de la naturaleza» (J. BRONOWSKI y B. MAZLISH, *The Western Intellectual Tradition* [1963], p. 235).

8. LOCKE, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, o.c. En *The Works*, II, 37, 24-5.

9. ARISTÓTELES, *Analytica posteriora*, II, XIX, 99b; *De anima*, III, iv, 429b.

10. ARISTÓTELES, *De anima*, III, 433b; II, 415a.

11. LOCKE, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, en *The Works*, IV, 14 *passim*.

de «razón» con dos aspectos, la «sagacidad» y la «ilación», admitiendo éstas como necesarias porque «el sentido y la intuición llegan sólo a una pequeña parte. La mayor parte de nuestro conocimiento depende de las deducciones e ideas intermedias», y para dar estos pasos la sagacidad nos capacita para ver las posibles relaciones que puedan tener sentido entre ideas; la ilación (una palabra del siglo XVI por «inferencia») capacita a la mente para someter a prueba la secuencia de las ideas y por tanto la capacita para «ver el acuerdo o desacuerdo ciertos de cualesquiera dos ideas, como en la demostración en la que se llega al conocimiento, o su conexión probable, en la que da o retira su asentimiento, como en la opinión»<sup>12</sup>. Locke hizo poco más que analizar el modelo aristotélico de la mente, e inventó los nombres para las diversas operaciones; pero, además, los presentó como conceptos reificados. De este modo la educación, como la ciencia, intentaba completar el método baconiano empírico inductivo del conocimiento utilizando el modelo no realizado y contradictorio de la mente preestructurada y organizada según facultades.

#### *John Locke: empirismo y educación*

Después de su vuelta de Holanda en 1688, Locke recibió un trabajo bien pagado y sin gran esfuerzo como Comisario de apelaciones que le permitió vivir en Essex, en casa de sir Francis Masham. Mientras vivió allí, escribió una serie de cartas a Edward Clarke sobre la educación de su hijo, género literario común de entonces, que fueron impresas en 1693 bajo el epígrafe de *Algunos pensamientos sobre la educación*. Como el resto de su obra, este manual para las madres fue bien acogido con numerosas ediciones y marcó un momento importante en el cambio del pensamiento filosófico, social y educativo de Occidente<sup>13</sup>.

El punto de partida de Locke era la negación de la naturaleza inherentemente depravada de la humanidad. Siguiendo el concepto de *tabula rasa*, argumentó en favor de la primacía de la alimentación, y puesto que la mente del niño es «sólo como papel blanco o cera, que se puede moldear y adaptar como se quiera»<sup>14</sup>, así «la diferencia que puede encon-

12. *Ibid.*, IV, 17 *passim*.

13. Cf. JOHN PASSMORE, *The perfectibility of man* (1970), p. 159 y capítulo 8, p. 149-70 *passim*.

14. LOCKE, *Algunos pensamientos sobre educación*, cap. 216.

trarse en las maneras y habilidades de los hombres se debe más a su educación que a ninguna otra cosa»<sup>15</sup>, y por tanto «de todos los hombres con quienes entramos en contacto, nueve de cada diez son buenos o malos, útiles o no, a causa de su educación»<sup>16</sup>. Esto le llevó a afirmar que la educación es ante todo un asunto moral, ya que sus resultados se muestran en la producción de personas que son «buenas o malas», «útiles o no». Dado que escribía para una clase privilegiada de la sociedad, vio la finalidad de la educación como algo que «todo caballero desea para sus hijos», es decir, «la virtud, la sabiduría, las buenas maneras y el aprendizaje»<sup>17</sup> y sobre ello escribió: «coloco la virtud como primera y más necesaria»<sup>18</sup>, mientras que «pongo el último el hecho de aprender, especialmente si te afirmo que pienso que es la parte menos importante»<sup>19</sup>. La intención era acentuar la calidad activa de la vida más bien que la preocupación libresca que en su tiempo significaba con frecuencia una adquisición pedante, estrecha y escasamente pertinente. Pero existía una preocupación más profunda que la simple demanda de que el aprendizaje fuera pertinente, por muy importante que esto fuera para la mayoría de la gente; Locke se oponía sobre todo a la doctrina del pecado original y puso en tela de juicio las actitudes religiosas convencionales, sosteniendo que la virtud puede ser enseñada por medio de procedimientos seculares con programas cívicos de educación.

Es esencial para el cultivo de la virtud una conciencia clara de las inclinaciones naturales del niño y de los métodos eficaces. Aquí Locke reflejó las limitaciones de su tiempo, ya que entonces sólo existía una teoría teológica de la naturaleza humana basada en el concepto del pecado original, y la metodología sobre la crianza y educación del niño consistía, respectivamente, en prácticas convencionales y secuencias graduadas sobre el tema del libro de texto. Su teoría de la *tabula rasa* carece de detalles sobre el desarrollo de la mente del niño, aunque en algunos pasajes mostró una perspicacia intuitiva como cuando escribía «de la forma natural de hacerse la mente», «del marco inalterable de la constitución de la gente» y «de las propensiones innatas»<sup>20</sup>. Existen diferencias inevitables en el sentido de que «Dios ha grabado ciertas caracte-

15. Ibid. 32.

16. Ibid. 1.

17. Ibid. 134.

18. Ibid. 135.

19. Ibid. 147.

20. Ibid. 101s.

rísticas en la mente de los hombres, que como su forma puede tal vez arreglarse un poco pero que difícilmente puede alterarse totalmente o transformarse en lo contrario»<sup>21</sup>. Además, fue más allá que sus contemporáneos al reconocer la racionalidad en los niños a medida que crecen y la necesidad de tratarlos como capaces de razonar; aconsejó que un enfoque inteligente consistiría en mantenerse dentro del alcance de su experiencia. Observó que existen grados de desarrollo mental e insistió en la necesidad de respetar la «capacidad y la aprehensión en el niño»<sup>22</sup>. Por desgracia la discusión de Locke sobre este aspecto del proceso educativo no llegó más allá, y su modelo de la mente es casi enteramente ontológica más que evolutiva; más aún, recomendó la habituación minuciosa como principal metodología y en esto se apoyó sobre la teoría clásica de Aristóteles; [lo que se necesita es una fuerte disciplina que capacite al hombre a «negar sus propios deseos, suprimir sus propias inclinaciones y seguir simplemente lo que la razón dicta como lo mejor, aunque el apetito se incline hacia la otra parte»<sup>23</sup>. Esta disciplina se adquiere mediante la habituación.]

Lo que piensas que es necesario que hagan, fíjalo en ellos en una práctica constante, con tanta frecuencia como la ocasión se presente... Esto creará hábitos en ellos, que una vez arraigados obran por sí mismos naturalmente y sin ayuda de la memoria<sup>24</sup>.

Aun cuando Locke propuso el cultivo de la virtud y el carácter como el primer objetivo de la educación, vio la necesidad de alcanzar el conocimiento y recomendó un programa del tipo ofrecido por las academias disidentes: alfabetización, historia y ciencia; en particular subrayó la necesidad de conocer el inglés vernáculo. Siguió la tradición reformadora del siglo xvi, y como William Petty pensó que el muchacho debe estar familiarizado con diversas habilidades e incluso «aprender un oficio manual, mejor aún dos o tres, pero uno en particular»<sup>25</sup>. No obstante es significativo que Locke aconsejara a Eduard Clarke que evitase las escuelas y escogiese un tutor para su hijo, educándolo por tanto en casa, más bien que en un ambiente de pensión; su objeción hacia las escuelas procedía de la baja calidad de éstas y de la posibilidad de que el niño se

21. Ibid. 66.

22. Ibid. 81.

23. Ibid. 33.

24. Ibid. 66.

25. *Algunos pensamientos sobre educación*, cap. 201.

viera expuesto al vicio. Locke desechó totalmente la escuela de gramática residencial con el consejo de «no exponer la inocencia y la virtud de tu hijo por un poco de griego y latín»<sup>26</sup>.

Quizá la mayor laguna en *Algunos pensamientos sobre la educación*, y una omisión un tanto sorprendente, es la de una consideración sobre la educación de la autonomía moral (e intelectual), sobre todo siendo éstas unas de las mayores preocupaciones de Platón y Aristóteles, y de gran parte del pensamiento educativo posterior a ellos. No indicó cómo el proceso de habituación y de disciplina conduce a la independencia moral e intelectual; la suposición implícita parece ser que se conseguirían mediante el ejercicio del hábito y surgirían dentro de un contexto social. Ésa es la consecuencia de la teoría de la *tabula rasa*. Locke parece implicar que la virtud es una mera formación de hábitos, contrariamente a las ideas clásicas<sup>27</sup>. Esto, por supuesto, coloca a Locke en oposición a la creencia de Platón de que existe en el hombre una capacidad innata para elevarse, por la inteligencia, sobre la habituación, a una visión del bien, siendo esto una consecuencia de conseguir la virtud. Locke también rechazaba el dicho de Aristóteles de que una vez llegada a cierto punto, la mente habituada se hace autónoma y capaz de llegar a ser virtuosa (presentada como *eudaimonia*) por sus propios esfuerzos. La postura de Locke contiene una contradicción interna: si el hombre es creado por la sensación y la reflexión desde un principio neutral ¿de dónde vienen los valores y cómo pueden determinarse y buscarse los objetivos moralmente valiosos? Éste es el problema que intentaron solucionar sus seguidores.

### La prosecución del empirismo: ideas de la ilustración

Las ideas de Locke se extendieron rápidamente entre los círculos ingleses educados y hasta Escocia, donde fueron propagados por Francis Hutcheson en la Universidad de Glasgow; Hutcheson estimuló a una serie de seguidores que establecieron el empirismo como la filosofía británica dominante: David Hume, Adam Ferguson, William Robertson, Adam Smith y John Miller<sup>28</sup>. Newton y Locke fueron rápidamente acep-

26. Ibid. 70.

27. Esta idea es propuesta también por PASSMORE, o.c., p. 161s.

28. Véase HUGH TREVOR-ROPER, *The Scottish Enlightenment*, en *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, LVIII (1967), p. 1639 y *passim*.

tados por algunos pensadores franceses que buscaban una alternativa a la doctrina del apriorismo cartesiano, y en 1700 el hugonote expatriado Pierre Coste tradujo el *Ensayo sobre el entendimiento humano* de Locke para un lectorado francés muy receptivo. Esto tuvo el efecto de dividir aún más fuertemente la vida intelectual francesa, mostrándose la universidad de París, bajo el control jesuita, como muy reaccionaria.

### Los filósofos: Voltaire, La Mettrie, Helvétius

Voltaire (1694-1778) fue el principal promotor del empirismo inglés en Francia. Por nacimiento, François-Marie Arouet de una rica familia burguesa, y educado en un colegio de jesuitas (como casi todos los *philosophes* anticlericales) adoptó al principio de su vida adulta el pseudónimo de Voltaire. En seguida se vio envuelto en controversias por sus escritos críticos y anticonservadores, y antes de los 26 años ya había tenido que desaparecer varias veces de París, había estado exiliado en Holanda y había sido encarcelado en la Bastilla durante casi un año; en 1726-29 volvió a ser de nuevo un exiliado político en Inglaterra, donde se concentró en el estudio de Newton, de Locke y del pensamiento empirista, como queda consignado en sus *Cartas filosóficas* publicadas en 1734. Estas célebres cartas ensalzaban el liberalismo, tanto político como intelectual, de Inglaterra, y en su sección principal, titulada *Cartas sobre la nación inglesa*, Voltaire expresaba su intención de promover las ideas de Locke en Francia. Esto perturbó tanto a los conservadores que se ordenó el arresto de Voltaire al tiempo de publicarse las *Cartas*, con la consiguiente huida a un exilio en el que había de permanecer los quince años siguientes. Después de un breve retorno a París en el período 1746-49, bajo la protección de Madame du Châtelet, se trasladó a Berlín donde la corte de Federico se propuso transformar la desolada tierra pantanosa alrededor de Berlín en una gran capital europea y llevar a Prusia a las filas de las grandes potencias<sup>29</sup>. La popularidad de Voltaire duró apenas tres años, volvió a Francia cerca de la frontera suiza, y continuó su campaña literaria en favor de la justicia social produciendo el mayor cuerpo individual de escritos de la ilustración francesa, inspirando y completando con ello el del creciente número de *philosophes* de parecido modo de pensar.

29. Cf. A.J.P. TAYLOR, *The Course of German History* (1945; reimpr. 1961), p. 18.

Sería excesivamente prolijo tratar de dar cuenta aquí de los planteamientos globales de la ilustración: sin embargo, es significativo que muchas de sus preocupaciones fueran de tipo educativo tanto en su sentido general como específico, siendo las ideas de Locke las que continuaron ejerciendo la inspiración central. Sin embargo, no se llevaron totalmente a la práctica: existían zonas ambiguas que condujeron a interpretaciones diversas. Una de éstas era una teoría mecanicista basada en el empirismo conductista, cuyo exponente filosófico más destacado fue Julien Offray de La Mettrie (1709-51). La Mettrie escribió diversos tratados, de los que el más conocido es *L'homme machine* que representa el último desarrollo de la teoría de la *tabula rasa*. Publicado en 1747, no es en modo alguno tan mecanicista como sugiere el título.

Siguiendo a la Escuela de Leiden de medicina empírica, *L'homme machine* rechazó toda consideración metafísica. Al estudiar al hombre, argumentaba, debemos «apoyarnos sobre el bastón de la experiencia, evadir la historia de todas las opiniones no aprovechables de los filósofos» y seguir el método empírico: «sólo *a posteriori*, o buscando desenredar el alma, como si dijéramos, a través de los órganos del cuerpo, podemos si no poner al descubierto la misma naturaleza humana al modo demostrativo, sí al menos conseguir el grado más alto de probabilidad que sea posible sobre este tema»<sup>30</sup>. La Mettrie estaba en favor del estudio empírico del hombre físico, que fue, de hecho, el curso que tomó la medicina en los siglos XIX y XX. Con todo, en algún sentido el título de la obra puede inducir a engaño, ya que la actitud de La Mettrie está más en la dirección del «hombre organismo» que del «hombre máquina», y fue por cierto este enfoque orgánico el que favorecieron la mayoría de los teóricos de la educación.

La aplicación educativa más radical de esta concepción vino algo más tarde, en el tratado *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*, de Helvétius, publicado en 1772, después de su muerte. Claude-Adrien Helvétius (1715-1771), después de una educación en el Colegio de Louis-le-Grand, la escuela jesuita de más categoría, consiguió mediante recomendaciones un nombramiento como recaudador de impuestos, gastando la riqueza que obtuvo con ello en iniciativas filantrópicas. Abrazó la doctrina de Locke y La Mettrie, pero fue más lejos, rechazando cualquier forma de teorización sobre los procesos humanos

30. Esta serie de citas proceden todas de LA METTRIE, *L'homme machine* (1747); recogidas y traducidas en I. BERLIN, *The Age of Enlightenment* (1956); p. 269-70.

internos; su convicción de que las personas están uniformemente en blanco al nacer, y de que son totalmente moldeables a las influencias externas, le llevó a su célebre y controvertido dicho: *l'éducation peut tout*, la educación lo es todo. Por tanto llevó adelante esta concepción de reduccionismo absoluto, que implicaba la eliminación de todos los componentes morales o de fuerza de voluntad, proporcionando el entorno todas las posibilidades de desarrollo y de educación. Esto creaba dos problemas insuperables: primero, la negación de todo tipo de «mente» en la persona conduce a la incapacidad para determinar una experiencia común y, por tanto, al acuerdo social; y segundo, y derivado de esto, está la dificultad de determinar los valores. La importancia de esta teoría es que batió el absolutismo y el privilegio, y a través de la fe en una educación externa y conductista preparó el camino para el igualitarismo. Los problemas creados por esta concepción son enormes, y, a pesar de la popularidad de su enfoque, que originó el que su obra anterior de 1758 *De l'esprit* fuera condenada por sus opiniones heréticas, la obra de Helvétius permaneció como uno de los vástagos vigorosos de la ilustración sobre la educación, pero no ofreció una dirección real para su desarrollo.

#### La «Encyclopédie»

Mientras tanto la ilustración en Francia, a mediados de siglo, estaba desarrollando el carácter de una cruzada intelectual de los *philosophes* contra la Iglesia católica y la Compañía de Jesús. En ese tiempo, además de Voltaire, hubo un número de activistas, principalmente Denis Diderot (1713-84), Jean Le Rond D'Alembert (1717-83), y su primo Étienne Bonnot de Condillac (1715-80). El gran monumento de estos tres y sus asociados fue la controvertida y provocativa obra en 38 volúmenes, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, conocida simplemente como la *Encyclopédie*. Esta vasta empresa fue concebida originariamente como una traducción modesta en dos volúmenes de la obra de Ephraim Chambers, en inglés, *Cyclopaedia or an Universal Dictionary of Arts and Sciences*, publicada a primeros de siglo, cuando el enciclopedismo se puso de moda en muchos países como una respuesta a la acumulación de conocimientos en rápido crecimiento. Proyectada en 1746 y publicada entre 1751 y 1765 con borrascosos intervalos de interrupción, censura y persecución, la *Encyclo-*

*pédie* reflejaba el nuevo espíritu intelectual y educativo de la época, originado en la convicción de que el conocimiento, aún extendiéndose en un sentido exponencial, refleja todavía una unidad: detrás de los descubrimientos del hombre existe un cuerpo de conocimientos sistemáticamente integrado; la finalidad de la *Encyclopédie* era colocar el conocimiento en una estructura ordenada de relaciones «apropiadas».

Esta concepción está expresada en la portada de la obra: la enciclopedia «establecerá tan bien como sea posible el orden y la conexión de las partes del conocimiento humano», y para conseguir esto seguirá el esquema de Bacon del «árbol del conocimiento» con tres ramas principales: memoria, razón e imaginación,] como aparece en su *Progreso del conocimiento*. El tema central alrededor del cual está organizada es el hombre «tal como está situado en el universo... (en) el mismo centro»<sup>31</sup>. Esto provocaría grandes protestas de la Iglesia, como también las aserciones de d'Alembert en el *Discurso preliminar de la Enciclopedia*, de que «todo nuestro conocimiento directo puede reducirse a lo que recibimos a través de los sentidos», y que la verdad es «el fruto de las primeras ideas reflexivas que ocasionan nuestras sensaciones»<sup>32</sup>.

En los muchos artículos encargados, esta reevaluación se llevó adelante vigorosamente y la educación es un ejemplo clave. En el artículo «Colegio», escrito por D'Alembert, puede apreciarse la controversia, que provocó objeciones inmediatas por parte de los jesuitas. D'Alembert (que había sido educado en una escuela rival jansenista, el Colegio Mazarino) se lanzó al ataque desde el primer párrafo, afirmando que no se proponía hacer una narración descriptiva de su historia sino preocuparse de algo que era de interés público: «el tipo de educación dado a nuestros jóvenes en estos colegios»<sup>33</sup>. Empieza con una revisión de las materias que se enseñan —humanidades, retórica, filosofía, costumbres, moral y religión— y dedica el resto del artículo a atacarlos, resumiendo el resultado en estas palabras:

Todo esto significa que un joven, si ha empleado su tiempo inteligentemente, deja el colegio después de diez años —entre los más valiosos de su vida— con un conocimiento muy imperfecto de una lengua muerta y con preceptos de retórica y principios de filosofía que debe esforzarse en olvidar; con frecuencia

31. D'ALEMBERT, *Discurso preliminar a la Enciclopedia de Diderot*, en DIDEROT, D'ALEMBERT y otros autores, *Enciclopedia*, trad. y ed. inglesa de N.S. Hoyt y T. Cassirer (1965), Introducción, p. xxiv.

32. *Ibid.*, p. xxiv-xxv.

33. *Enciclopedia*, s.v. «Colegio»; Hoyt y Cassirer, o.c., p. 36.

con mala salud, que es el último efecto de la corrupción de la moral; a veces con principios de religiosidad malentendida, pero más frecuentemente en un conocimiento tan superficial de la religión que sucumbe a la primera conversación irreverente, o a la primera lectura peligrosa<sup>34</sup>.

Siguiendo la vena del espíritu reformista de la época, D'Alembert recomendó un programa de estudios enseñados en lengua vernácula en vez de en latín (e incluyendo el inglés y el italiano, y quizá el alemán y el español) juntamente con historia, geografía, bellas artes (especialmente la música) y el mínimo imprescindible de retórica y filosofía.

La religión era tratada despectivamente en el mismo artículo de D'Alembert, quien de modo semejante a Locke se manifestaba contrario al exceso de observancias religiosas y rituales. Criticaba las escuelas católicas, en las que

Bajo el pretexto de que Jesucristo dijo que debemos orar siempre, a algunos maestros, especialmente los que son muy rígidos en sus principios, les gustaría ver dedicar la mayor parte del estudio a la meditación y al catecismo; como si el trabajo hecho a conciencia y con exactitud no fuera la mejor oración ante Dios<sup>35</sup>.

El anticlericalismo estaba apenas disimulado; los jesuitas conocían a sus adversarios y el conflicto entre el conservadurismo y los «ilustrados» empiristas continuó sin tregua.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos de la Iglesia oficial, la ilustración ganó fuerza, su iconoclastia llegó a la mayoría de los aspectos de la vida intelectual de Europa y se convirtió en la moda prevalente, aumentando el nivel de insatisfacción con la tradición conservadora; el gusto cultivado buscó el cambio incluso sólo por la novedad y se escribió literatura para satisfacer la demanda. La educación, como era de esperar, fue considerada como fundamental para fomentar esta nueva sociedad ilustrada en proceso de gestación, y el pensamiento de Locke fue acogido con avidez; sin embargo, siguió siendo una teoría limitada.

34. *Ibid.*, p. 40.

35. *Ibid.*

### La revolución en el pensamiento sobre la educación: el impacto de Rousseau

En 1762 apareció el libro que iba a cambiar el pensamiento sobre la educación en Occidente, y que tendría un efecto cada vez mayor en la práctica subsiguiente: nos referimos obviamente al *Émile* de Jean-Jacques Rousseau, que inmediatamente después de su publicación fue el libro más censurado, prohibido y por ello mismo más buscado del siglo. El *Emilio* hizo de Rousseau el *enfant terrible* del *establishment* y el orgullo de los *philosophes*; aparte de sus ataques sostenidos, libres de trabas y vivaces contra las instituciones más conservadoras de su tiempo, proponía de una forma regocijante un desarrollo del pensamiento de Locke, no en la dirección ultraconductista de Helvétius, sino siguiendo la interpretación orgánica apuntada ya por La Mettrie. La teoría educativa de Rousseau, expresada en el *Emilio* y sus otras obras de gran aceptación, debe ser interpretada no como un fenómeno aislado, sino como parte de una gran corriente del pensamiento de la ilustración, y como una nueva contribución a la tradición constante de la teorización utópica. A diferencia de muchos de los *philosophes*, Jean-Jacques Rousseau (1712-78) provenía de un origen humilde; su madre murió a los pocos días de nacer él, dejándolo al cuidado de un padre incompetente, relojero de profesión. Jean-Jacques estuvo siempre enfermizo, tuvo muy poca educación escolar y en gran parte aprendió solo, ayudado por su excéntrico padre que puso en sus manos una selección de libros, tanto clásicos como contemporáneos. Después de años de enfermedades, se dedicó a viajar, y al cabo de algún tiempo de dar lecciones privadas sin grandes resultados, llegó a París donde entró en contacto con los editores de la *Encyclopédie*, Diderot y D'Alembert. En este período Diderot le animó a escribir un ensayo para un concurso premiado ofrecido por la Academia de Dijon sobre un tema tópico de la ilustración: «¿Ha contribuido la restauración de las artes y las ciencias a la corrupción o a la purificación de la moral?» Diderot sugirió que una postura negativa al respecto, y por ende sensacionalista, sería la más susceptible de llamar la atención. Rousseau arguyó, pues, en favor de la corrupción y ganó el premio en 1749, publicándose el ensayo al año siguiente con el título de *Discours sur les sciences et les arts*.

Desde entonces, Rousseau empezó a escribir en un tono de crítica social cada vez más mordaz; en 1752 trató de nuevo de ganar el premio

de Dijon con un ensayo sobre los orígenes de la desigualdad, el *Discours sur l'origine de l'inégalité*, pero no lo consiguió; sin embargo, la obra tuvo su impacto al publicarse en 1755, y su *corpus* de obras importantes de sentido radical apareció durante la década siguiente: *Julie, ou La nouvelle Héloïse* (1761), *Du contrat social* y *Émile* (ambas en 1762). Dada su intención de sacudir la conciencia pública, no quedó defraudado, y el *Emilio*, en particular, enfureció a la opinión del clero, puesto que el libro cuarto contiene un ataque a la Iglesia católica con el epígrafe «Profession de foi du vicaire savoyard». En él un vicario, después de aprender a leer, empieza a estudiar a los *philosophes*, los cuales le abren los ojos a un mundo mucho más amplio que el ofrecido dentro del marco del pensamiento convencional. La confesión del cura de Saboya es, de hecho, una afirmación ingeniosa y burlesca del programa de la ilustración, que se hace cada vez más anticlerical a medida que avanza, acusando a la Iglesia de oponerse a la verdad, a la justicia natural y a la igualdad social por sus estrechos dogmas y por su dominio sobre las escuelas. Tal educación conduce, no a una visión noble del bien, sino al prejuicio; nada, afirma el cura, es más estúpido que perder la mayor parte de la vida del niño enseñándole el catecismo con el engaño de que ello le conducirá al cultivo de la virtud. El arzobispo de París condenó inmediatamente todo el *Emilio*, y en 1765 Rousseau marchó a Inglaterra donde temporalmente estuvo relacionado amistosamente con David Hume, que en este tiempo se había hecho también famoso por sus tratados empíricos *Sobre la naturaleza humana*, *Sobre el entendimiento humano* y *Principios de la moral*. Sin embargo, surgieron disputas entre ambos y rompieron. Rousseau volvió a Francia en 1767 y se estableció en París en 1770, redactando durante todo este tiempo sus monumentales *Confesiones*, basadas en el famoso modelo agustiniano, hasta su muerte en 1778.

### Tradiciones de ignorancia: prácticas sobre la crianza de los niños en el siglo XVIII

Además de la sección anticlerical sobre el vicario de Saboya, la mayor parte del *Emilio* explica cómo debe llevarse a cabo la educación, no según los convencionalismos, sino según los dictados de la recta razón, en una nueva edad ilustrada. Para percibir la capacidad de invención y el impacto de la teoría de la educación en el *Emilio* es necesario hacer un esbozo sobre la mentalidad convencional contra la que Rousseau reac-



cionaba. Digamos, para empezar, que en aquel tiempo no existía una teoría embriológica para explicar el origen del individuo; la Iglesia enseñaba una interpretación bíblica literal de Eva madre del género humano, que contenía en su cuerpo la semilla de todas las generaciones futuras, ya que toda la humanidad estaba presente, *in utero*, en la caída. Esta doctrina varió un tanto, y la versión más aceptable en el siglo XVIII decía que cada generación estaba contenida, en su semilla, dentro de la semilla de sus progenitores. Ni el carácter del óvulo, ni el del esperma se entendían, y no había ninguna teoría genética; se creía que el óvulo es la persona completa y que el esperma no hace otra cosa que «fertilizarlo».

Una vez fertilizado, el óvulo se enfrenta a una ardua gestación. Abundan los demonios que pueden fácilmente penetrar dentro de las paredes abdominales maternas e infectar al niño con un marasmo, una enfermedad debilitante. El desarrollo prenatal de la personalidad se explicaba según la teoría de Aristóteles: el alma se individualiza en diferentes aspectos, principalmente el vegetativo (o apetitivo), el afectivo y el intelectual. Relacionados con el alma en modos difíciles de entender están los «humores» del cuerpo, específicamente, la bilis negra, la bilis roja, la sangre y la flema que, con sus proporciones entremezcladas, dan origen a las cuatro «complexiones», la colérica, la acuosa, la melancólica y la sanguínea, que se refieren respectivamente a las cualidades temperamentales predominantes de excitabilidad, calma, melancolía y distanciamiento. Las cuatro están presentes en cada persona, pero las diferentes mezclas producen las diferencias individuales. A lo largo de la gestación y de la vida post-natal el niño es susceptible de las influencias maternas: reacciones, enfermedades, actitudes, aun el influjo de las personas próximas, son fácilmente absorbidas por el feto y el neonato<sup>36</sup>.

A pesar de las inclinaciones maternas, se aconsejaba a las madres contra el amamantamiento del recién nacido en los tres primeros días, ya que el calostro era considerado peligroso para la buena digestión. La leche de la madre se consideraba que impartía características de personalidad y, además, que era más beneficiosa para los niños que para las niñas. Si la madre no tenía leche, era importante buscar una nodriza con la personalidad y el temperamento apropiados, ya que éstos se trans-

36. Véase E. W. MARVICK, capítulo 6: «Naturaleza frente a nutrición: Esquemas y tendencias en la crianza francesa de niños en el siglo XVII», en LLOYD DE MAUSE (ed.), *The History of Childhood* (1974), p. 259-301 *passim*.

mitirían con la leche. La lactancia duraba mucho tiempo y el destete, untando los pezones con mostaza, se empezaba cuando aparecían los primeros dientes. Asociada con la teoría de la lactancia había una ansiedad sobre el reflejo «no natural» de mamar, que se creía era causada por la membrana que sujeta la lengua al paladar. Si los padres podían permitírselo, buscaban un cirujano para cortar la membrana en los tres primeros días; si no, ellos o la comadrona la pellizcaban con las uñas del índice y el pulgar<sup>37</sup>.

Se tenía gran cuidado en impedir que el niño regresara a la posición fetal fajándolo con vendas largas a una tabla lisa, al tiempo que se le ataba la cabeza con un círculo para que el cráneo tomara forma alargada. En el *Orbis sensualium pictus* de Comenius, a finales del siglo XVII, aparece la ilustración de una criatura, junto al texto: *Infans involvitur fasciis reponitur in cunas* (el niño es envuelto en tiras y se le coloca en la cuna)<sup>38</sup>. Los pañales creaban problemas de higiene y salud: la picazón, los piojos y parásitos; las erupciones en la piel, que eran casi universales, eran atribuidas a una falta o a un exceso de los humores del cuerpo<sup>39</sup>. Los brazos se liberaban en general después de tres o cuatro semanas de vida, el cuerpo entero entre los nueve meses y el año.

La primera infancia no suponía en absoluto una liberación; sólo existía una concepción muy pobremente desarrollada de la etapa de la niñez; aunque Comenius reconoció secuencias de desarrollo en *Escuela de la infancia*, eran consideradas versiones imperfectas de la edad adulta, que el padre y el educador debían corregir lo más pronto posible; se le imponían al niño los modelos adultos en todos los aspectos. El compañero constante de la infancia era el temor o la vara, y la máxima «ahórrate la vara y estropearás al niño» era universal. Pocos niños iban a la escuela, la mayor parte trabajaba en los campos o industrias, y a medida que avanzaba el siglo iban a las fábricas y a las minas, sin ninguna escolarización, viviendo, como dijo correctamente Hobbes, vidas que eran «solitarias, pobres, degradadas, brutas y breves». La mitad de la población francesa, al tiempo en que Rousseau tomó su causa a mitad del siglo XVIII, moría antes de haber cumplido los quince años de edad.

37. MONTAIGNE, *De l'institution des enfants*, en *Oeuvres complètes* (1962), p. 172; también FÉNELON, *Traité de l'éducation des filles*, trad. inglesa de Barnard (1966), p. 23.

38. COMENIUS, *Orbis sensualium pictus* (1672), ilustración cxx y p. 244s.

39. MARVICK, *o.c.*, p. 269-71.

## El «Emilio»: la doctrina de la educación natural

Rousseau se opuso fuertemente a este método tradicional de criar a los niños que, además de las excesivas limitaciones impuestas a los niños sin defensa, exigía que las inclinaciones afectuosas naturales del niño fueran suprimidas en lo posible, de modo que pudiera rápidamente entrar en la edad de la «razón» [«El principio básico de Locke fue razonar con los niños y ésa es la norma hoy corriente»] escribió Rousseau en el libro II del *Emilio*, pero no me parece que se esté mostrando en los resultados, y, en cuanto a mí, no veo niños más estúpidos que aquellos con quienes se razona»<sup>40</sup>.

Toda la obra de Rousseau se centró en un solo tema, el deseo utópico de reconstruir la sociedad mediante la teoría de un nuevo orden natural, tema expresamente reconocido como platónico, al escribir que «La *República* de Platón... es el tratado más excelente que se ha escrito sobre la educación»<sup>41</sup>. Para Rousseau esto significaba una sociedad sin clases, o al menos radicalmente diferente del *ancien régime* de Francia. Era necesaria una reorganización social en la que «el pueblo y el soberano sean una misma persona», escribió en 1755 en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad*<sup>42</sup>. Después de un esbozo preliminar sobre el sistema educativo que pudiera fomentar tales objetivos, plasmado en su novela *Julia*, o la *nueva Heloísa*, en 1762 publicó sus dos obras principales, pensadas como un conjunto: *Emilio o la educación* y su continuación *El contrato social*.

Idea central en el pensamiento de Rousseau es que la educación es parte integral de la reforma social, más aún, es una condición previa y necesaria.

Pero su pensamiento era radicalmente utópico; como observó su contemporáneo J.H.S. Formey, «Rousseau ha vuelto su vista hacia Ginebra, pero lo que ha visto en realidad es una utopía», añadiendo en otro contexto que Rousseau «escogió a Ginebra como modelo de organización política con la finalidad de proponerla como ejemplo para

40. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation* (1964), II, 76. Rousseau será siempre citado aquí a partir del texto de Garnier (traducciones de este autor), con libro y números de página. Las otras traducciones serán mencionadas aparte. Trad. cast.: *Emilio o la educación*, Bruguera, Barcelona 1979.

41. Ibid. I, 10.

42. *Discurso* (Amsterdam 1755), p. 111; citado en FRANCO VENTURI, *Utopia and Reform in the Enlightenment* (1971), p. 76.

toda Europa»<sup>43</sup>. Con todo, la sociedad ideal de Rousseau no se conseguiría simplemente copiando a la independiente Ginebra, aunque ésta fuera la más democrática de las sociedades existentes en Europa; se necesitaba la instauración de un orden social completamente nuevo, que a su vez podía sólo asegurarse con una forma radicalmente diferente de educación calcada en el orden de la naturaleza. La naturaleza (Rousseau usa constantemente el término francés *la nature*) es un concepto fundamental en todos sus escritos, implícito en la famosa frase con que empieza el *Emilio*: «Todo es bueno tal como sale de las manos del Hacedor de las cosas; todo degenera en las manos del hombre.» Su objeción era que el hombre, a través de instituciones y prácticas, deforma su primera naturaleza y por tanto su sociedad; en consecuencia, aun aquellos que tienen poder, fracasan en la realización de una vida genuina. Sólo un cuidadoso estudio de la naturaleza y sus procesos podrá conducir a objetivos de vida apropiados. Toda nuestra formación, escribe en el *Emilio*, se deriva de tres fuentes posibles: la naturaleza, los hombres y las cosas. La finalidad propia del hombre es el cumplimiento de la meta de la naturaleza misma, que es una mezcla armoniosa, en secuencia correcta, de estas tres influencias formativas<sup>44</sup>. Hasta la ilustración la educación había sido ineficaz porque sólo se originaba en las dos últimas, ignorando como base propia lo que viene primero, que es la naturaleza. Abogando por una forma de educación pública, semejante al modelo ofrecido por Platón en la *República*, convirtió en un empeño personal el rechazo de los colegios jesuitas, esos «ridículos establecimientos llamados colegios»<sup>45</sup>, como modelo posible. El primer paso, dijo, es terminar y conocer al «hombre natural»<sup>46</sup>, y esto nos da nuestra vocación en la vida: el logro de la humanidad, que viene sólo con el orden natural: *dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation-commune est l'état d'homme*<sup>47</sup>.

Para ilustrar cómo debe seguirse el «orden natural» y conseguir una buena sociedad, escribe Rousseau en la parte substancial del *Emilio* cómo la educación debe llevarse a cabo en la secuencia correcta: la naturaleza, las cosas, el hombre. La narración describe en sus rasgos ge-

43. En ROUSSEAU, *Obras completas*, ed. B. Gagnebin y M. Raymond (1959-64); ambas citas en VENTURI, o.c., p. 77, 85. La cita de la p. 85 dice: Rousseau tomó *Genève pour modèle des institutions politiques à fin de la proposer en exemple à l'Europe*.

44. ROUSSEAU, *Émile*, I, 7.

45. Ibid. I, 10-11.

46. Ibid.

47. Ibid. I, 12.

nerales de un modo simplificado la educación de un joven, Emilio, y de una joven, Sofía. De sus cinco libros, los cuatro primeros tratan de Emilio, el último de Sofía, sobre todo para hacer ver las diferencias necesarias en la educación de las jóvenes. De acuerdo con la división interna, el libro I trata de la infancia y primera niñez, el II de la niñez, el III de la primera adolescencia, el IV del final de la adolescencia y de la primera edad adulta, correspondiendo estas secuencias a las etapas naturales del crecimiento del individuo, y a las formas de educación apropiada.

En la etapa de la infancia, que debe estar supervisada sobre todo por la madre, tomando el padre un interés general, el niño debe ser dejado tan libre de trabas como sea posible, dirigido totalmente por las fuerzas básicas del placer y el dolor. El entorno no debe estar excesivamente simplificado para evitar que sea artificial, el niño debe construir la experiencia de los sentidos por medio de encuentros directos, permaneciendo los padres y los otros adultos discretamente en segundo plano. Esto está de acuerdo con el desarrollo de la naturaleza del niño, ya que al nacer no sabe nada y sólo posee «la capacidad de aprender» y necesita, desde los primeros momentos, estirar y ejercitar sus miembros y explorar el entorno. Siguiendo a Bacon y a Locke, Rousseau adoptó la teoría del desarrollo jerárquico de las facultades mentales razonando que «al principio de la vida, cuando la memoria y la imaginación están aún en estado de quietud, el niño se preocupa sólo de aquello que estimula sus sentidos»<sup>48</sup>, y puesto que éstos son los «materiales primarios del conocimiento» se sigue el orden natural dejando a los sentidos experimentar primero y esto, a su vez, permite a la memoria proporcionar estas experiencias al entendimiento.

La educación es, pues, un proceso continuo que empieza con el nacimiento y sigue un desarrollo natural de los poderes latentes en el niño en la secuencia de sensación, memoria y comprensión; el tratado ofrecía un modelo simplificado (muy mal interpretado por los críticos que no supieron leerlo en el contexto del *Contrato social*) de la educación de Emilio, que por simple conveniencia es descrito como un huérfano bajo el cuidado de un tutor. El propósito más destacado de tal educación es crear una nueva persona moral y aquí, aunque reconoce explícitamente la influencia de Platón, aparentemente Rousseau absorbió y siguió inconscientemente las ideas aristotélicas, porque pretendía que la característica principal de una persona, renacida de este modo, era ser abso-

48. Ibid. I, 44.

lutamente feliz. Consciente de la sofisticada literatura sobre la felicidad, Rousseau amplió el concepto de «verdadera felicidad» que es el producto de una «perfecta igualdad de poder y voluntad»<sup>49</sup>. Con este concepto viene el primer control de la hasta ahora incontrolada libertad del niño: en la niñez Emilio aprende las limitaciones de la necesidad. Debemos reconocer la infancia como una etapa y tratar al niño como niño y al adulto como adulto. De modo que el niño según va creciendo, y habiéndosele dado rienda suelta en la experiencia sensorial, pasa en la niñez al segundo reino de la dirección educativa, la de las cosas. La infancia sigue a la naturaleza, la niñez se plasma por el continuo desarrollo de la naturaleza interior que opera en unión con los objetos del entorno.

La niñez, según su punto de vista, es aún pre-racional, y por tanto deben evitarse las presiones por parte de la gente: el tutor de Emilio, en esta etapa, no entra en discusiones basadas en la razón; en ocasiones a Emilio se le ordena lo que debe hacer, sobre todo porque no puede percibir los argumentos lógicos que incluyen los conceptos de deber y obligación y responde, por el contrario, a presiones de fuerza, de necesidad, de dominio. Más aún, para Rousseau el reino de las cosas tiene un dominio necesario, inevitable, sobre las personas. A medida que el niño sube a los árboles y se cae, roba fruta del huerto del granjero y es cogido y quizá apaleado, a medida en que coge tizones del fuego sin tener el debido cuidado, empieza a percibir los conceptos de las presiones del ambiente. Rousseau llamó a esto «educación negativa»: *La première éducation doit donc être purement négative*<sup>50</sup>.

A lo largo de la niñez, hasta la pubertad, éste es el modelo de educación. El tutor puede, desde luego, sentirse fastidiado por los caprichos del niño e incluso expresar su enfado, pero debe abstenerse de moralizar si es posible, pues esto sería apelar a la razón y esto está fuera del propósito de esta etapa. Por otra parte, un adulto enfadado pertenece al mundo de las cosas y por esto es una experiencia «negativa» apropiada para el niño. Por el mismo motivo, el tutor no debe enseñar deliberadamente ningún material cognitivo, no deben existir lecciones formales en la niñez, ni lectura, ni escritura, ni contar, y por supuesto nada de libros. Si Emilio desea dibujar, pintar, tener sus animalitos, ésas son experiencias sensoriales que caen bien dentro del ámbito general de esta

49. Ibid. II, 63.

50. Ibid. Una frase similar aparece en *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (1962), capítulo 4, p. 353; *La bonne éducation doit être négative*.

etapa. «Nunca des a tu estudiante lecciones verbales», advierte; no debe darse otra cosa que experiencia<sup>51</sup>.

Este modelo se basaba en la teoría Bacon-Locke (de origen aristotélico) de la mente tripartita gobernada por facultades que a su vez emergen a través de un proceso de desarrollo, y Rousseau presenta así el argumento crucial:

Aunque la memoria y la razón son esencialmente dos facultades diferentes, sin embargo ninguna de las dos puede desarrollarse sin la otra. Antes de la edad de razón el niño no recibe ideas, sino meramente imágenes; y existe una diferencia importante entre ellas, y es que las imágenes no son otra cosa que reproducciones claras de los objetos sensibles, mientras que las ideas son conceptos de los mismos, ofrecidos por sus relaciones. Una imagen puede existir en la mente de un modo independiente, pero las ideas presuponen la existencia de otras ideas. Cuando uno imagina, lo que está haciendo es sencillamente ver mentalmente; sin embargo, cuando concibe es por un acto de comparación. Nuestras sensaciones son puramente pasivas y diferentes de todas nuestras percepciones o ideas, las cuales se generan por el principio activo del juicio<sup>52</sup>.

Por tanto, Rousseau desechó el aprendizaje en los libros como prematuro: los libros son esencialmente sustitutos de la experiencia en forma verbal, simbólica (y tanto el programa de estudios como los métodos de educación verbal de su tiempo eran un terreno apropiado para su denuncia). Las lenguas son una de las actividades educativas menos provechosas, la geografía una mezcla sin sentido de abstracciones sobre la superficie de un globo de cartón, la historia una narración de «hechos», afirmaciones puramente verbales privadas de relaciones causales que la mente pre-racional del niño no puede captar; los cuentos no tienen sentido, su sutileza está más allá de la comprensión del niño<sup>53</sup>.

Con la pubertad viene la etapa del despertar de la razón, y es entonces cuando la tercera de las influencias educativas (las personas) puede añadirse a las dos anteriores de la naturaleza y de las cosas. El despertar de la razón se manifiesta por la curiosidad y los deseos del niño de extender sus horizontes físicos y mentales, y en esta etapa Rousseau introduce el concepto de que la auténtica ciencia consiste en el descubrimiento, por medio de una combinación de experiencia y razón, de la estructura de los acontecimientos. Por esto el tutor de Emilio le hace

prestar atención a los fenómenos de la naturaleza, y más que enseñarle la ciencia, le deja que la vaya descubriendo por sí mismo<sup>54</sup>. Ahora la geografía cobra sentido, aprendida en el campo con una brújula, y el tratado entra en este momento en lo que significa aprender por medio de la geografía en la que las sensaciones y las ideas se desarrollan de un modo experimental. Pero, además, es importante no apresurar y recargar la mente del niño, sino dejar que los conceptos se formen natural y permanentemente, de modo que conciba sólo las ideas claras y precisas (*idées justes et claires*)<sup>55</sup>.

#### *El «Emilio»: educación natural y exigencias culturales*

Sin embargo, el mundo del saber abstracto, el reino de los libros no puede ignorarse, aun cuando Rousseau diga al respecto: «Odio los libros, sólo nos enseñan a hablar de cosas que no conocemos»<sup>56</sup>. Una vez más, el problema puede superarse siguiendo los principios del aprendizaje natural; hacer los libros importantes para la experiencia; como primera lectura, Emilio recibe el *Robinson Crusoe*. La historia de un hombre que aprende por la experiencia en el mundo de la naturaleza. Cómo aprende Emilio a leer hasta llegar a esta etapa no lo explica explícitamente, pero del texto se desprende claramente que la madurez y el entusiasmo capacitarán a Emilio para progresar rápidamente. Desde este momento puede introducirse la lectura de libros útiles dentro del campo de la experiencia. En este aspecto podemos apreciar con más facilidad la fuerza del argumento de Rousseau, si lo comparamos con el programa de Port-Royal en que a un muchacho de su misma edad (doce o trece años) se le exigía leer la gramática latina del s. xvi de Lubino, la gramática del siglo xvii de Torsellino, el *Fedro* de Platón, la *Historia* de Flavio Josefo del siglo primero de Jesucristo, junto con una selección de la Biblia, historia y literatura francesa según el método de la *ratio studiorum* si era en un colegio jesuita, y por el método de Comenius u otro semejante si era en una escuela protestante.

A medida que la adolescencia avanza, la inteligencia se eleva, mientras que la sensación y la memoria alimentan las facultades de la razón

51. ROUSSEAU, *Émile*, II, 81: *Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale; il n'en doit recevoir que l'expérience.*

52. *Ibid.* II, 103.

53. *Ibid.* II, 105-10.

54. *Ibid.* III, 86: *qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente.*

55. *Ibid.* III, 191.

56. *Ibid.* III, 210: *Je hais les livres; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas.*

y el juicio. Emilio puede ahora leer vorazmente, puesto que ya tiene un almacén de experiencia personal anterior. Las actividades manuales de talleres de trabajo son muy recomendadas, especialmente la carpintería; asimismo el ejercicio físico, una dieta sencilla y unos horarios regulares son conducentes a una buena salud. El sexo es un impulso que aún no debe ser considerado, y las energías del muchacho (y de la muchacha porque hasta ahora el programa es común a ambos) deben ser dirigidas a completar el crecimiento de la naturaleza: sin embargo, cuando el niño se convierte en un adulto joven prevalece un nuevo conjunto de circunstancias.

Según Rousseau, nacemos dos veces: la primera a la existencia, la segunda a la vida; a la primera como miembros de la especie, a la segunda como seres humanos<sup>57</sup>. Esta segunda etapa implica el desarrollo de la sexualidad adulta, y por consiguiente de los roles sexuales, y también una participación como miembros responsables de la sociedad. Así que Emilio se hace menos egocéntrico y más activo en las relaciones sociales; debe aprender de la tercera fuerza educativa (las personas), y, dado el desarrollo apropiado de su personalidad en las etapas anteriores, debe estar ya bien preparado para ello. A pesar de esto, la vida en esta etapa no será fácil. De modo que Emilio, que fue criado para convertirse en una persona moral completa, debe adquirir buen juicio y gusto; debe ser capaz de moverse libremente entre la gente. Precisamente lo que debe hacerse con el programa es dejarlo abierto, porque es una postura inteligente ser reservado sobre el futuro. Aún más, Rousseau nota con mucho sentido de la anticipación que «nos estamos acercando a un estado de crisis y a una era de revolución», añadiendo al pie de página: «Es imposible que las monarquías europeas duren mucho más tiempo... por más que estén brillando con esplendor ahora, en el momento de su declive... ¿Quién puede decir lo que va a pasar?»<sup>58</sup>

En cuanto a las pasiones, los deseos sexuales y los impulsos a la unión, Rousseau es ambivalente; debe evitarse excitar esos intereses excesiva o mórbidamente, pero cuando surjan preguntas de curiosidad deben responderse o bien con toda franqueza o no contestarse en absoluto. Dadas las condiciones de su tiempo, en especial los conocimientos médicos y psicológicos, su consejo es muy razonable; por lo menos está de acuerdo, aunque de un modo conservador, con sus principios. No obs-

tante, en su opinión hay materias de más peso relacionadas con la consecución de una moralidad más amplia, que sin duda incluirían la conducta sexual como uno de sus componentes.

A la edad de dieciocho años el joven entra en la primera fase de la vida adulta, lo que Rousseau considera el campo de la moral (*l'ordre moral*)<sup>59</sup>. Define la justicia y la bondad no como términos abstractos, sino como «afectos genuinos del alma ilustrada por la razón»<sup>60</sup>, pero evita dar una definición ulterior, diciendo que no se siente obligado a escribir, en este momento, un tratado de metafísica o de moral. Sin embargo, es necesaria una profundización mayor, ya que estas ideas habían producido, ya en el tiempo de Rousseau, una literatura considerable. Su aserto es neoplatónico y su palabra «ilustrado» es una metáfora platónica. En esto puede verse un eclecticismo que fue característico de la época, mezclando las ideas platónicas y aristotélicas según les conviniera a sus argumentos; los procesos del pensamiento los obtenía del modelo aristotélico de la mente con su doctrina de las facultades; las ideologías eran derivadas de conceptos platónicos o neoplatónicos de «iluminación» o «ilustración» y la visión del bien. De hecho, la unión de las dos posiciones clásicas no fue algo nuevo de la ilustración sino que se puede retrotraer al menos a los siglos XII y XIII<sup>61</sup>. Sin embargo, Rousseau ofreció un nuevo desarrollo, no anticipado por Locke, con la idea de las facultades latentes que maduran con el decurso del tiempo. La noción de madurez explica cómo se desarrolla la inteligencia; sin embargo, no explica los conceptos de justicia y bondad que Rousseau trató con mayor detalle en el *Contrato social*.

Es, por tanto, a través de un proceso mental como Emilio llega a una comprensión del orden moral empezando con la experiencia personal, que se amplía por una experiencia social cada vez mayor, y también por medio de la ya útil literatura verbal. Una vez que se llega a la madurez racional, la experiencia vicaria del pasado va teniendo sentido; podemos aprender de la historia y de las experiencias de los otros. La religión aquí queda descartada y el libro IV, que contiene las confesiones del vicario de Saboya, se extiende un tanto para negar la interpretación que la Iglesia hace de la religión, aunque Rousseau profesó la creencia en un ser su-

59. Ibid. IV, 278.

60. Ibid.

61. Concepto desarrollado por Fernand van Steenberghe, *The Philosophical Movement of the Thirteenth Century*, Nelson, Edimburgo y Londres 1955, capítulo 4; véase el tomo II de esta obra, p. 210.

57. Ibid. IV, 245.

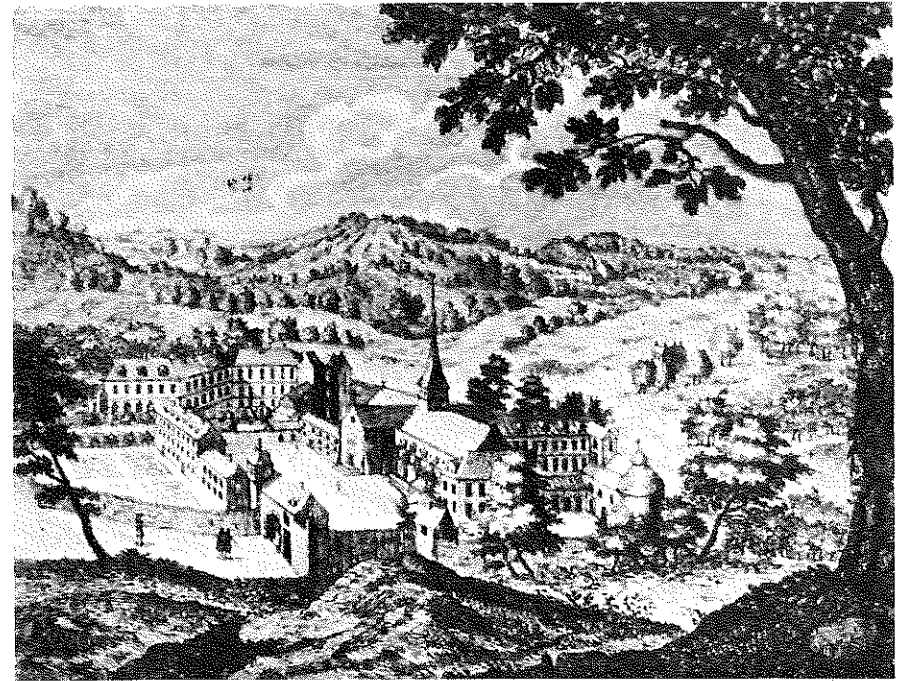
58. Ibid. III, 224.

premo y sus escritos dan la impresión de aceptar una religión deísta. Para ayudar a formar el gusto y ofrecer una mayor literatura de la experiencia humana, Rousseau recomendó en el *Emilio* el estudio de la literatura francesa y latina contemporáneas, pasando progresivamente a las literaturas clásicas, griega y latina.

La educación de las niñas se describe en el libro v, que ofrece la narración de la educación de la futura esposa de Emilio, Sofía. Aunque Rousseau postulaba una igualdad completa entre hombres y mujeres, afirmó que los hombres son por naturaleza activos y fuertes, y las mujeres pasivas y débiles. De acuerdo con esto, la crianza de Sofía debía estar más protegida, con énfasis en el cultivo de la delicadeza y una buena preparación en la costura y tapicería, preferiblemente en un convento, donde puede mantenerse la inocencia. También mantenía que las niñas necesitaban la religión más que los niños, pero acentuó la necesidad de oraciones breves y la inculcación de una noción deísta de Dios como «espíritu divino» abstracto, más que como patriarca dispensador de premios y castigos. Sin embargo, Sofía no necesita una educación extensa, sino sólo la imprescindible para «vivir convenientemente»; cualquier sofisticación intelectual más profunda —a pesar de su nombre— se le puede proporcionar después del matrimonio, con Emilio como tutor. El matrimonio y la maternidad son el destino de las jóvenes; con todo, Rousseau aconsejó que en la ceremonia de la boda los anillos no debían apretarse demasiado, no fueran a romper los nudillos. El matrimonio debe ser una unión de respeto y tolerancia mutua. Y en este punto termina el *Emilio*.

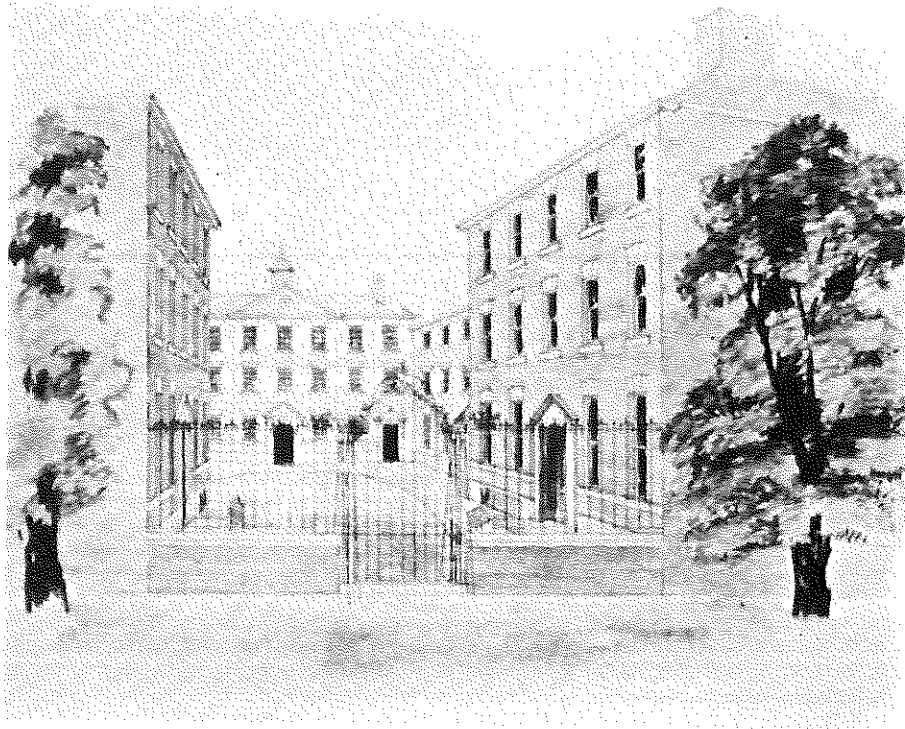
#### *Conciencia social y crecimiento moral*

Los conceptos de naturaleza y de ley natural, así como las bases de la moral (que es en sí misma el fin de la educación) son examinadas en el *Contrato social*, el volumen compañero del *Emilio*, publicado el mismo año. El *Emilio* pretendía mostrar cómo debía ser formada la persona moral autónoma en secuencias apropiadas según los principios naturales. La práctica de esto llegaría a generar un mundo moral incorrupto. Pero la cuestión seguía siendo ésta: ¿Qué es exactamente el orden de la naturaleza, y en qué medida vincula este orden a la humanidad? Más aún, si Emilio es educado de acuerdo con los procesos de la naturaleza, ¿cómo va a desarrollar una moral y por tanto una conciencia



6. Vista del monasterio de Port-Royal-des-Champs, según grabado de Madeleine Hortemels





7. Warrington, una academia disidente en la Inglaterra del siglo XVIII

social y una conducta adecuada? ¿Cómo pueden conseguirse por estos medios la libertad, la moral y la autonomía? El resultado de seguir a la naturaleza, ¿no sería una personalidad sin libertad, en el sentido de autonomía moral, un esclavo perpetuo de las fuerzas naturales? Finalmente, ¿es el mensaje del *Emilio*, al decir que la educación para la renovación social, el utópico milenio, ha de conseguirse mediante la enseñanza individual, la última paradoja?

Rousseau consideró estas cuestiones en el *Emilio* y en el *Contrato social*, y en parte en *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*. Aunque basado en la teoría de Hobbes-Locke sobre la sociedad de contrato, como indica el título, la naturaleza del contrato no debe ser coercitiva, como argumentaba Hobbes, sino mutuamente aceptada. Se citan actualmente con frecuencia las famosas líneas con que empieza el *Contrato social*: «El hombre nace libre y, sin embargo, lo encontramos encadenado en todas partes», pero lo que se pasa por alto es que en el *Contrato social* continúa diciendo que no desea seguir la historia de por qué ha sucedido así; en vez de ello, y dado que es un hecho de la vida social, busca saber cómo se legitima: «Qu'est-ce qui peut le rendre légitime?»<sup>62</sup> Podemos formular fácilmente un concepto de justicia universal con sólo la razón (y la *República* de Platón es evidentemente el *locus terminus* de la idea), pero si la justicia ha de realizarse, debe ser recíproca entre todas las personas<sup>63</sup>. En vista de la variedad de la personalidad y de la conducta humanas, las sanciones son necesarias y por esto «es necesario tener pactos y leyes para unir derechos y deberes a fin de poder conseguir la justicia».

Al contrario de las leyes físicas, como la gravitación, que se cumplen por sí solas, no existe en la tierra (dejando aparte el concepto final de la retribución divina) tal refuerzo automático; las leyes humanas deben ser reforzadas por la misma sociedad. Por tanto debe establecerse una acción recíproca entre las personas y ésta es la esencia del concepto de justicia, y por tanto de la educación, desarrollado en el *Contrato social*. Por tanto debe existir algo más que la ley natural (que en esencia es indefinible ya que consiste en que cada uno de nosotros siga independientemente los dictados de la naturaleza) y esto existe en el acuerdo

62. *Du contrat social* (1962), I, 1, 236.

63. *Ibid.* II, 6, 258: «Sans doute il est une justice universelle émanée de la raison seule, mais cette justice, pour être admise entre nous, doit être réciproque.» Véase también J.B. NOONE, *Rousseau's Theory of Natural Law as Conditional*, «Journal of the History of Ideas» (1972) 1, p. 23-42.

más amplio de la sociedad, en la comprensión de que las inclinaciones individuales han de estar subordinadas a la norma de la ley, que es universal en su aplicación. Ese acuerdo más amplio lo llama él «voluntad general». La función propia y legítima del proceso legislativo es hacer y reforzar las leyes que se conformen a la «voluntad general». Éste, según Rousseau reconoce, es un argumento circular y su respuesta es que, en último término, la justicia viene de Dios<sup>64</sup>, y es la búsqueda de fuentes divinas y su incorporación al derecho escrito lo que convierte en buena la legislación. A lo largo del *Contrato social* existe una discusión constante sobre las malas leyes y la mala sociedad; la misión de Rousseau consistía en mostrar cómo pueden determinarse e implantarse buenas leyes que son de origen divino.

En este punto, el argumento vuelve a la teoría de la naturaleza. El «autor divino de todas las cosas» es responsable de haber creado todos los procesos naturales y ha implantado en cada persona una capacidad para seguir los principios divinos. Aunque Rousseau aceptó la postura empírica de rechazar las ideas innatas, su teoría postula la noción de las facultades innatas, como medio para que cada individuo esté capacitado para entender y apreciar o entrar en empatía con los designios de la providencia divina<sup>65</sup>. El vicario de Saboya da a entender esto claramente en una larga disquisición sobre el enfoque empírico de conocer sólo por medio de particulares y el pesimismo de Hume de que nunca se puede ir más allá de las sensaciones y percepciones inmediatas. Existe un «orden establecido» que «yo llamo Dios»<sup>66</sup> y esto lo siento en mi corazón<sup>67</sup>, afirma el vicario.

Rousseau postulaba tres capacidades latentes implantadas por Dios en nuestra naturaleza: además de la razón, por la que conocemos el bien, y que era la preocupación fundamental de Bacon y Locke, Rousseau acentuó también la conciencia y el libre albedrío; la conciencia es la facultad por la que amamos el bien, y el libre albedrío la facultad por la que lo buscamos de un modo consciente<sup>68</sup>. Aquí está el camino para la autonomía moral, para llegar a ser una buena persona. La conciencia es independiente del condicionamiento social; al ser una facultad innata,

64. *Du contrat social*, II, 6, 258.

65. NOONE, o.c., p. 27, hace referencia a los «sentimientos innatos», lo que sugiere la misma idea.

66. ROUSSEAU, *Émile*, IV, 335.

67. Véase también NOONE, o.c., p. 27.

68. *Ibid.*, p. 27ss.

proporciona una fuente de juicio moral independiente que capacita al hombre para buscar el bien, para publicar buenas leyes y, por tanto, para producir una buena sociedad. Naturalmente, la conciencia puede inhibirse socialmente, y toda la argumentación del *Emilio* es que, evitando las prácticas sociales tradicionales corrompidas, incluida la educación, cada persona, educada adecuadamente de acuerdo con el proceso recto del desarrollo natural, estará capacitada para seguir las tres facultades, la razón, la conciencia y el libre albedrío. Sostenía, además, que la única vida que merece la pena es una vida moral buena. De aquí surgen ciertas consideraciones más profundas. La primera es que la educación natural propuesta en el *Emilio* es sólo el principio del genuino proceso educativo, ya que si siguiéramos siempre a la naturaleza, la vida estaría privada de esa crucial toma de decisiones y, a semejanza de los animales y las plantas, estaría dominada por los apetitos. La humanidad previene de situaciones conflictivas que exigen una opción, lo cual requiere a su vez un juicio moral. Hay muchas ocasiones en las que nuestras inclinaciones naturales van contra los dictados de la conciencia; somos buenos moralmente en la medida en que somos capaces de seguir los dictados de la conciencia a través del ejercicio del libre albedrío. La autonomía moral, la auténtica libertad, implica la disciplina sobre los impulsos naturales; ello requiere el reconocimiento del bien más amplio, tal como está determinado por «la voluntad general» y nuestra conformidad con el mismo.

Por tanto, la persona moralmente buena es capaz de superar el amor a sí mismo para obrar de acuerdo con los principios más amplios del bien común que, en último término, son los mismos de la Providencia divina.

De nuevo hay aquí implicada una circularidad en el sentido de que el bien común, en la forma expresada por la voluntad general y establecido en buenas leyes, exige que haya miembros moralmente buenos de la sociedad que lo produzcan; personas moralmente buenas pueden sólo aparecer en una sociedad buena con leyes buenas. Éste es el dilema de todos los reformadores utópicos; Rousseau reconoció que sería un proceso lento, interactivo, de mejoramiento. Una vez más la dependencia de Rousseau con respecto a la tradición clásica es evidente; sus argumentos en favor de la justicia son fuertemente parecidos a los de la *República*, aunque Rousseau retrotrae la forma de la justicia a un origen divino; al mismo tiempo la adopción de la noción aristotélica de las facultades (virtualmente una psicología del aprendizaje más que una epis-

temología) muestra su fidelidad al pensamiento de la ilustración. Rousseau fue sencillamente incapaz de aceptar el razonamiento sin limitaciones del empirismo, que después de Locke fue llevado por Hume a su último desarrollo de un escepticismo total sobre el conocimiento. La aceptación continua de un «aristotelismo platonizante» por parte de Rousseau no fue, con todo, extraña; de hecho, el enfoque puramente empírico continuó teniendo opositores, y, siguiendo el ejemplo de Rousseau, el problema de encontrar valores últimos en un mundo de sensación y reflexión se convirtió en el espíritu dominante de la filosofía de fines del siglo XVIII y de todo el siglo XIX.

*El papel de la escuela: «Consideraciones sobre el gobierno de Polonia»*

Queda el dilema final: ¿Se hace la persona moralmente buena, muy sociable y mejor educada por medio de un tutor individual? Con demasiada frecuencia el modelo simplificado ofrecido en el *Emilio*, virtualmente un paradigma pedagógico, se toma literalmente más bien que como un ideal inspirador. Cuando llegó a instancias específicas, Rousseau fue capaz de hacer proposiciones concretas, como hizo en 1772 en *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*. Polonia estaba en una situación muy desventajosa en el sentido de que sus fronteras terrestres consistían en ríos que podían cruzarse fácilmente en la gran llanura del norte de Europa, y estaba limitada por Rusia, Prusia y Austria, todas ellas naciones en proceso de modernización con ambiciones territoriales. El país estaba en un estado semianárquico, debido en gran parte a su campesinado bajo el régimen de servidumbre, a una nobleza excesivamente numerosa y parásita que constituía el cinco por ciento de la población y a una falta de autoridad central. Incluso su rey titular era elegido por la nobleza. En 1772 el conde Wielhorski escribió a Rousseau pidiéndole consejo para salvar el país de la dominación extranjera que se avecinaba. Como demostraron los acontecimientos, era demasiado tarde; ese mismo año, las potencias vecinas anexionaron regiones extensas de la frontera polaca; en 1793 y 1795 completaron la partición total de Polonia.

Sin embargo, la respuesta de Rousseau a Wielhorski contiene un desarrollo concreto de los principios establecidos en el *Emilio* y en el *Contrato social* y necesita ser leída en conjunción con los dos para completar la teoría educativa de Rousseau. Hasta ese momento Polonia había

estado bajo el dominio educativo de los jesuitas que habían establecido un sistema de *colegios* dividido según las clases en colegios propios para la nobleza más rica y academias para la nobleza más pobre; al resto de los ocho millones de habitantes se les proporcionaba educación por el sistema tradicional de las escuelas parroquiales y catedralicias. Rousseau recomendó la abolición inmediata de todo el sistema existente (para este tiempo los jesuitas habían sido suprimidos) y el establecimiento de un sistema único totalmente gratuito<sup>69</sup> y, si esto no era posible, con un coste suficientemente bajo al alcance de todos. La base para esto estaba ya implícita en el *Contrato social*, ya que «es la educación lo que da a todas las almas una forma racional, dirigiendo sus opiniones y gustos de tal forma que se hagan patriotas por una afirmación consciente». Luego sigue un pasaje ambiguo: la educación pertenece sólo a los hombres libres (*hommes libres*) que tienen un interés común en el imperio de la ley<sup>70</sup>. Parece que por «hombres libres» entiende sólo la nobleza y las clases acomodadas, pero el principio se extiende a todas las personas. Quizá Rousseau estaba reconociendo con ello las exigencias tácticas de una sociedad polaca excesivamente estratificada, y que sería mejor empezar a cambiar desde arriba, antes que no hacerlo en absoluto.

Nada se dice de un modo específico sobre las detalladas secuencias educativas expuestas en el *Emilio*; aún más, en las *Consideraciones* sólo el capítulo cuarto se ocupa de la educación, aun cuando Rousseau lo llama el «artículo más importante». Con todo, el consejo general refleja, de una forma más realista, el programa del *Emilio*, al conducir la secuencia completa al aspecto más importante del programa, el aprecio del imperio de la ley y el correlativo crecimiento moral del individuo. El entorno social es muy importante, por esto cada escuela debería tener un gimnasio en el que los niños pudieran jugar juntos, especialmente porque la actividad física en común tiene no sólo un efecto benéfico para el cuerpo, sino también un efecto moral, ya que acostumbra a los niños, desde una edad temprana, a la disciplina, a la igualdad, a la fraternidad, a la rivalidad y, bajo la mirada constante de los ciudadanos, a la necesidad de aprobación<sup>71</sup>. Dada una buena constitución y buenas leyes, esto conducirá a un crecimiento moral apropiado.

69. ROUSSEAU, *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, IV, 353.

70. Ibid.

71. *Considerations on the Government of Poland*, en *The Minor Educational Writings of Jean-Jacques Rousseau*, ed. y trad. inglesa de W. Boyd (1910; reimpr. 1962), IV, 354; p. 97ss.

### Respuesta a Rousseau: acción y reacción

El pensamiento de Rousseau, tanto político como educativo, tuvo un efecto inmediato y profundo en Europa y, además, en el Nuevo Mundo. Escribió en una época de fermento intelectual y expuso, con más éxito que nadie, una teoría de la educación que estaba de acuerdo con las tendencias del pensamiento ilustrado. La reacción y la hostilidad de las fuerzas conservadoras fueron instantáneos, abriendo las salvas, el año de la publicación del *Emilio*, una condena de la Facultad de teología de la universidad de París, dominada por los jesuitas. Una literatura hostil apareció casi de la noche a la mañana; el jesuita francés Giacinto Gerdil atacaba a Rousseau, en 1765, en unas *Reflexiones sobre la educación, en relación tanto con la teoría como con la práctica, en las que se examinan de paso y se refutan algunos principios que M. Rousseau intentó sentar en su «Emilio»*; argumentos similares fueron usados por el Abbé Poncet en sus *Principes généraux pour servir à l'éducation des enfants, particulièrement de la noblesse française*. Ambos escritos, y muchos otros, argumentaban que las verdades profundas están más allá de la captación de la mente juvenil y deben al principio aceptarse por fe, y por implicación, sobre asertos dogmáticos basados en la autoridad<sup>72</sup>.

A pesar de la oposición decidida de la Iglesia, las tendencias de los tiempos eran otras y los mismos jesuitas, principales protagonistas del enfoque católico de la educación, eran ellos objeto del ataque, siendo expulsados de Portugal en 1759, de Francia en 1764, de España en 1767 y en 1773 suprimidos de esos países por orden del papa. En París, y ésta fue la norma general en todas partes, las escuelas jesuitas fueron entregadas a otras autoridades religiosas; sus cuarenta colegios en la capital fueron repartidos, yendo doce a otras órdenes, principalmente a los oratorianos, y veintiocho a una comisión secular de siete miembros, cuya composición incluía a un obispo<sup>73</sup>. Entretanto, las obras de Rousseau se extendieron rápidamente a través de la Europa liberal por medio de numerosas ediciones autorizadas, clandestinas o piratas, y se leían con la misma ansia —aunque ilegalmente— en Italia, España y Portugal. En Prusia, la *Aufklärung* se convirtió en un movimiento nacional; sus ideas

fueron recogidas por Christian Salzmann, cuya escuela en Schnepfenthal estaba basada en un intento de traducir el *Emilio* a una práctica institucional, aunque la escuela fue reducida, no llegando a pasar de los sesenta y un alumnos en 1803<sup>74</sup>, y por el muy ambicioso proyecto de Basedow en Dessau.

### El «Emilio» en la práctica: Basedow y el Philanthropinum

En su breve existencia de unos cuantos años, la escuela experimental de Dessau, conocida como el Philanthropinum, fue el centro principal en el que se intentó poner en práctica las ideas educativas de Rousseau, atrayendo la atención en Europa. Su fundador fue Johann Bernhard Basedow (1724-90), hijo de un peluquero de Hamburgo, quien se interesó por la reforma de la educación después de leer el *Emilio*. Propuso la publicación de un manual para los padres, en el que pudieran seguirse metódicamente las ideas de Rousseau sobre la educación, llamándole *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker (Método para los padres y las madres de familia y para las naciones)*. En una publicación preliminar de 1768 solicitó suscripciones y, como suele decirse, el éxito sorprendió a la propia empresa, tal fue el entusiasmo de la «inteligencia» de Europa por seguir esta última tendencia. Publicada en dos partes, la primera apareció en Leipzig en 1770, la segunda en Dessau en 1772, se hizo famosa por el título abreviado *Das Elementarwerk (Cartilla elemental)*<sup>75</sup> y continuó siendo editada al menos hasta 1909, aunque ya para entonces como una curiosidad. *Das Elementarwerk* es una mezcla de consejos a los padres y un libro ilustrado de primera lectura para los niños, sobre una línea enciclopédica muy influenciada por el *Orbis sensualium pictus* de Comenius; contenía noventa páginas de grabados en planchas de cobre, con cuatro ilustraciones por página, todas ellas hechas por Daniel Chodowiecki, uno de los mejores grabadores de Europa.

Al mismo tiempo que empezaba su libro, Basedow había recibido una invitación del príncipe Leopold de Anhalt-Dessau, un pequeño principado en la frontera suroeste de Prusia, para fundar una escuela

72. Discutido más extensamente en C.E. ELWELL, *The Influence of the Enlightenment on the Catholic Theory of Religious Education in France 1750-1850* (1944), p. 32ss.

73. *Ibid.*, p. 149.

74. BRUNSCHWIG, o.c., p. 26.

75. Aparecido en facsímil (1972) de la edición de Theodor Fritsch como *J.B. Basedows Elementarwerk*, 2 vols.

progresista en Dessau. Basedow aceptó, pero empleó tanto tiempo en su libro, retrasando con ello la apertura de la escuela, que Franz Leopold perdió el interés y retiró su patronazgo. Sin la ayuda del príncipe, Basedow abrió la escuela en 1774 y aceptó estudiantes en dos clases: los hijos de los ricos como pensionistas y los de la clase trabajadora que, patrocinados por una persona caritativa, recibían hospedaje normalmente como criados de los pensionistas. Basedow era un teólogo y filósofo con una buena formación y bien considerado en su tiempo, y había adoptado una ideología similar a la de Rousseau, aunque no fue en modo alguno un seguidor meramente acrítico. La escuela, llamada Philanthropinum —lugar de amor humano— tenía un programa de estudios estructurado y lecciones en secuencia; su punto de partida seguía el concepto que se estaba desarrollando entonces de la *Realschule*, que ya había tenido como pioneros a Semler en Halle y a Hecker en Berlín, al basar los contenidos en el alemán vernáculo, las matemáticas, las ciencias naturales, la historia y la geografía. El latín se enseñaba como segunda lengua: dada su universalidad como medio de gran parte de la intelectualidad, no podía ser ignorado. Sin embargo, fue importante añadir parte de las ideas de Rousseau, sobre todo las artes manuales y las actividades en el exterior, excursiones en la naturaleza, excursiones para aprender la geografía local, incluso un campamento anual de verano de uno o dos meses. La escuela tenía un laboratorio para las ciencias naturales, tipo museo, donde se exhibían, se observaban y se discutían colecciones, apareciendo esta sala ilustrada en la lámina XLVIII de *Das Elementarwerk* con carteles murales de plantas y animales, mapas y libros encima de una mesa.

A pesar del organizado plan de estudios, el Philanthropinum introdujo algunas sorprendentes innovaciones derivadas del *Emilio*. La primera fue el concepto de la buena disposición del aprendizaje, especialmente en la presentación de actividades cognitivas en secuencia, tales como el lenguaje y las matemáticas; en relación al estudio de la gramática, Basedow aconsejaba esperar hasta que el maestro conociera, por intuición, cuando había llegado el momento apropiado, argumentando que «posponiéndolo hasta el momento apropiado, y con un método adecuado, la dificultad sería menor... debe esperarse hasta que la mente del estudiante desarrolle la capacidad para generalizaciones abstractas»<sup>76</sup>. Unido a esto estaba la convicción de que todo el saber cognitivo debía

76. BASEDOW, *Ausgewählte Schriften* (H. Beyer, Leipzig 1880), p. 119.

ser voluntario por parte del niño y autodirigido; el maestro debía ayudar haciendo las lecciones tan interesantes, agradables y variadas como fuese posible, y de este modo los problemas de coacción y castigo dejarían de existir. En particular, el método Basedow se basaba en juegos, competiciones y participación de los estudiantes. Por este medio, afirmaba, la monotonía de la memorización, el tema central de la mayor parte de los procedimientos de la época, quedaría mitigado, ya que no eliminado. Tanto éxito tuvieron sus métodos que al final del segundo año de operación, en 1776, el Philanthropinum celebró una exposición abierta de sus métodos que atrajo a visitantes de todo el continente.

Con Basedow convertido en centro de la atención de Europa sobre la educación, el príncipe Franz Leopold restauró su patronazgo y la escuela parecía prosperar con el aumento de estudiantes. Pero casi inmediatamente Basedow discutió violentamente con su ayudante Wolke y otros maestros; la escuela, por su misma naturaleza, no podía tolerar tales conflictos.

Basedow entonces la dejó y el Philanthropinum fracasó. Pero ya para este tiempo existían varias escuelas progresistas similares en Alemania y Suiza, buscando todas ellas desarrollar las ideas concebidas por Rousseau.

En 1782 Wolke marchó a Rusia para establecer una escuela en San Petersburgo, al tiempo que la escuela de Dessau seguía luchando sin la distinción y el impulso dados por Basedow, hasta que dejó de funcionar en 1793; de hecho en esos momentos el ímpetu rousoniano recibía un primer intento de expresión por parte del educador suizo de origen alemán Heinrich Pestalozzi, cuya carrera, aunque similar a la de Basedow, tendría una influencia decisiva.

En la misma época, las ideas de Rousseau llegaron a Rusia, que por este tiempo estaba intentando entusiásticamente modernizarse, importando la cultura francesa bajo la influencia de Catalina II (r. 1762-96), una antigua princesa alemana cuya educación se había basado en las ideas de los *philosophes* franceses, y que introdujo el pensamiento de la ilustración en San Petersburgo. Una propuesta idealista fue la reforma de la educación y, de hecho, se hizo un importante avance. Originariamente el esquema incluía la visión utópica de Ivan Betskoy de crear una nueva humanidad a través de las ideas de Rousseau, estableciendo un amplio sistema de escuelas-pensión donde los niños pudieran ser educados según los principios del *Emilio*. Las ideas se expandieron; por desgracia las escuelas tuvieron una duración corta, excepto los institutos de

Smolny y Novodevichi<sup>77</sup>, aunque su interpretación de Rousseau se modificó de un modo importante.

*Reacción jesuita: la imitación del «Emilio»*

Las ideas de Rousseau se extendieron con la misma rapidez por el mundo católico, por dos medios: uno fue la amplia diseminación ilegal de sus libros, el otro, igualmente importante, fue una propagación completamente legal de sus ideas hecha por las autoridades religiosas. El primer proceso tuvo un principio curioso en el sentido de que el *Emilio* y el *Contrato social* aparecieron legalmente en los dominios de los Habsburgo; sólo cuando era ya tarde se reconoció que eran una amenaza para la ortodoxia. No se pusieron en el *Índice* hasta 1764, fecha en que se ordenó que fueran quemados. En una misa solemne en Madrid, en 1765, fue quemado con toda la ceremonia un volumen del *Emilio*, aunque resultó ser una copia falseada<sup>78</sup>. Tal vez lo único que se necesitaba era el gesto, la realidad era que Rousseau simbolizaba para los españoles liberales la esperanza de la reforma. Porque, de hecho, durante el siglo XVIII las ideas de la ilustración penetraron en España con la exigencia, entre otras cosas, de mejorar la educación. Pero la oposición conservadora fue tan fuerte, que se necesitó un largo ejercicio de acción gradual el resto del siglo XVIII y todo el XIX antes de que se efectuaran cambios efectivos.

Paradójicamente, la expansión del pensamiento de Rousseau fue estimulada, muy a su pesar, por las autoridades religiosas y por una ironía suprema, por los mismos jesuitas. Los jesuitas y Rousseau estuvieron en abierta enemistad; Rousseau acusaba a los jesuitas de haber provocado la condena de sus obras. Lejos de negar la acusación, los jesuitas trataron de erradicar las doctrinas educativas de Rousseau por un procedimiento que ahora parecería increíble: en el exilio, y con el tiempo de su parte, algunos escribieron refutaciones detalladas del *Emilio*, lo que necesariamente implicaba la presentación de los argumentos esenciales del libro, a veces con largas citas reproducidas con la sana intención de refutar tales argumentos; en algunos casos incluso trataron de escribir versiones al-

77. D. TREADGOLD, *The West in Russia and China: Religious and Secular Thought in Modern Times*; vol. 1: *Russia 1472-1917* (1973), p. 119.

78. R. HERR, *The Eighteenth-Century Revolution in Spain* (1958; reimpr. 1969), p. 63; trad. cast.: *España y la revolución del siglo XVIII*, Aguilar, Madrid 1973.

ternativas del *Emilio* desde un punto de vista católico ortodoxo. De entre éstas, dos son especialmente dignas de mención. Un jesuita francés, Jean-Baptiste Blanchard, escribió en 1782 una versión titulada *L'école des moeurs* que apareció en Madrid en 1786 bajo el mismo título de *Escuela de costumbres*, y después de varias ediciones fue publicado en Méjico en 1822<sup>79</sup>. La otra versión, que es la más conocida, es el *Eusebio* de Pedro Montengón publicada en Madrid en 1786, y en una versión corregida por la Inquisición, en una edición de 1807<sup>80</sup>. En el fondo, con el título está ya todo dicho: la palabra griega *eusebes* significa piadoso, religioso; la analogía se desarrolla a través de la historia de un huérfano noble que naufragó en la costa de América y es rescatado por unos bienhechores que lo colocan bajo la tutela de un cestero, soltero, que enseña a *Eusebio* una vida sencilla y frugal. Con el tiempo, Eusebio vuelve a Europa, se casa y en la educación de su hijo aplica los mismos principios de desarrollo natural ofrecidos en el *Emilio*; Eusebio necesita dos generaciones para conseguir su propósito. Fue con objeto de acentuar los componentes religiosos de la educación de Eusebio —tratados muy por encima en la primera edición— por lo que se hizo una segunda edición bajo instrucciones de la Inquisición. El *Eusebio* se extendió por España e Italia; sin embargo no era leído por su mérito intrínseco, sino como una introducción al *Emilio* en comparación del cual era criticado. Montengón escribió una continuación, *Eudoxia* (el nombre de la muchacha significa «gloria», «honor»), que en líneas generales sigue la pauta de la educación de Sofía en el libro v del *Emilio*<sup>81</sup>.

De este modo, y muy a su pesar, los jesuitas difundieron las ideas de Rousseau, que se convirtieron en un componente teórico importante de la ola de fondo de peticiones de los derechos del hombre, que se venían reclamando en toda la Europa occidental y en sus colonias del Nuevo Mundo a finales del siglo XVIII. Por todas partes se discutía el ideal utópico de un nuevo mundo moral, y en lo relativo a la educación el *Emilio* era la obra seminal. Nadie se engañó por el modelo individualizado; se reconocía con toda claridad que las ideas del *Emilio* necesitaban recibir un análisis teórico completo, antes de que pudieran recibir un tratamiento de tipo institucional, y hacia esa tarea dirigieron sus esfuerzos las más grandes figuras de la historia del pensamiento educativo.

79. J.R. SPELL, *Rousseau in the Spanish World before 1833* (1938; reimpr. 1969), p. 55.

80. *Ibid.*, p. 72ss.

81. *Ibid.*, p. 72-76.



## VII. UNA ÉPOCA DE REVOLUCIONES (1762-1830): FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DEL NUEVO ORDEN

### Tres revoluciones: política, económica e industrial

#### *El contrato social y la acción política*

En sus escritos Rousseau no sólo dio el tono para gran parte del pensamiento subsiguiente de los siglos XVIII y XIX, sino que también percibió el espíritu de los tiempos en su observación de que Europa entraba en una edad de revoluciones en las que era dudoso que las monarquías pudieran sobrevivir. Tal como se desarrollaron los acontecimientos, el medio siglo que siguió a la publicación del *Emilio* y del *Contrato social* fue el más turbulento de Europa hasta entonces; no sólo se entró en una edad de revolución, sino de muchas revoluciones a la vez, políticas, económicas, industriales e intelectuales.

Políticamente, las ideas y las acciones estuvieron fuertemente influidas por la publicación masiva de literatura radical sobre la teoría del contrato que puede ser rastreada en sus fuentes de Hobbes a Locke y de Montesquieu al *Contrato social* de Rousseau (1762). A partir de entonces este estilo de pensamiento político floreció, ofreciendo una base racional ideológica para los movimientos populares de protesta social en Inglaterra y Francia<sup>1</sup>, y recibió su más famosa y duradera expresión en *La Declaración unánime de los Trece Estados Unidos de América*, conocida popularmente como la «Declaración de Independencia» del 4 de julio de 1776. Redactada por Thomas Jefferson (1743-1826), un abogado

1. Cf. GEORGE RUDE, *Paris and London in the Eighteenth Century: Studies in Popular Protest* (1952).

de Virginia y más tarde tercer presidente de los Estados Unidos (1801-1809), y entusiasta del pensamiento empírico de Bacon, Locke y Newton, la Declaración se originó directamente del *Segundo tratado del gobierno* de Locke. En su segundo párrafo afirmaba que «consideramos estas verdades como evidentes en sí mismas, que todos los hombres son creados iguales, que están dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables, que para asegurar estos derechos se han instituido los gobiernos entre los hombres, derivando sus justos poderes del consentimiento de los gobernados»<sup>2</sup>; al hacer estas afirmaciones se hacía eco del *Segundo tratado* que proclamaba «que el hombre nacido libre... con título a una perfecta libertad y a un disfrute sin control de todos los derechos y privilegios de la ley natural en igualdad con cualquier otro hombre o multitud de hombres en el mundo, y que tiene, por tanto, en virtud de la naturaleza, el poder no sólo de conservar su propiedad, esto es, su vida, su libertad y sus posesiones, sino también de juzgar y castigar el quebrantamiento de la ley en los demás»<sup>3</sup>. Igualmente popular en ese tiempo era el manifiesto de Thomas Paine *Los derechos del hombre*, una justificación histórica de la igualdad que afirmaba que «toda la historia de la creación y toda narración tradicional... están de acuerdo en establecer... que todos los hombres nacen iguales y con los mismos derechos naturales».

Paine sostenía, siguiendo la teoría del contrato, que las personas se habían unido en sociedad con el propósito expreso de mejorar su vida; la entrega de una parte de la libertad individual no es «para tener menos derechos que antes, sino para asegurar mejor esos derechos»<sup>4</sup>.

#### *Una revolución silenciosa: desarrollo económico e industrial*

Con los conflictos políticos y sociales estaban relacionados inextricablemente los cambios económicos e industriales, a medida que continuaba el lento movimiento hacia una economía industrial urbana que empezó a primeros del siglo XVIII, especialmente en Gran Bretaña y Francia, siendo la región central de Inglaterra la que fijó la pauta. Para

2. El texto aquí citado procede de H.S. COMMAGER (ed.), *Documents of American History* (1963), recogido en WILLIAMS (ed.), *Revolutions 1775-1830* (1971), p. 44-51.

3. LOCKE, *Segundo tratado de gobierno*, VII, pár. 87; también VIII, 95: «Siendo los hombres... por naturaleza todos libres, iguales e independientes.»

4. TOM PAINE, *The Rights of Man* (1791); recogido en WILLIAMS, o.c., p. 110s.

la década de 1790 Francia iba a la cabeza en el continente, pero Gran Bretaña iba a la cabeza de Europa, aunque el margen no era muy grande. Las presiones eran más grandes en Gran Bretaña que en Francia; la extensión territorial de esta última, sus grandes bosques y ríos, su población más numerosa y su clima más suave, sobre todo en el sur, le ofrecía una variedad de recursos naturales que la ayudaban a mantener un ritmo de productividad sin rival en el continente. La población de Gran Bretaña, de unos 9 millones frente a los 27 de Francia en 1801, era, con todo, relativamente densa y ponía una gran presión en una zona de poco terreno.

Por este tiempo los bosques de Inglaterra estaban desapareciendo y la madera dejó de ser un recurso abundante de material de construcción y de energía, como en Francia; por su parte, la topografía inglesa no permitía un aprovechamiento de la energía hidráulica como la que proporcionaban en Francia ríos caudalosos como el Ródano, el Sena y el Loira.

Gran Bretaña se orientó hacia nuevos materiales de construcción como el hierro, y el carbón como fuente de energía, ya que disponía con abundancia de ambos, y se generó así una nueva especie de economía manufacturera. Una economía que se estimulaba a sí misma; cada invento estimulaba a otros, y a finales del siglo XVIII y a lo largo de todo el XIX Gran Bretaña fue la fuente de una constante invención y aplicación tecnológicas.

Con la invención de la máquina de vapor el crecimiento industrial de Gran Bretaña se puso en cabeza.

La «renovación del conocimiento» de Bacon, mediante una combinación de la revolución científica con la metodología de la inducción empírica, había empezado ahora a dar sus frutos con la aplicación de la ciencia a la tecnología. En esa época el empirismo se utilizó como técnica para aislar un problema, recogiendo los datos relevantes y construyendo hipótesis que se demostrarían en la práctica; este enfoque del empirismo científico fue una especie de milagro de la época, que condujo a sus devotos entusiastas a creer que solucionaría todos los problemas. Podemos leer en el influyente libro de David Hartley *Observaciones sobre el hombre, su marco, sus deberes y sus expectativas* (publicado en 1749) que, dada una aplicación apropiada del empirismo de Locke, las desigualdades de la experiencia humana, que crean las imperfecciones sociales y que muchos no llegan a la consecución de los niveles más altos de excelencia humana, serán superadas y todas las personas se convertirán en

«perfectamente semejantes, en un tiempo determinado, por el ajuste apropiado de las sensaciones y asociaciones»<sup>5</sup>.

Curiosamente, el Código de Clarendon de la era de la restauración tuvo su importancia. Habiendo reforzado la conformidad anglicana, estimuló las academias disidentes y privadas que a través de sus programas modernizados y el reconocimiento de la necesidad del comercio de satisfacer los deseos del consumidor consiguió que Inglaterra, a finales del siglo XVIII, tuviera más escuelas que proporcionaban estudiantes técnicamente entrenados que ninguna otra región de Europa. Aunque éste es un tema que está aún en gran parte sin investigar<sup>6</sup>, Inglaterra iba en cabeza del resto de Europa en educación técnica, aunque ésta empezaba también a desarrollarse en Francia, Alemania y Rusia con el establecimiento de academias navales y militares de ingeniería y de áreas relacionadas con esto. La educación francesa, predominantemente en manos del clero (control que quedó apenas afectado por la supresión de los jesuitas), se preocupaba muy poco de la ciencia, de la tecnología o del comercio.

Al contrario, en Gran Bretaña se daba a las actividades comerciales mucha más importancia que en Francia; Adam Smith había desarrollado una teoría económica orientada hacia el trabajo, y Gran Bretaña siguió la política del *laissez-faire* con mayor libertad que ningún otro país. A pesar de la pérdida de las colonias americanas, los Estados Unidos siguieron siendo el mercado principal de las manufacturas británicas y una fuente de materias primas mucho mayor que Francia o cualquier otra potencia europea; el imperio británico continuó creciendo con la adquisición de la India, Australia y Nueva Zelanda, todas ellas fuentes seguras de poder comercial, ahora que Inglaterra tenía el dominio de los mares. De significado importante en el dominio británico durante la revolución industrial fue el hecho de verse relativamente libre de compromisos continentales.

Pese a sus conflictivas relaciones con la Irlanda ocupada, lo cierto es que no tenía disputas de fronteras, ni masas de tropas enemigas en la frontera dispuestas a invadirla. Con todo, no debe sobrevalorarse el liderazgo británico en la revolución industrial; el mismo proceso estaba ocurriendo en las regiones con abundancia de hierro y carbón del norte

5. HARTLEY, *Observations on Man*, I, 1, 2, prop. XIV (1810); citado y discutido en J. PASSMORE, *The Perfectibility of Man* (1970), p. 165s.

6. Hay un comienzo en cuanto a Francia en F.B. ARTZ, *The Development of Technical Education in France 1500-1850* (1966).

de Europa, en las cuencas del Saar y del Ruhr, y la revolución industrial fue un fenómeno europeo y no exclusivamente británico.

La escala de todos estos cambios conturbó masivamente a muchos europeos y en el decurso de esos años existió un movimiento para imponer una perspectiva a estos acontecimientos, especialmente para encontrar una base moral adecuada para las acciones humanas con el fin de poder aplicar una disciplina apropiada y una moderación, en consonancia con la necesidad de reforma y de ilustración. Un empirismo sin trabas y una moralidad de *laissez-faire* eran inaceptables para un sector amplio y consciente de la sociedad, en particular para Rousseau que introdujo su noción del «bien» y una facultad de conciencia implantada en el hombre por la que se puede discernir el bien y una libre voluntad para poder seguirlo. Su teoría educativa no era libertina u oportunista, en contraste con la falta de sinceridad en algunas interpretaciones alternativas. Sobre todo Rousseau había propuesto una pregunta que no podía ser ignorada: ¿Qué es el bien? ¿Cómo podemos conocerlo? ¿Cómo podemos seguirlo? Él no fue el único que percibió la necesidad de una moral responsable, libre del capricho autoritario del gobierno despótico o del otro extremo de la democracia populista, y libre de la avidez del impuesto sobre las tierras o del comercialismo del *laissez-faire*. En el momento de su muerte ya había aparecido un sucesor para proseguir su tarea, Immanuel Kant, que reunió en un sistema filosófico coherente las ideas de Rousseau, en una síntesis que colocaría las bases —aunque fieramente rechazadas— de todas las teorías subsiguientes y su aplicación a la ciencia de la educación hasta el día de hoy. Kant consideró el papel de la educación como absolutamente central y asumió la tarea de promover la preocupación pública. Al recoger este tema Kant, aunque siguiendo a Rousseau, trabajaba también dentro de una tradición filosófica alemana de idealismo que había sido desarrollada anteriormente por Leibniz. Después de Kant el enfoque idealista de la educación, con su profundo sentido de la responsabilidad moral, iba a permanecer como un movimiento específicamente alemán que sería desarrollado en la obra de Pestalozzi y Herbart, hasta tal punto que impregnaría la mayor parte del pensamiento y la práctica educativos continentales en el siglo XIX, para extenderse incluso, con ciertas variantes, a Gran Bretaña y al Nuevo Mundo.

## El idealismo alemán y la síntesis kantiana

### *Hacia un nuevo empirismo: Leibniz y la concepción dinámica del mundo*

Para comprender el movimiento educativo alemán y su confrontación con la tradición británica del sensoempirismo que dominó la ilustración francesa, es necesaria una breve consideración sobre sus orígenes en la filosofía de Leibniz. El modelo de Newton y Locke se reveló como estimulante; sus teorías, como las de Hume y Berkeley, fueron traducidas y popularizadas por Voltaire y sus seguidores, dando con ello lugar a las versiones más radicales de la teoría de las sensaciones y del materialismo mecánico que ofrecieron la base para la ciencia positivista en Francia.

El empirismo científico de este tiempo ofreció no sólo una visión dualista, ampliamente aceptada, del hombre frente a un mundo mecanicista, sino también algunas directrices claras de que la manera apropiada de estudiarlo era a través del método de la experiencia de los sentidos. Cualquier modificación importante de ese empirismo implicaba, por tanto, una teoría alternativa, tanto de la naturaleza como del conocimiento.

A principios del siglo XVIII sólo un pensador de estatura internacional fue capaz de intentar esta tarea: el filósofo alemán Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716).

Contemporáneo de Newton y figura destacada en la fundación de la academia de Berlín en 1701, Leibniz fue un genio polifacético cuyo vasto volumen de escritos desafía cualquier valoración breve de su obra. Con todo, lo que él ofreció en su enorme caudal de ideas, aunque muchas de ellas sean oscuras y contradictorias, fue un reto importante tanto a la visión mecanicista del mundo, por medio de su propio concepto dinámico, como a la teoría sensoempirista del conocimiento. La gran esperanza de Leibniz para que las ciencias progresaran era mejorar el método de razonamiento; él pensaba que la teoría de la probabilidad era un factor importante para conseguirlo, y él mismo hizo la primera contribución al desarrollo de la lógica simbólica. Al tiempo que defendía la importancia de la lógica efectiva y de las ideas claras, señalaba que los conceptos sin referentes concretos son puramente simbólicos, describiendo este tipo de conocimiento como *ciego*, un siglo antes de que Kant hiciera

su famoso aserto en relación a los conceptos no asegurados por la experiencia<sup>7</sup>.

Una fuente importante para la obra posterior de Kant fue la crítica de la teoría del conocimiento de Locke, hecha por Leibniz entre 1693-1709 con el título de *Nuevo tratado sobre el entendimiento humano*, pero que no fueron publicados hasta 1765, en que apareció una colección de sus obras filosóficas en francés y latín, en Leipzig y Amsterdam. En esta obra Leibniz formuló un fuerte ataque contra el sensoempirismo de Locke, negando que en la adquisición del conocimiento pueda atribuirse tanto a los sentidos. Por el contrario, acentuó la operación de la razón, la función de las ideas y la importancia de la demostración lógica, así como el valor de los estudios históricos y comparativos en la ciencia.

Rechazando la teoría de Locke de que la mente es una *tabula rasa* en la que los sentidos colocan el material para todo conocimiento, Leibniz argumentó que las ideas intelectuales no provienen de los sentidos. Al mismo tiempo aceptó, igual que Locke, la separación aristotélica de los sentidos y la razón. La respuesta fue reafirmar con Descartes la doctrina platónica de las ideas innatas, aunque difería de los cartesianos en algún sentido, definiéndolas como principios que se derivan de la misma constitución original del alma. Razonaba que nacemos con conceptos generales o verdades necesarias sin las que la evidencia de los sentidos no puede unirse con las ideas, llegando así (en términos platónicos) a los universales. «Los sentidos, aunque necesarios para todo nuestro conocimiento real», bajo su punto de vista «nunca nos dan otra cosa sino ejemplos, es decir, verdades particulares o individuales». Tales ejemplos, hizo notar, como haría Hume más tarde, «no son suficientes para establecer la necesidad universal de la verdad misma», sino que ésta continuaba siendo, según él, una verdad contingente o «verdad de hecho»<sup>8</sup>.

Para asegurar la perfecta universalidad y necesidad en el conocimiento, Leibniz acudió a los principios innatos que, en su opinión, distinguen el conocimiento humano del de los animales y confirman el plan divino de armonía universal. Para Leibniz la experiencia no implica otra cosa que la inducción y los ejemplos; los principios o verdades necesarias son innatas; y rechazó la posibilidad de que las nociones generales (*koinai ennoiai*, en griego), en las que se ha conseguido una uniformidad de

7. LEIBNIZ, *Reflexiones sobre el conocimiento, la verdad y las ideas* (1684), en *Leibniz Selections*, ed. inglesa de P.P. Weiner (1951), p. 285.

8. LEIBNIZ, *Nuevo tratado sobre el entendimiento humano*, trad. inglesa de A.G. Langley (1896; reimpr. 1949); p. 43; trad. cast.: Aguilar, Madrid 1970.

opinión, puedan adquirirse de otro modo<sup>9</sup>. Partiendo de esta posición, Kant desarrollaría más tarde una noción más compleja de la experiencia, en su esfuerzo por proporcionar una síntesis de las posturas racionalista y empirista.

#### *Kant: experiencia, conocimiento y moralidad*

Immanuel Kant (1724-1804) fue uno de los pensadores sobresalientes de Alemania en esta época, que intentó reconciliar las doctrinas científicas y filosóficas de los ingleses y de la ilustración francesa con su propia tradición. Antes de sus célebres contribuciones a la filosofía y la educación, publicadas en el período de 1781 a 1803, Kant escribió, además de doce obras filosóficas, dos tratados de antropología, uno sobre la educación y por lo menos diez sobre ciencias naturales, incluidos dos sobre los movimientos de la tierra, uno sobre el origen de los vientos, tres sobre los terremotos, y su *Historia natural general y la teoría sobre los cielos*, publicada anónimamente en 1755.

Nacido en la ciudad prusiana de Königsberg, Kant se educó allí en el Colegio Federicano y después en la universidad de la ciudad, donde fue nombrado, en 1770, para la cátedra de lógica y metafísica en la que profesó sus lecciones hasta su retiro en 1796. Todas sus obras más importantes fueron escritas durante este período de cátedra, y de ellas la llamada «filosofía crítica» fue la más influyente: *Crítica de la razón pura* (1781), *Prolegómenos a toda metafísica futura* (1783), *Crítica de la razón práctica* (1788), *Crítica del juicio* (1790). Al mismo tiempo se ocupó de la relación de la filosofía con la educación, y dio cuatro series de lecciones sobre pedagogía en los años 1776-77 y 1786-87, que fueron editadas más tarde por su adjunto, Theodor Rink, en 1803, bajo el título *Sobre la educación (Immanuel Kant, Über Pädagogik)*.

A lo largo de su vida, Kant se esforzó en conseguir una síntesis del pensamiento de las principales escuelas de su tiempo, trabajando siempre dentro del marco común aristotélico de la teoría de las facultades de la mente. Influido fuertemente por el racionalismo de la escuela cartesiana, se unió a Leibniz, Spinoza y Wolff en la afirmación del poder de la razón humana. Al mismo tiempo, y en gran parte, simpatizó con la tradición del empirismo inglés, siendo un lector asiduo de las obras de Hume,

9. *Ibid.*, p. 43s., 71.

cuyo escepticismo fue para él un reto importante. Escribiendo sobre la metafísica, en 1783, afirmó que ningún acontecimiento «desde los Ensayos de Locke y Leibniz», había sido «más decisivo por lo que toca al futuro de esta ciencia que el ataque que contra ella hizo David Hume». Kant admitió que había sido Hume, con sus observaciones, con sus preguntas sobre la causa y el efecto y su reto a la razón, quien «por primera vez, hace muchos años, interrumpió mi sueño dogmático y dio una dirección completamente diferente a mis investigaciones en el campo de la filosofía especulativa»<sup>10</sup>.

Además, la búsqueda de la ilustración de una moral secular le preocupó profundamente, junto con el problema, tratado ya en cierta medida por Locke y Hume, pero suscitado más agresivamente por Rousseau, del papel de los sentidos en el conocimiento humano. La teoría de Kant sobre cómo llega el hombre al conocimiento del mundo, aunque modificada considerablemente a lo largo de su carrera, envolvía en cada etapa alguna clase de dualismo, y en 1781, en la *Crítica de la razón pura*, expresó su postura ya madura. Su énfasis estaba en el aspecto humano del conocimiento objetivo, en lo que había sido llamado idealismo objetivo. Argumentando que todos los fenómenos son percibidos en las relaciones de espacio y tiempo, Kant acentuó que toda percepción es interpretada en términos de conceptos de la mente. Aunque continuó reconociendo los conceptos empíricos, para Kant éstos eran categorías, puros conceptos o principios de conocimiento, innatos en la mente, que hacían posible la referencia objetiva de la experiencia. Entre éstos especificaba la cantidad, la calidad, la materia y la causalidad. Sin embargo proclamó que estos conocimientos permanecían inútiles, a no ser que pudieran ser aplicados en la experiencia. «Los pensamientos sin contenido están vacíos, las intuiciones sin conceptos son ciegas»<sup>11</sup>. Sostuvo, por tanto, que las categorías no permiten al hombre llegar a través del pensamiento puro a conclusiones válidas sobre los objetos, tales como son en sí mismos: tal conocimiento no puede, de hecho, pasar más allá de los límites de la sensibilidad. De acuerdo con esto, Kant propuso un nuevo dualismo; de una parte, un mundo natural de fenómenos o apariencias en el espacio y el tiempo, percibido por los sentidos del hombre,

10. KANT, *Prolegómenos a toda metafísica futura que sea capaz de presentarse como ciencia* (1783), trad. inglesa de P.G. Lucas (1953), p. 5-9; trad. cast.: Buenos Aires 1954.

11. KANT, *Crítica de la razón pura*, 1.ª ed. alemana (A) 1781, 2.ª ed. (B) 1787; trad. inglesa de N.K. Smith, *Critique of Pure Reason* (1952), A 51, B 75; véase también A 258, B 314; trad. cast.: *Crítica de la razón pura*, Alfaguara, Madrid 1978.

y que ofrecen la base del conocimiento empírico; de otra parte, una realidad trascendente que origina estos fenómenos, un mundo de noúmenos que afectan a la mente y que son con todo inaccesibles a la experiencia sensible. Al mismo tiempo, al intentar definir los límites de la racionalidad, Kant proclamó en su teoría del idealismo transcendental que el conocimiento relativo a las ideas puede conseguirse mediante la pura razón, independientemente del sentido y la experiencia.

### *Teoría de la moral absoluta de Kant*

La objeción de Kant al conocimiento científico basado en el empirismo es que al aceptar el modelo cartesiano de las matemáticas como la piedra de toque de la demostración absoluta, la ciencia pretende estar determinada y, por tanto, dirigir los fines humanos. De hecho, todo el ímpetu de la ilustración estuvo en descubrir la última estructura de los acontecimientos, y por tanto conocer el mundo y, en el centro del mismo, como argumentó Hartley en sus *Observaciones sobre el hombre*, hacer a todos los hombres «perfectamente iguales... por medio de un apropiado ajuste de las impresiones y asociaciones». Hartley estaba, por supuesto, razonando en favor de la perfectibilidad del hombre; no se percató de que estaba aduciendo argumentos para la aniquilación moral del hombre, en el sentido de que la ciencia empírica tendría que ser al mismo tiempo método y fuente tanto de los valores como de la toma de decisiones. Kant vio la amenaza a los valores de la civilización, y su propia obra iba a estimular una importante escuela alemana de filosofía que sería continuada por Hamann, Lessing, Herder, Fichte y Hegel.

El mundo natural de los fenómenos nos permite construir una relación descriptiva de cómo suceden las cosas; la relación de cómo las cosas debían suceder es la parcela, no de la ciencia empírica, sino de la moral, que se ocupa de la libertad humana. Ahora bien, sólo podemos actuar libremente, es decir con libre voluntad, en un mundo indeterminado; razonar de modo contrario es hacer que toda acción humana esté sujeta a una necesidad externa, y un mundo indeterminado es un mundo incognoscible. Esto, por tanto, niega a la ciencia empírica cualquier autoridad sobre los valores humanos; al mismo tiempo plantea un serio problema: ¿cómo podemos actuar hacia el bien si es, por definición, incognoscible, ya que es también parte de un mundo indeterminado?

La solución de Kant fue establecer la teoría de dos mundos: uno de lo determinado y cognoscible, esto es, el de los fenómenos; el otro, el de lo indeterminado e incognoscible, el de los noumenos. Por tanto, no podemos conocer la moralidad; sólo podemos, mediante un razonamiento *a priori*, llegar a la conclusión que debe existir lógicamente como un correctivo para el mundo determinado, como una fuente de valores.

En este punto su filosofía se hace más controvertida, ya que su teoría moral nos obliga a reconocer la ley moral y a esforzarnos en cumplir con sus imperativos aunque no podamos conocerla<sup>12</sup>. Y, por definición, la ley moral no puede ser conocida; si lo fuera, sería parte de un orden externo, determinado.

El problema, tal como Kant lo planteó, es virtualmente insoluble; o debe afirmarse un dominio separado de la moral, o bien ésta debe aceptarse como parte de un mundo determinado, con la consecuencia inevitable de que no tiene un valor absoluto.

### Teoría de la educación de Kant

Dentro de este contexto de controversia Kant construyó su teoría de la educación. Admitió francamente la influencia de Rousseau —en su austera casa tenía sólo un cuadro en la pared, un retrato-grabado de Rousseau— y sus ideas sobre la educación fueron originalmente estimuladas por el *Emilio*. En Königsberg todos los profesores debían aceptar un ciclo rotatorio de lecciones sobre pedagogía, ya que por este tiempo en Prusia existía ya un movimiento serio para la preparación profesional de los maestros. A Kant le tocó hacerlo en el año académico 1776-77 y diez años más tarde en 1786-87. Su método consistió en escoger uno de los textos existentes que mereciera la pena y exponerlo con su comentario, en lugar de seguir la tradición medieval de la *lectio*. En 1776-77 escogió el que estaba en boga, que era una popularización de las ideas de Rousseau, el *Das Elementarwerk* de Basedow que había sido publicado recientemente en 1772-74, y dio a su curso el título de *Pädagogik über Basedow Methodenbuch*<sup>13</sup>; el contenido de esas lecciones

fue reelaborado por Kant y editado por Rink y publicado en 1803 como *Über Pädagogik*<sup>14</sup>.

*Sobre la educación* es esencialmente un intento de dar una mayor coherencia filosófica a las ideas educativas del *Emilio*, presentándolas en un orden lógico más bien que en un orden psicológico, como hiciera Rousseau, apoyándose toda la obra en lo que Kant consideraba como «uno de los problemas más grandes de la educación, es decir, cómo unir la sumisión al control necesario con la capacidad del niño de ejercitar su libertad»<sup>15</sup>. Una vez comprendido esto, el tema de las lecciones y el título de la obra *Pädagogik* se hacen claros, ya que esta palabra contiene la idea de una intervención controlada del maestro (*Pädagog*) en el proceso. El alemán, al igual que otras muchas lenguas europeas, no tiene una única palabra para expresar el concepto de *educación*; usa también *Bildung* con la que se implican erudición, cultura y carácter moral, y *Erziehung* para la crianza y formación de la personalidad, especialmente en el sentido de disciplina, que se superpone también con el término *Zucht*. Kant estaba de acuerdo con Rousseau sobre la teoría orgánica del niño, pero buscó proporcionar un camino de desarrollo guiado más cuidadosamente. Su propia obra *Sobre la educación* se hacía eco de las ideas de Rousseau sobre el cuidado de los niños pequeños, y ofrecía un conjunto de prescripciones muy progresistas, argumentando que, puesto que la naturaleza trabaja con un fin, es necesario seguirla. Además Kant, en los primeros años, reconoció una etapa premoral en el pensamiento de los niños y urgió por consiguiente que se evitara cualquier esfuerzo prematuro de formación moral<sup>16</sup>.

Sin embargo, al llegar a la primera etapa de la niñez, Kant ofreció argumentos favorables para una dirección más formal del crecimiento; el hombre, afirmaba al principio, es el único animal que necesita de una educación que comprende el alimento, la disciplina (*Zucht*) y el cultivo de los aspectos morales y cognitivos (*Bildung*). Se opuso directamente a la teoría de Rousseau de la «disciplina negativa», presentando una razón importante para enviar a los niños a la escuela no tanto para que aprendan algo, sino para que se acostumbren a estar sentados quietos y que

14. La traducción inglesa más accesible es la de A. Churton, *Immanuel Kant: Education* (1960). Es una presentación poco erudita, que carece de aparato crítico pero ha sido tomada de las *Vorlesungen über Pädagogik* de Kant, editadas por Theodor Rink (1813).

15. Todas las citas siguientes proceden de la traducción inglesa de Churton, cotejadas con *Über Pädagogik*, y se dan con una referencia dual, primero según el capítulo y sección de Kant, y luego según la página de Churton. Para esta cita, I, 29; p. 27.

16. *Ibid.* II; *passim*.

12. El análisis precedente es debido a JOHN MACMURRAY, *The Self as Agent* (1957), *passim*.

13. Cf. E.F. BUCHNER, *The Educational Theory of Immanuel Kant* (1904; reimpr. 1971), p. 16 y *passim*.



hagan exactamente lo que se les dice. Y esto es para que más tarde en su vida no deseen poner en práctica al momento todo lo que les llama la atención<sup>17</sup>. Dado su acento sobre la capacidad disciplinada de dejar de lado los impulsos, e incluso de diferir por algún tiempo adjetivos que merecen la pena, la fuerza mayor de *Sobre la educación* sigue una inflexible exposición lógica del concepto de un desarrollo controlado del niño a medida que crece. Habiendo tratado la crianza como una etapa de la primera infancia, Kant contempla después la niñez, los años de cinco a seis hasta la pubertad, como la etapa que necesita la disciplina. Por tanto sus consejos se apartan notablemente de los del *Emilio* de Rousseau, en el sentido de que urge un control cuidadoso y continuo de las experiencias del niño. Sin embargo, permaneció dentro del campo del pensamiento orgánico, aceptando las etapas naturales del desarrollo, sugiriendo incluso que como la primula que «aparece con muchos colores» porque «la naturaleza ha colocado estos gérmenes múltiples en la planta y su desarrollo es sólo cuestión de sembrarla y plantarla adecuadamente»<sup>18</sup>, lo mismo pasa con el hombre, aunque, continuando con la metáfora del cultivo, la extiende a la poda y a darle forma de modo que se influya en el modelo de crecimiento. Siguiendo en algo la noción de Rousseau de la segunda etapa (después de la naturaleza vienen las «cosas»), Kant extendió la analogía orgánica para argumentar que «un árbol que se encuentra solo en el campo crece torcido y extiende sus ramas de un modo más a lo ancho, mientras que un árbol que está en medio del bosque, con la presión de los otros árboles que le rodean, crece alto y derecho»<sup>19</sup>. Aunque su observación se dirigía específicamente a la educación de futuros jefes, tiene una aplicación universal.

Hay, pues, que corregir los fallos del desarrollo orgánico del hombre, y es la aplicación adecuada de la disciplina (*Zucht*) la que reprime nuestra naturaleza animal y la que, seguida del cultivo (*Bildung*), en el sentido de proporcionar información e instrucción, lleva al desarrollo de los rasgos de discreción (*Klugheit*), que se manifiestan en la buena conducta social y el refinamiento (*Civilisierung*), y que se demuestran en los modales, la cortesía y la discreción. Aún más importante que éstos, y como consecuencia de su logro, es el área de la preparación moral, la meta más elevada del proceso educativo. En este sentido, y con respecto

17. Ibid. I, 3; p. 3.

18. Ibid. I, 9; p. 15.

19. Ibid. I, 17; p. 16.

a todo el conjunto de la educación del niño, Kant rechazaba toda noción de una naturaleza moralmente preexistente; y precisamente por este motivo se hace necesaria la educación moral<sup>20</sup>. Kant rechazaba asimismo, junto con la doctrina del pecado original, su correlativo del paraíso; Arcadia, afirmaba, «se ve atormentada por el fastidio», con lo que contribuye a la creciente tradición de la ética protestante según la cual «el hombre es el único animal que está obligado a trabajar»<sup>21</sup>.

Es esta creencia en la neutralidad moral del recién nacido la que hizo que Kant recomendara el cuidadoso ejercicio del cultivo (*Bildung*). Esto contrasta con la teoría de Rousseau, que supone que la eliminación de las restricciones mediante una política de educación negativa vería el florecimiento de la personalidad natural. Sin embargo, Kant sí aceptaba el concepto aristotélico de la latencia, incluida la predisposición al desarrollo hacia la bondad moral. Entraba aquí en una de las áreas más contenciosas y resultaba, en efecto, darla por sentado, al negar la bondad inherente del hombre y afirmar que «la Providencia no ha colocado la bondad ya formada en él, sino simplemente como una tendencia y sin la distinción de la ley moral»<sup>22</sup>, o, como manifestaba luego, «en el hombre sólo hay gérmenes de bien». Kant mostraba luego cómo debía tener lugar esa formación, y ponía el acento en la ilustración más que en la preparación (aunque reconocía que esta última, en el sentido de formación de hábitos, e incluso de coerción, desempeña un papel necesario). Lo importante a todo lo largo del proceso educativo debe estar en llevar al niño a ver las relaciones de los acontecimientos en ellos mismos y con otras personas, y esto se logra mediante un proceso paralelo de instrucción en el aprendizaje cognitivo y moral. Kant incluía en el área cognitiva la actividad física, no sólo como juego sino como parte constructiva de la instrucción, aunque a esto se llegaba más por intuición que por proceso alguno de argumentación considerado profundamente. Sin embargo, el intelecto debe ser cuidadosamente cultivado y, a diferencia de Rousseau, que evitaba toda exposición explícita, Kant proporcionaba una serie clara de directrices. Siguiendo de cerca la teoría de la facultad de la mente, manifestaba que:

respecto al cultivo de las facultades mentales, debemos recordar que éste tiene lugar de una manera constante... y la regla principal a seguir es que ninguna

20. Ibid. V, 102; p. 108.

21. Ibid. IV, 67; p. 69.

22. Ibid. I, 12; p. 11. I, 10; p. 9.

facultad mental debe ser cultivada por sí misma sino siempre en relación con otras; por ejemplo, la imaginación con respecto a la comprensión<sup>23</sup>.

En este contexto mencionaba, de paso, las facultades habitualmente aceptadas: memoria, juicio, inteligencia, comprensión (conocimiento de lo general) y razón (relaciones de lo general con lo particular).

En el proceso del cultivo de las facultades mentales —y éste era en gran medida el propósito del aprendizaje intelectual— aconsejaba con fuerza las actividades prácticas: «hacer nosotros mismos todo lo que deseamos conseguir».

Así, siguiendo el acento de Rousseau en la inmediatez de la experiencia, daba ejemplos:

...por ejemplo, llevando a la práctica la regla gramatical que hemos aprendido. (Además) comprendemos mejor un mapa cuando somos capaces de dibujarlo nosotros mismos. El mejor modo de comprender es ver. Aquello que comprendemos de manera más completa, y que recordamos mejor, es lo que en cierto modo nos hemos enseñado a nosotros mismos<sup>24</sup>.

Estaba empezando en esta época en Europa el renacimiento clásico y el seminario, siguiendo la práctica de Sócrates de la mayéutica psíquica, estaba siendo introducido en Alemania. Kant apoyaba esto, y señalaba que el mejor modo de cultivar esa razón es el método socrático. Como acompañamiento de estos métodos de acción y discusión, Kant recomendaba el libro de texto ilustrado, refiriéndose a los dos que se utilizaban de manera corriente en aquellos momentos, el *Orbis sensualium pictus* de Comenius, a la sazón en la cumbre de su segunda ola de popularidad con ediciones en diversos idiomas (muchas en cuatro, algunas en seis idiomas), publicado en Moscú (1768), Viena (1776, 1780) y Leipzig (1784), y el *Das Elementarwerk* de Basedow. Manifestaba así que «sería de gran utilidad un llamado *orbis pictus* bien construido. Podríamos empezar por la botánica, la mineralogía y la historia natural, en general. A fin de hacer esbozos de estos objetos habría que aprender dibujo y modelado, para los que se requiere cierto conocimiento de matemáticas». Siguiendo con sus propuestas para el desarrollo de un *curriculum* de actividad integrada en el que se enseñen juntas la ciencia y la geografía, cada una de las cuales arrojará así luz sobre la otra, utilizaba

23. Ibid. IV, 68; p. 70.

24. Ibid. IV, 75; p. 80.

el ejemplo de que «las narraciones de viajes, ilustradas con dibujos y mapas, llevarán a la geografía política»<sup>25</sup>. En todo el aprendizaje cognitivo Kant subrayaba que la teoría y la práctica deben proceder de manera conjunta siempre que sea posible, a fin de que «la regla y su aplicación sean estudiadas una al lado de la otra»<sup>26</sup>, de modo que se desarrolle una comprensión adecuada, aunque reconocía que algunas reglas han de ser objeto de abstracción y deben ser aprendidas por separado, como en el caso de la gramática.

Dada su filosofía moral, resulta un tanto sorprendente que no pusiera ningún plan de formación en este sentido. La formación y la disciplina (*Zucht*) son necesarios, pero sólo para el desarrollo de predisposiciones hacia un crecimiento moral. Kant decía que, siempre que ello sea posible, debemos evitar el castigo por medios directos; éste, como en Rousseau, debe ser resultado de «cierta ley de necesidad»<sup>27</sup>, y es esto lo que obligaría a los niños a la obediencia. La moral es en sí misma un ejercicio de virtud, y no puede por tanto ser enseñada mediante disciplina o castigo (en esto se oponía completamente a Locke, que veía la moral como algo a inculcar totalmente por medio de la formación de hábitos).

La finalidad última de esta educación es un mundo moral y socialmente regenerado; la posición central del proceso educativo no podría ser expresada de manera más directa que en la manifestación de Kant de que «la buena educación es exactamente aquello de donde brota todo el bien del mundo»<sup>28</sup>.

Esto llevará a la regeneración de toda la tierra mediante la consecución de la meta de la ilustración ahora en boga sobre la perfectibilidad del hombre:

Puede ocurrir que la educación se vea constantemente mejorada y que la sucesión de generaciones avance paso a paso hacia el perfeccionamiento de la humanidad, ya que en la educación está implicado el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. Sólo ahora se puede hacer algo en esta dirección, ya que por primera vez las personas han empezado a juzgar correctamente, y a comprender con claridad, lo que en realidad constituye una buena educación. Resulta delicioso darse cuenta de que, a través de la educación, la naturaleza humana se verá constantemente mejorada y llevada a una condición digna de la

25. Ibid. IV, 70; p. 74.

26. Ibid. IV, 71; p. 76.

27. Ibid. V, 81; p. 86.

28. Ibid. I, 16; p. 15.

naturaleza del hombre. Esto nos abre la perspectiva de una raza humana más feliz en el futuro<sup>29</sup>.

En esto nos vemos obligados a observar una nueva concepción en el pensamiento educativo, latente ya en autores anteriores pero llevada a una expresión nada ambigua por Kant: la perfectibilidad del hombre a través de sus propios esfuerzos. No hay la menor insinuación de asistencia clerical; Kant no mostró ningún interés por la religión en la educación y, siguiendo el enfoque deísta de sus contemporáneos ilustrados, veía la religión como «la ley en nosotros en la medida en que da importancia a un Legislador y a un Juez existente por encima de nosotros. Es la moral aplicada al conocimiento de Dios»<sup>30</sup>. Dios es relegado a un papel remoto y le da una expresión más plena en su muy censurada obra de 1793, *La religión dentro de los límites de la mera razón*, de suerte que sólo el hombre lleva la carga de su propio perfeccionamiento.

#### *Consideraciones prácticas sobre la educación*

Pero Kant no era un teórico poco práctico; a pesar de lo que ahora podría parecer un utópico idealismo, reconocía que sus teorías, subrayadas en *Sobre la educación*, requerirían un esfuerzo considerable en la aplicación e incluso en la experimentación; además, no está claro si Kant esperaba una realización completa y literal de sus proyecciones. En realidad, según su propia filosofía, la utopía es irrealizable puesto que debe descansar en un mundo determinado, y es posible, según el tenor de sus lecturas, que, como Platón en la *República*, proyectase sólo un ideal al que debíamos apuntar. Desde luego, Kant no se hacía ilusiones de que su teoría de la educación fuese en modo alguno completa; por el contrario, resaltó en varias ocasiones que tanto la teoría como la práctica eran muy deficientes en su tiempo. «La perspectiva de una teoría de la educación», declaró, «es un ideal glorioso, y poco importa que no seamos capaces de llevarla a la realidad inmediatamente»<sup>31</sup>. Y aquí desarrolló lo que se convertiría en una gran preocupación de los teóricos alemanes de la educación posteriores a él, la de convertir el arte de la enseñanza (en su mejor sentido) en un procedimiento plenamente cientí-

29. Ibid. I, 7; p. 7.

30. Ibid. VI, 105; p. 111.

31. Ibid. I, 8; p. 8.

fico: «el mecanismo de la educación», afirmaba, «debe ser cambiado y convertido en ciencia»<sup>32</sup>. Dada la necesidad de una ciencia de la educación, se desprende necesariamente que

...hay que establecer primero escuelas experimentales antes de que podamos establecer escuelas normales (colegios de maestros). La educación y la instrucción no deben ser simplemente mecánicas; deben estar basadas en principios fijos; aunque, al mismo tiempo, la educación no debe llevarse a cabo simplemente mediante el razonamiento, sino que debe ser, en cierto sentido, mecánica<sup>33</sup>.

Por «mecánica» se refiere a procedimientos predecibles y establecidos, como los que había desarrollado ya la ciencia. Y es interesante observar aquí que Kant recomendase no la razón sola como guía para una acción adecuada, sino también el experimento, porque «la experiencia nos enseña que los resultados de un experimento son a menudo completamente diferentes de lo que esperábamos». Al decir esto mostraba la flexibilidad de su filosofía, que permitía la interacción entre los mundos de los fenómenos y de los noúmenos.

Se afirmaba también la institución de la escuela; a Kant no le gustaba la enseñanza mediante preceptor, puesto que era un sistema que no ayudaba a cultivar las responsabilidades morales, a pesar de la teoría de Rousseau en el *Emilio*. Kant promovió consistentemente el *Philanthropinum* como modelo, señalando en *Sobre la educación* que había dado un ejemplo que había estimulado «muchos intentos de este tipo para (educar de manera similar) a los niños en otras instituciones»<sup>34</sup>. Ya en 1776 ensalzaba sus virtudes en la respuesta a una petición de consejo de su amigo íntimo, el comerciante inglés residente en Königsberg, Robert Motherby, sobre una buena escuela progresista para su hijo de seis años<sup>35</sup>. Dio un apoyo aún mayor en un artículo que publicó en el periódico de Königsberg, el 27 de marzo de 1777, titulado «Al público en general» que solicitaba suscripciones para el sostén del *Philanthropinum*<sup>36</sup>. En esta carta Kant manifestaba que esta institución difería de todos los otros establecimientos educativos de Europa, los cuales, aunque bienintencionados, están «estropeados desde el princi-

32. Ibid. I, 14; p. 14.

33. Ibid. I, 20; p. 21.

34. Ibid. III, 59; p. 60.

35. KANT, Carta a C.H. Wolke, 28 de marzo de 1776, en *Kant: Philosophical Correspondence 1759-99*, ed. y trad. inglesa de A. Zweig (1967), p. 83-85.

36. Recogido en BUCHNER, o.c., p. 242-245.

pio... porque todo en ellos funciona en contraposición a la naturaleza». Seguía su propio argumento pedagógico en cuanto a la instrucción y a la formación del carácter, con la expresa observación de que «es inútil esperar que esta salvación de la raza humana venga de una mejora gradual de las escuelas. Éstas deben ser creadas de nuevo si se quiere que salga algo bueno de ellas»<sup>37</sup>.

En el momento de la publicación de *Sobre la educación*, en 1803, un año antes de su muerte, Kant se había convertido en el filósofo de más prestigio de Europa y se había establecido una tradición revitalizada del idealismo metafísico que iba a dominar el siglo XIX. En realidad, toda la filosofía posterior a Kant sigue o rechaza conscientemente su posición; no existe la indiferencia. En educación su influencia fue profunda, especialmente en Alemania. El interés de Kant por la moral y la virtud como objetivo primordial de la educación dominó casi toda la teoría siguiente, aunque no se manifestó de igual manera en la práctica. A partir de entonces todos los teóricos serios siguieron sus directrices en la búsqueda de modelos de la naturaleza humana, en especial en la estructura de la mente y el modo en que ésta ordena nuestras percepciones. Se ocuparon de las dos áreas de la educación intelectual y moral, y de cómo éstas podían razonablemente constituir el tema de una ciencia de la educación. Ésta, de hecho, fue la labor de toda la vida de un sucesor de su cátedra de lógica y metafísica de Königsberg, Johann Friedrich Herbart, cuyas ideas influirían poderosamente en el resto del siglo XIX. La otra importante contribución a los fundamentos teóricos de la nueva educación socialmente responsable y esperanzadoramente regeneradora provino del suizo alemán Heinrich Pestalozzi.

### Continuidad orgánica y realización espiritual: la contribución de Pestalozzi

#### *El pensamiento de Pestalozzi: hombre y naturaleza*

A lo largo de toda la revolución francesa y de la posterior era napoleónica, Pestalozzi fue considerado por muchos pensadores avanzados como la esperanza educativa de la era revolucionaria; sus escuelas atrajeron a reformadores, teóricos y administradores educativos de toda Eu-

37. Ibid., p. 242s.

ropa; mientras Napoleón se negaba significativamente a aceptar su consejo, el zar Alejandro I (r. 1801-25) le concedió una audiencia para ver si sus ideas podían ser utilizadas en Rusia. Su labor atrajo al joven Herbart, que llegó a estudiar sus métodos y a desarrollarlos, a su vez, en el único sistema rival de Europa. Pestalozzi trabajaba en la misma época que Kant, aunque era de una generación más joven, y quedó profundamente influido por las teorías de Kant. Pero no era un seguidor ciego; de hecho difería de Kant e incluso afirmaba su propia independencia intelectual (aunque las pruebas no apoyen plenamente su pretensión). La principal diferencia de Pestalozzi con respecto a Kant está en que construyó su teoría a partir de la experiencia directa, enseñando a niños en la escuela, generalmente en circunstancias desfavorables.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) nació en Zurich, hijo de un pastor protestante. Fue educado en la escuela abacial local y en 1757 entró en la *Schola Carolina* de gramática latina, pasando en 1763 al *Collegium humanitatis* de la universidad, donde se vio envuelto en el movimiento reformador social de la independencia suiza que era una manifestación del talante revolucionario que dominaba en toda Europa. Suiza era en aquellos momentos una disgregada confederación de trece cantones de habla alemana que se había liberado del sacro imperio romano en el siglo XIV, y estaban entonces dominados por ricas oligarquías burguesas. En 1762 Pestalozzi ingresó en la *Helvetische Gesellschaft zu Gerwe*, la Sociedad patriótica radical, y, debido a conflictos con las autoridades como consecuencia de su activismo político, dejó la universidad de Zurich sin el título. Sin embargo, odiaba la educación formal y verbal que había recibido, y esto lo convirtió en enemigo para toda la vida de lo que describía como «maestros de escuela, duros y parciales» con sus «mil artes para hacer juegos malabares con las palabras», «este método artificial de enseñar»<sup>38</sup>.

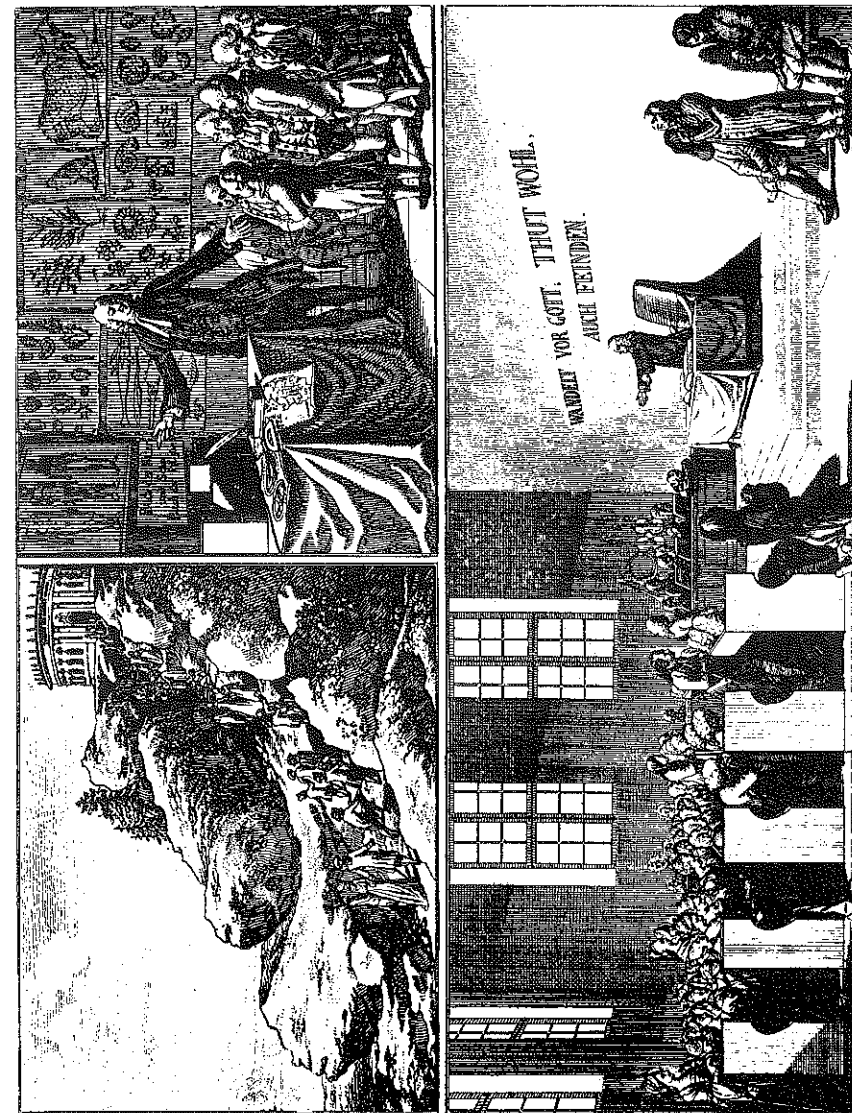
En este período (1763-66) había leído a Rousseau y se había sumergido en el nuevo espíritu de la filosofía de la naturaleza estimulado por éste. En el centro de este nuevo movimiento había un interés por la imaginación, una facultad que no entraba de manera clara en la taxonomía de Bacon-Locke. Estos empiristas habían identificado el juicio, la razón, la memoria y la percepción sensorial como facultades que proporcionan conocimiento. Pero, ¿qué pasa con la imaginación? También formaba

38. PESTALOZZI, *Vigilia de un solitario* (1780), trad. inglesa de R. Ulich, *Three Thousand Years of Educational Wisdom* (1954), p. 482.

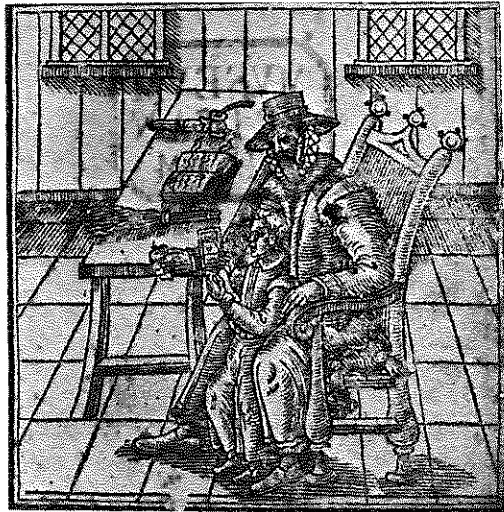
parte de la herencia aristotélica que hacía referencia al poder de la mente de construir imágenes o representaciones mentales de la realidad, como parte esencial del conocimiento. En el esquema empírico las facultades estaban relacionadas en cuanto al contenido en el sentido de que el juicio y la razón, por ejemplo, eran considerados adecuados a la filosofía y a las matemáticas, la memoria a la historia y la percepción sensorial a la geografía. Otras materias eran introducidas a la fuerza en estas categorías; como sea que la poesía era la única que podía ser vinculada a la imaginación, se dejaba esta facultad de lado como caprichosa y carente de valor intelectual. Sin embargo, el nuevo movimiento romántico veía que un análisis empírico violentaba la integridad orgánica del mundo, y empezaba a proponer una contrafilosofía en la que el mundo era considerado como una unidad, con el hombre como parte integral. De modo que la idea medieval del hombre fuera de la naturaleza, del mundo como algo que había que conquistar, sobre el que se había de triunfar, que los empiristas habían heredado, se encontraba con la oposición de la idea rousseauiana de un mundo holístico en el que la comprensión empíricamente fragmentada podía ser restablecida hasta llegar a una unidad completa mediante el poder de la imaginación. Esta concepción del mundo sería más tarde sucintamente descrita con el neologismo de Haeckel «ecología» (*Ökologie*) que, con el tiempo, generaría el concepto de ecosistema. Pestalozzi pronto simpatizó con esta idea, y desde este punto de vista hay que interpretar su labor.

Así, pues, al abandonar la universidad y con la intención de entrar en comunión con la naturaleza, fue a vivir en 1767 al pueblo de Birr, cerca de Berna, donde construyó su propia casa en una pequeña propiedad a la que llamó Neuhof (nueva granja). En 1769 se casó; al año siguiente nació su hijo Jean-Jacques, y Pestalozzi intentó educarlo según los principios del *Emilio*. Un alumno posterior de Pestalozzi, el barón Roger de Guimps, diría que Pestalozzi escribió en su diario en 1774 que la finalidad era «enseñarle desde la naturaleza de las mismas cosas... no mediante palabras. Dejar que por sí mismo vea, oiga, encuentre, tropiece, se levante y se equivoque... Déjale que haga lo que pueda hacer por sí mismo... la naturaleza enseña mejor que los hombres»<sup>39</sup>. Al mismo tiempo, sin embargo, Pestalozzi estaba preocupado por la situación de los pobres rurales que, debido a su inadecuación económica, estaban poco mejor que los siervos. Por aquel tiempo se dio cuenta de

39. ROGER DE GUIMPS, *Pestalozzi: His Life and Work* (reimpr. 1890), p. 5.









8. Lámina XLVIII de *Das Elementarwerk* (1770-1772) de Basedow donde se muestra el laboratorio de la escuela de Dessau



9. Maestro y alumno con la cartilla, 1622

13

	<b>A</b>	In Adam's Fall, We sinned all.
	<b>B</b>	Thy life to mend, This Book attend.
	<b>C</b>	The Cat doth play, And after slay.
	<b>D</b>	A Dog will bite, A thief at night.
	<b>E</b>	An Eagle's flight Is out of sight.
	<b>F</b>	The idle Fool, Is whipped at school.

~~~~~

*An Alphabet of Lessons for Youth.*

**A** WISE son maketh a glad father, but a foolish son is the grief of his mother.

**B** ETTER is a little, with the fear of the Lord, than great treasure, and trouble therewith.

**C** OME unto Christ, all ye who labour and are heavy laden, and he will give rest to your souls.

**D** O not the abominable thing which I hate, saith the Lord.

10. Grabado en madera del *New England Primer* de 1690

que, si se quería que la educación cultivase lo mejor del hombre, ésta debía primero crear una independencia económica y habilidades profesionales utilizables. Siguió afirmando en la ancianidad la necesidad del interés por todas las personas, y especialmente por los pobres y desvalidos, reconociendo en cada persona que «por baja que sea su condición terrena, nos encontramos en este caso también con un miembro de nuestra raza, sujeto a las mismas sensaciones de alegría y aflicción internas, nacido con las mismas facultades, con el mismo destino, con las mismas esperanzas de una vida de inmortalidad»<sup>40</sup>. Abrió, pues, NeuhoF a los huérfanos al cuidado del Estado, y en 1774 llegaron unos cuantos niños; en 1776 tenía veintidós, en 1778 sumaban treinta y siete. Procuraba proporcionar una educación apropiada a niños trabajadores, les enseñaba a leer, a escribir y a hacer cuentas, y además los niños hacían trabajos de granja y las niñas trabajos de casa. Sin embargo, al no recibir ningún apoyo filantrópico, Pestalozzi se vio contra su voluntad obligado a devolver a los niños a la oficina estatal y a cerrar NeuhoF.

#### *Educación según la naturaleza: «Leonardo y Gertrudis»*

Al mismo tiempo, estaba empezando a trasladar al papel sus ideas y comenzó las primeras obras que en el transcurso de los siguientes cuarenta y tantos años iban a convertirse en un vasto conjunto de escritos en diversos géneros literarios —ensayos, artículos para periódicos, novelas, manuales de instrucción, diarios, anécdotas— hasta que, al término de su vida, dejó material suficiente para ser publicado en sus *Sämtliche Werke* en veintisiete volúmenes. En 1780 salió a la luz su primera obra importante, una colección de aforismos para ser meditados, titulada *Vigilia de un solitario*, que contiene las ideas esenciales de su enfoque educativo. Leemos aquí que «el hombre, llevado por sus necesidades, no puede encontrar el camino a la verdad más que en su propia naturaleza... la obediencia a la propia naturaleza» lo es todo<sup>41</sup>. Al año siguiente estos pensamientos fueron ampliados en una novela didáctica sobre las penalidades de los aldeanos pobres, bajo el dominio de terratenientes poco escrupulosos, titulada *Leonhard und Gertrud*. El argu-

40. PESTALOZZI, *Cartas sobre la educación infantil dirigidas a J.P. Greaves* (reimpr. 1898), carta XXXII, 25 de abril de 1819; todas las citas son de la reimpresión inglesa de 1898; esta cita, p. 166.

41. Trad. de Ulich, o.c., p. 481.



mento no es más que un sencillo mecanismo para contener la parábola: Leonardo, el granjero arrendatario, se ha arruinado y ha caído en la degradación alcohólica debido a sus deudas; su indómita esposa Gertrudis sigue luchando y, gracias a su coraje y a sus honradas convicciones, consigue rehabilitar a su esposo y proporcionar a su familia una educación que lleva a la autosuficiencia profesional y económica. A través de este proceso, Gertrudis hace ver cómo la madre buena puede convertir el hogar, como se afirmaba en la *Vigilia*, en la «base de una educación pura y natural de la humanidad»<sup>42</sup>.

La laboriosidad, la frugalidad y la perseverancia forman el centro de las acciones de Gertrudis, que tiene en todo un doble motivo: hacer que cada actividad sea positivamente educativa y que los hijos se den cuenta de que hay un propósito ético digno en todas sus acciones. Así:

Mientras estaban hilando y cosiendo les enseñaba a contar y escribir en cifras, ya que consideraba la aritmética como la base de todo el orden intelectual. Su método consistía en dejar que los niños contasen sus hilos o puntos tanto hacia delante como hacia atrás, y que sumasen y restasen, multiplicasen y dividiesen el resultado por diferentes números. Los niños rivalizaban entre sí en este juego, intentando ver quién era más rápido y certero en el ejercicio. Cuando estaban cansados, se ponían a cantar, y por la noche y por la mañana Gertrudis rezaba con ellos<sup>43</sup>.

Estas actividades se llevaban a cabo a lo largo de todo el día, y cada acción tenía su componente moral. El libro fue un éxito instantáneo al ser publicado en 1781. Se hicieron nuevas ediciones en 1783, 1785 y 1787, y extendió por toda Europa el nombre de este nuevo educador que se atenía al orden natural.

En el período de casi veinte años que va desde 1779 (cuando fracasó el experimento de Neuhoof en educación para los pobres) hasta 1798, Pestalozzi se dedicó completamente a escribir y produjo algunas de sus obras más tristes, en especial la pesimista *Investigaciones sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo de la raza humana* (1797), que salió al término de su período de frustraciones. A lo largo de estas dos décadas ocurrieron muchas cosas de interés para cualquier reformador social, en particular el torrente de revoluciones populares, muchas de las cuales fueron aplastadas por gobiernos reaccionarios. Incluso la revolución

42. Ibid.

43. PESTALOZZI, *Leonhard und Gertrud*, trad. inglesa de E. Channing (1910), p. 95.

francesa de 1789, tan prometedora al principio, degeneró en el extremista terror jacobino de 1793, aunque en 1795 el Directorio de la clase media se hizo cargo del poder con uno de sus nuevos generales, Napoleón Bonaparte, al mando de lo que se convertiría en el frente principal, en Italia, contra la coalición de Gran Bretaña, Austria y Prusia. El ejército de Napoleón derrotó a la coalición en la Italia septentrional, y, en consecuencia, gran parte de la Europa que tenía fronteras con Francia, incluidos los cantones suizos, cayeron bajo el dominio francés. Los franceses habían ya propagado sus doctrinas revolucionarias entre los suizos, que ahora aprovecharon la oportunidad para rebelarse contra sus oligarquías burguesas y formar la República Helvética democrática en 1798.

Pestalozzi se sintió revigorizado; aquí estaba la oportunidad de ver un progreso social. Se le nombró director de un «Periódico del pueblo suizo» para ayudar a propagar sus ideas educativas y el mismo año (1798) aceptó una invitación para establecer una escuela para huérfanos de guerra en el destrozado pueblo de Stans, cerca de la capital cantonal de Berna, que había sido asolada por las fuerzas francesas invasoras en su avance hacia el sur, hacia Italia.

#### *La teoría puesta en práctica: Stans, Burgdorf, Yverdon*

Pestalozzi recibió esta oferta del recién nombrado ministro de educación, Philipp Stapfer, admirador de la filosofía de Kant y de su aplicación en la educación.

Las conferencias pedagógicas dictadas por Kant en los años 1776-77 y 1786-87 habían tenido una gran difusión, y Stapfer veía una gran similitud entre las ideas de Kant y las de Pestalozzi. Entretanto este último había llegado a conocer muy bien las ideas de Kant, en especial en el período a partir de 1788 en que un joven y ardiente proselitista en favor de la filosofía kantiana, Johann Gottlieb Fichte, había conseguido un puesto de preceptor en Zurich y, después de conocer a Pestalozzi, procuró del mismo modo contagiarle su entusiasmo. Pestalozzi, sin embargo, se resistía a ser arrastrado por Fichte o por cualquier otra persona a declaraciones de reconocimiento —ya que era un ferviente individualista a pesar de sus teorías de moral social— y llegó incluso a repudiar la sofisticación filosófica, manifestando en 1818 que «estaba poco cualificado para esa tarea (educativa) de precisión de mis ideas filosóficas,

sino más bien apoyado por una rica reserva de experiencia y guiado por el impulso de mi corazón»<sup>44</sup>. El esfuerzo no tuvo éxito, Stans era un pueblo católico y el enfoque de Pestalozzi demasiado deísta y poco convencional para resultar aceptable a los ojos del clero y de los aldeanos conservadores.

Se trasladó entonces, en 1799, al pueblo de Burgdorf, justo al norte de Berna, en cuyo castillo funcionaba ya una escuela, y permaneció allí hasta 1804. Aquí sus ideas educativas maduraron rápidamente. Aunque en principio en conflicto con el maestro existente, el zapatero remendón Dysli (puesto que, como era costumbre, los dos enseñaban en la misma aula y los métodos de Dysli eran estrictamente los de la instrucción verbal tradicional), Pestalozzi, apoyado por la patriótica Sociedad de los amigos de la educación, que estaba planeando un colegio de maestros nacionales para preparar maestros para la nueva república suiza, se convirtió en la personalidad dominante. El castillo fue convertido en un instituto destinado a desarrollar una práctica sistemática de la educación basada en su teorías cada vez más populares, teorías expresadas de nuevo en un optimista tratado cuyo título, de manera un tanto engañosa, prometía ser una continuación de *Leonhard und Gertrud*: se trataba de la publicación de 1802, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Cómo enseña Gertrudis a sus hijos), que no era una novela sino una serie de catorce ensayos sobre educación. Se le unieron allí varios seguidores, Hermann Krüsi, Johannes Niederer, Johannes Buss y Joseph Neef, todos dedicados a encontrar el método orgánico de educación. Niederer observó acerca de este período que cuando Pestalozzi «se hizo cargo del castillo y fundó el instituto (sus fines eran) revolucionarios».

Mediante palabras y hechos quería demoler y volver a construir: demoler todo el sistema escolar existente hasta entonces, un sistema que le parecía monstruoso; construir luego un nuevo sistema escolar en el que quería encaminar a los sujetos enseñados hacia los elementos y métodos básicos de la naturaleza... El curso de la instrucción tenía que ser llevado a una completa armonía con las etapas de desarrollo de la naturaleza humana<sup>45</sup>.

En 1803 el movimiento revolucionario de Suiza se tambaleaba, como en la mayor parte de Europa; en los Estados Unidos la revolución se

44. PESTALOZZI, *Cartas sobre la educación infantil*, carta vi, 31 de octubre de 1818; p. 30.

45. Pestalozzi *im Lichte zweier Zeitgenossen: Henning und Niederer*, Zurich 1944; trad. inglesa en M. HEAFFORD, *Pestalozzi* (1967), p. 44.

mantenía firme; en las otras partes se implantaba la reacción a medida que Napoleón cerraba el puño sobre el continente, mientras hacía lo mismo la Coalición en los territorios que lo rodeaban. La República Helvética fue disuelta aquel año y devuelta a su situación de cantones autónomos por el Acta de mediación de Napoleón; al año siguiente el instituto de Pestalozzi en Burgdorf fue cerrado y el castillo convertido en hospital militar. Pestalozzi se trasladó a Hofwil, al sur de Berna, donde el aristócrata Philipp Emmanuel von Fellenberg tenía un colegio que proporcionaba enseñanza liberal a las clases altas de Europa. El plan original de cooperación estaba condenado desde el comienzo —trabajaban en extremos opuestos del espectro social— y, al cabo de un año, Pestalozzi se retiró al pueblo de habla francesa de Yverdon, en el extremo sur del lago de Neuchâtel, donde tenía una invitación permanente para establecer una escuela en el viejo castillo, por aquel entonces de propiedad municipal.

En Yverdon entró en su período más productivo, 1804-1825, y, aunque tuvo frecuentes diferencias de opinión con su personal (incluso el devoto Krüsi le dejó en 1816 debido a un desacuerdo), la escuela prosperó, empezó en 1804 con setenta alumnos y dobló su matrícula al año siguiente. La escuela era gratuita para los niños; Pestalozzi la abrió a las niñas y estableció una división gratuita para las pobres, puliendo y poniendo constantemente en práctica sus teorías, y reelaborando asimismo éstas a partir de la práctica. Ya en Burgdorf, en *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* había desarrollado lo que consideraba el más fundamental de sus principios pedagógicos, la doctrina de la *Anschauung*, término alemán con un amplio abanico de significados, centrados todos en la idea de la observación intuitiva y profunda de los fenómenos mentales en cuanto están relacionados con el aprendizaje. En 1810 Burgdorf se había convertido en el foco de la atención europea al viajar allí educadores y administradores para observar las sorprendentes nuevas teorías y métodos en acción: de Inglaterra llegaron los patrocinadores filantrópicos en materia de educación, Robert Owen y Andrew Bell, de Alemania el joven reformador educativo Friedrich Froebel, de Prusia un grupo de estudiantes enviados allí para su educación y una delegación de diecisiete educadores para observar el método con el fin de ver su posible aplicación en su propio país. En 1816, en Yverdon, Pestalozzi había empezado a trasladar al papel la versión más madura de sus ideas en cuanto a educación en una serie de treinta y cuatro *Cartas sobre la educación temprana* escritas en el período 1816-19 a su admirador inglés James

Pierrepoint Greaves, que estuvo en Yverdon de 1818 a 1822 para aprender la teoría a fin de aplicarla en Inglaterra. Con la traducción y publicación de estas *Cartas* en inglés en 1827, las doctrinas de Pestalozzi se extendieron a Inglaterra y de allí a todo el mundo de habla inglesa. En 1825, ya con setenta y nueve años de edad, Pestalozzi dejó Yverdon después de unas disputas con su personal, regresó a Neuhof y escribió su bien titulado *Canto del cisne*, muriendo allí en 1827.

### *Teoría del desarrollo y continuidad orgánicas*

Pestalozzi no hizo una sola exposición de su enfoque sobre la educación; ésta cubre todos sus voluminosos escritos que revelan en su conjunto una continua preocupación por realizar la finalidad expresada en la primera *Vigilia de un solitario*, la de hacer que la educación siguiese a la naturaleza.

Todos sus postulados están basados en el concepto de la naturaleza (*Natur*), y aceptaba de manera axiomática gran parte del pensamiento ilustrado de Locke, Leibniz y, en particular, Kant, aunque siempre evitó el reconocimiento de influencias específicas. Además, rehuyó todo tipo de teorización ontológica; su preocupación era la de establecer la teoría educativa de manera desarrollista en la observación atenta de los niños, y, además, de los más desvalidos; no eran para él los retoños de familias acomodadas, con padres pudientes como los que tenía Basedow, ni los niños de ficción para los que no podía haber consecuencias en cuanto a fracaso como los que trataban Rousseau y Kant. Pestalozzi, sin embargo, planteó ciertos supuestos metafísicos contundentes: que todo individuo posee una naturaleza inherentemente buena, contiene todo el potencial necesario para el desarrollo intelectual y moral y requiere un cultivo cuidadoso, y que el mejor modo de conseguirlo es mediante un lazo de amor entre, primero, madre e hijo, y luego entre maestro y niño. Dada la prioridad kantiana de vivir la vida buena buscando la virtud, manifestaba que «las acciones que no son conformes al orden de la naturaleza minan nuestra capacidad para percibir la verdad»<sup>46</sup>, y a partir de este axioma se desarrolla toda su posición educativa, pero hacía hincapié en que el seguir los dictados de nuestra naturaleza personal, aunque sea un requisito necesario para llegar a la virtud, no es en sí mismo su-

46. PESTALOZZI, *Vigilia de un solitario*, trad. inglesa de Ulich, o.c., p. 483.

ficiente, ya que debemos verlo en relación con la naturaleza y la sociedad<sup>47</sup>. La aventura de su vida fue el buscar aquellas «leyes a las cuales debe estar sujeto, por su misma naturaleza, el desarrollo de la mente humana», y éstas, añadía, «deben ser las mismas que las de la naturaleza física»<sup>48</sup>. Esto le llevó a otro supuesto metafísico de la ilustración, el de que cada individuo nace con facultades preexistentes que dan como resultado experiencias basadas en la sensación. Afirmaba así que, aunque prefería no entrar en debate «sobre la intrincada cuestión de si existen las ideas innatas, (la madre o el maestro) estarán satisfechos si consiguen desarrollar las facultades innatas de la mente»<sup>49</sup>.

De aquí procedía la metáfora orgánica del desarrollo natural, tan extensamente empleado por Rousseau, y que Pestalozzi siguió al referirse al niño como «dotado de todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin ninguna de ellas desarrollada: un capullo todavía por abrirse. Cuando el capullo se abre, cada una de las hojas se desdobra, ninguna se queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación»<sup>50</sup>. En otro contexto utilizaba la analogía de la perfección final de un árbol, el cual, a partir de la semilla, crece de manera lenta e imperceptible hasta convertirse en un retoño, echando ramas y hojas hasta alcanzar la madurez y, por tanto, la finalidad. Además, cada niño nace con todo un abanico de facultades, todas las cuales requieren un desarrollo armonioso ya que «la naturaleza forma al niño como un todo indivisible, como una unidad orgánica vital con múltiples capacidades morales, mentales y físicas; (además) ella desea que ninguna de estas capacidades quede sin desarrollo»<sup>51</sup>. He aquí el imperativo en cuanto a la educación, que busca realizar el más pleno potencial del hombre:

Las facultades del hombre deben ser cultivadas de tal modo que ninguna predomine a expensas de otra, sino que cada una de ellas se vea excitada hasta alcanzar el verdadero nivel de la actividad; y este nivel es la naturaleza espiritual del hombre<sup>52</sup>.

El problema educativo, del que trata la mayor parte de sus escritos, es saber cómo se pueden conseguir los procedimientos adecuados —no

47. Ibid.

48. Citado en G.L. GUTER, *Pestalozzi and Education* (1968), p. 85.

49. PESTALOZZI, *Cartas sobre la educación infantil*, carta XXIX, 4 de abril de 1819; p. 148.

50. Ibid., carta III, 7 de octubre de 1818; p. 16.

51. PESTALOZZI, *Über die Idee der Elementarbildung* (Sobre la idea de la educación elemental), trad. al inglés y citado en HEAFFORD, o.c., p. 47.

52. PESTALOZZI, *Cartas*, v, 1818; p. 27.

sólo efectivos— para asegurar el crecimiento y desarrollo armoniosos de esta naturaleza espiritual.

Pestalozzi concentró su atención en tres aspectos principales de la educación: el desarrollo intelectual, el crecimiento moral y la relación entre el maestro y el alumno. El primero de ellos, el desarrollo intelectual, descansaba en la escuela baconiana del sensoempirismo, es decir, la idea de que el mundo exterior de la realidad es el que causa nuestra experiencia; aceptaba también la organización convencional de esta realidad en las categorías de temas tradicionales del currículum: idioma, literatura, matemáticas, ciencia natural, geografía, música y arte, junto con las habilidades operacionales asociadas de la lectura, la escritura, el cálculo, el canto, el dibujo, el modelado y la actividad física. Donde se apartaba bastante, sin embargo, era en el análisis más intenso de la constitución de la realidad que causa la experiencia y en el desafío de la epistemología asociada según la exponía Locke, en la que la tabla rasa se «llena» con la recepción de sensaciones y de las posteriores reflexiones sobre ellas.

«*Anschauung*»: observación intuitiva de la naturaleza

La realidad externa, para Pestalozzi, tiene una estructura más profunda de lo que reconocía el sensoempirismo baconiano. La naturaleza es una unidad orgánica compleja, de estructura divina, y no simplemente una secuencia de sensaciones que nuestros sentidos, y a su vez nuestra mente, reciben. Por el contrario, nuestra aprehensión es mucho más holística, y para conocer realmente el mundo externo es necesario mirar profundamente en él. Utilizaba, pues, la palabra *Anschauung* para expresar este proceso, y es esencial darse cuenta de que este término fue cuidadosamente escogido, puesto que en alemán no tiene un significado explícito: incluye las ideas de impresiones o percepciones sensoriales, la observación, la contemplación, la intuición y la conciencia mental de sus propios procesos: la «apercepción» leibniziana. Era característica distintiva de la teoría de Bacon-Locke que los procesos mentales pudieran ser analizados en estos componentes separados. Como Pestalozzi declaró muy acertadamente en numerosas ocasiones, él no era ningún teórico filosófico sofisticado, y esto queda revelado por su uso del término *Anschauung* representando el alcance de los procesos mentales que había postulado la escuela sensoempírica. Naturalmente, el término como tal

carecía de la precisión que ofrecían sus componentes separados; ello no significa, sin embargo, que su teoría fuera en modo alguno menos adecuada. De hecho, estas facultades no tienen ninguna entidad demostrable; a pesar del tono de interés empírico por el conocimiento objetivo, estos procesos siguen siendo postulados puramente metafísicos. Pestalozzi presentía esto y buscó en el uso de la *Anschauung* comprender la interrelación dinámica, la unidad esencial, del conocimiento humano. El hecho de que no fuera sofisticado al modo de los metafísicos profesionales no niega su posición; significa simplemente que estaba intentando, dentro de las limitaciones conceptuales de su tiempo, expresar la naturaleza esencial del aprendizaje.

Pestalozzi quería saber cómo penetra hasta la estructura esencial de la realidad el proceso de la *Anschauung*, de la observación intuitiva. Su respuesta es que toda la realidad, toda la naturaleza, tiene tres dimensiones fundamentales, las de la forma, del número y del lenguaje: todas las cosas del mundo tienen forma, existen en cantidades y se puede hablar de ellas. Éste es el todo cognitivo; todas las cosas son un desarrollo, en interminables variaciones individuales, de estas tres dimensiones fundamentales. Aquí parece casi volver a la metafísica platónica tradicional (aunque quizá sin darse cuenta), al separar lo esencial de lo accidental. Todo objeto determinado tiene una forma, pero es una forma accidental o individual de existencia históricamente condicionada; al mismo tiempo, no puede ser una forma puramente arbitraria y sin reglas determinantes, sino que debe estar gobernada por una arquitectura de su naturaleza esencial. Todos los fenómenos llegan por los sentidos, afirmaba, y dejan paso a la verdad si lo que recibimos pertenece a lo esencial, o al error si pertenece a lo accidental. Así, escribió:

Todas las cosas que afectan a mis sentidos son medios que me ayudan a formarme opiniones correctas, pero sólo en la medida en que sus fenómenos presenten a mis sentidos su naturaleza inmutable, invariable y esencial, fuera de su aspecto variable o de sus cualidades externas. Por otro lado, son fuentes de error y engaño en la medida en que sus fenómenos presenten a mis sentidos sus cualidades accidentales y no sus características esenciales<sup>53</sup>.

53. PESTALOZZI, *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, trad. inglesa de L.E. Holland y F.C. Turner (1894), p. 80.

## «Anschauung»: aplicación a la educación

Aunque la doctrina de la *Anschauung* no tiene una única formulación totalizadora, su exposición mejor condensada aparece en las cartas 7, 8 y 9 de *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*; está claro, sin embargo, que va más allá del relato induccionista ingenuo del sensoempirismo como explicación del conocimiento. Su argumento implícito es que toda observación está ya dirigida por un esquema preexistente de supuestos y experiencias y, para él, esto es la arquitectura coherente y ordenada de una naturaleza de inspiración divina: a través de la *Anschauung* somos capaces de dejar a un lado lo que llama «impresiones parciales y unilaterales hechas por las cualidades de los objetos individuales», y ver «la naturaleza esencial de las cosas» a fin de llegar a una «intuición más clara»<sup>54</sup>.

Aunque gran parte de la teoría de la *Anschauung* está expresada en este lenguaje generalizado y metafísico, Pestalozzi intentó dar ejemplos concretos de cómo puede conseguirse. Desarrolló así lo que denominaba ejercicios para «provocar el pensamiento y formar el intelecto», y en su carta 31 a Greaves hacía hincapié en que

...los llamaría ejercicios preparatorios en más de un sentido. Abarcan los elementos de número, forma y lenguaje, y sean cuales sean las ideas que adquiramos en el curso de nuestra vida, todas son introducidas a través del medio de uno de estos departamentos.

El procedimiento pedagógico correcto, seguía, es asegurar que

los elementos de número, o ejercicios preparatorios de cálculo, se enseñen siempre sometiendo al ojo del niño ciertos objetos que representen las unidades. Un niño puede concebir la idea de dos pelotas, dos rosas o dos libros: pero no puede concebir la idea de «dos» en abstracto. ¿Cómo harías comprender al niño que dos y dos son cuatro, si no se le muestra primero en la realidad? Empezar con nociones abstractas es absurdo y perjudicial en lugar de educativo. En el mejor de los casos, el resultado es que el niño puede hacer las cosas por rutina sin comprenderlas; un hecho que no recae en el niño sino en el maestro, que no conoce un carácter de instrucción más elevado que el simple entrenamiento mecánico.

54. Ibid., p. 81.

Además, resaltaba que la enseñanza debía efectuarse mediante preguntas. Al seguir este procedimiento se permite a la mente de los niños construir conceptos abstractos generalizados y cobran «plena conciencia no sólo de lo que están haciendo sino también del porqué»<sup>55</sup>. En la séptima carta de *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* relata de manera exhaustiva el modo en que hay que construir los conceptos numéricos. La operación debe empezar siempre con objetos, «cosas reales, movibles y auténticas», y cuando se llega a contar, agrupar, sumar y restar hasta diez, el maestro puede repetir las operaciones en una pizarra utilizando puntos o trazos en lugar de objetos; sólo como paso final se escribe, por ejemplo, el número 3 en lugar de tres trazos. Así ocurre con las fracciones: hay que subdividir rectángulos o cuadrados haciendo que el niño doble un papel o rompa esquemas de bloques, viendo luego éstos en un gráfico preparado por el maestro y permitiendo así que el niño cobre «plena conciencia de las relaciones visibles de las fracciones» construidas sobre «una exacta impresión sobre los sentidos, que lleva por su claridad a la verdad y de la susceptibilidad de la verdad»<sup>56</sup>. Esto lleva luego, manifestaba, a lo que decía ser «el principio más alto y supremo de la instrucción en el reconocimiento de la *impresión sensorial como base absoluta del conocimiento*»<sup>57</sup>.

De manera similar trataba la forma, empezando con una comprensión de las figuras geométricas como base; incluso subordinando el dibujo al acto de medir, daba un ejemplo de cómo hacer que el niño descubriese «las divisiones en ángulos y arcos que surgen de la forma fundamental del cuadrado, así como sus divisiones rectilíneas... (después) le mostramos las propiedades de las líneas rectas, desconectadas y sola cada una de ellas... entonces empezamos a nombrar las líneas rectas según sean horizontales, verticales u oblicuas, etcétera», hasta un análisis completo de todos los elementos de lo que es, básicamente, el modo de abordar la forma por parte del dibujante. Esto podría aplicarse luego al dibujo y, por extensión, al mundo de los objetos y de la naturaleza. El lenguaje recibía un tratamiento similar en la séptima carta, siendo la secuencia sonidos, palabras y lenguaje. Como ilustra también en el *Leonhard und Gertrud*, se enseña primero al niño a hablar de manera clara y correcta con una dicción bien articulada, enseñándosele luego las letras

55. Las citas precedentes son todas de la Carta xxxi, 17 de abril de 1819; p. 155ss.

56. PESTALOZZI, *Cómo enseña...*, p. 138.

57. Ibid., p. 139.

del alfabeto que corresponden a las vocales y añadiendo consonantes una a una para formar sílabas<sup>58</sup>. El método llevaba a la construcción de las palabras más largas, cosa particularmente útil en el caso de la lengua alemana.

Pestalozzi argumentó que todo el currículum debía construirse sobre la base de analizarlo en sus elementos esenciales y organizar una secuencia de estructuras relacionadas de manera lógica, guiada siempre por los principios cardinales del proceso por etapas graduales. El método atrajo a los educadores progresistas de muchos lugares y fue empleado con considerable éxito, representando un claro progreso con respecto a los métodos rutinarios habituales. Años más tarde Pestalozzi escribió a Greaves hablándole de su puesta en práctica con éxito por otros, tales como

Mis amigos Ramsauer y Boniface, quienes han emprendido la muy útil tarea de disponer un curso semejante en su progreso natural desde los ejercicios más sencillos a los más complicados; y el número de escuelas en que su método ha sido practicado con éxito, confirma la experiencia de su valor que por nuestra parte hemos hecho igualmente en Yverdon<sup>59</sup>.

Pestalozzi reconocía, sin embargo, que no siempre se podía contar con impresiones primarias sobre los sentidos; todo alumno (y maestro) se ve limitado por las circunstancias de tiempo y lugar y, por tanto, cuando no se puede utilizar objetos, habrá que introducir imágenes. La instrucción basada en imágenes siempre será una rama favorita con los niños. Y si esta curiosidad está bien dirigida y juiciosamente satisfecha, resultará una de las más útiles e instructivas<sup>60</sup>. Reconociendo que, a pesar de su énfasis en las cosas antes que en las palabras, parte del aprendizaje debe implicar principios abstractos, sugería que éstos estuviesen encarnados en una declaración factual, o en una máxima moral, de modo que se pudiera proporcionar al menos una ilustración verbal<sup>61</sup>.

58. Ibid., p. 92.

59. Ibid., p. 120.

60. PESTALOZZI, *Cartas*, xxviii, 27 de marzo de 1819; p. 144.

61. Ibid., p. 145.

### *Del desarrollo intelectual al moral*

Así pues, éste es el método de la educación intelectual, el cual, aunque escape por su misma naturaleza a la descripción definitiva, quedó muy bien ejemplificado en la práctica por parte de Pestalozzi y causó una profunda impresión en las muchas personas que visitaron sus escuelas, especialmente la de Yverdon. Aunque Pestalozzi aceptaba la noción empirista de las facultades mentales que estructuran la experiencia, principalmente en su versión kantiana, buscaba algo más profundo que un conocimiento de las relaciones del mundo externo; andaba a la búsqueda del significado divinamente ordenado de la vida misma, cuya respuesta está más allá de las declaraciones empíricas. Esto queda indicado por su insistencia en la mayor prioridad de la moral. Para él la moral no consiste en la observación de simples formas convencionales de conducta, por lo que iba más allá que Locke, que la veía como formación de hábitos; seguía los pasos de Rousseau y Kant, que la consideraban como la forma más elevada de actividad humana. Pero la teoría de Pestalozzi contiene un conflicto inherente: mientras reconocía la necesidad de aceptar un componente sensorial en el conocimiento, era incapaz de efectuar una transición a la posición holista que defendía, lo cual le llevó a ser catalogado, muy incorrectamente, como un sensoempirista.

Pestalozzi mantenía la educación intelectual y moral estrechamente relacionadas, y ésta era la base de la razón de ser de la educación intelectual, así como del imperativo de proporcionarla a toda persona de la sociedad: consideraba la educación no como un ornamento para los ricos o una ventaja comercial utilitaria para los poco escrupulosos, sino como el medio por el cual toda persona podía ser capacitada para alcanzar la felicidad, que definía como «un estado mental, una conciencia de armonía tanto con el mundo interior como con el exterior: asigna los límites debidos a los deseos y propone la meta más elevada a las facultades del hombre»<sup>62</sup>, y esta meta es «la elevación del hombre a la auténtica dignidad de un ser espiritual»<sup>63</sup>.

Así pues, la moral es el fin de toda la educación, y tanto padres como profesores deben esforzarse por inculcarla a sus hijos y alumnos. En primer lugar, deben dar ellos mismos buenos ejemplos morales y con-

62. Ibid., xxxii, 25 de abril de 1819; p. 164.

63. Ibid., xvi, 31 de diciembre de 1818; p. 79.



siderarse siempre a sí mismos como alumnos junto con sus estudiantes. En segundo lugar, el curriculum adecuadamente graduado, basado en la *Anschauung*, debe llevar al alumno a ver la estructura esencial de la realidad, que descansa en una base espiritual, y todas las actividades intelectuales deben apuntar al cultivo de esa conciencia. En tercer lugar, la moral surgirá cuando las experiencias del niño en el aprendizaje cognitivo engendren una conciencia afectiva de la interrelación e interdependencia de todos los fenómenos de la naturaleza, de la totalidad orgánica básica de la vida, y, por tanto, del imperativo de que cada persona entre en una relación de simpatía con todas las personas y cosas. Esto no puede conseguirse sin un estímulo intelectual y una ilustración progresiva de la comprensión. A este fin el componente moral requiere la presentación y discusión de situaciones que produzcan una *Anschauung* de la moralidad, y los métodos para lograr esto constituyen el tema principal de *Leonhard und Gertrud*, especialmente en los capítulos más avanzados. La consecución de una verdadera moral, en opinión de Pestalozzi, aparecerá como el amor por toda la creación al ser vista en una perspectiva adecuada; el amor es un término que aparece a lo largo de todos sus escritos, por medio del cual relacionaba el cristianismo con la educación: «En cuanto al destino final del cristianismo, según se revela en los Libros Sagrados y se manifiesta en las páginas de la historia, no puedo encontrar una expresión más acertada que la de decir que su objetivo es lograr la educación de la humanidad»<sup>64</sup>. Veía el cristianismo no como dogma ni como doctrina sectaria, sino como un depósito enaltecido y concentrado de experiencia moral que colabora en la educación del hombre.

Los sistemas externos (hogar, escuela, maestros, textos, currículum) deben pues apoyar estos fines. El papel del maestro debe ser el de «un supervisor continuo y benévolo»<sup>65</sup>, y, puesto que la meta es la autonomía intelectual y moral del alumno, éste debe ser agente de su propio aprendizaje: «Dejad que el niño sea no sólo objeto de acción, sino que sea agente en (su propia) educación intelectual»<sup>66</sup>. Pestalozzi, por tanto, no aceptaba la posición rousseauiana de disciplina negativa; seguía firmemente a Kant al afirmar que el niño debe ser «objeto de acción» con disciplina:

64. Ibid., xxxiv, 12 de mayo de 1819; p. 177.

65. Ibid., xxi, 4 de febrero de 1819; p. 101.

66. Ibid., xxix, 4 de abril de 1819; p. 146.

El animal está destinado por el Creador a seguir el instinto de su naturaleza. El hombre está destinado a seguir un principio más elevado. No hay que permitir que sea regido por su naturaleza animal, en cuanto haya empezado a desarrollarse su naturaleza espiritual<sup>67</sup>.

En este sentido se sanciona incluso el castigo físico, aunque se evita siempre que ello sea posible, y no se utiliza nunca si el fallo es del sistema o del maestro.

En el momento de su muerte, Pestalozzi era la figura educativa predominante en Europa, después de haberse convertido en la encarnación del pensamiento de Rousseau y de haber visto su fama extendida aún más por Fichte quien, en sus famosos *Discursos a la nación alemana* de 1808, instó a la regeneración moral de Prusia después de su derrota por Napoleón en Jena en 1806, y señalaba la labor de Pestalozzi como el modo adecuado de abordar la educación. Siguiendo a la revolución conceptual en educación lograda por Rousseau, Pestalozzi efectuó una revolución práctica al mostrar cómo podían llevarse a la práctica la mayor parte de sus principios.

### El cultivo sistemático de la virtud: la pedagogía de Herbart

#### *Crecimiento moral en un mundo real*

Entretanto, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) estaba realizando otro desarrollo de la teoría de la educación como empresa primordialmente moral, que arrancaba de la posición Rousseau-Kant pero en reacción contra ellos.

Originalmente discípulo de Pestalozzi, Herbart presentía inadecuaciones en la teoría que estaba en la base del método de la *Anschauung*, y terminó dedicando la mayor parte de su vida a asentarla sobre una base más sólida; su forma de abordar la educación iba a representar, junto con la de Pestalozzi, una gran parte de la teoría para la labor posterior del siglo XIX.

Herbart nació en Oldenburg, una ciudad situada cerca del puerto de Bremen, en el Mar del Norte, y su padre era un próspero comerciante. En 1794 fue a la universidad de Jena donde enseñaba filosofía el nacio-

67. Ibid., ix, p. 51.

nalista alemán Johann Gottlieb Fichte (1762-1814); la permanencia de éste, sin embargo, duró sólo los años 1794-99, después de lo cual fue obligado a abandonar su puesto por los conservadores debido a sus ideas liberales. No obstante, Herbart se vio expuesto a la filosofía idealista de Fichte y fue influido por ella, en especial por la doctrina de la propia conciencia del individuo de la actividad del conocer; esta actividad era vista por Fichte como la fuerza del yo, y siguió siendo un elemento del pensamiento de Herbart, junto con otra idea fichteana que arranca de Kant, la de la prioridad de un componente moral de la conciencia en la interpretación del mundo. Jena fue escenario de disturbios durante el período de la revolución francesa; Herbart marchó a Interlaken, en Suiza, donde desempeñó un puesto de preceptor en 1797, y dos años más tarde visitó a Pestalozzi y fue influido pedagógicamente por éste. En 1800 Herbart fue a Gotinga, donde terminó su carrera en 1802, y permaneció allí hasta 1809 como lector en filosofía, llegando a interesarse mucho por las teorías de Pestalozzi; en 1802 escribió *Sobre la obra más reciente de Pestalozzi «Cómo enseña Gertrudis a sus hijos»*, y la *Idea de un alfabeto de la percepción sensorial*; en 1804 siguieron a estos escritos *Un punto de partida para juzgar el método de Pestalozzi* y *La presentación estética del mundo como ocupación principal de la educación*.

Siguiendo la tradición conscientemente teorizante que se concentraba en la moral como interés central de la educación, iniciada por Rousseau y continuada por Kant y Pestalozzi, Herbart reconoció también que la simple instrucción debe tener este objetivo más elevado. Afirmaba así en las líneas iniciales de *La presentación estética del mundo* que «la única y total labor de la educación puede resumirse en el concepto de “moral”»<sup>68</sup>, debido principalmente a que éste es el fin más elevado de la humanidad. Pestalozzi había impresionado ya a Herbart con las posibilidades de la *Anschauung* como base, y es esto lo que estimuló el interés de este último por la «presentación estética» del mundo, utilizando la palabra «estética» en su sentido original griego de *aisthesis*, percepción de los sentidos. ¿Cómo, desde un encuentro perceptual con el mundo externo, puede cultivarse la moral? La respuesta en sí misma es compleja, y Herbart la proporcionó en una serie de libros importantes durante los siguientes treinta años. En *La presentación estética del mundo* indicaba la dirección que tomaría su labor al considerar el método de Pestalozzi

de «entrenar en agudeza, y la primera preparación para la observación contemplativa (*Anschauung*), y la labor inmediatamente posterior, resumiendo, el ABC de los sentidos, (como) los comienzos del curso del conocimiento»<sup>69</sup>. Herbart siguió el curso de una explicación realista del conocimiento, pasando a publicar en 1806 su obra principal, *Pedagogía general deducida del fin de la educación*.

En esta época Herbart había conseguido considerable fama como pensador educativo en la tradición innovadora, y su labor llegó hasta el ministro de Prusia para la instrucción pública, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), que deseaba poner en práctica la petición de Fichte de una regeneración moral de Prusia según los métodos de Pestalozzi. En consecuencia, nombró a Herbart para la cátedra de Königsberg (por aquel entonces sólo había dos universidades en Prusia, la otra estaba en Halle), donde se esperaba poder introducir nuevas ideas educativas. Herbart se hizo cargo de su puesto en 1809 y permaneció en él durante los veintidós años siguientes, se mostró excepcionalmente productivo y escribió un *Manual de psicología* (1816), *La psicología como ciencia basada en la experiencia, la metafísica y las matemáticas* (1824), y *La aplicación de la psicología a la educación* (1831). Entretanto, en un esfuerzo por reformar la educación universitaria alemana, von Humboldt había logrado fundar una tercera universidad prusiana en Berlín en 1810, para cuya cátedra de filosofía se nombró a Hegel en 1818. Hegel llegó a ocupar un lugar muy destacado como filósofo alemán y, a su muerte, Herbart se consideró a sí mismo como heredero forzoso. En 1831, sin embargo, la reacción conservadora se había implantado, las ideas de Herbart resultaban inaceptables, y éste no consiguió conservar la que era ya principal cátedra de Prusia. Así, pues, dejó Prusia disgustado y volvió a Gotinga donde, aunque dejó de dar conferencias sobre pedagogía —concentrándose en la filosofía—, publicó un resumen final de sus ideas educativas en 1835 con el título de *Esbozos de doctrina educativa*. Como Pestalozzi, Herbart esparció las mismas ideas a lo largo de todos sus libros y ninguno de éstos ofrece una exposición completa de su teoría. Pero desde luego se trata de una teoría, ya que, a diferencia de Pestalozzi, Herbart trabajó enteramente dentro de los límites de una universidad, especialmente en el curso de preparación de maestros que llevaba a cabo y que era conocido como seminario pedagógico.

68. HERBART, *The Aesthetic Presentation of the World*, trad. inglesa de H.M. y E. Felkin (1892), p. 57.

69. *Ibid.*, p. 73.

*Construcción empírica de la mente*

El punto de partida para la comprensión de su pensamiento educativo está en el interés de Herbart por reconciliar la insistencia pestalozziana en la percepción sensorial como el «fundamento absoluto del conocimiento» con la concepción kantiana de lo «múltiple», que cobra sentido con la estructuración innata de la mente. Herbart evitó el modelo kantiano de la mente debido al dualismo nóumeno-fenómeno que estaba construido alrededor de ella, y emprendió la reconciliación de esto en una teoría unitaria que estuviese de acuerdo con el sentido común. En opinión de Herbart el mundo externo consiste en materia y forma que existen como partículas últimas de realidad (*Realen*) que pueden ser analizadas mediante el método de la observación contemplativa (*Anschauung*)<sup>70</sup>. Como sea que para él también la mente existe materialmente, la consideraba simplemente como una *tabula rasa* y negaba cualesquiera facultades u otros poderes organizadores preexistentes. Desarrolló esta teoría con amplitud en el *Manual de psicología* de 1816, y la empleó a lo largo de todos sus textos sobre educación: «Es desde luego un error», afirmaba, «mirar el alma humana como un agregado de toda clase de facultades... al fin y al cabo, las facultades son en el fondo un único y mismo principio»<sup>71</sup>. La explicación de Herbart consistía en postular la mente como la esfera en que las experiencias de la realidad externa (y él aceptaba un sensacionismo limitado) se unen. A estas experiencias de la realidad última (*Realen*) las denominaba representaciones (*Vorstellungen*) y a partir de ellas pudo construir una fascinante, y desde luego la más plausible (y original) hasta aquel momento, epistemología y su correspondiente psicología.

Según Herbart, la mente es la estructura de representaciones que se unen, al azar, a partir del continuo estético del mundo externo. Hay tres relaciones posibles entre las representaciones: pueden ser similares, no similares o contrarias, y al fundirse en vínculos (*Schmelzungen*), o entrar en fusión (*Complexionen*) o en conflicto entre sí; la conciencia es mantenida en un complejo, o masa, de conciencia perceptiva: la llamada por Herbart «masa aperceptiva». De este modo, desarrollando un tema ex-

70. HERBART, *Allgemeine Pädagogik* (1806); trad. inglesa de H.M. y E. Felkin (1892; reimpr. 1896), p. 134.

71. HERBART, *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835), trad. inglesa de A.F. Lange (1901), p. 15.

puesto antes por Herder, explicaba las diferencias entre culturas, puesto que las experiencias disponibles varían considerablemente en el abanico de representaciones posibles para el individuo; si la teoría kantiana es correcta, manifestaba, todas las razas y culturas deben ser iguales como consecuencia del poder organizador innato de la mente. Por lo demás, el modo en que las representaciones se unen y estructuran la mente permitía a Herbart explicar las diferencias individuales tanto en cuanto a experiencia como en cuanto a pensamiento. Puesto que las representaciones son la estructura de la mente, se desprende que ésta esté en un continuo proceso de formación debido a una asociación continua de representaciones.

La capacidad de nuevas representaciones para vincularse a estructuras existentes depende de diversos factores: de si las estructuras existentes son lo bastante conscientes para que se efectúen vínculos y sean reconocidos así en la apercepción; de si la mente puede distinguir las similitudes entre las representaciones existentes y otras nuevas para que tenga lugar la fusión. Esto llevó a Herbart a lanzar la hipótesis de que la efectividad con que pueden incorporarse nuevas representaciones (es decir, para que tenga lugar el aprendizaje) depende del abanico de representaciones previas, organizadas como conceptos, disponibles por encima de lo que él llamaba el umbral de conciencia. Además, en cualquier momento determinado la conciencia tiene un foco en el que se ordenan las ideas; surge de la mente un subgrupo de conceptos, si se puede emplear una ilustración visual, como la cúpula de una catedral, y Herbart utilizaba la metáfora de *Wölbung* (arqueo o abovedado) para explicar esto. Saliendo de la cúpula, como una pequeña aguja, aparece un grupo de conceptos aún más concentrado, por un proceso de «apuntalamiento» (*Zuspitzung*), y es en este foco de interés actual donde debe vincularse o fusionarse la nueva representación (según sea ésta similar o no similar). O sea que la construcción de la mente —es decir, el aprendizaje— depende de la buena disposición con que puedan ser convocadas a la conciencia las experiencias anteriores, así como de los vínculos que puedan establecerse entre conceptos existentes y nuevas representaciones<sup>72</sup>.

En su *Pedagogía general* de 1806, Herbart afirmaba que «la mente está siempre en movimiento; a veces el movimiento es muy rápido; otras

72. Una explicación más completa se encuentra en la más importante de las recientes monografías sobre Herbart: H.B. DUNKEL, *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story* (1970), cap. 8, p. 123-50.

veces, apenas perceptible»<sup>73</sup>, y era esto lo que le llevó a postular que la voluntad, que procedía del concepto de Fichte del yo como fuerza motora de la personalidad, es en sí misma producto de la mente construida a partir de representaciones. Y aquí se aventuraba él mismo en supuestos metafísicos: descartadas las facultades, postulaba un grupo alternativo de poderes que ordenan la mente, designado como las cinco ideas morales. La mente desarrolla en el curso de su construcción un empuje hacia una perfección moral, y a este fin es guiada por la aparición (un tanto misteriosa) de las cinco ideas morales: libertad interior, perfección, benevolencia, justicia y equidad. Herbart trabajó a fondo en estas ideas en su *Pedagogia general*, pero las nociones generales que contienen pueden ser resumidas fácilmente: la libertad interior describe la acción intuitiva hacia el bien; la perfección es el estado de completa salud física y mental, que existe en una cultura racional, altamente desarrollada que actúa como fuerza directriz; la benevolencia, o buena voluntad, describe la interacción positiva, beneficiosa, con otras personas; la justicia nos permite evitar el conflicto social; la equidad cuida de que haya una justicia distributiva. Además, explicaba de este modo la mala conducta, o el mal, como desarrollo defectuoso de la voluntad; en el caso de niños (y, por definición, los adultos malos son considerados como moralmente inmaduros, es decir, como «niños») «la experiencia acumula continuamente masas confusas» en sus mentes<sup>74</sup>. O sea que el convertirse en moralmente adulto significa que hay que corregir las confusiones existentes en la mente y esto, naturalmente, da una importancia aún mayor a la educación adecuada: es el proceso por el que puede construirse una sociedad moral.

#### *La tarea educativa: intervención pedagógica*

La teoría educativa de Herbart estaba construida sobre esta base metafísica y epistemológica, y su enfoque puede ser considerado como de intervención en el curso normal de los acontecimientos a fin de reestructurar las experiencias del niño en la dirección de la moral; resumiendo, su pedagogía se proponía contrarrestar las «masas confusas de experiencia» que se crean en la mente del niño. En el fondo de esta in-

73. HERBART, *Allgemeine Pädagogik*; trad. ingl., p. 126.

74. *Ibid.*, p. 127.

tención está el supuesto metafísico de que el mundo es un todo organizado, coherente, sostenido por un objetivo moral, y es fácil apreciar la receptividad de Herbart a las dos tradiciones convergentes de la ciencia y de la filosofía de la ilustración. Herbart estaba impresionado por Newton y por el enfoque matemático de la comprensión del mundo externo, llamado «objetivo»; de hecho, utilizaba diagramas matemáticos y ecuaciones algebraicas en sus obras para explicar ideas; vivía también en el período de taxonomía científica, caracterizado por la clasificación adoptada por Linneo en su *Philosophia botanica* de 1751, así como en la tabla de elementos químicos esbozada por Lavoisier en su celebrado *Tratado elemental de química* de 1789, que planteaba, en la idea de «elementos», una visión parecida a los *Realen* de Herbart. Sin embargo, y del mismo modo, el mundo seguía siendo concebido como necesitado de objetivo director, y se rechazaban como explicaciones tanto el mecanicismo como el sensacionismo. Dado el rechazo del derecho divino y su sustitución por teorías contractuales de organización social en las que el pueblo entero ejercita la soberanía, el interés por la legalidad basada en la moral (y no en el capricho o la fuerza reales) era un interés serio, y Herbart siguió la tradición de la ilustración al aceptar la idea de una voluntad moral que presidiera los acontecimientos terrenos.

«Pedagogía» es el término utilizado por Herbart para hacer referencia al proceso por el cual el maestro interviene de manera deliberada, y para saber hacer esto de forma más eficaz cada niño debe ser cuidadosamente estudiado, ya que «la educabilidad está limitada por... la individualidad»<sup>75</sup>, y esto abarca al niño en su totalidad: la «observación tanto de sus masas de pensamientos como de su naturaleza física»<sup>76</sup>, ya que la educación es mucho más que «la instrucción en el sentido de limitarse a dar información»<sup>77</sup>. A pesar de estas advertencias, la pedagogía herbartiana sigue siendo básicamente intelectual, lo cual queda subrayado en la secuencia herbartiana de tres etapas, y similar a la visión de Kant: gobierno, disciplina e instrucción. El niño debe primero ser puesto bajo control o gobierno (*Regierung*) como primera etapa, mediante restricciones y coerción si es necesario, utilizando el castigo y las recompensas; luego en una condición de disciplina (*Zucht*), lo cual significa una disposición a la conducta de aceptación; sólo entonces puede entrarse en la

75. HERBART, *Umriss...*; trad. ingl., p. 4.

76. *Ibid.*, p. 22.

77. *Ibid.*, p. 23.

etapa de instrucción (*Unterricht*), que es el proceso de formar la voluntad. Puesto que la voluntad es generada a partir de la interacción de las representaciones, esto se convierte en un proceso formal y cognitivo.

Sin embargo, la instrucción en la visión de Herbart no es simplemente un proceso de construir en la mente del niño una taxonomía de datos respecto al mundo externo; debe seguir las cinco ideas morales y la estructura moral del mundo, y esto significa que hay que iniciar todos los procesos intelectuales del niño. El maestro tiene, pues, la importante tarea de provocar en el niño un «interés múltiple» a fin de conseguir una estructuración lo más completa posible de la mente en el cultivo de la virtud. Esto tenía importantes implicaciones en cuanto al currículum, que Herbart se cuidó de tener en cuenta. No hay límite alguno en la clasificación de posibles objetos de estudio; observó: «clasifica no objetos, sino condiciones de la mente»<sup>78</sup>. Ésta es una distinción importante, ya que define el currículum como un cuerpo organizado de conocimientos lo mejor calculado posible para que esté en relación con las condiciones de la mente. Estas condiciones son seis, que identificaba en dos grupos, las que venían dadas por la experiencia social y las que venían de la experiencia de los objetos, traducidas en la *Pedagogía general*, respectivamente, como simpatía y conocimiento. Nuestra experiencia social, manifestaba, nos da simpatía respecto a nuestra sociedad, a la humanidad en general y a la deidad; nuestra experiencia de los objetos nos da conocimiento del mundo externo, la ley y las relaciones estéticas<sup>79</sup>; y son estas seis condiciones las que nos ofrecen un campo para el desarrollo de un interés múltiple y un contenido en cuanto al currículum. Encontramos la experiencia de los objetos en las áreas de las matemáticas, las ciencias naturales y los trabajos manuales, mientras que la experiencia social se adquiere con el lenguaje, la literatura, la religión y la historia; por encima de ambas está la geografía, ese integrador supremo de toda la experiencia, y está claro que, al establecer este supuesto, Herbart veía la geografía a la misma luz que Alexander von Humboldt, hermano de Wilhelm, desarrollada en el famoso *Kosmos*, y no en términos de listas tradicionales de nombres y productos de lugares.

78. HERBART, *Allgemeine Pädagogik*; trad. ingl., p. 132.

79. *Ibid.*, p. 133.

### La metodología de la enseñanza en cuatro etapas

La metodología es muy importante en la teoría pedagógica de Herbart; su tarea consiste en tomar las seis áreas de experiencia y presentarlas a la mente en el orden correcto, ya que el error, y por tanto la inmadurez moral, así como la inmoralidad, proceden de una asociación defectuosa<sup>80</sup>. Así pues, la tarea metodológica, basada en el concepto de la *Anschauung*, estriba en hacer que las ideas del niño sean claras y distintas a fin de que puedan ser adecuadamente organizadas en la masa de apercepción. Como primera etapa el currículum formal de lenguaje y literatura, historia y geografía, estudios religiosos, matemáticas, ciencias naturales y artesanía debe ser dispuesto en una estructura de temas, subtemas y unidades individuales hasta, idealmente, los hechos más elementales. Una vez hecho esto el currículum debe ser graduado con arreglo a la edad a fin de que esté conforme con el alcance intelectual del niño y sea enseñado en una cuidadosa secuencia. La etapa metodológica crucial en la pedagogía herbartiana era el plan de la lección individual, la unidad básica de la secuencia instructiva. Como sea que la mente es una masa de apercepción activa con «arqueo» y «apuntalamiento» en continua acción, el plan de la lección debe estar conforme con este proceso para que tenga una efectividad máxima. Si nos acercamos de un modo apropiado al niño, éste podrá fácilmente asimilar el procedimiento, ya que su plasticidad (*Bildsamkeit*) es un rasgo característico; en realidad, tan interesado estaba Herbart por este concepto de la capacidad del niño para ser «moldeado» mediante procedimientos adecuados de lecciones, que comenzó su obra final, *Esbozos de doctrina educativa*, con esta idea: «La plasticidad (*Bildsamkeit*), o educabilidad, del alumno es el postulado fundamental de la pedagogía»<sup>81</sup>.

Este proceso de moldeado a través del plan de lecciones se logra trabajando en armonía con los dos procesos psicológicos de inmersión o concentración (*Vertiefung*) y reflexión (*Besinnung*), el segundo de los cuales está además subdividido en tres partes iguales. Así, pues, Herbart desarrolló en total una secuencia en cuatro etapas de instrucción: claridad (*Klarheit*), asociación (*Umgang*), sistema (*System*) y método (*Method*). La primera etapa —conseguir claridad a través de la inmersión

80. *Ibid.*, p. 127.

81. HERBART, *Umriss...*; trad. ingl., p. 1.

en el objeto a estudiar— es básicamente la de la *Anschauung*, tomada de Pestalozzi: el objeto que se está considerando es observado de cerca en busca de cualquier característica posible, no sólo de sus rasgos accidentales sino de lo esencial. Así, en una secuencia de lecciones de ciencias naturales sobre, por ejemplo, las flores, una flor en particular sería estudiada no sólo en cuanto a rasgos tales como el color, el tamaño y el perfume, sino también respecto a su estructura de tallo, sépalos, cáliz, pétalos, etcétera; sería investigada en cuanto a su sistema reproductor y el fruto que se desarrolla posteriormente, su relación con la planta de la que forma parte, y así sucesivamente. Por este método de inmersión (y puede ser el tema de varias lecciones si el objeto presenta muchos rasgos), la flor se convertiría en algo distinto como objeto y como idea mental correspondiente. En el curso del proceso los conceptos importantes son llevados a un foco aperceptivo o «arco» con una «punta»; la tarea del maestro consiste entonces en seguir las tres etapas de reflexión, en que son emplazados por encima del umbral de conciencia conceptos relacionados (que el niño habría adquirido tanto por experiencia como a través de lecciones anteriores); de este modo, esta flor en particular podría ser relacionada o asociada con otras flores ya estudiadas y con otras ideas pertinentes. Luego, en la tercera etapa del «sistema», esta asociación sería ampliada, generalmente mediante preguntas intensivas a fin de que pasasen a la conciencia ideas latentes, para poder establecer el siguiente nivel de generalización, por ejemplo que las flores son órganos reproductores de ciertos tipos de plantas. En la etapa final, el método, el aprendizaje logrado en la lección sería resumido en un amplio principio que comprendiese las tres etapas anteriores y que serviría de introducción para la lección siguiente. Todo el enfoque era taxonómico y estaba ordenado en el espíritu de lo que se creía era el método científico de la investigación inductiva.

Herbart creía que por estos medios podía crearse en el alumno una visión del mundo auténticamente objetiva, científica (y por tanto «exacta») y eliminarse el error; la moral se desarrollaría, pues, conforme adquiriese el alumno un «círculo de pensamiento» adecuadamente construido en el que la voluntad encontraría un terreno para su desarrollo adecuado. Al producirse una claridad de ideas cada vez mayor, al irse construyendo adecuadamente la mente, seguiría la buena voluntad. Herbart tenía en cuenta la consecución de conceptos abstractos al sugerir que la misma mente, al ser el campo activo de las representaciones, entra en posesión de ideas abstractas, en especial de las cinco ideas morales, a

través de la reestructuración que se produce; no es difícil crear pensamientos abstractos mediante este método, puesto que, señalaba, «el pensamiento viaja rápidamente, y sólo está lejos de la reflexión aquello que está separado por muchos conceptos intermedios o por muchas modificaciones del pensamiento»<sup>82</sup>.

### *El logro de Herbart: bases para el futuro*

Los escritos pedagógicos de Herbart fueron un logro impresionante, y realizó una serie de claros avances con respecto a la teoría existente. El más importante, con mucho, fue el rechazo de la teoría de las facultades; su postulado de una mente activa que precisa un estímulo múltiple significaba que todos los temas tienen valor en la medida en que contribuyen a la clarificación de ideas de los mundos humano y externo. Su metafísica, sin embargo, era demasiado fantástica para ser tomada en serio, aunque esto, en realidad, no importaba; a pesar de sus detractores, su psicología y su pedagogía eran fácilmente separables de la metafísica y de la ética; no hay una conexión evidente y necesaria entre la conciencia cognitiva y la intuición moral y la conducta ética consiguiente, y sus ideas no estaban desarrolladas en este sentido. Pero su modelo de mente cognitiva (si se suprime la dimensión moral) era extremadamente plausible y resultó altamente atractiva; además, la pedagogía de las cuatro etapas formales proporcionaba, de manera razonablemente detallada, la mejor explicación, mostrando cómo aprenden las personas. En particular, la teoría de la masa de apercepción, de la mente consciente, del umbral, del arqueo, apuntalamiento y asimilación de nuevas ideas, hizo comprensibles los procesos mentales. Además, estos conceptos daban una nueva dimensión a la teorización educativa sobre si las ideas latentes de la mente no son innatas sino efecto de una experiencia anterior que todavía no ha recibido forma articulada consciente. Por otro lado, abrió un camino de especulación teórica, que, en su momento, llevaría a la psicopatología freudiana. Era de gran importancia el hecho de que su epistemología fuese igualmente adaptable al modelo sensoempírico: las representaciones no tenían que proceder de los *Realen*, sino que podían ser consideradas simplemente como sensaciones de la variedad de las de

82. HERBART, *Allgemeine Pädagogik*; trad. ingl., p. 125.



Bacon-Locke, y fue esta interpretación la que se siguió de manera general.

En el momento de su muerte, en 1841, el pensamiento de Herbart gozaba sólo de una circulación académica limitada. Europa se hallaba en su período de extrema reacción conservadora, y no había un interés más amplio por sus ideas educativas que por las de Pestalozzi; el talante burgués del momento estaba en favor de métodos sencillos y prácticos que preservaran el orden existente, no que lo reconstruyeran creando un nuevo mundo moral. Herbart, como Pestalozzi, fue temporalmente dejado de lado; pero sus palabras no fueron olvidadas y, hacia finales de siglo, iban a proporcionar, a menudo fundidas en diversas síntesis, los dos sistemas más importantes en la guía de la práctica educativa del mundo occidental. La práctica del herbartismo, como acabó llamándose su pensamiento aplicado, sigue aún funcionando en gran medida, aunque a menudo sea negada.



## VIII. UNA ÉPOCA DE REVOLUCIONES (1762-1830): EL COMIENZO DE LOS SISTEMAS NACIONALES



El pensamiento de Rousseau fue una respuesta articulada al desarrollo político, social y económico de Europa y del Nuevo Mundo. A la vez que estimuló una vigorosa corriente de teorización educativa, también avivó la toma de conciencia de la necesidad de sistemas donde las nuevas ideas educativas pudieran ser puestas en práctica. Sus *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* hacían hincapié en que unos sistemas de educación convenientemente organizados podrían promover cambios sociales y el bien común, formar el carácter nacional e institucionalizar un gobierno popular, todas ellas ideas atractivas para los reformistas tanto liberales como radicales. Cuando la revolución estalló en los Estados Unidos y en Francia, una de las mayores preocupaciones del gobierno revolucionario francés, y en menor medida del norteamericano, fue la creación de sistemas nacionales de educación que pudieran llevar a cabo los nuevos ideales y asentar, al mismo tiempo, las repúblicas sobre una base permanente. Por otra parte, esta tendencia se extendió: Prusia tenía enorme interés en la creación de un sistema de educación estatal, no con propósitos revolucionarios sino por razones puramente nacionalistas; en otras partes de Europa, la idea logró un éxito limitado, particularmente en Suiza y Austria, y se le opuso resistencia en Inglaterra. Pero no todo el crédito debiera atribuírsele a Rousseau; por mucho que fuera la figura central del *ethos* revolucionario, su importancia radica, sobre todo, en el estímulo que dio a otros. Además, fue un proceso doble; se desligó de su ambiente y expresó, con más claridad que ningún otro, lo que pensaban muchos, y de hecho, a partir de la publicación del *Emilio*, en 1762, hasta el estallido de la revolución francesa, en 1789, hubo un agudo interés por los sistemas nacionales.

## Hacia un sistema nacional en Francia

*Del «Emilio» a la revolución*

De 1762 a 1789 la teoría educativa en Francia consistió en un duelo entre la Iglesia católica conservadora y los pensadores ilustrados. Incluso antes de que el *Emilio* fuera publicado, en respuesta a las tendencias del pensamiento racionalista ilustrado, Fitz James, obispo de Soissons, escribió en 1756 que aun cuando la ciencia es válida para favorecer el progreso del hombre, necesita una dirección, y en este sentido, «sólo la doctrina cristiana es adecuada... es eso lo que guía a todas las ciencias a cumplir sus propósitos dentro del plan divino<sup>1</sup>. En 1762, la *Assemblée du Clergé* aceptó que la educación pudiera tener un componente laico, pero insistió en que éste debe quedar subordinado a la religión, y a lo largo de las siguientes décadas la Iglesia católica en Francia produjo una considerable literatura conservadora sobre la educación que incluía ataques a Rousseau y versiones alternativas del *Emilio*, tales como el *Eusebio*<sup>2</sup>. Se trataba de un movimiento básicamente reaccionario; la iniciativa estaba con los innovadores radicales, cuyo pensamiento estaba destinado a incorporarse a los documentos, legislación y acciones educativas de la revolución francesa.

El documento seminal fue el *Essai d'éducation nationale* (*Ensayo sobre la educación nacional*) publicado anteriormente, en 1763, por Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-85) que atacaba el control clerical de la educación y hacía propuestas para la reforma. La Chalotais, procurador general del parlamento de Bretaña, era un encarnizado oponente de los jesuitas y dirigió un comité de investigación del parlamento regional que redactó una orden que, presentada en 1762, recomendaba su supresión. El *Ensayo* revela un amplio conocimiento del pensamiento y práctica educativas del período, y afirma que la educación en Francia estaba en una condición espantosa por el excesivo control clerical, el estudio obligatorio de materias irrelevantes (principalmente latín) en de-

1. FITZ JAMES (1756): «La doctrine chrétienne est la seule qui se rapporte par elle-même à la vie future... C'est elle qui dirige toutes les autres sciences à leur véritable fin; sans elle tout ce que l'homme peut connaître de plus curieux, lui devient plus nuisible qu'utile.» Citado en C.E. ELWELL, *The Influence of the Enlightenment on the Catholic Theory of Religious Education in France 1750-1850* (1944), p. 138.

2. Desarrollado ampliamente en *ibid.*

trimento de una buena enseñanza profesional y artesanal, y la división entre congregaciones rivales. La educación, afirmaba La Chalotais, debería aspirar a desterrar la ignorancia y «dirigir los estudios (de la escuela) hacia el mayor beneficio público»<sup>3</sup>.

La fórmula del nuevo sistema de educación propuesto se fundamentaba en una concepción de la moral basada en la ley natural y anterior a la revelación, la cual tiene un papel de apoyo puramente secundario. A las actividades educativas les incumbía, por tanto, el mundo del conocimiento ordenado, y La Chalotais admitía el punto de vista enciclopedista de una estructura integrada al mundo; la tarea de la educación, debería ser considerada mucho más apropiadamente por su eficacia profesional y cívica, con un conocimiento laico superior; hay, escribió, demasiados colegios clericales, demasiado pocos trabajadores y artesanos habilidosos. Así, pues, criticó a los hermanos de las escuelas cristianas: «Enseñan a leer y a escribir a personas que sólo deberían aprender a levantar y sujetar el cepillo y la lima»<sup>4</sup>. El impulso del sistema nacional debería estar en el estudio con un mínimo de libros, especialmente de aquellos formales y abstrusos («es contrario a la naturaleza que los niños se queden sentados durante cinco o seis horas [al día]»<sup>5</sup>, y en el estudio con un máximo de práctica, libre de doctrina religiosa. En el último párrafo, La Chalotais concluía: «Estoy convencido de que este proyecto es correcto porque está fundado en la naturaleza de la mente y en los principios del conocimiento humano»<sup>6</sup>. El alegato en favor de un sistema nacional no estaba, por supuesto, para apoyar la causa del republicanism, puesto que el *Ensayo* estaba dirigido a Luis XVI; era, en cambio, para una sociedad basada en los principios de la ley natural y de la moral laica.

Otros proyectos similares aparecieron en mayor número en los veinte años siguientes<sup>7</sup>; en 1775, el año anterior al de su destitución, Anne-Robert-Jacques Turgot (1727-1781), ministro de finanzas, dirigió una breve *Memoria de las municipalidades* al rey, solicitándole que reemplazara las eventuales disposiciones para la educación por un sistema nacional equilibrado, sin costo para la corona pero bajo el control

3. LA CHALOTAIS, *Essai d'éducation nationale*; recog. y trad. al inglés en FRANÇOIS DE LA FONTAINE, *French Liberalism and Education in the Eighteenth Century: Writings of La Chalotais, Turgot, Diderot and Condorcet on National Education* (reimpr. 1971), p. 41s.

4. *Ibid.*, p. 60.

5. *Ibid.*, p. 54.

6. *Ibid.*, p. 157.

7. Cf. H.C. BARNARD, *Education and the French Revolution* (1969), *passim*.

de un Consejo de educación nacional que coordinara y supervisara un sistema de cuatro sectores de escuelas elementales, colegios, universidades y academias, e inspeccionara la producción de libros de texto apropiados, una política educativa uniforme y un equilibrado plan de estudios socialmente pertinente. Luis XVI destituyó a Necker al año siguiente, el año que se sublevaron las colonias americanas, y continuó su propio rumbo atolondrado hacia la revolución.

*Una década de disposiciones revolucionarias para la educación, 1789-1799*

La toma de la Bastilla, el 14 de julio de 1789, dio comienzo a la revolución francesa que duró hasta noviembre de 1799, fecha en la que Napoleón se proclamaría primer cónsul por cinco años y luego emperador hasta 1814. A lo largo de la década de gobierno revolucionario, la educación fue una continua preocupación. El desarrollo de la política incide en dos fases principales: un primer período turbulento, desde 1789 hasta el final de 1795, y un segundo, comenzado con la ley Daunou, del 25 de octubre de 1795, que aportó cierto grado de estabilidad hasta que Napoleón impuso un modelo más rígido y autoritario. Por otra parte, estas dos fases se corresponden estrechamente con la fuerza política de la nueva república. En el primer período, la revolución siguió su inestable curso de conflicto ya que varias facciones internas luchaban por el dominio, y también porque el país en su conjunto tuvo que enfrentarse con la intervención armada de las monarquías europeas de la primera Coalición, formada por Gran Bretaña, Austria, Prusia y Rusia; en el segundo, Napoleón se convirtió en caudillo de la campaña italiana y empezó la serie de victorias militares que pusieron a Francia a la ofensiva y crearon las condiciones para la estabilidad interior.

A lo largo de la primera fase de preocupación revolucionaria por la educación, dos secuencias complementarias se pusieron en acción: el desmantelamiento de las escuelas de la Iglesia, como parte de la política de anticlericalismo, y su sustitución por un sistema nacional alternativo extraído de una síntesis de las ideas más aceptables generadas durante las cuatro décadas anteriores. Los ataques contra la Iglesia se iniciaron muy rápidamente. Menos de tres semanas después de que la casi vacía Bastilla cayera, un decreto revolucionario de la Asamblea nacional, del 4 de agosto de 1789, abolió los ingresos del diezmo de la Iglesia, afectando

severamente con ello su viabilidad fiscal. En julio del siguiente año, la *Constitución civil del clero* restauró la iglesia francesa, centralizándola bajo el gobierno, haciendo a cada diócesis coextensiva con un departamento administrativo civil, con disposiciones también para la elección de obispos, párrocos y vicarios sobre una base proporcional a la población seglar, sin referencia a Roma, con una escala de estipendios fija y la subordinación del clero a la autoridad suprema del procurador síndico-general del *département*. A pesar de la resistencia de más de la mitad del clero, las facciones revolucionarias continuaron ejerciendo su presión contra la Iglesia, y el 18 de agosto de 1792 la Asamblea legislativa, de tan breve vida (octubre 1791-septiembre 1792), suprimió todas las órdenes y las congregaciones religiosas de enseñanza y confiscó sus bienes. Las disposiciones religiosas para la enseñanza cesaron durante más de una década, hasta diciembre de 1803, en que Napoleón permitió la vuelta de los hermanos de las escuelas cristianas y de las ursulinas. Sin embargo, las escuelas católicas no se cerraron; sencillamente, funcionaban ocultamente si el anticlericalismo era desenfrenado, o se mantenían inalteradas en las zonas rurales aisladas que, por lo general, se oponían a la revolución.

Mientras tanto, la Asamblea nacional y la Asamblea legislativa tuvieron que hacer frente al difícil problema de establecer las medidas necesarias para la educación. A pesar de toda la teorización de los últimos cincuenta años, no había en ningún sitio sistema de educación alguno que sirviera como ejemplo. Los sistemas existentes de las órdenes y de las congregaciones eclesiásticas, operando al mismo tiempo que diversas escuelas cívicas y voluntarias, proporcionaban dentro de todo un cierto modelo, si bien el rápido desarrollo industrial y tecnológico proyectaba una creciente tensión sobre ellas. Problemas de finanzas, construcción, plan de estudios, secuencias escolares, libros de texto, administración, supervisión y preparación del profesorado y habilitación habían sido ignorados, o bien tratados superficialmente en la literatura reformista; tenían que ser afrontados y solucionados si la teoría revolucionaria debía ser traducida en práctica efectiva. En el centro de estos problemas estaba la cuestión principal: ¿Qué es lo que constituye un sistema de educación «nacional» y qué medidas acarrea?

Se convocó a un cierto número de comités educativos para que elaboraran recomendaciones, al tiempo que personas individuales ofrecían consejo y formulaban peticiones; en total, fueron recibidos más de veinte informes separados durante la década revolucionaria. El primero en im-

portancia fue la *Mémoire sur l'éducation nationale française*, presentado a la Asamblea nacional el 11 de diciembre de 1790 por el abate Yves-Marie Audrien del colegio Grassin, uno de los colegios de la universidad de París.

Audrien señaló en su informe que «no hay educación nacional en ningún lugar»<sup>8</sup> que pudiera servir de guía, y después de observar que las muchachas habían sido desatendidas en el pasado y precisaban una mayor consideración de la nueva república, argumentó en favor de «tres órdenes de educación establecidos de modo natural: las pequeñas escuelas, los pequeños colegios o colegios de lenguaje, y los colegios grandes o mayores»<sup>9</sup>. La mayor parte de esta propuesta estaba relacionada con problemas de organización, pero recogía un tema esencial en el sentido de que un conveniente sistema de educación preservaría la revolución (un tema, por otra parte, que había ocupado ya el pensamiento de los planificadores educativos americanos). El 4 de septiembre de 1791, la Asamblea nacional decidió que «sería creado un sistema de educación pública común a todos los ciudadanos, y gratuito para aquella parte de la educación necesaria del mismo modo para todos los hombres. Se proporcionarán escuelas de varios grados, tantas como sean necesarias en la totalidad del reino»<sup>10</sup>.

La Asamblea nacional había recibido, además, antes de éste, otros dos informes más, el *Travail sur l'éducation publique* de Honoré-Gabriel Riquetti, conde de Mirabeau, que fue presentado póstumamente al año siguiente a su muerte (1791), y el *Informe* de Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord (1754-1838). Ambos documentos contenían ideas similares.

El de Talleyrand, que era más completo, recomendaba una educación general, gratuita, para todos los niños, después de la cual vendrían instituciones de distrito y *départementales* secundarias avanzadas, en las que habría que pagar, coronadas por un Instituto nacional, una especie de centro de investigación y de estudios superiores. En general, recomendó un plan de estudios modernizado y la abolición de todas las instituciones existentes, con las escuelas del *département* que sustituían a las universidades. La propuesta más importante era que, aun cuando la educación debería ser posible para todos y que su propósito expreso era

8. AUDRIEN, *Mémoire*; recog. y trad. al inglés en R.R. PALMER, *The School of the French Revolution* (1975), p. 97-105.

9. *Ibid.*, p. 99s.

10. Traducido y citado en BARNARD, o.c., p. 58.

hacer a la gente «mejor, feliz y más útil»<sup>11</sup>, no debía ser, sin embargo, obligatoria<sup>12</sup>.

Para el examen de estos y de otros informes, la nueva Asamblea legislativa nombró, el 25 de septiembre de 1791, un comité de educación con cinco miembros dirigidos por el marqués de Condorcet (1741-1794). Su informe apareció el 20 de abril de 1792 con el nombre de *Organización general de la instrucción pública* y, siguiendo los planes de Mirabeau y Talleyrand, recomendó una secuencia de cinco sectores, una escuela primaria de cuatro años, debiendo haber una para cada cuatrocientas personas, y que enseñase a leer, escribir, cálculo, civismo y, en general, conocimientos útiles; una escuela secundaria basada en el conocimiento de las matemáticas contemporáneas, ciencia, química, ciencias naturales, ética y ciencias sociales; seguía, bien un instituto técnico para la enseñanza comercial, bien un *lycée* (término nuevo en la revolución) que proporcionaba un nivel de enseñanza preuniversitaria; y, en la cúspide, una Sociedad nacional de las ciencias y las artes. Este informe, ampliamente discutido, aconsejaba especialmente que no se llevara a cabo ninguna matriculación obligatoria.

Apenas presentado el informe de Condorcet, la Asamblea tuvo que hacer frente a la amenaza de guerra de la primera Coalición; su única acción relativa a la educación fue la supresión de las órdenes y congregaciones enseñantes, en agosto de 1792. El 21 de septiembre de 1792, el gobierno pasó a la Convención y, en diciembre, ésta consideró dos informes del comité de educación de los cuales el primero recomendaba que la educación elemental fuera responsabilidad de las comunas y el segundo, bajo la paternidad de Gilbert Romme, proponía un sistema nacional completo, con un sistema dual de escolarización primaria obligatoria para muchachos y muchachas, y un sistema avanzado de *lycées*, sólo para muchachos. El 26 de junio de 1793, un comité bajo la dirección de Joseph Lakanal, ex hermano de la congregación de la Doctrina Cristiana, todavía presentó otro informe que exigía, de nuevo, un mínimo de educación primaria; el 28 de enero de 1794, Alexandre Deleyre aconsejó una enseñanza secundaria separada de educación doméstica para las muchachas. Ninguno de estos sistemas fue adoptado, el de Romme ni siquiera llegó a ser estudiado, y en 1794, a pesar de los muchos comités

11. P. CHEVALLIER y otros autores, *L'enseignement français de la Révolution à nos jours* (1968), p. 24.

12. TALLEYRAND, citado en *ibid.*, p. 24.

e informes, no existía ningún sistema nacional, mientras las escuelas iban languideciendo en las zonas de actividad revolucionaria activa, y había un creciente resurgimiento de la enseñanza religiosa en otras partes.

*La Convención: período de legislación constructiva, 1794-1799*

El período de mandato de la Convención conoció la fase más turbulenta que la revolución había tenido hasta entonces y tuvo que hacer frente a las oposiciones internas así como a la amenaza externa de la primera Coalición; en enero de 1793, Luis XVI fue ejecutado después de su intento de fuga de la capital y, a mediados de 1793, con la caída de los girondinos, el comité jacobino de salvación pública, dirigido por Robespierre, lanzó la campaña de terror para eliminar la oposición a la revolución. Los excesos del período de la Convención empujaron la religión a un lado, al tiempo que la nueva era se simbolizaba en el culto al ser supremo y era señalada con un nuevo calendario, proclamando septiembre de 1793 como el comienzo del año I. Con este espíritu de racionalismo extremo el comité intentó reestructurar completamente la educación, aunque sin ningún sentido de orientación clara.

A finales de 1793, después de medio siglo de teorización sobre la nueva educación para la igualdad, no había nada positivo que mostrar mientras que el sistema de la Iglesia había sido destrozado. En las pos-trimerías de 1794 la Convención, rodeada del más horrible terror y habiendo sido ejecutado su arquitecto principal Robespierre, comprendió que la destrucción debía parar y encargó a la comisión de educación pública que hiciera investigaciones y presentase, de nuevo, sugerencias positivas. El 6 de octubre de 1795, llegó un informe del rector del colegio principal de la universidad de París, Jean-François Champagne (1751-1813), quien aunó sus esfuerzos «para reunir los restos esparcidos de la educación» y solicitó a la Comisión que hiciera funcionar de nuevo el sistema de colegios estableciendo un sistema liberal de becas, a amplia escala, para los estudiantes prometedores<sup>13</sup>. En su valoración de los daños hechos a la educación superior, Champagne escribió a la Comisión que «todo había sido destruido, nada reconstruido... la mayoría de los colegios, los antiguos lugares de residencia de la juventud y de las musas,

13. CHAMPAGNE, Carta a la Comisión sobre instrucción pública, 6 de octubre de 1795; en PALMER, o.c., p. 157ss.

habían sido transformados en prisiones y la educación de los jóvenes, en París, había llegado a un final»<sup>14</sup>.

Ya anteriormente, la educación francesa había conseguido una centralización *de facto*, bajo la universidad de París. El sistema secundario de los colegios de jesuitas servía a todo el país y había tenido éxito proporcionando una dirección educativa; al fin y al cabo, había sido de los colegios de jesuitas de donde habían salido la mayoría de los *philosophes* y, después de ellos, la generación revolucionaria. Cuando la orden fue expulsada de Francia, en 1764, sus colegios se transfirieron a otras órdenes y comisiones seculares. Por entonces, estos colegios ofrecían una variedad de planes de estudio, aunque sólo una minoría —los *collèges de plein exercice*— presentaban un currículum completo para entrar en la *maîtrise en arts*. En los mejores colegios de jesuitas se proporcionaba, en los últimos cuatro cursos, una completa educación liberal de nivel universitario; en muchos casos, estos colegios eran elementos constitutivos de las universidades. París tenía treinta y ocho de tales colegios, de los cuales Louis-le-Grand, bajo el rectorado de Champagne, fue el único que, en condiciones peligrosas, permaneció abierto durante la época del terror. No sabemos cuántos colegios existían, al estallar la revolución en 1789, que ofreciesen un nivel de educación desde la secundaria incompleta hasta el grado de bachiller y licenciado; cálculos aproximados ascienden a 900, otros más seguros oscilan entre los 320 dados por Champagne<sup>15</sup> y los 562 declarados en el informe del ministro de educación pública, Abel-François Villemain, en 1844. Durante la revolución, especialmente en los años 1792-93, la mayoría de los colegios fueron invadidos para llevar a cabo reclutamientos, el personal fue dispersado y los edificios requisados.

La inquietud fue también creciendo desde dentro. Ya en 1782, el *philosophe* Louis-Sébastien Mercier había despreciado el fosilizado plan de estudio del latín en su *Tableau de Paris*, observando que «un centenar de pedantes intentan enseñar latín a los niños antes de que sepan su propio idioma... siete u ocho años son empleados en aprender latín, y de un centenar de alumnos, noventa salen sin saberlo»<sup>16</sup>. Los conservadores rebatieron su ataque ridiculizando la moda popular de ignorar la buena latinidad y de llenar la cabeza de la juventud, como escribió el abate

14. *Ibid.*, p. 158.

15. La cifra de 320 de Champagne está en PALMER, o.c., p. 12; la de Villemain se cita en FONTAINERIE, o.c., p. 7.

16. MERCIER, *Tableau de Paris*, capítulo 81; PALMER, o.c., p. 79.

Proyart de Louis-le-Grand en 1785, con todos los temas nuevos para producir «prodigios de conocimiento; verdaderos pequeños enciclopedistas»<sup>17</sup>. Los estudiantes de París (y en particular todos los estudiantes de filosofía) se radicalizaron y, en 1789, hicieron una demanda contra el excesivo uso, por parte de sus profesores, de apuntes dictados en clase, los cuales eran «escritos casi siempre sin ser comprendidos, guardados sin ser leídos, aprobados por el profesor sin haber sido mirados, (y sirviendo) como un paso en nuestro ascenso a las facultades superiores»<sup>18</sup>. Ahora que se dispone de libros impresos, decían, esta práctica debe cesar. La *Supplicatoria* se oponía, además, a que las clases fueran dadas en latín. Al año siguiente, más quejas de alumnos sostuvieron que «el destino de la nación depende de la reforma de la educación», y exigieron un número de reformas que incluía la abolición del castigo corporal<sup>19</sup>. En 1792, todos los colegios de París, excepto el Louis-le-Grand, fueron cerrados; fuera de la capital, los colegios fueron cerrados o limitados, sólo unos pocos parece que escaparon a la atención de los comités revolucionarios. La estructura elitista de los colegios y el sistema de educación existente estaban siendo atacados, y en este contexto la Convención intentó su período de reformas positivas.

Éstas comenzaron en los últimos meses de 1794, empezando con el *Décret sur les écoles primaires* del 17 de noviembre de 1794, el cual, basándose en el informe Lakanal, requería el establecimiento de una escuela primaria de seis años para cada ciudad de 1000 habitantes, para niños y niñas, que enseñara a leer, a escribir, aritmética y el idioma francés, y que «inculcara los principios republicanos, los derechos del hombre y la constitución francesa»<sup>20</sup>. El 16 de diciembre del mismo año se establecieron *écoles centrales* secundarias que reemplazaran a los jesuitas y a otros colegios religiosos en cada ciudad principal, en el centro de una población de por lo menos 300 000 personas. Ambos decretos lograron un éxito limitado, y el 16 de abril de 1795 se nombró una comisión supervisora e inspectora, de cinco miembros, entre los que se incluía a Lakanal, para que facilitara su cumplimiento.

En el mismo período, un gran número de escuelas especializadas, independientes y avanzadas, fueron establecidas sobre el modelo de so-

17. Abbé PROYART, *De l'éducation publique*; PALMER, o.c., p. 82s.

18. *Petición al rector y profesores de la universidad de París por los estudiantes de filosofía* (finales de 1789); PALMER, o.c., p. 88.

19. Carta de los estudiantes (París, 1790); PALMER, o.c., p. 94.

20. BARNARD, o.c., p. 167.

ciudades científicas y de academias de estudiantes para que hicieran frente a las necesidades de la sociedad que estaba surgiendo. De esta manera, un número de escuelas fueron fundadas o bien reorganizadas sobre los institutos anteriores: la *École des armes*, interesada en artillería militar, y el colegio militar *École de Mars*; la escuela médica, *École de santé*; el *Conservatoire des arts et métiers*, una escuela de tecnología, y la famosa *École polytechnique*. A principios del año siguiente (1795) se establecieron nuevas escuelas e institutos gubernamentales: el *Conservatoire de musique*, la *École des beaux-arts*, el *Bureau des longitudes* y la *École des langues orientales*. Se fundó una escuela para la preparación de maestros, la *École normale*: el término *normale* había sido derivado del latín *norma*, el patrón con el que son juzgadas otras cosas (originalmente una escuadra de carpintería) y quizás del uso del término que en 1744 el abate Felbiger empleaba en Silesia al referirse a su colegio de maestros austríacos como a una *Normalschule*<sup>21</sup>. Ciertamente, la *École normale* de París había sido proyectada para establecer las pautas por medio de las cuales pudiera juzgarse la aptitud docente. La intención era rastrear Francia en busca de estudiantes, uno por cada 20 000 personas, que después de un curso de cuatro meses en París, volvieran a su distrito local y transmitieran sus experiencias en la preparación del profesorado<sup>22</sup>.

A finales de 1795, la Convención, en sus últimos días de ejercicio, decretó la *Loi Daunou* del 25 de octubre, que incluía un código educativo que duró hasta la legislación de Napoleón. Por lo general, proporcionó escuelas primarias a pueblos y ciudades, pero no bajo control del pueblo o comuna, sino administradas por la gran unidad del gobierno local que era el cantón, y, aunque el Estado pagaba parte de los costos del profesorado, éstos tenían que ser completados por cuotas de alumnos.

También requería dos escuelas centrales en cada departamento con un plan de estudios de seis años: para los que tenían entre doce y catorce años, idiomas, arte e historia natural; para los de quince y dieciséis años ciencia; para los de diecisiete y dieciocho *belles-lettres*, gramática, historia y constitución. En una tercera etapa, el código seguía las recomendaciones de Condorcet y ordenaba un instituto de artes y ciencias

21. FELBIGER, *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen*.

22. BARNARD, o.c., p. 153s.



con tres corrientes: ciencias físicas y matemáticas; literatura y bellas artes; ciencia moral y política.

Gradualmente, los distintos esquemas para un sistema de educación nacional se combinaron en un modelo complejo para el que el Estado decretó leyes y estableció un código de educación nacional fijando las pautas de titulación del profesorado, y exámenes por medio de los cuales se evaluarán los logros del estudiante. Niños y niñas tenían que ser asistidos igualmente, a nivel de cantón y de departamento, en un sistema de tres niveles de primaria, secundaria e institutos avanzados, pero sin que fueran necesarias ni obligatoriedad ni gratuidad de enseñanza; la educación, a escala popular, no empezó a ser tomada en serio hasta la ley Guizot de 1833. El fundador de la teoría de la ideología, el conde Destutt de Tracy (1754-1836), en sus *Observations sur le système actuel d'instruction publique* (publicado en París en 1801) reflejaba una actitud francesa general hacia la educación cuando escribía que «en toda sociedad civilizada hay necesariamente dos clases, una que trabaja con sus manos... otra con su mente... la primera es la clase trabajadora; la segunda es la de los intelectuales». Hay, por tanto, continuaba, un mandato para dos sistemas de enseñanza totalmente separados que no tienen necesidad de ninguna relación común<sup>23</sup>. De Tracy resumió en verdad una convicción dominante que había ido creciendo desde la *Loi Daunou* y ello pese a la voluntad de la Convención de oponerse al *elitismo*.

El problema era serio: una vez otorgado el asentimiento universal a la *école primaire* que proporcionaba la alfabetización, ¿cuál sería exactamente el modelo de la etapa secundaria que debía ser dado en las *écoles centrales*, que debían reemplazar a los antiguos colegios del estilo de los jesuitas? ¿Cuál, además, debía ser el carácter de las escuelas e institutos educativos avanzados, que tenían que ofrecer una educación liberal tan distinta de las fundaciones profesionales especializadas? Como las escuelas centrales no florecieron, se encontró una solución operando hacia abajo; entonces, se dio un paso para estimularlas estableciendo colegios de artes liberales que pudieran dar un cauce a las escuelas centrales, como instituciones preparatorias. El 8 de julio de 1797, se propuso en el Consejo de los Quinientos que los bienes confiscados de los diez anteriores colegios, incluyendo al Louis-le-Grand, ahora llamado *Collège Égalité*, deberían ser combinados para fundar un colegio superior que dirigiera

23. DESTUTT DE TRACY, *Observations sur le système actuel d'instruction publique* (París: Panckouke an IX, VIII-82 [1801]), p. 2-5.

la etapa de educación avanzada. Éste fue establecido con un total autorizado de 800 estudiantes y llamado el *Prytaneum*, un término del griego clásico que significaba originalmente un edificio público. Dos años más tarde, fue considerado de difícil manejo y dividido entre cuatro colegios en París, Fontainebleau, Versailles y Saint-Germain. Además del *Prytaneum*, y para dar un estímulo a las escuelas secundarias, apareció otra institución de tercera etapa avanzada cuyo nombre también reflejaba el renacimiento clásico que entonces emergía. Era el *lycée*, de *Lyceum*, la escuela de Aristóteles en la antigua Atenas.

#### *La educación bajo Napoleón: la universidad imperial*

Estrictamente hablando, el *lycée*, aunque propuesto por Condorcet, fue una realización de la era napoleónica, siendo usado por vez primera la palabra en 1802 en su sentido actual. Napoleón, con un desdén militar hacia la indecisión y vacilación, dio órdenes para que la educación fuera puesta sobre una base regular y sistemática. La tarea fue encomendada a Antoine-François, conde de Fourcroy, que había estado relacionado con asuntos educativos en la década anterior y cuyo informe al *Conseil d'État*, el 19 de abril de 1802, incorporaba otros informes y recomendaba un esquema cuádruple: las escuelas primarias de nuevo bajo control comunal, las escuelas secundarias sostenidas por las comunas o bien por entidades privadas (se entendía que iban a ser grupos religiosos principalmente), los *lycées* como institutos avanzados que reemplazaran a las escuelas centrales y, a la cabeza, las escuelas vocacionales y profesionales especializadas<sup>24</sup>. Por entonces, el plan de estudios se había definido más claramente: las escuelas primarias se centrarían en la alfabetización y los números, de los seis años a los doce; la secundaria en francés, latín, historia natural, geografía, matemáticas, física y dibujo durante cuatro años; los *lycées* para edades de dieciséis a veinte en educación liberal, especializándose en lenguas y ciencia. Treinta *lycées* tenían que ser sostenidos por el Estado, sólo para muchachos, y para los cuales estaban autorizadas 6400 becas; en 1813 hubo para toda Francia una inscripción total de 14 492 estudiantes de los cuales sólo 3500 estaban en posesión de becas<sup>25</sup>, por lo general huérfanos de oficiales del ejército antes que

24. Según BARNARD, o.c., p. 204ss.; también, p. 202.

25. PALMER, o.c., p. 197.

jóvenes con talento, con un cuerpo de estudiantes en las escuelas secundarias que servían a los *lycées*, de aproximadamente 30 000. Los *lycées*, en esta fase, habían suplantado a los anteriores colegios universitarios de artes liberales y ofrecían un plan de estudios moderno, ya que las universidades habían sido necesariamente reemplazadas, como observó Fourcroy en su informe, por ser instituciones que «ya no estaban de acuerdo con el progreso de la razón y cuya reforma había sido invocada por la filosofía y la ilustración de medio siglo»<sup>26</sup>.

Napoleón se movió con astucia en los años que fue cónsul, aunque como observó uno de sus ministros, el historiador Baron Bignon, Napoleón consideraba la resistencia de la Iglesia a la supremacía del Estado como «una evidencia de la insoportable ambición y del retraso medieval clericales»<sup>27</sup>. Gradualmente, sin embargo, Napoleón estableció buenas relaciones con el papado en un concordato (16 de julio de 1801) que reconocía al catolicismo como la religión francesa dominante y establecía nuevos límites diocesanos, nuevos obispos (aunque el Estado tenía el derecho de la adscripción a las sedes) y la retención estatal de todos los terrenos de la Iglesia confiscados desde la revolución; a cambio, el Estado tenía que proporcionar los fondos para las actividades de la Iglesia. Dos años más tarde, se permitió a los hermanos de las escuelas cristianas y a las ursulinas que reorganizaran sus escuelas; no se permitió ninguna otra escuela de la Iglesia, pero se toleraron las escuelas privadas bajo el pago de una tasa especial. El concordato disponía la reintroducción de la religión en las escuelas, y siguiendo su inclinación por la uniformidad, Napoleón autorizó, sin referencia al Vaticano, un catecismo escolar común que los obispos aceptaron con algunos recelos. Fue revocado el 22 de julio de 1814 cuando cayó Napoleón.

Habiendo resuelto la problemática religiosa razonablemente bien, Napoleón continuó imponiendo uniformidad en la educación indicando que «mi propósito es tener un medio para guiar las concepciones políticas y morales»<sup>28</sup>, y para dar efecto a esto, en un decreto del 10 de mayo de 1806, se prefiguró la universidad imperial como un departamento estatal, de educación, único, totalmente centralizado:

26. Conde de FOURCROY, *Informe al Consejo de Estado del Consulado*, 19 de abril de 1802; PALMER, o.c., p. 198.

27. BARON BIGNON, *Histoire de France depuis le 18 Brumaire*, 11 vols. (París 1829ss); reimpr. 2 vols. (París 1842). Esta cita es la ed. de 1842, vol. 2, p. 201; citado en PETER GEYL, *Napoleon: For and Against*, trad. inglesa de O. Renier (1949; reimpr. 1965), p. 41.

28. NAPOLEÓN, Documentos del Consejo de Estado; GEYL, o.c., p. 133, citado de HIPOLYTE TAINE, *Les origines de la France contemporaine* (1890), vol. 6, p. 157.

Artículo 1. Bajo el nombre de universidad imperial será formado un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y la educación públicas en todo el Imperio<sup>29</sup>.

Se tardó casi dos años para que este decreto anunciatorio fuera trazado con detalle, y el 17 de marzo de 1808 la ley fue promulgada, con el Título I que fijaba la intención:

Artículo 1. La enseñanza pública en todo el Imperio está confiada exclusivamente a la universidad.

Artículo 2. Ninguna escuela o cualquier otro establecimiento para la enseñanza será formado fuera de la universidad imperial o sin la autorización de su cabeza.

Artículo 3. Nadie puede abrir una escuela o emplearse en la enseñanza pública sin ser miembro de la universidad imperial y sin tener titulación de una de sus facultades<sup>30</sup>.

La fundación de la universidad imperial centró toda la autoridad ejecutiva en Napoleón a través del Gran Maestro de la universidad, y del cuerpo ejecutivo, el *Conseil de l'université*. Louis-Marcelin de Fontanes fue nombrado Gran Maestro, a efectos prácticos, presidente de toda la universidad. Bajo este nuevo esquema se organizó una jerarquía de instituciones, desde las escuelas primarias pasando por escuelas privadas y colegios (ambos dando enseñanza secundaria) hasta los *lycées* y academias. A pesar del Título XIII que permitía que se fijaran regulaciones para las escuelas primarias, no se hizo casi nada y se mantuvieron como incumbencia de las comunas locales que hicieron mucho o poco, según les parecía. Se dio importancia a los niveles superiores, especialmente en aquellos que se encargaban de los hijos de la burguesía, un grupo que por entonces se había convertido en la mayor fuerza política de Francia y que Napoleón pretendía cultivar. Los *collèges* eran escuelas locales secundarias, dirigidos por las comunas; las escuelas privadas similares se llamaron *instituts*; tanto unos como otros tenían un plan de estudios basado en el francés, latín, ciencia, matemáticas, historia, geografía y religión. Por encima de éstos en *status*, aunque con un plan de estudios que en parte coincidía, estaban los *lycées* cuyo carácter, bajo Napoleón, había sido transformado en academias cuasi militares, organizadas en

29. Este decreto del 10 de mayo de 1806 y los subsiguientes del 17 y 24 de marzo de 1808, se hallan en PALMER, o.c., p. 219-32.

30. *Ibid.*, p. 223.

compañías de veinticinco, que llevaban uniforme y cuya vida se hallaba regulada por redoble de tambores y llamadas de clarín. La entrada al *lycée* era por oposición; 2400 becas estaban reservadas a los hijos de oficiales militares y de los funcionarios más antiguos.

El decreto de la universidad imperial contiene dos características adicionales centralizadas: toda la enseñanza superior de las universidades y escuelas profesionales avanzadas se reorganizaba en treinta y cuatro academias regionales, cada una supervisada por un rector, y en adelante se exigió a todos los maestros de toda Francia «que tuvieran una certificación estatal», aunque esto fue observado rigurosamente sólo en los niveles secundario y superior. Lo que ocurrió, de hecho, fue que se creó una corporación de enseñantes, un *corps enseignant*, en virtud de la regulación 1.3 y de todo el Título XIV, del cual el artículo 100 decretaba que «se establecerá en París una escuela normal residencial, designada para recibir trescientos jóvenes que serán instruidos en el arte de enseñar las ciencias y las letras»<sup>31</sup>. Esto se refería a la preparación de maestros para los niveles superiores, no primarios, y se creó una institución especial, la *École normale supérieure*, cuya meta era la tan anhelada *agrégation*, que en su sentido más literal significa la incorporación a la unidad simbólica del *corps enseignant*. La *agrégation* daba paso al prestigioso puesto de profesor en un *lycée*; las graduaciones y diplomas de las escuelas y academias avanzadas proporcionaban un cauce de movilidad ascendente en el creciente funcionariado a los hijos de la burguesía, creando una meritocracia francesa y el nuevo concepto social de la «carrera abierta al talento».

Sin embargo, el asunto religioso no había sido en absoluto resuelto; los padres se opusieron al carácter militar de los *lycées* y el Estado respondió estableciendo condiciones difíciles para las escuelas privadas de orientación eclesiástica. A pesar del concordato, Napoleón no quería excesiva religiosidad; justo lo necesario para poder legitimar la autoridad estatal, como explicó a su Consejo de Estado, en 1806: «El fin que nos proponemos es que los jóvenes no crezcan ni demasiado devotos ni demasiado escépticos; debería hacerse que se ajustasen al Estado de la nación y de la sociedad»<sup>32</sup>. Aunque la oposición se había reforzado, no podía prevalecer contra la fuerza administrativa de Napoleón y se realizó un compromiso: en las escuelas elementales dejadas a las comunas siguió

enseñando el *curé* o un profesor dependiente de él, y, efectivamente, mantuvieron su carácter pre-revolucionario<sup>33</sup>. El propósito principal se mantenía sobre las escuelas secundarias y avanzadas, y con respecto a éstas el compromiso fue puesto en práctica: el celo revolucionario por la escuela totalmente laica, *l'école laïque*, fue apartado por Napoleón, y la religión, enseñada como una asignatura, se introdujo en el plan de estudios secundario; fue excluida en los niveles de *lycée* y academia en virtud de la libertad académica. Durante la administración del sucesor de Napoleón, Luis XVIII (r. 1815-24) se siguió este modelo. La Iglesia continuó presionando durante todo su reinado para controlar la educación, argumentando que el punto de vista religioso había de impregnar el plan de estudios completo; los liberales, por su parte, se opusieron con una determinación semejante. Fueron introducidos algunos cambios: los *lycées* fueron llamados «colegios reales» y se permitió a los no católicos que optaran por salirse del sistema y organizaran sus propias escuelas.

A lo largo de los años que siguieron a Napoleón, la educación francesa se mantuvo indeterminada, sin ser afectada de momento por el pensamiento reformista de Rousseau y Pestalozzi: había ya suficiente agitación. No obstante, los logros de la revolución permanecieron; la era reaccionaria de Metternich y el sistema de Congreso no retrasó completamente el reloj. La educación elemental se siguió realizando de forma conservadora, pero esto no oscurecería el buen trabajo hecho por las comunas, a menudo con un profundo sentido de fe religiosa, quienes redujeron con frecuencia la educación elemental a las congregaciones de enseñanza, particularmente a los hermanos de las escuelas cristianas, para los niños, y para niñas, no sólo a las venerables ursulinas, sino también a las órdenes femeninas surgidas en el siglo XIX. Empezaron a aparecer, por otra parte, sociedades voluntarias como en Inglaterra, y un movimiento en particular disfrutó de un breve período de prominencia: la *Société pour l'instruction élémentaire* que, fundada en 1815, introdujo en Francia el sistema de educación mutua que por entonces estaba de moda en Inglaterra. No obstante, ésta no podía competir con los hermanos de las escuelas cristianas. Las comunas, igualmente, se ocuparon de sus colegios a menudo con un alto grado de solicitud y poco

31. Ibid., p. 227.

32. TAINE, vol. 6, p. 165; en GEYL, o.c., p. 134.

33. Una buena exposición de esta función del *curé* puede hallarse en JOHN McMANNERS, *French Ecclesiastical Society under the Ancien Régime: A Study of Angers in the Eighteenth Century* (1960), p. 85-98, 147ss.

a poco éstos se distinguieron de los *lycées* y de los *collèges royaux* por tomar un carácter más técnico, en contraste con la inclinación científico-literaria de los anteriores. El pluralismo religioso se mantuvo y se permitió a los no católicos que abrieran sus propias escuelas, lo que hicieron principalmente a un nivel elemental. En 1840 había 677 escuelas protestantes y 31 judías al lado de 2052 escuelas «mixtas», de compromiso, mantenidas por diversas confesiones, con planes de estudio separados según la fe<sup>34</sup>.

Hacia 1830, no obstante, Europa estaba de nuevo al borde de la revolución; la diplomacia de Metternich no se sostenía, la expansión económica iba aumentando con rapidez, iban apareciendo nuevas clases sociales en Francia y el anticlericalismo resurgía de nuevo. Luis XVIII había nombrado imprudentemente al obispo católico Denis-Luc Frayssinous Gran Maestro de la universidad en 1821, y este nuevo «ministro de educación» destituyó de sus cátedras a muchos profesores liberales, incluido el conocido Victor Cousin, y pretendió que la educación religiosa fuera obligatoria en los colegios reales. Luis XVIII murió en 1824 y fue sucedido por su incompetente hermano Carlos X (r. 1824-30). Mientras tanto los jesuitas habían sido rehabilitados por la bula de Pío VII *Sollicitudo omnium ecclesiarum* y, aunque desposeídos de su antiguo poder, intentaban recuperar la fuerza perdida; se pusieron al lado del débil régimen de los Borbones y la melodramática coronación de Carlos en Reims, a la manera del *ancien régime*, llevó a un punto crítico los temores que los liberales tenían de un retorno a la monarquía autoritaria; en julio de 1830 protagonizaron un *coup d'État* cuando Carlos, temiendo el dominio de los liberales, intentó disolver la Cámara de los diputados, parte del sistema de gobierno constitucional que vino después de Napoleón y que había aspirado a sostener los logros de la revolución, bajo presión liberal. Carlos escapó a Inglaterra en la confusión y estallaron revoluciones ulteriores en otros países que sufrían una represión posnapoleónica. Para los franceses, la relación entre la Iglesia y el Estado era demasiado estrecha; los liberales solicitaron una nueva constitución y un número de reformas sociales que incluían una mayor secularización de la escuela.

34. R.D. ANDERSON, *Education in France 1848-1870* (1975), p. 17.

## Prusia: la educación para el Estado corporativo

### *Fichte: una educación para la regeneración moral*

Durante el período napoleónico el Estado prusiano también se dirigió hacia un sistema nacional de educación, no por los mismos ideales que los revolucionarios franceses sino como una respuesta defensiva al dominio europeo de Napoleón. Prusia había sufrido severamente la estrategia napoleónica de expansión de Francia a sus fronteras «naturales»; los Pirineos al suroeste, los Alpes al sureste, el Rin al este y al norte (la Francia de los «cién departamentos»), además de controlar al resto de Europa como estados clientes. Alemania de este modo se convirtió en una nación dividida: Prusia al norte, Austria al sur y la confederación del Rin en el centro, limitada por la orilla derecha. De estas tres regiones mayores, sólo Austria debido a su historia de los Habsburgo tenía una unidad nacional; la confederación del Rin era una estratagema napoleónica para unir, por conveniencia administrativa, la multitud de principados, arzobispados, condados, ducados, electorados, abadías y ciudades libres separadas, que habían surgido de la paz de Westfalia en 1648.

Prusia era una desolada tierra limítrofe en la frontera polaca, habitada por eslavos iletrados a quienes había sometido la Orden de los Caballeros Teutónicos, en siglos anteriores y a partir del siglo XI. Este territorio había sido infiltrado por una clase terrateniente de caballeros residentes (la palabra alemana es *Junker*), quienes esclavizaron al pueblo y construyeron grandes propiedades. Por sucesión dinástica, el territorio pasó a los Hohenzollern y fue este electorado de Brandeburgo el que se transformó en Prusia a principios del siglo XVIII. Hacia comienzos del siglo XIX no era más que una comparsa de los poderes de la Coalición, tan dependiente de su fuerza militar como lo había sido antes en cuestiones culturales de Francia, durante el siglo XVIII. En 1806, en su campaña contra la tercera Coalición de Gran Bretaña, Rusia y Prusia, Napoleón aplastó las tropas militares de los dos últimos en la batalla de Jena, y al año siguiente, por el tratado de Tilsit, Prusia perdió gran parte de su territorio a favor del Gran Ducado de Varsovia creado entonces recientemente y fue forzado a aceptar un ejército de ocupación francés, además de pagar una abrumadora indemnización financiera. Apenas firmado el tratado, el filósofo más importante de Prusia, Johann Gottlieb Fichte

(1762-1814) en sus celebrados *Discursos a la nación alemana* (*Reden an die deutsche Nation*) solicitó un total esfuerzo a toda la población para conseguir un nuevo Estado corporativo sobre un nuevo orden moral; uno, además, que no tuviera que sufrir jamás de nuevo tal humillación de manos extranjeras.

El punto central de la llamada de Fichte era la necesidad de reconstruir el sistema de educación de forma moderna como agente de la regeneración corporativa.

Los catorce *Discursos* de Fichte fueron pronunciados en la gran sala de la Academia de ciencias en Berlín en el invierno de 1807-08, con un lleno total que incluía oficiales de ocupación franceses, y crearon un gran entusiasmo público, puesto que ya por entonces era uno de los reconocidos filósofos alemanes que había tenido una carrera brillante aunque ajetreada en la universidad de Jena; por entonces vivía en Berlín. Hablaba, además, a un auditorio de eruditos nacionalistas prusianos que, habiendo aceptado la ilustración, ahora se resentían del dominio francés. Los oficiales de ocupación, por su parte, parece que permitieron los *Discursos* ya que eran sobre educación y supuestamente situados por encima de la mayoría de la gente, y porque estos franceses eran de todas formas, como apuntaba una opinión, «conocedores de retórica»<sup>35</sup>. Las proclamas de Fichte eran para los oídos franceses, ciertamente, una exaltación de elocuencia literaria; para las clases medias alemanas tenían un atractivo distinto.

Las bases de su argumentación descansaban en la postulación de un orden moral o «voluntad sublime» que crea el mundo determinado, siendo cada persona una agencia a través de la cual la voluntad sublime hace realidad sus propósitos. Este concepto es de la mayor importancia en el desarrollo de la educación nacionalista alemana, puesto que hay que lograr que cada niño, argumentaba en el tercer *Discurso*, llegue a comprender que

...no es simplemente un miembro de la sociedad humana aquí en esta tierra y para el corto período de vida que se le permite estar sobre ella. Es también, y es indudablemente reconocedor por la educación, un eslabón en la cadena eterna de vida espiritual en un orden social superior<sup>36</sup>.

35. La frase es de A.J.P. TAYLOR, *The Course of German History* (1948; reimpr. 1961), p. 39.

36. FICHTE, *Discursos a la nación alemana* (3.º discurso), trad. inglesa de R.F. Jones y G.H. Turnbull (1922; reimpr. 1956).

El tema fue mantenido en todos los *Discursos*, castigando a los prusianos por sus fracasos morales; aunque se reconoció ampliamente que debía darse una buena educación a los niños especialmente en moral y en religión, sólo unos pocos la recibían y los que la recibían perseguían fines egoístas:

La educación ha sido dirigida hasta ahora a una muy pequeña minoría de clases que es llamada por esta razón educada, mientras que la gran mayoría sobre la que en verdad descansa la nación, el pueblo, ha sido casi enteramente desatendida. Por medio de la nueva educación *queremos convertir a los alemanes en una corporación* que será estimulada y animada en todos sus miembros individuales por el mismo interés<sup>37</sup>.

Y haciendo estas estridentes afirmaciones Fichte recomendaba que no se podía encontrar un modelo mejor que el de Pestalozzi, a quien había visitado en Suiza, y que disfrutaba entonces de su período de mayor éxito y popularidad en Yverdon.

#### *Fundación del sistema estatal prusiano*

No sólo Fichte dio estímulo a Prusia; ya anteriormente, la derrota de Jena había calado profundamente y el incompetente Federico Guillermo III reconocía que era necesaria una completa revisión del Estado, especialmente de su educación. Cuando, por ejemplo, Napoleón en 1806 cerró la universidad en Halle, una delegación de profesores en 1807 solicitó al rey que ofreciera una solución de recambio, a lo que él accedió con entusiasmo: «¡Es verdad! ¡Está bien! El Estado debe reemplazar lo que ha perdido en poderes físicos por otros intelectuales»<sup>38</sup>. Verdaderamente los cambios estaban ya en camino; habían sido iniciados por Heinrich von Stein (1757-1831), un hacendado del Rin que, después de Tilsit, había sido nombrado primer ministro por Napoleón, para que reorganizara Prusia en términos de la constitución francesa. Sin embargo, Stein fue destituido por Napoleón un año después por su excesiva democratización del país; le siguió su socio Karl August von Hardenberg (1750-1822), un reformista igualmente entusiasta que procedió con más

37. *Ibid.*, par. 9, p. 14. El subrayado es nuestro.

38. Citado y traducido al inglés por D.F.S. SCOTT, *Wilhelm von Humboldt and the Idea of a University* (1960), p. 7.

circunspección y consiguió el apoyo de los Junkers, a quienes Stein había querido doblegar. Bajo Hardenberg, los Junkers destrozaron al campesinado emancipándolo y desposeyéndolo; en consecuencia, tuvieron que aceptar puestos como trabajadores jornaleros en las aún mayores posesiones de los Junkers. Al mismo tiempo el ejército había sido reorganizado y convertido en un elemento importante de la sociedad prusiana, ofreciendo una importante estructura profesional en el propio Estado. Éste y la administración proporcionaron un área de empleo cada vez mayor para la clase media que iba apareciendo, ya que Prusia carecía de grandes ciudades y de capacidad industrial; para sobrevivir Prusia tenía que convertirse en una meritocracia burocrática en la que la educación era un elemento necesario.

La reforma fue iniciada por una de las más grandes figuras intelectuales de Prusia, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), que después de servir en Roma como ministro prusiano (1801-1808), fue llamado por el ministerio del interior de Berlín para trabajar en educación. Inmediatamente, envió a un grupo de estudiantes a Yverdon para que se inscribieran en la escuela de Pestalozzi y mandó una delegación de inspección de diecisiete administradores educativos para que observaran los métodos de la *Anschauung* con detalle. No obstante, la mayor preocupación de Humboldt era la educación secundaria y superior, sobre todo en lo que estaba relacionado con el cultivo de la moralidad. Wilhelm, al igual que su hermano mayor Alexander, estaba fuertemente influenciado por el renacimiento clásico que había cobrado vigor en las últimas décadas del siglo XVIII, bajo el estímulo de algunos de los mayores escritores alemanes: Herder, Lessing, Goethe, Schiller. Nadie mejor que Hegel resumió las características del movimiento; siendo todavía el director de una escuela de gramática de Nuremberg, en 1809, se refirió en un discurso a la importancia de enseñar idiomas clásicos por ser «el bautismo profano que dará al espíritu el tono y tinte primero e inalienable para el discernimiento y el saber». Y, añadió, los clásicos no deben ser leídos traducidos, porque esto «puede muy bien darnos el contenido pero no la forma ni el espíritu estético»<sup>39</sup>. A principios del siglo XVIII el humanismo había perdido su fuerza y las universidades y escuelas por lo general decaían; con la positiva intercesión de Humboldt, se volvió a dar primacía a los clásicos, a través de las escuelas secundarias y universidades reestructuradas.

39. *Ibid.*, p. 5.

En toda Prusia, se estandarizaron las escuelas elementales de tres años como *Volksschule* o escuelas preparatorias, y en el curso de las siguientes décadas se crearon escuelas normales para la formación de maestros; entre 1817 y 1840 fueron fundadas treinta y ocho, siguiendo todas ellas los principios de Pestalozzi en cuanto a enseñanza y en cuanto a dar una carrera postelemental de tres años<sup>40</sup>. La escuela preparatoria desembocaba, en el caso de un muchacho privilegiado de la clase media (ya que las reformas de Hardenberg favorecían a este grupo) en la renovada escuela de gramática, ahora llamada oficialmente *Gymnasium*. Este término griego fue restaurado deliberadamente con el fin de acen-tuar el ideal clásico de la *paideia* como meta de la educación; el *Gymnasium* debía cultivar el espíritu y el cuerpo. En consecuencia, el plan de estudios de nueve años se componía, en gran parte, de literatura (latín, griego y alemán, y los estudios afines de religión e historia) con la añadidura de las matemáticas; se alcanzaba el ideal de la *paideia* por medio del cultivo de la *Wissenschaft*, el modo de acceso científico y erudito al conocimiento. Wilhelm von Humboldt dejó el ministerio el 23 de junio de 1810 para marchar a Viena, donde permaneció hasta 1815, pero su iniciativa clásica fue mantenida y el 12 de julio de 1810 un edicto del gobierno separó finalmente las ocupaciones de clérigo y enseñante, haciendo a esta última autónoma. Este decreto, *Examen pro facultate docendi*, establecía unas juntas para la titulación del profesorado secundario, conocidas como *wissenschaftliche Deputationen* que, a su debido tiempo, se formaron entre los profesores de la ya establecida universidad prusiana de Königsberg, y las dos nuevas de Berlín y Breslau, siendo su tarea examinar a los profesores en los temas que querían enseñar<sup>41</sup>.

El *Gymnasium* preparaba para la universidad que, por entonces, bajo la influencia de la tradición filosófica iniciada por Kant, y mantenida por Fichte, Herder, Schelling y otros, y el resurgimiento clásico, se había convertido en una nueva institución. Un cambio simbólico fue el nuevo nombre de la facultad de artes como filosofía, y el reconocimiento de que se trataba de un cuerpo autónomo, no considerado ya como preparatorio de las facultades profesionales. Existía, en verdad, cierto desdén por la preparación profesional: la tarea de la universidad era la búsqueda de la *Wissenschaft*, y de crear una selección intelectual que ocupara las oficinas de la burocracia, siendo ésta la «burguesía educada» (*Bil-*

40. PAULSEN, *German Education: Past and Present* (1908), p. 244.

41. *Ibid.*, p. 199ss.



*dungsbürgertum*). La entrada a la universidad requería que los muchachos hubieran completado primero el programa de nueve años del *Gymnasium* y aprobado el examen de matriculación para la entrada, el *Abitur*. En la universidad prusiana se esperaba que el estudiante se consagrara al «engrandecimiento creativo de su espíritu» y aspirara a la fundamental unidad de conocimiento, en un estudio conjunto con sus profesores, para dirigirse hacia el ideal de Fichte de alcanzar la libertad moral. Pero esto no sólo procuraba un mérito individual; Humboldt creía que promovería el ideal de desarrollo corporativo nacional. Además los rangos universitarios se ordenaron más con el establecimiento del sistema de tres niveles. El principiante, designado literalmente como un «profesor privado», *Privatdozent*, no recibía salario y dependía de recursos privados o de gratificaciones estudiantiles; su tarea consistía en lograr la aceptación del nombramiento permanente y asalariado, ya fuera como profesor asociado o como profesor regular. Muchas universidades alemanas se habían vuelto por entonces, en particular en la Confederación, degeneradas e indisciplinadas, pero con el espíritu de reforma fueron fundadas nuevas universidades, en Berlín en 1810, la primera universidad plenamente secular de Europa, y en Breslau, en 1811.

Sin embargo, esto era sólo un logro limitado que alcanzó a los hijos de las clases media y alta, y hubo incluso un alto índice de fracasos: la exigencia de los tres años de servicio militar obligatorio se moderó para aquellos jóvenes del *Gymnasium* que a la edad de dieciséis años hubieran completado seis años de programa (en total nueve años de escolaridad); se les permitió que hicieran el servicio militar «voluntario» durante un año como alternativa. La mayoría de los niños iban a la *Volksschule* de pago y permanecían en ella mientras se lo permitieran los recursos de sus padres; además, como muchos resultaban ineptos para el *Gymnasium* clásico, se desarrollaron alternativas de nivel significativamente más bajo: el modificado *Gymnasium*, *Progymnasium*, con un programa de seis años y las supuestamente menos exigentes asignaturas de historia, geografía, ciencia e idiomas modernos, y la *Realschule*. La educación técnica evolucionó fuera del marco del resurgimiento clásico y a lo largo del siglo XIX Prusia y, por ejemplo, Alemania, establecieron una amplia escala de escuelas técnicas de las cuales las mejores eran los *Realgymnasien*, junto con escuelas, colegios, y academias técnicas especializadas e incluso universidades técnicas.

El espíritu de reforma creativa no sobrevivió a la paz que siguió al congreso de Viena de 1815. En 1817, los estudiantes de las universidades

alemanas y prusianas habían formado sociedades de estudiantes, *Burschenschaften*, que por su apreciación cada vez mayor de un nacionalismo superficialmente entendido, molestaban a Hardenberg y a su viva imagen austríaca y arquitecto de la Europa posnapoleónica, el príncipe Klemens von Metternich (1773-1859). Metternich había organizado ya una red acumulada de información y en 1819 publicó los notorios decretos de Carlsbad que señalaron la reacción conservadora alemana. Por medio de estos decretos, se censuró la prensa duramente, las universidades fueron controladas más estrechamente y las *Burschenschaften*, que eran grupos más bien inofensivos, fueron declarados ilegales. Las posibilidades de desarrollo liberal se estancaron inmediatamente; Prusia entró en un período de paralización económica en la posguerra debido a su incapacidad industrial, y en el mismo año (1819) Wilhelm von Humboldt se retiró de la vida pública, decepcionado porque el gran proceso constructivo de una nación corporativa, de acuerdo con los principios constitucionales liberales, no avanzaba. Prusia, Alemania, todo el continente, de hecho, entró en un período de reacción.

#### *Hegel: el Estado como instrumento de designio divino*

En estos «tranquilos años» que siguieron, desde 1819 hasta las revoluciones de julio de 1830, el concepto de Estado corporativo prusiano continuó siendo desarrollado, aunque de una forma que se interpretaba que apoyaba, no al Estado liberal, sino al conservador e incluso totalitario. Su máximo exponente fue Georg Friedrich Wilhelm Hegel (1770-1831) cuyas ideas dominaron el siglo XIX y dieron origen a muchos movimientos subsiguientes. Nacido en Stuttgart y educado en teología en Tubinga, Hegel ocupó una sucesión de cargos como tutor en Gern, *Privatdozent* en Jena, editor de un periódico en Bamberg, director de una escuela de gramática de Nuremberg en los años 1808-16, y profesor de filosofía en Heidelberg, 1816-18. En 1818 fue nombrado para la principal cátedra de filosofía alemana en la rápidamente ascendente universidad de Berlín, donde permaneció como talento principal del mundo académico, dominando la atención del gobierno y del pueblo culto, hasta su muerte de cólera en la epidemia de 1831. Por el tiempo de la inquietud estudiantil que condujo a los decretos de Carlsbad, por ejemplo, el barón Karl von Altenstein, ministro de asuntos médicos, educativos y espirituales, nombre que fue dado a esta subdivisión del de interior después

de 1817, hizo que Hegel diera clases a estudiantes, funcionarios públicos y oficiales del ejército sobre conocimiento filosófico y resolución de cuestiones políticas. Desde su primer trabajo importante, escrito en Jena y publicado en 1807, *Fenomenología del espíritu* (*Phänomenologie des Geistes*) hasta su muerte, Hegel fue el líder del idealismo alemán, construido sobre unas bases kantianas.

Hegel escribió sobre todos los aspectos de la filosofía; pero su tema más popular, el que cautivó la imaginación del público e influyó a subsiguientes pensadores, incluyendo a Marx, fue la explicación histórica de los acontecimientos del mundo, siendo sus ideas particularmente accesibles en sus *Lecciones sobre la filosofía de la historia*, editadas póstumamente por Eduard Gans en 1837, y seguidamente por su hijo Karl Hegel en 1840<sup>42</sup>. La filosofía de la historia de Hegel puso, hasta cierto punto, el pensamiento de Kant y Fichte en un contexto social y político en evolución.

El objetivo de las *Lecciones sobre la filosofía de la historia* era contestar a la pregunta: «¿Cuál es el objetivo último del mundo?»<sup>43</sup>. El hombre, tal como es descrito en sus *Lecciones*, se encuentra confrontado al fluir de los acontecimientos corrientes y está gravemente perturbado por la ola de revoluciones y guerras en las que los individuos y los estados están en profundo conflicto. Esta condición, argumentaba Hegel, se engendra por la pasión, que, en el estado de la naturaleza, es la de «la injusticia, violencia e indómitos impulsos naturales de actos y emociones inhumanos»<sup>44</sup>; la necesaria imposición del orden es la tarea del Estado corporativo organizado, el cual es, en su más alta expresión, «el todo moral»<sup>45</sup>. El concepto de la voluntad popular de Rousseau es realmente inadecuado, puesto que no es necesariamente una voluntad disciplinada e informada: «lo que constituye el Estado», argumentaba Hegel, «es un asunto de la inteligencia instruida, no un asunto del “pueblo”»; la misma Constitución «no es un asunto de preferencia sino que depende del estado de desarrollo espiritual del pueblo»<sup>46</sup>. Esto hace surgir inmediatamente el tema principal de sus lecciones: la historia es la *memoria* acu-

42. Trad. cast.: *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Alianza, Madrid 1980. Se cita un compendio inglés *Reason in History: A General Introduction to the Philosophy of History*, ed. y trad. al inglés por R.S. Hartman (1953); cf. las p. XLI-XLII.

43. Las siguientes citas de las *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* de Hegel proceden de la citada traducción inglesa de Hartman. Esta cita, p. 20.

44. *Ibid.*, p. 54.

45. *Ibid.*, p. 49.

46. *Ibid.*, p. 57 y 60.

mulativa del desarrollo espiritual de la humanidad. A través de la historia el «espíritu del mundo» es expresado en una sucesión de estados que emergen y se desarrollan internamente hasta grados de elevada cultura, alcanzando cada estado a su vez «su período de florecimiento, excelencia, poder y prosperidad»<sup>47</sup>; en este punto, cuando se obtiene la total armonía, cuando los conflictos sociales y políticos están resueltos, el Estado, habiendo alcanzado una condición de libertad, ha cumplido su tarea. Su cultura, sin embargo, no está perdida; ella misma se vuelve parte de la herencia del subsiguiente Estado que busca alcanzar una condición de armonía: y así, la *memoria* histórica ilustra un desarrollo secuencial, de Sumer a Acadia, de Asiria a Babilonia, a través de Grecia, Roma, la cristiandad medieval y la Europa renacentista hasta el período presente. En este período moderno, por primera vez en la historia, bajo la dirección de la filosofía prusiana, «los pueblos germánicos han llegado, a través del cristianismo, a comprender que el hombre, en cuanto hombre, es libre y esa libertad de espíritu es la esencia misma de la naturaleza del hombre»<sup>48</sup>.

La noción de que la historia ilustra el desarrollo progresivo de la «libertad del espíritu» es la esencia de la postura hegeliana. La concreta objetivación de la única realidad genuina, que en palabras suyas es el *Geist*, es el mundo de la naturaleza. Así Hegel ofreció una interpretación metafísica del mundo sobre un modelo kantiano, de noúmeno-fenómeno, de espíritu y materia. El origen es *Geist*, una vaga e indefinida fuerza creadora que existe en forma imperfecta como la idea en sí misma, y que busca la perfección a través de un proceso de evolución creativa. La naturaleza es la idea fuera de sí misma, la idea en casos concretos. Hegel añadió un concepto ulterior: el desarrollo creativo de la idea fuera de sí misma, en la naturaleza, genera una condición de conciencia propia, y es en realidad esto lo que es la historia. Es un concepto abstruso pero importante para la comprensión de la mayor parte de la teoría social y política subsiguiente: la historia es la memoria de la idea fuera de sí misma que alcanza la libertad. *Geist* o espíritu, por tanto, es la propia conciencia de la idea que evoluciona, objetivada como historia. Esto le llevó de nuevo a considerar al Estado como la unidad básica, por medio de la cual el espíritu busca la libertad, y empleó otro concepto metafísico de desarrollo lógico. El espíritu evoluciona por medio de un proceso

47. *Ibid.*, p. 30.

48. *Ibid.*, p. 24.

lógico incesante para el cual usa Hegel la noción platónica de «dialéctica»; la memoria histórica no es la de un crecimiento no interrumpido y suavemente ordenado de varios estados; es, por el contrario, la del conflicto y resolución hacia la realización de la armonía. Fijada en cada situación (*tesis*) de la naturaleza hay una contradicción esencial (*antítesis*) y la historia es la memoria de la interacción dialéctica entre tesis y antítesis, que se resuelve en el desarrollo superior de la síntesis. Pero la síntesis, como condición necesaria de la evolución progresiva del espíritu, se convierte ella misma en tesis con una antítesis implícita que debe ser resuelta. La historia, entonces, es la objetivación de la evolución del espíritu. La evolución implica un fin, que es la libertad, el ideal último de toda acción. Hegel popularizó, por primera vez, la noción de progreso a través del Estado organizado. El hombre por sí mismo es históricamente nada: «en la historia del mundo, sólo aquella gente que forma estados puede llamar nuestra atención»<sup>49</sup>; «el Estado es la idea divina tal como existe en la tierra... el Estado es el objeto definido de la historia del mundo propiamente dicha»<sup>50</sup>. El papel del Estado, por tanto, es proveer al espíritu de un vehículo para su progreso dialéctico; el Estado es un instrumento de la voluntad divina, de una teodicea creativa. Debe ser, por tanto, anterior al individuo. Si ésta es la interpretación que debe darse a los acontecimientos de la naturaleza, contestando a la pregunta original «¿Cuál es el objetivo último del mundo?», surge necesariamente una nueva pregunta: ¿Cuál es el objetivo del hombre? ¿Cuál es el papel de cada individuo en este esquema? Hegel dio una respuesta global: es comprender esta interpretación metafísica de la historia y buscar la libertad atendiendo al desarrollo del espíritu<sup>51</sup>, en la medida en que podamos alcanzarlo (y se necesita toda una vida para el estudio de las escrituras, los clásicos y la literatura, el plan de estudios del gimnasio y de filosofía), y de este modo el hombre alcanza la libertad. El individuo debe ser educado, por tanto, para comprender que su papel es permitir que la razón (el desarrollo dialéctico del espíritu) continúe, y de esta forma alcance la meta suprema del individuo, la libertad personal: «el discernimiento al que... nos debería dirigir la filosofía es que el mundo real es como debe ser»<sup>52</sup>.

El pensamiento de Hegel fue aclamado en Berlín y en toda Alemania,

49. *Ibid.*, p. 51.

50. *Ibid.*, p. 53.

51. *Ibid.*, p. 45.

52. *Ibid.*, p. 47.

ya que daba una interpretación dinámica de los acontecimientos del mundo; puso la era de las revoluciones en perspectiva y, además, reconfortó a la burguesía con la creencia de que estaban sirviendo propósitos divinos. Dio, naturalmente, un *imprimatur* al resurgimiento clásico del *Gymnasium* y de las facultades de filosofía. Lo más importante fue que las *Lecciones* de Hegel dieron un marco teórico global dentro del cual avanzó una gran parte de la teoría social y política subsiguiente. Obviamente, fue subvertido hacia propósitos reaccionarios; no obstante, dio la mejor explicación dinámica de la metafísica planteada hasta entonces. Y era fácil, como lo demostró Marx, aceptar el método sin el contenido. Después de su muerte, la filosofía de Hegel evolucionó hasta el hegelianismo, de derechas y de izquierdas. Los hegelianos de derecha, la facción conservadora, aceptó el contenido exacto de su filosofía; los hegelianos de izquierdas, de los que Marx se convertiría en el más significativo, rechazaron el contenido pero aceptaron la explicación dinámica. Marx descartó la metafísica del espíritu y, en su conocida metáfora, pidió que la filosofía volviera a apoyarse sobre sus pies (después de que Hegel la hubiera colocado cabeza abajo), concibiendo la historia como el desarrollo dialéctico, no del espíritu, sino de la materia, del mundo de la naturaleza. En lo referente a la educación, Hegel fue de una importancia capital: sus ideas dominaron la filosofía y el plan de estudios de la escuela burguesa durante el siglo siguiente.

### Los Estados Unidos: educación para el republicanism

Los norteamericanos, entretanto, tenían problemas de identidad nacional todavía mayores: a pesar del término «Estados Unidos», la unidad era precaria y descansaba en poco más que el común deseo de las trece colonias de liberarse del poder británico; la base de la unión tenía que establecerse, y, desde la insurrección de 1776 hasta que el Tratado de Versalles ofreció una solución en 1783, no se dio ningún paso positivo. La Convención constitucional se reunió en 1787 para dar al gobierno provisional y revolucionario, el congreso continental, una constitución. El problema, casi insuperable, era que las trece colonias no querían perder sus varios derechos y privilegios, tan duramente conseguidos a lo largo del siglo anterior o más. Cuando se completó la Constitución con diez enmiendas, se trataba de un documento de compromiso que recogía gran parte de la síntesis de la teoría de los pensadores europeos y ame-

ricanos, de forma no experimentada. Sin embargo, al mismo tiempo, contenía algunas ideas sofisticadas, en especial la de poner restricciones y contrapesos en el gobierno por medio de la separación del cuerpo legislativo, ejecutivo y judicial; pero tal sistema sólo podía funcionar en un país remoto; hubiese sido inconcebible que cualquier Estado europeo tuviese tantas restricciones, dada la proximidad de vecinos beligerantes y la necesidad de respuestas rápidas y efectivas.

En la época de la Convención había ya una presión creciente para que se llegara a un compromiso nacional para la educación y nadie fue más activo o claro que Benjamin Rush (1745-1813), signatario de la declaración de independencia, jefe de sanidad del ejército revolucionario y miembro de la Convención constitucional. Su intensa preocupación por ver la educación como piedra de remate de la nueva sociedad, le llevó, en un exceso de entusiasmo retórico, a expresar una de las más famosas metáforas de la historia de la educación americana, contenida en un ensayo presentado al certamen de la Sociedad filosófica americana, en 1795, para el mejor programa de educación nacional, en el sentido de que los niños deben ser convertidos en «máquinas republicanas»<sup>53</sup>. Las otras grandes figuras del período —George Washington, Benjamin Franklin, Thomas Jefferson y Noah Webster, entre otros— hablaron todos de la necesidad de un apoyo nacional a la educación y propusieron varios proyectos de ley o esquemas de educación. Washington y Jefferson presentaron proyectos para fundar universidades nacionales, Rush y Webster publicaron llamadas persuasivas. Este interés por la educación se centró ampliamente en la educación superior, en particular en el establecimiento de colegios y universidades; la educación elemental no fue seriamente tratada. La Convención, sin embargo, se preocupó menos de las necesidades de la educación que de la intencionada forma de actuar en relación con los poderes europeos, y de la cuestión particularmente sensible de los derechos del Estado.

Debido a los diversos orígenes de las colonias, para muchas de las cuales la educación era una parte integrante de sus diferentes culturas, la educación se había mantenido como una responsabilidad de los recientes estados soberanos. La Constitución, en cuanto documento federal, especificaba aquellas áreas para las que se había delegado autoridad al gobierno de la unión, aunque un sistema que permitía enmiendas hacía

53. BENJAMIN RUSH, *Of the Mode of Education Proper in a Republic*, rec. en *Selected Writings of Benjamin Rush*, ed. D.D. Runes (1947), p. 92.

posible que se ampliaran a otras áreas. Se dejó la educación como un asunto estatal o local, y sólo siete de los trece estados originales junto con el nuevo estado de Vermont (1791) asumieron una responsabilidad estatal. En un importante número de estados originales, y de aquellos que fueron admitidos más tarde, la educación elemental y secundaria no fue aceptada como una función del gobierno del Estado, y en la América postrevolucionaria se dio la curiosa paradoja de un reconocimiento altamente generalizado del valor, deseo e incluso necesidad de la educación, especialmente como instrumento del republicanismo, junto a una aversión igualmente extendida hacia cualquier autoridad que asumiera la responsabilidad. Por el contrario, hubo, por diversas razones, una resistencia considerable a la autoridad centralizada, lo cual puede ser explicado, en parte, por el desarrollo histórico de los diversos estados.

#### *Disposiciones coloniales para una escolarización elemental*

Siguiendo las exploraciones de Drake, Gilbert y Raleigh en la era isabelina, los asentamientos ingleses se establecieron a lo largo de la costa este de América del Norte, empezando por Jamestown, Virginia, en 1607; en el siglo XVII se hicieron trece de tales asentamientos, junto con uno, Nieu Amsterdam, llevado a cabo por los holandeses en 1626, que en 1664 se convirtió en británico con el nombre de Nueva York; en el siglo XVIII se fundó la colonia de Georgia, situada más al sur. Todas las colonias estaban directamente ligadas a la corona y tenían una responsabilidad limitada local bajo diversos tipos de asamblea. Los inmigrantes eran en su mayoría colonos libres, a algunos de los cuales se les habían hecho grandes concesiones de terreno en las colonias; otros habían escogido abandonar Europa por razones políticas y religiosas; algunos eran simples aventureros. Había marcadas diferencias religiosas entre las colonias: en la septentrional Nueva Inglaterra, donde estaba establecida la Iglesia congregacional, estaban los asentamientos puritanos y calvinistas de Massachusetts (1629), Connecticut (1639) y New Hampshire (1679); hacia el sur estaban las colonias de población mixta, Maryland (1632), Rhode Island (1638), Nueva York (1664), Nueva Jersey (1664), Pennsylvania (1682) y Delaware (1682) que eran más eclécticas y pluralistas en religión; todavía más al sur, estaban los asentamientos más topográficamente abiertos de Virginia (1607) y Carolina del Norte y del Sur (1663) que tenían una Iglesia anglicana establecida. Este modelo se

reflejó considerablemente en la educación en que las creencias religiosas dominantes determinaron las características educativas de cada región.

Debido a los credos religiosos de los colonos y a sus creencias predominantemente protestantes, se fundaron escuelas desde un principio, habiendo sido solicitada la primera en un Acta de 1642. La referencia más famosa está contenida en una segunda Acta de Massachusetts de 1647, el «Acta del Viejo Mentiroso» que afirma que es «un proyecto capital del viejo mentiroso, Satán, preservar a los hombres del conocimiento de las Escrituras, como en tiempos anteriores, guardándolas en una lengua desconocida, y, como en estos tiempos, persuadiéndolos de que no usaran las lenguas»<sup>54</sup>. Es pues necesario apoyar la alfabetización, «el uso de las lenguas» y por tanto la habilidad para leer las Escrituras.

Se ordena, por tanto, que cada municipio de esta jurisdicción, después de que el Señor haya aumentado su número a cincuenta familias, nombrará inmediatamente a uno dentro de su localidad para que enseñe a cuantos niños acudan a él, a escribir y leer, y cuyo salario será pagado bien por los padres o preceptores de tal niño, o por los habitantes en general.

El acta también disponía la creación de una escuela de gramática en cada ciudad de cien familias u hogares. Los requisitos son bastante sencillos y parecen haber sido cumplidos ampliamente, y seguidos por doquier, especialmente en el vecino Connecticut. El acta, sin embargo, no especificaba ningún edificio escolar elemental, como tampoco hizo obligatoria la escolaridad. En realidad significaba que la enseñanza elemental y la escuela de enseñanza estaba disponible sólo para aquellos niños cuyos padres eran lo suficientemente enérgicos como para hacer cumplir el acta; definitivamente no se animó a las niñas, y durante los dos siglos siguientes o más hubo una continua batalla para que las mujeres recibieran una igualdad de oportunidades en la educación. Las disposiciones para los edificios escolares continuaron limitadas; en algunas comunidades se requirió simplemente que se construyeran casas-escuelas de madera<sup>55</sup>, pero, a menudo, la escuela tenía lugar en la iglesia misma o en una casa de reuniones asociada.

A lo largo de la era colonial, de unos ciento cincuenta años, éste fue

el modelo de disposición de la escuela elemental, y el ejercicio de la opción local fue extremadamente variado; incluso Massachusetts, que planteó el mejor ejemplo, tiene muchos registros de procesamientos de comunidades por no tener en cuenta las dos actas de 1642 y 1647. Hubo, por supuesto, una continuación del impulso filantrópico inglés. Ya en 1634, Benjamin Syms legó dinero «para la edificación de una escuela muy amplia y el resto del incremento que queda... para la reparación de la escuela» con la intención de que fuera empleada «para mantener niños pobres»<sup>56</sup>. En 1706, la Sociedad para la propagación del Evangelio (SPG) envió sus primeros misioneros a las colonias americanas con una instrucción, entre una gran cantidad de obligaciones, para «alentar el establecimiento de escuelas para la enseñanza de los niños»<sup>57</sup>. No obstante, a pesar de la caridad, las escuelas coloniales eran generalmente de pago, pagando algunas comunidades al profesor de la caja de la comunidad; el uso de las mujeres y viudas de los eclesiásticos como maestras señala un continuo problema, puesto que los profesores elementales estaban muy mal pagados, y es sorprendente leer siempre en los registros de las comunidades la indignación sentida al comprobar que llegaban los peores elementos. Las viudas, por tanto, se presentaban como la mano de obra barata ideal; de otro modo, como en Europa, el trabajo era un segundo empleo de una persona que trabajaba en otra cosa; en Northampton, Massachusetts, en 1664, la ciudad votó para un granjero, Mr. Cornish, «seis libras para la escuela y tomar el beneficio de los escolares con tal que enseñara seis meses al año, en total»<sup>58</sup>. Se ofrecieron incentivos y en 1661, en Nieu Amsterdam, el profesor recibió un sueldo anual más una bonificación

...por cada niño a quien enseñe el a-b-c, a deletrear y leer, 30st[yvers]; por enseñar a leer y escribir 50st; por enseñar a leer, escribir y cifras 60st; de aquellos que vengan por la tarde y entre horas proporcionalmente una justa cantidad. A los pobres y necesitados que pidan ser enseñados por amor de Dios, enseñará por nada»<sup>59</sup>.

El año escolar variaba según la duración de las estaciones y la necesidad del trabajo de los niños: en 1682 en la escuela de Flatbush, Nueva

54. *Records of the Company of Massachusetts Bay*, II, 203; recogido en E.W. KNIGHT, y C.L. HALL, *Readings in American Educational History* (1951), p. 62. Esta extensa colección de fuentes primarias es citada a partir de aquí como K & H.

55. *Statutes at Large of Virginia*, ed. Hening, I, 336s (1642); K & H, p. 9; C. JOHNSON, *Old-Time Schools and School-Books* (1904; reimpr. 1963), p. 6-8.

56. Copia, Biblioteca estatal de Virginia; K & H, p. 58-60.

57. *Instructions to the Clergy of the SPG* (1706); C.F. PASCOE, *Two Hundred Years of the SPG 1701-1900* (Londres: SPG, 1901), p. 837-40; K & H, p. 24.

58. JOHNSON, o.c., p. 4.

59. Instrucciones a Evert Pietersen, maestro en Nieu Amsterdam (1661); K & H, p. 16-17.

York, debían «empezar a las ocho en punto, y salir a las once; y por la tarde empezarán a la una y acabarán a las cuatro»<sup>60</sup>, un modelo europeo común. En la escuela, el plan de estudios elemental se desarrollaba en torno al alfabeto, aprendido en abecedarios, básicamente una madera rectangular con un asa sobre la que se pegaba el alfabeto y debajo el padrenuestro; para protegerla del desgaste se cubría la página con una capa de cuerno de animal transparente; más tarde se introdujeron unas palas que eran, normalmente, una hoja de cartulina doblada impresa con frases sencillas y moralizantes ilustradas con grabados en madera. Una vez que el niño podía leer pasaba al catecismo y a las exhortaciones calvinistas escritas por un puritano inglés, John Cotton (1584-1652), tituladas *Leche espiritual para niños, extraída del seno de ambos Testamentos*, y publicadas en Londres en 1646. La obra no tuvo rival hasta la aparición de la famosa *Cartilla de Nueva Inglaterra*, publicación originariamente inglesa, que empezó a ser impresa con el título americano en 1690 (no se conoce la fecha exacta de su primera edición)<sup>61</sup>.

El modelo de esta cartilla —originalmente una cartilla era un libro de oraciones piadosas privadas— fueron las páginas introductorias del *Orbis pictus* con sus sencillos grabados que ilustraban las letras del alfabeto. La *Cartilla de Nueva Inglaterra* tenía generalmente veintiséis grabados (o a veces veinticuatro cuando se ignoraban la J y la X) cada uno seguido de un pareado rimado que ilustraba las letras del alfabeto:

- A. En la caída de Adán    B. Si quieres salvar tu vida,  
 todos pecarán.            haz caso de la Biblia.

Impresores emprendedores de Nueva York tomaron esta cartilla inglesa y publicaron innumerables ediciones con varios títulos, *La Cartilla de Columbia*, *La Cartilla de Nueva York*, *La Cartilla americana*, y cambiaron los pareados y los grabados que reflejaron a veces condiciones políticas. Así, a principios del siglo XVII, se ilustraba, a menudo, la K (*King*) por la figura del monarca:

El rey Carlos el Bueno  
 no sanguinario, sino sereno.

60. D.J. PRATT, *Annals of Public Education in the State of New York from 1626 to 1746* (1872), p. 57; K & H, p. 17.

61. Cf. JOHNSON, o.c., cap. 3, p. 69-99.

pero en las ediciones americanas, después de 1776, el pareado se transformó en

Los reyes deberían ser buenos,  
 no hombres sanguinarios, sino serenos.

mientras que en la letra Q (*Queen*) se decía

Reinas y reyes,  
 gente de leyes.

Las cartillas se ampliaron gradualmente hasta incluir catecismos que reflejaban las creencias religiosas de las comunidades en las que se usaban, e incluyeron abreviaciones del catecismo de Cotton basadas en una revisión de la fe anglicana, de 1643, determinada por la Asamblea de Westminster, titulada de nuevo *Leche espiritual para niños americanos*; el elemento de severo didactismo se mantuvo, sin embargo, como una característica prominente de su contenido.

Los textos de lectura cambiaron poco durante los cincuenta años o más que siguieron a la revolución, a excepción de la introducción de las cartillas de ortografía. En un esfuerzo por reglamentar la ortografía, Thomas Dilworth publicó en Londres, en 1740, su *Nueva guía para la lengua inglesa*, siguiendo la dirección marcada por otras de las que la más popular fue *Una guía para la lengua inglesa en dos partes* de Thomas Dyche, de 1709, que alcanzó a tener cuarenta y cinco ediciones hasta 1764 y su edición última en 1830. Dyche publicó también *El diccionario de ortografía* y *Un nuevo diccionario de inglés*, que fueron ampliamente usados en Inglaterra. No obstante, el autor más adoptado en las colonias americanas fue Dilworth y su *Nueva guía* fue muy popular hasta que Noah Webster publicó su famosa ortografía, bajo el pretencioso título de *La primera parte de una instrucción gramatical de la lengua inglesa*, en 1783, cambiándolo más tarde por *El libro de la ortografía americana* y luego por *El libro de la ortografía elemental*. Webster, en cuanto escritor de diccionarios, intentó reglamentar y simplificar la ortografía en América; esto lo hizo con mucho éxito y para cuando su *Ortografía* terminó su carrera, se habían vendido veinticuatro millones de ejemplares. Era algo más que una lista de palabras con ortografía correcta; después de las listas graduadas de palabras contenía unas secuencias de lecciones de lectura graduada en forma de fábula, sentencias y cuentos mo-



rales, y estaba ilustrado con grabados en madera. El texto de lectura era, como se podía esperar, bastante moralizante: «Cristo es un mediador entre el Dios ofendido y el hombre ofensor», «El amor al whisky ha llevado a muchos individuos intrépidos al poste de azotes»<sup>62</sup>. Un efecto primordial de la *Ortografía* de Webster fue hacer de la ortografía tanto una asignatura del plan de estudios como un delirio en el que se sumergían profesores y alumnos, con entusiasmo. Concursos de ortografía, competiciones semanales e incluso desafíos entre escuelas se volvieron rápidamente una moda educativa y se mantuvieron así a lo largo del siglo XIX y hasta el XX.

Generalmente se empezaba a escribir en pizarras, se avanzaba por fichas con pautas y desde ahí a los cuadernos de escritura impresos, en los que se dejaban espacios para que el niño copiara los renglones de muestra. Estos cuadernos de escritura se fabricaban por grabado, primero sobre láminas de cobre, luego sobre láminas de acero. Se le exigía al niño que tuviera un manojo de plumas de pavo u oca, un cortaplumas para sacarles punta, un paquete de polvo de tinta para añadir el agua y un paquete de arena que se desparramaba sobre el pasaje escrito y hacía de instrumento de secado, antes de la invención del papel secante. De nuevo los pasajes eran del mismo tipo que los contenidos en las cartillas, pero quedaba una anomalía: era verdaderamente muy difícil que la pluma de escribir reprodujera los ejemplos grabados en las láminas de cobre; y las manos jóvenes, con los nudillos trabados por el trabajo prematuro con frecuencia en el campo, intentaban laboriosamente desarrollar este estilo de escritura de las «láminas de cobre» a lo largo del siglo XIX. La aritmética básica o cifrado (del árabe *cifr*, cero), como se le había llamado al cálculo desde que los numerales árabes suplantaron a los romanos en el siglo XVI, se enseñaba, a menudo, con un ábaco o cuadro de cuentas y era bastante sencilla.

No es sorprendente, pues, dado el austero plan de estudios de la escuela elemental colonial, que los niños estuvieran inquietos e inatentos y que la coerción fuera necesaria. El palo y la bofetada se empleaban comúnmente, en especial porque tenían una fuerte justificación eclesiástica como medio de purificación del alma. Otros métodos incluían el azote, atando a la víctima al poste de azote, colocado delante de muchas escuelas: en 1656, el colegio de Harvard ordenó para ciertas malas conductas «el azote en la sala, abiertamente, como lo requiere la natu-

62. *Ibid.*, p. 183.

raleza de la ofensa, no excediendo de diez chelines o de diez latigazos por una ofensa»<sup>63</sup>; mientras que un siglo después, el famoso profesor alemán de Pennsylvania, Christopher Dock, escribió en el primer texto indígena americano de pedagogía, el *Schulordnung* publicado en 1750, que por «jurar y blasfemar» deben ser puestos en una especie de picota, «el asiento de castigo, con la soga al cuello», aunque eso tenía que ser precedido de una más suave «bofetada con la mano, una rama de avellano o una vara de abedul» como un primer aviso<sup>64</sup>. Un castigo menor recomendado era el de la gorra de burro, o el de sentarse a caballo del burro en una esquina, o llevar letreros rotulados con las palabras «mentiroso Ananías» (el mentiroso de Act 5, 1-11) o «niño perezoso», mientras que el cuchicheo y el hablar fuera de turno debería ser castigado haciendo llevar un pedazo de madera entre los dientes y atado atrás, como una brida de caballo apretada, detrás de la cabeza del ofensor<sup>65</sup>. Al mismo tiempo, se ofrecían recompensas positivas tales como tarjetas de recomendación, pan de jengibre, prendas tales como medallas de fundición barata «Por mérito», y así sucesivamente, y juguetes tales como cometas y peonzas.

#### *Escuelas de gramática, academias y colegios en la era colonial*

Siguiendo el precedente inglés y europeo, las colonias establecieron un número limitado de escuelas de gramática; la primera referencia es la del colegio Henrico en Virginia, en 1619, seguida en 1643 por una mención a la «buena Escuela de gramática» de Harvard, y la subsiguiente de 1647 del Acta de la bahía de Massachusetts que unía la escuela de gramática específicamente con la preparación de la universidad. Generalmente, se seguía el modelo del Viejo Mundo, trayéndose a menudo profesores de allí bajo contrato o importando los libros de texto de Londres, siendo éstos de nuevo obras clásicas: el *Orbis pictus* de Comenius era el libro de introducción al latín usado con más frecuencia, y se mantuvo en uso hasta finales del siglo XIX. El texto de introducción era seguido por un primer libro de lectura de latín, siendo éste casi invariablemente el *Colloquia selecta* de Cordelius (1480-1564), publicado por primera vez

63. *Harvard Regulations*, 21 de octubre de 1656; K & H, p. 67.

64. DOCK, *Schulordnung* (1750); K & H, p. 34s.

65. JOHNSON, o.c., p. 44s.

en Europa en 1564; este volumen de lecturas seleccionadas se siguió publicando hasta bien avanzado el siglo XIX<sup>66</sup>. Después de éstos venían los textos normales del plan de estudios humanista: César, Ovidio, Virgilio, Cicerón. La posibilidad de leer a tales autores latinos, junto con cierto conocimiento práctico de la gramática griega y latina, eran los requisitos totales de matrícula en los estudios publicados en 1646 por el colegio de Harvard, la primera institución de tipo universitario establecida en la América colonial<sup>67</sup>. Éste era el objetivo hacia el que debían tender las escuelas coloniales de enseñanza de gramática. De éstas, la escuela de gramática latina de Boston, que todavía existe, se hizo famosa gracias al valiente Ezekiel Cheever (1614-1708) que enseñó allí ininterrumpidamente durante setenta años, desde 1638. Otra circunstancia que hizo famoso a Cheever es su *Breve introducción a la lengua latina*, o *Gramática de Cheever*, que preparaba a los muchachos para Harvard y otros colegios que se fueron fundando, y que era el único libro de texto genuinamente indígena escrito e impreso en América antes de la revolución<sup>68</sup>.

La escuela de gramática seguía el modelo inglés, sobre todo porque servía con frecuencia de preparación a Oxford, Cambridge o para una de las universidades europeas para hijos de las personas acomodadas, particularmente en los estados de plantaciones del sur, Virginia y las dos Carolinas; pero estaba claramente mal adaptada al Nuevo Mundo en donde no había dotaciones, ni grupos de eruditos bien afincados, y se sentía muy poco la necesidad de la enseñanza clásica, prescindiendo de la teología y las leyes. Para la América colonial la educación de una escuela de gramática, aunque respetada como un ideal, era considerada como altamente «ornamental» en un medio ambiente de frontera, y a mediados del siglo XVIII la institución inglesa de la academia, tanto privada como disidente, empezó a ser considerada como un tipo de institución más apropiada. Una de las primeras de estas fundaciones fue llevada a cabo por el gran hombre «práctico» americano Benjamin Franklin (1706-90), quien, con menos de un año de escolaridad formal, se convirtió en uno de los colonos más influyentes del siglo XVIII. En 1749,

66. Para un tratamiento más amplio, consúltese el tomo 2 de la presente obra, p. 560ss de la edición castellana.

67. *Statutes of Harvard* (c. 1646); recogido en R. HOFSTADTER y W. SMITH, *American Higher Education: A Documentary History*, 2 vols. (1961), vol. 1, p. 8. Citado a partir de aquí como H & S.

68. JOHNSON, o.c., p. 14.

Franklin escribió, como programa para su academia, las *Propuestas relacionadas con la educación de la juventud en Pennsylvania*, donde observaba que mientras «estaría bien si se les pudiera enseñar *todo* lo que es necesario, y *todo* lo que es ornamental», es prudente recordar que «el arte es largo y su tiempo corto» y, por tanto, el plan de estudios debería seleccionar «aquellas cosas que tienen probabilidad de ser *más útiles y más ornamentales*, prestando atención a las varias profesiones a las que están destinadas»<sup>69</sup>. Las *Propuestas* se convirtieron en un modelo para la escuela secundaria del nuevo tipo de Franklin, que fue abierta en 1751 y puso en marcha las ideas sobre edificios, personal y, en particular, el currículum que incluía escritura, aritmética, contabilidad, geometría, astronomía, lengua inglesa, oratoria, historia, geografía, cronología, moral e historia natural. Todas las asignaturas eran recomendadas como un plan de estudios completo que ofrecía una educación genuinamente liberal. Franklin incluía en sus *Propuestas*, además, ejercicio físico, en especial natación, y con respecto a la historia natural instaba al trabajo práctico en «jardinería, siembra, injerto, inoculación, etc.» y a excursiones al campo. Incluyó también idiomas clásicos y modernos como preparación específica para ciertas ocupaciones: «Todos los destinados a la teología deberían aprender el latín y el griego; para la medicina, el latín, el griego y el francés; para derecho, el latín y el francés; para los comerciantes, el francés, el alemán y el español», aun cuando nadie debería ser obligado a aprender idiomas a menos que «tuviese un ardiente deseo» de hacerlo<sup>70</sup>. No obstante, es interesante hacer notar que, en realidad, de los dos programas que ofreció la academia de Franklin, el del idioma inglés no tuvo éxito, mientras que el programa de lenguas clásicas prosperó y con el tiempo se puso en práctica en el colegio de Filadelfia en 1755 y luego en la universidad de Pennsylvania.

La academia de Franklin no fue la primera; hay registros anteriores de instituciones similares, aunque parece que fueron gestionadas en locales alquilados y en casas privadas. No obstante, después de la academia de Franklin, aumentó el número de tales instituciones; en Newark, Nueva Jersey, en 1775 alguien ofreció «una escuela inglesa para la enseñanza de la lectura, la escritura, aritmética y contabilidad según los métodos normal e italiano», observando en su programa que «se utili-

69. *Papers of Benjamin Franklin*, ed. L.W. Labaree y otros autores (1959), vol. 3, p. 397-421; rec. en T.R. SIZER (ed.), *The Age of the Academies* (1964), p. 70s.

70. *Ibid.*, p. 84.

zarán diferentes salas para cada rama de la enseñanza, a la vez que los niños estarán separados de las niñas». Este anuncio en el «New York Gazetteer» contenía lo esencial de la academia típica: temas prácticos, la innovación de las salas separadas, disposiciones para las niñas y su vigilancia, y pensión para los estudiantes de fuera de la ciudad (especialmente para los de áreas rurales)<sup>71</sup>.

La actividad de las academias continuó prosperando después de la revolución, ofreciendo especialmente los estudios utilitarios necesarios tales como navegación, agrimensura y, hacia 1850, ingeniería civil y ferroviaria. En el año 1855, Henry Barnard (1811-1900), editor del «American Journal of Education», divulgó sus estadísticas: en la totalidad de los Estados Unidos había identificado, por entonces, 239 colegios, 6185 academias y 80 978 escuelas elementales públicas, con una matrícula respectiva de 27 821 en los colegios y 263 096 en academias<sup>72</sup>. Sólo en Nueva York había 887 academias; aun cuando muchas eran de operación limitada, un importante número eran instituciones importantes con edificios neoclásicos, personal competente y fama bien merecida. Había, sin embargo, pocas ayudas del Estado. El apoyo del Estado se limitaba normalmente a concesiones de terreno, por lo general entre 500 y 1000 acres, que podía ser o bien vendido como solares de construcción o bien alquilado, como una clase de ingreso; aparte de esto, las academias tenían que financiarse a sí mismas, principalmente por medio de honorarios de enseñanza, pues había una gran oposición a que fueran subvencionadas a través de impuestos públicos. Dentro de la gama había una considerable diversidad y es sabido que existieron varias academias para mujeres: la colina de la ciencia, en Kentucky, fundada en 1815; el seminario de Troy, en 1821; el seminario femenino de Hartford, en 1828; todos ellos fundados por la Iglesia católica. En los estados del sur, las academias similares atendían al gusto de la clase de los terratenientes rurales, enseñando los relativo a la equitación y al adiestramiento en las armas; también hubo la academia Chocktaw de Dick Johnson para los indios Chocktaw, Creek y Pottawatamie, en el período 1842-60<sup>73</sup>.

Por encima de las escuelas elementales, los niveles secundarios de la escuela de gramática latina y las academias más numerosas y populares, estaba el sistema del colegio, predecesor de la universidad. La colonia

71. «Rivington's New York Gazetteer», 23 de marzo de 1775; K & H, p. 181.

72. «American Journal of Education», I (1855), p. 368.

73. SIZER, o.c., p. 34.

de la bahía de Massachusetts, dominada por disidentes de Cambridge, actuó con rapidez para establecer un «nuevo Cambridge» y, de hecho, así fue llamado el lugar de su colegio. Un cronista no identificado dio cuenta de ello en 1643 de este modo:

Después de que Dios nos hubiera traído salvos a Nueva Inglaterra, y hubiéramos construido nuestras casas, procurado lo necesario para nuestra supervivencia, levantado lugares convenientes para el culto de Dios y establecido el gobierno civil: una de las siguientes cosas que deseábamos y a la que prestábamos atención era fomentar el *saber* y perpetuarlo hasta la posteridad; temiendo dejar un ministerio iletrado a las iglesias, cuando nuestros ministros actuales descansan en el polvo.

Más adelante la crónica relata que de entre ellos:

Le plugo a Dios levantar el corazón de Mr. Harvard (caballero piadoso y amante del saber, que vivía allí entre nosotros) para que diera la mitad de su hacienda (siendo ésta de 1700 libras aproximadamente) para la construcción de un colegio; y toda su biblioteca... se señaló, por común consenso, que el emplazamiento del colegio fuera Cambridge... y es llamado (según el nombre del primer fundador) *Harvard College*.

Este documento da otros interesantes detalles, describiendo, por ejemplo, la construcción contigua de «una hermosa escuela de gramática para la educación de jóvenes escolares, y su adaptación al saber académico, que tan pronto como se les juzgue preparados, puedan ser admitidos en el colegio de esta escuela», y el plan de estudios basado, como el del colegio Emmanuel de Cambridge, de donde procedían estos colonos, en «*latín y griego*, y disputas lógicas y filosóficas»<sup>74</sup>. Una vez matriculados, los estudiantes estaban obligados por un conjunto de regulaciones desarrolladas entre 1642 y 1646, de las cuales el artículo 13 les exigía «no usar nunca su lengua materna, excepto en los ejercicios públicos de oratoria, o en ocasiones similares, cuando se les podía pedir que lo hicieran en inglés»; el artículo 18 presentaba los requisitos para el grado de bachiller que consistían únicamente en poder «leer el original del Viejo y Nuevo Testamento en la lengua latina, y analizarlos lógicamente», mientras que para el grado de *master* el artículo 19 requería que el candidato fuera capaz de escribir «una sinopsis o resumen de ló-

74. Reproducido en S.E. MORISON, *The Founding of Harvard College* (1935), p. 432-433; H & S, vol. I, p. 6-7.

gica de filosofía natural y moral, aritmética, geometría y astronomía, y estuviera preparado para defender sus tesis o posiciones»<sup>75</sup>.

Se tardó un siglo entero antes de que se fundaran otros dos colegios más en las colonias británicas de América. El William and Mary fue instituido en Virginia en 1693 como un «lugar de estudio universal... para la promoción de estudios de filosofía verdadera, lenguas y otras buenas artes y ciencias, y para la propagación del puro evangelio de Cristo»<sup>76</sup>, pero la enseñanza no comenzó hasta 1729. Los estatutos de 1727 presentaban disposiciones para una escuela de gramática en la que «sean bien enseñadas las lenguas latina y griega» así como una escuela auxiliar «para enseñar a los muchachos indios a leer y escribir, y aritmética vulgar. Y en especial... para enseñarles perfectamente el catecismo y los principios de la religión cristiana»<sup>77</sup>. Un estatuto similar fue concedido en 1745 a los congregacionistas de Connecticut para que fundaran una «escuela colegiada en New Haven, conocida por el nombre de colegio Yale»<sup>78</sup>. En los siguientes treinta años, hasta la revolución, se fundaron otros seis colegios: Princeton, en Nueva Jersey (1746); King's (más tarde Columbia), en Nueva York (1754); el colegio de Filadelfia (anteriormente academia de Franklin; 1855); Brown, en Rhode Island (1764); el colegio Queen's (más tarde Rutgers), en Nueva Jersey (1766); Dartmouth, en Nueva Hampshire (1769). Por entonces, sus estudios reflejaban los renovados planes de estudios de las universidades europeas y las influencias modernizantes de las academias y sociedades científicas.

#### *La educación nacional: americanización de la nueva generación*

Éste fue el modelo general de educación que prevalecía en el período revolucionario americano desde 1776 hasta 1791 cuando fue adoptada la constitución federal, y fue debido a la desigualdad de disposiciones el que algunos de los padres fundadores (Washington, Franklin, Jefferson, Webster, Rush) solicitaran con vigor el apoyo federal a la educación, sobre todo al nivel universitario. Hubo una variedad de motivaciones, pero se centraron todas en el concepto, expresado por Rush, de usar la educación para hacer de la nueva generación «máquinas republicanas»,

75. *The Laws, Liberties and Orders of Harvard College* (1642-66); H & S, vol. 1, p. 61s.

76. *Charter of William and Mary* (1693); H & S, vol. 1, p. 33-39.

77. *Statutes of William and Mary* (1727); H & S, vol. 1, p. 39-48.

78. *Yale Charter* (1745); H & S, vol. 1, p. 49.

y a partir de esto se desarrolló la opinión de que la educación debía ser mantenida por entero dentro de los Estados Unidos. Ya en 1785, Jefferson preguntó en una carta: «¿Pero por qué mandar a un joven americano a Europa, para su educación?», puesto que casi todo lo necesario, excepto medicina y la fluidez para hablar idiomas modernos, «puede ser también adquirido en el colegio William and Mary, como en cualquier lugar de Europa». Inglaterra no le gustaba a Jefferson, en donde, avisaba, el estudiante aprenderá «a beber, a montar a caballo, a boxear, ya que éstas son las peculiaridades de la educación inglesa», aunque tuvo cuidado de señalar que también en la Europa continental había peligros: el estudiante puede tomar «partido por la aristocracia o monarquía», por la fascinación «de los privilegios de los aristócratas europeos»<sup>79</sup>. Jefferson pudo haber mencionado junto con el William and Mary a los otros nueve colegios, aunque estando entonces en París pudiera no haberse dado cuenta del décimo que se fundó, la «universidad de Georgia», establecida por la Asamblea general el 27 de enero de 1785, cuatro meses antes de su carta. Ésta fue la primera universidad estatal establecida en Estados Unidos y se había fundado, en realidad, con el preciso espíritu de las exhortaciones de Jefferson, el de «formar convenientemente las mentes y la moral de los ciudadanos (del Estado)», aunque no se abrió de momento<sup>80</sup>.

En Carolina del Norte se fundó en 1789, y abrió en 1795, la que parece haber sido primera universidad estatal que funcionó. En el año de su apertura George Washington observó que «con indescriptible pena... he visto a los jóvenes de los Estados Unidos emigrar a países extranjeros» y como esto es una peligrosa práctica para la supervivencia de la república, «ha llegado el momento, por tanto, en que se debe adoptar un plan de educación universal, en los Estados Unidos»<sup>81</sup>. Puso de relieve también la necesidad de una universidad nacional en «la ciudad federal» para que se procurase una completa educación indígena a toda la juventud americana<sup>82</sup>.

Éstas eran opiniones muy compartidas, pero no llegaron a ponerse en práctica; Jefferson, por su parte, no las aceptó completamente, que-

79. JEFFERSON, Carta de París a J. Bannister, 15 de octubre de 1785; K & H, p. 192.

80. R. y G. WATKINS, *Digest of the Laws of the State of Georgia* (1800), p. 299-302; K & H, p. 192ss.

81. *Escritos de George Washington*, Oficina de imprenta del Gobierno norteamericano, 1940, vol. 34 (ed. J.C. Fitzpatrick), p. 149-50.

82. *Ibid.*, vol. II (ed. J. Sparks), p. 14-16.

riendo que el propio colegio de su Estado, el de William and Mary, fuera elevado al rango de universidad nacional.

Durante el período postrevolucionario inmediato no se tomó ninguna medida nacional para la educación; en 1791, sólo ocho de los catorce estados existentes aceptaron específicamente la educación como una responsabilidad en virtud de la Constitución adoptada; los otros lo dejaron a la iniciativa local. En 1795 la Sociedad filosófica americana, nacida de la sociedad informal de Franklin, llamada Junto, ofreció un premio para el mejor proyecto de sistema nacional de educación y recibió un número considerable de participaciones, pero no se llegó a nada con ello. Sin embargo, en los ocho estados que aceptaron la responsabilidad de la educación se hicieron esfuerzos para desarrollar, si no una educación nacional, al menos interpretaciones nacionalistas republicanas, y el final del siglo XVIII fue un período de legislación escolar. El contenido de las diversas actas es bastante uniforme; en 1776, Pennsylvania en la sección 44 de su Constitución exigió:

Se establecerá en cada condado por la legislatura una escuela o escuelas para la conveniente instrucción de la juventud, con salarios para los maestros, pagados por el público, que les permitan enseñar a los jóvenes a bajos precios, y toda enseñanza útil será debidamente alentada y promocionada en una o más universidades<sup>83</sup>.

En Carolina del Norte, Georgia, Vermont y Nueva Hampshire se tomaron medidas similares. En 1790, Pennsylvania, en una revisión de las disposiciones educativas de su constitución estatal, inició una nueva tendencia que requería «tan pronto como pueda ser... el establecimiento de las escuelas por todo el Estado, de tal manera que se pueda enseñar a los pobres *gratis*». Delaware publicó en 1792 un decreto similar y Ohio, admitido como Estado en 1803, en la sección 25 de su Constitución estipulaba «que no se decretará ninguna ley que impida a los pobres... participar igualmente en las escuelas, academias, colegios y universidades dentro del Estado, que estén dotadas, en su totalidad o parcialmente, por las rentas públicas surgidas de las donaciones hechas por los Estados Unidos para el apoyo de escuelas y colegios»<sup>84</sup>, aunque esto no procuraba exactamente una enseñanza gratuita. En 1816, Indiana,

83. *Federal and State Constitutions, Colonial Charters and Other Organic Laws of the United States*, ed. B.F. Poore, 2 vols. (Oficina de imprenta del Gobierno norteamericano, 1877).

84. *Ibid.*

admitida en la Unión ese año, hizo «un deber de la Asamblea general procurar por ley... el apoyo de las escuelas»<sup>85</sup>. En aquel mismo tiempo, no se dijo nada acerca de la educación en las Constituciones de Nueva Hampshire, Nueva Jersey, Delaware, Maryland, Virginia, Carolina del Sur y Kentucky; ni tampoco se decretaron disposiciones ni en Connecticut ni en Rhode Island, que no tuvieron Constitución escrita (contando con sus estatutos coloniales en vez de ella) hasta 1818 y 1842, respectivamente.

#### *El ideal de igualdad: la discriminación y la desventaja educativas*

Todas las disposiciones constitucionales existentes son, al parecer, muy liberales; algunas expresaron bastante positivamente que «las escuelas deben ser sufragadas», otras son más negativas: «No se impedirá a nadie que asista» a las escuelas dotadas o subvencionadas. Pero ésta es una interpretación engañosa de las disposiciones educativas americanas, en el entusiasmo por cimentar la república del período postrevolucionario inmediato, de 1776 a aproximadamente 1830. La palabra «todos» venía a referirse, principalmente, a los niños de la clase media blanca. Existe un mito americano según el cual no se permitió a Benjamin Franklin, que tenía un sentido del humor iconoclasta, redactar la Declaración de independencia por miedo a que insertara algún chiste. Pero lo cierto es que la Declaración contiene seguramente la más formidable de todas las bromas en las líneas de introducción de su segundo párrafo:

Sostenemos que estas verdades son por sí mismas evidentes, que los hombres son creados iguales, que su Creador les ha dotado de derechos inalienables, y que entre éstos está la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.

En su proyecto original, Jefferson había escrito las palabras «sagradas e incontestables», las tachó y entonces escribió encima de ellas «por sí mismas evidentes». Cualquiera que fuera el significado preciso que intentaba dar, no hubo nada sagrado, ni incontestable o evidente por sí mismo en la percepción de igualdad de la aristocracia rural republicana con respecto a las mujeres, los negros, los indios y la clase trabajadora blanca; en realidad todos fueron perjudicados por la estructura social

85. *Ibid.*

existente que favorecía a las ricas oligarquías de plantadores en el sur, comerciantes e industriales en los estados centrales y del norte. La actitud del sistema está resumida mejor en un diálogo referido por Franklin en una carta, en 1784; en Virginia, en tiempos de las colonias, el reverendo comisario Blair había solicitado del procurador general Seymour un fondo para un seminario religioso de Virginia a fin de que se preparara clero con el objeto de que cuidara de las almas del pueblo. Seymour contestó a Blair: ¡Al infierno con sus almas! ¡Producid tabaco!<sup>86</sup> El gobierno de la República fue, en realidad, un gobierno oligárquico: las mujeres, los negros, los indios y los blancos pobres iban a ser deleznable todavía en lo referente a la mayor parte de la acción gubernamental; el siglo XIX fue testigo de una larga lucha llevada a cabo por tales grupos desaventajados, para hacer manifiesta esa proclamada igualdad, todavía no alcanzada completamente.

Hay alguna constancia escrita de tal desventaja en el siglo XVIII: en 1740 Carolina del Sur prescribió, en un estatuto, la enorme multa de cien libras para cualquier persona «que en lo sucesivo enseñe o haga enseñar a cualquier esclavo a escribir, o use o emplee a cualquier esclavo como escriba en cualquier forma de cuanto fuere escritura»<sup>87</sup>; después de la revolución la oposición a la alfabetización de los negros y su pertenencia al ministerio eclesiástico fue bastante activa en los estados esclavistas. En 1808, el Congreso prohibió la importación de esclavos a los Estados Unidos, pero ya por entonces su cantidad había alcanzado tales magnitudes que estaban siendo, como el ganado, criados para el mercado. A pesar de muchos ejemplos humanitarios y del tratamiento considerado de algunas plantaciones individuales, y de otras instituciones, queda el hecho de que se les otorgaba, legalmente, un status de propiedad y sus hijos eran «progenie» que debía ser considerada como posesiones disponibles de los dueños del esclavo. De modo que cualquier forma de avance y emancipación obtenibles entonces a través de la enseñanza y religión estaban bloqueadas. En 1801, existe el testimonio de un famoso clérigo negro, John Chavis, al que el presbiterio de Lexington, en Virginia, le permitió predicar «como un misionero entre la gente de su propio color»<sup>88</sup>, pero su caso fue reconocido, en su día, como

86. Carta, Franklin a los señores Weems y Grant, 18 de julio de 1784; en J. SPARKS, (ed.), *Works of Benjamin Franklin*, Hilliard, Gray, Boston 1836-40, vol. 10, p. 109-11.

87. *Statutes at Large of South Carolina*, ed. D.J. McCord, vol. 8, p. 413; K & H, p. 661.

88. Asamblea general de la Iglesia presbiteriana en Virginia, *Acts and Proceedings* (1801), p. 7; K & H, p. 662.

excepcional y era más conforme con el temple de su tiempo leer que en 1823 el reverendo Dougherty, un clérigo metodista blanco, de Charleston, Carolina del Sur, por haber fundado «una escuela para los niños negros», fue atacado por una encolerizada muchedumbre blanca un domingo por la mañana y arrastrado de su púlpito a la bomba de agua, donde fue arrojado al abrevadero: un castigo leve pero evidente para un hombre de hábitos y un aviso de que si persistía vendría algo peor. El trato de los negros era mucho más salvaje; además del predominio de la ley del linchamiento, incluso el Estado ordenaba severas penas. En 1831, en Virginia, a pesar del caso de John Chavis, se decretó que enseñar a los negros a leer o escribir era ilegal, y para los profesores blancos que lo hicieran se imponía una multa de cincuenta dólares y/o más de dos meses de cárcel, y para los negros o mulatos que recibieran instrucción más de veinte latigazos<sup>89</sup>; esto fue decretado de forma similar por Alabama en 1832 y por Carolina del Sur en 1834, mientras que cualquier negro que fuera cogido predicando, en virtud de un Acta de 1831 de Carolina del Norte, en cada caso después de la condena de un magistrado era castigado con el azote «sin exceder de treinta y nueve latigazos en su espalda desnuda»<sup>90</sup>, terminando tal castigo, a menudo, con la muerte de la víctima.

La discriminación era practicada casi igualmente contra las niñas, aunque no con tanta brutalidad, con el propósito muy parecido de hacerlas estar de acuerdo con su puesto en la vida. Las familias de buena posición proporcionaban, por supuesto, enseñanza a sus hijas con frecuencia por medio de tutores privados o bien en academias selectas, pero el propósito no era darles una educación sino hacerlas «bien educadas»: de hecho, la palabra buena educación es la descripción usual de la enseñanza de las niñas en el período. Hubo algunas notables defensoras de la educación para las mujeres, incluyendo a la famosa inglesa Mary Wollstonecraft, cuya *Vindicación de los derechos de las mujeres* (publicado por primera vez en Londres en 1792 y vuelto a ser publicado en Filadelfia en 1794) fue leída en los Estados Unidos, pero no hubo ninguna mujer americana contemporánea de comparable importancia. Benjamin Rush, sin embargo, quiso distinguirse al escribir en 1798 que para que una genuina república pueda perdurar tienen que ser admitidas

89. *Supplement to the Revised Code of the Laws of Virginia* (1833), cap. 186; K & H, p. 664s.

90. *Laws of North Carolina* (1831-32), cap. IV; K & H, p. 665.



igualmente las mujeres «en nuestros planes de educación para los jóvenes hombres»<sup>91</sup>. Pero éstas son excepciones aisladas; era mucho más típica y predominante la actitud de que las niñas no necesitaban educación, sobre todo en letras y cálculo; las artes domésticas de coser y cocinar ciertamente, pero éstas podían ser fácilmente aprendidas en casa, y de esta manera ahorrar los fondos públicos. En la base, además de la división sobre cuestiones laborales, estaba el problema de la financiación, y de la objeción de muchas personas de la clase media (las que más impuestos podían pagar) a financiar una escolaridad innecesaria. Y así, en 1788, Northampton, Massachusetts, votó no pagar «ningún gasto para la educación de las niñas», y no fueron admitidas en la escuela pública hasta 1802. En Boston, en 1790, se admitió a las niñas en las escuelas municipales, sólo en los meses de verano, y entonces sólo si había plazas disponibles; no se hizo ningún esfuerzo para tomar tales medidas. Lentamente en el siglo XIX, las niñas fueron admitidas, pero su lucha por la igualdad y la admisión en los colegios tardó décadas en llegar.

91. BENJAMIN RUSH, *On the Mode of Education Proper in a Republic*, en *Selected Writings*, ed. Runes (1947), p. 95.

## IX. LA ÉPOCA BURGUESA EN EUROPA, 1815-1900: REFORMA LIBERAL Y REACCIÓN CONSERVADORA

### La posición burguesa: defensa de los privilegios

El fermento revolucionario de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX reflejaba la tremenda gama de problemas surgidos en un período de dramáticos cambios: problemas generados por la convergencia de conocimientos científicos y tecnológicos que se acumulaban rápidamente, el ritmo acelerado del desarrollo industrial y la consiguiente urbanización masiva, así como el inevitable impacto que éstos producían en las diversas instituciones y en los procedimientos sociales y políticos tradicionales.

El Congreso de Viena del año 1815 restableció el régimen borbónico francés y reinstauró a los Hohenzollern de Prusia y a los Habsburgo de Austria.

Permitió también a la Casa de Hannover de Jorge III (r. 1760-1820), en Inglaterra, sentirse algo más segura respecto al temor anterior de una insurrección según el modelo de París.

Pero, no obstante, siguió habiendo gran agitación y frecuente tumulto y se llegó a un punto crucial en Manchester, en agosto de 1819, cuando una reunión masiva de obreros en St. Peter's Fields fue objeto de disparos por parte de unos soldados que mataron a once personas e hirieron a muchas más.

Un gobierno nervioso eliminó las pocas libertades civiles del pueblo después de esta «masacre de Peterloo» con la serie de seis Actas represivas de 1819.

El primer ministro, Lord Liverpool, resumiría así el dilema burgués del momento mientras observaba ansiosamente Londres desde su ventana: «¿Qué cosa puede haber estable en estas ciudades tan enormes?

Una sola insurrección en Londres y todo se habrá perdido»<sup>1</sup>. Y ésta era la actitud burguesa que aprobó los represivos decretos de Metternich en Karlsbad en septiembre del mismo año, especialmente en cuanto a la educación: ¿qué era lo menos que se podía conceder a las clases trabajadoras para mantenerlas satisfechas y tranquilas en el estado de servidumbre al que la Providencia las había destinado?

La Europa del siglo XIX estaba dominada por Gran Bretaña y Francia, las grandes potencias industriales; durante la segunda mitad del siglo, Prusia (especialmente al llegar a dominar el norte de Alemania con la región industrial potencialmente rica del Ruhr) y los Estados Unidos pasaron a ser grandes competidores. Por lo demás, los estados escandinavos y alemanes estaban bajo la hegemonía de Prusia; Austria, deseosa de evitar la dominación prusiana, se dirigió hacia el este para un entendimiento con Hungría y una distensión con la Turquía otomana y ejerció poca influencia en Europa; Italia, España y Portugal siguieron rezagadas intelectual, cultural e industrialmente; Grecia, en reposo durante la represiva ocupación turca, estaba en una situación deplorable cuando consiguió la independencia en 1830 y comenzó su lenta lucha hacia la nacionalidad. En el este, los zares rusos retenían a Finlandia, los estados bálticos de Estonia, Letonia (Livonia), Lituania, y especialmente Polonia, en una sujeción aún más despiadada que la de su propia población cruelmente dominada y reducida a la condición de siervos. La idea de las libertades civiles y la democracia popular era en gran medida desconocida entre las masas rurales analfabetas del este y sur de Europa. Las revoluciones de Francia y de los Estados Unidos, así como el estado continuo de rebelión incipiente en Inglaterra, eran estimulados por el descontento masivo de las clases medias ascendentes y por el creciente sentimiento republicano. Sin embargo, es importante ver que algunos conceptos políticos modernos como «democracia» y «clase social» existían por aquel entonces sólo en forma rudimentaria, lo cual sirve para subrayar el hecho de que los movimientos de reforma eran forzosamente incipientes y desorganizados. La promoción de la conciencia de tales conceptos fue realmente una gran contribución de Marx y de otros muchos que elevaron la conciencia política, principalmente en Gran Bretaña, Francia y los Estados Unidos.

Fuera de la aristocracia, que se había visto gravemente cercenada por

1. V.R. LORWIN, *Working Class Politics and Economic Development in Western Europe*, «American Historical Review» (1957), p. 341; citado en S.G. CHECKLAND, *The Rise of Industrial Society in England 1815-1885* (1964), p. 328.

la época revolucionaria, y que en los períodos subsiguientes, napoleónico y del Congreso, se vio sometida cada vez más a controles constitucionales, la burguesía era la única clase social coherente, económicamente fuerte y, por tanto, dominante, en la Europa de comienzos del siglo XIX. Además, era bastante homogénea por todo Occidente y compartía una cultura relativamente común basada en los ideales de la ilustración, aunque éstos eran moderados por una firme alianza con la Iglesia establecida, anglicana en Inglaterra, católica (y protogalicana) en Francia, luterana en Prusia, anglicana o no conformista en los Estados Unidos. El término «burgués», de origen francés, se utilizaba para describir a la clase comercial y urbana, que se había hecho a sí misma y que apareció en la última parte del siglo XVIII, y que se consolidó en las primeras décadas del XIX, proporcionando las bases políticas de apoyo al restaurado régimen borbónico de Luis XVIII (r. 1814-1824). Etimológicamente, el término de burguesía procede del latín *burgus*, municipio; en el siglo XIII se hacía referencia al hombre libre inglés como *burgess*; en el siglo XVI apareció el término correspondiente francés *bourgeois*; en el siglo XVIII se le dio amplia validez en el título de *Le bourgeois gentilhomme* de Molière. Sin embargo, fue en la primera parte del siglo XIX cuando este término, que adquirió connotaciones políticas muy emotivas, especialmente por parte de los disidentes radicales, recibió su sentido peyorativo del conde de Saint-Simon, que se refería a la restauración como *un règne de vile bourgeoisie*<sup>2</sup>. Incluso los alemanes lo adoptaron en este sentido a fin de separarlo de su propio término vernáculo *Bürgertum*, que tenía un sentido más preciso de clase social media frente a la clase *arriviste* creada por la revolución francesa.

La posición religiosa de la burguesía era firmemente conservadora; de hecho, la alianza con las Iglesias establecidas era esencial como proceso legitimizador; las Iglesias, por su parte, al haber perdido muchos privilegios medievales y gran parte del apoyo de los aristócratas, debido a la pérdida de *status* y riqueza de la aristocracia por los cambios tanto políticos como económicos, se alegraron de llegar a un acuerdo. Además, la religión estaba empezando a disfrutar de un prestigio y autoridad renovados a comienzos del siglo XIX debido al hallazgo en investigacio-

2. Citado en G. RUDÉ, *Europe in the Eighteenth Century: Aristocracy and the Bourgeois Challenge* (1972), p. 106; trad. cast.: *Europa en el siglo XVIII*, Alianza, Madrid 1981. Véase también *The Doctrine of Saint-Simon: An Exposition*, ed. y trad. inglesa de G.G. Iggers (1958; reimpr. 1972), p. 211: «las fervientes convicciones que a menudo hacen que un burgués egoísta parezca un ciudadano devoto.»

nes arqueológicas en el antiguo Oriente de civilizaciones, escrituras y lenguas perdidas. El diecinueve fue un siglo de desciframiento y dio un tremendo impulso a la erudición clásica y bíblica; parecía también que la nueva ciencia de la arqueología iba a demostrar la veracidad de la Biblia, lo cual ayudó a confirmar el estudio de los tres idiomas clásicos, hebreo, griego y latín, como básicos en una educación auténticamente liberal. Las tradiciones conservadoras, tanto en lo que se refiere a la religión como a la educación, se vieron fuertemente reforzadas, y una consecuencia de esto fue la reaparición del currículum clásico, ejemplificado en la escuela de gramática, el *lycée* y el *Gymnasium*. La burguesía occidental acogió calurosamente esta institución, aunque ya se estaba volviendo anacrónica en un mundo en pleno proceso de industrialización: muchos muchachos de clase media eran obligados a estudiar las lenguas clásicas fuera cual fuera la futura carrera que iban a seguir.

Así, pues, para esta nueva clase *arriviste* la preparación de una escuela de gramática se hizo tan esencial como el pertenecer a la Iglesia establecida, como señal de legitimidad social y política; para un muchacho burgués el recibir una instrucción técnica o científica era llevar el estigma de la categoría de bastardo cultural. El resultado fue que en Inglaterra, Francia y Alemania, y en considerable medida en los Estados Unidos, la instrucción burguesa del siglo XIX siguió el modelo conservador tradicional de la escuela preparatoria, escuela de gramática (*lycée* o *Gymnasium*) y, de ser posible, las humanidades, las artes liberales o la filosofía en la universidad. En cuanto a las muchachas de clase media, se prefería a los preceptores o bien los internados privados, pero muchas familias burguesas de la primera parte del siglo XIX seguían aún el consejo de Samuel Johnson, cuando hizo la observación de que «prefería ver una buena comida sobre la mesa a oír a su esposa hablar en griego», actitud reforzada en la sociedad inglesa cuando la ley, según aparece en la coetánea *Compilación de la ley con respecto a las elecciones condales* de 1790, clasificaba a las mujeres con los niños pequeños, los idiotas y los lunáticos como no aptos para la educación ya que se consideraba que «topan con incapacidades naturales» y, por tanto, eran incapaces de «mostrar una sana discreción», o bien «se encuentran en tal medida influidas por otros que no pueden tener voluntad propia»<sup>3</sup>.

3. SAMUEL HEYWOOD, *Digest of the Law Respecting County Elections* (1790), p. 158; esta cita, y la anterior, proceden de B. TURNER, *Equality for Some: The Story of Girl's Education* (1974), p. 46.

Sin embargo la burguesía, en especial en Inglaterra y Francia, estaba sometida a una presión considerable, tanto desde dentro de sus propias filas por parte de reformadores radicales, como desde fuera por parte de movimientos de la clase trabajadora cada vez más articulados y organizados. La medida de esta presión y el carácter de la respuesta fue variando según avanzaba el siglo, que se caracterizó por un cambio tan rápido y acelerado que no es posible describir la educación, como tampoco cualquiera de sus restantes rasgos, en generalizaciones a nivel de siglo. A fin de mantener su dominio en el gobierno, el comercio y la industria, así como en la agricultura tradicional, la burguesía defendía con éxito sus recién ganados privilegios y, aunque continuó el currículum clásico, éste se vio modificado por las exigencias de la ciencia, la tecnología y la industrialización. Dentro de las filas educadas de la clase media hubo, desde comienzos del siglo, un despliegue de actividad liberal interesada por el bien social a nivel más amplio, aunque en general defendía una sociedad estructurada en clases, y de los esfuerzos de esos liberales arrancó la mayor parte de las iniciativas reformadoras. El carácter educativo de la primera parte del siglo XIX puede ser concebido como un conflicto entre la defensa de los privilegios por parte de la burguesía, y programas inspirados por liberales con disposiciones para la escolarización de las masas.

### Escolarización de las masas: 1800-1850

#### *La nueva filosofía radical: el utilitarismo británico*

En un editorial del 16 de agosto de 1819 «The Times» de Londres hablaba de las reivindicaciones de «reforma radical» planteadas en St. Peter's Fields por Henry Hunt, el principal portavoz, y observaba que era un término «de muy mal olor», afirmación que ilustra la actitud burguesa con respecto a las clases trabajadoras. La agitación laboral fue un rasgo central de la lucha del siglo XIX por la reforma social, cuyos fundamentos quedaron establecidos en la formulación de nuevas teorías sociales por parte de pensadores de la clase media, en especial Jeremy Bentham y James Mill. Hasta este momento toda la teoría de la reforma social tenía un carácter marcadamente moral, especialmente con respecto a la educación, y descansaba sobre ciertos supuestos metafísicos, como quedó ejemplificado en el pensamiento de Rousseau y Fichte: la virtud

y la moral eran sus ideales cardinales y la educación, en consecuencia, debía cultivarlas por medio de los clásicos. Bentham intentó desechar estas teorías por considerarlas pomposamente palabreras, falsas y, de hecho, sostenedoras de los privilegios burgueses. Sólo se podía mantener un criterio de valor y reforma sociales, manifestaba, y repetía las ideas de Francis Hutcheson de la universidad de Glasgow: el mayor bien para el mayor número. Estas proposiciones convirtieron a Bentham en el principal radical de su tiempo, y su utilitarismo proporcionó una base teórica a la reforma, en la que la educación mantuvo a partir de aquel momento una posición central.

Jeremy Bentham (1748-1832) nació en Londres, hijo de un abogado, se graduó en Oxford en 1763 y luego estudió leyes en el Lincoln's Inn, empezando a actuar como abogado en 1767. Su preparación profesional tuvo lugar en la década de las doctrinas rousseauianas de la ley natural y el contrato social, que le interesaron profundamente. A lo largo de todo su gran conjunto de obras inacabadas, así como en su completada *Introducción a los principios de la moral y la legislación*, de 1789, se dedicó a problemas de legislación y al bien público. No puede haber ni ley natural, ni derechos evidentes en sí mismos, manifestaba, de otro modo prevalecerían; la gran masa de trabajadores desvalidos y oprimidos indica que sólo una ley creada de manera consciente puede determinar los derechos legales. El privilegio social reforzaba su punto de vista; las clases altas tenían un control del parlamento y de los tribunales y podían imponer su voluntad, lo cual hacían con venganza, como ilustra el aumento en el número de delitos considerados capitales, que sumaban más de 200 en 1808<sup>4</sup>. Una lectura del *Newgate Calendar* de aquel período revela casos de niños de ocho o nueve años ahorcados, y este tipo de opresión —una ley para los ricos, otra para los pobres— no era una institución únicamente británica; en Francia, Gustave de Beaumont informó a la cámara de diputados en 1845 sobre las investigaciones de su comisión sobre reforma de prisiones, que averiguó que «la población trabajadora llena casi exclusivamente nuestras galeras y cárceles» mientras que el «hombre adinerado paga y queda en libertad bajo fianza»<sup>5</sup>.

Al considerar los conceptos de crimen y castigo, Bentham buscaba establecer una base más sana que el dominio y la coerción aristocráticos

y burgueses. A su modo de ver el castigo, cuando se consideraban capitales más de 200 delitos, difícilmente podría guardar relación con el delito. La misma palabra «crimen» procede del latín *crimino*, en el sentido de cargo, acusación o queja; está claro que esta definición del crimen había sobrevivido como instrumento de opresión, mientras que al mismo tiempo los castigos, como agentes de ésta, eran caprichosos e intuitivos por parte de los jueces. Bentham buscaba hacer que crimen y castigo fueran redefinidos en términos de efectos sociales. Rechazando la teoría rousseauiana del contrato, Bentham aceptaba la posición anterior de Hobbes según la cual la soberanía es absoluta, pero pertenece al conjunto de la sociedad; así, pues, el bien es lo que la sociedad considera deseable, y debe ser placentero, puesto que la naturaleza nos ha impuesto la polaridad placer-dolor. Todas las acciones, afirmaba siguiendo a David Hume, están encaminadas a llevar al máximo el placer y al mínimo el dolor; el bien público es, por tanto, la suma de aquellas acciones que más maximizan el placer y minimizan el dolor para todos, y el criterio debe constituir en la afirmación de la mayoría de la población: lo que a la mayoría de la gente le gusta hacer, debe ser el bien. Surgen, naturalmente, objeciones inmediatas: ¿Qué es el placer? ¿Apetencia sensorial? ¿Deleite estético? ¿Logro intelectual? Platón había enseñado una escala ascendente en la que la contemplación de la forma del Bien es el mayor bien; Aristóteles se había manifestado en favor del cultivo intelectual consciente de la virtud que llevaba al disfrute del bien, *eudaimonia*, que está muy por encima de la apetencia sensorial, *hedone*. La pretensión burguesa de que la poesía, la ópera y el salón son infinitamente superiores a las baladas obscenas y a la taberna fue rechazada por Bentham como una simple afirmación dogmática, cuya etiqueta culta en latín es *ipse dixit*; descartó, pues, la escala de valores burguesa como simple *ipse dixitismo*. No hay ningún medio de construir una escala de valores sobre la base de su mérito intrínseco; solamente podemos asignar un valor sobre la base de su contribución al bien social.

Siguiendo la tradición empírica británica, que estaba dando ya impresionantes resultados científicos en su movimiento hacia la cuantificación, Bentham intentó calcular unidades de contenido de placer de determinadas acciones y propuso el «cálculo hedónico», esfuerzo no tan caprichoso como podría parecer. De hecho, la ley hace continuamente esta labor al construir escalas de castigo en forma de períodos de reclusión y multas; las escalas salariales y los impuestos son tareas similares. Las complejas investigaciones de Bentham no son pertinentes aquí; sin

4. J.J. TOBIAS, *Crime and Industrial Society in the Nineteenth Century* (1967; 1972), p. 232.

5. GUSTAVE DE BEAUMONT, *Sobre la reforma de las prisiones*, 7 de septiembre de 1843; rec. en *Tocqueville and Beaumont on Social Reform*, trad. inglesa de S. Drescher (1968), p. 61s.

embargo, concentraron la atención en las ideas tradicionales de moral y virtud, crimen y castigo y, por tanto, en la educación. Surge inevitablemente un problema moral: ¿Puede el público estar equivocado en sus creencias y perseguir en ocasiones el mal en lugar del bien? Bentham es algo ambiguo a este respecto, y éste es lógicamente el punto que su posición sufre más ataques. Desde luego el público puede disfrutar de la crueldad a escala masiva, como lo demuestran el coliseo romano y la corrida de toros española; ¿están, pues, de acuerdo los deportes sangrientos con el criterio que del «bien» tenía Bentham? Y, de ser así, ¿debemos aceptar una nueva concepción de bien? Su respuesta, seguida por la escuela utilitarista, es que el principio cardinal sigue siendo el mayor bien para el mayor número; debemos por tanto relegar nuestros propios placeres personales en la búsqueda del bien común. Esto hace extremadamente importante la educación en el sentido de que cada persona necesita una visión ampliada; al producirse esta ampliación se hacen más completas las percepciones del bien, y las prácticas tales como la crueldad organizada serán consideradas como contrarias al bien común.

Las ideas de Bentham sobre la educación fueron elaboradas por el escocés James Mill (1773-1836), que se convirtió en un fuerte oponente de los privilegios burgueses y de su alianza con la Iglesia establecida. Hijo de un zapatero de Forfar, al norte de Dundee, atrajo la atención de sir John Stuart, quien pagó sus estudios de teología en la universidad de Edimburgo, donde conoció a los clásicos y, en particular, la filosofía griega. En 1802, al desagradarle predicar, fue a Londres como periodista y se convirtió allí en asociado íntimo de Bentham en los años de 1808 a 1819; en 1817 publicó su monumental *Historia de la India británica* que le proporcionó un puesto en la Oficina de la India Oriental desde 1819 hasta su muerte en 1836. Fue en este período de contacto con Bentham cuando Mill escribió sus dos importantes (aunque breves) obras sobre la educación: un ataque a los privilegios educativos en 1812, titulado *Escuelas para todos con preferencia a sólo escuelas para eclesiásticos*, y su artículo «Educación» escrito en 1815 para la quinta edición de la *Encyclopaedia Britannica* (1816-23). *Escuelas para todos* era una polémica defensiva contra los ataques anglicanos a las escuelas filantrópicas para los pobres de Londres, que dirigía el disidente Joseph Lancaster, y no contenía ninguna teoría educativa; ésta aparecía en el artículo «Educación», que daba de manera muy sucinta la posición utilitarista.

Mill no tenía la menor intención de cambiar la sociedad por una estructura sin clases; esto puede verse en otro artículo, sobre el «Go-

bierno», perteneciente a una serie que escribió para la *Encyclopaedia Britannica*, en el que examinaba la estructura social y las teorías del poder político, observando que «la mayor parte de los objetos de deseo e incluso los medios de subsistencia son producto del trabajo», y que la mejor forma de gobierno sería la que promoviese estos fines, asegurando así la «felicidad del mayor número» de la manera más expedita posible<sup>6</sup>. El cuerpo del artículo estaba dedicado al poder y a los controles sobre el abuso del mismo. Mill aceptaba la estructura triple de clases de la sociedad, que estaba justificada por la necesidad de una división del trabajo, y llamaba a estas clases la «aristocracia», «la categoría media» y «la clase de personas que se encuentran por debajo de la categoría media»<sup>7</sup>. Es de la mayor importancia en su filosofía utilitarista y en su teoría educativa la afirmación de que la clase de la categoría media es el origen de la buena moral, el logro, las aspiraciones y el gusto; son «la fuente principal de todo lo que ha exaltado y refinado la naturaleza humana»<sup>8</sup>. Esto le permitió superar el problema de que el «bien» común fuese malo; siguiendo la doctrina del progreso en la ilustración manifestaba que hay en la sociedad una percepción de finalidades buenas, que brotan sin cesar, introducidas por la clase media. Así, en las instituciones educativas dispuestas para la categoría media, «ya sea universidad, colegio, escuela o lo que sea, debería haber una disposición en favor de la mejora perpetua; un interés por hacer que la institución mantuviera el ritmo de la mente humana», ya que «la gran distinción del hombre» está en «que es un ser progresivo»<sup>9</sup>.

A pesar de esta insistencia, Mill no se proponía reforzar los privilegios burgueses; en una carta a David Ricardo del 23 de agosto de 1815 declaraba que el gobierno de Gran Bretaña era malo porque «las partes intelectual y moral de la mente entre los dirigentes (están) corrompidas y depravadas»<sup>10</sup>. La clase media que él defendía no se hallaba aún en una posición de poder; en todo caso eran el gusto, la moral y los logros de esta clase lo que presentaba como modelo para ser emulado por todos, y él ofrecía además la perspectiva de aumentar sus filas hasta un número de miembros más amplio. Es aquí donde cobra importancia la educa-

6. JAMES MILL, «Gobierno»; rec. en E.A. BURTT (ed.), *The English Philosophers from Bacon to Mill* (1939), p. 857-94; esta cita, p. 858.

7. *Ibid.*, p. 888.

8. *Ibid.*

9. «Educación» (1815); in *James Mill on Education*, ed. W.H. BURSTON (1969), p. 112.

10. JAMES MILL, *Correspondence of David Ricardo*, n° 109, Mill a Ricardo, 23 de agosto de 1815; BURSTON, o.c., p. 30.

ción, ya que había de permitir que las demás clases, tanto aristocráticas como trabajadoras, alcanzaran los niveles de clase media: «Toda la diferencia existente, o que pueda llegar a existir, entre una *clase* de hombres y otra se debe enteramente a la educación»<sup>11</sup>. Adoptaba en apoyo de esto la psicología empírica de Locke que consideraba la mente como una *tabula rasa*, llena de sensaciones que llegan a asociarse como ideas, organizada por las tres facultades, que él denominaba, de manera intercambiable, «cualidades»: inteligencia, benevolencia y templanza. Tarea de la educación es cultivarlas las tres.

La educación, siguiendo los preceptos utilitaristas que depositan una fe absoluta en la racionalidad del hombre, y siguiendo asimismo las doctrinas empíricas a ellos asociadas, debe, pues, convertirse en una «ciencia», capaz de dilucidar «los fines, los objetos realmente últimos del deseo humano» y «los medios más beneficiosos para la consecución de esos objetos»<sup>12</sup>. Con el progreso, Mill creyó que éstos serían determinados, a su tiempo, por filósofos que «perfeccionarán esta investigación» y nos informarán de «cuál es el verdadero objeto al que apunta la educación»<sup>13</sup>. Está claro que si se acepta la idea de la cuantificación de los placeres, serán los resultantes del gusto de la clase media los que demostrarán ser capaces de proporcionar la mayor cantidad de placeres, así como de su calidad sostenida. A fin de asegurar el progreso para un público informado, Mill defendía la alfabetización y la completa libertad de prensa, lo cual significaba la eliminación de la censura y la abolición del impuesto prohibitivo sobre los periódicos que impedía la pronta circulación del material de lectura y la formación de una conciencia política popular.

Para Mill, la educación estaba empezando a ofrecer perspectivas más amplias para la masa desvalida de la sociedad y, como para Bentham, estaba abriendo un nuevo camino. Tendrá que haber forzosamente, admitía, clases sociales que lleven a cabo diversas funciones, pero esto no debería excluir la ampliación de oportunidades en cuanto a movilidad social que hasta aquel momento habían constituido el derecho de un estrato privilegiado. A pesar de las dificultades lógicas del utilitarismo, que su hijo John Stuart Mill intentó resolver, tras haber acuñado propiamente el término de «utilitarismo» a comienzos del siglo XIX para caracterizar esta postura, las perspectivas resultaban atractivas para los re-

11. MILL, «Educación»; BURSTON, o.c., p. 71.

12. Ibid., p. 61.

13. Ibid., p. 67.

formistas liberales. La idea de solucionar problemas sociales endémicos (crimen, pobreza, conflicto de clases) mediante una simple prueba del beneficio público se hizo atractiva, especialmente al estar de acuerdo con la prometedora teoría científica del empirismo. El utilitarismo gozó de una aceptación cada vez mayor en especial en Gran Bretaña, Francia y los Estados Unidos, aunque de forma fragmentaria y no como sistema completo; en Prusia no pudo prevalecer frente a las filosofías de Fichte y Hegel, y en Inglaterra topó con una fuerte oposición por parte de la Iglesia de Inglaterra que temía que minase el orden social. La Iglesia atacaba, en particular, el nuevo sistema de instrucción masiva que los utilitaristas, entre otros, estaban promoviendo como un paso hacia el progreso. En defensa de la escolarización de las masas James Mill escribió su opúsculo *Escuelas para todos con preferencia a sólo escuelas para eclesiásticos*.

*Educación para los pobres mediante instrucción mutua: Lancaster, Bell y el sistema de monitores*

Entretanto había comenzado en Londres, durante los dos últimos años del siglo XVIII, una de las más grandes aventuras filantrópicas en educación para los no privilegiados jamás emprendida en Occidente, que en el curso de la primera mitad del siglo XIX, y durante un período de cincuenta años, iba a extenderse por toda Europa, Rusia y Norteamérica. Fue el método de «instrucción mutua» mediante monitores, de Joseph Lancaster. Levantó una fuerte oposición por parte de la Iglesia de Inglaterra, que alegaba que el sistema de monitores promovido por la filosofía utilitarista, era ateo, pero su ataque era probablemente una reacción contra la emancipación de los pobres. La Iglesia, además, reivindicaba un derecho exclusivo a la enseñanza, que naturalmente nunca ejerció de manera plena, y que fue utilizado por el gobierno como excusa para no seguir los modestos ejemplos de Francia, Prusia y de algunos estados de los Estados Unidos, que proporcionaban ayuda estatal.

La historia empieza con la decadencia, a finales del siglo XVIII, del SPCK en Inglaterra, producida por fricciones en las juntas de gobierno entre la Iglesia anglicana, que quería un control eclesiástico total de la sociedad, y los miembros filantrópicos que aspiraban a un control laico. En este clima de disputa aumentó la actividad de los asistentes sociales y sociedades caritativas independientes, modelados según el SPCK. Uno



de los movimientos más importantes fue el que dirigía el reverendo Robert Raikes (1735-1811), que abrió en Gloucester, en 1780, una «Escuela dominical» parroquial anglicana para los niños pobres carentes de atención y que proporcionaba alfabetización e instrucción en la escritura, utilizando, en este proceso, a los niños más avanzados como monitores (es decir, como ayudantes del maestro). A pesar de las protestas conservadoras, en particular por parte de los que se oponían fervientemente a cualquier tipo de actividad en domingo, excepto la oración y el culto divino, y que habían conseguido que se aprobase el Acta del Día del Señor en 1781, Raikes popularizó sus ideas y métodos en el «Gloucester Journal», editado por él, los cuales se propagaron entre otros filántropos y asistentes caritativos. Uno de los más grandes de entre ellos fue Hannah More (1745-1833), que llevó el movimiento de la Escuela dominical a Cheddar; éste se extendería luego por todo el noroeste y oeste de Inglaterra.

Algún tiempo después, en la academia militar de Egmore de Madras, en la India británica, el reverendo Andrew Bell (1752-1832), superintendente a principios de la década de 1790, concibió la idea de enseñar los primeros pasos en el aprendizaje de la escritura haciendo que los alumnos trazaran letras del alfabeto en una bandeja con arena. La idea no era nueva; lo nuevo estaba en la introducción de la bandeja de arena (en realidad la parte superior de la mesa con un borde retenedor clavado a los cuatro lados) en la clase, y en la preparación de los muchachos más brillantes o mayores para que enseñasen a los demás. En 1796, Bell señaló este sistema de posible instrucción mutua como un método eficaz y económico de enseñar letras y números elementales en su informe a la junta académica que llevaba por título *Un experimento en educación, realizado en el Asilo para varones de Madras, que sugiere un sistema mediante el cual una escuela o familia puede enseñarse a sí misma bajo la supervisión del director o de los padres*. En estas actividades preliminares de Raikes y Bell tuvo su origen moderno el sistema de monitores. Durante las últimas décadas del siglo XVIII se formaron otras sociedades protestantes, no conformistas y judías con el fin de proporcionar instrucción caritativa, destacando entre ellas la de los cuáqueros, una secta religiosa fundada alrededor de 1668 por George Fox, que se consideraban guiados por una «luz interior» para efectuar acciones sociales movidos por la compasión; eran por consiguiente pacifistas, rechazaban el servicio militar y se centraban en la filantropía, especialmente en el campo de la educación. En 1800 eran conocidos de manera formal como

la *Sociedad de amigos*, y tenían varios miembros famosos, entre ellos Joseph Lancaster (1778-1838), quien organizó y dirigió personalmente una escuela de caridad en Londres.

La escuela de Lancaster estaba en Borough Road, Southwark, en Londres; abrió sus puertas en 1798, dos años después de que fuera impreso en Madras *Un experimento en educación* de Bell. Este informe, sin embargo, no llegó a Lancaster hasta alrededor de 1800, cuando estaba ya experimentando en líneas similares con algunos niños como maestros; Lancaster reconoció de manera expresa su deuda para con Bell en su primera publicación de 1802, *Mejoras en educación*<sup>14</sup>. El sistema de Lancaster era similar, excepto que el suyo contemplaba matrículas mucho mayores, como indica el título completo de su publicación:

*Mejoras en educación*, respecto a las clases trabajadoras de la comunidad, conteniendo, entre otras cosas particulares importantes, una exposición de la institución para la educación de mil niños pobres, Borough Road, Southwark, y del nuevo sistema sobre el cual se basa.

La escuela empezó con una matrícula en 1798 que oscilaba entre 90 y 120 alumnos, según informaría Lancaster<sup>15</sup>, llegando a 300 en 1803 y a 700 en 1804, sin ningún «efecto desagradable sobre el orden de la escuela»<sup>16</sup>.

En 1804 había matriculados casi 800 muchachos y casi 200 muchachas, con lo que se aproximaba a la idea de «mil niños pobres» en una sola institución y «sin ningún maestro ayudante adulto»<sup>17</sup>. Lo importante era enseñar a los muchachos; los planes para la acomodación adicional de muchachas se efectuaron bajo la supervisión de las dos hermanas de Lancaster.

El sistema de monitores fue ampliamente descrito en *Mejoras en educación*. La escuela enseñaba sólo lectura, escritura y aritmética, con la adición de costura para las niñas, y, aunque no promovía «los principios religiosos de ninguna secta en particular», procuraba «instruir a los jóvenes en el aprendizaje útil y en los principios rectores e indiscutidos del cristianismo, y prepararlos en la práctica de hábitos morales que condujesen a su bienestar futuro como hombres virtuosos y miembros útiles

14. LANCASTER, en D. SALMON (ed.), *The Practical Parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiments* (1932), p. XXIII.

15. LANCASTER, *Improvements in Education*, 3.<sup>a</sup> ed. (1805), p. 1.

16. *Ibid.*, p. 7.

17. *Ibid.*, p. 8.

de la sociedad»<sup>18</sup>. La instrucción estaba organizada en clases, definidas como «un grupo de muchachos cuyo aprovechamiento esté al mismo nivel», pero sin exceder los diez por clase; se asignaba a cada una un monitor; «la palabra monitor, en esta institución, (significa) cualquier muchacho que tenga un cargo en algún departamento de enseñanza o de orden»<sup>19</sup>. Había un gran número de monitores (del latín *monere*, aconsejar), todos los cuales llevaban insignias grabadas que indicaban su categoría, generalmente colgadas del cuello mediante una cadena. Los monitores eran los alumnos más brillantes; llegaban más temprano para recibir instrucciones y estaban preparados para dar sus clases al empezar la jornada. Los mismos monitores eran estimulados mediante un elaborado sistema de recompensas; aparte de tener la autoridad y el prestigio del poder, acumulaban puntos convertibles en regalos y pequeñas cantidades de dinero. En la cumbre de esta estructura de mando estaba el monitor general. Había además monitores no enseñantes, nombrados para rayar los cuadernos de escritura «mediante aparatos contruidos a ese fin», así como «monitores inspectores», «monitores de pizarras» y «monitores de libros».

Como en la mayoría de escuelas de la época, se enseñaba en una sola sala grande, en cuyo centro había hileras de bancos y hasta 100 largos pupitres (cada uno de los cuales constituía una «clase» de diez alumnos); los pupitres tenían los bordes levantados para que se pudiese esparcir arena seca encima, a fin de enseñar a los principiantes a escribir; en la parte posterior de la sala se colocaban las clases más avanzadas. En las paredes había «estaciones», consistentes en pilares o tablas sobre los que se podía colgar material impreso, y en el suelo había pintado un semicírculo, una línea alrededor de la cual, en ocasiones, podía colocarse cada clase.

La secuencia general de la instrucción era que el principiante aprendiese el alfabeto dibujando en la arena las formas que veía en una letra impresa sobre una tarjeta mantenida en alto por el monitor. Una vez dominada la escritura, los principiantes pasaban a las hileras de pizarra donde repetían el proceso, durante tantos días o semanas como cada niño precisase para adelantar (y esto, representaba una continua reestructuración de las clases según el éxito): después de las pizarras venía la escritura en tarjetas, y luego en cuadernos. Se enseñaba asimismo nume-

ración, y las cuatro reglas aritméticas. Entretanto, los niños más avanzados se dedicaban a la lectura, y el ingenioso Lancaster compró dos ejemplares de cada libro que necesitaba, separó las hojas y pegó cada página a una lámina de cartón. Los monitores las disponían en pilares o planchas en cada estación y los niños de una clase determinada, en pie en semicírculo, las leían una tras otra según aparecían en los cartones, hasta completar el libro al cabo de un tiempo. Así que, en teoría, la escuela consistía en clases de diez alumnos, bajo la mirada solícita de los monitores, y que pasaban de una actividad a otra, adquiriendo la destreza en lectura, escritura y aritmética mediante formación de letras y números, dictado, ortografía y lectura en grupo.

Siguiendo las órdenes de los cuáqueros, Lancaster se oponía al castigo corporal por no aprender y, en lugar de ello, utilizaba las recompensas positivas, lo cual ilustraba así: cuando enseñaba el alfabeto, «el mejor niño ocupa el primer lugar; es asimismo condecorado con un boleto de cuero, dorado y con la palabra *mérito*»<sup>20</sup>. Las cuentas que rendía a la sociedad hacen interesante la lectura sobre este punto. En la hoja de balance correspondiente al término del año escolar, en junio de 1801, por ejemplo, su presupuesto total era de 118,10 libras, y contenía las partidas habituales en enseñanza, su propio salario y otros gastos por un importe de 84,15 libras, así como suministros necesarios: carbón para el fuego, pizarras, libros de lectura, silabarios, himnarios, textos y 10 000 plumas, con lo cual sumaba en conjunto 15,7 libras. Sin embargo, había además estas partidas:

11 bolsitas con letras  
7 plumas de plata  
6 medias coronas, inscritas con la siguiente grabación: «Recompensa por méritos»  
300 juguetes para premios  
1500 boletos laudatorios (de cartón)  
130 boletos laudatorios de cuero, con las palabras «Recompensa por méritos»  
6 excursiones: a Wandsworth, Clapham, Sydenham, Norwood y Blackheath, con 50, 80 ó 124 muchachos cada vez, como recreo y recompensa en atención a su aprendizaje.

18. Ibid., p. 25.

19. Ibid., p. 40, 37.

20. Ibid., p. 13.

Este último grupo sumaba 19 libras, con lo que representaba aproximadamente el 55 por ciento del presupuesto de mantenimiento, sin incluir los honorarios por enseñanza<sup>21</sup>. Más interesante aún es el hecho de que aquel año se matricularan 113 escolares sin pago, o sea que proporcionaba instrucción por, aproximadamente, 1 libra por niño. Además, por lo que se refiere a los que podían pagar la enseñanza a media tarifa, aceptó a más de cien. Este modesto gasto fue sostenido; según sus cuentas correspondientes a 1802, enseñó a 217 niños acogidos a la caridad por un total de 228 libras; en 1803 se dio enseñanza a 212 niños acogidos a la caridad por 223 libras; en ambos años el coste por alumno fue ligeramente superior a una libra. Éstas son las cifras que daba en sus informes anuales a los suscriptores para justificar sus donaciones; además, aceptó también a niños con pago de honorarios que probablemente eran alumnos privados suyos y por cuyos honorarios no era preciso rendir cuentas; esto explica la discrepancia entre sus dos series de cifras de matrícula.

La financiación benéfica se basaba en el sistema de suscripción existente. Al principio, Lancaster informó que era ayudado económicamente sólo por Elizabeth Fry, aunque pronto se atrajo el apoyo del Duque de Bedford y de lord Somerville. Durante los primeros cinco años Lancaster recibía suscripciones de cincuenta principales donantes, cinco de los cuales eran miembros del parlamento, entre ellos William Wilberforce, así como sumas ocasionales más reducidas. En 1805 el rey Jorge III visitó la escuela y quedó tan impresionado que se suscribió con 100 libras, la reina con 50 y las princesas con 25 cada una.

#### *Rivalidad sectaria: disposiciones anglicanas en la sociedad nacional*

Sin embargo, el mismo año de la visita real se estaban creando problemas debido a la creciente oposición anglicana; en 1798 la Iglesia oficial abrió en Londres varias escuelas más pequeñas donde se practicaban las teorías de Bell, pero con resultados mucho menos espectaculares, y se tomaron medidas para librarse de la competencia de los cuáqueros. Naturalmente, se trataba del período de las guerras napoleónicas e Inglaterra era uno de los miembros principales de las potencias de la coalición; en todo caso los cuáqueros levantaban sospechas tanto por su pacifismo

21. Ibid.

como por su inconformismo. Lancaster se convirtió en blanco de un ataque dirigido por Sarah Trimmer (1741-1810), persona muy relacionada con el *establishment* conservador, madre de doce hijos y activista del SPCK desde 1793, que escribía resúmenes de ambos Testamentos para la Sociedad. Las actitudes de ésta quedaron claras en 1792 en sus *Reflexiones sobre la educación de niños en las escuelas de caridad*, donde escribió que sería un error educar «a las clases bajas del pueblo» puesto que ello podría hacer que se volvieran socialmente móviles «y las descalificaría para aquellos menesteres serviles que deben ser efectuados por algunos miembros de la comunidad», y que «los hijos de los pobres no deben ser educados de manera que les coloque por encima de las ocupaciones de la vida humilde, o que les haga sentirse incómodos entre sus iguales»<sup>22</sup>. En 1805 atacó a Lancaster acusándolo de plagiar las teorías de Bell; éste se molestó, ya que habiendo regresado a Inglaterra procedente de la India era amigo de Lancaster y ambos tenían ideas comunes. No obstante, los ataques de Trimmer polarizaron la disputa: la Iglesia establecida afirmaba su monopolio sobre la educación de caridad; el debate apareció desde un punto de vista anglicano en la «Quarterly Review», y, desde la posición lancasteriana, en el «Philanthropist» y en la «Edinburgh Review».

A pesar de su coste (y, en algunos casos, las ganancias monetarias de los monitores podían ser tan altas como lo que habrían podido ganar trabajando en fábricas), el método de recompensas de Lancaster fue una importante innovación en educación; era más efectivo y no más extrínseco respecto al proceso de aprendizaje que la idea predominante de castigar a los que no aprendían. Lancaster, sin embargo, no era un hombre de negocios y su proyecto fracasó económicamente, siendo salvado de la ruina total sólo a través de la intervención de varios amigos cuáqueros, especialmente de William Allen, el químico fabricante, que dieron una base sólida a su economía. Lancaster perdió en preeminencia y Allen ganó en influencia después de 1808, cuando la escuela fue reorganizada e incorporada a la recién formada Real institución lancasteriana, y, a su vez, en el Real sistema británico en 1810 y en la Sociedad de escuelas británicas y extranjeras en 1812. Simultáneamente, en 1811, la Iglesia anglicana, antes apoyada por Mrs. Trimmer (ya fallecida), fundó una sociedad rival que llegaría a ser más grande: la Sociedad nacional para la

22. SARAH TRIMMER, *Reflections upon the Education of Children in Charity Schools*, T. Longman, Londres 1792, p. 7.

promoción de la educación de los pobres según los principios de la Iglesia establecida, en la que se utilizaban los mismos principios de instrucción mutua. En 1811 la Iglesia anglicana inició el ataque cuando, por invitación del SPCK, el doctor Herbert Marsh, catedrático de teología en Cambridge, dio un sermón el 13 de junio en la Catedral de San Pablo, en Londres, afirmando que sólo la Iglesia establecida podía desempeñar adecuadamente la tarea de educar al pueblo puesto que la religión establecida es la religión nacional, y, por tanto, «la educación nacional debe efectuarse según los principios de la religión nacional»<sup>23</sup>.

James Mill se vio impulsado a contestar inmediatamente a esta engañosa lógica y, en respuesta al sermón de Marsh, que apareció en el número de octubre de la «Quarterly Review», publicó su celebrada respuesta utilitarista, al año siguiente, en el «Philanthropist» bajo el título de *Escuelas para todos con preferencia a sólo escuelas para eclesiásticos*. Refiriéndose despectivamente a la Iglesia como el *establishment*, Mill argüía que, lejos de ser nacional, ésta servía sólo a los intereses del sector dominante de la nación que había «descuidado totalmente... la educación de las clases bajas», y que, «mientras obispos y arzobispos, decanos y rectores, lords y caballeros, los miraban con apatía», sólo Lancaster, actuando con un espíritu de caridad cristiana, «demostró que la educación de los pobres podía ser convertida en algo increíblemente barato», y ahora que «están a punto de brotar nuevas escuelas en todas partes del país» nos llega «el grito de que “la Iglesia (está) en peligro”»<sup>24</sup>. El ataque a la hipocresía anglicana llenaba todo aquel largo artículo; la Iglesia era criticada por su intolerancia, su sectarismo, su complacencia, estrechez de miras y falta de interés por los pobres, los desvalidos y los vulnerables. Mill negaba que sólo la Iglesia de Inglaterra representase la verdadera y única fe cristiana y manifestaba que, en educación, sólo una cosa es importante: «la cuestión de la utilidad»; que los niños pobres e ignorantes sean prontamente ayudados mediante una educación útil<sup>25</sup>.

El testimonio social estaba en todas partes, en las ciudades que crecían con rapidez, donde los niños, liberados de las estructuras reguladoras de la vida pueblerina tradicional, eran víctimas de todo tipo de explotación, crimen y vicio. Del mismo modo que la mayoría de los obreros de las fábricas eran muy jóvenes, éstos representaban una gran

proporción del estamento criminal: los comités parlamentarios escogidos se enteraron de que en 1816, en la prisión de Newgate, 514 presos estaban por debajo de los veinte años, 284 por debajo de los diecisiete, 51 por debajo de los catorce; el más joven tenía nueve años; las muchachas terminaban frecuentemente en los burdeles con sólo once o doce años de edad, siendo el término medio de catorce años, y las enfermedades venéreas estaban en su apogeo<sup>26</sup>. La esperanza inconformista y utilitarista se cifraba en poder efectuar alguna mejora, tanto en la moral como en el trabajo, para la creciente masa de gente que habitaba en zonas fabriles urbanas.

Afortunadamente, la clase dirigente anglicana y *tory* (conservadora) tenía la oposición de los *whig* (liberales), cada vez más fuertes. A pesar de la acritud mutua, el movimiento monitorial, tanto lancasteriano como de la Sociedad nacional, creció enormemente y durante los treinta o cuarenta años siguientes, hasta la década de 1840, fue el principal medio de proporcionar escolarización elemental a las clases trabajadoras, mientras la Sociedad nacional, debido al apoyo anglicano, conseguía un número mucho mayor de seguidores, como muestran las cifras a partir de su fundación en 1812<sup>27</sup>:

|      | <i>Escuelas</i> | <i>Matriculados</i> |
|------|-----------------|---------------------|
| 1812 | 52              | 8 620               |
| 1813 | 230             | 40 484              |
| 1820 | 1614            | 200 000 aprox.      |
| 1830 | 3670            | 346 000 aprox.      |

El método de ambos sistemas no sólo estaba de acuerdo con el concepto de recompensa, especialmente en salarios, por el trabajo; encajaba, desde el punto de vista burgués, en el carácter industrial de la sociedad en evolución. En lo alto estaba la clase media, dirigente y empresarial; debajo estaba la fábrica organizada basada en el poder mecánico y la repetición de productos estandarizados. Resultaba que la escuela mutua mecanizada, que coincidía con este sistema, preparaba (y disciplinaba)

23. «Quarterly Review», octubre de 1811, p. 289; citado en BURSTON, o.c., p. 186.

24. MILL, *Schools for All*; BURSTON, o.c., p. 122, 124s.

25. *Ibid.*, p. 168.

26. Comité sobre política, 1816-18, presidente H.G. Bennet, MP; citado en TOBIAS, o.c., p. 88.

27. P. MONROE (ed.), *A Cyclopedia of Education*, 5 vols. (1911-13); artículo de D. Salmon, «Sociedad nacional, Inglaterra», vol. 4, p. 384; M.E. SADLER y J.W. EDWARDS, *Special Reports on Educational Subjects* (1898), vol. 2, p. 446.

al futuro obrero fabril. En 1819 Henry MacNab escribió que Lancaster y Bell serían honrados por las generaciones futuras por su invención «con sentimientos más elevados y espirituales que los debidos a los talentos de un Watt y de un Arkwright»<sup>28</sup>, mientras sir Thomas Bernard, fundador de la Sociedad para la mejora de la situación y aumento de las comodidades de los pobres, aplaudía el sistema ya que «el principio en escuelas e industrias es el mismo... se trata de la división del trabajo aplicada a la educación»<sup>29</sup>.

En esta época Gran Bretaña estaba pasando por cambios sociales y demográficos masivos: en el período de 1800 a 1850 no sólo se dobló la población de 8.9 millones a 18 millones sino que su población predominantemente rural se transformó en grandes concentraciones urbanas, que alcanzaban ya unos 9 millones, el 50 por ciento del total, y que crecían de manera desmedida en los inadecuados puntos de lo que en realidad habían sido poco más que ciudades rurales de servicio. Al final del siglo XVIII Gran Bretaña tenía sólo cuatro regiones urbanas importantes: Londres, con una población de 750 000 habitantes, Dublín con 150 000, Edimburgo con 80 000 y Glasgow con 36 000. Prevalecía ahora una serie de circunstancias que el país, y en especial la burguesía acomodada, era incapaz de abarcar, y mucho menos de atender de manera adecuada, y el resultado en educación fue la rápida expansión del sistema de monitores por toda Gran Bretaña; éste no desapareció hasta 1847 al convertirse en el sistema alumno-maestro. En las primeras décadas, el sistema de monitores fue incluso empleado en la escuela de gramática como método de intensificar la enseñanza de materias en particular. Las teorías de Mill, además, fueron ampliamente adoptadas al prevalecer ideas más racionales, incluso optimistas, de que las masas de todo el mundo en proceso de industrialización precisaban de algún tipo de escolarización básica.

28. H.G. MACNAB, *The New Views of Mr. Owen... of the Rev. Dr. Bell and that of the New British and Foreign System of Mutual Instruction* (Londres 1819), p. 212; citado en J. LAWSON y H. SILVER, *A Social History of Education in England* (1973), p. 241.

29. T. BERNARD, *The Education of the Poor* (1809), p. 35; citado en M.G. JONES, *The Charity School Movement* (1930; reimpr. 1964), p. 337.

### Extensión del sistema de monitores

La Europa continental había estado en gran medida separada de Gran Bretaña durante el período napoleónico. En cuanto terminaron las guerras, los liberales franceses formaron en 1814 la Sociedad para alentar la industria nacional, que envió una delegación para estudiar la escuela de Lancaster de Borough Road. Quedaron tan favorablemente impresionados que convencieron a la Sociedad para que estableciera una división educativa, que apareció en 1815 como la *Société pour l'instruction élémentaire*. Al año siguiente, el gobierno francés lanzó una *Ordonnance* educativa, con fecha 19 de febrero de 1816, que requería, en el artículo 14, que «todas las comunas proporcionarán enseñanza primaria a todos los hijos de los habitantes, y, en el caso de pobres, será gratuita» y, además, requería que cada región estableciera un Comité para supervisar y alentar la educación primaria caritativa y gratuita para los indigentes<sup>30</sup>. El Estado proporcionaba un modesto fondo de 50 000 francos anuales para los casos más evidentes, y a este fondo se dirigía la Sociedad para la instrucción elemental en busca de asistencia. Una traducción de *Mejoras en educación* de Lancaster, hecha por el Duque de La Rochefoucauld-Liancourt fue publicada por la Sociedad con el título *Amélioration dans l'éducation des classes industrielles de la société*, publicación que fue ampliamente distribuida y bien acogida. La Sociedad organizaba también escuelas monitoriales para niños, adultos y personas que pretendían ser nombradas directoras de dichas escuelas. En 1817 habían establecido una en cada distrito de París y en todas las grandes ciudades industriales, y varias en los centros mayores de Besançon, Arras, Burdeos, Poitiers, Nantes y Lyon. En 1820 había 1500 escuelas de este tipo, que absorbían la mayor parte de la asignación gubernamental de 50 000 francos para la educación primaria.

En Francia, al igual que en Gran Bretaña, surgieron problemas secundarios. La Sociedad para la institución elemental era predominantemente liberal y protestante, y consideraba de modo favorable el sistema de monitores debido a sus asociaciones utilitaristas y cuáqueras, atacadas en Francia por las fuerzas conservadoras y burguesas que habían llegado al poder bajo la restauración borbónica. En alianza con la Iglesia católica,

30. P. CHEVALLIER y otros autores, *L'enseignement français de la Révolution à nos jours* (1968), p. 64.

que quería recobrar sus privilegios pre-revolucionarios, la burguesía hizo todo lo posible por mantener las escuelas mutuas al mínimo, en lo que tuvieron relativo éxito. Aunque había 1500 escuelas mutuas, éstas estaban limitadas a los centros urbanos mayores; en el mismo período la mayor parte de las comunas observaron la *Ordonnance* de 1816 cediendo sus escuelas primarias a los hermanos de las escuelas cristianas, a las ursulinas y a otras congregaciones; en cuanto al año 1820, las 1500 escuelas basadas en el sistema de monitores (el máximo alcanzado) deben ser comparadas con el total de 27 581 escuelas comunales (de las que menos de 400 eran para niñas) con una matrícula total de 1 123 000 niños<sup>31</sup>, cuando la población total de Francia en ese año era de 30 millones de habitantes.

La escolarización de la escuela primaria llegaba tan sólo a una parte de las masas y las congregaciones de enseñanza seguían controlando la mayor parte de las escuelas; a pesar de esto, el sistema siguió vigente hasta la década de 1840 en que fue cambiando gradualmente cuando se seleccionó a muchachos mayores como monitores con lo que éstos se convirtieron en maestros-alumnos, mientras el maestro daba clase, cada vez más, a la escuela reunida, a ciertas horas conforme se iban adoptando los métodos de los hermanos cristianos. Hacía tiempo que los hermanos utilizaban lo que llamaban el «método simultáneo», que se hizo corriente en el siglo XIX: el maestro daba a todos los niños la misma lección, al mismo tiempo, en contraste con la técnica habitual consistente en llamar a cada niño por separado para que leyese o recitase mientras el resto de la clase seguía con tareas de aprendizaje aparte. Las salas de las escuelas de monitores llegaron con el tiempo a tener en un extremo una galería de bancos en fila, capaces de dar cabida a todos los matriculados. Esta galería podía utilizarse para las oraciones y se utilizaba cada vez más para la instrucción «simultánea», masiva, por parte del maestro, y así el método «monitorial» se convirtió en el *aula* del siglo XIX. En Francia las escuelas mutuas fueron cambiadas por una *Ordonnance* de 1853 que prohibía las clases de más de ochenta alumnos y que exigía lecciones fijas de religión, lectura, escritura y aritmética. Fueron adoptando el mismo plan de las escuelas de las congregaciones de enseñanza, con tres lecciones de una hora por la mañana (religión, escritura y lectura), seguidas de tres lecciones de una hora por la tarde (aritmética, lectura y escri-

31. Estadísticas de ANTOINE PROST, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967* (1968), documento 17: *Statistique de l'instruction primaire 1817-1887*.

tura)<sup>32</sup>. Hacia 1860 las escuelas francesas de monitores se «disolvieron» con los nuevos desarrollos que estaban teniendo lugar.

Más o menos la misma historia se repitió en los otros países europeos donde el sistema fue adoptado. Precedido en Prusia por las disposiciones sobre escuelas elementales, y en Austria por las congregaciones de enseñanza, fue adoptado en Suecia donde en 1822 se fundó una sociedad que había creado cerca de 500 escuelas en 1841; y en Dinamarca, donde en 1831 se habían establecido casi 3000 escuelas. El sistema fue empleado en Suiza, Italia, España y Sudamérica<sup>33</sup>, mientras las sociedades filantrópicas de Inglaterra lo llevaron a las colonias, incluidas Canadá y Australia. La Rusia zarista se interesó por el método, en parte a través de los esfuerzos de William Allen, quien insistió al respecto a Iosif Gamel, un científico ruso enviado a Inglaterra en 1813 para estudiar la industrialización y, en una audiencia personal con Alejandro I en 1814, cuando el zar visitó Londres. En esta época Inglaterra y Rusia mantenían estrechas relaciones diplomáticas y había entusiasmo tanto en San Petersburgo como en Moscú por «las cosas inglesas». Después de 1817 se fueron estableciendo escuelas una tras otra, y cuando se fundó en San Petersburgo en 1819 la Sociedad libre para el establecimiento de escuelas de instrucción mutua, el movimiento se extendió rápidamente a muchas de las principales ciudades<sup>34</sup>.

Pero incluso en Rusia la extensión de la educación básica para las clases más bajas topó con la oposición tanto de la Iglesia ortodoxa, que estaba preocupada por el material cuáquero (traducido) enviado por William Allen, como de la policía secreta del zar, que atribuyó el motín del Regimiento Semyonovsky a la educación lancasteriana de los soldados. A partir de entonces se vigiló de cerca el sistema, se controló su crecimiento y en el período 1827-30 las escuelas empezaron a decaer. En 1827 había en Rusia 213 escuelas lancasterianas<sup>35</sup>; después de la revolución de París en julio de 1830, al ser reforzada la reacción gubernamental por la xenofobia ortodoxa, la instrucción de las masas fue activamente desalentada, los fondos eliminados y las escuelas cerradas. Algunas sobrevivieron: unas pocas seguían funcionando aún en 1858

32. R.D. ANDERSON, *Education in France 1848-1870* (1975), p. 155.

33. MONROE, o.c.: artículo «Sistema mutuo», vol. 4, p. 297.

34. Sobre el método mutuo en Rusia, y referencias al pasaje precedente, consúltese B. HOLLINGWORTH, *Lancasterian Schools in Russia*, «Durham Research Review», V (1966), 17, p. 59-71.

35. *Ibid.*, p. 70.



cuando fueron oficialmente cerradas y declaradas obsoletas por decreto del gobierno<sup>36</sup>.

El sistema se extendió también a Norteamérica, propagado por el mismo Lancaster desde su llegada a los Estados Unidos en 1818 hasta su muerte en Nueva York en 1838. Sin embargo, ya antes de la llegada de Lancaster se estaban abriendo escuelas mutuas, la primera de las cuales apareció en Nueva York en 1806. En las grandes ciudades funcionaban muchas sociedades de caridad, incluido el movimiento de las escuelas dominicales, y fue en este patrón filantrópico donde se injertó el sistema mutuo. En 1814 se abrió una escuela preparatoria para la Academia de Raleigh, Carolina del Norte, basada en «el muy aprobado modo de enseñar a los niños los primeros rudimentos del aprendizaje, inventado por el célebre Joseph Lancaster de Londres, mediante el cual se puede supervisar la instrucción de cualquier número de escolares desde 50 hasta 1000»<sup>37</sup>. En el mismo año apareció en Filadelfia una Sociedad para la promoción de un sistema racional de educación y, a través de sus esfuerzos, se organizó en 1817 una nueva sociedad, la Sociedad de Filadelfia para el establecimiento y apoyo de escuelas de caridad, que publicó un manual de instrucción sobre el método mutuo. A comienzos de los años 1820 el movimiento lancasteriano estaba siendo adoptado seriamente en los estados del este, empezando por Massachusetts y extendiéndose hacia el oeste, hasta el río Mississippi; en 1823 Lancaster fue a La Paz, a instancias de Simón Bolívar, para organizar las escuelas en Bolivia; en 1829 fue a Canadá para establecer algunos proyectos piloto para el gobierno canadiense; en 1829 el sistema fue también establecido en México. En todos los casos siguió funcionando hasta la década de 1840 en que quedó rápidamente desfasado en todo el mundo y decayó.

### Concesiones burguesas: sistemas duales de educación

#### *Gran Bretaña: el sistema independiente y voluntario*

Las revoluciones que barrieron la Europa de 1830 y pusieron fin a la era represiva de la «diplomacia del Congreso» de Metternich produjeron sacudidas en Gran Bretaña y llevaron a la elección de un gobierno

36. Ibid.

37. *The Raleigh Register*, 1 de abril de 1814; K & H, p. 135.

liberal en 1830 al verse obligada la aristocracia a compartir el poder con las clases industriales y comerciales en alza. El nuevo partido liberal propuso el primer proyecto de Ley de reforma en 1832, disponiendo, entre otras cosas, la concesión de los derechos políticos a los propietarios varones de fincas cuya capacidad de renta anual fuera al menos de diez libras. Por dos veces rechazó la Cámara de los lores el proyecto de ley, mientras se producían disturbios por todo el país, y con este telón de fondo Guillermo IV (r. 1830-1837) se vio obligado a ampliar la Cámara con títulos de nobleza recién creados a fin de darle un carácter más liberal y conseguir así que fuese aprobado el proyecto de ley. Como consecuencia, la estructura de clases inglesa empezó a cambiar con la aparición de un estrato comercial de nobles procedentes, en gran medida, de los grandes banqueros comerciantes, miembros de la clase media alta que estaba creciendo en número e influencia en las regiones industriales en desarrollo, y reforzados por una clase media baja compuesta de pequeños comerciantes al por menor, fabricantes y hombres de negocios; este estrato se vio constantemente aumentado, a lo largo de todo el siglo, al crear el sistema urbano-industrial en desarrollo nuevas ocupaciones de tipo burocrático y de subdirección en los bancos, ferrocarriles, almacenes, tiendas y diversas oficinas gubernamentales y privadas que se hacían necesarias como industrias de servicio. Los radicales ingleses no estaban satisfechos con la marcha de la reforma política y en 1838 fue redactada por Francis Place y William Lovett la famosa Carta del pueblo con sus seis demandas (sufragio de los varones adultos, elegibilidad de los no propietarios al parlamento, salarios para los miembros de éste, votaciones secretas, electorados de igual tamaño y parlamentos elegidos anualmente) que ponen de relieve el sistema que prevalecía, un parlamento oligárquico no representativo. Las demandas de los cartistas toparon con resistencia por parte de la facción *tory* y de muchos *whigs*; sin embargo, en 1867 la presión de esta clase «de cuello blanco» no podía seguir siendo ignorada y ese año el gobierno de Disraeli dio derechos políticos a la clase media baja urbana, incluidos aquellos varones que tenían propiedades con un valor de renta anual de 10 libras o pagaban una renta anual del mismo importe. La voráGINE de la Comuna de París de 1871 y el reto industrial de Prusia llevaron a más reformas, con la votación secreta en 1872 y la extensión de los derechos políticos a los agricultores y mineros varones en 1884; sin embargo, el voto no sería concedido a las mujeres en Gran Bretaña hasta 1918.

Con este telón de fondo las instituciones educativas existentes de es-

cuela preparatoria, escuela de gramática y universidad siguieron siendo utilizadas tanto por las clases medias como por la aristocracia de la primera parte del siglo XIX, aunque fueron modificadas y aumentaron al serles impuestos cambios como consecuencia de las presiones externas recibidas.

Aunque había academias comerciales, éstas satisfacían únicamente los intereses de una minoría, que se hizo importante sólo en el último tercio del siglo; dominando toda la escolarización secundaria estaba el currículum clásico, aunque las escuelas de gramática eran a menudo muy malas.

En la primera parte del siglo, incluso las escuelas históricas con dotaciones tenían mala fama, y fue en este contexto donde Thomas Arnold (1795-1842) se hizo célebre por su reforma de la Escuela de Rugby, después de su nombramiento como director en 1828, cuando los muchachos de la clase media estaban empezando a entrar en masa en las escuelas de gramática. Durante los doce años siguientes se opuso a la tradición del maltrato ritual de los más jóvenes por parte de los mayores y de los maestros.

Hizo hincapié en la disciplina moral, moderó algo el currículum clásico con idiomas modernos e incluso fomentó los estudios naturales de campo, especialmente en geología. Las reformas de Arnold permanecieron dentro del marco del sistema vigente y su influencia se extendió por todas las escuelas de gramática, siendo Rugby el principal modelo de emulación.

En las décadas centrales del siglo las escuelas de gramática siguieron siendo dominantes, exclusivistas y caras, y su currículum clásico siguió estando muy alejado de las necesidades de una sociedad en proceso de industrialización y urbanización. Eton, la principal escuela con dotaciones en 1860, no era más que uno de los muchos fósiles vivientes; en aquella época, como diría más tarde Oscar Browning, un famoso director, «la educación era meramente clásica, se enseñaban pocas matemáticas y nada de ciencia», mientras «los idiomas modernos no formaban parte del currículum regular». De hecho, el programa descansaba casi enteramente sobre «la base de las lenguas griega y latina... El trabajo escolar, como lo llamaban, era absolutamente rígido, limitado a ciertos libros en latín y en griego que se leían una y otra vez hasta ser aprendidos de memoria».

Defendiendo la escuela, observaba que «en aquellos tiempos Eton era una institución educativa muy buena; pero estaba desconectada de

la época»<sup>38</sup>. A pesar de esto, Browning observaría también que la importancia de los antiguos alumnos de Eton en su vida posterior, «además de las ventajas que poseían por su nacimiento», se debía «en gran medida a la educación clásica que habían recibido, una educación que de ningún modo pueden proporcionar las matemáticas o la ciencia»<sup>39</sup>.

Del mismo modo, en la primera mitad del siglo XIX, Oxford y Cambridge estaban bastante atrasadas, en marcado contraste con el desarrollo progresivo de Edimburgo y Glasgow y las fundaciones nacientes de Londres (1836) y Durham (1837). En 1850 el parlamento creó una Comisión real de investigación para Oxford y Cambridge, debido a la gran insatisfacción pública. Oxford se negó a cooperar y ni siquiera admitió a los comisionados; el Duque de Wellington, canciller, comunicó al parlamento que los Estatutos revisados de 1636 y el sistema académico por ellos instituido seguían siendo totalmente adecuados. La Comisión, sin embargo, no tuvo esta impresión y criticó la exclusión de los sectores pobres de la comunidad y de los no anglicanos<sup>40</sup>. Siguió reformas tanto en Oxford como en Cambridge, con las Actas parlamentarias de 1854 y 1856 respectivamente, se suprimieron las pruebas religiosas para la graduación y se modernizó algo el currículum de Oxford y más profundamente en Cambridge, que reconoció que el futuro estaba tanto en las ciencias y las matemáticas como en las lenguas clásicas.

La reforma parcial de Oxford y Cambridge tuvo lugar en un período de creciente interés público por la educación, y se oían con más frecuencia críticas a la complacencia anglicana y al conservadurismo de la escuela de gramática. En 1861 el gobierno se vio también forzado por numerosas quejas a investigar en las nueve grandes escuelas públicas históricas que seguían estando financiadas, para una minoría de la clase media alta rica y de la aristocracia, por donaciones de tierras públicas hechas en siglos anteriores; así se nombró la «Comisión de Su Majestad para investigar los ingresos y dirección de ciertos colegios y escuelas y los estudios seguidos y la instrucción dada en ellos», bajo la presidencia del conde de Clarendon. El informe de esta «Comisión Clarendon» salió a

38. OSCAR BROWNING, *Memories of Sixty Years at Eton, Cambridge and Elsewhere* (1860), p. 62-70; citado en P.J. GOSDEN, *How They Were Taught: An Anthology of Contemporary Accounts of Learning and Teaching in England* (1969), p. 82s.

39. *Ibid.*, p. 87.

40. Comisión real para investigar en el Estado la disciplina, los estudios y rentas de nuestra Universidad (Oxford y Cambridge) y de todos los Colegios universitarios singulares de nuestra dicha Universidad (Universidades), 1852; citado en J.S. MACLURE (ed.), *Educational Documents: England and Wales 1816-1963* (1965), p. 63-69.

la luz pública en 1864 y, aunque vindicaba las lenguas clásicas, observando que «estamos igualmente convencidos de que el mejor material a disposición de los ingleses... es proporcionado por las lenguas y la literatura de Grecia y de Roma», se mostraba muy crítico respecto a la estrechez y falta de efectividad de un currículum exclusivamente clásico<sup>41</sup>.

El informe Clarendon estimuló la investigación, y en 1864 se creó la Comisión real para la investigación en las escuelas, presidida por el baron Taunton, «a fin de investigar la educación que se da en las escuelas no comprendidas en el ámbito de (los informes Newcastle y Clarendon)»; el informe Newcastle de 1861 se había ocupado de la «educación popular». La Comisión Taunton investigó, principalmente a través de cuestionarios, unas 3000 escuelas dotadas, privadas y particulares, de las cuales 705 eran escuelas de gramática con un currículum clásico y casi 2200 ofrecían un currículum comercial o un currículum clásico no obligatorio. En su informe, los comisionados dejaron al descubierto el problema al que se enfrentaba el crecimiento de la educación secundaria inglesa mediante un sistema voluntario de clase media: estaba financiada de manera inadecuada y no sistemática. Estaba claro que era preciso extender una educación secundaria global, moderna y útil, a un espectro más amplio de la clase media y con una financiación adecuada; anticipaban un futuro desarrollo al declarar que «creemos que hay que recurrir a cuotas si se quiere en efecto conseguir este objetivo», aunque observaban de manera realista que «desde luego, no estamos preparados para recomendar que deban hacerse obligatorias las cuotas para la educación secundaria»<sup>42</sup>. Por desgracia el informe Taunton, presentado en 1868, no fue aceptado por entero; en 1869 el parlamento aprobó el Acta de dotación de escuelas, que contenía mejores disposiciones en cuanto a la supervisión de la economía de ese sector privilegiado, y daba cabida a cierto acceso por parte de miembros de las clases trabajadoras mediante un sistema de becas. Sin embargo, seguía poniendo el acento en un plan de estudios con el latín como base, y no denotaba ningún esfuerzo serio para hacer frente a la falta de acceso por parte de las muchachas.

41. Comisión real para investigar en las rentas y dirección de ciertos colegios y escuelas y los estudios seguidos y la instrucción dada en ellos (1864); MACLURE, o.c., p. 85. Las nueve escuelas examinadas fueron Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, St. Paul's, Merchant Taylors', Harrow, Rugby y Shrewsbury.

42. Comisión real (informe Taunton) (1868); MACLURE, o.c., p. 95.

Aun así, se estaban produciendo cambios dentro del sistema secundario voluntario para la clase media y se recibían presiones de todas partes, no sólo de los parlamentos liberales sino también de intelectuales acreditados que instaban a que las escuelas entrasen en la era científica. Había también presiones hacia el cambio procedentes de gremios y asociaciones profesionales y, lo que es más importante, de dentro de las mismas escuelas por parte de un número creciente de reformadores preocupados, dedicados a la mejora de las escuelas y, además, a la profesionalización de la vocación de la enseñanza. A lo largo de toda la segunda mitad del siglo XIX el parlamento fue entrando cada vez más en el campo de la investigación y legislación educativas, no sólo al nivel secundario sino también con disposiciones para la clase trabajadora y popular, y, desde el informe Taunton de 1868 hasta el final del siglo en que se aprobó, en 1902, el Acta sobre la educación «Balfour-Morant», se establecieron cinco importantes comisiones reales y se aprobaron once actas sobre educación, las cuales, con respecto al sector secundario voluntario, estaban enfocadas hacia dos áreas principales: la modernización del plan de estudios y la mejora de las oportunidades para niñas y mujeres.

A pesar de las observaciones y severas críticas de los informes de las comisiones reales anteriores, la ciencia seguía siendo el área más desatendida del plan de estudios; problema agudizado por el rápido progreso que se estaba haciendo en física, química y otras ciencias, y por el creciente respeto que se concedía a los métodos empíricos de investigación. A mediados de siglo tal era la postura defendida por Herbert Spencer (1820-1903), quien aceptaba la teoría de la evolución publicada en 1859 por Charles Darwin en su *Origen de las especies*, y que en su propio positivismo evolutivo defendía el desarrollo de la ciencia y de la educación como parte del progreso humano universal. Spencer explicitó su posición en una serie de polémicos ensayos publicados en 1861 bajo el título de *Educación*, el más famoso de los cuales era «¿Qué conocimiento es de más valor?», donde atacaba la educación clásica dominante como «la insignia que señala cierta posición social»<sup>43</sup>, útil sólo a célibes parásitos, puesto que no atendía a las necesidades humanas cardinales de autoconservación, y crianza y disciplina de los descendientes. «La ciencia es de un valor primordial», decía, puesto que «ya sea para la preparación intelectual, la moral o la religiosa, el estudio de los fenómenos

43. HERBERT SPENCER, *Education* (1861; 1929), p. 2.

del entorno es inmensamente superior al estudio de la gramática y de los vocabularios»<sup>44</sup>. Sus opiniones fueron apoyadas por el vital T.H. Huxley (1825-95), reconocido como uno de los científicos más destacados de Inglaterra. Autodidacta, Huxley se formó como médico, y en 1851 fue elegido miembro de la *Royal Society*, y hasta su muerte dominó la ciencia inglesa, defendiendo en el curso de este proceso la educación científica y prestando sus servicios en ocho comisiones reales.

En 1872, con este telón de fondo de intensa agitación, y sufriendo entonces Gran Bretaña un serio desafío por parte de Francia y Prusia en el liderazgo mundial de la industria, el parlamento estableció «una investigación respecto a la instrucción científica y al progreso de la ciencia», de la que Huxley era miembro, bajo la presidencia del canciller de Cambridge, William Cavendish, duque de Devonshire (1808-91). El informe Devonshire de 1875 era una mordaz denuncia a la obstinación de la mayor parte de escuelas de gramática en negarse a reformar el currículum; realizado a una escala amplia, en 128 escuelas dotadas, concluyó que la ciencia topaba con resistencias debido en gran medida a «la dificultad de hallar tiempo para un nuevo estudio en un currículum ya sobrecargado», y a causa de la «incertidumbre respecto al valor educativo de la ciencia»<sup>45</sup>. El informe calculaba que las escuelas tenían una semana de treinta y cinco horas de instrucción, y que incluso seis horas de ciencias y seis horas de matemáticas, con veintitrés horas para las lenguas, era considerado como inaceptable. No obstante, el informe tuvo su influencia y las ciencias vieron aumentar su presencia en el currículum, principalmente porque estaba en condiciones de lograr una expansión en las escuelas privadas y particulares patrocinadas por las clases comerciales.

Veinte años más tarde, la Comisión real presidida por James Bryce para determinar el mejor medio de proporcionar un sistema integrado de educación secundaria, informó en 1895 que se habían hecho grandes progresos: las dotaciones eran mejor administradas, los planes de estudio habían sido reformados, había aparecido un cuerpo profesional de maestros, organizado en una serie de gremios y sindicatos, y se había efectuado una importante mejora en cuanto a las disposiciones para muchachas. Por desgracia, informaba la Comisión, seguía sin haber un sistema auténticamente integrado, definido como «una relación orgánica entre

diferentes autoridades y diferentes tipos de escuelas que permitan a cada una de ellas actuar con la debida consideración a la labor a efectuar por las otras, y (sin derroche de esfuerzo y dinero»<sup>46</sup>. Las escuelas secundarias, confirmaba, continuaban siendo reserva privilegiada de la clase media, y «las lenguas clásicas se enseñan con más extensión que nunca», aunque había cierta mejora: ahora se enseñaban «menos como si fueran muertas y más como si siguieran vivas»<sup>47</sup>.

En el mismo período el monopolio universitario de Oxford y Cambridge fue roto por la creación de las nuevas universidades cívicas. La primera de éstas, la universidad de Londres, fue concebida por los disidentes como ápice de su sistema de academias, puesto que estaban excluidos de Oxford y Cambridge; se gestó a lo largo de los años de la década de 1820, y el primer colegio universitario fue finalmente abierto causando la indignación de la clase dominante: la revista «John Bull» comentaría el 7 de mayo de 1827 que no era más que «una escuela embaucadora con un capital formado con suscripciones para muchachos de los barrios bajos de Londres, sin el poder de conceder títulos ni de otorgar honores o distinciones, que ha crecido en una temporada de ilusión»<sup>48</sup>. En 1829 se añadió el King's College; lentamente fueron apareciendo más colegios universitarios laicos, con la mirada puesta en el futuro y con admisión abierta en las ajetreadas ciudades de la Inglaterra industrial: la universidad de Londres estaba plenamente establecida en 1836, y añadió más adelante otros colegios universitarios constituyentes; Durham surgió en 1837; St. David's, en Lampeter, Gales, adquirió derechos para la concesión de títulos en 1852; en los años 1840 se abrieron colegios universitarios en Sheffield y Birmingham, y en 1851 en Manchester; en 1871 en Newcastle y en 1872 en Aberystwyth, Gales; el Yorkshire College (Leeds) fue fundado en 1876. En aquel entonces los colegios universitarios se habían extendido ya a Bristol, Nottingham y Reading. En las décadas finales del siglo XIX, muchos colegios universitarios fueron elevados a la categoría plena de universidad: la universidad Victoria federada en Manchester en 1880 se dividió en las instituciones independientes de Manchester y Liverpool en 1903, Leeds en 1904; Gales recibió la carta constitucional en 1893, Birmingham en 1900,

46. Comisión real para considerar cuáles son los mejores métodos para el establecimiento de un sistema organizado de educación secundaria en Inglaterra... (Informe Bryce; 1895); MACLURE, o.c., p. 147.

47. Ibid., p. 142.

48. V.H.H. GREEN, *British Institutions: The Universities* (1969), p. 105.

44. Ibid., p. 49.

45. Informe Devonshire (1875); MACLURE, o.c., p. 107.

Exeter en 1901, Southampton en 1902, Sheffield en 1905, Belfast y Bristol en 1909.

*Gran Bretaña: la atención a la educación popular, 1833-1900*

Junto con el esquema voluntario de la clase media había algo parecido a un sistema de escuelas para aquellas clases de los «órdenes inferiores» que no estaban dispuestas a cuidar de sí mismas o eran incapaces de ello. Pero ésa es otra historia: la historia de un número relativamente pequeño de liberales reformadores, en lucha contra una combinación de indiferencia, hostilidad y, a veces, oposición abierta. En realidad, tan lento era el progreso de la educación popular que hubo que esperar hasta el término del siglo XIX para que entrase en funcionamiento un sistema de escuela elemental básico con sólo disposiciones mínimas en cuanto a movilidad académica, mediante becas, hacia las escuelas de la clase media que llevaban a las ocupaciones avanzadas y profesionales. El problema fundamental de la burguesía en Europa era su incapacidad para aceptar que los trabajadores merecían igualmente el acceso a las posibilidades de una vida buena. En 1888 la Comisión real «para investigar la actuación de las actas elementales (de décadas anteriores) en Inglaterra y Gales», conocida como la Comisión Cross, presentó el testimonio procedente de un inspector jefe de que era dudoso si sería acertado dar a un muchacho de la clase trabajadora con talento una beca para la universidad y así «separarlo de su propia condición social y colocarlo en otra que no le es propia»<sup>49</sup>.

No hay duda de que el crecimiento de la clase trabajadora creó problemas a una escala nunca conocida hasta entonces. Entre los censos de 1811 y 1881 la población total de Inglaterra y Gales aumentó en un 260 %, de 10 a 26 millones de habitantes. Además, la fuerza laboral se trasladaba, de manera permanente, del sector rural al urbano; en 1801 un tercio de todos los trabajadores estaban en la agricultura, en 1851 sólo una sexta parte se dedicaba al cultivo de la tierra<sup>50</sup>. La gran masa de la nueva clase de trabajadores urbanos dependía de la industria —fabricación o servicios— para su sustento y se encontraba fuera de las disposiciones legales para los pobres pensadas en principio como caridad

49. Informe Cross, I, p. 138; citado en LAWSON y SILVER, o.c., p. 340.

50. S.G. CHECKLAND, o.c., p. 27, 215.

parroquial a pequeña escala. Un índice de la escala del cambio es el hecho de que la población total de las diez ciudades principales de Inglaterra y Escocia aumentarían de 1 494 000 habitantes en 1800 a 4 460 000 en 1850<sup>51</sup>. Estos aumentos se aceleraron en la segunda mitad del siglo: no sólo mostró un continuado descenso en cifras absolutas la fuerza laboral agrícola de Gran Bretaña, sino que la población aumentó de 26 millones en 1851 a 37 millones en 1901 (incluida Escocia), mientras que las diez ciudades principales doblaron, y aún más, hasta un total de 10 947 000 de habitantes. Este crecimiento creó tremendos problemas: vivienda, instalaciones sanitarias y salud pública, suministro de agua y transporte, problemas que recibieron todos, sin excepción, prioridad con respecto a la educación.

Durante la primera mitad del siglo, la educación popular fue proporcionada en gran parte según el modelo mutuo por un sistema voluntario, dominado por dos grupos, la gran Sociedad nacional, y la Sociedad de escuelas británicas y extranjeras, más pequeña; pero era cada vez más evidente que los problemas creados por los esfuerzos para escolarizar a las masas crecían con mayor rapidez que las disponibilidades voluntarias. En 1833 el gobierno entró directamente en el campo de la educación inglesa al dar una concesión de 20 000 libras para asistencia en la construcción de escuelas. A partir de ahí, la educación pública fue regulada cada vez más por el gobierno, aunque, en relación con el sistema voluntario, el parlamento instituyó menos comisiones reales e intervino mucho más mediante legislación y acciones ejecutivas. Ya en 1802 el Acta de salud y moral de los aprendices dispuso una jornada de doce horas sin turnos de noche para los niños trabajadores, pero esta disposición fue puesta en práctica mal y fácilmente soslayada. El Acta de fábricas de 1833 fue realmente el primer paso positivo al prohibir el empleo de niños de menos de nueve años, y limitar el horario laboral de los de nueve a trece a nueve horas al día durante seis días a la semana, con, además, dos horas de escuela a dar en la fábrica. Esta última disposición fue una farsa y, en muchas fábricas, el «maestro» encargado de dar esta instrucción —a menudo un obrero—, firmaba el registro de asistencia requerido con su huella dactilar. Al mismo tiempo, fue reforzada con reformas posteriores, entre ellas la emancipación y deportación de los esclavos negros en 1833, las Actas de los deshollinadores de 1834 y 1840

51. R. MOLS, *Introduction à la démographie historique des villes d'Europe* (1954s); en R.R. PALMER, *Atlas of World History* (1962), p. 194.



que daban alguna protección a esos niños explotados, y la legislación de 1842 prohibiendo el empleo de mujeres y niños en el fondo de las minas.

La década de 1840 fue un período de verdadero progreso en la educación popular inglesa, iniciado por la creación en 1839 por parte del parlamento del Comité del consejo privado sobre educación, con James Kay (1804-77) como su primer secretario y una concesión de 500 000 libras.

El plan consistía en establecer una escuela normal a fin de que «pueda formarse un cuerpo de maestros de escuela, competentes, para asumir la dirección de instituciones similares en todas las partes del país. En una escuela de este tipo, asimismo, pueden introducirse los mejores modos de enseñar, y aquellos que deseen mejorar las escuelas de su vecindario pueden tener la oportunidad de observar sus resultados»<sup>52</sup>. James Kay tomó la iniciativa e intentó crear esta escuela normal, pero se vio frustrado por las disputas religiosas. Sin darse por vencido abrió una de modo privado en 1840 en el distrito londinense de Battersea, donde, a fin de realizar la idea de «los mejores modos de enseñar», introdujo los métodos de Pestalozzi y Fellenberg.

Sin embargo, atrapado en las disputas en torno a Lancaster y Bell, e incapaz de seguir financiando la escuela, Kay la puso de mala gana en manos de la Iglesia anglicana, que siguió llevándola adelante prácticamente sin cambios.

Kay prosiguió su cruzada para mejorar la educación popular inglesa y en 1846 inauguró una mejora importante con el desarrollo del sistema maestro-alumno, en el que los monitores debían ser sustituidos por estudiantes de magisterio de mayor edad. En febrero de 1842, después de su boda, cambió su nombre por el de Kay-Shuttleworth y con este nombre dio marco a la resolución del Comité del consejo sobre educación en 1846 destinada a proporcionar «concesiones anuales de dinero... para los estipendios de los aprendices en las escuelas elementales», y para «contratos de aprendizaje» de muchachos de más de trece años de edad, que eran contratados como maestros-alumnos para un período de cinco años<sup>53</sup>.

El esquema se desarrolló bien, y en la década siguiente la Iglesia de Inglaterra fundó colegios de maestros destinados a proporcionar más

preparación profesional, y la reina puso becas a disposición de aquellos maestros-alumnos que hubiesen completado con éxito su aprendizaje<sup>54</sup>.

A mediados de siglo estaba claro que la intervención estatal era cada vez más necesaria, a pesar de los esfuerzos de la Iglesia anglicana que seguía reclamando para sí la educación popular e, incapaz de proporcionar escuelas suficientes, procuraba al menos llenar con su personal y controlar todos los colegios de preparación. En 1856 el Comité sobre educación del consejo privado fue ampliado a fin de que incluyese un departamento administrativo de educación y, dos años más tarde, el gobierno empezó a evaluar «el estado de la educación popular en Inglaterra» mediante el establecimiento de una real Comisión bajo la presidencia de Henry Pelham, duque de Newcastle, cuyo comité presentó el Informe Newcastle en 1861. Tenía como telón de fondo una década de 1847 a 1857 de proyectos de ley educativos derrotados en el parlamento debido a disputas confesionales; el gobierno buscaba ahora hacer un balance de la situación y determinar las necesidades futuras. En un informe muy estadístico hay una cifra destacada: se descubrió que, en Inglaterra y Gales, 2 535 462 niños recibían alguna escolarización, generalmente entre las edades de seis a once años, lo cual se ve apoyado por el creciente índice de alfabetización que revela que en 1844 el 67 por ciento de los varones y el 51 por ciento de las mujeres pudieron firmar en el registro matrimonial. El número de escolarizados, sin embargo, seguía representando sólo una fracción de la población total de Inglaterra y Gales, que en 1858, según informó el Registrador general a la Comisión, era de 19 523 103. El resultado fue que el gobierno aprobó más dotaciones para la educación, pero evitó la explosiva cuestión de los impuestos públicos para la educación de las clases trabajadoras o de la obligación de asistir a la escuela, observando específicamente que «todo sistema obligatorio universal nos parece inalcanzable y poco recomendable»<sup>55</sup>.

El Informe Newcastle, sin embargo, llevó al gobierno a publicar en 1862 una revisión del Código de regulaciones utilizado por el Comité del consejo privado sobre educación, el cual cambió la base sobre la que se hacían las concesiones a diversos cuerpos a fin de que proporcionasen escolarización popular. En lugar de una sola concesión de capitación este Código revisado, como se llamaba, tenía una escala variable de conce-

52. Carta de lord John Russell a lord Lansdowne, 4 de febrero de 1839; MACLURE, o.c., p. 43.

53. *Minutas*, Comité del consejo sobre educación, 25 de agosto de 1846 y 21 de diciembre de 1846; MACLURE, o.c., p. 52s.

54. Comisión real para investigar el estado de la educación popular en Inglaterra (Informe Newcastle; 1861), I, p. 107; LAWSON y SILVER, o.c., p. 287.

55. Informe Newcastle, VI, p. 300; MACLURE, o.c., p. 74.



siones según el número de niños matriculados y una escala móvil de pagos por el número total de días al año en que asistía cada niño. Además, los alumnos eran examinados por inspectores mediante pruebas de aprovechamiento en estas tres materias: lectura, escritura y aritmética; por cada alumno que pasaba con éxito las pruebas la escuela recibía otra concesión. Esta combinación de concesiones *per capita* y por aprovechamiento fue conocida como «pago según resultados» y consiguió efectuar considerables mejoras en el conocimiento de letras y números por parte del pueblo. La escala de niveles proporcionó a los maestros sin experiencia una clara serie de metas, la consecución de las cuales llevaba a recompensas tangibles. Al mismo tiempo sus limitaciones fueron criticadas por un miembro de la Comisión Newcastle, Matthew Arnold (1822-88), hijo mayor de Thomas Arnold y uno de los inspectores de escuela más enérgicos de Inglaterra en el período de 1851 a 1883. El sistema de «pago según resultados» había sido ideado por Robert Lowe, jefe del departamento de educación, a fin de hacer frente a la exigencia de que el sistema fuera lo más económico posible; como diría en la Cámara de los Comunes en 1863:

No puedo someter a la Cámara que este sistema sea económico y que sea eficiente, pero sí puedo prometer que será una cosa o la otra. Si no es barato, será eficiente; si no es eficiente, será barato<sup>56</sup>.

Su propuesta fue atacada en la Cámara, y Matthew Arnold se opuso a ella sobre la base de que se trataba de un enfoque mecánico mediante el cual los maestros tendrían un incentivo para ejercitar a los niños en sólo estas tres materias. Y esto es exactamente lo que sucedió. En 1867 las tres materias básicas fueron aumentadas con la inclusión de historia y geografía para ampliar el currículum, pero Arnold siguió oponiéndose. Sólo consiguió moderar algunos de estos excesos; el sistema continuó constituyendo la base para la financiación de la educación popular inglesa hasta el término del siglo.

Muchos niños pobres, sin embargo, se quedaron fuera de las escuelas, y en muchas ciudades pequeñas eran empleados en fábricas, si los inspectores eran negligentes, o trabajaban en diversas actividades, entrando en muchos casos a formar parte de la gran clase de niños pilluelos y vagabundos. En las regiones agrícolas muchos se quedaron en el

56. Citado en MACLURE, o.c., p. 79.

campo, y hasta 1873 no aprobó el parlamento el Acta de niños agricultores que prohibía su empleo por debajo de la edad de ocho años. Para atender a los pilluelos de las ciudades se creó en los años 1840 el movimiento *Ragged School*, que fue formalmente establecido en 1844 por John Pounds en la *Ragged School Union*, otra asociación filantrópica que utilizaba maestros voluntarios así como el método mutuo y que en 1870 tenía 132 escuelas con una matrícula de unos 25 000 niños pobres<sup>57</sup>. Junto con éstas seguían existiendo las escuelas dominicales y otras varias escuelas patrocinadas por sociedades benéficas; en conjunto, sin embargo, éstas causaron poco impacto. Estaba claro que, para hacer que todos los niños fuesen a la escuela, era necesaria una obligación gubernamental del tipo puesto ya en práctica en Massachusetts (1852), el Distrito de Columbia (1864) y Vermont (1867). Después de estudiar el éxito de disposiciones educativas similares en Francia y Prusia, Matthew Arnold observó en su Informe al consejo de educación de 1867 que «en todo mi distrito veo que la idea de la educación obligatoria se va haciendo familiar entre aquellos que se interesan por las escuelas». La sociedad inglesa estaba cambiando: en el curso del mismo año el segundo Proyecto de ley de reforma dio derechos políticos a la clase media baja urbana de Inglaterra, y al año siguiente (1868) el Congreso de los sindicatos unió en una forma política más organizada a los diversos sindicatos de artesanos; se ha estimado que la clase de los trabajadores de cuello blanco se dobló en la década de 1860 y volvió a doblarse en la de 1870 para hacer frente a las necesidades de la economía industrial.

En 1870 el parlamento se irritó cuando William Edward Forster, vicepresidente del Consejo de educación, introdujo el Proyecto de ley de educación elemental para Inglaterra que reivindicaba «la exigencia por todas las partes del país de un sistema completo de educación nacional». El discurso de Forster señalaba las inadecuaciones de la educación popular inglesa: aunque 1 500 000 niños entre las edades de seis a doce años estaban siendo escolarizados con fondos gubernamentales, «sólo dos quintas partes de los niños de las clases trabajadoras constan en los registros»<sup>58</sup>. El Proyecto de ley fue aprobado, con bastantes enmiendas, principalmente la exclusión de la cláusula de educación obligatoria, y disponía el establecimiento de juntas locales escolares con autoridad para

57. LAWSON y SILVER, o.c., p. 285.

58. Discurso de W.E. FORSTER, Cámara de los comunes, 17 de febrero de 1870; MACLURE, o.c., p. 99.

recaudar fondos para las escuelas elementales y para cobrar honorarios a los padres. La cuestión religiosa entre anglicanos y disidentes siguió siendo tema de fuerte discusión, especialmente porque los católicos, como la mayoría de los anglicanos, consideraban a las escuelas estatales ateas, mientras los inconformistas temían el dominio anglicano. De modo que el Acta incluía la cláusula de compromiso Cowper-Temple que disponía una enseñanza no específicamente confesional en cuanto a religión. Posteriormente, en 1876, las juntas escolares, que sumaban unas 2000, recibieron poderes para exigir la asistencia obligatoria si así lo deseaban, y en 1876-1880 la mayoría de ellas lo hicieron; en 1880 el parlamento exigió a las juntas escolares que pidieran la asistencia obligatoria a las escuelas elementales, pero los honorarios no fueron abolidos hasta 1891. En 1882 el Código de escuelas elementales fue ampliado a fin de que dispusiese un séptimo grado adicional, y se crearon becas en las escuelas de gramática destinadas a niños dotados, con lo que se hizo posible cierta movilidad educativa para la clase trabajadora.

En las últimas dos décadas del siglo la educación para todas las clases se había convertido en un aspecto esencial de la actividad gubernamental. La real Comisión sobre educación técnica de 1882, presidida por Bernhard Samuelson, confirmó que Inglaterra había sido adelantada por la superioridad industrial de Prusia, Francia y los Estados Unidos, y recomendó la introducción de educación técnica y científica en las escuelas secundarias. Este informe Samuelson resaltaba las necesidades de finales de siglo: la redefinición de escuela elemental; la revisión del currículum en todo el sistema escolar, especialmente con respecto a la industria; el fomento de la movilidad educacional y las disposiciones sobre el tapete, estas cuestiones se habían convertido en urgentes; aunque aproximadamente el 97 por ciento de la población estaba ya mínimamente alfabetizada, los católicos especialmente, y en cierta medida los anglicanos, estaban descontentos con muchas disposiciones. Así pues, el gobierno nombró otra real Comisión, bajo lord Cross, «para investigar el funcionamiento de las Actas de educación elemental en Inglaterra y Gales»; este comité no fue unánime en sus opiniones, y publicó informes de la mayoría y de la minoría. La mayoría, entre los que figuraban el cardenal católico Manning y el obispo anglicano Temple, opinaba que los edificios escolares resultaban adecuados, el inspectorado sólido, el sistema de maestro-alumno satisfactorio, y los colegios confesionales preparatorios apropiados pero necesitados de cifras mayores, mientras que la educación obligatoria hasta los once años era suficiente. Sus críticas se

referían a la falta de financiación adecuada para las escuelas voluntarias regidas por la Iglesia, y a las disposiciones para la entrada de más mujeres en la enseñanza. La minoría estaba en desacuerdo e instaba a la abolición del sistema maestro-alumno y a la adopción del sistema escocés de colegios de maestros que dieran una preparación a maestros después de terminada la escuela secundaria; se mostraban también contrarios a la instrucción religiosa sectaria y a todo apoyo económico para las escuelas voluntarias. Ambas partes se mostraban de acuerdo en cuanto al abandono del «pago según resultados»<sup>59</sup>. A pesar de estas críticas, al finalizar el siglo, Inglaterra tenía aproximadamente, 2500 juntas escolares con una matriculación de 1 900 000 niños en escuelas elementales, mientras que el sistema alternativo voluntario, principalmente anglicano, tenía 14 500 escuelas elementales con una matriculación de 1 200 000 alumnos. Quedaba mucho por hacer, sin embargo, especialmente en cuanto a la disposición de igualdad de oportunidades para los niños de las clases trabajadoras. De hecho, por aquel entonces Escocia había sobrepasado a Inglaterra; ya en 1868 la Comisión Argyle había informado de la necesidad de educación elemental y secundaria obligatoria, cuando se habían desarrollado las grandes zonas industriales de Clydeside, y en 1872 el parlamento legisló la creación en Escocia de juntas escolares con poderes para obligar a la asistencia a las escuelas elemental y secundaria.

Otro desarrollo posterior fue el que tuvo lugar en cuanto a la educación de niñas y mujeres, que estaba estrechamente relacionado con la preparación de maestros. Las mujeres seguían estando fuertemente discriminadas y tenían pocas oportunidades ocupacionales fuera del servicio doméstico; las carreras de enfermera y maestra fueron las primeras que estuvieron a su disposición en una amplia escala. Al informar al gobierno sobre la preparación de niños indigentes en 1841, un adjunto al Comisionado de las leyes para pobres, Edward Senior, escribió que los maestros y maestras de escuela de las instituciones para indigentes eran «generalmente muy incompetentes, y suelen ser personas que han fracasado en alguna otra vocación»<sup>60</sup>; el sistema de maestro-alumno era un paso hacia el cambio de esta situación. En 1843 las institutrices colocadas en casas particulares organizaron su Institución benéfica como un primer paso hacia la profesionalización; en 1848, con el apoyo de los hombres

59. Cf. MACLURE, o.c., p. 128ss.

60. Informe de los Comisionados de la ley de los pobres sobre la formación de niños desvalidos (1841), apéndice IX, p. 391-93, informe de Edward Sims, 16 de marzo de 1840; en GOSDEN, o.c., p. 12.

del King's College, la universidad de Londres admitió el Queen's College para mujeres, dedicado principalmente a la preparación de maestras, aunque a éstas no se les permitió recibir títulos de Londres hasta 1878; vino a continuación, en 1849, el Bedford College, federado también a Londres. En 1874 fue fundado el colegio universitario para mujeres de Cambridge, Girton (replanteamiento de un anterior colegio universitario en Hitchin en 1869), y a éste siguió el de Newnham; en Oxford, el lady Margaret Hall abrió sus puertas en 1879; se fundaron más colegios universitarios en Cambridge, Oxford y Londres, pero hasta el siglo xx Oxford y Cambridge no permitieron que las mujeres recibiesen títulos; hasta aquel momento su currículum contenía aún muchas cosas que, según la terminología del momento, eran «ornamentales», como tocar el piano. Pero la necesidad estaba presente y, con la preparación de maestras como meta profesional, las mujeres de Inglaterra consiguieron en la última parte del siglo xix un acceso limitado a la educación superior.

*Francia: conflicto entre la Iglesia y el Estado en el ámbito de la educación*

En Francia, el desarrollo educativo siguió otro curso. Dos factores principales ejercieron una influencia determinante desde el principio: uno fue la centralización de la educación por Napoleón dentro de la universidad imperial; el otro fue la ideología de la igualdad revolucionaria y, aunque la restauración reaccionaria de Luis xviii de Borbón controló las exigencias de las clases trabajadoras, no pudo suprimirlas. Francia, como Gran Bretaña, se estaba industrializando y urbanizando velozmente y también aumentaba de población, pero la marcha del cambio no era tan rápida —o dolorosa— como en Gran Bretaña. Mientras la población de Gran Bretaña aumentó un 300 por ciento durante el siglo, de 9 a 32 millones de habitantes, el aumento de Francia apenas llegó a la mitad, con un 144 por ciento, de 27 a 39 millones. Sin embargo, las principales ciudades francesas sí habían crecido aproximadamente en la misma proporción que las de Gran Bretaña, y tanto París como Londres registraban un aumento del 600 por ciento en el transcurso de todo el siglo, pero el tamaño de París en 1900 era solamente la mitad del de Londres, y, del mismo modo, las mayores ciudades francesas, Lyon y Marsella, eran más pequeñas que Liverpool, Manchester, Birmingham

y Glasgow. El efecto demográfico fue que Francia conservó una mayor población agrícola rural, dispersada por una zona mucho más extensa, lo cual significó que el cambio fuera más lento. El gran agente tecnológico del cambio social en el siglo xix fue el ferrocarril, que proporcionó por primera vez un transporte rápido, eficaz y barato; en cierto sentido era un mecanismo de unificación más poderoso que la ideología, y fue debido al menor territorio y población más densa de Gran Bretaña y Prusia por lo que éstas pudieron adelantarse a Francia, donde los efectos no se hicieron sentir hasta más adelante.

Después de los disturbios de julio de 1830 y de la huida de Carlos x a su santuario de Inglaterra, y al término de un breve período de agitación en la capital, Luis-Felipe, duque de Orleans, fue proclamado rey. Se introdujo una serie de reformas, incluido el restablecimiento de los derechos políticos limitados a los hombres de más de veinticinco años que tuviesen propiedades por un valor de 200 francos. Bajo el ministro de educación François Guizot, que ostentó este cargo entre 1832 y 1837, el Parlamento aprobó la *Loi Guizot* del 28 de junio de 1833 que confería al padre autoridad y responsabilidad sobre la familia y su educación religiosa, daba al sacerdote de la parroquia el derecho a supervisar la educación escolar de los niños y, para asegurar esto, obligaba a cada comuna (había ya más de 30 000) a proporcionar escuela elemental, en la que había que admitir gratuitamente a los niños indigentes. Fue esta última disposición la que colocó principalmente a estas escuelas bajo el control de las congregaciones religiosas, aparte de una pequeña minoría apoyada por la *Société pour l'instruction élémentaire*, de tipo mutuo. No se hizo nada más en cuanto a la educación elemental de los niños franceses durante los cuarenta años siguientes: dependían enteramente del programa religioso y de alfabetización básico proporcionado por la comuna, y de la capacidad de sus padres para pagar.

El centro de la atención era la educación secundaria, puesto que ésta funcionaba como proceso legitimizador. En lo alto del sistema social estaba la aristocracia terrateniente superviviente, ahora desprovista de auténtico poder pero con su prestigio prácticamente sin merma, que llevaba una vida propia de carácter exteriormente legitimista, conservador y católico romano, y que apoyaba firmemente la reaparición de los jesuitas. Venían a continuación los miembros de la *haute bourgeoisie*, llamados los *notables*, que dominaban los altos puestos administrativos y la toma de decisiones burocráticas y que, debiendo su posición a la democratización y burocratización napoleónica de Francia, apoyaban la

universidad centralizada y enviaban a sus hijos a los nuevos *lycées*. A un tercer nivel estaba la *petite bourgeoisie*, en la que entraban personas tales como los profesionales asalariados y los profesores superiores de *lycées*, colegios y academias, así como hombres de negocios independientes; éstos se identificaban, en la medida de lo posible, con los *notables*. Debajo estaban los artesanos cualificados y, por debajo de éstos, los trabajadores urbanos y rurales no cualificados. Hubo pocas disposiciones en cuanto a educación para los últimos dos grupos durante la mayor parte del siglo XIX; la escuela secundaria era el área de interés y conflicto, dominada por luchas entre Iglesia y Estado (que corrían paralelas con las existentes entre los conservadores y los liberales) en las que los jesuitas desempeñaban su papel tradicional.

Cuando fueron restablecidos los jesuitas el 7 de agosto de 1814, se limitó a once el número de sus colegios y se les prohibió vestir su hábito distintivo o utilizar el nombre de la Compañía: éste fue el compromiso de Luis XVIII con los galicanos y anticlericales. Su colegio conservó el programa de diez años, a partir de los ocho años de edad del niño, aunque poco después de iniciada la época Metternich habían reformado algo su currículum según un *Plan d'études*. El latín siguió constituyendo la base de los estudios, que llevaba luego al griego y al francés; había además filosofía y algo de historia, geografía y matemáticas; como sea que se dedicaban a la clase superior añadieron a esto las materias de esgrima, dibujo y música; pero todo estaba impregnado de una interpretación católica y se daba gran importancia a los estudios religiosos, a las oraciones y a los retiros. Incluso esta modesta empresa levantó oposición, y en el inicio de la tormenta que se produjo antes de la revolución de julio de 1830, por una *ordonnance* de fecha 16 de junio de 1828, los jesuitas se vieron de nuevo restringidos, sus ocho seminarios cerrados y sus colegios, que sumaban ya ocho y eran designados como pertenecientes a una congregación «no autorizada», puestos bajo el control de la universidad. Después de los disturbios de julio y durante los siguientes dieciocho años, hasta la siguiente gran revolución de 1848 que llevó a la fundación de la efímera segunda república (1848-52), los jesuitas, considerados como ultramontanistas y enemigos del Estado, fueron obligados a exilarse y se reinstalaron en un colegio en España, dos en Saboya, tres en Suiza y uno en Bélgica<sup>61</sup>. En el exilio, la sociedad publicó

61. Véase J. W. PADBERG, *Colleges in Controversy: The Jesuit Schools in France from Revival to Suppression 1815-1880* (1969).

en 1832 una *Ratio studiorum* reformada que, aunque seguía haciendo hincapié en los *studia humanitatis*, daba una mayor importancia a las lenguas vernáculas y ampliaba la parte total de historia, geografía y matemáticas del currículum a seis horas por semana. La oportunidad para los jesuitas de regresar a Francia vino en 1850 cuando la *Loi Falloux* dispuso lo que parecía un compromiso factible entre los católicos conservadores por una parte y la coalición de galicanos liberales y anticlericales por otra.

Entretanto, de 1830 a 1850, el período de la monarquía de julio, la burguesía conservadora, en relativo acuerdo con los liberales, mantuvo la educación secundaria en una situación estable. Aunque el número de escuelas fluctúa a lo largo de todo este período, su fuerza relativa puede calcularse a partir de las cifras totales de 1848, fecha en que había 48 *lycées* napoleónicos, 312 *collèges* municipales y 1016 escuelas privadas conservadoras y a menudo abiertamente católicas. Además, diversas congregaciones y órdenes dirigían 127 *petits séminaires*<sup>62</sup>. En todas las escuelas dominaban los idiomas clásicos y se hacían esfuerzos por mantener el control burgués. Pero esta situación no careció de desafíos y en 1848, cuando la revolución trajo un gobierno más liberal, el nuevo ministro de educación, Hippolyte Carnot, intentó liberalizar la educación con un Proyecto de ley en favor de la educación elemental obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas, así como desarrollar un sistema más republicano de escuelas igualitarias. No llegó lejos; a finales de 1848 tuvo lugar el coletazo conservador y el reaccionario Armand de Falloux fue nombrado ministro para la educación (1848-49). En este período tanto conservadores como liberales estuvieron aliados contra la agitación de las clases trabajadoras, el *déclassement* (movilidad social) era amenazador e hizo que el político Adolphe Thiers exclamase: «Leer, escribir y contar, esto es todo lo que hay que enseñar; todo lo demás es superfluo»<sup>63</sup>.

Bajo el nuevo ministro, la *Loi Falloux* del 15 de marzo de 1850 apoyó a la Iglesia más que ninguna otra ley del *ancien régime*; favoreció a las congregaciones, puso las escuelas comunales bajo el control decidido de los *curés*, centralizó su control sobre una base de *départements* y cerró las escuelas normales. Dio un paso adelante: exigió a todas las comunas

62. ANDERSON, o.c., p. 199.

63. THIERS, *La Commission extraparlamentaire de 1849* (c. 1850), p. 31; citado en ANDERSON, o.c., p. 48.

de más de 800 habitantes el mantenimiento de una escuela para niñas. Permitted que siguieran abiertas las escuelas secundarias privadas, aunque éstas eran de todos modos en general conservadoras; los *collèges* y *lycées* públicos no se vieron afectados. El objetivo general de la *Loi Falloux* era contrarrestar el socialismo con un nuevo apoyo a la religión y al currículum tradicional. En 1850 Louis-Napoleon puso fin a la segunda república y se declaró a sí mismo emperador del segundo imperio, con lo que Francia entró en una era tranquila hasta la tercera gran revolución del siglo, en 1870. En educación, la reacción conservadora se vio reforzada por el nombramiento de Hippolyte Fourtoul, el cual, durante su período como ministro para la educación de 1850 a 1856, intentó desmantelar la universidad estatal, aunque sin éxito. Fourtoul apoyó con fuerza a la Iglesia católica; los jesuitas volvieron una vez más, y los obispos pidieron a la Compañía que estableciese escuelas, debido especialmente a que su programa de *studia humanitatis*, con su objetivo de producir el «poder acabado de la expresión» (el ideal de piedad elocuente del renacimiento y de la reforma) resultaba muy atractivo.

*Francia: conflicto entre conservadores y liberales en el ámbito de la educación*

A lo largo de todo el segundo imperio se fue produciendo de manera inexorable el cambio económico e industrial, las poblaciones crecían, el proceso de urbanización era la pauta del futuro; Gran Bretaña iba a la cabeza en fabricación y comercio, como demostrarían al mundo la Gran Exposición de 1851 en Londres y, más adelante, la Exposición de Londres en 1862. Aumentaban en Francia las presiones hacia una educación más pertinente que tuviera en cuenta la realidad de la ciencia, la tecnología y los negocios, y el ministerio de Fourtoul se vio obligado a responder. Pero la postura de la Iglesia y de los conservadores era firme: las lenguas clásicas y la versificación en latín seguían siendo consideradas como la mejor preparación para la era industrial. Hubo que llegar a compromisos en cuanto a la educación secundaria, a la par que se hacían concesiones en la educación elemental, siendo esto la tarea del ayudante de Fourtoul, Jean-Baptiste Dumas, responsable del concepto de *bifurcation*. Según esta idea todos los niños deberían recibir una educación elemental común (aunque, como las escuelas seguían siendo de pago y los maestros eran o bien miembros de congregaciones o bien personas

seculares mal pagadas, no se abrió ninguna puerta grande); después de esto debería haber un sistema de dos ramas (de aquí el término «bifurcación») que ofreciese un plan de estudios alternativo clásico o científico; la intención era proporcionar candidatos para las leyes, la enseñanza y la burocracia con una preparación clásica y los destinados a la medicina, la ciencia y los institutos técnicos gubernamentales con preparación científica. A nivel elemental el sistema mutuo quedó desfasado en 1853 con una *ordonnance* que limitaba el tamaño de las clases a un máximo de ochenta alumnos, y el sistema de maestro-alumno y el método «simultáneo» de los hermanos cristianos se convirtieron en normativos.

La *bifurcación* topó con la resistencia de los conservadores, quienes argüían que sería peligroso dejar que los alumnos estudiaran ciencias antes de que sus mentes hubiesen sido formadas por el sistema de los valores clásicos. A lo largo de la década de 1850 hubo un compromiso inestable, y la calificación final que indicaba que se habían concluido con éxito los estudios secundarios, el *baccalauréat*, podía obtenerse en cualquiera de los dos programas. Pero la ciencia no se afianzó con tanta fuerza como esperaban sus defensores, y en 1863 el ministro para la educación, Victor Duruy (que ocupó este cargo en el período 1863-69) abolió oficialmente la bifurcación e incluyó las ciencias en un currículum predominantemente clásico, aunque ampliado; y se quitó importancia a la versificación en latín. Hubo también esfuerzos por desarrollar escuelas técnicas que hicieran frente a las necesidades industriales; una comisión para la educación profesional señaló en su informe de 1864 que «la meta de la educación moderna... ya no puede ser el formar hombres de letras, ociosos admiradores del pasado, sino hombres de ciencia, constructores del presente e iniciadores del futuro»<sup>64</sup>. En 1865 la *Commission de l'enseignement technique*, bajo la presidencia de Eugène Rouher, estudió las disposiciones existentes en Gran Bretaña, Alemania y Francia, y, al encontrar que su país era deficiente en comparación, recomendó un apoyo estatal mayor.

Sin embargo, las condiciones no habían mejorado para los obreros y, a lo largo de todo el segundo imperio, muchos niños trabajaban durante largas jornadas en minas, en fábricas y en el campo sin ninguna educación, a menudo maltratados y sin protección por parte de la ley. La única ley de fábricas de Francia (de 1841) había sido fácilmente soslayada por patronos poco escrupulosos; algunas fábricas cumplían el re-

64. ANDERSON, o.c., p. 199.



quisito de que los niños recibieran una hora de instrucción diaria mediante el establecimiento de *écoles de fabrique*, otras dejaban que los niños fueran a la escuela comunal durante una hora; la mayoría de ellas hacían caso omiso de la ley, ya que no había inspectores que supervisarán su cumplimiento. En 1867, como parte de sus investigaciones, la Comisión para la educación profesional recomendó, sin éxito, que la edad mínima de los niños obreros fuera de diez años, un horario de diez horas al día para los niños de trece a dieciséis años y *école de fabrique* —o su equivalencia— con horario parcial que continuaría la educación hasta los dieciséis años. La burguesía puso objeciones al gasto de dinero para la educación de los «hijos de otros», como se les llamaba de manera corriente; la agitación de las clases obreras fue en aumento y, en un período de tensión que llevaría a una guerra con Prusia, los republicanos de París se alzaron en septiembre de 1870 y formaron la Comuna de París. En 1871 se creó la tercera república con sufragio universal de los hombres, con lo que se abrió un nuevo período de disposiciones en cuanto a educación.

La tercera república fue anticlerical, y la década de 1871 a 1881 vio a la Iglesia a la defensiva, mientras la Compañía de Jesús era abiertamente atacada a partir de los días de la Comuna de París en que algunos jesuitas fueron ejecutados por su supuesto ultramontanismo, mientras que muchedumbres incontroladas masacraban a otros. Sin embargo, en el período 1870-78, actuando aún bajo el apoyo ofrecido por la *Loi Falloux*, los jesuitas abrieron trece nuevos colegios en respuesta a la demanda conservadora. A estas alturas las universidades francesas tradicionales habían caído en la decadencia, y la reestructuración napoleónica, irónicamente, las había debilitado, ya que la enseñanza de las ciencias y tecnologías estaba concentrada en nuevas instituciones, simbolizadas en la fundación en 1868, en París, de la *École pratique des hautes études*, que promovía la investigación y enseñanza en matemáticas, física, química, ciencias naturales, historia y filosofía. Al haber perdido el control de las universidades estatales, sometidas ahora a la general universidad de Francia, la Iglesia hacía presiones encaminadas al derecho a establecer universidades católicas que servirían a la vez como seminarios y como institutos avanzados dentro del marco de unas creencias religiosas católicas. En 1875 fue concedido este derecho; sin embargo, en 1879 empezó a prevalecer la ola anticlerical y, aunque las universidades católicas no fueron prohibidas (en realidad nunca pasaron de ser facultades católicas en universidades ya existentes), fueron objeto de un

Proyecto de ley introducido en el parlamento en marzo de 1879 por Jules Ferry, el nuevo ministro de educación (1879-81), destinado a prohibir que una institución independiente utilizase la palabra «universidad» en su nombre y, por tanto, que concediese títulos. Aunque el Proyecto de ley no fue aprobado por el senado conservador, Ferry la puso en práctica al año siguiente por *ordonnance*. Los jesuitas, el blanco principal, se negaron a abandonar sus facultades; el gobierno decidió cerrarlas y, en algunos casos, los alguaciles tuvieron que destrozar las cerraduras de las puertas de los edificios detrás de las cuales se habían atrincherado los sacerdotes antes de que pudieran ser expulsados por la fuerza. Veintisiete colegios universitarios fueron cerrados, y 10 000 estudiantes dispersados, y la Compañía de Jesús fracasó en su intento final de mantener la ortodoxia católica en la educación francesa. El Estado siguió presionando, y en 1882 la *Loi Ferry* hizo obligatoria y laica la educación primaria en Francia, estableciendo comisiones municipales para las escuelas a fin de supervisar su cumplimiento. A partir de entonces todos los niños franceses fueron a la escuela y, al término del siglo, la alfabetización era casi universal tanto entre los varones como entre las hembras. La lucha por la secularización de las escuelas se prolongó durante otras dos décadas; en 1886 la *Loi Goblet* dispuso la sustitución de los maestros religiosos por maestros laicos y, en 1904, se prohibió por ley a todas las congregaciones la dirección de escuelas. A lo largo de las décadas de 1870 y de 1880 apareció un número muy grande de regulaciones y reformas educativas a medida que la tercera república introducía a Francia en la era urbana e industrial. Sin embargo, las escuelas seguían reflejando las divisiones sociales de la sociedad francesa, y la igualdad de oportunidades continuaba en gran medida siendo negada a las clases trabajadoras.

#### *Prusia: educación al servicio del Estado corporativo*

Es una curiosa paradoja que Prusia, que entró tarde en la era industrial, fuese utilizada por Gran Bretaña, Francia y los Estados Unidos como ejemplo de cómo debía organizarse la educación a fin de hacer frente a las desafiantes condiciones del siglo XIX; en las décadas últimas del siglo, Prusia se había convertido en una meca para los administradores educativos de todo el Occidente; además, sus universidades atraían a estudiantes extranjeros, en especial de Rusia y de los Estados Unidos. De hecho, el estímulo de fundar en los Estados Unidos universidades



con medios avanzados para la investigación a diferencia del colegio universitario norteamericano existente, que a menudo era una universidad sólo de nombre, procedía de un deseo norteamericano, de finales de siglo, de trasladar el ápice del sistema educacional de Prusia a su propio país. Así pues, la paradoja que hay que explicar es cómo Prusia fue la primera en desarrollar un sistema de educación de amplio alcance que produjese un alto nivel de alfabetización general así como una estructura especializada de escuelas e instituciones superiores, sistema que otras naciones veían como digno de emulación.

Los acontecimientos de la primera década del siglo XIX son los que nos proporcionan la base para una respuesta. Los prusianos mismos tenían una identidad étnica de anglosajones protestantes, rodeados por las católicas Francia y Austria al oeste y al sur, la Rusia ortodoxa al este, y eslavos católicos de diversos tipos al sudeste, y, como parte de esta identidad, tenían la tradición de liderazgo filosófico establecido por Kant, Fichte y Hegel. Los prusianos creían ser los principales proponentes del *Zeitgeist*. Las enseñanzas de Fichte, que fueron rápidamente aceptadas, mantenían que, puesto que el Estado lo es todo, el individuo tiene que subordinar su voluntad o su yo (*das Ich*) individual y encontrar expresión en el Estado corporativo; el concepto de «corporación» se interpretó fácilmente que significaba una sociedad con estructura de clases y niveles de *status* bien definidos, así como roles de clases adecuados. Además, para resistir a las presiones que la rodeaban, Prusia se vio obligada a dedicar sus energías colectivas a un fin común, y esto exigía una población común informada y alfabetizada. En contraste con Gran Bretaña y Francia, aunque el índice de aumento de población en Prusia era comparable con el del resto de Europa, su distribución rural-urbana permaneció constante durante toda la primera mitad del siglo (el sector rural representaba más del 70 por ciento). Así, pues, la educación era necesaria para construir la nación y, puesto que a falta de capacidad industrial había que hacer más productivo el sector agrícola, Prusia se vio estimulada a desarrollar escuelas muy eficientes y especializadas de ingeniería forestal, agricultura, minería y actividades afines, que más adelante fueron convertidas en el famoso sistema de universidades técnicas.

Además, Prusia se vio empujada a tomar la iniciativa política entre los estados germanos. Dada su posición entre dos enemigos tradicionales, Rusia y Francia, y la no fiabilidad de Austria como aliado, que se estaba debilitando rápidamente y soñaba con la pasada grandeza de los Habsburgo, Prusia, si quería desempeñar el papel que Hegel le había

predicho, tenía que asumir el liderazgo germánico. Uno de los acuerdos del Congreso de Viena de 1815 había sido la reorganización de los estados menores como Confederación alemana; a lo largo de todo el período 1815-1848 Berlín aumentó su autoridad sobre la Confederación, especialmente al formar la *Zollverein* (unión aduanera) en 1834 y, mediante el establecimiento de una especie de mercado común, creó una unidad económica dominada desde Berlín. A partir de entonces Prusia se dedicó resueltamente a la política de absorber los diversos estados germanos, especialmente durante el período de primer ministro del conde Otto von Bismarck en la década de 1860. En 1871, con la derrota de Francia, la anexión de Alsacia y Lorena y la incorporación de la mayor parte de regiones de habla alemana, se había creado la moderna Alemania a partir de veintidós estados y tres ciudades libres.

Desde los días de Stein y Hardenberg, la educación era un elemento esencial de la política prusiana; no podía dejarse a las disposiciones voluntarias al azar, con sociedades de caridad y clases sociales en lucha, como en Gran Bretaña, y tampoco podía ser objeto de conflictos Iglesia-Estado como en Francia. Ya en 1810 la enseñanza se convirtió en una actividad laica. Todos los prusianos debían recibir la instrucción elemental obligatoria de tres años en la *Volksschule*, que atendía aproximadamente al 90 por ciento de la población; el sistema reforzó la estratificación social, ya que sólo la burguesía (*Bürgertum*) podía ir más allá de la escuela preparatoria y pasar a los nueve años del *Gymnasium* o a las alternativas que se desarrollaron en las décadas de 1830 y 40 a fin de moderar su riguroso currículum: los seis años de *Progymnasium*, el *Realgymnasium* y la *Realschule*. Hasta 1848, las escuelas seguían estando en proceso de desarrollo, pero Prusia iba a la cabeza en cuanto a índices de alfabetización, que ya en 1841 se aproximaban al 90 por ciento y llegaron al 100 por ciento a finales de siglo<sup>65</sup>. La educación elemental se elevó en el curso del siglo, las *Volksschulen* añadieron grados y fueron eliminando las cotizaciones de los padres al recibir fondos del Estado; en 1868 la ley exigía un currículum de ocho años de *Volksschule* con asistencia obligatoria; en 1888 fueron enteramente abolidas las tasas.

Simultáneamente, el sistema secundario elitista, que atendía a los éxitos de la burguesía, *Bildungsbürgertum*, recibía su principal estímulo de la legislación estatal. Ya en 1812 se requería el certificado de escuela de

65. Estadísticas recogidas en *Report of the United States Commissioner for Education* (1900), t. p. 781.

gramática, el *Maturitätsprüfung*, para el ingreso en la carrera de funcionario, mientras que para la admisión en la universidad se exigía la aprobación de un examen general similar implantado por la misma universidad, el *Abitur*. La entrada en el funcionariado era altamente competitiva, y dentro de la burocracia, por una regulación de 1843, se requería un título universitario para avanzar hacia las posiciones más altas. Ser funcionario burocrático se convirtió en Prusia en una orgullosa distinción que daba el prestigio del *Bildungsbürgertum*. Al ser estimulada la competencia por requisitos educativos, prosperó el *Gymnasium* con su currículum y la Prusia de mediados de siglo sufrió el fenómeno de una clase «desempleada y ultraeducada».

Tuvo que haber cambios, especialmente en el período 1850-1870 cuando Prusia empezó su primera fase de seria industrialización. A comienzos de siglo toda la Alemania (sin incluir a Austria) tenía una población de aproximadamente 25 millones de habitantes; en la época del imperio, en 1871, había aumentado hasta 40 millones y aproximadamente un 50 por ciento de la gente vivía en entornos urbanos, dependiendo para su sustento de industrias secundarias y ocupaciones de servicio. Como en Gran Bretaña y Francia, la fábrica y el ferrocarril fueron importantes agentes de cambio y había demanda de trabajadores alfabetizados y una clase dirigente educada, aunque esto creó un dilema para el Estado autocrático puesto que, mientras se necesitaban obreros cualificados para competir con Francia y Gran Bretaña y mantener la hegemonía sobre los territorios germanos, las revoluciones de 1848 eran al mismo tiempo consideradas como la labor de liberales educados, y por tanto peligrosos. En consecuencia, el gobierno procuró amortiguar al creciente entusiasmo de los maestros prusianos que, siguiendo las ideas de Pestalozzi aprendidas en las florecientes escuelas normales y seminarios pedagógicos con base universitaria, estaban empezando a hacer tales cambios importantes en el aula que cada vez venían más visitantes de otros países para estudiarlas. De hecho, las escuelas normales iban muy bien y, desde la época de Wilhelm von Humboldt, se habían fundado en Prusia, y, por emulación, en otros estados germanos, numerosas instituciones para la preparación de maestros de tipo pestalozziano. A mediados de siglo Prusia tenía cuarenta y cinco escuelas normales y la mayor parte de universidades tenían un seminario pedagógico, los mejor considerados estaban en Leipzig y Jena. Como el enseñar era en sí mismo un camino de movilidad ascendente, aunque sólo en lo que se refiere a las capas más bajas de la burguesía y con salarios tremendamente

bajos, ofrecía esta profesión seguridad y posición y atraía a un cuantioso número de aspirantes. El *corpus* de la teoría y filosofía educativas alemanas, derivado de Rousseau y desarrollado por Kant, Fichte, Hegel y Herbart, era intelectualmente respetable; la pedagogía de Pestalozzi era sólida y resultaba atractiva, y las escuelas normales se convirtieron rápidamente en parte del sistema estatal prusiano. El más eminente dentro del nuevo estilo de educadores de maestros fue el director de la Escuela normal de Berlín, Adolf Diesterweg (1790-1866), que proporcionó un fuerte rol de liderazgo a la incipiente profesión desde su nombramiento para dicho cargo en 1832 hasta su forzada dimisión en 1847 por sus actitudes críticas e inconformistas. A pesar de esto, al año siguiente fundó el Sindicato alemán de maestros, el *Allgemeiner Deutscher Lehrerverein*. Fue precisamente este tipo de actividad el que provocó la hostilidad del gobierno de Berlín hacia la educación liberal, y después de la revolución de 1848 intentó solucionar el problema trasladando todas las escuelas normales a zonas rurales mediante una Regulación de 1854 que creaba también un solo grado de escuela elemental con un currículum limitado a la religión, la lectura, la escritura y el cálculo y que prohibía a todos los clásicos literarios alemanes en el aula elemental<sup>66</sup>.

En el mismo período se reorganizaron las escuelas secundarias al crecer en los años 50 las presiones para la modificación del rígido programa clásico del *Gymnasium*. Esta prestigiosa institución conservó su carácter exclusivo con su riguroso currículum de nueve años después de tres años de escuela preparatoria, según la tradición establecida por Hegel y Fichte; junto con ella había aparecido el *Progymnasium* de cinco años, que ofrecía una educación a nivel intermedio y menos exigente en lenguas clásicas, idiomas modernos y otros estudios. Los planes para la reforma llevaron al desarrollo en 1854 de un nuevo orden de estudios; en 1859 fue revisado de nuevo. El aspecto más importante del plan de 1859 fue el desarrollo del *Realgymnasium*, que tomaba su título de *Realien* (realidades) y, por extensión, de las llamadas «ciencias exactas». El latín fue recortado, aunque se siguió enseñando; el griego fue eliminado; el currículum iba a estar dedicado principalmente a la lengua y literatura alemanas, las ciencias físicas, la química y, en menor medida, la biología y la geología y los estudios de geografía e historia. A un nivel inferior estaban las *Bürgerschulen* en expansión, las escuelas municipales de las

66. EDA SAGARRA, *A Social History of Germany 1648-1914* (1977), p. 279. Cf. también capítulo 15, p. 273-84 *passim*.

ciudades que sustituyeron el latín y el griego por el francés y las ciencias. Esta proliferación de escuelas creó graves problemas: las escuelas no eran sistemáticas, al estar financiadas de manera independiente, y no se conformaban a ningún plan general de desarrollo nacional; cada vez se oían más voces críticas. El problema, naturalmente, era el rápido curso del cambio industrial, económico y social; ocurría que no era factible desarrollar un plan general sistemático en aquel momento en Prusia, como no lo era en Gran Bretaña ni en Francia.

Las mayores presiones para el cambio en las escuelas secundarias procedía de los defensores de las ciencias, quienes manifestaban que el currículum clásico, ya en su totalidad (latín y griego) o en parte (sólo latín), era anticuado, y que un enfoque dirigido al futuro debía construir el currículum basándose enteramente en el alemán, las matemáticas y las ciencias. Su argumento tenía una fuerza considerable. El *Realgymnasium*, que intentaba adaptar el currículum al siglo XIX, permanecía en general vinculado a las humanidades, limitándose a sustituir las lenguas clásicas por las modernas, y de hecho no había tocado de manera seria las ciencias. Se propuso un nuevo tipo de escuela secundaria: la *Realschule*. Esta había aparecido en las primeras décadas del siglo como una versión de la *Bürgerschule* y era considerada como un *Gymnasium* inferior con un programa suavizado. En 1870, sin embargo, las *Realschulen* habían ido ganando aceptación y sus programas eran ahora aceptados para la matriculación en las facultades universitarias de matemáticas, ciencias e idiomas modernos; pero la negativa del Estado a permitir que los estudiantes consiguieran por este camino cualificaciones para enseñar en escuelas que no fueran las *Realschulen* hizo que éstas se convirtiesen en un estrato cerrado, de categoría inferior, de la educación. Los maestros de las *Realschulen* respondieron, y en 1876 formaron una Sociedad de maestros de *Realschule*, la *Realschulmänner-Verein*, que en los años siguientes defendió la paridad para el plan de estudios científico. En 1892 el emperador Guillermo II ordenó una comisión investigadora sobre el estado de la educación secundaria en el *Reich*. Un nuevo orden de estudios, en un decreto de 1900, reconoció finalmente a las *Realschulen* como poseedoras de la misma categoría para la matriculación y para las oportunidades de empleo en el servicio civil que la del *Gymnasium* y el *Realgymnasium*; esto coincidió con un segundo período de crecimiento de la potente industria alemana que dio comienzo a mediados de los años 1890.

El canciller del Reich alemán, desde su fundación en 1871, era un

prusiano, Otto von Bismarck; bajo su égida Prusia se convirtió en la potencia dominante en Alemania y su ejemplo fue ampliamente seguido. A finales del siglo el sistema escolar prusiano se convirtió en la norma alemana y se extendió, con modificaciones, más allá de las fronteras, penetrando en las naciones escandinavas, Holanda e incluso al sur, en Italia, Austro-Hungría y varios estados de los Balcanes. La reforma de la escuela elemental, que seguía siendo el único tipo de educación abierto a la masa del pueblo, se hizo cada vez más necesaria hacia 1870. La ley de 1868 que establecía un programa de ocho años fue un primer reconocimiento, y en 1870 el enérgico Friedrich Schneider se convirtió en director de educación primaria e inició una serie de reformas de gran alcance, instadas por presiones económicas del exterior y presión organizada de los maestros desde el interior. En 1872 las escuelas elementales recibieron un currículum más elevado, con el acento puesto en los estudios sobre la vida real, y la influencia eclesiástica fue casi totalmente eliminada de la educación prusiana, aunque en los estados católicos siguió conservando el control de un sistema de escuelas separado. A pesar del Estado altamente burocratizado y de la falsa democracia del sufragio universal de los hombres, por el que Alemania estaba gobernada principalmente por decreto y regulación más que por la legislación parlamentaria, las fuerzas liberales siguieron creciendo y las asociaciones de maestros cobraron gran actividad, en parte como resultado de la continuada tradición erudita en las escuelas normales y en los seminarios pedagógicos. De hecho, en los años 1860 los profesores alemanes de pedagogía hablaban cada vez más de una ciencia de la educación, especialmente después de que Tuiskon Ziller (1817-82), profesor de la universidad de Leipzig, publicara en 1865 el *Fundamento de la doctrina de la instrucción educativa* como texto para el seminario pedagógico. El *Fundamento de la doctrina* recogía el tema del desarrollo moral iniciado a comienzos de siglo, y reavivaba el durmiente pensamiento educativo de Herbart; esto estimuló la fundación en 1869 de la Sociedad para la pedagogía científica, que publicaría una revista mensual y un anuario. Con este trasfondo de creciente interés por la educación, y con la cada vez mayor profesionalización de los maestros, Schneider reformó la preparación de maestros según las líneas sistemáticas sugeridas por la teoría educativa de Herbart y reconstruyó, en los años 70, el currículum elemental incluyendo alemán, religión, aritmética, geometría, historia, geografía, ciencias naturales, arte, música, costura y educación física. Aunque a los muchachos con mucho talento les era posible pasar mediante

becas al sistema de escuela secundaria, esto no era frecuente y, para proporcionar más oportunidades educativas, se hizo una extensión de la *Volksschule*; en lugares centrales se estableció la *Mittelschule* (escuela media), de categoría superior<sup>67</sup>.

A finales del siglo XIX y a pesar de los recelos de muchos, entre ellos el profesor Wilhelm Rein de la universidad de Jena, que exclamó desesperado: «¿No tenemos ahora escuelas burguesas altas y bajas, escuelas medias, *progymnasiums*, *realprogymnasiums*...?»<sup>68</sup>, estaba claro que Alemania había logrado un sistema completo de escuelas con un grado razonable de articulación. Desde luego estaba aún muy estructurado en clases y servía principalmente a los intereses de la burguesía y del Estado burocrático. Pero se consiguió la alfabetización universal tanto de niños como de niñas; para las masas estaba la *Volksschule* vernácula y la avanzada *Mittelschule*; para los acomodados había en realidad tres currículos secundarios básicos que proporcionaban un amplio abanico de preparación para las necesidades del moderno Estado industrial: el currículum clásico del *Gymnasium*, el currículum con latín y ciencias del *Realgymnasium* y el currículum con idiomas modernos y ciencias de la *Realschule*, todos los cuales llevaban a la universidad. Aunque todas iguales frente a la ley, las universidades tenían aún requisitos separados para la matriculación en facultades: la teología exigía el griego, y la medicina y las leyes exigían el latín. Además, el ejército tenía sus propias escuelas técnicas especializadas, similares a las de los franceses, y aparecieron otros institutos técnicos. Pero seguía habiendo muchas desigualdades.

Las mujeres continuaban siendo objeto de total discriminación, y preveleía aún el sentir alemán de que las muchachas debían ser preparadas para las tres K: *Kirche, Kinder, Küche* (Iglesia, hijos, cocina). Las mujeres tenían pocos derechos frente a la ley, y estaban prácticamente bajo el control total de los varones toda su vida; al casarse, simplemente cambiaban la autoridad paterna por la del marido. Las niñas fueron admitidas en la *Volksschule* a lo largo del siglo XIX y, desde que los conventos (*Klosterschulen*) habían sido cerrados, se habían abierto algunas escuelas secundarias, pero eran pocas; las primeras universidades alemanas en admitir mujeres fueron Heidelberg y Friburgo, en el Estado de Baden, en 1901; las universidades prusianas no siguieron esta inicia-

67. FRIEDRICH PAULSEN, *German Education: Past and Present* (1908), p. 250ss.

68. Citado en H.B. DUNKEL, *Herbart and Herbartianism* (1970), p. 215.

tiva hasta 1908<sup>69</sup>. En general, a pesar de los decretos de igualdad, las lenguas clásicas siguieron constituyendo el medio por el cual se podía controlar cuidadosamente la movilidad social. A diferencia de Francia y Gran Bretaña, donde el desarrollo de sistemas duales provocó la fuerte antipatía de sectores de la clase trabajadora y les estimuló a responder con la formación de sociedades socialistas basadas en la teoría utópica o marxista, en Alemania el sistema dual fue aceptado de manera más pasiva. El mismo Estado fue implacable en la represión de la oposición que se había desarrollado en los años 40 bajo la influencia de activistas socialistas, entre los que los más destacados fueron Marx y Engels; y en 1849, con la reacción que siguió a las revoluciones de 1848, Marx, cuya ciudadanía prusiana había sido ya revocada en 1845 estando en el exilio, fue expulsado de Alemania y su periódico radical «*Neue Rheinische Zeitung*», publicado en Colonia, fue cerrado. Debido a la represión muchos alemanes liberales emigraron, principalmente a los Estados Unidos pero también a Sudamérica y Australia. A partir de entonces, el socialismo tuvo pocos seguidores durante el siglo XIX, y el sistema dual de educación preparó a miembros cumplidores al servicio del Estado corporativo.

69. SAGARRA, o.c., p. 419.

## X. CIENCIA Y EDUCACIÓN: HACIA UNA NUEVA PEDAGOGÍA

### El concepto del holismo orgánico en educación

#### *Conflictos de la primera parte del siglo XIX en ciencia y filosofía*

En el umbral del siglo XIX la tradición religiosa clásica de Occidente se vio enfrentada al creciente reto científico. La fuerza de la posición clásica consistía en que ofrecía una base segura para la continuidad de la vida social; como contraste, la ciencia carecía de todo fundamento necesario en la fe, y parecía no proporcionar más que explicaciones mecanicistas y una continua fragmentación del conocimiento: no es sorprendente, pues, que las iglesias opusieran resistencia a las exigencias de una base científica en el currículum. En el transcurso del siglo, sin embargo, a medida que fue asociándose a la productividad material de una economía capitalista cada vez más consolidada, esta ciencia fue tornándose más aceptable.

Los entusiastas de la reforma educativa, aceptando de buen grado las promesas milenaristas de la ciencia, vieron en ella el medio de lograr el progreso en la educación por dos caminos: basando el currículum en las ciencias, y mediante una reconceptualización de la enseñanza como una forma de actividad científica. A lo largo de todo el siglo XIX la expresión «ciencia de la educación» apareció cada vez con mayor frecuencia, y los educadores se preocuparon por el intento de hacer que la educación fuese científica y por tanto predecible. Del mismo modo que la ciencia adquirió sus artes aplicadas de la tecnología, la educación tendría el arte aplicada de la pedagogía.

La aventura, sin embargo, no se limita en absoluto a una mera lucha entre un punto de vista conservador religioso y una ilustración inno-

vadora y científica. A finales del siglo XVIII la ciencia estaba dividida en dos grandes posturas en torno a la cuestión religiosa: entre los abogados de la teología natural, que creían que la ciencia confirmaría la idea del diseño de la tierra como expresión de orden divino, y sus oponentes que rechazaban semejante explicación teológica y optaban, en general, por interpretar la tierra en términos materialistas y mecanicistas. Este período, además, fue el de la aparición de un tercer punto de vista importante, el de la concepción de la tierra como un todo orgánico, y esta posición se desarrolló en dos líneas principales: por un lado estaban aquellos que, como Pestalozzi y Froebel, veían el mundo orgánico ordenado por Dios, y por el otro estaban los que, como Alexander von Humboldt y Charles Darwin, evitaban toda referencia a vínculos divinos y procuraban evitar la controversia religiosa. El principal exponente de la ilustración religioso científica fue Joseph Priestley (1733-1804), descubridor del oxígeno, que intentó colocar la ciencia en un marco de referencia holista, rechazando el dualismo espíritu-materia por el hecho de que no explica la interacción entre espíritu y cuerpo, y propuso en su lugar una teoría unitaria según la cual toda la persona reacciona dentro de un contexto. Consideraba Priestley que el conocimiento se deriva de la totalidad de la experiencia, pasada y presente, al ser reconstruido a partir de experiencias anteriores así como actuales, y que todo surge de la naturaleza, que es en sí misma de origen divino y viene garantizada por la revelación. Así Priestley, a quien interesaba vitalmente la educación, consideraba que la historia desempeñaba un papel importante (y, por tanto, también todo el currículum humanista) para contribuir a una comprensión científica equilibrada. Priestley, disidente unitario educado en la academia de Daventry, publicó estas ideas en 1788 en sus *Lecturas sobre historia y política general*, obra introducida en la academia de Warrington de Inglaterra, en algunos colegios universitarios de Cambridge y en diversas academias de los Estados Unidos.

En fuerte oposición al interés de Priestley por la historia estaba el químico francés Antoine Lavoisier (1743-94), quien sostenía que el progreso de las ciencias exactas depende, como había dicho Bacon, de la atención única a la evidencia de los sentidos, los «hechos de la naturaleza», y que para ello era necesario dejar de lado todas las ideas preconcebidas, prescindiendo de la historia. Lavoisier siguió de manera tan radical esta política, que no mencionó en sus *Principios de química* la contribución anterior de Priestley al descubrimiento del oxígeno. Como Newton, combinaba el interés cartesiano por las matemáticas con una



búsqueda de principios racionales y, en la parte principal de su obra, hacía una proclamación inequívoca del método científico basándose en el enfoque inductivo del sensoempirismo de Bacon, método que, una vez divorciado de la idea del orden divino, planteaba el tipo de amenaza más temido por la Iglesia.

En educación, entre tanto, la teoría del aprendizaje se fundamentaba cada vez más en un modelo sensoempirista, lockeiano, aunque un pequeño grupo de pensadores, siguiendo la línea marcada por Rousseau y Kant, buscaba una teoría del conocimiento que incluyese tanto el racionalismo como el empirismo, enfoque que recibía su más fuerte expresión en Alemania en la obra del famoso «Círculo de Weimar»; éste, que estaba ubicado tanto en la ciudad cortesana de Weimar como en la universidad de la cercana Jena, incluía a Johan Wolfgang von Goethe (1749-1832) así como a Johann Gottfried von Herder (1744-1803), Friedrich Schiller (1759-1805), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich von Schelling (1775-1854), y a los hermanos Wilhelm (1767-1835) y Alexander (1769-1859) von Humboldt.

Desarrollaron colectivamente el concepto de la *Naturphilosophie*, que intentaba reconciliar las posiciones empírica y racionalista, junto con los descubrimientos de la ciencia, en una teoría coherente y cargada de valores. En su *Naturphilosophie* se oponían a la ciencia mecanicista y materialista de los franceses, ejemplificados por Lavoisier, y hacían hincapié en la necesidad de comprender la unidad y armonía de la naturaleza entre los fenómenos. Herder, que publicó en 1784 el primer volumen de sus importantes *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (Ideas sobre la filosofía de la historia de la humanidad), aceptaba la existencia de un plan divino subyacente a la naturaleza; al mismo tiempo, haciendo hincapié en el papel del empirismo, manifestaba que incluso la razón se desarrolla a través de la experiencia: «(La razón) no es innata en el hombre, sino que se adquiere; y según las impresiones que ha recibido, las ideas que ha formado, y el poder y energía internos con los que ha asimilado estas diversas impresiones con sus facultades mentales, su razón es... enana o bien desarrollada, al igual que su cuerpo»<sup>1</sup>. Además, Herder consideraba que el lenguaje era el vínculo entre hombre y naturaleza, y que proporcionaba los medios para la «mejora progresiva de la mente humana», aunque, reaccionando contra la palabrería estéril,

1. HERDER, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784); trad. inglesa de T. Churchill, *Outlines of a Philosophy of the History of Man* (c. 1800), p. 91.

advertía que el lenguaje debe ser un continuo proceso inventivo ayudado por la imaginación.

Al concepto de la *Naturphilosophie* contribuyó el poeta filósofo Schiller, entre cuya prolífica producción estaban las originales *Briefe über die Aesthetische Erziehung des Menschen* (Cartas sobre la educación estética del hombre) de 1794s, que reunían gran parte del pensamiento del grupo de Weimar y tuvieron una gran influencia sobre la corriente innovadora de la educación alemana de comienzos del siglo XIX. Con el término «educación», Schiller se refería a la ampliación de la visión y a la realización del potencial humano, y su obra proporcionó un fuerte estímulo a los educadores partidarios de la naturaleza orgánica, principalmente Pestalozzi y Froebél. La *Carta decimotercera* trataba del problema en un contexto educativo, y Schiller manifestaba que los extremos, tanto del racionalismo como del empirismo, llevaban a una visión desequilibrada del mundo, puesto que cada uno de ellos presenta sólo una parte de la realidad total: el racionalismo brinda una austera serie de proposiciones; el empirismo, a través de una confianza total en los sentidos, lleva al materialismo y al hedonismo. Para corregir esto, Schiller defendía una educación que desde la infancia implicase el juego creativo en un entorno total. Aunque no ponía directamente en tela de juicio la teoría de la facultad de la mente, señalaba la implicación total del niño en la creación de conocimiento: la percepción es el punto de partida de la conciencia; se añade a la experiencia estética (del griego *aisthetikos*, percepción a través de los sentidos) una comprensión racional, en la cual la imaginación desempeña un papel tan importante como el de la razón lógica.

De este modo, decía Schiller, cada persona construye para sí misma una imagen del mundo.

#### La escuela de la «Naturphilosophie»

Los filósofos de la naturaleza jalonaron la senda intelectual de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, y se vieron acompañados por una moderada escuela científica, como la desarrollada por Priestley, que intentaba construir una ciencia holística sobre bases racionales y empíricas, y se preocupaba por proporcionar una visión orgánica de la relación naturaleza-hombre. Esta escuela de pensamiento se desarrolló a lo largo de las primeras décadas del siglo XIX y alcanzó su apogeo en la obra de



Alexander von Humboldt y William Whewell. Whewell (1794-1866), profesor y dos veces vicescanciller en Cambridge, se concentró en las explicaciones filosóficas de la ciencia, presentadas en dos voluminosas publicaciones en tres tomos, *Historia de las ciencias inductivas* (1837) y *Filosofía de las ciencias inductivas* (1840). Whewell decía que la misma desempeña un papel activo en la creación del conocimiento a partir de los datos de la experiencia sensorial, mientras que la historia proporciona un marco dentro del cual se forman las ideas como integradoras de la experiencia. Realizó asimismo una contribución duradera: en la *Filosofía* de 1840, Whewell utilizaba la relación «arte-artista» para acuñar el término «científico» (inglés: *scientist*) sobre la analogía «ciencia-científico» (inglés: *science-scientist*).

La tarea del científico, manifestaba, consiste en utilizar conocimientos históricos y anteriores como método de «coligación conceptual»; es decir, la reunión de la experiencia obtenida empíricamente en un conocimiento, o sea la ciencia.

La cima de este desarrollo fue alcanzada en la obra de Alexander von Humboldt (1769-1859), que compartía los intereses humanistas de su hermano mayor Wilhelm y, ya como joven superintendente de minas, había abierto lo que probablemente fue la primera escuela sindical para obreros de Alemania.

A todo lo largo de una variada y prolongada carrera como uno de los primeros científicos europeos, no solamente contribuyó a numerosos avances en el campo de la ciencia sino que ayudó a crear el clima intelectual en que tuvieron lugar las primeras etapas de un intento de hacer una aplicación científica a la educación. Como Whewell, defendió una modificación básica de la idea baconiana del método científico tal como ésta había surgido durante los dos siglos precedentes, y cuestionó la importancia atribuida al estudio de objetos o «hechos» llamando, en cambio, la atención sobre la importancia de los conceptos mentales que confieren significación a semejante estudio. Apoyándose en gran medida en las enseñanzas de Kant a este respecto, Humboldt llegó a sugerir que los conceptos generales no son innatos, sino que se construyen a partir de la experiencia humana en el contexto de la naturaleza y en el curso de la historia.

Veía así al hombre, la naturaleza y el conocimiento como un todo dinámicamente interrelacionado, y esto fue el comienzo del posterior pensamiento holista sobre el ecosistema. Consideraba que la imaginación, rehuida por los empiristas duros, desempeñaba un papel tan vi-

tal en el desarrollo del conocimiento completo como los procesos cognitivos<sup>2</sup>.

La necesidad de entonces, decía, era la de una comprensión del complejo dinámico del universo y, en oposición tanto a la creciente parcelación de las nuevas ciencias como a su creciente separación de las humanidades, esbozaba en *Kosmos* una nueva ciencia del universo, proporcionando al mismo tiempo una relación del desarrollo histórico de las ideas sobre el mundo que llevaban a su propio concepto de lo que él llamaba «la comunidad de la naturaleza». El objetivo de la ciencia debía estribar en contribuir a la generalización del conocimiento con respecto a «procesos naturales continuos y activos», mostrando cómo los elementos dinámicos forman un todo integrado; esto, afirmaba, es un modo de proceder más útil que el método baconiano del sensoempirismo, que consistía en un «intento de clasificar y examinar los elementos aisladamente»<sup>3</sup>. Lo esencial del enfoque de Humboldt es que el hombre y la sociedad deben ser vistos como parte integrante de la naturaleza; se oponía totalmente a la idea dualista de que el hombre está fuera de la naturaleza, y a la inferencia correlativa de que ésta está ahí para ser explotada.

En una época anterior a las crisis ecológicas de frecuencia y magnitud crecientes, advertía de los problemas que nos esperaban. Es evidente que la teoría de la conciencia total de Humboldt y la implicación de la conciencia social en cuestiones de acción medioambiental estaban en diametral oposición con el enfoque explotador del incipiente industrialismo y con la embriagada excitación de los científicos, quienes consideraban que sus métodos eran capaces de hacer que la naturaleza cediese sus secretos a la conquista del hombre. Por desgracia, su pensamiento científico no recibió pleno reconocimiento, y sus traductores ingleses, por ejemplo, pasaron en general por alto el argumento esencial, e interpretaron *Kosmos* en unos términos empíricos tradicionales<sup>4</sup>.

2. HUMBOLDT, *Ansichten der Natur mit wissenschaftlichen Erläuterungen*, 3.<sup>a</sup> ed. (1849), prólogo; trad. cast.: *Cuadros de la naturaleza*, Iberia, Barcelona 1961.

3. HUMBOLDT, *Kosmos* (1862), vol. 5, p. 5.

4. Gran parte del material sobre Humboldt y el movimiento de la *Naturphilosophie* procede de MARGARITA BOWEN, *Empiricism and Geographical Thought* (1981).

### Reforma educativa: aplicación del holismo de Pestalozzi

A principios de siglo las innovaciones pensadas para hacer frente a las necesidades de la nueva sociedad industrial, tales como el método basado en los monitores, sacaron ideas de las analogías mecánicas, fabriles. En *La escuela de Madras o elementos de enseñanza*, de 1808, Bell había defendido la «economía de trabajo, tiempo, gastos y castigo» del sistema mutuo, y observaba:

... como la máquina de vapor, o la maquinaria de tejer, disminuye el esfuerzo y multiplica el trabajo, pero en una medida que no admite los mismos límites, ni siquiera los mismos cálculos que ellas. Ya que, a diferencia de las fuerzas mecánicas, cuanto más trabajo tiene que efectuar esta máquina intelectual y moral, mayor es la facilidad y eficacia con que es realizado y mayor es el grado de perfección que se alcanza<sup>5</sup>.

El método tenía sus detractores, desde luego, pero proporcionaba una vía de desarrollo. Seguían un curso completamente diferente los educadores holistas, dirigidos por Pestalozzi, cuya visión del niño y de la naturaleza humana estaba en la misma tradición orgánica que la de Priestley, Whewell y Humboldt. La primera educación de los hermanos Humboldt se había visto influida por las ideas de Rousseau, cuyo enfoque, aunque no introducía cambios inmediatos en cuanto a la escolarización, había inspirado a los intelectuales de su época, en especial en la esfera literaria, hacia un interés por los sentimientos y las emociones que proporcionaban una base para el movimiento holista.

La labor de Pestalozzi, especialmente en los años de Yverdon (1804-25), se convirtió en la primera expresión occidental seria de la educación interpretada como ciencia. El método de la *Anschauung* era la aplicación pedagógica de un holismo científico, e Yverdon se convirtió en un importante centro de la educación. Los países católicos (Portugal, España, Italia y Austria) no mostraron interés; sus escuelas, dominadas por la doctrina eclesiástica y las congregaciones de enseñanza, consideraban inaceptables la *Anschauung* y la *Naturphilosophie*. Los métodos de Pestalozzi prosperaron en el entorno anglosajón y protestante que se extendía por el norte de Europa desde Gran Bretaña a Holanda, Escandinavia y Prusia. En Prusia, el método quedó establecido en las escuelas

5. Citado en P.J. GOSDEN, *How They Were Taught* (1969), p. 7.

normales en los años 30 y 40 bajo la influencia de Adolf Diesterweg; en Holanda, la escuela normal de Haarlem adoptó la orientación de Pestalozzi bajo el estímulo de Prinse, a quien Kay-Shuttleworth visitó para estudiar el método en funcionamiento. Varios reformadores británicos presintieron muy pronto lo prometedor del método, en especial con respecto a la escolarización masiva. En 1813 William Allen publicó informes de Pestalozzi y de Fellenberg en su publicación «*The Philanthropist*», informes que indujeron a Robert Owen y a Andrew Bell a visitar Yverdon en busca de asistencia en su propia actuación benéfica. Las ideas de Pestalozzi fueron introducidas en Gran Bretaña gracias principalmente a los esfuerzos por separado de Henry y Elizabeth Mayo, y de James Pierrepont Greaves. Después de haber estudiado los métodos de Pestalozzi en Yverdon entre 1818 y 1822, Greaves tradujo al inglés en 1827 las cartas de aquél sobre el método de la *Anschauung* con el título de *Cartas sobre la primera educación*, con lo que las doctrinas se hicieron más accesibles.

Diversas personas en Inglaterra habían llegado a entusiasmarse con las ideas de Rousseau. Cada vez había más literatura basada en la educación naturalista, que estimuló la fundación de diversas escuelas privadas donde las teorías de Pestalozzi fueron acogidas como un desarrollo oportuno.

Destacaron varias de estas escuelas, tales como la Academia pestalozziana, sita en el barrio de South Lambeth en Londres, y Alcott House en Surrey; pero la más importante fue la Cheam School, también en Surrey, de la que se hizo cargo Henry Mayo en 1826; Mayo había estudiado antes los métodos de Pestalozzi en Yverdon en 1819-22, cuando estaba allí Greaves. Mayo fue ayudado por su hermana Elizabeth, que publicó en 1829 un manual sobre el método de la *Anschauung* titulado *Lecciones de cosas*, que extendió aún más las ideas de Pestalozzi, a la vez que fue modificándolas de manera bastante importante en el curso de sus dieciséis ediciones a lo largo de los treinta años siguientes. Elizabeth Mayo organizó una secuencia de lecciones sobre objetos de experiencia a los que había que introducir a los niños, tratando así una de las tres categorías de Pestalozzi: la gramática de la forma, aplicable principalmente a las ciencias naturales.

La idea básica consistía en reunir un gran número de objetos cotidianos y mostrar sus cualidades e interrelaciones. La lección XI, por ejemplo, empieza así:

Madre

## Pan

Ideas a desarrollar en esta lección: comestible, sano, nutritivo.

Cualidades del pan.

Es: poroso,  
absorbente,  
opaco,  
sólido,  
sano.

Es: nutritivo,  
comestible<sup>6</sup>.

Dado el creciente número de escuelas normales en los años 40 y 50, este libro, y otros como él, hacía frente a una verdadera necesidad de un programa de estudios de enseñanza, relacionado de manera significativa con el entorno y desarrollado de manera secuencial a través de una progresión de lecciones cuidadosamente elaboradas. Sin embargo, aunque era relativamente fácil desarrollar un texto superficial basado en conocimientos externos, resulta dudoso que Elizabeth Mayo estuviese familiarizada con la *Naturphilosophie*, de la que procedía la posición de Pestalozzi; es evidente que los jóvenes maestros-alumnos en preparación no tendrían la más remota idea de la visión del mundo holista y científica en la que estaba fundamentada la lección «de cosas». Las lecciones de cosas proliferaron, los niños eran estimulados a atraer objetos a la clase (hojas, insectos, fruta, piedras, etc.) y no conseguían nada más que un catálogo de rasgos externos; el método prosperó a lo largo de todo el siglo XIX, mientras los objetos eran reducidos cada vez más a ilustraciones en gráficos murales.

*Friedrich Froebel: educación y «Naturphilosophie»*

Entretanto, Friedrich Froebel estaba llevando a cabo un esfuerzo decidido por desarrollar una exposición sistemática de la pedagogía de su antiguo maestro Pestalozzi, de acuerdo con la *Naturphilosophie* y la ciencia holística. Nacido en Oberweissbach, en la región forestal de Turingia y cerca de Jena, Froebel (1782-1852) recordaría más tarde la in-

6. ELIZABETH MAYO, *Lessons on Objects*, 6.ª ed. (1837), p. 17-27; citado en W.H.C. STEWART y W.P. McCANN, *The Educational Innovators*, vol. 1: 1750-1850 (1967), p. 151.

fluencia del entorno forestal sobre él, entorno que creó las actitudes que le llevaron a la universidad de Jena en los años 1799-1802, cuando la *Naturphilosophie* estaba en su apogeo y Schiller daba clases en dicha universidad. Después de un breve período como aprendiz forestal, surgió en él el deseo de la vocación de enseñanza, y en 1805 fue a Yverdon para estudiar el método de Pestalozzi, convirtiéndose a las teorías del maestro y en especial a la metodología implicada en la *Anschauung*. Está claro, escribió Froebel, que «los objetos tienen forma, tamaño y número, y esto hay que enseñarlo»<sup>7</sup>, mientras que el lenguaje es esencial como «pivote» o conexión entre «la mente y el mundo exterior»<sup>8</sup>. Sin embargo, ya mientras estaba con Pestalozzi presentaba una inadecuación en la teoría de la *Anschauung*,<sup>9</sup> que más tarde identificaría como una falta de coherencia filosófica, y plantearía el problema de manera explícita: «¿Cuál es el valor de los métodos defendidos por Pestalozzi? Sobre todo, ¿cuál es el objetivo de la educación?» La respuesta que proponía derivaba directamente de la escuela holista de la ciencia y la *Naturphilosophie*: hay que educar al hombre para que vea la naturaleza como un sistema completo, integrado y con un fin determinado del que él mismo es parte integrante, para que reconozca que «todo es una unidad; todo está basado en la unidad, lucha hacia la unidad y vuelve a ella»<sup>9</sup>. El problema del método de Pestalozzi, concluía, es que no tiene «conexión orgánica entre las materias de instrucción»<sup>10</sup>. Siguiendo el pensamiento de Schiller, manifestaba que «se pretende que el hombre reconozca a la naturaleza en su multiplicidad de forma, y también que comprenda sus modos de ser y llegue a darse cuenta de su unidad. Así, en su propio desarrollo, el hombre sigue el curso de la naturaleza e imita sus modalidades de creación en sus juegos»<sup>11</sup>. De acuerdo con esto, Froebel presentó la doctrina del juego como el medio principal a través del cual el niño construye una interpretación de la realidad: «Cada persona se construye su propio mundo para sí mismo»<sup>12</sup>, escribió en una cita casi literal de la Carta decimotercera de Schiller *Sobre la educación estética del hombre*.

7. FROEBEL, *Carta al duque de Meiningen* (1827), en *Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften*, ed. Richard Lange (Berlín, 1862s), I, 1, 89; trad. inglesa de I. Lilley, *Friedrich Froebel: A Selection from his Writings* (1967), p. 33.

8. FROEBEL, *La educación del hombre* (1826); Lilley, o.c., p. 141. Todas las traducciones de las *Obras pedagógicas* de Froebel proceden de la antología de Lilley.

9. FROEBEL, *Carta al Duque de Meiningen*; Lilley, o.c., p. 35.

10. *Ibid.*, p. 36.

11. *Ibid.*, p. 37.

12. FROEBEL, *La educación del hombre*; Lilley, o.c., p. 128.

Froebel tardó unos veinte años en desarrollar las ideas expresadas en su obra maestra, *Die Menschenerziehung*, traducida comúnmente como *La educación del hombre* (hay que observar que *Menschen* significa «la humanidad» y debe dársele una fuerza más general). Entretanto experimentó, de manera no sistemática, con diversas actividades en su búsqueda de conocimiento. En 1811 fue a la universidad de Gotinga, donde escribió un breve ensayo titulado *Sphaira (La esfera)*, en el que defendía la unidad simbólica de toda materia y forma en la perfección de la esfera: al año siguiente fue a la universidad de Berlín para estudiar cristalografía, una ciencia que ilustra de manera fácil una regularidad subyacente en la naturaleza; en 1814 consiguió un empleo en el Museo mineralógico de la universidad de Berlín. Luego, en 1816, hizo sus primeros trabajos serios en educación abriendo el Instituto alemán universal de Keilhau, con seis alumnos varones, todos sobrinos suyos. El título aparentemente contradictorio pretendía significar que los alumnos serían educados para ser primero alemanes y luego, mediante una visión educativa ampliada, universales en sus miras; sobre todo apuntaba a evitar la estrechez de miras y el profesionalismo típicos de las escuelas alemanas del momento, que funcionaban como «máquinas del Estado», «recortando y dando forma» a los ciudadanos en una cadena de montaje, como escribiría en una carta a Karl Krause en 1828. Froebel era aficionado a la metáfora industrial; antes de esto, en *La educación del hombre*, preguntaba retóricamente: «¿Debemos seguir acuñando a nuestros hijos como monedas, en lugar de verlos caminar entre nosotros como imágenes de Dios?»<sup>13</sup>. Keilhau prosperó; a los tres años tenía sesenta alumnos, y durante el resto de su vida, unos treinta y dos años, Froebel se adentró profundamente en la educación reformadora siguiendo líneas progresistas, naturalistas y científicas, y su posición cobró una expresión madura en *La educación del hombre*, que aplicó durante el siguiente cuarto de siglo.

Las ideas fundamentales de *La educación del hombre* recogían la tradición orgánica en desarrollo. Todo es visto como ligado en una unidad esencial con una fuente divina; el propósito de todo es realizar su esencia, y la educación es el proceso por el cual se efectúa esto en lo que al hombre se refiere. Froebel distinguía entre dos mundos, hombre y naturaleza, pero no colocaba al hombre por encima de la naturaleza como explotador; en un contexto posterior, en la *Pedagogía del Kindergarten*,

de 1840, colocaba al hombre dentro de la naturaleza: «Es al mismo tiempo parte y todo. Por un lado es un miembro del universo creado y por el otro el suyo es un ser completo, puesto que la naturaleza de su creador, que es en sí misma una unidad, vive en él»<sup>14</sup>. La educación debe ser permisiva, con objeto de ayudar al desarrollo de los procesos de autorrealización natural. Froebel consideraba que la vida y la educación eran orgánicamente continuas y rechazaba con fuerza la idea de Locke de que el niño es al nacer una tabla en blanco: no es, desde luego, «un pedazo de cera o un grumo de arcilla que podemos modelar dándole cualquier forma que escojamos», sino como «jóvenes plantas y animales (a los que) damos espacio y tiempo, sabiendo que así crecerán de manera correcta según la ley inherente»<sup>15</sup>. Siguiendo a Rousseau, Froebel consideraba que la mayoría de los problemas surgen de la interferencia con los procesos naturales. Como Schiller, consideraba que el juego y la implicación activa con el entorno (que él llamaba actividad productiva) eran tanto el contenido del currículum como el medio de ponerlo en práctica; una educación adecuada permitía que «los poderes y aptitudes del niño, y sus actividades físicas y mentales, se desarrollaran en el orden de sucesión en que aparecen en su vida»<sup>16</sup>.

A partir de estas ideas, y de sus experiencias en el Instituto alemán universal, desarrolló una teoría de la educación desde la infancia hasta la edad adulta, pasando por el mismo terreno que el *Emilio*, pero con un toque más seguro y un conocimiento más íntimo del desarrollo del niño. Habló de los primeros años de la vida en *Pedagogía del Kindergarten*, donde instaba a un trato relajado respecto al recién nacido (nada de trabas restrictivas ni otras constricciones, simplemente madre y bebé en una relación de cuidado y nutrición); los años de la infancia y de la niñez son tratados en *La educación del hombre*. La tarea educativa consiste en crear buenas escuelas que ofrezcan una educación natural, y debemos observar su definición interesante e innovadora de la «escuela» como «el esfuerzo de hacer que el alumno adquiera conciencia de la naturaleza esencial de las cosas y de sí mismo. Es el esfuerzo de enseñarle las relaciones que existen en el mundo material y que vinculan este mundo y a él mismo al terreno de todo lo existente»<sup>17</sup>. La enseñanza se convierte en un nuevo tipo de ocupación; pierde su carácter tradicional

13. En Lilley, o.c., p. 41, 156.

14. FROEBEL, *Pedagogía del Kindergarten*; Lilley, o.c., p. 93.

15. FROEBEL, *La educación del hombre*; Lilley, o.c., p. 52.

16. *Ibid.*, p. 67.

17. *Ibid.*, p. 136.

de impartir conocimientos preexistentes, ya sea mal o bien, y se convierte en algo cuya «función es señalar y hacer inteligible la naturaleza espiritual interior de las cosas»<sup>18</sup>. Al hacer esta afirmación contrastaba esta visión ideal con la práctica contemporánea en «el tipo de escuela en que un sastre se sienta, entronizado en su mesa de trabajo, mientras los niños más abajo recitan su ABC, o (aquel en que) un viejo carpintero en una habitación oscura, en invierno, realiza la explicación del pequeño catecismo luterano (del mismo modo) como hace con su cuña al partir la madera»<sup>19</sup>.

Froebel seguía el análisis pestalozziano de la realidad en lenguaje, forma y número, llamándolos respectivamente lenguaje, naturaleza y matemáticas. Todas las materias del currículum debían estar organizadas en estas tres categorías, a fin de proporcionar una comprensión de su naturaleza así como de su contenido. Dado el currículum habitual, que debía enseñarse en el idioma vernáculo porque éste es el que mejor expresa el ser nacional, defendía la triple división porque cada una es esencial para una completa comprensión de la naturaleza del hombre. La naturaleza misma debía ser estudiada en su múltiple variedad, de la manera más directa posible a través de métodos de actividad y juego, y a partir de esto el niño aprendería aspectos fundamentales tales como forma, energía, substancia, sonido y color en diversas combinaciones y relaciones. Las matemáticas son importantes por las mismas razones dadas por Platón en la *República*: porque vinculan el mundo de los *fenómenos*, objetos de percepción, con el de los *noúmenos*, los objetos de intelección. La tercera categoría, el lenguaje, une mente y naturaleza; es el «pivote» entre la mente y el mundo exterior. Procediendo de este modo se inculcaría una religiosidad auténtica, creía, y el niño llegaría a «ver a Dios revelado claramente en todas sus obras»<sup>20</sup>.

Como base de su argumento está la premisa fundamental, expuesta anteriormente en *La educación del hombre*, y que guió todo el pensamiento y la práctica de Froebel: «Una ley eterna impregna y rige todas las cosas.» De esto derivaba sus postulados subsidiarios de unidad, de orden divino y de objetivo del hombre como autorrealización. Así, pues, manifestaba: «La educación se convierte en una ciencia cuando el educador en sí mismo y a través de sí practica la ciencia de la vida: cuando

18. Ibid.

19. Ibid., p. 138.

20. Ibid., p. 141.

reconoce este orden eterno de las cosas y comprende su causa y su coherencia, cuando conoce la vida en su totalidad.» De esto se pueden extraer otras inferencias educativas:

La teoría educativa consiste en los principios derivados de esta intuición, que permiten a los seres inteligentes darse cuenta de su vocación y lograr el objetivo para el que han sido creados. El arte de la educación radica en la libre aplicación de este conocimiento e intuición al desarrollo y preparación de los hombres a fin de que éstos se vean capacitados para lograr su objetivo como seres racionales<sup>21</sup>.

He aquí la primera expresión en los anales educativos de Occidente de que la educación pueda convertirse en una ciencia, y la pedagogía en una tecnología. La convicción de Froebel de que había desarrollado algo parecido a una ciencia de la educación le llevó a denunciar las prácticas del momento como negativas y perniciosas, puesto que «los métodos educativos existentes... embotan —yo diría incluso que destruyen— todo intento en las escuelas de promover un verdadero conocimiento o dar una auténtica preparación científica»<sup>22</sup>. Vemos aquí que considera la educación como una ciencia en la tradición del designio divino vinculado al holismo orgánico y a la *Naturphilosophie*, y a partir de esta posición reconoció al fin la inadecuación de Pestalozzi, el cual «era demasiado crudamente empírico» y «no lo bastante científico» al no estar «guiado por la realidad esencial y sus principios y... no reconocer o valorar la ciencia en su naturaleza divina»<sup>23</sup>.

#### *La escuela del desarrollo orgánico: un jardín de infancia*

Durante la década siguiente (1828-38), mientras enseñaba en Suiza, primero en el pueblo de Willisau y luego en el orfanato de Burgdorf, Froebel se concentró en la búsqueda de un medio de reorganizar la escuela según las líneas del desarrollo orgánico y natural. En 1838 empezó la publicación de un «Periódico dominical» en el que exponía sus ideas en artículos cortos, los cuales empezaron a despertar la atención de educadores progresistas. En este período volvió al concepto platónico de la

21. Ibid., p. 48s.

22. FROEBEL, *Carta a Karl Kristoph Friedrich Krause* (1828); Lilley, o.c., p. 41.

23. Ibid., p. 42.



perfección de la esfera, expresada ya en 1811 en su *Sphaira*, junto con otras formas matemáticas como símbolos de la unidad interrelacionada del mundo. Se le había ocurrido que el juego creativo del niño, por el que éste llega a comprender el mundo, se vería facilitado por medio de una serie de objetos geométricos en los que dominase la forma pura: la esfera, el cubo y el cilindro. Los llamaba «regalos» (*Geschenke*) y, de ellos, los dos primeros son elementales: el primer regalo es un conjunto de seis bolas con los colores del espectro (rojo, naranja, amarillo, verde, azul y violeta); el segundo es un cubo, un cilindro y una esfera; estaban casi siempre contruidos en madera, aunque se utilizaban también pelotas de tela rellenas para los niños muy pequeños. Los regalos estaban destinados a ser algo más que juguetes: Froebel creía que, al manejarlos, el niño cobraría conciencia de que simbolizan los bloques de construcción de la naturaleza. Así que, junto con estos regalos, ideó una secuencia de objetos didácticos conocidos también como «regalos», numerados del tres al diez y consistentes en cubos de madera cortados de tal modo que podían descomponerse en prismas rectangulares y luego reconstruirse de nuevo, prismas triangulares, cilindros sólidos y huecos, medios cilindros (arcos), piezas planas con formas de diversos tipos (paralelogramos, rombos, cuadrantes, sectores, círculos y semicírculos), haces de palillos de madera y aros de madera planos. Con estos regalos el niño podía jugar a construir y contar y llegar así a una comprensión de las formas esenciales que fundamentan los fenómenos naturales y los hechos por el hombre; esto le permitiría cultivar forma y número (o naturaleza y matemáticas). Ideó actividades complementarias en cuanto al lenguaje, empezando con lo que atrae naturalmente a los niños, canciones y rimas de cuna, que podían expresarse en juegos sencillos, todo ello con un objetivo didáctico. Esto fue publicado en 1843 como *Mutter und kose-Lieder* (Canciones de madre y de amor), traducido más tarde al inglés como *Canciones de madre, juegos y cuentos*. Cada una de las breves canciones, cuarenta y cinco en total, daba una acción que el niño debía realizar con las manos o el cuerpo a manera de pantomima. Acompañaban a los versos acordes musicales sencillos con los que podía cantarse la letra; más adelante se instaría al maestro a que acompañase las canciones al piano.

Las *Canciones de madre* no fueron completadas en Suiza, como tampoco fueron plenamente desarrollados los regalos; en 1840 Froebel volvió a Alemania, para una corta estancia en Berlín, y luego al pueblo de Blankenburg, donde trabajó en la tarea de desarrollar su nuevo modo

de abordar la educación. Se requería incluso un nuevo nombre para la institución: «escuela» había adquirido demasiadas connotaciones negativas y coercitivas a lo largo de los siglos anteriores. Froebel quería empezar de nuevo en educación y, para subrayar su concepto de crecimiento natural, llamó a la escuela literalmente «un lugar donde los niños pequeños pueden entregarse plenamente (a la actividad creativa)» que, en la forma compuesta alemana, era *Kleinkinderbeschäftigungsanstalt*. Evidentemente, esto era demasiado largo y difícil; era precisa una descripción más breve y expresiva y en 1840 encontró la metafórica expresión «jardín de infancia» (*Kindergarten*). Ésta iba a ser la nueva escuela, desde los grados iniciales a los finales, en la que los niños podrían crecer, desarrollarse y madurar de manera natural. Froebel tenía entonces un concepto evocador, Alemania estaba en aquel período dirigiéndose hacia la extensión de la educación, y las teorías de Pestalozzi eran bien recibidas; allí había la oportunidad de presentar un desarrollo más científico de las ideas pestalozzianas. En esto estuvo ocupado durante la década siguiente, en que propagó sus artículos en el «Periódico dominical» y viajó por toda Alemania mientras instaba a la sustitución de la escuela por el *Kindergarten*. En aquel tiempo Froebel veía en el jardín de infancia una institución susceptible de transmitir la totalidad de la experiencia educativa; los regalos y las canciones maternas no eran más que los primeros cimientos sobre los que iban a construirse otras secuencias de desarrollo, y Froebel ideó más grupos de objetos y tareas relacionadas, conocidas como «ocupaciones» y que incluían la construcción, el modelado, la costura, el tejido de papel, etc. pensadas a menudo para tener ocupados a los niños durante varias semanas seguidas. A partir de unos inicios con las relaciones espaciales y la experiencia sensorial, el niño iba a ser llevado a un conocimiento de la coherencia del mundo y a abarcar la integración de los mundos material y espiritual mediante las matemáticas y el lenguaje como instrumentos destinados a ayudar a una conciencia intuitiva de la esencia de la naturaleza. Detrás de todo ello había un objetivo último religioso: ver a Dios, ejemplificado en Cristo, como autor de toda unidad y como fin último hacia el que se encamina el hombre.

En 1850 la idea del jardín de infancia iba ganando fuerza, y Froebel se atrajo el patrocinio de la baronesa Bertha von Marenholtz-Bülow, miembro de una familia aristocrática relacionada con los Humboldt. El propio *Kindergarten* de Froebel fue trasladado, bajo su guía, de Blankenburg a Marienthal, mientras la baronesa promovía activamente la idea



de la institución en artículos y charlas. Por esta época, Froebel se estaba haciendo viejo (tenía sesenta y ocho años en 1850) e iba perdiendo efectividad. Al mismo tiempo, sus teorías reformadoras estaban penetrando en las escuelas normales que eran a su vez causa de gran preocupación para el gobierno reaccionario posterior a las revoluciones de 1848. Prusia se estaba industrializando, y las ideas de Pestalozzi y ahora de Froebel eran consideradas como demasiado desafiantes; la responsabilidad social estaba en conflicto con la exigencia, por parte de Bismarck, de servidumbre pública; el naturalismo holista era el enemigo de la industrialización y del capitalismo burgués, y, en una ola de reacción, un decreto del 7 de agosto de 1851 del ministro de educación cerró las escuelas de Froebel apoyándose en que, según las palabras del decreto, «los jardines de infancia forman parte del sistema socialista froebeliano que está calculado para llevar a los jóvenes del país al ateísmo». Aunque el alegato de ateísmo carecía de base, es indudable que el gobierno presentía los peligros de una forma de educación socialmente responsable.

Froebel murió en 1852, y el decreto de prohibición no fue rescindido hasta 1860. Entretanto sus ideas y sus escritos se extendieron por todo el norte de Europa e Inglaterra, donde en 1851 fueron establecidas las primeras escuelas froebelianas por los refugiados alemanes de 1848, Johannes y Bertha Ronge. Aunque éstos estimularon el interés por Froebel, hasta los años 1870 y 1880 no fueron aplicadas de manera más amplia sus ideas; la rápida expansión de la educación masiva creó entonces una demanda de teoría y práctica más sistemáticas: en Inglaterra se fundó la Sociedad Froebel en 1871; en Alemania se estableció en Berlín, en 1881, la Casa Pestalozzi-Froebel; en los Estados Unidos se fundó en Watertown, Wisconsin, por otra refugiada alemana de 1848, Frau Karl Schurz, una de las primeras escuelas Froebel, y en 1860 Elizabeth Peabody abrió en Boston un efímero *Kindergarten* privado, mientras en 1868 se fundó también allí un colegio froebeliano de maestros; en 1873 se abrió en St. Louis el primer *Kindergarten* público, que con gran éxito sentó el precedente. En esta época se habían descubierto profundas limitaciones que arrancaban de las inadecuaciones de las propias teorías de Froebel, en especial respecto a la comprensión de la relación de mente y naturaleza. Al ser poco sofisticado, Froebel aceptó sin críticas la teoría de las facultades que prevalecía y, aunque se oponía a la idea de la mente como una tabla en blanco, siguió en realidad la teoría del conocimiento de Locke: «Para recibir el mundo exterior el hombre posee sus sentidos. Para dar expresión material al mundo de su mente tiene sus poderes y

atributos físicos. Para aprehender la unidad del espíritu tiene su intuición, su corazón y su mente, su conciencia espiritual»<sup>24</sup>. Por desgracia, sus notables intuiciones de la unidad de la naturaleza, la totalidad de la personalidad y el aprendizaje mediante una interacción total en el entorno, no fueron llevadas hasta el final; Froebel propuso lo que esencialmente era un modelo empírico de la mente, que recibía experiencias y las interpretaba mediante facultades mentales aisladas. Era un proceso relativamente fácil interpretar sus obras a esta luz, como de hecho ocurría: como ejercicios en la preparación de los sentidos, los poderes físicos y la intuición, considerada como cognición lógica. Los regalos y las ocupaciones se convirtieron en rutina en un gran número de obras expositivas y, como las de Pestalozzi, sus ideas se vieron sometidas a las exigencias de la clase ordenada, bajo la inspección del gobierno. Sólo a nivel de introducción escolar se conservó el enfoque de juego creativo, y la palabra *Kindergarten* se vio restringida sólo a lo que, en su opinión, sería una contradicción en cuanto a términos, los años «preescolares». Sin embargo, Froebel provocó un considerable cambio en las actitudes hacia la educación, y su intento de identificarla con la ciencia orgánica y holista no se perdió, aunque se vio sumergido bajo la marea de la posterior educación masiva del siglo XIX. A partir de este momento, el dicho de Schiller que él popularizó ha seguido inspirando y guiando a muchos reformadores progresistas de la educación: «Vivamos para nuestros hijos.»

### Ciencia positivista y educación utilitaria

#### *Desarrollos científicos: del holismo al positivismo*

El holismo dominaba a comienzos del siglo XIX cuando la ciencia, que se desprendía de la tradición filosófica, todavía no había alcanzado su autonomía; incluso las matemáticas eran utilizadas como prueba de un orden rector divino. Además, la ciencia aún no era cultivada de manera sistemática, a pesar de la revolución científica del siglo XVII y de la fundación de diversas academias y sociedades. A finales del siglo XVIII la *Royal Society* inglesa había alcanzado su punto más bajo, mientras en

24. Friedrich Fröbels *gesammelte pädagogische Schriften*, ed. Lange, vol. II, p. 22; Lilley, o.c., p. 102.

Francia el terror jacobino dismantelaba muchas de las instituciones científicas e incluso ejecutaba a Lavoisier quien, en aquel entonces, estaba trabajando en el sistema métrico. Con este telón de fondo, la *Naturphilosophie* del círculo de Weimar y la universidad de Jena dominaban el pensamiento científico europeo, y esto ocurría, entre otras razones, porque la ciencia todavía no estaba estrechamente relacionada con la industria y el desarrollo de la tecnología. Durante la primera mitad del siglo XIX la mayor parte de la ciencia era una cuestión un tanto vaga sin otro objetivo que el de «desvelar los secretos de la naturaleza», como solía decirse, mientras que la revolución industrial paralela era en gran medida una operación empírica, y los descubrimientos y aplicaciones eran conseguidos a través de la experiencia práctica de fabricantes e ingenieros.

El crecimiento continuo de la industria manufacturera a lo largo de toda la primera mitad del siglo estimuló una creciente interrelación entre la ciencia y la industria en interés de la tecnología, y llevó del holismo al positivismo al desencadenar la revolución industrial unos procesos irreversibles que aceleraban la producción conduciendo a una economía que requería un crecimiento continuo del mercado. La industrialización creó una producción masiva en gran escala; tanto la maquinaria como los productos manufacturados tenían que ser cada vez más predecibles en cuanto a calidad y fiables en cuanto a producción; a su vez, había presiones para que se hiciesen máquinas más grandes que utilizaran formas de energía más eficientes así como nuevos materiales y procesos. Ya no se podía parar; las fábricas creaban grandes poblaciones urbanas que a su vez se convertían en mercados necesarios para los productos manufacturados, aunque el enfoque explotador del capitalismo primitivo y salvaje no apreciara la estrecha relación existente entre unos obreros bien pagados (con un poder adquisitivo adecuado) y un elevado volumen de productos manufacturados. Dados los esfuerzos por pagar los salarios internos lo más bajos posible, las naciones en proceso de industrialización buscaban mercados de ultramar así como fuentes de materias primas, y el final del siglo XIX vio cómo estas actividades económicas evolucionaban hacia guerras internacionales debido a que las potencias procuraban hacerse con colonias.

La ciencia fue llevada cada vez más al servicio de los procesos industriales; ahora había que abastecer a las grandes masas urbanas con medios industriales y esto significaba, igualmente, la tecnologización de la agricultura y otras industrias primarias. Naturalmente, no hubo nin-

gún esfuerzo coordinado para ligar la ciencia a la industria: ello se produjo al azar, según aparecían las necesidades. Las *écoles* francesas del período napoleónico, por ejemplo, estaban destinadas a cuidar de los objetivos militares en cuanto a ingeniería, puentes, fortificaciones y munición; Napoleón ofreció incluso premios para los descubrimientos útiles. Esto allanó el camino para la fundación de diversos tipos de institutos técnicos destinados a preparar a jóvenes y hombres para las diversas actividades especializadas de una sociedad en vías de industrialización y, al irse desarrollando la industria, fueron apareciendo los institutos técnicos o de «mecánica». Gran Bretaña marcó el camino: en el siglo XVIII contaba tan sólo con la Sociedad filosófica y literaria de Manchester, fundada en 1781; en 1800 la *Royal Society* estableció un instituto técnico afín, la Real Institución de Gran Bretaña, y, en la segunda década, se fundaron otras varias sociedades provinciales, según el modelo de Manchester, en Liverpool (1812), Leeds (1818) y Sheffield (1822); siguieron otras, el Instituto de mecánica de Londres y el Instituto de mecánica de Glasgow, ambos en 1823. A mediados de siglo Gran Bretaña tenía 600 de estos institutos y sociedades científicas y casi científicas, con más de 100 000 miembros, y todas dedicadas a los estudios tecnológicos relacionados con los procesos industriales de fabricación: química, geología, minas, ingeniería, construcción, topografía, metalurgia, etc. Un proceso similar se repitió en Francia, Alemania, los Estados Unidos y, en menor medida, en otras naciones de Europa en vías de industrialización.

Al mismo tiempo, los científicos empezaron a organizarse en nuevas sociedades y, mientras las empresas industriales buscaban su ayuda, los científicos se vieron estimulados a aplicar sus esfuerzos a fines útiles; en particular la química y la metalurgia, que eran las que mostraban una aplicación más inmediata, se desarrollaron rápidamente. A principios de siglo marcaban la pauta los prusianos, cuyas sociedades estaban dominadas por la concepción del holismo; ya en 1810, el gran biólogo alemán de Jena, Lorenz Oken (1779-1855), publicó el *Lehrbuch der Naturphilosophie*, y en 1817 inició la publicación de la revista científica «Isis», famosa en todo el mundo. Cuando los represivos decretos de Carlsbad de 1819 le exigieron que sometiese la publicación a la censura oficial, prefirió dimitir de su cátedra. Oken fue a la universidad de Basilea y luego a Zurich; luego convocó el primer Congreso alemán de la ciencia (*Deutscher Naturforscher Versammlung*) en Leipzig, en 1822; extendido por Alexander von Humboldt en 1828, a partir de entonces se reunió

anualmente, aunque con creciente control burocrático al aumentar el número de sus miembros debido al creciente número de maestros e investigadores en diversos institutos gubernamentales (*Technische Hochschulen*) y universidades. En los años 1850 y 1860 Alemania había llegado a ocupar el primer puesto en cuanto a la fundación de sociedades científicas e institutos de investigación; fue la que publicó el mayor número de revistas en idioma vernáculo, y el alemán se convirtió en el idioma principal de la erudición científica. El ejemplo alemán cundió, y en 1831 se fundó la Asociación británica para el progreso de la ciencia, en 1839 la Asociación italiana de la ciencia, en 1848 la Asociación norteamericana para el progreso de la ciencia, y, con retraso, en 1872 la Asociación francesa para el progreso de la ciencia, y en 1908 la Asociación española.

Todo esto cambió el carácter de la ciencia, ya que quienes se dedicaban a ella fueron dependiendo de las instituciones, a medida que avanzaba el siglo, prosperaba la industria, se hacía más costosa la investigación y los laboratorios contaban con equipos más abundantes. Los experimentos de Robert Boyle en el siglo XVII con la teoría cinética de los gases se habían llevado a cabo con aparatos caseros adaptados al hueco de la escalera de su vivienda en High Street, Oxford; después de los años 1850 tales prácticas eran imposibles en la mayor parte de áreas. En una época de represión política, después de las revoluciones de 1848, ni las industrias ni los gobiernos querían una ciencia holista, socialmente responsable; los industriales querían beneficios, los gobiernos conformismo; los científicos, mecánicos y tecnólogos aceptaron estas condiciones a cambio de empleo y facilidades para la investigación, y esto fue reforzado por un sistema de recompensas y honores: entrada en academias con círculos cerrados, títulos de noble y caballero para algunos, medallas otorgadas profusamente por sociedades científicas y numerosos premios, culminando en la institución por parte de Alfred Nobel (1833-96), inventor de la dinamita, de los cinco premios anuales de física, química, medicina, literatura y promoción de la paz. Los científicos rindieron sus conciencias a cambio de financiaciones y el espíritu de la postura de Oken contra la interferencia gubernamental desapareció. En la segunda mitad del siglo los científicos renegaron de los valores; la actividad estaba cada vez más fragmentada en instituciones especializadas, los trabajadores científicos y tecnológicos fueron separados unos de otros, y se rechazó el mantenimiento de una visión del mundo unificada.

Dado este aislamiento y la creciente especialización, los científicos escapaban a toda obligación de responsabilidad social aceptando la idea

de una teoría completamente exenta de valores: las consecuencias de la aplicación tenían que ser soportadas por otros. Así se produjo un amplio retorno al empirismo baconiano: el mundo no es más que un manejo de particulares; el conocimiento procede de la sensación y de las generalizaciones inducidas; el método científico es un método de objetividad inductiva; la ciencia maneja tan sólo hechos neutrales en cuanto a valores. Los constructos metafísicos y los presupuestos religiosos eran considerados como obstáculos para la inducción lógica válida y debían dejarse de lado. Esta actitud recibió su primera expresión amplia en el *Cours de philosophie positive* en seis volúmenes de Auguste Comte (1798-1857), publicado en el período de 1830 a 1842. Comte aceptaba la doctrina del progreso y la aplicaba a la ciencia: en el progreso histórico de la humanidad el hombre hizo primero interpretaciones religiosas de los fenómenos; la creciente sofisticación llevó a un progreso hacia las explicaciones metafísicas; finalmente se llegó a la ilustración con una comprensión positiva, mediante el método del puro razonamiento inductivo. La ciencia y el método experimental, decía, son las vías últimas y correctas hacia el conocimiento y la verdad. El positivismo prosperó: era exactamente lo que querían los científicos; resultaba adecuado al capitalismo explotador, e incluso la teoría de la evolución de Darwin, presentada por vez primera en 1859 en *El origen de las especies* y completada en 1872 en *La descendencia del hombre*, fue convertida en la doctrina del darwinismo social que parecía demostrar la superioridad burguesa en la lucha por la supervivencia. El positivismo alcanzó su punto álgido en la posición de que la verdadera ciencia niega todos los constructos intermedios; el conocimiento procede directamente de las observaciones. Aunque había oposición al positivismo, especialmente entre los religiosos conservadores, la mayoría de las naciones occidentales «avanzadas» llevaron a cabo fácilmente una separación de papeles, aceptando los beneficios de la ciencia y tecnología positivistas los días laborables y dejando los escrúpulos morales para los domingos.

#### *Consecuencias educativas: hacia el empirismo pedagógico*

Dadas las circunstancias de los tiempos, la amplia aplicación de la educación orgánica era imposible, y los enfoques de Pestalozzi y Froebel quedaban limitados a escuelas pioneras aisladas, llevadas por visionarios y patrocinadas por la vanguardia acomodada; la aplicación general tenía

que efectuarse a través de derivaciones baratas tales como libros de texto y gráficos, así como juegos de objetos, regalos y ocupaciones producidos en masa. Había demasiados factores que se enfrentaban a la educación holista: la teoría y la práctica eran exigentes; la filosofía de la unidad de la naturaleza estaba en conflicto con el sentimiento dominante del hombre como amo de la naturaleza; los maestros necesitaban un alto grado de dedicación y preparación; y la teoría de las facultades de Bacon y Locke seguía proporcionando la base para las teorías del aprendizaje y del método científico. Los sistemas eran, además, muy costosos en términos de personal e instalaciones, ya que las clases tenían que ser reducidas y llevadas de manera intensiva, en agudo contraste con los recursos disponibles del período. A mediados del siglo el sistema de maestros-alumnos estaba todavía surgiendo del método de monitores en algunos países, mientras que en otros la preparación de maestros se daba como alternativa a una educación secundaria completa; los que estaban disponibles para la preparación como maestros eran jóvenes, con una educación relativamente escasa y poco sofisticados, extraídos de las clases trabajadora y media baja, y para los que la enseñanza era en primer lugar una profesión que ofrecía empleo fijo y algo de movilidad social. Los ricos se oponían a pagar impuestos para los servicios sociales, y especialmente para escuelas; la educación orgánica era percibida como anticapitalista y fuertemente socialista, puesto que hacía hincapié en las doctrinas del amor y de la humanidad común, simbolizadas en el *Kindergarten* de Froebel por el gran círculo pintado en el suelo alrededor del cual debían congregarse los niños cada día, cogidos de la mano, como medio de inducir el sentido de la comunidad. La antipatía de la clase dirigente quedó bien expresada en Inglaterra por Robert Lowe, al introducir el sistema de «pago según resultados» en el Código revisado de 1862; Lowe sentía un enorme horror por la democracia y la teoría de la igualdad humana, y dijo en los Comunes: «Si esta cámara desea mantener el gran poder e influencia que actualmente ejerce sobre el brazo ejecutivo, debe guardarse muy mucho de querer legitimarse sobre una base demasiado democrática»<sup>25</sup>. Lowe consideraba la forma ideal de educación como totalmente competitiva y basada en los méritos: en cuanto a las clases bajas, bastaba una alfabetización funcional en lectura, escritura y cálculo; para los dirigentes, era precisa una educación científica según el nuevo modelo positivista. A pesar de su educación clásica en

25. Citado en ASA BRIGGS, *Victorian People* (1954; 1965), p. 250.

Oxford, Lowe condenaba la educación basada en lo que consideraba un pasado muerto.

Las mismas fuerzas que dieron a la ciencia, y a la educación técnica y científica, un carácter positivista, influyeron también en los incipientes sistemas de educación nacionales, ya que la sociedad industrial estratificada exigía mayor competencia instrumental por parte de la fuerza laboral no desde una perspectiva del conjunto de la persona, sino desde el punto de vista «operativo»; para hacer frente a estas presiones se aprobaron los diversos proyectos de ley de educación obligatoria de Europa, empezando por la ley prusiana de 1869 y siguiendo con las de 1880 en Inglaterra y 1882 en Francia. Se aprobaron actas similares en los Estados Unidos entre 1850 y 1918, año en que el Estado de Mississippi exigió finalmente la obligatoriedad de la escolarización, así como en la mayor parte de los demás países de Europa Occidental y de sus colonias. Esto inició una época no sólo de educación masiva sino de preparación masiva de maestros, una época en que los gobiernos en general buscaban los métodos más eficaces al coste más bajo posible, y para estos fines el enfoque holístico resultaba poco atractivo.

La solución llegó de Prusia, donde los seminarios pedagógicos de las universidades, que Kant hiciera famosos en el siglo XVIII, seguían funcionando a pesar de la efectiva acción gubernamental destinada a hacerlos conservadores y controlables. Dos universidades iban al frente, Leipzig y Jena, debido principalmente a la personalidad dominante de sus respectivos profesores de pedagogía, Ziller y Stoy. Tuiskon Ziller (1817-82) era el pionero; presentó sistemáticamente la primera defensa persuasiva de la educación como ciencia, con su tecnología asociada de la pedagogía, en su publicación de 1856 *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* (Introducción a la pedagogía general)<sup>26</sup>. Argüía Ziller que la enseñanza no debía ser considerada como un arte intuitivo, tal como sugerían Pestalozzi y Froebel, sino como una tecnología, es decir, como una aplicación de los principios científicos según un método predecible. La pregunta era: ¿cuáles son tales principios científicos? Evidentemente, la *Educación del hombre* de Froebel no era científica en el sentido en que se entendía este término en los años 1850, a pesar de sus afirmaciones, y Ziller dirigió su atención a la desatendida obra de J.F. Herbart cuyas enseñanzas a lo largo de un período de treinta años habían llegado

26. Según DUNKEL, *Herbart and Herbartianism* (1970), p. 209ss.; para una exposición más completa, véase dicha obra.

a su cenit en los *Esbozos de la doctrina educativa* de 1835. La obra de Herbart constituía una alternativa a los sistemas de sus contemporáneos Pestalozzi y Froebel, pero, al mismo tiempo, sus ideas eran poco populares.

Así con el movimiento hacia el empirismo y el positivismo, y el consiguiente rechazo de las interpretaciones metafísicas a partir de mediados de siglo la obra de Herbart se vio resucitada por Ziller como teoría adecuada de la educación y de la pedagogía, una vez desprendida de su complicada metafísica de los *Realen*. Ziller demostró que la psicología de la educación de Herbart podía sustentarse independientemente.

Por supuesto que la idea de Herbart había sido que su teoría de la educación sirviera principalmente para el cultivo de la virtud; pero esta idea fue prontamente descartada: las cinco ideas morales (libertad interior, perfección, buena voluntad, justicia y equidad) eran constructos metafísicos, y su eliminación no alteraba en manera alguna la efectividad de la teoría de las percepciones y de la masa aperceptiva, ni de los procedimientos instructivos de la intervención pedagógica, mediante la cual el profesor reconstruye las confusas experiencias al azar del niño por medio de secuencias de lecciones estructuradas en las que cada lección sigue la psicología «natural» por la que la mente forma ideas «correctas»: claridad, asociación, sistema y método. Al fin y al cabo, Herbart había dado lugar a una teoría del conocimiento como una taxonomía de relaciones externas en un mundo objetivamente real, que era precisamente lo que afirmaba el positivismo.

En 1865 Ziller reexpuso a Herbart de este modo (aunque al parecer no se daba cuenta de que estaba presentando una interpretación positivista) en *Gründlegung zur Lehre von erziehenden Unterricht* (Fundamento de la doctrina de la instrucción educativa). La novedad radicaba sobre todo en la noción de «instrucción» (*Unterricht*), que implica una pedagogía mecanicista. La obra fue un tremendo éxito y se convirtió en la base de gran parte de la preparación masiva de los maestros en Prusia.

No se apartaba demasiado —de hecho no podía— de la moral convencional, ya que nadie estaba preparado para afirmar que la escolarización debía tener un carácter completamente laico; por el contrario, se creía necesario inculcar la moral entre las clases inferiores. Ziller desarrolló así un currículum tipo hegeliano destinado a la *Volksschule* obligatoria, currículum de ocho años, que estaba basado en un estudio de

las ocho grandes épocas culturales de la historia europea, estudiando una cada año, en sucesión, como «centros de concentración»<sup>27</sup>:

1. Leyendas épicas
2. *Robinson Crusoe*
3. Historia de los patriarcas bíblicos
4. Jueces en Israel
5. Reyes de Israel
6. Vida de Cristo
7. Historia de los apóstoles
8. La reforma

Todo el currículum, sobre una base integrada, debía estar contenido en estos centros, organizados en una secuencia de lecciones graduadas, cada una de las cuales se conformaría al sistema de instrucción de cuatro etapas.

La popularización posterior de la teoría de Herbart tuvo lugar en el seminario pedagógico de la universidad de Jena a través de dos profesores: Stoy y su sucesor Rein. Karl Volkmar Stoy, que estuvo dos veces en Jena, en el período 1842-65 y de nuevo en 1874-85, se mantuvo relativamente cerca de una interpretación ortodoxa, aunque fuera contra las tendencias existentes, avanzado el siglo XIX, en la ciencia y la industria; sin embargo, siguió popularizando la teoría y Jena, como Leipzig, se convirtió en un lugar al que acudían educadores del extranjero para estudiar los últimos avances del mundo en pedagogía científica. Wilhelm Rein, ex alumno de Ziller en Leipzig, sucedió a Stoy en 1885 y fue el autor de la eliminación final de la metafísica de Herbart, al desarrollar en cooperación con dos maestros de la cercana escuela normal de Eisenach un estudio en ocho volúmenes (pensado para el currículum de ocho años de la *Volksschule*) titulado *Theorie und Praxis des Volksschul-Unterrichts nach Herbartischen Grundsätze* (Teoría y práctica de la instrucción de la escuela popular según los principios herbartianos)<sup>28</sup>. Éste fue el más influyente de todos los manuales de inspiración herbartiana en cuanto a método de enseñanza, escritos para hacer frente a las necesidades de las escuelas normales en rápida expansión, y marcó la pauta para la presentación positivista de la lección al desarrollar de nuevo las

27. *Ibid.*, p. 216s.

28. *Ibid.*, p. 232.



cuatro etapas de Herbart en cinco etapas con un carácter al parecer científico, que correspondían, más o menos, a la doctrina empirista del razonamiento inductivo. Básicamente, Rein subdividió la primera etapa de Herbart en dos, dando nuevo nombre a las tres etapas subsiguientes, así:

| <i>Herbart</i> |                     | <i>Rein</i>             |                                    |
|----------------|---------------------|-------------------------|------------------------------------|
| .....          | Preparación         | ( <i>Vorbereitung</i> ) |                                    |
| Claridad       | ( <i>Klarheit</i> ) | .....Presentación       | ( <i>Darbietung</i> )              |
| Asociación     | ( <i>Umgang</i> )   | .....Asociación         | ( <i>Verknüpfung</i> )             |
| Sistema        | ( <i>System</i> )   | .....Generalización     | ( <i>Zusammenfassung</i> )         |
| Método         | ( <i>Methode</i> )  | .....Aplicación         | ( <i>Anwendung</i> ) <sup>29</sup> |

El herbartismo prosperaba, tras haber mostrado una considerable flexibilidad al incorporar dentro de sí mismo los rasgos estereotipados del pestalozzismo y del froebelismo, tales como las lecciones de cosas formalizadas, reducidas ahora a ilustraciones en libros de texto o en gráficos murales, y las «ocupaciones», degradadas a ejercicios mecánicos de artesanía en plegado y corte de papel, así como actividades tales como el trabajo de taller o la costura, claramente preliminares del trabajo propio de la cadena de montaje de la fábrica. Los reformadores educativos, sin embargo, no lo veían de este modo; muchos estaban extasiados ante la llegada del nuevo orden en educación: Cecil Reddie, por ejemplo, fundador en 1889 de la Escuela Abbotsholme en Inglaterra, visitó a Rein en 1893 y no podía creer en su buena suerte al haber hallado un método tan valioso. Al estudiar la escuela de prácticas de Jena, recordaba: «Vimos por primera vez qué era la enseñanza, y durante toda una quincena pasamos allí sentados cinco terribles horas (cada día), una tras otra, embebiéndonos en aquello que está dando origen a la Alemania moderna»<sup>30</sup>. La metodología de las lecciones en cinco etapas se convirtió en la base de los planes de estudios para preparación de maestros de escuelas normales de los Estados Unidos, donde gozó de un tremendo grado de popularidad, debido, en particular, a tres hombres: Charles de Garmo, Charles McMurry y su hermano Frank, todos los cuales estudiaron los métodos de Rein en Jena y en otras partes de Alemania y, a su vez, los popularizaron en su país; De Garmo en la escuela normal estatal de Illi-

29. *Ibid.*, p. 230.

30. CECIL REDDIE, *Abbotsholme* (1900), p. 115.

nois, Charles McMurry en la escuela normal del norte de Illinois y Frank McMurry en el colegio para maestros de la universidad de Columbia. Había también un considerable número de seguidores entre educadores de importancia nacional y que estaban igualmente convencidos: William T. Harris, comisionado de los Estados Unidos para la educación (1889-1906); Francis W. Parker, superintendente para la Junta de educación de Quincy (1783-80), Massachusetts, y luego director de la escuela normal del Condado de Cook en Chicago; y John Dewey, profesor en Chicago y uno de los teóricos educativos prometedores de su país a finales de siglo.

En todas las regiones desarrolladas del mundo occidental prosperaba el herbartismo, pero fue en los Estados Unidos donde arraigó con más fuerza, en parte debido a la relativa ausencia de concepciones y prácticas de la educación bien establecidas y competitivas, pero principalmente porque su carácter aparentemente científico estaba de acuerdo con el sentimiento tecnológico, inventivo y «práctico» de una Norteamérica que estaba intentando, no sin complejos, construir una sociedad nueva y progresista. Sin embargo, en el preciso momento de sus mayores éxitos, el herbartismo fue atacado intensamente como antieducativo, como antítesis de todo lo que debía hacer la escuela. Los primeros ataques procedieron de Joseph Rice, en 1892; le siguió John Dewey, quien se mostró cada vez más crítico respecto al carácter supuestamente científico del herbartismo, y a finales de siglo, así como en las primeras décadas del siglo xx, dirigió unos ataques tan furibundos contra la doctrina, que ésta quedó gravemente desacreditada en los Estados Unidos y otras partes. A fin de comprender estos ataques de Dewey es preciso detenerse primero en el desarrollo de los sistemas educativos en los Estados Unidos durante el siglo xix, que habían venido siguiendo un curso diferente de los de Gran Bretaña, Francia y Prusia.

### Logro de la educación científica: el herbartismo norteamericano

#### *Desarrollo de la educación superior en los Estados Unidos, 1830-1900*

La educación norteamericana en el siglo xix estuvo, como la europea, dominada por los colegios y universidades, y el surgimiento de un sistema de educación popular fue un proceso lento y difícil, acosado desde todos los puntos por la intransigencia de los privilegiados y por la obs-



trucción deliberada. En las primeras décadas del siglo XIX los Estados Unidos tenían sólo el inicio de un sistema de educación superior, y fue en la construcción de éste donde se aplicó la mayor parte de las energías; los que se esforzaban por crear disposiciones para el pueblo eran una pequeñísima minoría. La guerra civil de 1860-66, además, llevó a un punto álgido de diferencias ideológicas existentes desde hacía tiempo, y dio como resultado una sociedad fracturada con dos sistemas de valores socioculturales que se veían reflejados en las disposiciones estatales en cuanto a educación.

En la primera mitad del siglo la educación superior se desarrolló según las líneas del sistema de colegios, que había surgido durante la era colonial; en el año de la revolución (1776) había nueve colegios, que proporcionaron el modelo para las fundaciones posteriores en el siguiente período de desarrollo, de 1776 a 1812, en el que se fundaron nuevos colegios, mientras algunos de los ya existentes, Harvard, Georgia y Carolina del Norte, fueron elevados al status de universidad. De 1812 a 1860 se fueron fundando cada vez más universidades y colegios, aunque en el caso de las universidades el cambio era más en terminología que en carácter, y reflejaba el deseo de mantenerse a la altura de Europa. En general, estas universidades y colegios se mostraban inseguros respecto a su papel en la sociedad y, en ausencia de directrices claras por las que proceder, mantenían el *status quo ante* ofreciendo, por lo general, un currículum dominado por la tradición clásica. En la década de 1820, sin embargo, ocurrieron dos acontecimientos importantes que iban a tener una gran influencia sobre el subsiguiente desarrollo de la educación superior norteamericana. El más crucial de ellos fue la *Decisión* referente al Colegio de Dartmouth, de 1819, un juicio del Tribunal supremo de los Estados Unidos que puso fin a un período de disputas iniciado en 1816. Los puntos de esta complejísima cuestión se referían al poder del Estado de New Hampshire para cambiar el status del colegio, por medio de la legislación, en el de universidad, y conseguir así su control: la intención era fundar una universidad estatal, no *de novo* sino haciéndose con una institución establecida. El presidente del Tribunal supremo, John Marshall, en su sentencia, declaraba que la acción estatal propuesta violaría la constitución de los Estados Unidos<sup>31</sup>. El re-

31. «Sindicos de Dartmouth College contra Woodward», *Reports of Cases Argued and Decided in the Supreme Court of the United States*, 4 Wheaton 555-654 (1819); en R. HOFSTADTER y W. SMITH, *American Higher Education: A Documentary History* (1961), vol. 1, p. 207, 213-19 *passim* (H & S).

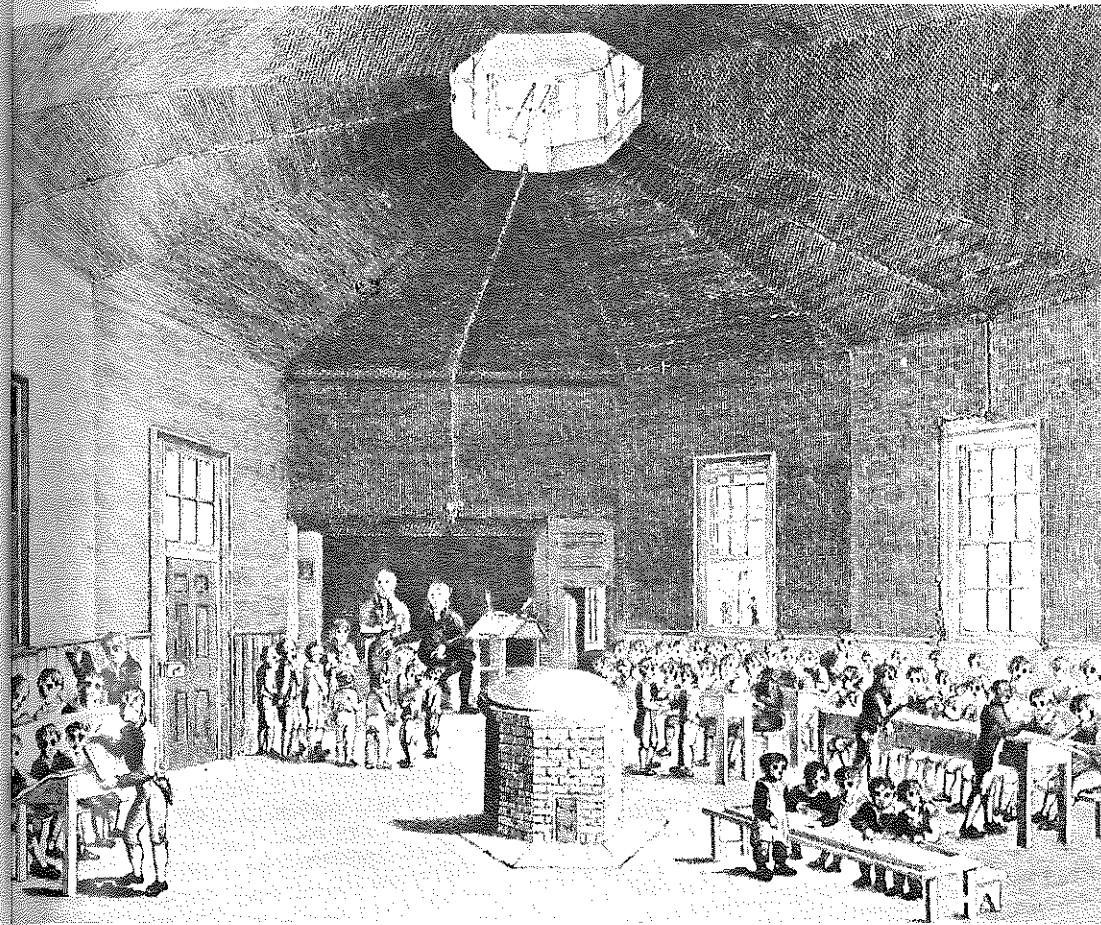
sultado fue trascendental: preservaba el derecho de las corporaciones privadas a fundar y mantener instituciones de educación, libres del subsiguiente control estatal, y de esto se derivaron dos consecuencias importantes. En primer lugar establecía, en educación, el principio de un litigio adverso: lo que quería decir que, a partir de aquel momento, gran parte de la actividad educativa subsiguiente sería discutida en los tribunales, con el resultado de que, a diferencia de otros países en los que el desarrollo interno venía mediante regulaciones y edictos, en los Estados Unidos los reformadores han tenido que hacer frente a menudo a largos pleitos en los tribunales. En segundo lugar significaba que el establecimiento de universidades estatales mediante la adopción de colegios privados sería a partir de aquel momento imposible, lo cual fue un tremendo estímulo para fundar colegios y universidades independientes. Siguió así una era de fundación de colegios por parte de todos los cuerpos sectarios, celosos de su individualidad y distinción; al estallar la guerra civil se habían fundado unos 516 colegios en dieciséis estados y, de éstos, 182 sobrevivieron y pasaron a tener status permanente<sup>32</sup>. En total, como muestran las estadísticas de Barnard, en 1855 había unos 239 colegios.

En la época contemporánea, la ciencia empezó a desafiar la tradición clásica en educación, aunque, como en Europa, su marcha inicial fue lenta y los comienzos consistieron en actividades aparentemente inocuas, en especial la publicación de obras y la fundación de sociedades. La primera publicación importante fue el «American Journal of Science», fundado en 1818 por el primer geólogo profesional de Nueva Inglaterra, Benjamin Silliman, y que se convirtió en un vehículo para la popularización de la tecnología y de lo que Benjamin Franklin había llamado la «ciencia útil». La tecnología fue estimulada aún más por Jacob Bigelow, profesor en Harvard, con su enormemente popular *Elementos de tecnología* de 1829. De hecho, fue la tecnología y no la ciencia la que arraigó primero en la enseñanza superior norteamericana, generalmente en instituciones especializadas tales como el Instituto Franklin de Filadelfia (fundado en 1824) y la Escuela Rensselaer (más tarde Politécnica) en Troy (1825). En la década de 1830, como en Inglaterra, proliferaban los institutos y aumentaba la demanda de educación técnica superior. Al irse

32. Investigaciones de D.G. TEWKESBURY, citado en RICHARD HOFSTADTER, «The Great Retrospection: Presbyterians and Puritans», en *The Development of Academic Freedom in the United States* (1957), p. 209-21, 238-51.

trasladando la frontera hacia el oeste y fundarse nuevos estados durante todo el siglo XIX, fue en las regiones centrales —el «medio oeste»— de la gran llanura del Mississippi-Missouri donde mayor necesidad había de enseñanza superior técnica y tecnológica, como ilustra la petición de la legislatura de Illinois de 1853, en el sentido de que el Congreso federal dispusiese «un sistema de universidades industriales, liberalmente dotadas en cada Estado de la Unión, que cooperen entre sí y con el Instituto Smithsonian de Washington»<sup>33</sup>. La petición estaba enmarcada en un contexto más amplio que veía que «el espíritu y progreso de esta época y país (requieren) una cultura del más alto nivel intelectual en las ciencias teóricas e industriales». Éste era el ánimo del momento; la participación norteamericana en la Gran Exposición de Londres de 1851 fue muy modesta, pero en 1853, el año de esta resolución, Norteamérica organizó la Exposición del Palacio de Cristal de la industria y el comercio en Nueva York, en un intento por competir. A lo largo de todos los años de la década de 1850 se mantuvo este esfuerzo, y en 1859 el senador Justin Morrill, de Vermont, introdujo su famoso Proyecto de ley: «Un acta que haga donación de terrenos públicos a los diversos Estados y territorios que puedan proporcionar colegios para el beneficio de la agricultura y de las artes mecánicas», ley que sería aprobada en 1862. Así se creó un fondo para el establecimiento de los famosos colegios norteamericanos de «concesión de tierras», que, con el transcurso del tiempo, llegaron a ser rivales de los otros colegios y universidades más antiguos y bien establecidos del este. El Acta Morrill (de concesión de tierras) de 1862 señaló la entrada del gobierno federal en la educación, no mediante la financiación directa, sino proporcionando tierras federales, que podían ser vendidas o arrendadas a fin de obtener rentas con que apoyar la educación superior mecánica y agrícola, y estimuló a los gobiernos estatales a hacer otro tanto.

Desde 1865, cuando el general Lee, comandante del ejército confederado sudista, se rindió al general Grant el 9 de abril, hasta el final del siglo, la educación superior en los Estados Unidos entró en una nueva era de fuerzas en conflicto y confusión en ideas y objetivos. Durante toda la segunda mitad del siglo el sistema de educación superior estuvo dividido en dos sectores: un pequeño grupo de colegios y universidades más antiguos, ricos y tradicionales, con el complemento de unas cuantas



11. Escuela de Clapham, construida en 1810 con capacidad para 200 alumnos; siguió el sistema o método de Madras ideado por Andrew Bell

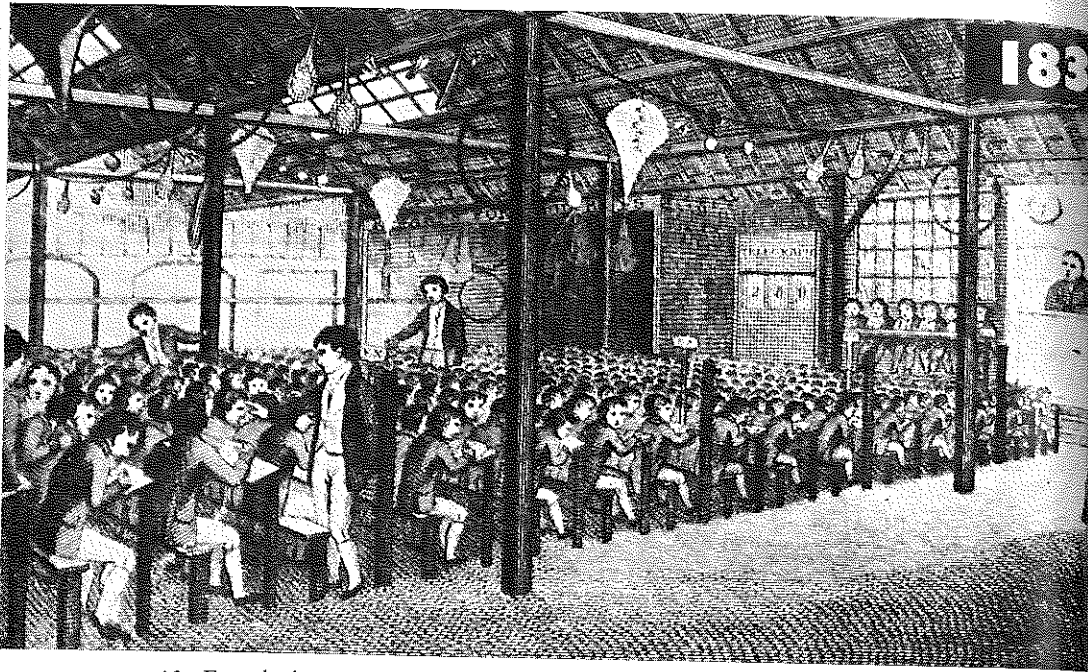
33. Citado en E.W. KNIGHT y C.L. HALL, *Readings in American Educational History* (1951), p. 270 (K & H).

universidades estatales, por un lado; por el otro, un vasto número de instituciones con un amplio abanico de intereses y competencias, todas ellas caracterizadas por una ausencia de prestigio con respecto al primer grupo.

En este sentido la educación superior norteamericana contrastaba con la de Europa y Gran Bretaña, donde había menos universidades y éstas estaban bajo control estatal más o menos directo.

Durante todos los años de las décadas de 1850 y 1860, el interés por el futuro desarrollo de la educación superior norteamericana se convirtió en un continuo debate sobre los fines de la enseñanza superior. Hubo que hacer concesiones, e incluso Harvard y Yale establecieron institutos técnicos separados en 1847, la Escuela científica Lawrence y la Escuela científica Sheffield, respectivamente. El Acta Morrill benefició principalmente al número cada vez mayor de colegios del «medio oeste», algunos de los cuales se convirtieron en firmes instituciones: en particular Illinois, Carolina del Norte, Tennessee, Missouri, Georgia, Minnesota, Wisconsin e Iowa. En el «medio oeste», naturalmente, los granjeros terratenientes y hombres de negocios de las nuevas ciudades en desarrollo querían cosas prácticas. Pero los colegios eran creación de una era anterior, y se obstinaban en una tradición religiosa y clásica que, fuerte en Europa, estaba igualmente bien asentada en los Estados Unidos, donde en general los presidentes de los cientos de pequeños colegios eran los favoritos de juntas parroquiales que representaban la tradición conservadora. Muy escasos eran los grandes reformadores de la universidad que destacaban sobre el llano paisaje académico, como por ejemplo el primero en instar a la nación a construir universidades para el futuro, Henry P. Tappan (1805-81), presidente de Michigan en 1852-63; éste había sido antes obligado a dimitir de la universidad de la ciudad de Nueva York, y en 1863 se le pidió que hiciese lo mismo en Michigan, aunque en 1875 la Junta de regentes tuvo el valor de reconocer su injusticia y ensalzaron los logros de Tappan. Un destino similar acaeció a profesores y presidentes de muchas universidades, en las que había una visión muy conservadora de la enseñanza superior, y esta actitud mantuvo a un mínimo los nombramientos controvertidos.

En 1851, en Michigan, Tappan, que había visitado Prusia, recomendó con fuerza las universidades alemanas como modelo para los Estados Unidos, porque evitaban el sistema (inglés) de tutorías, y eran «puramente universidades», completas, con bibliotecas, y



12. Escuela de Borough Road (East End, Londres) hacia 1839: el grabado ilustra el sistema lancasteriano de monitores en el que los alumnos más brillantes reciben la instrucción que después comunican a los otros niños. Los niños que hacen de monitores son premiados, de acuerdo a una escala previamente fijada, con puntos que, acumulados, les dan opción a los juguetes que penden del techo

...tienen profesores eminentes que dan clases sobre teología y medicina, ciencias filosóficas, matemáticas, naturales, filológicas y políticas, sobre historia y geografía, sobre la historia y principios del arte, en fin, sobre todas las ramas del saber humano. Los profesores son tan numerosos que hay una división adecuada, y todas las materias son discutidas. En la universidad cada estudiante escoge los cursos que va a seguir. Se ve abocado a su propia responsabilidad y diligencia<sup>34</sup>.

Estas ideas fueron expuestas de manera aún más vigorosa en su conferencia de 1858 sobre la idea de la universidad, en la que enumeraba sus principales elementos, a saber: eruditos, libros y libertad; de hecho, los aspectos que él indicó (profesores especializados, un amplio abanico de materias, optatividad, libertad académica) iban a proporcionar la línea evolutiva fundamental de la segunda mitad del siglo.

En los años 1860 los colegios universitarios norteamericanos se hallaban en un dilema: había que servir a la ciencia, a la tecnología y a la industria; había que hacer frente a las exigencias utilitarias del electorado relativamente poco instruido; pero no se podía descartar a la ligera la tradición conservadora. Los colegios no estaban adecuadamente preparados para todas estas tareas, ni siquiera para el papel tradicional de transmitir la herencia cultural, ya que los profesores de los colegios norteamericanos solían llevar la carga de la enseñanza mediante el método de clase de la «recitación» (preguntas, respuestas, explicaciones), que cubría varias de las materias del currículum. Al otro lado del mar, los profesores universitarios estaban más especializados: en Inglaterra tenían funciones de tutor que implicaban la discusión sistemática de los temas con unos cuantos estudiantes a intervalos semanales; en el resto de Europa, solían dar conferencias a nutridas clases o supervisar seminarios intensivos. Para compensar las deficiencias del país, cada vez iban más estudiantes de los Estados Unidos a Prusia, la nación preferida, para recibir una preparación universitaria avanzada, y durante todo el período comprendido entre 1870 y las primeras décadas del siglo xx las universidades alemanas ejercieron una gran influencia. Muchos educadores norteamericanos que miraban hacia el futuro ensalzaron las ventajas de las universidades prusianas en entusiastas informes, tales como el tratado de 1874 *Universidades alemanas: Narración de una experiencia personal*, de James Hart, a la sazón profesor de literatura inglesa en Cincinnati. En su libro, enormemente influyente (de hecho era una guía nortea-

34. H.P. TAPPAN, *University Education* (1851), p. 43; H & S, vol. 2, p. 488.

americana para estudiar en Alemania), Hart señalaba el progresismo de las nociones alemanas de *Wissenschaft*, *Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit*; definía la *Wissenschaft* como «el conocimiento en el sentido más elevado del término, es decir, la búsqueda ardiente, metódica e independiente de la verdad en todas sus formas, pero sin tener en cuenta para nada su aplicación utilitaria»; la *Lehrfreiheit*, como el derecho del «profesor o *Privatdozent* (a ser) libre de enseñar lo que decida y cómo lo decida»; y la *Lernfreiheit* como «libertad de aprendizaje, (la cual) denota la emancipación del estudiante respecto al *Schulzwang*, ejercicio obligatorio de recitación»<sup>35</sup>.

Después de 1870, muchos de los colegios menores decayeron o desaparecieron totalmente, mientras las instituciones mayores y más adaptables se veían obligadas a acomodar, a menudo en inestable coexistencia, las tres tendencias: ciencia, industria y utilidad; especialización e investigación; y la tradición cultural. El sistema optativo era la innovación que más se prestaba a la controversia, puesto que desafiaba el plan de estudios fijo, cuidadosamente calculado y basado en los clásicos y las humanidades. En su discurso inaugural de 1871, el presidente Noah Porter de Yale denunció la optatividad como «el mal evidente que irrumpe en la vida corriente de la clase y del colegio»; para los estudiantes que todavía no tenían la capacidad de escoger prudentemente, no veía otra alternativa que el currículum obligatorio y tradicional, «que es auténticamente liberal» y resulta muy apto a los estudiantes para «la labor de la vida»<sup>36</sup>. El sistema optativo estaba pensado para romper el monopolio del currículum tradicional; estimulados por el movimiento hacia el positivismo y la especialización, y por el deseo de ser neutrales en cuanto a los valores, los científicos, en particular, querían estar libres de controversias religiosas y seguir sus intereses individuales; otras academias querían también escapar al dominio conservador y afirmar, según el modelo alemán, el derecho a la libertad académica. El movimiento hacia los cursos optativos ganó su mayor apogeo cuando Charles William Eliot, presidente de Harvard, lo respaldó en 1885 en su *Reforma educativa*, diciendo que proporcionaba auténtica «libertad» en educación<sup>37</sup>. Eliot introdujo el sistema optativo en Harvard junto con otras varias innovaciones, tales como la admisión de negros y estudiantes de familias po-

35. J.M. HART, *German Universities* (1874); H & S, vol. 2, p. 571s.

36. NOAH PORTER, *Inaugural Address* (1871), H & S, vol. 2, p. 699-700.

37. C.W. ELIOT, *Educational Reform: Essays and Addresses* (1898), p. 125-48; H & S, vol. 2, p. 701-14.



bres siempre que desde un punto de vista académico fueran firmes promesas, pero no de mujeres. Harvard señaló el camino; en Yale, como contraste, el presidente Porter prohibió al eminente sociólogo William Graham Sumner, en 1879, que implantara el *Estudio de la sociología* de Herbert Spencer como texto, porque escrito en un «estilo panfletario... ataca toda filosofía teísta de la sociedad y de la historia» y resulta por tanto inadecuado para las mentes sin formar de los subgraduados<sup>38</sup>.

Sin embargo, a finales del siglo XIX la universidad norteamericana alcanzó una identidad propia, que era compartida por un pequeño número de grandes instituciones históricas junto con varias universidades estatales, principalmente del «medio oeste», que vieron aumentado su número por nuevas fundaciones privadas, entre las que estaban Chicago, Cornell, Stanford y Johns Hopkins. Entre éstas era de especial interés Johns Hopkins, ya que fue restablecida en 1876 por un legado, libre de condiciones, de Hopkins, su benefactor cuáquero, disponiendo la creación de una universidad. Los miembros del patronato decidieron que debería ser una institución totalmente graduada, según el modelo alemán, que colocaría dentro de la nación el vértice del sistema norteamericano de educación superior, haciendo así innecesarios los estudios en el extranjero. A finales de siglo la mayoría de las universidades principales se habían organizado en dos divisiones, subgraduada y graduada; la primera ofrecía el título de bachiller, generalmente sobre un currículum de compromiso entre la obligatoriedad y la optatividad, mientras las escuelas graduadas estaban modeladas según los ideales alemanes de *Wissenschaft, Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit*. Un estudio de veinticuatro universidades principales en 1896 reveló los cambios producidos: aproximadamente el 25 por ciento de los estudiantes estaban matriculados en ciencias naturales, el 25 por ciento en ciencias sociales (incluidas la historia y la psicología) y el 50 por ciento en humanidades (este último grupo era de carácter altamente científico y filológico)<sup>39</sup>. Había enormes presiones por la consecución de una respetabilidad científica y, tal como entonces se entendía, esto significaba un enfoque positivista y cuantificable aunque la materia no justificase este tratamiento.

Las universidades y los colegios siguieron constituyendo un coto de las clases privilegiadas, en su mayoría varones blancos, hasta el punto de que en 1907 un filósofo, R.M. Wenley, al escribir en la «Educational

38. Carta de Porter a Sumner y Respuesta de éste; en H & S, vol. 2, p. 849-57.

39. Véase L.R. VEYSEY, *The Emergence of the American University* (1965), p. 173.

Review», se quejaba de que «las universidades tienden a convertirse en presa de la burguesía (y fabrican) grandes cantidades de elementos idénticos entre sí, destinados todos ellos a colocarse en el enorme e indiferenciado estrato burgués»<sup>40</sup>. En los años 1908-10, sin embargo, la educación universitaria en los Estados Unidos se convirtió en objeto de un intenso escrutinio y reevaluación, y entró en una nueva época de desarrollo en la que había que hacer frente a cuestiones antes dejadas de lado, en especial cuestiones sociales, relativas a los grupos marginados, principalmente mujeres y negros. Se habían dado ya disposiciones para que las muchachas recibieran educación universitaria, pero con muy poca fuerza. Se fundaron academias para mujeres a comienzos del siglo XIX, como la Academia para mujeres de Troy de 1821 que, bajo Emma Willard, enseñaba «labores domésticas científicas». Existían otras academias como ésta, pero hasta ya avanzado el siglo no se admitieron mujeres en las universidades; la coeducación no se veía generalmente favorecida y se encontraban normalmente en una tremenda desventaja. En 1848, en Seneca Falls, Nueva York, tuvo lugar la «Primera convención sobre los derechos de las mujeres», la cual publicó un documento, parodiando la Declaración de independencia, que observaba que «la historia de la humanidad es una historia de injurias y usurpaciones repetidas por parte del hombre con respecto a la mujer, que tienen como objeto directo el establecimiento de una tiranía absoluta sobre ella»<sup>41</sup>. Incluso el liberal Charles Eliot mantenía en 1869 a las mujeres fuera de Harvard porque «las dificultades que representa una residencia común de cientos de hombres y mujeres jóvenes de carácter inmaduro y edad de matrimonio son muy graves (y) las regulaciones administrativas necesarias representan una carga demasiado grande»<sup>42</sup>. En 1879 la Asociación nacional de la educación llegaba a la resolución de que el gobierno federal debía «contemplar la factibilidad de ceder una parte del dominio público para la dotación y mantenimiento de al menos una institución en cada Estado o territorio para la educación superior de las mujeres»<sup>43</sup>. En las últimas dos décadas algunas de las universidades cedieron y admitieron a mujeres; otras permitieron la afiliación de colegios para mujeres establecidos aparte, confirmando así el status de las mujeres en muchos

40. R.M. WENLEY, *Can We Stem the Tide?*, «Educational Review», xxxiv (1907), p. 242s.

41. Texto del documento de la Convención «Sobre los derechos de las mujeres» (1848), en K & H, p. 713-16.

42. C.W. ELIOT, *Inaugural Address* (1869); K & H, p. 718.

43. NEA, *Addresses and Journal of Proceedings* (1879), p. 98; K & H, p. 721.

lugares como el de damas auxiliares de la raza humana. Las opiniones estaban divididas; mientras el presidente Nicholas Murray Butler de Columbia optaba en 1902 por la postura progresista, diciendo que «la co-educación es un hecho... para qué vamos a seguir discutiendo», el presidente G. Stanley Hall, psicólogo y fundador del movimiento del estudio del niño, decía en 1904: «(Está) demostrado que la tensión mental en los primeros años de la mujer es causa de una imperfecta función mamaria, que constituye la primera etapa de la lenta evolución de la esterilidad»<sup>44</sup>. La educación universitaria sería de las mujeres tendría que esperar hasta el siglo xx y, en general, la educación superior de las mujeres, como en Gran Bretaña y Europa, estaba centrada en la preparación para la enseñanza en las escuelas normales en desarrollo.

### *Educación popular en los Estados Unidos, 1830-1900*

Los levantamientos revolucionarios que sacudieron a Europa a finales de los años 1820 fueron expresados en los Estados Unidos por una agitación popular que llevó a la elección en 1828 del general Andrew Jackson, campeón del pueblo. Con la inauguración de su mandato en 1829, que introducía la era de la «democracia jacksoniana», aumentaron las esperanzas del pueblo llano y se expresaron esperanzas de disposiciones educativas para las clases trabajadoras. La entrada en la educación superior se conseguía sólo a través del sistema de academias de nivel secundario que florecieron desde mediados del siglo xviii hasta mediados del xix; en el año 1855, según el «American Journal of Education»<sup>45</sup>, había unas 6185 con una matrícula de 263 096 alumnos, y, aunque algunas eran sostenidas por concesiones estatales de tierras, todas eran de pago y accesibles sólo a un pequeño sector de las personas acomodadas. La mayor parte del pueblo contaba en las primeras décadas del siglo con sólo las rudimentarias escuelas elementales. El 7 de octubre de 1829 el «New York Free Enquirer» informaba que una delegación de trabajadores de Filadelfia había sometido a candidatos para las elecciones estatales cuestiones de reforma social entre las que la educación encabezaba la lista, haciéndoles preguntas sobre su apoyo a «un sistema igualitario y general de educación» basado en la disposición de «una escuela abierta

44. Ambas citas en K & H, p. 722.

45. «American Journal of Education» 1 (1855), p. 368.

y profesores competentes para todos los niños del Estado, desde la rama más baja de la escuela para párvulos hasta las salas de conferencia de la ciencia práctica... y (para) que aquellos que los supervisen fuesen escogidos por el pueblo»<sup>46</sup>. Al año siguiente el partido de los obreros de Boston resolvió oponerse «a todos los intentos de degradar a las clases trabajadoras», y proponía «que el establecimiento de un sistema liberal de educación, alcanzable para todos, debe estar entre los primeros esfuerzos de cualquier legislador que desee la continuación de nuestra independencia nacional» y que la ley debía disponer «la difusión más amplia de los conocimientos, particularmente en cuanto a los elementos de aquellas ciencias que correspondan a los empleos mecánicos»<sup>47</sup>.

Aumentaron las presiones, y durante los años 30 se fundaron y mantuvieron cada vez más escuelas elementales, en general como establecimientos de pago y, a menudo, según líneas de enseñanza mutua, en muchas ciudades grandes y pequeñas. En 1826 Josiah Holbrook (1788-1854) tuvo la idea de fomentar un impulso público «para establecer sobre un plano uniforme en cada ciudad y pueblo, una sociedad para la mejora mutua y la mejora de escuelas»<sup>48</sup>; la idea prendió, y en 1831 se creó en Nueva York un comité regidor para la organización de un liceo nacional. En 1835 el movimiento de los liceos se había extendido rápidamente y contaba con algunas sociedades en ciudades y pueblos y unas 100 organizaciones condales, entre cuyos partidarios figuraban muchos destacados liberales, entre ellos Oliver Wendell Holmes, Horace Greeley y Abraham Lincoln. No les faltó oposición; las escuelas públicas significaban impuestos públicos, y la «Philadelphia National Gazette», en su número del 12 de julio de 1830, manifestaba que «está más allá de las atribuciones y del poder» del gobierno proporcionar escuelas públicas y que «la educación en general debe ser obra de la inteligencia, necesidad y empresa de individuos y asociaciones»<sup>49</sup>, siguiendo así a un artículo aparecido dos días antes, en la misma publicación, según el cual la educación «debe costar a todos tiempo y dinero»<sup>50</sup>. Desde luego, éste era el meollo de la cuestión: ¿quién ha de pagar?; y la respuesta de los privilegiados era: el usuario. El principio de «el usuario paga» fue rechazado; lo que el pueblo pedía era que la carga económica fuera compartida por

46. «New York Free Enquirer», 7 de octubre de 1829; K & H, p. 147-57.

47. «Boston Courier», 28 de agosto de 1830; K & H, p. 147.

48. Citado en K & H, p. 151n.

49. Ibid., p. 148.

50. Ibid., p. 149.



toda la comunidad, y la cruzada en favor de la escuela común, en que se convirtió el movimiento de los liceos, iba a pasar el resto del siglo intentando asegurar un consenso nacional para el sostén de las escuelas basado en la comunidad. La historia es larga, compleja y sembrada de disputas en todas las etapas del camino, pero los perfiles generales están claros; era un movimiento que empezó en el populoso este y se fue extendiendo hacia el oeste; era, además, un movimiento que venía a incorporar la doctrina de la instrucción obligatoria y laica, así como gratuita, basada en la premisa de que la educación es una inversión nacional en la que todos están implicados y de la que todas las personas, ya sea directa o indirectamente, se benefician, aunque sea simplemente por el hecho de vivir en una sociedad cultivada e ilustrada.

La educación era una responsabilidad estatal en la constitución federal y, como consecuencia de la agitación de los años 30, Massachusetts tomó la iniciativa con el establecimiento de la primera junta de educación estatal en 1837, actuando según una recomendación del gobernador Edward Everett por la cual «deben establecerse disposiciones para proporcionar las ventajas de la educación, a lo largo de todo el año, a todos los que tengan la edad adecuada para recibirla»<sup>51</sup>. El primer secretario de la junta fue Horace Mann (1796-1859), abogado y miembro de una familia calvinista de Massachusetts. Mann representaba una elección excelente; su creencia, como registró en su duodécimo informe anual de 1848, era que «la educación... más allá de todos los otros dispositivos de origen humano, es el gran igualador de las condiciones del hombre, el volante de la maquinaria social»<sup>52</sup>. Durante su secretariado trabajó sin respiro, viajando por todo el Estado para promover la causa de la escuela común, hasta que su mala salud provocó su retiro prematuro en 1849. En 1843 visitó Prusia por cuenta de la junta, y regresó lleno de entusiasmo por lo que había visto, decidido a poner en práctica lo mejor que había observado, principalmente los aspectos relacionados con la financiación estatal, en lugar de condal, así como la enseñanza gratuita, a fin de crear una uniformidad máxima para poder elevar los niveles de los sectores más bajos y proporcionar vías para la movilidad ascendente. Además, instó al establecimiento de escuelas normales según el modelo prusiano. En 1838 el vecino Connecticut siguió la iniciativa de Massachusetts y

51. *Resolves of the General Court of the Commonwealth of Massachusetts* (1837), p. 465s; K & H, p. 359-60.

52. MANN, *Twelfth Annual Report* a la Junta estatal de educación de Massachusetts (1848); K & H, p. 165s.

estableció una junta estatal con Henry Barnard (1811-1900) como secretario. A pesar de su carrera tempestuosa, Barnard consiguió hacer proselitismo de la causa de la escuela común y de la igualdad de oportunidades. En 1855 fundó y publicó el «*American Journal of Education*» y, a su vez, se convirtió en presidente de la universidad de Wisconsin y luego del St. John's College; por último, en 1867, fue nombrado primer comisionado de educación de los Estados Unidos. Sus ejemplos se extendieron, y en todos los otros estados se crearon juntas de educación con superintendentes, que fueron adoptados con cargos correspondientes en ciudades y condados.

En 1852, desde su retiro, Mann vio cómo sus iniciativas se ponían en práctica cuando el Estado de Massachusetts legisló la primera ley obligatoria que, por la sección I del acta, requería que todos los niños en edades comprendidas entre los ocho y los catorce años asistiesen a la escuela pública al menos doce semanas al año, si había escuelas, seis de cuyas semanas debían ser consecutivas<sup>53</sup>. Esta modesta acta especificaba castigos por el incumplimiento, que ejercerían presión sobre las juntas escolares para que proporcionasen instalaciones. Tres años más tarde, en 1855, en el «*American Journal of Education*», Henry Barnard informó acerca de su inspección de las instituciones educativas, y además de los 239 colegios y 6185 academias existentes, citó 80 978 escuelas elementales. En 1800 la población de los Estados Unidos era de unos 5 millones de habitantes; en 1855, debido a la continua inmigración procedente de Europa, en especial después de las revoluciones de 1830 y 1848, había aumentado hasta unos treinta y seis millones, con un gran elemento inmigrante irlandés que pedía fondos separados para escuelas católicas. El logro fue impresionante; los Estados Unidos, extendidos ya plenamente hasta la costa del Pacífico con la adición de los estados de Texas y California en 1845 y 1850 respectivamente, y los territorios de Oregón (1848), Utah y Nuevo México (1850), tenían una escuela elemental por cada 370 personas. Massachusetts, sin embargo, estaba en adelante con respecto a los tiempos, y en las otras partes la legislación sobre educación obligatoria sólo fue avanzando muy lentamente: en el distrito de Columbia en 1864, en Vermont en 1867; catorce estados aprobaron esta legislación en los años 70, diez en los 80 y el resto en los 90 o, en el caso de Texas y los diez estados del sur, entre 1905 y 1916.

53. *Acts and Resolves of the General Court of Massachusetts in the Year 1852*, p. 170s.; K & H, p. 365.

La agitación católica, sin embargo, era considerada contraria al espíritu de la escuela común y a la creación de una sola nación, que ya era un sentimiento creciente, en especial debido a que las grandes olas de inmigración, así como la inestabilidad de las fronteras con México y Canadá, ocasionaban presiones hacia la homogeneidad cultural que a veces rozaban la xenofobia.

A pesar de la legislación, pasó un largo tiempo antes de que la educación obligatoria fuese puesta en práctica plenamente; hay que hacer de nuevo hincapié en que su influencia tuvo lugar principalmente en los varones blancos y de clase media. Los negros e indios eran en gran medida ignorados y tenían que depender de agencias de caridad, tanto federales como propias; en muchos estados había una política encubierta, aunque deliberada, de no poner en práctica las leyes de asistencia a la escuela. Los grupos inmigrantes se encontraban con grandes desventajas, y a lo largo de toda la segunda mitad del siglo, y hasta bien entrado el siglo xx, se vieron sujetos a intensas presiones para que asimilasen el concepto del «crisol», concepto popularizado en el drama de Israel Zangwill *El crisol (The Melting Pot)*, de 1908, que evocaba un resumen de cincuenta años de experiencia inmigrante. Los nacionalistas norteamericanos temían la influencia cultural de los recién llegados, en especial las divisiones religiosas y raciales, y la obra de Zangwill, representada en Ellis Island en Nueva York, donde se alza la estatua de la libertad y que es el primer lugar donde desembarcaban los inmigrantes, les da la bienvenida.

...con vuestras cincuenta lenguas e historias y vuestros cincuenta odios y rivalidades de sangre. Pero no seguiréis mucho tiempo así, hermanos, pues son los fuegos de Dios adonde venís —éstos son los fuegos de Dios—. ¡No me importan vuestros feudos ni vuestras *vendettas*! Alemanes y franceses, irlandeses e ingleses, judíos y rusos, ¡al crisol todos! ¡Dios está haciendo al americano!<sup>54</sup>

El *crisol* es una imagen vívida, y la presión era sucumbir al anglo-conformismo; y los que no mostraban su aquiescencia no eran obligados a asistir a la escuela. Una famosa trabajadora social de finales del siglo xix, Jane Addams, informaba en el «Journal» de la Asociación nacional para la educación en 1897 que «con demasiada frecuencia la concepción

54. Además de la obra de teatro *The Melting Pot*, véase también S. FELDSTEIN y L. COSTELLO, *The Ordeal of Assimilation: A Documentary History of the White Working Class* (1974); parte II, B, p. 168-85, y parte IV, p. 356-60.

que tiene la maestra de su deber es la de transformar al niño en un norteamericano de tipo un tanto cómodo y amoldado»; trabajaba entre italianos y, debido a la falta de interés de los padres por la escuela, los niños solían evitar la asistencia, sin miedo al castigo, a fin de «vender periódicos y botas negras, asistir a teatros y, a ser posible, pasar toda la noche fuera»; «es una desgracia», observaba, «que permitamos a tantos niños italianos perder la salud en actividades prematuras y excitantes»<sup>55</sup>. Informaba que ocurría lo mismo en cuanto a los pequeños griegos y turcos bajo el sistema *padrone*, por lo cual unos llamados «patrocinadores» hacían trabajar en ocupaciones humildes a niños de ignorantes familias mediterráneas que «enviaban sin saberlo a miles de niños a una casi esclavitud en los Estados Unidos»<sup>56</sup>. Aún en 1914, Florence Kelley escribía en el «Child Labor Bulletin» acerca de las prácticas que tenían lugar en Maine, donde a niños de minorías étnicas se les permitía trabajar en fábricas e industrias conserveras por debajo de la edad de catorce años, a pesar de la ley; todo el mundo estaba enterado de esto y nadie hacía nada: «El inspector de fábricas vive en Augusta, el juez de paz más próximo está a veintiocho millas de distancia, y las carreteras se hallan a menudo en mal estado»<sup>57</sup>. Resulta indicativo de las actitudes de la clase manufacturera burguesa que, aunque la primera legislación federal contra el trabajo de los niños en el Proyecto de ley Palmer-Owen de 1914 fue aprobada por el congreso, los negocios organizados apelaron y consiguieron que fuese rechazada por el Tribunal supremo de los Estados Unidos. Con oposiciones de esta clase tenían que luchar los reformadores de la educación.

La cruzada de la escuela común buscaba proporcionar no sólo un sistema de escuelas elementales sino también una escala de oportunidades educativas que significara la extensión ascendente del sistema de escuelas públicas proporcionando instituciones alternativas en cuanto a las academias privadas. De aquí surgió la escuela «superior» (*high school*) norteamericana, una institución única en el siglo xix, que iba a convertirse en prototipo para otros países en el xx. Los orígenes de la misma palabra son un tanto oscuros, y se ha sugerido que podría proceder de Escocia

55. JANE ADDAMS, *Foreign Born Children in the Primary Grades*, «Journal of Proceedings», 36 reunión anual de la Asociación nacional de la educación (1897), p. 106-10; citado en FELDSTEIN y COSTELLO, o.c., p. 253.

56. Ibid.

57. FLORENCE KELLEY, *Protection for American Children*, «Child Labor Bulletin» (mayo 1914), p. 14-19; en FELDSTEIN y COSTELLO, o.c., p. 249-99.

o de Prusia, donde se estaban fundando las *Hochschulen* (aunque las «escuelas superiores» de Prusia eran en realidad escuelas postgimnasio de aprendizaje «superior», es decir, universidades e institutos técnicos). El término fue utilizado por primera vez en los Estados Unidos en 1824, cuando la Escuela clásica inglesa privada de Boston, fundada en 1821, cambió su nombre por el de *High School inglesa*. En 1827, Massachusetts aprobó una ley que exigía que «cada ciudad o distrito de esta Commonwealth que contenga cinco familias o cabezas de familia» debía establecer una escuela que proporcionase instrucción en «ortografía, lectura, escritura, gramática inglesa, geografía, aritmética y buena conducta»; en todas las ciudades o distritos de 100 familias o cabezas de familia, además, la escuela debía ofrecer historia de los Estados Unidos, contabilidad de entrada simple, geometría, agrimensura, álgebra; además, todas las ciudades o distritos de 4000 habitantes debían dar también latín, griego, historia, retórica y lógica<sup>58</sup>. Durante el secretariado de Horace Mann esta ley fue bien aplicada y los tres niveles de escuelas, aunque no designados específicamente en el acta como *high schools*, fueron, en realidad, los orígenes de este nuevo desarrollo. A lo largo de todas las décadas de 1840 y de 1850 estas *high schools* fueron apareciendo de manera lenta y poco visible, generalmente como extensiones superiores de la escuela elemental y a menudo con las clases en el mismo edificio, y se recaudaron impuestos para su parcial sostenimiento. Sin embargo, eran pocas en número y no representaban un auténtico reto para las academias, las cuales estaban en su punto álgido en los años 50 y 60 antes de su caída después de la guerra civil.

Las academias no desaparecieron inmediatamente, sino que durante las primeras décadas del siglo XX siguieron existiendo, en proporción muy reducida, como escuelas secundarias privadas exclusivas, independientes y a menudo residenciales, y con un abanico de actividades más amplio y socialmente más «ornamental». La academia decayó al estimular el nuevo sentimiento democrático y el mayor control estatal el crecimiento de la *high school*. La nueva era industrial económica exigía la ampliación hacia arriba de la escuela; sin embargo, el gobierno federal no sentía deseos de implicarse económicamente y la educación seguía siendo el foco de un gran volumen de controversias sectarias. A lo largo de todos los años 70 y 80 los proyectos de ley liberales introducidos en el congreso en favor de un sistema nacional de educación se vieron frus-

58. *Laws of Massachusetts* (enero 1827), XLIII; K & H, p. 247.

trados por los partidarios de los derechos estatales, grupos religiosos que se mostraban contrarios al control estatal, racistas blancos que temían la ayuda a los negros, indios y minorías discriminadas, y los habituales opositores a la burocracia centralizada; en 1870 fue rechazado el Proyecto de ley Hoar, en 1872 el Proyecto de ley Pierce, en 1879 el Burnside, y luego entre 1882 y 1890 los cinco Proyectos de ley presentados por Henry Blair. Tampoco la misma *high school* resultó inmune. En 1872 tres contribuyentes de la ciudad de Kalamazoo, Michigan, se negaron a pagar impuestos sobre la propiedad para el mantenimiento de la *high school* y presentaron una demanda. El caso fue al Tribunal supremo de Michigan, que dictó su decisión el 21 de julio de 1874 en favor de los demandados y contra la cual no apelaron los demandantes. La decisión legitimizó una aquiescencia *de facto* de miles de contribuyentes que no habían elevado ninguna demanda a lo largo de los trece años anteriores contra la legitimidad de la recaudación de tales impuestos. Quedó establecido el precedente, y a partir de entonces la *high school* se convirtió en un nivel estatal aceptado de educación y, aunque su currículum seguía siendo fijo y formal, a finales del siglo se practicaba parcialmente el sistema optativo, al igual que en los colegios.

#### *Educación formal de los maestros: la era de las escuelas normales*

En el movimiento paralelo de preparación de maestros, los Estados Unidos siguieron las pautas europeas, y en especial las prusianas. A lo largo de todo el siglo XIX las innovaciones venían del extranjero y a menudo entraban en conflicto con las prácticas conservadoras locales. Al comienzo del siglo el sistema mutuo era en cierto modo una excepción; estaba claro que ofrecía la oportunidad de proporcionar escolarización barata de tipo básico para un gran número de alumnos. A pesar de esto, Europa ejercía cierta fascinación y el origen europeo de una práctica le daba a menudo una ventaja; la historia educativa de los Estados Unidos en el siglo XIX consistió en gran medida en seguir a Europa, principalmente a Alemania e Inglaterra, a una distancia respetable. Las nuevas teorías pedagógicas de Lancaster, Pestalozzi y Froebel fueron adoptadas hasta cierto punto; pero, como en Europa, sólo llegaron versiones derivadas, aplicadas, no las prácticas originales y vitales. Un amigo de Jefferson, Joseph Cabell, miembro de la junta de comisionados para las escuelas en el condado de Nelson, Virginia, no sólo se carteaba con Lan-

caster sobre las posibilidades del sistema mutuo sino que estaba alerta de cualquier nuevo enfoque prometedor. En 1803-1806, mientras se hallaba en Europa, fue a Yverdon para estudiar los nuevos métodos de Pestalozzi a fin de valorar su posible adecuación, y convenció a uno de los colaboradores de Pestalozzi, Joseph Neef, para que estableciese una escuela del tipo de la de Yverdon en Filadelfia. De este modo, junto con una creciente literatura sobre su método, se difundieron diversas interpretaciones del pestalozzismo, aunque esto no fue universal ni preponderante. Asimismo los métodos de Froebel fueron también introducidos por una ola de refugiados alemanes en los años 50, después de la represión posterior al 1848.

Las teorías de Pestalozzi y de Froebel se hicieron atrayentes en las décadas de 1840 y de 1850 al abrirse camino la cruzada de las escuelas comunes y el movimiento de los liceos, y establecerse las primeras escuelas normales a fin de complementar la preparación de maestros dada anteriormente en las academias que ofrecían cursos de un año. La iniciativa la tomó Massachusetts a instancias de Horace Mann, quien, en el primer año de su cargo, se había asegurado por parte de un benefactor particular, Edmund Dwight, una donación de 10 000 dólares con el objetivo de «cualificar a maestros para nuestras escuelas comunes»<sup>59</sup>. Se abrieron tres escuelas normales en Massachusetts (las primeras institucionales de este tipo en los Estados Unidos), en Lexington y Barre en 1839, y en Bridgewater en 1840. Ésta parecía ser la vía del futuro, y la siguieron otros estados: Connecticut y Michigan en 1849, Rhode Island en 1852, Iowa en 1855, Illinois en 1857, Minnesota en 1858, Pennsylvania en 1859. Sin embargo algunos estados, como Nueva York, siguieron utilizando las academias o los colegios y, aunque en 1900 todos los estados contaban con instituciones para la preparación de maestros, ésta no se efectuó enteramente en escuelas normales hasta 1910<sup>60</sup>.

Dentro de este sistema en desarrollo se aplicó la nueva ciencia prusiana de la pedagogía, especialmente en el cuarto final del siglo, y las escuelas normales se dirigieron a la literatura pestalozziana y froebeliana en su búsqueda de un cuerpo de teoría y del método relacionado. A mediados de siglo estaban pasando a dominar el terreno los textos pestalozzianos derivados, como el *Lecciones de cosas* de Elizabeth Mayo,

59. «Common School Journal», 1 de febrero de 1839, y *Tenth Annual Report* de la Junta estatal de educación de Massachusetts (1846); en K & H, p. 415-16.

60. E. W. KNIGHT, *A Century of Teacher-Education*, «The Educational Forum», IX (1945), p. 149-61.

junto con otras interpretaciones de segundo orden. Una de las que más influyeron vino del famoso educador canadiense Egerton Ryerson (1803-82), nombrado superintendente de escuelas en 1843 en lo que era entonces el Canadá Superior, el territorio de habla inglesa centrado en Toronto. El sistema mutuo había sido introducido en el Canadá Superior en 1816 y, para aumentar su categoría, Ryerson recorrió los Estados Unidos y Europa durante dieciocho meses, entre 1844 y 1846, y a su regreso fundó la Escuela normal de Toronto según las líneas pestalozzianas que había observado en Prusia. Esta escuela fue reforzada por un Acta de 1850, y Ryerson empezó a producir ayudas, dispositivos y modelos para las escuelas como material de lecciones de cosas. Mientras estaban de vacaciones en Toronto, Edward Sheldon, superintendente de las escuelas municipales de Oswego en Nueva York, vio el material pestalozziano y lo introdujo en las escuelas de su jurisdicción en 1858. En 1861 Oswego estableció una escuela normal con Sheldon como director, a fin de preparar maestros según las líneas pestalozzianas; en 1865 la Asociación nacional de maestros, fundada en Filadelfia en 1857 a fin de proporcionar una estructura profesional a la enseñanza, dio su apoyo a las lecciones de cosas y al método de Pestalozzi; esto estimuló su propagación, especialmente al haberse convertido la Escuela normal de Oswego en centro de interés nacional.

Por esta época, terminada la guerra civil y con la reconstrucción como talante del momento, el ritmo creciente del desarrollo industrial de Occidente se sentía en los Estados Unidos, donde las circunstancias favorecían la ciencia positivista, la industria capitalista y el comercio tanto como en Europa. Los norteamericanos encontraban atractiva la doctrina del progreso, y durante cierto tiempo la filosofía de Hegel gozó de gran prestigio en los círculos académicos, recibiendo su expresión más popular en la obra de Josiah Royce (1855-1916), quien, educado en Berkeley, Leipzig y Gotinga, volvió para recibir su doctorado en 1878 en la nueva John Hopkins (1876, año de máximo esplendor), con lo que fue uno de sus primeros y más distinguidos graduados. Después de un período en la universidad de California, Royce fue nombrado en Harvard en 1882, donde permaneció y expuso su famosa versión americanizada del hegelianismo como idealismo absoluto que intentaba contrarrestar las crecientes doctrinas positivistas.

*Ideal de progreso: una pedagogía científica*

En general, sin embargo, se convenció a los norteamericanos de que consideraran a la ciencia como la fuerza motriz y, poniéndose a la altura del talante de la época, la educación se vio cada vez más vinculada al desarrollo científico. Las doctrinas de Herbart, que fueron objeto de una tremenda restauración en Leipzig en tiempo de Ziller, y en Jena en tiempo de Stoy y luego de Rein, eran estudiadas por innumerables eruditos y administradores norteamericanos que veían en ellas el nuevo espíritu científico aplicado a la educación. La obra original de Herbart de 1806, la *Pedagogía general (Allgemeine Pädagogik)*, fue traducida en 1892 con el título de *La ciencia de la educación*, y, en manos de un pequeño grupo de convencidos, el pensamiento del mismo Herbart fue transmitido a otra teoría pedagógica bastante distinta, la del «herbartismo»<sup>61</sup>. En los Estados Unidos había cinco libros destacados: *Esenciales del método* de Charles de Garmo (1889) y su traducción del texto alemán de Karl Lange con el título de *Apercepción* (1893); *Los elementos del método general* de Charles McMurry (1889); de éste con su hermano Frank como coautor, *El método de la recitación* (1897), y también *La psicología herbartiana aplicada a la educación* (1897) de John Adams, un brillante pensador escocés que ocupaba la cátedra de educación en la universidad de Londres. Junto con otros varios libros de carácter similar, estas obras formaron el meollo de los textos de pedagogía teórica en las escuelas normales desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX, y registraron enormes ventas, en su mayoría decenas de millares<sup>62</sup>.

Como indican las fechas de estos libros de texto, el herbartismo empezó a prosperar en los Estados Unidos en la última década del siglo XIX, unos veinte años después de que hubiese sido resucitado en Prusia por Ziller, Stoy y Rein, y durante este intervalo las doctrinas cambiaron notablemente. El herbartismo norteamericano se apartaba en dos pasos del pensamiento de Herbart: la doctrina original había sido formulada dentro del marco de la *Naturphilosophie* holista, en la que el cultivo del carácter ético estaba globalmente relacionado con toda la concepción filosófica; en la reinstauración prusiana de 1870-90 la doctrina de Herbart

61. DUNKEL, o.c., p. 241-83.

62. Las cifras de ventas están en *ibid.*, p. 271, 278.

perdió su metafísica, aunque Rein se esforzó por conservar su acento holista y la preocupación por el carácter ético; en la interpretación norteamericana, sin embargo, se perdió todo el holismo, y los aspectos superficiales de la psicología de las masas de apercepción y de la instrucción secuencial quedaron unidos a las nuevas concepciones de la ciencia positivista. El cambio fue tan completo que lo que ahora se llama herbartismo habría sido descalificado por el mismo Herbart.

En *Esbozos de pedagogía*, resumen y traducción al inglés, de 1893, de la *Theorie und Praxis des Volksschul-Unterrichts nach Herbartischen Grundsätze*<sup>63</sup> en ocho volúmenes de Wilhelm Rein, y la versión de que podían disponer los lectores norteamericanos, puede apreciarse rápidamente el cambio de la doctrina herbartiana original: la metafísica ha desaparecido por completo, permanecen la epistemología y la ética. Existe, naturalmente, una teoría metafísica implícita como realismo de la estructura ordenada de un mundo externo material, mientras que en su epistemología se llega al conocimiento uniendo los fragmentos separados de nuestra experiencia de este mundo externo. La doctrina herbartiana de la mente como terreno en que se organizan ideas activas en masas de apercepción fue conservada como elemento importante, pero con un cambio notable: Rein respondió a los avances científicos de mediados de siglo observando que el conocimiento se ha acumulado tan rápidamente que los individuos, en especial los jóvenes, son incapaces de efectuar interrelaciones significativas por sí solos; «la actividad constructiva de la mente joven se sobrevalora al suponer que puede establecer por su cuenta las relaciones entre los círculos manifiestos de ideas»<sup>64</sup>. De hecho, los niños sólo pueden llegar, por su propio esfuerzo, a «pedacitos rotos e inconexos» de conocimiento, cuando lo que necesitan es conseguir «grandes masas relacionadas»<sup>65</sup>. Y aquí apoyaba la posición herbartiana original de que «la cultura ética de la voluntad debe ser considerada como el objetivo más elevado de la educación»<sup>66</sup>. Al construirse las masas de apercepción en sistemas relacionados, el individuo toma conciencia de la totalidad y enteridad del mundo, y de sus relaciones precisas dentro de él; esto produce el carácter moral.

Esta idea implicaba un papel moral tanto para la instrucción como para el maestro: estos dos agentes, forman, entre ellos, el carácter ético

63. REIN, *Outlines of Pedagogics*, trad. inglesa de C.C. y I.J. van Liew (1893).64. *Ibid.*, p. 104.65. *Ibid.*, p. 99.66. *Ibid.*, p. 75.



del niño, y Rein lo decía sin rodeos: «Así, pues, el fin de la instrucción coincide directamente con el fin de la formación del carácter»<sup>67</sup>. El mismo currículum debe contener la múltiple extensión del mundo externo y ser presentado por procedimientos tan armoniosos como sea posible con respecto a la psicología de la mente aperceptiva. El mundo múltiple era concebido por Rein, a la manera hegeliana, como de épocas culturales, a partir de las cuales se puede construir un currículum correspondiente alrededor de la historia religiosa y secular, la literatura, el arte, la música y las lenguas como expresión del desarrollo espiritual del hombre, y las ciencias naturales como reino del medio ambiente externo, comprendiendo entre ellas lo que denominaba el «círculo de pensamiento». La instrucción debe apuntar a la ampliación de la visión del niño, lo más plenamente posible, provocando un interés «múltiple» y presentando esto mediante una secuencia graduada de instrucción. El pensamiento de Rein operaba dentro de la concepción holista de la *Naturphilosophie*, concentrándose en efectuar la correlación más completa posible de estudios y relaciones significativas dentro del currículum de épocas culturales, pero incluía algunos cambios profundos de acento de los que los lectores norteamericanos, desconocedores del *corpus* herbartiano original y educados en un contexto cultural distinto, difícilmente podían tener conciencia. Dado el carácter explotador de la economía capitalista occidental, los lectores de finales de siglo estaban dispuestos a aceptar la división entre naturaleza y hombre en la separación por parte de Rein de las ciencias naturales y el estudio del hombre y de su disposición (*Gesinnungsstoff*)<sup>68</sup>. Rein situaba al hombre fuera del mundo de la naturaleza, y reforzaba el dualismo cuerpo-espíritu en el currículum de la educación de masas.

Charles de Garmo identificaba la cuestión crucial de la educación en una sociedad industrial cuando escribía en el *Primer anuario de la sociedad nacional herbartiana* respecto a la «enorme empresa» de construir y equipar escuelas, de preparar, certificar y pagar a los maestros para la tarea de extender «los beneficios de la educación a todo el pueblo»<sup>69</sup>. El mismo de Garmo trabajó para llevar el pensamiento educativo alemán a América, principalmente en sus *Esenciales del método* (1889) y *Herbart y los herbartianos* (1895), cooperando también con los hermanos

67. Ibid., p. 87.

68. Ibid., p. 109s.

69. DE GARMO, *First Yearbook of the National Herbart Society* (1902), p. 7.

McMurry en la fundación de la Sociedad nacional herbartiana en 1892. Ésta fue reorganizada en 1895 como Sociedad nacional herbartiana para el estudio científico de la enseñanza, y se convirtió en una Asociación nacional para la propagación del herbartismo. Sin embargo, se trataba de la clase de herbartismo expuesto en los libros de los McMurry, *Los elementos del método general* (1889) y su secuela, *El método de la recitación* (1897), los cuales se propagaron ampliamente y, con su declaración de que presentaban una pedagogía realmente científica, parecían introducir con el cambio de siglo el milenio educativo.

La teoría general del herbartismo de los McMurry fue expuesta por Charles McMurry en el primer volumen, *Los elementos del método general*. En una lectura rápida parece similar en cuanto a ideas y espíritu a la obra de Rein, pero contiene, si se examina más de cerca, profundos cambios tanto de interpretación como de énfasis. La propia doctrina de Herbart, concebida dentro de la idea holista de que el hombre es parte de la naturaleza y aprende por interrelación orgánica, veía la «mente» como una estructura de ideas de la masa de apercepción, y desde luego no como una entidad separada con poderes o facultades por las que se reciben, interpretan y estructuran las experiencias de los sentidos. En *Los elementos* Charles McMurry aceptaba, sin análisis crítico, la separación de mente y naturaleza; parece que no era consciente de la tradición del holismo y del pensamiento herbartiano basado en la *Naturphilosophie*, y se limitaba a aceptar la visión cósmica mecanicista asociada con la posición positivista. Leemos así en *Los elementos* que «la naturaleza no debe aparecerse al hombre como un caos inextricable, sino como un mecanismo bien ordenado, cuyas piezas encajan perfectamente entre sí, controlado por leyes inmutables, y en acción y producción perpetuas»<sup>70</sup>. Dada esta concepción de relojería, no es sorprendente verle escribir que, puesto que «pronto le llegó al hombre la orden de someter la tierra, y sabemos mejor que el hombre primitivo que ésta se somete mediante la investigación y el estudio», la ciencia natural es el medio a través del cual «hay que hacer que todas las fuerzas y dones de la naturaleza nos sean serviciales, y esto sólo se puede hacer con una plena comprensión de sus hechos y leyes. El camino hacia el dominio pasa por la observación, el experimento y el estudio pacientes»<sup>71</sup>. He aquí el en-

70. CHARLES McMURRY, *The Elements of General Method, Based on the Principles of Herbart*, 2.<sup>a</sup> ed. (1903), p. 56.

71. Ibid., p. 51.



foque explotador del Occidente de finales del siglo XIX: el mundo existe para ser conquistado por el hombre; la ciencia y la educación son instrumentos para este fin.

Este punto de vista puede producir consecuencias graves, y así ocurrió en educación. McMurry aceptaba la teoría baconiana del conocimiento, fundamental en la posición del siglo XIX, de que la mente está separada del mundo externo ordenado; la comprensión se consigue mediante la experiencia de los sentidos organizada por las diversas facultades mentales. Hablaba así libremente de hacer «aguzar la percepción sensorial», de la «preparación de los sentidos y del poder de observación», de la «facultad apercebidora», «la facultad estética», «la imaginación» e incluso de la voluntad como «facultad no aislada»<sup>72</sup>. Al mismo tiempo, McMurry se mostraba sensible a las críticas de las extendidas doctrinas de la disciplina formal, que mantenían no sólo que la mente se compone de facultades separadas sino que la justificación para la inclusión de diversas materias en el currículum está en que disciplinan a las facultades: la historia disciplina la memoria, el latín y griego la concentración, las matemáticas la razón, etc. (había un sinnúmero de exposiciones de facultades y materias adecuadas). Negando toda adhesión excesiva a esta posición, escribía que la educación ha de procurar ir más allá de la atención confinada «exclusivamente a la adquisición de ciertas formas de conocimiento y a la preparación intelectual, a la disciplina y poder mentales que proceden de un ejercicio variado y vigoroso de las facultades», a «un resultado mejor en el niño que el simple conocimiento, la capacidad intelectual y el poder»<sup>73</sup>. Esto lo proporcionaba la dimensión ética.

McMurry era muy consciente de que, si se acepta el dualismo de hombre-naturaleza y cuerpo-mente, la fuente de los valores debe ser determinada externamente, y afirmaba que, puesto que había desaparecido el núcleo religioso, los valores debían venir de una posición laica y científicamente determinada. Aceptaba, pues, la idea de Rein de que el fin de la educación es construir el carácter mediante una masa aperceptiva ampliada; la persona moralmente buena es producida por el proceso de educación que reordena los confusos datos del mundo externo en estructuras y sistemas relacionados de manera razonable. Esto significa que el currículum debe ser completo y de amplio alcance. A pesar de su

72. *Ibid.*, *passim* y, respectivamente, p. 54s., 249 y 310.

73. *Ibid.*, p. 6.

creencia en el enfoque científico progresista, McMurry no había avanzado en absoluto con respecto a la posición conservadora de Aristóteles o Comenius.

Habiendo separado hombre y naturaleza, y mente y cuerpo, la exposición educativa de McMurry en *Los elementos del método general* siguieron un curso predecible. Como sea que hay un mundo externo fijo e inmutable, el hombre, como parte del mismo en cierto sentido, debe tener también una naturaleza fija e inmutable, y una vez comprendido esto adecuadamente, con el descubrimiento de las leyes que gobiernan la naturaleza humana se puede determinar una psicología de la instrucción. Por eso el herbartismo prusiano se hizo importante con relación a la preparación masiva de maestros a finales del siglo XIX, ya que el modelo herbartiano de la mente y la psicología del aprendizaje eran lo bastante explicativos y plausibles para ser adaptados a la posición positivista. De hecho, fuera de su marco metafísico y epistemológico, la teoría herbartiana de las masas de apercepción y la psicología de la asociación de ideas encajaban muy bien. Las secuencias de la instrucción desarrolladas por Rein, preparación, presentación, asociación, generalización y aplicación parecían correr paralelas, a la manera del aula, con los procedimientos del laboratorio científico. Además, una vez separada la mente del cuerpo, la enseñanza consistía en disciplinar al niño para que se quedase quieto mientras la mente se enarzaba de una manera significativamente activa en el aprendizaje.

La totalidad del movimiento hacia el positivismo puede medirse por la importancia dada a la inducción y a la apercepción en *Los elementos del método general*. Los supuestos básicos a este respecto siguen a Rein: el niño es incapaz de recibir e interpretar correctamente la experiencia, y mucho más de actuar sobre ella de una manera inteligente. McMurry aceptaba la lección de cosas de tipo pestalozziano como medio valioso de estudiar la naturaleza a través de los sentidos, pero, afirmaba, las experiencias del individuo serán inevitablemente parciales, y, si se quería llegar a una visión ampliada —y por tanto al carácter ético—, es necesario «aclarar todas las percepciones confusas y defectuosas»<sup>74</sup>, de modo que puedan formarse conceptos verdaderos «a partir de los productos brutos proporcionados por los sentidos y otras formas de intuición»<sup>75</sup>. Las lecciones de cosas son valiosas, ya que a través de ellas «el niño cobra

74. *Ibid.*, p. 236.

75. *Ibid.*, p. 237.

conciencia de... la acción directa de sus sentidos y de su mente sobre la naturaleza externa o la experiencia interior»<sup>76</sup>. El maestro, utilizando la psicología herbartiana de la apercepción, debe estar constantemente guiando la percepción y llevando a la formación de resultados «correctos», trabajando con los procesos de inducción lógica a fin de ayudar a la mente, de otro modo confusa, del niño hacia «la formación de las verdades generales, los conceptos, principios y leyes que constituyen la ciencia de cualquier rama del conocimiento»; organizar el contenido del conocimiento en «libros de texto bien elaborados» y asegurar que son «almacenados en la mente de manera adecuada»<sup>77</sup>. La masa de apercepción, escribía McMurry, es diferente en cada niño porque los antecedentes varían; la tarea consiste en desarrollar masas de apercepción comunes mediante un currículum de interés múltiple, mediante lecciones organizadas de manera secuencial. La esencia de la posición era producir una identidad de punto de vista entre la masa de la población; la imagen del sistema industrial que exige uniformidad e intercambiabilidad es dominante. La moral y el carácter que se pretendían eran una conformidad de voluntades y una conducta predecible; no había ninguna intención de aceptar la individualidad o la autonomía personal.

En *El método de la recitación* se leía una exposición práctica de este sistema herbartiano de escolarización masiva; el libro era básicamente una exposición del método de lecciones de cinco etapas con algunos ejemplos ilustrativos. Pero iba más lejos que *Los elementos del método general*: proclamaba la pedagogía como ciencia de la instrucción y hacía la pregunta: «¿Hay algún proceso esencial y natural sobre el que pueda basarse un método uniforme de tratar las diversas materias escolares?»<sup>78</sup> De hecho hay, respondía, «leyes fundamentales (que) están en lo hondo y deben ser investigadas mediante un examen y trabajo pacientes»<sup>79</sup>. Estas leyes, naturalmente, formaban el meollo del volumen precedente, y *El método de la recitación* mostraba cómo pueden aplicarse, definiendo la pedagogía científica como el «dominio de las verdades generales de una materia»<sup>80</sup>. Citando el dicho de Kant *Anschaungen ohne Begriffe sind blind* (las percepciones sin conceptos son ciegas), los McMurry defendían la validez del sistema inductivo en la producción de generali-

76. Ibid., p. 235.

77. Ibid., p. 249.

78. C. y F. McMURRY, *The Method of the Recitation* (1897; ed. rev. 1903), p. 3.

79. Ibid.

80. Ibid., p. 10.

zaciones como condiciones precisas para pensar y para expresar el pensamiento, para clasificar el conocimiento y para ayudar a la apercepción de nuevas experiencias. Éste era el madurado desarrollo de la posición herbartiana, ya avanzado el siglo XIX: se había trasladado a una metafísica de un mundo externo, ordenado e inmutable que proporcionaba los datos de la experiencia sensorial. La mente recibe, ordena e interpreta estas experiencias y, con la asistencia del maestro de escuela, se crean masas de apercepción adecuadamente construidas que se estructuran progresivamente en sistemas de generalizaciones o «verdades». En la medida en que este proceso sigue las «leyes fundamentales», es efectiva y científica la educación.

Aquí estaba, pues, el *imprimatur* para la escuela: tiene una tarea necesaria, como declaraban los McMurry, una «misión... de corregir y ampliar la observación» que el niño ha conseguido de la experiencia con medios defectuosos, y *El método de la recitación* mostraba cómo debe hacerse esto, mediante un examen detallado de las cinco etapas formales. Se decía que las cuatro primeras eran inductivas y la quinta deductiva. La primera etapa, la preparación, es un procedimiento de preguntas por el que el maestro «dirige toda la atención a experiencias pasadas relacionadas» con un problema concreto<sup>81</sup>. La segunda, la presentación, asegura que «los pensamientos nuevos estén unidos a los antiguos»; es una etapa de síntesis<sup>82</sup>. El maestro debe ser hábil en el arte de hacer preguntas; el «objeto» del que se habla debe ser llevado a la clase de ser posible; si no, si es abstracto, grande o remoto, hay que utilizar modelos, mapas, fotografías, diapositivas, recortes de periódico o de revistas. Los niños deben hablar lo más exhaustivamente posible sobre el tema. La tercera etapa, la asociación, cuida de que las diversas ideas separadas suscitadas se fundan en «naciones generales», y esto puede hacerse mediante múltiples ejemplos, comparaciones y abstracciones. Luego viene la cuarta (la etapa final del proceso inductivo), la generalización, por la que se llega a una formulación definitiva que resume todo lo anterior<sup>83</sup>. La formulación puede proceder de un libro: en el caso de un juicio moral, puede resumirse en una máxima; hay que evitar a toda costa la simple verbalización. La quinta etapa, la aplicación, es deductiva: la experiencia obtenida de la generalización es ampliada en principios, comparaciones

81. Ibid., p. 91, 107s.

82. Ibid., p. 118.

83. Ibid., p. 198.

y otro repaso del conocimiento obtenido anteriormente a la luz del nuevo aprendizaje<sup>84</sup>.

En este enfoque eran centrales las nuevas doctrinas del interés y la correlación, que tuvieron mucha importancia en toda la obra herbartiana. Por interés se quería decir la necesidad de que el maestro apelase al abanico completo de preocupaciones posibles de la mente del niño, y, a falta de éstas, que estimulase «el interés» en el mundo amplio, un objetivo muy digno en un período de rebosante actividad y conocimiento, especialmente al basarse la escuela en amplios segmentos de la comunidad que tenían una experiencia muy limitada; era, de hecho, una función socializante necesaria de la escuela y que fue realizada arduosamente. Del mismo modo, la función de la correlación era asegurar que todo el currículum estuviese interrelacionado, para reflejar el mundo exterior que expresaba; era el procedimiento de mostrar el conocimiento como «una red de relaciones», el «orden o secuencia de temas, natural y científico, sobre el que descansa el marco sistemático de (cada) ciencia»<sup>85</sup>. Por desgracia, el interés se convertía con demasiada frecuencia en la práctica de la motivación, a menudo extrínseca, mientras que la correlación se convertía en un factor artificial que forzaba las relaciones.

El método de la recitación estaba destinado a servir para todo el currículum, y tuvo el efecto de alentar a los maestros a aceptar un plan de estudios externo y sistemáticamente estructurado según el modelo de las grandes taxonomías del conocimiento de las diversas ciencias y tecnologías que se estaban desarrollando en la misma época. La enseñanza se convirtió ahora, de hecho, en una tecnología, más que en un arte; era un método de reproducir en la mente del niño los paradigmas del conocimiento que se creía contenían conocimientos científicos. «Leyes», «verdades generales», «inducciones válidas», «generalizaciones universales» se convirtieron en el interés de la escuela; el papel del maestro era el de reestructurar percepciones «defectuosas» y construir concepciones adecuadas y «correctas». Dados los fallos de la naturaleza humana y las limitaciones en cuanto a recursos, no es sorprendente que, a pesar de las advertencias de los McMurry, aparecieran docenas de libros de texto mecánicos y la clase se entregara a la verbalización y la memorización. Todo procedía del maestro, todo tenía que pasar primero por su mente, y la eficacia del sistema se veía forzosamente limitada por esa conside-

84. *Ibid.*, p. 219.

85. *Ibid.*, p. 168s.

ración. Sin embargo, en *El método de la recitación* no se hablaba de estas limitaciones; por el contrario, el texto terminaba con la triunfante afirmación de que la educación había alcanzado por fin la categoría de ciencia, con la pedagogía como su tecnología, construida sobre las «leyes (básicas) que fundamentaban el proceso en la enseñanza»: las leyes de inducción, apercepción, finalidad, autoactividad, absorción, reflexión, interés y correlación<sup>86</sup>. Estas «leyes» eran desde luego sospechosas. La «ley de la inducción» manifestaba que «el orden de etapas en la adquisición de conocimiento es: a) nociones individuales; b) nociones generales»<sup>87</sup>. Se definía la «ley de apercepción» diciendo que «los pensamientos nuevos sólo pueden comprenderse mediante la ayuda de viejos pensamientos; del mismo modo, las nuevas emociones (y voliciones)»<sup>88</sup>. Así, pues, sobre la base de este enfoque «científico» se elaboró la educación a finales del siglo XIX, y en las primeras décadas del XX esto fue ampliamente difundido en muchas naciones como base de la preparación de maestros, construcción del currículum y método de enseñanza. La educación del siglo XIX dio paso a la era científica del XX.

86. *Ibid.*, p. 288-94.

87. *Ibid.*, p. 289.

88. *Ibid.*, p. 290.

## XI. LA NUEVA ERA DE LA EDUCACIÓN: (I) LOS MOVIMIENTOS UTÓPICOS Y PROGRESISTAS EN EUROPA

### El camino del progreso: las ideologías del futuro

El pensamiento y la práctica educativos basados en un modelo supuestamente científico de tipo herbartiano, no penetraron en el siglo XX sin encontrar resistencia: por el contrario, existía un movimiento discrepante, igualmente fuerte, que había ido creciendo a lo largo del siglo XIX y que se había convertido en una fuerza mayor en las primeras décadas del s. XX.

No es rigurosamente exacto hablar de un movimiento en singular, excepto a nivel de generalización, porque incluía muchas actitudes que eran escépticas, e incluso hostiles, en relación con la nueva pedagogía «científica»; pero, en general, compartían un valor central, en particular, una creencia común en la necesidad de una reconstrucción básica de la sociedad.

Esta preocupación, en sí misma parte de la tradición intelectual de Occidente, tuvo sus resortes de acción inmediatos en el socialismo y en la nueva percepción de responsabilidad social del siglo XIX. Para muchos pensadores de vanguardia era evidente, al comenzar el siglo, que el llamado progreso tenía que ser reorientado en direcciones más beneficiosas; el empirismo científico, el darwinismo social y el capitalismo explotador eran acusados de la opresión de las masas, permitiendo el desarrollo de clases sociales profundamente antagónicas que el sistema escolar, de vía doble, servía y perpetuaba. El método herbartiano mecánico no fue un triunfo incuestionado de la educación; muchos lo consideraban como una forma de mantener la servidumbre de los trabajadores, creando mentes uniformes que realizaran las tareas mecánicas e intercambiables, desarrolladas por un despiadado sistema industrial y

comercial. Hacia el final del siglo XIX, varias teorías, fundadas en una multitud de ideas (socialistas, religiosas y moralmente científicas) ganaron fuerza y efectividad política como oposición seria que exigía una reconstrucción de la sociedad, en la que una teoría y práctica radicalmente nuevas en educación habían de constituir un elemento esencial. En todas ellas había un tinte utópico.

### *El primer socialismo utópico: Robert Owen y el movimiento cooperativista*

El movimiento socialista tiene, en gran parte, sus orígenes modernos en el infatigable Robert Owen quien, en una edición de 1827 de su *Cooperative Magazine*, usó por primera vez la palabra «socialista». Nacido en Gales, en Newtown, Montgomeryshire, hijo de un guarnicionero, Robert Owen (1771-1858) catalizó la conciencia social de principios del siglo XIX a través de su larga dedicación a la reconstrucción de la sociedad, tanto en lo moral como en lo social e industrial. Con capacidad para dominar la complejidad tanto de la movilidad social como del éxito industrial, ascendió de dependiente a los nueve años, una vez terminada su breve escolaridad, a aprendiz de tapicero, y a los dieciocho era amo de su propia tapicería, en el año de la revolución francesa. Desplazándose de la venta textil al por menor a la manufactura, se convirtió en jefe de su propia fábrica de telas, en una compañía de socios en New Lanark, Escocia, a los veintiocho años<sup>1</sup>. Esto era en el año 1799, por el tiempo de las guerras napoleónicas, cuando los fabricantes hacían sorprendentes beneficios; sin embargo, a diferencia de la mayoría de ellos, tenía una firme conciencia y en la segunda década del siglo se preocupó profundamente por intentar comprender las consecuencias sociales de la revolución industrial, especialmente después de 1813 cuando el cese de las hostilidades y la consiguiente quiebra hundieron la demanda.

La respuesta inmediata de Owen a la depresión comercial, que golpeó con más dureza a las clases trabajadoras, fue la de escribir una serie de cuatro ensayos económicos titulada *Una nueva visión de la sociedad*

1. El mejor texto sobre la vida y obra de Owen es el de J.F.C. HARRISON, *Quest for the New Moral World: Robert Owen and the Owenites in Britain and America* (1969). Hay una buena biografía breve de su vida e ideas, de G.D.H. Cole, en la introducción a la edición de Everyman de *A New View of Society and Other Writings* (1927); trad. cast.: *Nueva visión de la sociedad*, Ricon, Barcelona 1982.

cuyo subtítulo, *Ensayos sobre el principio de la formación del carácter humano, y la aplicación del principio a la práctica*, denotaba su convicción de que los problemas del periodo no eran debidos simplemente a las fluctuaciones del ciclo de los negocios, sino que eran mucho más profundos y se originaban en la estructura económica de la sociedad misma. Exigiendo, por tanto, una reforma tanto social como moral, estaba haciendo, en realidad, propuestas radicales. No obstante, no fue considerado como un peligroso radical por entonces; de hecho, cuando sus cuatro ensayos aparecieron, dos en 1813 y dos en 1816, fueron recibidos como un intento prometedor de moderar algunos de los excesos de la temprana industrialización y del crudo capitalismo. La raíz del problema, según él, era que el hombre había sido degradado a una condición de «máquina inferior y secundaria»<sup>2</sup> en un sistema social dominado por la avidez de los industriales, quienes, siguiendo «los estrechos principios del beneficio inmediato»<sup>3</sup>, son «capaces de promover una formidable oposición a cualquier medida que imaginen que va a afectar a sus intereses»<sup>4</sup>.

La tarea que se impuso a sí mismo fue oponerse a la «ciega avaricia del comercio»<sup>5</sup> persuadiendo al gobierno, a los industriales y a los trabajadores de que el remedio de los males económicos y sociales requería en primer lugar el reconocimiento de que, en palabras de la dedicatoria de sus cuatro ensayos de *Nueva visión de la sociedad*, «el verdadero origen de esa miseria pueda ser atribuido a la ignorancia de aquellos que han gobernado anteriormente, y de aquellos a los que gobernaron», proponía, por tanto, «trazar el esquema de un plan de gobierno práctico, fundado en su conjunto en un sistema preventivo y derivado de principios directamente opuestos a los errores de nuestros antecesores»<sup>6</sup>. A lo largo de las páginas de *Nueva visión de la sociedad*, así como en posteriores ensayos más cuidadosamente razonados durante los siguientes treinta años, Owen difundió sus ideas reformistas. Éstas pueden ser reducidas a tres sencillas palabras: amor, participación, interés, que inspiraron a trabajadores, a reformistas sociales y a visionarios utópicos, y que fueron cada vez más combatidas por el sistema burgués y la Iglesia

anglicana, tan pronto como se hicieron patentes todas sus implicaciones.

Owen escribió, por supuesto, siguiendo la tradición utópica reformista que había florecido tanto en el siglo XVIII en Francia, donde se había convertido en un género literario establecido<sup>7</sup>, como en Inglaterra donde, además de la tradición establecida por More y Bacon, se estaban llevando a cabo cierto número de experimentos prácticos<sup>8</sup>. Las fuentes inmediatas de la visión de Owen eran las ideas de Rousseau, Pestalozzi, Bentham y Mill, que él combinó en su propia síntesis creativa. Siguiendo la teorización utópica perfectibilista de su tiempo, Owen sostenía que el hombre podría controlar su propio futuro con tal de librarse de sus tres vicios cardinales: la competencia, la recompensa y el castigo, y con tal de darse cuenta de que el valor supremo lo constituye la felicidad de toda la población; lo llamó «el único principio de acción» y lo definió, en su propia cursiva, como «la felicidad de uno mismo, claramente comprendida y uniformemente practicada, que sólo puede ser alcanzada por el proceder que debe promocionar la felicidad de la comunidad»<sup>9</sup>. En todos sus escritos propuso con intransigencia el utilitarismo, afirmando que «el mejor gobierno es aquel que en la práctica proporciona la mayor felicidad para el mayor número; incluyendo a los que gobiernan y a los que obedecen»<sup>10</sup>. He aquí una parte esencial de su planteamiento: los propios gobernantes deben llegar a reconocer y apreciar que su propio bien descansa sobre el de los trabajadores; es, en efecto, una buena práctica de los negocios tener empleados felices y bien tratados. Owen llevó esto a la práctica usando las más ilustradas técnicas de dirección en su propia fábrica de New Lanark, pagando los más altos salarios por el tiempo más corto, ofreciendo buenas comidas y alojamientos limpios, negándose a emplear a niños menores de diez años de edad, y proporcionando escuelas de párvulos y primarias para los hijos de los trabajadores y escuelas nocturnas para los adultos.

Durante los años 1813-19, Owen promovió sus ideas de reforma social, y en 1816 abrió su escuela de fábrica que fue dirigida según sus nuevas teorías. Como todos los teóricos utópicos, consideraba que una nueva teoría y práctica educativas eran esenciales para sus planes, y ex-

2. Prólogo al tercer ensayo. Todas las citas siguientes de los escritos de Owen proceden de la edición de Cole, o.c. Esta cita, p. 10.

3. OWEN, *To the British Master Manufacturers*, p. 140.

4. OWEN, *On the Employment of Children in Manufactories*, p. 130.

5. *Ibid.*, p. 137.

6. OWEN, *A New View of Society*, p. 11.

7. Véase F.E. y F.P. MANUEL, *French Utopias: An Anthology of Ideal Societies* (1966; reimpr. 1971).

8. W.H.G. ARMYTAGE, *Heavens Below: Utopian Experiments in England 1560-1960* (1961).

9. OWEN, *A New View of Society*, p. 17.

10. *Ibid.*, cuarto ensayo, p. 63.

puso las tareas centrales de la educación, y su relación con la sociedad, en un *Informe al condado de Lanark*, de 1820, encargado por un comité de concejales de Lanark para tomar en consideración los problemas de la pobreza y del desempleo urbano. El *Informe* anticipa gran parte de la teoría económica de las últimas décadas del siglo, y muchos de los problemas humanos del s. xx. En su argumentación era importante la creencia de «que el trabajo manual, dirigido de modo apropiado, es la fuente de toda riqueza y de la prosperidad nacional»<sup>11</sup>, y por tanto, debería ser considerado como un «patrón natural de valor» en vez del oro y de la plata usados corrientemente como patrón. Si esto se hiciera, las contribuciones de los individuos empleados en el proceso productivo se podrían repartir de modo más equitativo, y se podría dar a los trabajadores una justa retribución, proporcional a la labor que lo creó; tal como están las cosas, escribía, los industriales no comparten equitativamente, sus almacenes están colmados y los operarios desempleados están necesitados.

La solución del problema era equilibrar la producción y el consumo de modo más uniforme, y, en particular, no alentar el lujo innecesario y el consumo llamativo; la gente debería producir sólo aquello que puede razonablemente consumir, argumentaba Owen en una época en la que la manipulación del deseo todavía no se había convertido en ocupación profesional de los publicitarios.

En esencia la propuesta de Owen consistía en instalar a los trabajadores desempleados en comunidades cooperativas, porque «la unión y la mutua cooperación... es un principio más ventajoso sobre el que fundar el sistema social, para beneficio de todos» que el interés individual<sup>12</sup>. Sugirió que se escogieran zonas de suelo y clima buenos, y que se establecieran comunidades de 300 a 2000 personas, con un número óptimo de 800 a 1200. El plano de la ciudad debía ser simétrico e incluir una zona verde central que contuviera los edificios públicos principales, con una escuela con terrenos de juego. La organización social contenía recomendaciones para las comidas comunales, que eran más económicas en términos de espacio y de preparación, mientras que los dormitorios eran diseñados como amplias plantas de cuatro pisos basadas en los nuevos modelos de planificación urbana que acababan de ponerse de moda. El rasgo más interesante es la noción de que todos

11. OWEN, *Report to the County of Lanark*, p. 246.

12. *Ibid.*, p. 268.

debían mantenerse íntegros en su vida laboral, y no convertirse en trabajadores en serie especializados:

...En vez del malsano puntero de alfileres, obrero que pone clavos, anudador de hebras o destripaterrones, mirando sin sentido al suelo o alrededor de él, sin comprensión o reflexión nacional, debería brotar una clase trabajadora llena de actividad y conocimiento útil, con costumbres, información, maneras y disposiciones que colocarían al más bajo en la escala muchos grados por encima del mejor de cualquier clase que haya sido ya formado por las circunstancias de la sociedad pasada o presente<sup>13</sup>.

La producción estaría entonces relacionada con las necesidades y el consumo. La insensata superproducción podría ser regulada con el abandono de la agricultura mecánica por la de azada, y puesto que todo sería producido para el beneficio comunal por equipos cooperativos, no habría ni despilfarro ni presuntuosos derechos. Las distinciones sociales persistirían, basadas en los conceptos de producción y dirección (Owen no preveía ningún igualitarismo total), pero los trabajadores serían infinitamente más felices, «estarían verdaderamente bien satisfechos con su puesto en la vida» y no envidiarían las tensiones de los funcionarios de dirección<sup>14</sup>.

El hecho de que Owen diera importancia a una educación apropiada como clave para el buen gobierno, hace del *Informe al condado de Lanark* un tratado reformista tanto en lo que se refiere a la educación como a la organización económico-social y de gobierno. La escuela sería una institución común, a la que estarían obligados a asistir todos los niños sin excepción de sexo, clase o preparación. La obligatoriedad es necesaria, argumentaba, porque nadie tiene la capacidad de formarse a sí mismo y porque, de todas formas, la educación es principalmente una experiencia de interacción social. Las prácticas educativas existentes son malas porque, al estar basadas en la competición, las recompensas y los castigos, la educación que se adquiere es desmoralizante<sup>15</sup>; el objetivo de la educación de la buena sociedad debería, subrayaba, «remoralizar y conservar»<sup>16</sup>. Para esto recomendó dos niveles de escolaridad, una sección de párvulos para los comprendidos entre dos y seis años (el origen de las modernas escuelas de párvulos) y otra para aquellos que tenían

13. *Ibid.*, p. 284.

14. *Ibid.*, p. 288.

15. *Ibid.*, p. 294.

16. *Ibid.*, p. 292.



entre seis y catorce años. Las ideas de Rousseau y Pestalozzi están implícitas en todo su planteamiento educativo<sup>17</sup>, especialmente en su recomendación de las lecciones basadas en la discusión, dedicadas a actividades significativas sobre el modelo de la lección práctica. Anteriormente, en el período anterior a 1812, se había sentido atraído por las posibilidades del método mutuo y había tenido debates tanto con Lancaster como con Bell, y había contribuido entregándoles considerables sumas como donaciones. Pero el método mutuo no se ajustaba al cultivo de personas íntegras y había sido criticado anteriormente en *Nueva visión de la sociedad*, cuando observó que en las escuelas nacionales de la Iglesia anglicana los niños aprendían de memoria; ridiculizó tal dependencia única de la memoria como «una burla del estudio»<sup>18</sup>. La educación tenía que ser constructiva y ocuparse de la totalidad del niño; los libros y la memorización fueron descartados en favor del «conocimiento útil», adquirido «por medio de signos sensibles, por los que su poder de reflexión y de juicio pudiera convertirse en hábito de obtener conclusiones exactas de los hechos presentados»<sup>19</sup>, siendo estos «signos» los mapas y objetos ilustrados en los que se basaban las lecciones prácticas.

Al mismo tiempo que su *Informe*, Owen tenía en su fábrica de New Lanark un modelo en funcionamiento, y fue sobre su práctica y sus éxitos donde su teoría se inspiró. La escuela, establecida en 1816 después de haber examinado y rechazado el método mutuo, fue organizada en dos secciones para párvulos y niños mayores, con una sección nocturna adicional para adultos. El método estaba basado en conversaciones sobre lecciones prácticas estimuladas por la curiosidad de los niños; las lecciones formales, especialmente de aritmética, se derivaban de los manuales de Pestalozzi en los que los conceptos abstractos de las cuatro operaciones estaban ilustrados gráficamente en diagramas de papel cuadrado. En 1819, después de tres años de funcionamiento, H.G. MacNab escribió en *La nueva visión de Mr. Owen, de Lanark, examinada de modo imparcial* que éste era «el establecimiento de educación más válido que se pueda encontrar en este o en cualquier otro país»<sup>20</sup>. Había muchos rasgos nuevos que contrastaban con la práctica predominante, contruidos en torno a los métodos de conversación y a las experiencias reales

17. Ibid., p. 283.

18. OWEN, *A New View of Society*, p. 75.

19. OWEN, *Report*, p. 282s.

20. Citado en W.A.C. STEWART, y W.P. McCANN, *The Educational Innovators* (1967), vol. I, p. 73, n. 94.



13. Kindergarten de Froebel, hacia 1880



14. Niños inmigrantes saludando la bandera norteamericana en la escuela industrial de Mott Street, hacia 1889

con una ausencia de recompensas y castigos exteriores. Uno de los más innovadores era el grupo de danza, que gustaba a los niños, pero al que pusieron objeciones los socios del negocio de Owen. A través de sus contactos en Londres, Owen había introducido a William Allen, el benefactor de Lancaster, en la sociedad y fue Allen, el cuáquero, el que vio en el baile al demonio y puso tales objeciones que ganó el apoyo de varios de los otros socios de Londres, hasta el punto de que Owen se vio forzado a entregar la dirección de la escuela a sus socios, cuyo código moral eliminó las prácticas progresistas e innovadoras y reorganizó la escuela según el sistema mutuo en 1824. A partir de entonces degeneró en un régimen cerrado y represivo.

En ese año, después de otras dificultades además de las relacionadas con la escuela, Owen se marchó a América donde fundó una nueva sociedad utópica en New Harmony, Indiana<sup>21</sup>, quedándose allí cinco años y volviendo a Inglaterra en 1829. Inmediatamente se sumergió de nuevo en la tarea de la reconstrucción social. Ya sus esfuerzos habían sido responsables, en gran parte, de los términos de la decisiva Acta de la fábrica, de 1819, y el Acta de la fábrica de 1833 incluía muchas de sus ideas; en 1833, también organizó a los trabajadores militantes en el sindicato nacional consolidado, que tenía deseos de un nuevo orden social. Los patronos se opusieron al sindicato y, después de una enconada lucha que duró escasamente un año, Owen perdió el liderazgo del movimiento de la clase trabajadora. La aventura de New Harmony fracasó, aunque muchas aventuras comunales utópicas similares se intentaron en la nueva frontera americana, en ese siglo. No obstante, Owen dejó una huella indeleble en la conciencia social de Inglaterra, y fue sucedido por otros que trataron de llevar a la práctica sus ideales educativos y sociales. Owen por su parte, continuó escribiendo sin cesar por la causa del socialismo, y nuevos libros suyos y reimpresiones de publicaciones anteriores aparecieron casi cada año, desde 1834 hasta su muerte, en su lugar natal, Newtown, en 1858. Su pensamiento fue utópico y optimista, como lo reflejan los títulos de sus libros, tales como el de 1841 *Signos de los tiempos, o la llegada del milenio*, y uno de sus periódicos, publicado en sus dos últimos años, «Gaceta milenaria de Robert Owen».

Las esperanzas milenaristas, sin embargo, no pudieron ser borradas fácilmente, y las ideas de Owen fueron recogidas por el movimiento cooperativista de los años 1830, que organizó a los trabajadores para

21. Los datos históricos se encuentran en HARRISON, o.c.

su bien colectivo, en un principio en grupos que compraban la comida y otras necesidades, pero ampliándolos a proyectos asociados de bienestar que incluían la atención médica y la educación. En efecto, las escuelas se debatieron en el segundo congreso cooperativista de 1831, y se fundaron algunas, basadas en las mejores enseñanzas reconstruccionistas de Owen; en total, se fundaron tres o cuatro en Londres y una en Salford, cerca de Manchester. Tenían un plan de estudios ambicioso, excesivamente ideológico en su objetivo y eran demasiado caras para los trabajadores; hacia el final de la década de 1830 parece que desaparecieron<sup>22</sup>. En los años 40, tuvo lugar un segundo desarrollo de la actividad de Owen: las escuelas de «religión racional», que intentaban adoctrinar a los niños, en clases dominicales, en las creencias socialistas de la Sociedad comunitaria universal de religionarios racionales. En 1842, la sociedad dirigía doce escuelas dominicales, además de nueve escuelas diurnas de tiempo completo<sup>23</sup>. Estas escuelas adoptaron los métodos de Pestalozzi, intentando ir más allá del conocimiento de las primeras letras hacia un estudio del mundo en sus múltiples aspectos, a través de todas las asignaturas organizadas. También estas escuelas eran demasiado ambiciosas y desaparecieron con el declinar de los «religionarios racionales», al principio de los años 1840.

#### *El primitivo movimiento socialista en Francia: Fourier y Saint-Simon*

En los mismos años que Owen, las ideas socialistas se fueron desarrollando con fuerza en Francia, como consecuencia natural de la literatura utópica del siglo XVIII y de las esperanzas que habían nacido en la revolución. Claude-Henry de Rouvroy, conde de Saint-Simon (1760-1825) empezó sus escritos serios avanzada ya su vida, alrededor de 1814, y se volvió particularmente activo después de su encuentro con Comte, en 1816, por el que estaba profundamente influenciado. En especial, Saint-Simon se sentía atraído por el concepto de positivismo y su aplicación a la organización racional de la sociedad, una idea ya expresada en su trabajo temprano de 1803, *Cartas de un habitante de Ginebra*. Su pensamiento, difundido por todo un torrente de escritos políticos y protosocialistas, evolucionó hasta un estado de madurez: el de que el con-

22. STEWART y McCANN, o.c., p. 74-82.

23. Ibid., p. 85.

flicto inevitable de las clases sociales debe dirigir a una nueva ideología política y a una forma superior de la sociedad, aparentemente similar al de la república de Platón (aunque no hay una referencia explícita a esa utopía original). En resumen, consideró una sociedad organizada en una jerarquía de talento, controlada por tres cámaras de autoridad; cámaras, en el sentido parlamentario, de invención, examen y diputados, a las que correspondería, respectivamente, la iniciación de las ideas, su valoración y su ejecución. La educación era capital para este esquema y estaría supervisada por la cámara de examen.

Las ideas de Saint-Simon atrajeron a seguidores dispuestos, y después de su muerte estos devotos sansimonianos desarrollaron y ampliaron el sentido socialista de sus ideas en *La doctrina de Saint-Simon*<sup>24</sup>. En muchos aspectos este texto, enormemente influyente, seguía al maestro, si bien en algunos puntos se apartaba considerablemente de él, en particular por lo que respecta a su rechazo del positivismo, por considerar que era una base insuficiente para la teoría general y para la toma de decisiones; juzgando que la ciencia y la tecnología eran inadecuadas, hacía más bien hincapié en el papel de la historia, la experiencia política y la ideología, estimando que los hechos históricos del siglo XVIII habían creado, necesariamente, las condiciones para la revolución, que ella misma era un conflicto entre los «dos campos oponentes», el del conservador régimen de autoridad de tendencia medievalista y el de los «partidarios de las nuevas ideas»<sup>25</sup>. El progreso de la historia, argumentaban, llevó inevitablemente al conflicto, y de este encuentro surgiría un nuevo orden social como sucesor del *ancien régime*; la secuencia histórica era una progresión, desde el antagonismo de clase hasta la asociación universal, con el retorno de la propiedad alienada a la comunidad como un todo y la institución de una nueva sociedad justa, basada en el gobierno de la ley. Pero los sansimonianos no argumentaban en favor de una completa igualdad; su teoría consideraba un nuevo estado con gradaciones jerárquicas de acuerdo con el mérito. La educación tenía que desempeñar un papel integral como mecanismo que garantizara la moral común y los cánones de comportamiento social aprobados, por un lado, y por otro como aparato clasificador y seleccionador que determinara la capacidad intelectual y que colocara a cada persona en una situación pro-

24. Traducción inglesa de G.C. Igers, *The Doctrine of Saint-Simon: An Exposition*, primer año, 1828s. (1958; reimpr. 1972).

25. Ibid., primera sesión, «Sobre la necesidad de una nueva doctrina social», p. 1.

fesional apropiada. *La doctrina* observaba que «la educación moral o general» debe ser universal, para que garantice «la iniciación de los individuos a la sociedad, la inculcación a los individuos de la simpatía y amor hacia todos, la unión de todas las voluntades en una sola voluntad, y la dirección de todos los esfuerzos hacia un objetivo común, el objetivo de la sociedad». Además, «la educación especial o profesional» tiene como objetivo «la transmisión, a los individuos, del conocimiento especial que se precisa para realizar las varias clases de trabajo, simpático o poético, intelectual o científico, material o industrial, al que son llamados por las necesidades de la sociedad y por su propia aptitud»<sup>26</sup>. En sus detallados preceptos se acentuaban las limitaciones de la ciencia, y principalmente el hecho de que la ciencia es incapaz de proporcionar una guía moral; cada individuo, por tanto, debería tener su «facultad de sentimiento» cultivada por la educación moral<sup>27</sup>. Por lo demás, la educación especial garantiza que cada persona sea llamada a desempeñar su papel en la sociedad «sobre la base de la aptitud y talento individuales» y, «puesto que las varias funciones y profesiones serán asignadas según la aptitud, serán ejercidas más perfectamente»<sup>28</sup>.

Mientras, una utopía socialista igualmente influyente era promovida en París por François-Marie-Charles Fourier (1772-1827), un excéntrico solitario cuyo pensamiento ejerció un fuerte impacto en el siglo XIX. Publicó su primer libro en 1808, presentando sus ideas sobre la reconstrucción de la sociedad, y continuó escribiendo casi cada día hasta su muerte. Sus ideas estaban próximas a la doctrina estoica de un designio fundamental para el mundo y de la necesidad que el hombre tiene de descubrirlo para, de este modo, vivir en armonía con la naturaleza. La creencia de que la naturaleza tiene una importancia capital y es, en efecto, un plan divino, es fundamental en todos sus escritos. Creía que dentro del hombre hay trece pasiones que, si son reprimidas, son la causa de todas las dificultades sociales, pero que si son liberadas, permitiendo así que la sociedad sea dominada por las leyes de la *attraction passionnelle* (literalmente, «atracción pasional»), transformarían el mundo en una utopía<sup>29</sup>. Los elementos fantásticos de su obra no pueden ser examinados aquí; baste observar que su análisis económico y sus predicciones eran

26. *Ibid.*, novena sesión, «Educación», p. 141.

27. *Ibid.*, p. 153.

28. *Ibid.*, p. 162s.

29. Según la traducción inglesa de Frank Manuel, *Design for Utopia: Selected Writings of Charles Fourier* (1901; reimpr. 1971).

similares a las de Owen. Fourier creía, como él, que la solución se encontraría en la arcadia utópica de las comunidades agrícolas, que llamó *phalanstères* (esto es, comunidades por falanges), y que habían de ser de tamaño similar a los pueblos cooperativos de Owen. Dentro de los falansterios, la educación sería una preocupación primordial, siendo su objetivo el de educar a los niños libres de represiones, de suerte que pudieran convertirse en miembros adultos y bien integrados de estas saludables comunas cooperativas.

Las principales ideas educativas de Fourier, que ejercieron una gran influencia en la teoría socialista, son de origen rousseauiano; suponían que el niño nace bueno, íntegro y dotado con un gran número de instintos, treinta en total, que conducen por el sendero del desarrollo armónico natural; es la intervención de una civilización defectuosa la que inhibe el crecimiento y desarrollo saludables. La educación en los falansterios, por tanto, se propondría permitir que los instintos se desarrollasen en su secuencia natural. Alegando que «no hay ningún problema sobre el que las personas hayan errado tanto su camino como en el de la enseñanza pública y sus métodos»<sup>30</sup>, consideró que las prácticas escolares existentes eran tan peligrosas, que lo mejor sería abandonarlas inmediatamente y reemplazarlas por una educación armónica, de modo que los instintos naturales fueran cultivados por medio de actividades artesanales. El propósito no estriba ciertamente en «fabricar pequeños *savants* precoces, principiantes intelectuales en la escuela primaria», escribió en 1838 en su *Théorie de l'unité universelle*; la tarea de la educación es seguir el sendero de la naturaleza, organizando las actividades de los niños de tal manera que haya «un juego integral de las facultades y atracciones del alma, combinado con el ejercicio integral de las facultades del cuerpo por medio de una gimnasia proporcional»<sup>31</sup>. La cocina y la ópera son más importantes que leer, escribir y contar, porque la primera cultiva los sentidos del gusto y del olfato y, la última, la vista y el oído. Como Rousseau, no trató de la mecánica del primer conocimiento formal de las letras; su enfoque era enteramente romántico y poético. Así, pues, Fourier continuó la postura del naturalismo romántico iniciada por Rousseau.

Ninguno de estos primitivos pensadores socialistas, que colectiva-

30. FOURIER, *Théorie de l'unité universelle*, vol. 4, 2.ª ed. (1838), p. 1; rec. en MANUEL, o.c., p. 67.

31. *Ibid.*, vol. 4, p. 188; MANUEL, o.c., p. 73s.



mente proporcionaron el impulso reconstruccionista, consideró ningún cambio básico en la teoría del conocimiento; sus reformas eran sociales y económicas más que metafísicas y epistemológicas. Owen, Saint-Simon y Fourier manifestaron todos un racionalismo ingenuo que consideraba que bastaría con señalar el camino verdadero para que la sociedad lo siguiese; sus teorías educativas estaban todas basadas en la epistemología positivista en boga del sensoempirismo, con su asociada psicología de la facultad. Owen sostuvo su postura firmemente en *Una nueva visión de la sociedad* cuando escribió, en cursiva:

*¿Puede el hombre, cuando posee el pleno vigor de sus facultades, formar un juicio racional sobre cualquier tema, antes de haber recogido primero todos los hechos, relacionados con él, que sean conocidos? ¿No ha sido éste, y no será siempre éste, el único camino por el que el conocimiento humano puede ser obtenido?*<sup>32</sup>

Saint-Simon fue un positivista declarado, e incluso los sansimonianos, aunque se apartaran de la fe absoluta en la ciencia, mantuvieron el método de la facultad asumiendo que cada persona posee las tres facultades de la simpatía, la racionalidad y la actividad material, para las que el plan de estudios debería procurar los correspondientes estudios de bellas artes, ciencia e industria<sup>33</sup>. El concepto de los instintos de Fourier está asimismo cerca del de las facultades, aunque sí consideró la necesidad de un desarrollo total, orgánico, desde dentro.

#### *El movimiento socialista: Marx y el socialismo científico*

El socialismo floreció en los años 40, y estas teorías utópicas dieron esperanza a muchos. Para la mente moderna, desilusionada por la abundancia de distopías del siglo XX, escritas por autores como Huxley, Orwell y Zamiatin, por ejemplo, estas primeras obras pueden aparecer ingenuas e impracticables; pero para una fuerza de trabajo aplastada, con poca seguridad social, jornadas laborales de doce a dieciséis horas, con una expectativa de vida de, a menudo, no más de treinta o cuarenta años, amontonados en vastos ghettos urbanos, era lógico que les inspiraran una visión de la tierra prometida, y en los períodos de represión, después de las revoluciones de 1830 y 1840, hubo una considerable emigración a los

32. OWEN, *A New View of Society*, p. 48.

33. *The Doctrine of Saint-Simon: An Exposition*, novena sesión, p. 140.

Estados Unidos en un esfuerzo para hacer realidad estos sueños. Ya a principios del siglo XVIII, la nueva nación había acogido a los utópicos religiosos, *shakers* y perfeccionistas; más tarde, Owen estimuló los movimientos seculares de pueblos cooperativos, primero en New Harmony, y luego en un número de comunidades similares, desde la costa atlántica hasta el Mississippi, en el interior. Los seguidores de Fourier fundaron colonias sobre el modelo del falansterio bajo el estandarte del asociacionismo, y el hecho de que la mayoría fracasaran, como lo hicieron los owenistas, llevó en los años 40 a una ola de realismo político, particularmente entre los alemanes expulsados al comienzo de las represiones, después de la revolución frustrada de 1830.

Muchos activistas políticos y reformistas sociales alemanes se exiliaron a países vecinos, principalmente Bélgica, Francia, Suiza e Inglaterra, donde continuaron sus esfuerzos para conseguir una sociedad más justa. Hacia mediados de los años 40 fue creciendo en Europa occidental un movimiento de trabajadores mucho más fuertemente coordinado, y apareció, junto a la literatura utópica, una literatura de la conciencia política de la clase trabajadora, siendo un ejemplo *Garantías de armonía y libertad* de Wilhelm Weitling, de 1842. Mientras, un número de exiliados alemanes había formado, en París, un grupo de acción política llamado la Liga del justo, del que Weitling era miembro, y en 1846 convocaron una reunión en Bruselas para desarrollar una estrategia para el activismo de la clase trabajadora; el año siguiente se reorganizaron como la Liga comunista, a la que se afiliaron Karl Marx (1818-83) y su inseparable socio Friedrich Engels (1820-95), a quienes se encargó la preparación de la razonada exposición política que presentaron en febrero de 1848 con el nombre de *Manifiesto comunista*. Las palabras de introducción estaban cargadas de emoción y eran ominosamente sagaces:

Un espectro está obsesionando a Europa: el espectro del comunismo. Todos los poderes de la vieja Europa han formado una alianza sagrada para exorcizar este espectro: el papa y el zar, Metternich y Guizot, los radicales franceses y los espías de la policía alemana<sup>34</sup>.

Marx había sido inspirado por las visiones utópicas, y este *Manifiesto* reflejaba las esperanzas mantenidas por los nuevos comunistas de un milenio en el que, como resultado de un inevitable proceso histórico, la

34. MARX Y ENGELS, *Manifiesto del partido comunista* (1848); rec. y trad. al inglés en R.C. Tucker (ed.), *The Marx-Engels Reader* (1972), p. 335.

burguesía sería vencida por los trabajadores que asumirían el control de la sociedad; realmente, las palabras que cerraban la primera sección afirman triunfalmente que la «caída (de la burguesía) y la victoria del proletariado son igualmente inevitables»<sup>35</sup>.

Uno de los rasgos más interesantes del *Manifiesto comunista* es el análisis que Marx hace de lo que él llamaba socialistas crítico-utópicos, y se refería a Owen, Fourier y Saint-Simon, los tres principales iniciadores que formaban parte de la evolución histórica del comunismo. Sin embargo, aportaron sólo teorías limitadas y Marx las desechó desdenosamente por continuar todavía «soñando con la realización experimental de sus utopías sociales»<sup>36</sup>, sin tener ninguna base efectiva para la acción. La verdadera base tenía que ser el nuevo «socialismo científico» proclamado ahora por Marx y Engels, científico en el sentido de que surgía del estudio de la dialéctica del desarrollo histórico. Paradójicamente, ambos conservaron elementos utópicos en su propio pensamiento; en un ensayo posterior, *Socialismo utópico y científico*, publicado en alemán en 1880 y en inglés en 1892, Engels examinó finalmente la distinción y alegó que, para ser eficaz, la teoría socialista tenía que ser colocada sobre una base científica. Consideraba que el método histórico-filosófico de Hegel era un paso intermedio necesario, pero fue el genio de Marx, alegaba, el que proporcionó «dos grandes descubrimientos, la concepción materialista de la historia y la revelación del secreto de la producción capitalista por medio de la plusvalía... Con estos descubrimientos el socialismo se convirtió en una ciencia»<sup>37</sup>. Engels se refería a los tres volúmenes monumentales de Marx, *Das Kapital*, publicados por primera vez en Alemania en 1867, 1885 y 1894 respectivamente y el último, volumen incompleto, editado póstumamente por Engels.

En esta gran aportación al pensamiento socialista, Marx invirtió la filosofía hegeliana concediendo prioridad al mundo material; aunque conservó la noción general de alguna clase de evolución progresiva, consideró esto como una evolución del hombre en la sociedad más que de algún espíritu divino. Marx identificó tres formas de sociedad (feudal, capitalista y socialista), cada una con su propio «modo» de producción característico; el modo de producción corriente en el siglo XIX, el capitalismo, era de transición porque contenía las causas inherentes de su

35. Ibid., p. 345.

36. Ibid., p. 361.

37. ENGELS, *Socialismo utópico y científico*; TUCKER, o.c., p. 622.

propio declive. Según este enfoque, el capitalismo había separado al hombre en dos clases: los capitalistas, que poseen los medios de producción, y la masa de trabajadores, el proletariado, que está obligada a vender su trabajo para la mera subsistencia. En un modo de producción capitalista, todo existe en una base de «mercancía», y la venta de esta mercancía da riqueza a los productores. El proletariado no comparte esta riqueza; en cambio, la clase capitalista se guarda esta «plusvalía» como beneficio, que le refuerza la acumulación de capital. Es inherente a este sistema la necesidad de que las empresas capitalistas se amplíen, para eliminar la competencia más pequeña y mecanizar sus fábricas incesantemente; esto a su vez ensancha el abismo entre las dos clases, en una serie de confrontaciones entre los frustrados trabajadores sin privilegios y un cierto número de capitalistas cada vez más ricos y cada vez más reducidos, hasta que los trabajadores unidos derroquen el sistema y lo sustituyan por un modo de producción socialista y, con el tiempo, comunista.

En la segunda mitad del siglo XIX, como consecuencia de los escritos de Marx principalmente, el socialismo adquirió un cuerpo de teoría «científica» y, por tanto, «respectable»; en realidad, Engels incluso reivindicó que el socialismo es parte de «la ciencia positiva de la naturaleza y de la historia»<sup>38</sup>. La iniciativa socialista había sido puesta a prueba en los represivos años 50 y, después de esto, el lento desarrollo de la economía europea, que entró en un ciclo de auges y depresiones, obligó al movimiento socialista a actuar con más cautela. En 1875, el movimiento social demócrata alemán, para estudiar una nueva estrategia, envió a Marx un esquema provisional de sus ideas para que fuera discutido en la convención que tendría lugar en Gotha, cerca de Erfurt. El comentario de Marx sobre las doctrinas que debían ser discutidas, la *Crítica del programa de Gotha* (1875), fue un documento fundamental en la organización de la iniciativa socialista. En ella, rechazó la doctrina de Owen de que «el trabajo manual, dirigido adecuadamente, es la fuente de toda riqueza» y afirmó enfáticamente que «el trabajo no es la fuente de toda riqueza. La naturaleza es también una fuente de valores de uso... como el trabajo, que en sí mismo es sólo la manifestación de una fuerza de la naturaleza, el poder de trabajo humano»<sup>39</sup>. Este comentario introductorio es importante porque, mientras reivindicaba un status científico

38. Ibid., p. 621.

39. MARX, *Crítica del programa de Gotha*; TUCKER, o.c., p. 382.



para su interpretación de la historia, Marx se había apartado de la ciencia positivista en boga, que veía al hombre como algo exterior a la naturaleza y dominando sobre ella; en opinión de Marx, el dominio completo de la naturaleza sólo podría ser alcanzado por el control conveniente de las propias fuerzas sociales. La relación entre el hombre, la naturaleza y la producción debía convertirse en un asunto de la mayor importancia para los pensadores socialistas siguientes, especialmente sobre educación. Realmente, en la *Crítica del programa de Gotha*, Marx hizo la observación de que el socialismo necesitaba una transformación moral para hacerse totalmente efectivo.

En las últimas décadas del siglo XIX el socialismo se preocupó principalmente de organizarse para conseguir sus propósitos; la ideología estaba bien establecida por entonces y, a pesar del desprecio de Marx, el socialismo utópico continuó siendo un elemento principal. Es significativo, sin embargo, que se dijera muy poco sobre la educación y, aunque Marx rechazó con vehemencia cualquier dependencia de disposiciones estatales para las escuelas en la *Crítica del programa de Gotha*, queda el hecho de que el movimiento socialista aceptó tácitamente el ingreso formal del Estado y su continua promulgación de leyes de enseñanza obligatoria, así como la correlativa dotación en edificios, becas y otros aspectos de un sistema de apoyo. La preocupación socialista estaba en la organización política y en los recursos, y, como el conjunto de asociados aumentaba rápidamente, viniendo del número cada vez mayor de sindicatos, el movimiento ganó fuerza e influencia política. El socialismo ya no podía ser combatido, excepto en la Rusia zarista, y por lo general se vio libre de legislación represiva en la mayoría de las naciones occidentales, hacia los años 80. Simultáneamente, los sindicatos se fueron coordinando desde el punto de vista nacional, en Gran Bretaña con la primera reunión del Congreso de los sindicatos en 1868, en Francia en la *Confédération générale du travail* de 1895; la organización internacional siguió en 1895 con la Alianza cooperativa internacional y en 1913 la Federación internacional de los sindicatos libres. A finales de siglo, el socialismo había conseguido una aceptación considerable al haber adoptado un programa más moderado que se acomodaba en el marco institucional de las prácticas democráticas; un índice de ello es la formación en Londres, en 1884, de la sociedad socialista Fabiana (nombre tomado del general romano Fabio Máximo Cunctator que derrotó a los cartagineses evitando las batallas frontales y debilitándolos de esta forma) que, basada en una política gradual, atrajo a algunos de los prin-

cipales intelectuales de entonces: George Bernard Shaw, H.G. Wells, y Sidney y Beatrice Webb. Muchos maestros, afiliados al campo socialista, se organizaron en sindicatos, para el progreso y la equidad educativos, así como para fines profesionales. Además, al comenzar el siglo, el socialismo en cuanto ideología política marginal respetable dio un vigor a la formación de partidos parlamentarios, como el partido laborista de Gran Bretaña, fundado en 1906. Por toda Europa, los partidarios socialistas de diversa índole disputaron cada vez más en las elecciones y llegaron a formar gobiernos además de oposiciones vigorosas. Esta iniciativa, tanto organizada formalmente como difundida informalmente a través de la conciencia pública, empezó a exigir más de las escuelas y del proceso de educación que lo mínimo exigido por las disposiciones legales para la asistencia y la enseñanza de las masas en los sistemas duales que prevalecían en la mayoría de los países.

#### *Regeneración moral: una religión purificada*

El empuje socialista del siglo XIX no sólo tuvo que luchar con la industria capitalista, sino también combatir la política conservadora de las iglesias establecidas, aliadas generalmente a la burguesía, y el siglo estuvo marcado por una secuencia de grandes conflictos europeos ya que las iglesias lucharon por mantener la autoridad y su tradicional control de la educación. El anticlericalismo era creciente en muchos países; en tierras luteranas, sin embargo, se apoyaba a la Iglesia en cuanto agente del Estado, especialmente en Suecia, Noruega y Dinamarca. En Alemania, las dificultades llegaron de las regiones católicas, sobre todo desde que el papa Pío IX había promulgado en 1864 el contencioso *Syllabus* que, en su condena de toda evolución moderna (liberalismo, racionalismo, ciencia, el concepto de progreso, los estilos de vida contemporáneos), estaba sorprendentemente fuera del compás de su tiempo. En 1870, para supeditar la autoridad de los obispos que eran potencialmente vulnerables al dominio del Estado o incluso podían estar en connivencia con el gobierno, el mismo pontificado proclamó la doctrina de la infalibilidad papal: cuando habla *ex cathedra* (desde el trono, con autoridad) sobre fe católica y moral, el papa no puede equivocarse. Las implicaciones, incluso para muchos devotos católicos, eran horribles; significaba que la autoridad coercitiva moral de Roma era absoluta. Estos acontecimientos aumentaron todavía más las tensiones, y en muchos casos ex-

tendieron la resolución de los estados con población católica, de refrenar la autoridad de esa Iglesia, más ultramontanista entonces que nunca, en particular con respecto a la educación. En España, donde por medio de un concordato de 1851 la Iglesia se había asegurado la enseñanza de la doctrina católica en todas las escuelas seculares y parroquiales, hubo pocas divergencias, aunque los liberales se resistieron a la arrogación de tan extrema autoridad papal. En Italia, sin embargo, el Estado nacionalista que iba evolucionando anexionó los territorios papales en 1871; el gobierno del primer ministro Francesco Crispi, en el período 1887-96, era violentamente anticlerical y decretó medidas para hacer que la enseñanza religiosa fuera opcional en las escuelas del Estado y para que disminuyeran las actividades de las congregaciones de enseñanza. Fue en las regiones centrales de Europa occidental (Francia, los Países Bajos, Austria, Hungría) donde el conflicto Iglesia-Estado fue mayor. Las leyes de mayo de 1873-75, de Bismarck, pusieron a los sacerdotes bajo el control del Estado; en otras partes, luchas prolongadas entre los gobiernos liberales y democráticos que iban apareciendo y la Iglesia católica conservadora produjeron mucha amargura y división, que quedó institucionalizada en el aumento de partidos políticos religiosos y puso las bases para que continuara la división social, especialmente en educación, hasta bien entrado el siglo xx.

Frente a este panorama se hicieron esfuerzos cada vez mayores para salir de tales conflictos, no renunciando a las creencias religiosas sino a través de la tentativa de purgar la religión de sus elementos oscuros y misteriosos; racionalizarla, en efecto, de forma que desapareciera la división. En el siglo xix, los grupos con una menor preocupación por la autoridad bíblica fueron mucho más seguidos, como la sociedad de amigos (cuáqueros) y los unitarios que tenían una vinculación nominal cristiana, aunque los últimos no basaron sus ideas en ninguna postura teológica real. De acuerdo con el creciente cariz secular se favorecieron normas más «racionales» de creencia religiosa, y en los Estados Unidos el filósofo Ralph Waldo Emerson (1803-82), profundamente influenciado por la filosofía natural de los poetas románticos ingleses, Coleridge y Wordsworth, promovió el trascendentalismo, doctrina según la cual en cada persona se contienen los medios totales para lograr la completa experiencia religiosa, y ello supone una guía suficiente para la conducta ética. Esta línea de teorización filosófico-ético-religiosa llevó hasta el final el desarrollo del agnosticismo profesado por T.H. Huxley, y el misticismo deliberativo de William James tan bien expresado en *Las varie-*

*dades de la experiencia religiosa*, texto de sus conferencias de Gifford de 1901-1902.

Estos acontecimientos en la actitud religiosa afectaron mucho a la educación, no sólo por apoyar el anticlericalismo y el movimiento de secularización, sino también dando un elemento cualitativo a la contracultura que, por entonces, trataba de abrirse un camino entre la inflexibilidad dogmática de la religión establecida y el extremo positivismo sin Dios que caracterizó tanto a la ciencia y el herbartianismo asociado en la educación. Para muchos, no era suficiente que la moral, la ética y los valores sociales fuesen sólo apuntados como una idea en la creencia de que emergerían de alguna forma en el proceso. Para el socialismo fue desafortunado que Marx denunciara de modo tan estridente el sistema utópico y que hubiera subrayado el materialismo histórico, o, por lo menos que fuera interpretado de tal manera, en especial porque sus escritos más sensibles desde el punto de vista humano, sobre todo los manuscritos de París de 1844, no se difundieron extensamente. En este vacío moral de finales del siglo xix hubo por toda Europa una proliferación de esfuerzos para encontrar una fuente no dogmática de valores religiosos, y ninguna fue comprendida con tanta fuerza como el nuevo movimiento sincretista de la teosofía, que simbolizó para muchos un prometedor camino hacia la nueva era y una base válida para la educación y las escuelas del futuro.

La teosofía, que significa «conocimiento de Dios» (del griego *theos*, Dios; *sophia*, sabiduría), fue fundada en Nueva York en 1875 por la espiritualista Helena Petrovna Blavatsky (1813-91), nacida en Rusia, en asociación con el coronel H.S. Olcott, en un esfuerzo por alcanzar verdades más profundas de experiencia religiosa de lo que era posible con la fe tradicional. Por entonces, Asia era más conocida para los europeos, y el desarrollo de nuevas disciplinas académicas, en particular la psicología y la antropología, estimuladas por la biología, la geología y el genio evolutivo darwiniano, llevó a un estudio nuevo de la religión comparada que se centró en la clasificación sistemática de las variedades en las manifestaciones religiosas en las llamadas culturas primitivas, así como en las avanzadas, para encontrar interrelaciones y quizás elementos universales. La señora Blavatsky se desplazó a la India en 1878 y volvió a fundar la sociedad teosófica en Adyar, cerca de Madrás, en 1882. Luego, la sociedad germinó por todo el mundo occidental con un gran número de ramas, enseñando sus doctrinas mixtas, sacadas en su mayor parte de las escrituras védicas, sobre la transmigración de las almas, la unión mis-

tica de toda la humanidad y la validez potencial de todas las formas de experiencia religiosa puesto que contribuyen al conocimiento de lo divino. Se rehusó el sectarismo y el dogma y se negó la revelación cristiana. La mayor parte de los seguidores eran intelectuales de vanguardia.

Después de la muerte de la señora Blavatsky, el liderazgo fue asumido por Annie Besant, que fue responsable de gran parte del éxito europeo de la teosofía. Uno de sus primeros asociados fue Rudolf Steiner (1861-1925), líder de la rama alemana, que la abandonó en 1907 y fundó en 1913 su propia sociedad antroposófica (del griego *anthropos*, hombre) que, como el transcendentalismo, examinaba sólo el interior del hombre en busca de la verdad espiritual. Cerca de Basilea, en Suiza, Steiner construyó el más imponente complejo de oficinas centrales, conocido como el *Goetheanum* (que indica una conexión con la *Naturphilosophie*) e interesado por alimentar el desarrollo espiritual individual. A principios del siglo XX, los seguidores teosóficos y antroposóficos tomaron una importante parte en el nuevo movimiento de educación progresista antiherbartiano; importante, no por el número sino por la intensidad espiritual de sus esfuerzos. Las iglesias establecidas languidecían en su pensamiento y práctica educativos, y como las condiciones cambiaron dramáticamente en el siglo XX, las iglesias, especialmente la católica, se volvieron todavía más reaccionarias y los experimentos e innovaciones fueron llevados a cabo por otros grupos.

#### *La nueva ciencia de la psicología: orígenes fisiológicos*

Mientras que la educación de principios del siglo XX iba a estar muy influenciada por la doctrina del socialismo y por el sincretismo religioso ético y sin revelación, también se vio afectada por la nueva ciencia de la psicología. Tomando su nombre del griego, como lo hacía cualquier otra disciplina que buscara respetabilidad académica e intelectual en el resurgimiento clásico de los siglos XVIII y XIX, la psicología evolucionó como una rama de la filosofía, especialmente a través de la influencia de Kant.

La investigación se dirigía a un entendimiento del ser esencial, como da a entender su etimología (del griego *psyche*, alma; *logos*, estudio o ciencia); un término alternativo «pneumatología» (del griego *pneuma*, respiración, espíritu) cayó en desuso después del siglo XVIII, aunque el interés por la naturaleza del alma y el dualismo, postulado por las en-

señanzas griegas clásicas y más tarde por las cristianas, siguieron siendo centrales en el primer pensamiento psicológico.

En el siglo XIX, el método puramente verbal y especulativo de los pensadores anteriores fue suplantado por los comienzos del método experimental y observacional, del que fueron pioneros los pensadores alemanes Gustav Theodor Fechner (1801-87) y Hermann von Helmholtz (1821-94). Ambos trabajaron con un punto de vista biológico y fisiológico, intentando relacionar la estructura con la función y en particular Fechner, un devoto de la *Naturphilosophie*, trató de descubrir los medios a través de los cuales el espíritu o alma pudiera ser explicado en conceptos mecanicistas o cuantitativos, dedicando gran parte de su tiempo a medir la sensación. La psicología atrajo a estudiantes y aparecieron laboratorios experimentales de forma creciente, particularmente en Alemania, donde en las últimas décadas del siglo, el exponente más aclamado internacionalmente fue Wilhelm Wundt (1832-1920), que fundó el primer laboratorio específico de psicología, equipado con un número cada vez mayor de instrumentos de medida metálicos, que llevaron a William James a calificarla como psicología de «instrumentos de latón».

El método de Wundt, basado en presuposiciones dualistas, se interesaba por cuestiones filosóficas tradicionales: la relación de la experiencia del sentido con la actividad del cerebro y el fenómeno de la mente; las conexiones entre la mente y el cerebro. Para lograr el acceso a la mente, Wundt exploró el análisis de las experiencias relatadas, introspectivamente, por los sujetos en investigación, aunque su respuesta a la pregunta de cómo las sensaciones y las percepciones llegan a relacionarse significativamente recordaba las especulaciones de los filósofos clásicos. Platón había hablado de los dos procesos de la mente, la *dianoia* y la *noesis*, que dan una «intuición intelectual», y Aristóteles escribió sobre la «capacidad discriminativa congénita»<sup>40</sup>, mientras que explicaciones más tardías que variaban desde las teorías de la iluminación divina hasta las ideas más mecanicistas de La Mettrie, sugerían por lo general algún tipo de dualismo, un espíritu dentro de la máquina<sup>41</sup>. Wundt describió un proceso llamado «síntesis creativa»; en cierto modo, llegó a la conclusión de que hay dentro de la mente «poderes integrantes» que

40. Para PLATÓN, las referencias son *República*, IV, 476a; para ARISTÓTELES, *Analítica posterior*, II, XIX (99b)ss.

41. La exposición clásica más reciente, que considera «el fantasma de la máquina» como una falacia lingüística, es decir, un «error de categoría», está en GILBERT RYLE, *The Concept of Mind* (1949; reimpr. 1963).

convierten las sensaciones en emociones y conceptos, y ajustó el término apercepción a un uso ligeramente diferente para describir el proceso desconocido por el cual las ideas son colocadas juntas en un estado de conciencia consciente. Ahora bien, el uso de la palabra apercepción recuerda el pensamiento de Herbart, que, en efecto, sentó los fundamentos de una psicología libre de facultades. Sin embargo, con el advenimiento del positivismo, los educadores «científicos» de finales del siglo XIX adaptaron al herbartianismo para incluir la psicología de la facultad del senso-empirismo de Bacon, y el trabajo de Wundt no solucionó esta cuestión.

En las últimas décadas del siglo XIX la joven ciencia prestó alguna atención a la educación, pero no se consideraron las posibilidades de cualquier aplicación amplia siendo la mayor preocupación resolver los problemas inmediatos. Édouard Seguin (1812-80), un físico de París y un sansimoniano, dio el primer estímulo y fue su interés por la humanidad lo que le llevó a trabajar en un hospital estatal con pacientes con graves deficiencias mentales para intentar mejorar su efectividad general por medio del entrenamiento motriz. Su trabajo, una aplicación temprana de la psicología funcional, se encontró con un limitado éxito. Siguiendo a Seguin apareció el trabajo, reconocido ampliamente, de Alfred Binet (1857-1911), un psicólogo que llegó a ser director del laboratorio de psicología fisiológica de la universidad de París. Requerida su ayuda para la clasificación de niños retardados que precisasen un tratamiento médico y educativo, condujo las investigaciones experimentales a los procesos de pensamiento de los niños y adultos, y desarrolló escalas de efectividad mental que abrieron el camino al concepto de test de inteligencia, una práctica adoptada seriamente, por primera vez, en la primera guerra mundial para las pruebas de reclutamiento del ejército de los Estados Unidos. Pero el estudio psicológico específico de los niños fue, en gran parte, un logro de Granville Stanley Hall (1844-1924), un americano que había seguido las directrices de Wundt<sup>42</sup>. Aunque era un conservador, especialmente con respecto a la educación de las mujeres, Hall quiso hacer un estudio científico de los modelos de crecimiento y desarrollo del niño, y en 1882 estableció un laboratorio de estudio del niño en Johns Hopkins, en donde se guió por la concepción previa de la recapitulación (a saber, que el individuo repite la experiencia

42. Hay cada vez más literatura sobre la percepción y el estudio de la infancia; véase al respecto J. CLEVERLEY y D. C. PHILLIPS, *From Locke to Spock: Influential Models of the Child in Modern Western Thought* (1976) y su bibliografía, p. 115-17.

evolutiva de la raza humana en su desarrollo). Aunque esta teoría fue desacreditada posteriormente, Hall inició el movimiento de estudio del niño, y al ser nombrado presidente de la universidad Clark, en 1889, hizo de él una característica central de la institución. Su estímulo señaló una importante preocupación por continuar teniendo al niño como centro de interés, en oposición a las prácticas educativas que tenían como centro de interés los procedimientos educativos de la escuela. No obstante, Hall era todavía un científico de laboratorio; el desarrollo siguiente sería estudiar la psicología del aprendizaje y relacionarla con la educación en los contextos de la vida real.

### La aparición de la nueva era: Maria Montessori y el movimiento progresista en Europa

#### *Maria Montessori y la búsqueda de una ciencia progresiva de la educación*

Durante estas últimas décadas del siglo XIX, cuando los educadores estaban tratando de establecer una ciencia de la educación, bien derivada del punto de vista de Herbart o bien apuntando hacia métodos de la psicología de «instrumento de latón» de laboratorio, Maria Montessori, que en el siglo XX ganaría la aclamación europea y luego del mundo entero como uno de los más grandes educadores, tanto científico como progresivo, y que desarrolló sus métodos a partir de una experiencia real de enseñanza, estaba recibiendo su primera preparación. Nacida en una familia acomodada el año en que se fundó la moderna Italia, en Chiavalle en la costa central adriática, Maria Montessori (1870-1952) fue a vivir a Roma con sus padres a los doce años y de esta forma recibió su educación secundaria y superior en la capital, recientemente designada, de la nueva nación. Sus intereses eran humanos y biológicos, y de ahí la medicina, en particular la medicina social, se convirtió en el foco de su ambición, aunque ninguna mujer había sido nunca admitida en una facultad de medicina de la universidad italiana. Después de considerables dificultades y de una gran oposición conservadora, superadas por las útiles relaciones familiares, fue admitida en la universidad de Roma en la que se graduó en 1896 como la primera mujer médico de Italia. En los dos años siguientes, realizó investigación médica, durante su período de internado, interesándose por los desarreglos mentales y nerviosos y

especialmente por la nueva ciencia de la antroposofía, ejemplificada en los trabajos de Lombroso y Sergi en Roma, y preocupada por relacionar la estructura del cuerpo con la función mental. En 1899, aceptó el nombramiento de profesora de antropología e higiene en el Real Instituto del magisterio femenino (*Regio Istituto di magistero femminile*) hasta 1904, en que fue nombrada profesora de antropología en la universidad de Roma, cargo que mantuvo hasta 1916. Se llegó a interesar por la preparación de maestros, que era una tarea abrumadora, puesto que la legislación de 1877 sobre educación obligatoria iniciada por la *Lex Casati* del 13 de noviembre de 1859 intentaba forzar a la nación para que alcanzara a las regiones más avanzadas de Europa. En los años 1899-1901, fue también nombrada directora de la escuela ortofrénica, una institución para niños débiles mentales de Roma, cargo que aceptó como parte del reto social que la rodeaba, con el mismo espíritu que la llevó a solicitar la admisión de las mujeres en las facultades de medicina, y a representar a Italia en los congresos feministas del mundo, de Berlín en 1896 y de Londres en 1900.

A finales del siglo XIX, Italia se encontraba seriamente obstaculizada después de siglos de desunión y de dominación extranjera; la mayor parte de la población permanecía iletrada y la región al sur de Roma era una de las más pobres de Europa. Al comienzo del siglo, las cuestiones sociales parecían insuperables y, a pesar de la masiva emigración a los Estados Unidos y Argentina, las ciudades de Roma y Nápoles, junto con otros grandes centros, mantenían enormes poblaciones desamparadas, en horribles *ghettos*. En los años 1907s, Maria Montessori fue impulsada por su profunda preocupación por la reforma social a trabajar en uno de éstos, el barrio de San Lorenzo de Roma, que tenía una gran población seriamente perjudicada en casas de vecindad abandonadas, con padres desempleados y niños sin escolarización ni disciplina. En un plan de reajuste, se debían hacer los edificios más habitables y se debía prestar algún modesto cuidado a los niños.

Maria Montessori había sido influenciada ya por Wundt, Seguin y Binet y había seguido el ejemplo de Seguin en la escuela ortofrénica de Roma, tratando a niños retrasados, empezando por la enseñanza motriz e intentando así influenciar el desarrollo mental. También había leído el trabajo de Giuseppe Sergi, uno de sus profesores de medicina, titulado *Educazione e Istruzione* (1892), que seguía a Binet y a Wundt e incorporaba también los últimos datos de la fisiología y antropología, y su decepción llevó a Montessori a desarrollar sus propios métodos. En San

Lorenzo le llegó la oportunidad de aplicar sus métodos (para subnormales mentales) con los niños «normales»; aunque no sufrían ninguna desventaja evidente, física o intelectual, estos niños de barrios pobres tenían poco del comportamiento socializado que los profesores precisaban como algo preliminar para la enseñanza en la clase. Por consiguiente, Montessori usó el método conductivista de la escuela ortofrénica e intentó enseñar a los niños identificando un número de habilidades necesarias y de conductas deseables, y luego concentrándose en producirlas.

Desde el principio del experimento, Montessori hizo grandes rupturas con la práctica establecida. Llegando a la clase en cuanto médico y trabajador social, Montessori no tenía un modelo estereotipado del comportamiento de la enseñanza tradicional. En San Lorenzo, no tenía que existir una escuela en el sentido aceptado; por el contrario, el estudio debía tener lugar en una *casa dei bambini*, y esto no era un camuflaje perifrástico ya que ella determinó ofrecer una alternativa genuina a la escuela tradicional. La «casa de los niños» fue diseñada con un mobiliario a pequeña escala; el niño no estaba obligado a ajustarse a las medidas de los adultos, las necesidades de la vida real de los niños se identificaban y se les daba gradaciones según la edad. Tareas tan simples pero necesarias como abotonarse y atarse los zapatos, preparar las comidas y poner la mesa, eran consideradas actividades esenciales del aprendizaje. La lectura, la escritura y el cálculo se enseñaban pronto, sobre tablas de madera vivamente coloreadas que el niño podía sujetar con la mano y se usaban para el cálculo; la lectura empezaba con grandes letras del alfabeto recortadas que, cuando se memorizaban, podían ser dispuestas en palabras sencillas sobre la mesa. Montessori comenzó sin una clara teoría previa y, como era una médico-psicóloga experimentada, empezó con las tareas primarias y manejables que la sociedad en la que tenían que funcionar pedía a los niños. Los ejercicios fueron desarrollándose lentamente y se añadieron aparatos para ejercitar las percepciones sensitivas del niño y el método, que se volvería famoso, de hacer preceder todas las operaciones mentales abstractas con actividades experimentales concretas (hasta el punto de resolver ecuaciones de segundo grado sobre tableros con grandes números recortados y coloreados), método que fue desarrollado sistemáticamente, por primera vez, en la *casa dei bambini* en San Lorenzo y en los años siguientes inmediatos en otros lugares.

Maria Montessori había leído exhaustivamente la literatura educativa europea desde Comenius y Locke hasta Rousseau, Pestalozzi y Froebel.



Era además, una devota católica educada en el regazo de la ortodoxia tomista, y su propio pensamiento estaba dirigido por el famoso aforismo de Aquino que «no hay nada en el intelecto que no esté primero en los sentidos». Aunque aceptaba la teoría de la facultad de Aristóteles y de los modernos sensoempiristas, sus propias inclinaciones le llevaron a una dirección holista y en 1912 publicó su primera obra importante sobre educación siguiendo estos principios, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, traducido casi inmediatamente al inglés como *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the «Children's Houses»*. El libro fue un gran éxito y se publicó en numerosas ediciones y en más de veinte idiomas importantes, durante los treinta años siguientes. Le siguió en 1913 *El método Montessori avanzado*, y en 1914 el *Manual de la Dra. Montessori*. Su fama se extendió rápidamente, y en Italia los filántropos liberales fundaron una sociedad, primero con el nombre de *Amici del metodo*, luego como *Opera Montessori* (la fundación Montessori, o Sociedad) para promover los métodos y la teoría pedagógica fundamental en las escuelas de Italia. Las fundaciones y sociedades Montessori aparecieron por toda Europa y Gran Bretaña y se extendieron a América.

#### *La «Pedagogía científica» de Montessori*

En la primera edición de *Pedagogía científica* de 1912, Maria Montessori publicó su método con sus supuestos y procedimientos, que permanecieron invariables durante los cuarenta años siguientes. No hay una teoría de la educación doctrinaria; más bien, reconoció su deuda para con Rousseau, Pestalozzi y Froebel, y trató de desarrollar esta tradición holista en términos del siglo XX, usando los mejores avances disponibles en la ciencia médica y psicológica. Por esta razón, Montessori habló de pedagogía «científica»; aunque no era una ciencia de «instrumento de latón», era ciertamente un enfoque de «bata blanca». Esto quedó ilustrado claramente en su rápida aceptación de una analogía hecha por el genetista holandés Hugo de Vries (1848-1935) quien, entre otras aportaciones a la biología, desarrolló el concepto de mutación genética. Al encontrarse con él en Amsterdam en 1917, Montessori se sintió halagada porque éste la sugirió que su acercamiento al niño tenía aspectos paralelos con su teoría del desarrollo de las plantas, y ella continuó citando a de Vries y usando su analogía durante toda su vida. Para comprender

este método biológico es importante recordar que Montessori siguió en la tradición establecida por Rousseau; como él, vio al adulto recluido en el niño y capaz tanto del bien como del mal, según las experiencias de la infancia y de la adolescencia. Como Rousseau, Montessori aceptó la tradición cultural europea de que la meta de todos los procedimientos educativos es el adulto cultivado, siendo el objetivo ayudar a que el niño llegue a este estado final de edad adulta civilizada tan cómoda y fácilmente como sea posible. Todos sus escritos llevan esta señal; habitualmente habló del niño como de un organismo que evoluciona, siguiendo leyes naturales innatas de procesos de transformación continua e intensa, mientras el niño lucha por llevar a cabo su latente edad adulta. Basándose en sus observaciones y análisis, postuló que existe dentro del niño una reserva de actividad autogeneradora que se manifiesta en corrientes de energía mental y física. El niño fue conceptualizado, sin embargo, no como un adulto en miniatura, sino como un ser diferente, una personalidad incompleta que lucha (aunque inconsciente del resultado final) por llevar a cabo sus potencialidades latentes. Usó los conceptos biológicos de mutación y metamorfosis, de los que el primero indicaba repentinos accesos de crecimiento tanto físico como mental, y el segundo describía los cambios profundos que resultan, tales como la pubertad. Se refería con frecuencia al niño como un «ser absorbente», que absorbe gustosamente las experiencias del medio ambiente y las incorpora a su personalidad. Por contraste, veía el mundo del adulto (a la manera de un científico taxonómicamente educado) ordenado, sistemático y deseable; el conocimiento para ella, tal y como se lo enseñó el tomismo, es la conciencia y el entendimiento de las relaciones de los acontecimientos externos, ya que sostenía una teoría de correspondencia de la verdad. El niño recién nacido no tiene ideas o conocimiento innatos sino sólo la capacidad de comprender y de hacer real su potencial, y la tarea de la educación es proporcionar las condiciones más favorables para esto.

Dos supuestos fundamentales determinan el proceso total de la educación en opinión de Montessori: primero, el objetivo necesario de cada niño es entrar en el reino del conocimiento designado como «cultura»; segundo, la cultura humana se adquiere mejor a través de procesos naturales de crecimiento, desarrollo y maduración biológica y psicológica. La ciencia de la pedagogía se deriva por tanto, argumentaba, del conocimiento de la naturaleza en la más positiva y remuneradora relación posible, a medida que se adquiere la cultura. Toda la educación debería cuidarse de esto; la escuela y el plan de estudios formal debería consistir



en actividades específicas e intencionales designadas para asegurar este logro educativo. La clase, entonces, asume un significado crucial; es, en efecto, lo que Montessori llamó un «medio ambiente preparado» en el que tiene lugar el estudio positivo. Sus actividades deben siempre llevar a la realización del potencial; cuando fracasamos en aprender, llega el castigo natural que definió en *Pedagogía científica* como la pérdida de «la conciencia de nuestro propio poder y grandeza que constituye la cualidad de la humanidad»<sup>43</sup>.

Maria Montessori no entró en los debates filosóficos acerca de la relación de la metafísica y la epistemología con la educación. Como científica fue educada en la tradición del sensoempirismo de finales del siglo XIX, y aceptó esto con reservas. Mientras que no criticó la teoría de que las impresiones sensitivas están organizadas en un modelo coherente de conocimiento por los poderes de la mente, se opuso obviamente a la interpretación materialista, y siempre puso a contribución una conciencia social, incluso socialista, afirmando que la ciencia sola, en sentido positivista, limita, no ofrece soluciones reales; la verdadera ciencia, decía, va más allá del «mecanicismo» (esto es, la aplicación rutinaria del conocimiento) hasta un enfoque espiritual en el que se requiere que el científico encuentre «un camino que lleve al entendimiento de las profundas verdades de la vida... que encuentre cómo retirar el velo que cubre estos fascinantes secretos»<sup>44</sup>. En la práctica esto equivalía a decir que el profesor debe intentar comprender las complejidades del crecimiento del niño hacia la edad adulta, inestable, pero dinámico. La impaciente urgencia que el niño tiene de crecer quiere decir que posee ya el empuje para conocer, comparar, clasificar, juzgar, el impulso de una curiosidad sin fin y la búsqueda de la independencia. La tarea pedagógica es la de estructurar la clase como un medio ambiente preparado dentro del cual ordenar y dar, por tanto, un significado a las experiencias e impresiones existentes del niño. El plan de estudios también debe anticipar siempre los impulsos innatos del niño, debe ser desarrollado por adelantado como una serie de tareas evolutivas que capaciten al niño cuanto antes para conseguir el crecimiento necesario y por tanto el éxito. El maestro no es en ningún sentido estricto un «maestro»; Montessori siempre consideró, más bien, que el maestro era un director de las experiencias de

aprendizaje, y, como lo veía principalmente como una ocupación de mujer y era un firme y activo campeador para la emancipación de la mujer, el término italiano usual en sus trabajos es *direttrice* (directora).

Una parte esencial del medio ambiente preparado y del plan de estudios anticipado, es el conjunto de materiales educativos. Éstos fueron desarrollos de los objetos de la *Anschauung* de Pestalozzi y los «dones» de Froebel, con la diferencia de que Montessori los desmitificó. Para Pestalozzi las gramáticas de forma, lenguaje y cálculo tienen una dimensión espiritual; para Froebel los «dones» están cargados místicamente. Como los dones de Froebel, los materiales de Montessori son objetos que deben ser manejados, pero no tienen un significado místico en sí mismo; son simplemente los medios para la comprensión y el compromiso efectivo en el mundo externo. Por eso los materiales de Montessori incluyen una gran cantidad de objetos, principalmente de madera (plástico, en versiones modernas), que el niño debe usar como parte de las secuencias del aprendizaje. Bloques coloreados, tableros, cuentas, cubos montables, varillas, formas pegables en tableros, etc., todo esto son ejemplares que deben estar disponibles para ayudar al niño a contar y a desarrollar los conceptos de numeración; también ofrecen oportunidades para el juego creativo. La lectura y la escritura del niño van precedidos por el manejo de letras del alfabeto recortadas. Los materiales deberían también incluir objetos cotidianos; a la hora de comer, por ejemplo, los niños deberían poner la mesa con cubiertos y platos reales y deberían lavarlos al final, todo ello con el espíritu del *Leonhard und Gertrud* de Pestalozzi. La clase debe contener siempre aparatos estimulantes, objetos, juguetes y literatura para que capitalicen en el interior del niño impulsos irresistibles de ser activo, de aprender y de familiarizarse con el mundo del adulto. Montessori se opuso enérgicamente a que sus materiales fueran considerados meros juguetes; ciertamente pueden proporcionar distracción en su manejo y pueden ser usados para juegos recreativos; sin embargo, deben tener siempre como *raison d'être* un potencial para ayudar al estudio. El director del aprendizaje debe constantemente dirigir el crecimiento y desarrollo del niño, proporcionando los materiales adecuados, y debe estar siempre alerta a la inminencia de la mutación brusca, buscando lo que Montessori llamaba «períodos sensitivos» (un término que adoptó de Vries) cuando ocurre un repentino salto o acceso del desarrollo en una nueva dirección.

El método está totalmente centrado en el niño, y Montessori incluso consideraba que su método liberaba a los niños en cuanto «clase oprimida».

43. MONTESSORI, *The Montessori Method: Scientific Pedagogy*, trad. inglesa de A.E. George (1912), reimpresso y revisado con el nuevo título *The Discovery of the Child*, trad. M.A. Johnstone (1948), p. 20.

44. *Ibid.*, p. 5.

mida»<sup>45</sup>; en consecuencia, se la acusó de descuidar el desarrollo social y moral del niño. En la recientemente formada Unión Soviética de los años 1920, el método de Montessori fue rechazado por esta razón; en su obra *Education in Soviet Russia* de 1926, Scott Nearing manifestó que Montessori fue despreciada por los rusos porque éstos reivindicaban que en su nueva utopía socialista «el material educativo seleccionado viene de la comunidad y no de un armario»<sup>46</sup>. Por su parte, Maria Montessori alegó que el crecimiento social tiene lugar cuando los niños se interrelacionan en el medio ambiente preparado de la clase. Creía que debía existir amplitud de edad de varios años en cada clase, de forma que los niños mayores pudieran ayudar a los más jóvenes con los materiales, dando los mayores el beneficio de la experiencia y los más jóvenes aprendiendo que la cooperación requiere una búsqueda de ayuda así como el hecho de darla. Además, si el medio ambiente de la clase es desafiante y estimula al niño, se alienta al progreso social y moral, porque los que aprenden tratan de solucionar los problemas colectivamente. Todo aprendizaje debería proceder, al máximo, por medio de métodos de investigación y, aunque el profesor adulto conoce las respuestas por adelantado, esto no disminuye la excitación que siente el niño cuando soluciona problemas por sí mismo o como miembro de un grupo cooperativo.

A pesar de que la Unión Soviética rechazara el método de Montessori, éste recorrió el globo en los años posteriores a la primera guerra mundial. En 1919 Montessori visitó Londres, siendo recibida con una recepción civil, y dio un curso de preparación de maestros que repitió cada dos años en Inglaterra hasta el estallido de la segunda guerra mundial. Gran Bretaña fue particularmente sensible a su pedagogía; en 1923 la universidad de Durham le concedió un doctorado honorario en filosofía; Jorge V la recibió en el palacio de Buckingham, en 1927. En su Italia nativa, el ministro de enseñanza pública, el filósofo Giovanni Gentile, recomendó su método al recientemente ascendido Mussolini que lo convirtió en el método modelo de todas las escuelas italianas. En Austria, donde unas sociedades fundaron la *Haus der Kinder*, siguiendo el modelo de la *casa dei bambini*, se extendió rápidamente. Incluso en Australia, el método fue adoptado oficialmente por las escuelas estatales de párvulos, en New South Wales. En Estados Unidos hubo un tremendo

entusiasmo inicial; ya en 1913 fue invitada por Alexander Graham Bell, cuya esposa fue presidenta de la asociación educativa recientemente formada de Montessori, a establecerse en los Estados Unidos y propagar su método; sin embargo, a pesar de su entusiasta recepción allí, volvió a Europa. Por todas partes en Europa brotaron sociedades, especialmente en Holanda y Escandinavia; aparecieron en África, India, Japón y América del sur, y en 1929 el Vaticano aprobó oficialmente su método, alentando con ello su adopción por las escuelas católicas y los colegios de maestros. Al mismo tiempo, un movimiento más amplio se estaba desarrollando y estableció el Congreso internacional de Montessori, que actuó como convención periódica de las varias sociedades nacionales. El congreso se reunió por todo el mundo: Helsinki en 1925; Niza, 1932; Amsterdam, 1933; Roma, 1934; Oxford, 1936; Copenhague, 1937; Edimburgo, 1938. Pero en los turbulentos años 30 el sistema Montessori fue también atacado: en 1933 los nazis cerraron dichas escuelas en Alemania, los fascistas siguieron el ejemplo en Italia en 1934, y España en 1936; Austria se vio forzada a cerrar las escuelas en 1938, después de la ocupación nazi. Después de la guerra, Montessori continuó recibiendo amplio reconocimiento internacional, especialmente en Europa, India y Pakistán, recibiendo una fuerte ovación cuando se dirigió a la UNESCO en 1949; en el mismo año, los franceses le concedieron la legión de honor y fue propuesta para el premio Nobel de la Paz, siendo propuesta de nuevo en 1950 y 1951. Murió en 1952<sup>47</sup>.

Maria Montessori ejerció una profunda influencia en la educación del siglo XX, especialmente en Europa, donde representó una continuación de lo mejor dentro de la tradición burguesa, llevando adelante las ideas de Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Froebel que eran tenidos como los principales avances del pensamiento y práctica educativas. No desafió seriamente estos valores; más bien, poseyendo el sentido de la necesidad de la reforma social, trabajó desde el interior del sistema. Antes, en 1928, el papa Benedicto XV escribió un prólogo recomendatorio a la nueva edición de *Pedagogía científica*, que incluía una bendición apostólica, y el método obtuvo con ello una gran aceptación en tierras católicas y proporcionó a la Iglesia católica un método moderno para la educación. Su método parecía satisfacer las nuevas demandas de una interpretación humana de la educación con bases científicas, y su inclusión de valores no empíricos le dio un atractivo no sólo para el catolicismo sino para otras

45. E.M. STANDING, *The Montessori Revolution in Education* (1962; reimpr. 1966), p. 88.

46. SCOTT NEARING, *Education in Soviet Russia* (1926), p. 100.

47. Una monografía reciente es la de RITA KRAMER, *Maria Montessori: A Biography* (1976).

sectas religiosas, así como para los teosofistas, humanistas e incluso agnósticos. Al mismo tiempo, las circunstancias eran propicias, porque las naciones de Europa ampliaban sus sistemas educativos y había una gran presión en favor de métodos humanitaria y científicamente válidos. No quiere decir que su trabajo fuera aclamado universalmente: además de las objeciones totalitarias basadas en que su método hacía a los niños más individualistas, fue también criticado en los Estados Unidos por los progresistas. No obstante, el método ofrecía una alternativa importante y más atractiva al herbartianismo que prevalecía. Claramente, al tenerse que construir grandes empresas de educación estatales y los maestros *en masse*, el sistema Montessori, que daba una mayor importancia al papel del niño en cuanto discípulo activo del profesor como director de las experiencias del estudio, parecía infinitamente más atractivo para la mayoría de los progresistas que el sistema herbartiano que enfatizaba el papel del profesor como expositor y el niño como un memorizador dependiente.

*Europa: el movimiento progresista independiente*

Durante las décadas de 1920 y 1930 Maria Montessori fue para muchos el exponente máximo de la educación progresista europea. Ciertamente, era la más conocida y la más popularmente seguida, ya que, siguiendo sus pasos, se fundaron colegios de maestros —estatales, católicos y privados—, y sus muchas obras pedagógicas, todas ellas nuevos desarrollos del tema original de *Pedagogía científica*, se convirtieron en manuales indiscutibles de la enseñanza progresista. Pero este reconocimiento no debería disminuir la gran resolución que otros tenían de reconstruir la escuela e incluso, quizá, la sociedad. En los años que condujeron a la primera guerra mundial había muy pocas escuelas progresistas en Europa; la mayoría estaban en Inglaterra, en donde el entusiasmo de la clase media por las disposiciones voluntarias favorecieron la multiplicación de las escuelas independientes que, si eran propiedad privada más que el instrumento de una iglesia o sociedad, podían dedicarse a actividades progresistas. El mayor problema era el de encontrar padres que buscaran una escuela progresista y que estuvieran dispuestos a pagar cuotas caras. Casi inevitablemente tales escuelas eran totalmente residenciales, y esto mantenía los costes altos; las primeras escuelas progresistas de Europa sólo alcanzaron a un pequeño grupo: los hijos de

padres vanguardistas relativamente acomodados. En varios casos, algunos padres que no podían encontrar una escuela adecuada empezaron una por su cuenta, como hizo el filósofo y activista radical Bertrand Russell con su segunda mujer Dora, en Bacon Hill entre 1927 y 1932, continuándola sola Dora después. La historia de la educación de occidente es en gran parte el registro de la innovación creativa frente a la tradición conservadora y con este enfoque se han de interpretar las escuelas de Basedow, Pestalozzi, Fellenberg y Froebel; hacia el final del siglo XIX y principios del XX, sin embargo, el progresismo se hizo más urgente al legislar el Estado, cada vez más, los códigos de escuelas, establecer impuestos obligatorios, costear las escuelas y preparar a los maestros. En Gran Bretaña, fue el advenimiento de la intervención estatal y un miedo burgués de la anarquía proletaria, como expresó Matthew Arnold en 1869 en *Cultura y anarquía*, lo que estimuló muchas aventuras educativas progresistas.

El progresismo europeo no surgió del socialismo, marxismo u otros movimientos de la clase trabajadora; más bien, evolucionó a partir de aquellos sectores de la sociedad, preocupados por la renovación religiosa y espiritual, que vieron posibilidades de incorporar aspectos del pensamiento socialista y científico. Generalmente, hacia el final del siglo, los movimientos laboristas y socialistas prefirieron trabajar a través de disposiciones dadas por el Estado, y los orígenes de las escuelas progresistas modernas deben encontrarse en un número muy pequeño de aventuras privadas, principalmente en Inglaterra, de las cuales la más prominente fue Abbotsholme, en Derbyshire, fundada en 1889 por Cecil Reddie (1858-1932)<sup>48</sup>. Reddie fue en su origen un socialista que, en 1883, se unió a una sociedad radical conocida como la Mancomunidad de la nueva vida, y Abbotsholme fue proyectada como una escuela ideal que pusiera en práctica los ideales anarcosocialistas de la mancomunidad; para cuando sucedió esto, sin embargo, Reddie había renunciado al socialismo. La escuela floreció, al igual que la escuela Bedales fundada en 1893 por uno de los profesores de Reddie, John Badley. Estas dos y algunas otras escuelas tales como la de Alexander Devine's Gordon Boys' Home, en Manchester, y la escuela de niñas de Badminton Park, en Bristol, formaban el total de escuelas progresistas prominentes de In-

48. Una historia detallada de la educación progresiva inglesa está en STEWART y McCANN, o.c. Véase especialmente vol. 2, de W.A. STEWART, *Progressive Schools 1881-1967*. Para Reddie, véase p. 9ss. y p. 243-67.

glaterra al asomar el siglo. Todas contrastaban de modo sorprendente con las escuelas que prevalecían, las escuelas preparatorias y secundarias privadas y dotadas con sus códigos de autoridad jerárquicos y una masiva deferencia por el plan de estudios y la pedagogía tradicionales, o los internados estatales con su deficiente plan de estudios utilitario, enseñado con el método herbartiano (si eran afortunados) con algunos intentos de elevar los grados más bajos, con un débil y poco entendido seguimiento del *Kindergarten* de Froebel. Las pocas escuelas innovadoras eran progresistas porque enfatizaban el estudio individualizado con una considerable actividad práctica tal como el trabajo en tiendas, excursiones, biblioteca, lecciones de laboratorio, mientras se esperaba que los maestros ejercieran un papel supervisor de cuidar y fomentar el crecimiento psicológico de cada niño. A los alumnos, por su parte, se les daba la oportunidad de discutir los procedimientos de la escuela con el personal y hasta cierto punto participar en el gobierno de la escuela. Sin embargo, no se cuestionó de modo serio el plan de estudios ni los objetivos tradicionales de la clase media, manifestados tan persuasivamente en el *Emilio* de Rousseau y defendidos como un ideal desde entonces. Montessori ofreció una modernización de esta temprana doctrina progresista en el siglo xx.

Copias continentales de Abbotsholme se llevaron a cabo en Alemania por Hermann Lietz (m. en 1919) que fundó tres *Landerziehungsheimen* (internados de niños) entre 1901 y 1904, para edades de seis a doce años en Ilseburg, de trece a dieciséis años en Haubinda, y para los mayores de dieciséis a diecinueve, en Bieberstein<sup>49</sup>. Éstas se ampliaron a ocho con el tiempo, y sus maestros continuaron fundando sus propias escuelas siguiendo este modelo que, como Abbotsholme, daba importancia a la enseñanza individual y, en particular, al sistema de proyecto. Maestros innovadores fundaron otras escuelas sobre lo que llegó a conocerse como el «modelo inglés» en Holanda, Bélgica, Suiza, Alemania y Francia, aunque en Francia había muy pocas, quizá sólo la *École des Roches*.

Mientras tanto, otros activistas se volvían hacia las reformas sociales por medio de la educación, siendo uno de los más prominentes la señora Beatrice Ensor, una inspectora de escuelas de «ciencia doméstica» de niñas, que alrededor de 1911 ayudó a organizar un grupo de reformistas. La publicación de *Pedagogía científica* de Montessori en 1912 dio al grupo un estímulo considerable y tomaron el nombre de Nuevos ideales

49. Ibid., vol. 2, p. 66ss.

en educación; se formaron rápidamente grupos y en 1914 tuvieron su primera conferencia anual, continuando hasta la guerra en 1939. Al mismo tiempo, Beatrice Ensor era miembro de una sociedad teosófica y fue responsable de la organización de una sección conocida como la Fraternidad teosófica de la educación, que se afiliaría a los Nuevos ideales de educación y propagaría las doctrinas de Montessori. La sociedad teosófica fundó unas cuantas escuelas progresistas, empezando con la escuela Arundale en Londres, en 1915, aunque después de la dimisión de la señora Ensor de la sociedad teosófica en 1925 se desvanecieron de la escena innovadora. Sin embargo, los teósofos hicieron ya otra gran aportación a la educación progresista por medio de Rudolf Steiner, quien, después de fundar su propia sociedad antroposófica, publicó en 1914 un corto tratado *La educación del niño a la luz de la antroposofía* y en 1919 fundó su primera escuela, la *Freie Waldorfschule*, cerca de Stuttgart<sup>50</sup>. Ésta logró distinguirse rápidamente y atrajo a muchos estudiantes, mil en los primeros cinco años; ésta y otras fundaciones florecieron hasta que fueron suprimidas en 1938 por los nazis. Después de la guerra se volvieron a abrir y hoy existen más de 200 escuelas Steiner por todo el mundo.

Además, hubo otros muchos movimientos progresistas en Europa en los años 1920 y 1930, muchos de los cuales se distinguían por alguna característica, como la escuela Franz Čizek de Viena que consiguió dar una educación completa basada en la libre expresión en actividades artísticas y artesanales, cerrada también por los nazis en 1938; había el método igualmente especializado del movimiento eurítmico, fundado por Jacques Dalcroze que trató de educar a través del medio de la acción expresiva. En 1921 la escuela Dalcroze de Hellerau, un suburbio de Dresden, fue visitada por Alexander Sutherland Neill (1883-1973) que deseaba estudiar este nuevo método basado en las artes, artesanía, música y baile; esto es, hacer que la educación provenga de la realización creativa de actividades significativas. En 1923, la escuela Dalcroze se trasladó a Sonntagberg en Viena y Neill volvió a Inglaterra, donde abrió la escuela progresista inglesa más controvertida, Summerhill, en Lyme Regis en la costa sur; en 1927 se trasladó a Leiston, en Suffolk, donde Neill la dirigió hasta su muerte en 1973. La escuela de Neill se distinguió principalmente por intentar establecer un alto grado de participación del estudiante en el gobierno de la escuela y en la toma de decisiones, habiendo

50. Ibid., p. 154ss.

sido ejemplificado esto anteriormente en la escuela Little Commonwealth, cerca de Dorchester, llevada por Homer Lane, para un grupo de filantrópicos encabezados por el conde de Sandwich<sup>51</sup>. Lane era un americano que había estado asociado en el trabajo anterior sobre el autogobierno del estudiante dirigido en Detroit por W.R. George, con delinquentes jóvenes, y conocido como el joven movimiento republicano. Igualmente especializada era la escuela para niños jóvenes establecida en la abandonada Malting House en Cambridge en 1924, por Susan Isaacs, que ofreció un método basado en la psicología como una alternativa al de Montessori.

Estos muchos esfuerzos, de los cuales sólo algunos de los más prominentes están catalogados aquí, no fueron completamente casuales, sino que se juntaron en un movimiento mundialmente extendido, iniciado formalmente en 1921 como la «Asociación de la educación nueva». Los orígenes de ésta estaban también en Beatrice Ensor, quien fundó en 1920, dentro del marco de la Fraternidad teosófica de la educación, el periódico (del que Neill fue primer director asistente) «Education for the New Era», que llevaba como subtítulo «An International Quarterly Journal for the Promotion of Reconstruction in Education». En este optimista primer período de la posguerra, cuando la Liga de las naciones estaba tratando de promover la armonía internacional, catorce naciones estuvieron representadas en la primera conferencia en Calais, a la que asistieron Maria Montessori y A.S. Neill. El periódico «Education for the New Era» fue adoptado como una de las tres publicaciones avalladas por la Asociación, siendo las otras la francesa «Pour l'ère nouvelle» y la alemana «Das werdende Zeitalter», aunque Alemania fue excluida de participar en Calais. La Asociación de la educación nueva se extendió por todo el mundo a veintiocho países en los años 20, y se hicieron esfuerzos para celebrar conferencias bianuales o trianuales.

Durante los años 20 la Asociación promovió los objetivos de la educación progresista centrada en el niño y en particular en el método de Montessori; más tarde, debido al estímulo de Montessori, se fue interesando cada vez más por la influencia que tenía en la educación la nueva ciencia de la psicología, al hacerse más disponible un creciente volumen de literatura psicológica, todavía basada en su mayoría en laboratorio. La gran depresión de 1929, la ascensión del fascismo en Italia y Alemania y el terror stalinista en la Unión Soviética estancaron considerablemente

51. Ibid., p. 86.

el movimiento progresista; hubo una reacción extendida por todo el mundo contra lo que se veía, cada vez más, como una permisividad indulgente en una era agobiada por la pobreza, la enfermedad, la desigualdad y la incipiente guerra mundial. La Asociación reaccionó a la defensiva, modificando sus objetivos. Mientras que en la conferencia de Calais de 1921 la lista de objetivos subrayaba la «supremacía del espíritu», la individualidad, los intereses innatos, la responsabilidad individual y social, la cooperación, la coeducación, la apreciable dignidad individual y ciudadana<sup>52</sup>, la conferencia de 1932 de Niza registró interés por «las complejidades de nuestros tiempos», la operación de fuerzas económicas y sociales<sup>53</sup> en asuntos humanos, las «necesidades emocionales e intelectuales de diferentes niños», la vida social y la cooperación, la herencia nacional y la cultura humana<sup>53</sup>. Por entonces, Occidente estaba en un estado de confusión y el progresismo era reprimido incesantemente. Los sueños de una reconstrucción social se desvanecieron a medida que los sistemas totalitarios tomaban el control en Italia, España, Alemania, Austria y la Unión Soviética, y Occidente se dirigió inexorablemente hacia la guerra, que era la negación completa de todo lo que pretendía la educación progresista.

52. Ibid., p. 220.

53. Ibid., p. 226.



## XII. LA NUEVA ERA DE LA EDUCACIÓN: (II) EL PROGRESISMO EN LOS ESTADOS UNIDOS

### Una filosofía radical americana: John Dewey y la doctrina del experimentalismo

El movimiento progresista de Europa fue básicamente individual y voluntario, perpetuado por reformistas entusiastas en las escuelas privadas apoyadas por diversos tipos de fundaciones, sociedades y comités filantrópicos, mientras que a un nivel más general, se articuló en la Asociación de la nueva educación.

Dicho movimiento no pretendía estructurar una filosofía común ni trataba tampoco de hacer cambios radicales en las concepciones del conocimiento existentes y, aunque se inspiró en la tradición socialista, tanto «utópica» como «científica», apoyada por movimientos religiosos y científicos, no se opuso al concepto de cultura burguesa. Matthew Arnold había expresado en *Cultura y anarquía* las mismas convicciones que James Mill anteriormente en el mismo siglo: la clase media es la portadora de la cultura real; es el depósito de «lo mejor que ha sido pensado y dicho» en el mundo, y que nos lleva a buscar la perfección. Así pues, la reforma de la sociedad es un proceso de dirección hacia el desarrollo educativo interior y gradual.

Simultáneamente, los enfoques progresistas en educación que se desarrollaban en los EE.UU., tomaron un giro bastante distinto, y es un error referirse a los movimientos europeo y americano como «progresistas» sin ser conscientes de que estos términos tienen connotaciones bastante diferentes.

El enfoque del movimiento americano estaba fundamentado en una filosofía totalmente diferente, que rechazaba la teoría de la correspondencia de la verdad y de la fe en un mundo externo determinado; ade-

más, fue propagado en primer lugar por profesores de universidad y después adoptado por los maestros y sus asociaciones profesionales en las escuelas públicas. Su objetivo era la transformación radical de la sociedad. Había muchos entusiastas devotos, de los cuales dos fueron predominantes: William James y John Dewey, aunque sus esfuerzos dependieron del apoyo de los maestros que formaron, en 1919, una Sociedad de la educación progresista que era comparable a la Asociación de la nueva educación. En los años 1920 y 1930 el movimiento progresista de América influyó en gran manera al desarrollo educativo.

### *La psicología holista aplicada a la educación: la contribución de William James*

El progresismo americano, como el de Europa, comenzó con un gran psicólogo aunque de temperamento y tendencia intelectual totalmente diferentes a Maria Montessori. Éste fue William James (1842-1910) cuya obra en dos volúmenes *Principles of Psychology* (1890) supuso un alejamiento radical de la escuela europea en la que había sido educado, y causó tremendo impacto, ofreciendo una moderna interpretación persuasiva, en términos psicológicos, del pensamiento holista de los filósofos y educadores de comienzos del siglo XIX y, aunque parezca sorprendente, de aspectos del mismo Herbart. Nacido en Nueva York, James procedía de una familia acomodada y estudió medicina en Harvard. Sin embargo, no aspiraría a practicar como médico; su interés estaba en el laboratorio, siendo las áreas que más le atraían la anatomía, la fisiología y la psicología, y su vida profesional transcurrió enseñando en Harvard.

James tiene que ser entendido en relación, no sólo con la ciencia de la psicología que iba evolucionando, sino también con los cambios del pensamiento filosófico de finales del siglo XIX. Los estudios de teoría evolutiva que iban apareciendo aplicados a la biología, geología y antropología, pusieron de relieve los principios del relativismo e inestabilidad en todos los procesos terrestres, y la estimada creencia en la estabilidad de los órdenes de existencia tanto social como natural fue cediendo cada vez más ante concepciones más limitadas de la «permanencia»; la vida estaba siendo reevaluada como un continuo movimiento de cambio. Tal actitud se vio más reforzada posteriormente cuando, en física, el marco total de las leyes «absolutas» y los principios eternos de



Newton se enfrentó con la noción del relativismo introducida por los experimentos de Michelson-Morley en los EE.UU. en 1881, sobre la velocidad de los rayos de luz. Éstos estimularon una sucesión de explicaciones, que desembocarían en *La teoría general de la relatividad* de Einstein, de 1915, que mostró, entre otras cosas, que la masa varía según la velocidad y que, incluso en física, no hay absolutos independientes. Estas cuestiones, mientras tanto, recibían una considerable atención filosófica en la obra de Charles Sanders Peirce (1839-1914), un americano excéntrico que trabajó principalmente para el Estudio geodésico y costero de los EE.UU. Para su propia desilusión Charles Sanders, hijo del entonces primer matemático, el profesor Benjamin Peirce de Harvard, no ocupó ningún cargo académico; ni siquiera publicó mucho; la mayor parte de su influencia vino de los debates y cartas y de trabajos ocasionales eruditos. Después de su muerte sus documentos dispersos fueron recopilados, empezando en 1931, con el nombre de *Trabajos recopilados de Charles Sanders Peirce y Suerte, amor y lógica* y, a partir de 1930 en adelante, su pensamiento ejerció una influencia cada vez mayor. En su día, mantuvo una correspondencia asidua con James, y fue la interpretación filosófica de Peirce sobre las nuevas concepciones de la relatividad lo que ofreció un estímulo a muchos de los escritos de James.

La idea central de Peirce aparece en los *Trabajos recopilados* en el pasaje donde afirma:

Consideren qué efectos, que puedan tener posiblemente consecuencias prácticas, concebimos que tenga el objeto de nuestra concepción. Entonces nuestra concepción de estos efectos es el todo de nuestra concepción del objeto<sup>1</sup>.

Este pronunciamiento escrito en 1878 causó una gran sensación en el pensamiento occidental, porque parecía no admitir consideraciones metafísicas y ponía el acento en la observación de los efectos y consecuencias. Peirce usó la palabra griega *pragma*, que significa «hecho» o «acto», para nombrar su nueva filosofía: el pragmatismo, la doctrina según la cual el conocimiento válido viene sólo de las consecuencias de la acción. Sostuvo que el conocimiento está constituido sólo por el modelo de relaciones que se obtienen en cualquier situación dada; no puede haber una realidad externa que sea reflejada por una situación, ni tampoco

1. PEIRCE, *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (1931-5), vol. 5, párr. 2. Para un amplio comentario sobre la importancia de este dicho, véase W.B. GALLIE, *Peirce and Pragmatism* (1952), capítulo 1.

hay ninguna verdad antecedente que confirmen los acontecimientos; sólo puede haber el fluir, o continuidad de actos, que observamos y sobre los que hacemos juicios temporales, relativos a ese momento. Ésta, al menos, era la interpretación que James dio a las nuevas ideas de Peirce, aunque Peirce aparentemente no estaba tratando de construir un sistema filosófico completo sino, de hecho, simplemente una lógica iniciando lo que se convertiría en el movimiento del análisis lingüístico, esto es, la clarificación de las ideas, centrándose en las afirmaciones hechas sobre los objetos y sus consecuencias observables<sup>2</sup>. James presentó las doctrinas como una nueva filosofía, a pesar del disgusto de Peirce, y las publicó en 1907, en *Pragmatismo: un nuevo nombre para los viejos modos de pensamiento*, no antes, sin embargo, de que Peirce hubiera rechazado la interpretación de James y acuñando el nuevo término «pragmatismo» para distinguir su sistema de lógica, de la interpretación de James. Sin embargo las ideas de James prevalecieron y dio el título alterno de «empirismo radical» a su interpretación de conocimiento que viene sólo de las consecuencias observadas, y por tanto, relativo a situaciones específicas y válido sólo para ellas. En 1912, dos años después de su muerte, los pensamientos recopilados de James sobre conciencia y experiencia fueron publicados como *Ensayos sobre empirismo radical*.

Tanto Peirce como James estaban respondiendo a las cuestiones de finales del s. XIX: dado el avance de la ciencia, ¿dónde residen entonces los valores?, ¿qué podemos hacer de la tierra y de nosotros mismos?, ¿cómo pueden la verdad y el conocimiento identificarse en un universo si está en un fluir siempre cambiante, inestable e incognoscible? James tomó una actitud desafiante y afirmativa, ya que desarrolló continuamente su postura a lo largo de los años, siendo el posterior perfil de su postura un retrato compuesto formado por sus opiniones sobre religión, psicología y filosofía. El enfoque descriptivo es capital en todo su trabajo; sólo por medio de la cuidadosa descripción analítica de los acontecimientos, alegaba, puede alcanzarse algún entendimiento esencial. Empezando con su primera obra importante, los *Principios de psicología*, James rechazó los dualismos del pasado, afirmando que no hay ni dualismo ni pluralidades en el mundo, sólo hay un continuo interrelacionado de experiencia, de la que cada uno de nosotros se da cuenta autoconscientemente. No hay ni mente ni cuerpo, sujeto u objeto, excepto como descripciones lingüísticas de los focos temporales de conciencia.

2. Según GALLIE, o.c., p. 26ss.

Ciertamente damos nombres a estos focos, tanto de los objetos como de las condiciones, pero dar un nombre es un acto de conveniencia lingüística. Las palabras «lluvia» o «nieve» o «granizo» indican no realidades separadas sino descripciones útiles de los fenómenos transitorios y continuos; por eso, además, nos describimos a nosotros mismos y debemos tener cuidado al usar términos heredados (esto es, históricos), tales como cuerpo y mente, y los conceptos que describen, como si fueran realidades. ¿Dónde termina el cuerpo y dónde comienza la mente? Podemos conocer, decía, sólo nuestros propios estados mentales, siempre cambiantes, idiosincráticos y selectivos, y esto sólo por introspección. El pensar en sí mismo no es un acto incorpóreo de una «mente» etérea; es, por el contrario, el funcionamiento de una persona total. Escribiendo de esta manera, se separó de la psicología estructural o fisiológica en boga, hacia un funcionalismo intransigente. James creía que hay en el hombre algo más que un mero mecanismo automático y trató de buscar esta fuerza dirigente.

En la década de 1890 James se interesó por el espacio cualitativo o imperativo de la vida. Si sólo podemos conocer con certeza nuestros estados introspectivos cuando experimentamos el continuo de acontecimientos (esto es, el reino de la experiencia), entonces la metafísica tradicional y las explicaciones religiosas son inaceptables porque son simplemente secuencias históricamente condicionadas de rótulos lingüísticos. Pero, si negamos el mecanicismo, o el dualismo, ha de haber *algún imperativo* y, en un famoso ensayo de 1897 titulado *La voluntad de creer*, James postuló algo cercano a un absoluto: la fuerza está en el interior de toda persona, que nos hace negar el mecanicismo y afirmar nuestra voluntad moral. Cada persona, dijo, tiene necesariamente una «voluntad de creer», un atributo que ofrece un motivo para la acción y el compromiso con el continuo de la experiencia. Habiendo oído esto, Peirce, en una carta dirigida a James, describió el concepto «como suicida»<sup>3</sup>. James mantenía que la idea es el único camino coherentemente aceptable, abierto al hombre, y la examinó de modo más completo en *Las variedades de la experiencia religiosa*, publicado en 1902. De nuevo, se usa el método descriptivo con un efecto impresionante. Todas las sociedades, escribió, parecen tener experiencias que pueden ser llamadas «religiosas», pero si hemos de entender tales experiencias deben ser des-

3. Esta correspondencia ha sido recogida en R.B. PERRY, *The Thought and Character of William James*, 2 vols., Little, Brown, Boston 1935.

pojadas de rasgos secundarios: acreencias históricas, liturgia ritualizada y dogmas fosilizados. Finalmente, por supuesto, esta búsqueda de una esencia interior llevó a muy poco, excepto a la intuición de que hay en la vida algo más grande que la explicación mecanicista; y, mientras James había negado la existencia de un espíritu en la máquina, él sostuvo que la totalidad de la experiencia y nuestro propio entendimiento de la misma nos exige que ejerzamos la «voluntad de creer» que existe un infinito indecible.

El centro de la filosofía de James estaba, pues, en la noción de experiencia como realidad central conocible y, para este fin, se apropió del pragmatismo de Peirce. Por tanto, negó la teoría de la correspondencia de la verdad que sostiene que nuestras experiencias son verdad cuando corresponden a un mundo externo objetivo. James dio la vuelta a esta teoría y afirmó que, si acaso, es el mundo externo el que debe responder a nuestra experiencia de los acontecimientos. Esto es, la experiencia del hombre, siempre del momento, contiene la verdad; y tal «verdad» no es evidentemente ningún concepto cosificado como el platónico «justicia», sino literalmente, la verificación de la experiencia. Como a menudo se ha dicho de su enfoque, no hay tal verdad abstracta; sólo puede haber ejemplos concretos de verificación o de «hacer la verdad». En 1904 en su ensayo *¿Existe la conciencia?* sus diversas ideas fueron sintetizadas en algo que se acercaba a una teoría general. No hay, siguió afirmando, partes de nada, ni cualidades externas o percepciones separadas: sólo hay el reino de la experiencia pura, la totalidad de los acontecimientos posibles del universo a los que tenemos acceso como totalidades. Nuestra conciencia puede abstraer rótulos lingüísticos, y una manzana, por ejemplo, puede ser vista como roja y redonda, sentida como una masa, gustada como una fruta dulce y mascada con una conciencia cinestésica, pero cada una de estas cosas es sólo un foco transitorio, un aspecto o rasgo, en ningún sentido es una parte independiente de lo que es una totalidad indivisible. Su filosofía estaba basada firmemente en una creencia en una naturaleza experiencial y holística, en la que, con una voluntad de creer, podemos disfrutar la vida como una búsqueda estética y moral.

Además de desafiar las interpretaciones religiosas irreflexivas y conservadoras, así como las explicaciones nihilistas y mecanicistas del positivismo científico, James ofreció una concepción de la educación totalmente nueva que está implícita en todos sus escritos, y que, como retrospectiva de un conjunto de conferencias dadas por primera vez a

una audiencia de maestros en Cambridge, Massachusetts en 1892, puso por escrito como *Charlas a maestros* en 1899. La obra tuvo un éxito abrumador y llegó como un oportuno oponente a la creciente ola de herbartianismo. Las *Charlas a maestros* reúne todas las ideas de James con un enfoque especialmente pedagógico y debieron ser un mensaje estimulante y alentador para los maestros que estaban perplejos ante los crecientes esfuerzos que intentaban hacer de la educación una ciencia cuya tecnología sería la pedagogía. No hay, dijo, ciencia de la educación *per se*: más bien, «la psicología es una ciencia y enseñar es un arte y las ciencias nunca generan artes directamente de ellas mismas. Una mente creativa intermedia debe hacer la aplicación usando su originalidad»<sup>4</sup>. El estímulo para los maestros estriba en la toma de conciencia de su papel creativo. Siguiendo su teoría psicológica, James propuso como aspecto esencial del niño la «corriente de conciencia»; el niño en su totalidad va a la escuela, escribió, y está en constante movimiento, al tiempo que su conciencia dirige la actividad. La tarea de la escuela, por tanto, es aparejar esa actividad, o conducta, hacia fines positivos moralmente buenos que se unen en el valor último de la libertad<sup>5</sup>. La educación debería producir la personalidad libre que se caracteriza por un cultivo de la voluntad tan completo como sea posible. Estaba en total oposición al sistema del tardío herbartianismo según el cual la voluntad del niño se dobla para satisfacer las necesidades de teorías preexistentes de la correspondencia del conocimiento, la realidad y la moral.

Los procedimientos pedagógicos, sugería, debían exigir, naturalmente, más del profesor. Habiendo denunciado el estudio memorístico, criticó tanto a las escuelas inglesas como a las alemanas por su preocupación por una conformidad estrechamente concebida. James afirmó que la educación realmente «consiste en la organización de recursos en el ser humano, de poderes de conducta que le ajustarán a su mundo social y físico»<sup>6</sup>. Esto quiere decir que la enseñanza está vinculada fundamentalmente con la ayuda que debe darse al niño para que desarrolle una amplia receptividad hacia las experiencias que le rodean, y aprecie el significado de éstas y sus interrelaciones potenciales. Hay, por tanto, una importante mutación en lo que es importante; la enseñanza no es impartir hechos y paradigmas de conocimiento preexistentes, por mucho

4. JAMES, *Talks to Teachers* (1899; reimpr. 1958), p. 23s.

5. *Ibid.*, p. 129.

6. *Ibid.*, p. 36.

que estén hábilmente organizados; es, por el contrario, la guía del comportamiento total del niño que reacciona. Todo, dijo James, es una reacción al continuo de la experiencia; el niño por tanto, debe ser ayudado a organizar sus reacciones de forma que lleguen a formar los buenos hábitos, y James definió los hábitos como «tendencias a obrar de modo característico cuando somos poseídos por ciertas ideas, y a contenerse de modo característico cuando somos poseídos por otras ideas»<sup>7</sup>. Esto es, actuar con una voluntad moral, y esto implica la búsqueda «para encontrar la idea o concepción adecuada al caso»<sup>8</sup>. El buen medio ambiente educativo es, por tanto, aquel en que se ayuda al discípulo a ver el reino de la experiencia, y su propio compromiso en él, como una unidad; la reacción quiere decir aprender a organizar la propia corriente de conciencia de modo que sean apreciadas todas las posibles ramificaciones de las acciones, se consideren las acciones alternativas y se den respuestas apropiadas, basadas en una decisión que sea la mejor concepción para el caso. Era, por supuesto, una visión de la educación holista, basada en la naturaleza, que ofrecía un medio de interacción inteligente con la experiencia; era totalmente hostil al herbartianismo que analizaba el mundo externo en una serie de «hechos» estructurados lógicamente, que debían ser aprendidos. James se opuso también al método de Montessori, que supone la existencia de un mundo externo fijo.

Para ayudar a que los maestros entendieran su método, James ofreció un modelo intermedio, no de la mente, sino de los procesos de pensamiento. La corriente individual de conciencia, en cualquier momento dado, llega, desde su punto de vista, a un foco temporal cuando se evalúan las impresiones en sus relaciones mutuas; claramente, atendemos a éstas en un acto total de pensamiento y de comportamiento que responde, y para describir esto usó el término tradicional «asociación». Incluso usó la palabra «facultades» para referirse a los poderes de la asociación dinámica. En verdad, es imposible hablar de comportamiento mental sin usar términos tales como mente, memoria, cognición, facultad, idea, asociación y así sucesivamente; es sin embargo bastante erróneo, argumentaba, materializarlos por sus rótulos lingüísticos. Tales términos deberían ser usados siempre con precaución, no como si significasen entidades preexistentes separadas, de las cuales «mente» es la más peligrosa, sino como medios para referirse a los procesos activos. Por

7. *Ibid.*, p. 125.

8. *Ibid.*

eso, subrayaba, la «facultad» de la memoria no es, pues, «una explicación real o última; porque ella misma se explica como un resultado de la asociación de las ideas»<sup>9</sup>. Lo máximo que James haría sería subrayar el papel de la asociación que es, en última instancia, controlado por la voluntad de creer. No podemos aprender nada sobre la educación o la enseñanza, afirmaba, de la moda contemporánea del estudio «científico o de instrumento de latón del niño» por el que muchos entusiastas — G.S. Hall debía estar en su mente— «toman medidas exactas de las facultades elementales de los niños» exhibiendo a los niños «una serie de letras, sílabas, figuras, cuadros o cualquier cosa, a intervalos de uno, dos o tres segundos» y producen, como resultado de la tabulación de recopilaciones estadísticas, una escala de clasificación con la que pueda evaluarse la mente individual «según la fuerza o debilidad de su facultad de este modo dada a conocer». Y para dar más importancia a su concepción holista del aprendizaje escribió en el mismo contexto: «Ahora sólo puedo repetir aquí lo que os dije cuando tratamos de la atención: el hombre es un ser demasiado completo como para que sea aclarada su eficacia real midiendo cualquier facultad mental apartándola de su consenso en el conjunto en que trabaja»<sup>10</sup>. La necesidad educativa, continuó, es darse cuenta de que en la vida real estamos siempre comprometidos en situaciones totales, casi nunca en ejercicios tales como los del laboratorio de estudio del niño con su atención centrada en «objetos incoherentes e insípidos».

James no era un educador; su tarea como psicólogo estribó más bien en indicar el tipo de enfoque adecuado de cara a la educación y a la enseñanza. Fomentó con ello el nuevo movimiento educativo del pragmatismo aplicado, conocido como experimentalismo, del que John Dewey había de ser el exponente máximo; e influyó así enormemente en el movimiento de educación progresista de la primera mitad del siglo XX. En la obra de William James, el movimiento utópico del siglo XIX en su múltiple diversidad alcanzó una brillante recapitulación, porque reunió gran parte de la búsqueda intelectual de esa era, uniendo en una espléndida síntesis los impulsos filosóficos, religiosos y científicos para alcanzar una mayor efectividad humana y social. La influencia de William James sobre la educación ha sido profunda, en buena parte porque sostuvo una relación con el holismo y la concepción de la educación como

9. Ibid., p. 87.

10. Ibid., p. 96.

una respuesta inteligente a un universo interrelacionado y total en el que tenemos toda nuestra existencia evidente y posible.

### *Reacciones americanas al herbartismo*

La concepción ordenada del mundo, transmitida por la pedagogía herbartiana recientemente desarrollada, fue desafiada en la década de 1890 en el mismo momento en que disfrutaba de su mayor apogeo. El herbartismo parecía barrerlo todo y en esa última década ni Peirce ni James causaron ningún efecto perceptible en las escuelas. Las varias sociedades herbartianas de Alemania se reflejaron en el Club de Herbart, establecido en los EE.UU. en 1892, que fue reconstituido como la Sociedad nacional Herbart, publicando su primer Anuario en 1895; y en 1902 adoptó, como última expresión del movimiento científico, el pomposo título de Sociedad nacional para el estudio científico de la educación. En 1909 abandonó la palabra «científico» de su título porque el entusiasmo del primer momento por la precisión empezó a decaer, después de varios ataques que empezaron con Joseph Rice y culminaron con el trabajo de John Dewey.

Esta campaña iba dirigida contra la prolongación de las escuelas represivas del siglo XIX, caricaturizadas en *Tiempos difíciles* de Charles Dickens.

Al establecerse como pediatra, Rice fue a Jena y Leipzig, en los años 1898-90, para estudiar teoría pedagógica, y lo que vio le aterró; en 1892, de nuevo en su tierra, aceptó el encargo de «The Forum», una revista de Nueva York, para escribir sobre educación americana. Para reunir información para esto, visitó treinta y seis ciudades y mantuvo debates con mil doscientos maestros y en el proceso descubrió que esos atormentadores dickensianos de la infancia, Gradgrind y M'Choakumchild, estaban vivos y oprimían a una amplia gama de niños de América, como fue ejemplificado en la afirmación de un director de escuela al decir que los niños no debían girar sus cabezas en la clase por esta razón: «¿Por qué van a mirar hacia atrás si el maestro está delante?»<sup>11</sup> Los artículos de Rice fueron leídos con entusiasmo, las ventas de «The Forum» aumentaron rápidamente, y el público americano así como sus maestros se hicieron cada vez más conscientes de que el milenio científico no había

11. L. CREMIN, *The Transformation of the School* (1962), p. 4s.

sido todavía alcanzado ni la pedagogía herbartiana iba a anunciar ninguna utopía.

*La tradición en tela de juicio: la escuela como laboratorio social*

En este período la oposición avanzada por William James estaba siendo desarrollada de modo sistemático por John Dewey (1859-1952), quien, a lo largo de las primeras décadas del siglo XX dominaría gran parte del pensamiento educativo de los EE.UU. y alcanzaría un reconocimiento y una aclamación internacionales como arquitecto principal del concepto de reconstrucción social. John Dewey, nacido en Burlington, en el Vermont rural, recibió una educación típica de la clase media de la época, incluyendo a los clásicos, y estudió entre otras asignaturas el latín y el griego para su título en artes liberales de la universidad de Vermont. Dado el resurgimiento clásico del siglo y el dominio del idealismo filosófico alemán, tuvo también estrechos contactos con la filosofía de Hegel y con cursos de historia sobre la civilización occidental. Después de graduarse en 1879, enseñó en una escuela secundaria de Pennsylvania durante dos años y entonces, en 1882, se matriculó para hacer estudios de posgraduado en la universidad, todavía innovadora, de Johns Hopkins en Baltimore, donde presentó una tesis doctoral titulada *La psicología de Kant* en 1884. Aunque no se sabe de la existencia de ningún ejemplar, esta tesis marcó la dirección de su pensamiento; el mismo año publicó un trabajo sobre *Kant y el método filosófico* en el «Journal of Speculative Philosophy», y en la siguiente década continuó interesado por la tradición idealista europea publicando trabajos y artículos sobre Kant, Leibniz, Hegel y T.H. Green. Esto es muy importante porque estos eruditos, junto con Spinoza, fueron responsables de la introducción de la teoría de la coherencia de la verdad en el discurso filosófico.

Tradicionalmente, desde Platón y Aristóteles, la epistemología había estado dominada por la teoría de la correspondencia, que supone que hay un mundo externo de hechos y que cuanto más corresponden nuestras creencias e ideas con este mundo, más se puede decir que son verdad. Durante la revolución científica del s. XVII, los avances en las matemáticas habían ofrecido un modelo para la teoría de la coherencia que juzga la verdad de las ideas por su posibilidad de insertarse en un sistema integrado; esto sostenía la búsqueda de la filosofía idealista desarrollada por Spinoza, Leibniz y Kant. La historia intelectual del s. XIX puede ser

vista, en uno de sus principales aspectos, como un conflicto entre estas dos posturas metafísicas rivales: claramente, la coherencia apoyó el resurgimiento clásico y su asociado resurgir religioso; por otro lado, la correspondencia era la creencia de los positivistas y científicos. Dewey, al igual que Peirce y James, había nacido en un mundo en el que éstas eran alternativas metafísicas. Peirce fue quien intentó resolver el conflicto proponiendo una tercera posibilidad, el pragmatismo, que prescindía de los supuestos metafísicos *a priori* y subrayaba «aspectos prácticos», y James siguió esta tendencia. Dewey se interesó por los problemas en cuanto joven profesor de filosofía, desde 1884 hasta 1894, primero en la universidad de Minnesota y luego en Michigan.

Desde 1894 hasta 1904, Dewey estuvo en la universidad de Chicago y durante este tiempo se preocupó profundamente por cuestiones de educación, teoría social y sus relaciones con la filosofía. Una razón para ir a Chicago fue que su contrato le permitía dar clases de pedagogía y llevar a cabo experimentos para descubrir una forma educativa más en consonancia con los tiempos. Sensible a las críticas de Rice e influenciado por las ideas filosóficas de Peirce y por las ideas psicológicas de James, los primeros experimentos de Dewey parecen simples y razonablemente prudentes cuando son mirados de modo retrospectivo. Por entonces tuvo el apoyo de Francis Wayland Parker (1837-1902) que había ganado ya una reputación nacional como educador progresista. Habiendo empezado como profesor en New Hampshire, Parker se trasladó a Dayton, Ohio, como director ayudante, y luego viajó a Alemania para estudiar la «nueva pedagogía». Al volver en 1875 fue nombrado director del complejo escolar de Quincy, en Massachusetts, y lo convirtió en uno de los más avanzados de los EE.UU., atrayendo a un gran número de visitantes para ver los nuevos métodos puestos en práctica, basados en las lecciones prácticas, excursiones y lo que llamó la «nueva educación», fundada en el aprendizaje de la vida real. Parker, sintiendo ya los cambios en el clima educativo y expresándolos en la forma más interesante del período, aceptó, en 1892, el cargo comprometido de director de la escuela normal del condado de Cook en Chicago, donde llevó más lejos el desarrollo del «sistema Quincy» (siempre rechazó esta denominación) en la preparación de maestros<sup>12</sup>. Allí se sintetizó lo mejor de Pestalozzi, Froebel y Herbart en una nueva pedagogía, y fue en la escuela práctica adjunta a la escuela normal donde Dewey se relacionó directamente con el nuevo

12. *Ibid.*, p. 131ss., para una exposición más completa sobre Parker en Chicago.



entusiasmo «científico» de la educación. Respondiendo al entusiasmo de la ciencia y al estímulo dado por las nuevas doctrinas del pragmatismo, Dewey decidió hacer de la escuela un área de experimento científico.

Esta preocupación por una ciencia de la educación recibió su primera expresión explícita en 1897, cuando John Dewey consiguió la cooperación de un grupo de padres que querían una mejor educación para sus niños. Con la aprobación de la universidad que dio su apoyo moral, Dewey abrió una escuela experimental —llamada más tarde «laboratorio»— adjunta al departamento de filosofía, psicología y pedagogía (del cual él era el jefe), con dos maestros y dieciséis niños. Desde el principio quería comprobar las nuevas teorías pragmáticas, especialmente la psicología educativa de James. Los procedimientos generales de la escuela están relatados en *La escuela y la sociedad* (1899). Sus críticas de la práctica en vigor, y sus propias inclinaciones están muy bien resumidas en el párrafo introductorio del segundo capítulo:

Hace algunos años estaba buscando en las tiendas que abastecían a la escuela en la ciudad, intentando encontrar pupitres y sillas que parecieran totalmente adecuados desde todos los puntos de vista (artístico, higiénico y educativo) a las necesidades de los niños. Tuvimos una gran dificultad en encontrar lo que necesitábamos y, finalmente, un comerciante más inteligente que el resto nos hizo esta observación: «Me temo que no tenemos lo que desean. Ustedes quieren algo donde los niños puedan trabajar; todo lo que tenemos es para escuchar.» Ésta es la historia de la educación tradicional. Igual que el biólogo puede coger un hueso o dos y reconstruir el animal completo, así, si imaginamos la clase ordinaria, con sus filas de horribles pupitres colocados en orden geométrico amontonados de forma que haya el menor espacio posible para moverse, casi todos los pupitres del mismo tamaño, con el espacio justo para los libros, lápices y papel, y añaden una mesa, algunas sillas, las desnudas paredes y posiblemente algunos pocos cuadros, podemos reconstruir la única actividad educativa que cabe llevar a cabo en tal lugar. Todo está hecho «para escuchar»; porque estudiar simplemente las lecciones de un libro es sólo otra forma de escuchar; esto señala la dependencia de una mente de otra. La actitud de escuchar significa, hablando comparativamente, pasividad y absorción, y que hay ciertos materiales confeccionados que están ahí que han sido preparados por el director de la escuela, el patronato, el maestro, y de los cuales el niño debe asimilar lo máximo posible en el menor tiempo posible<sup>13</sup>.

Su intención era hacer de la escuela una institución donde los avances del siglo pudieran ser directamente transmitidos a la nueva generación

13. DEWEY, *The School and Society* (1900; reimpr. 1956), p. 173s.

con el entusiasmo todavía intacto, no inanimados ni formalizados en un currículum externo de la metodología de la lección herbartiana. Esto no quiere decir que Dewey estuviera criticando directamente el herbartismo; su preocupación era atacar la pedagogía inerte. Hay sin embargo otras implicaciones y *Escuela y sociedad* da testimonio de ello; la pasividad, el escuchar y «la dependencia de una mente de otra» son todas, *ipso facto*, no democráticas. A Dewey, como a muchos otros, le parecía que el pragmatismo era una filosofía democrática que se enfrentaba con las teorías autoritarias tradicionales definiendo la verdad como lo que verifica la experiencia colectiva de la sociedad y, por tanto, afirma. Si el conocimiento es relativo y la verdad es contingente y emergente, si existe sólo el niño en su totalidad (libre de facultades, de masas aperceptivas, de tablas rasas y de dualismos cuerpo-mente) en interacción con un medio ambiente de experiencia continuamente cambiante, entonces, seguramente es deshonesto e inmoral no decirlo y no educar al niño de acuerdo con ello. Por eso la escuela debería ser básicamente una institución con las características esenciales del «taller, el laboratorio, con los materiales, las herramientas, con las que el niño pueda construir, crear e indagar activamente»<sup>14</sup>. La escuela prosperó especialmente con el apoyo de Parker y empezó a ganar fama nacional por su enfoque innovador bajo el nombre oficial de Escuela laboratorio de la universidad de Chicago y su denominación más popular de «Escuela de Dewey». Mientras tanto, en 1896, la escuela normal del condado de Cook cesó de actuar y fue abierta de nuevo privadamente por Parker en 1899 como el Instituto de pedagogía de Chicago con el apoyo filantrópico de la adinerada señora Emmons Blaine; en 1901 se fusionó con la sección pedagógica del departamento de filosofía, psicología y pedagogía de la universidad, como la Escuela de educación de la universidad de Chicago. Al año siguiente Parker murió y Dewey se convirtió en el único dirigente educativo progresista. Dewey dimitió en 1904 al estar en conflicto irreconciliable con el presidente Harper sobre asuntos relacionados con su administración de la Escuela laboratorio, sobre todo porque no podía obtener fondos de la universidad para el fusionado Instituto de pedagogía de Chicago que permanecía sin dotación. Al año siguiente James McKeen Cattell le consiguió un cargo en el colegio de maestros de la universidad de Columbia en Nueva York, donde permaneció hasta que se retiró en 1930 y donde fue escrita toda su obra elemental.

14. *Ibid.*



*El pensamiento reflexivo: el método científico aplicado al aprendizaje*

El primer libro importante de Dewey sobre la nueva pedagogía del experimentalismo, como era llamado entonces, fue *Cómo pensamos* (*How We Think*; primera edición 1910) que se presentó como un intento de oponerse a la psicología herbartiana de la masa de apercepción y de la metodología pedagógica de los cinco pasos normales, mediante un procedimiento de psicología de la clase, basada en el enfoque pragmático. Ya la postura herbartiana estaba siendo modificada y reinterpretada lejos de la versión rígida propagada por los McMurrays. En 1897, un profesor de educación de la universidad de Londres, John Adams, escocés de origen y por educación, había publicado *The Herbartian Psychology Applied to Education* (La psicología herbartiana aplicada a la educación), de gran influencia, que hizo un análisis mucho más dinámico e inteligente de Herbart que el realizado por los herbartianos americanos. Por entonces, Adams había leído a Herbart en los textos alemanes originales, en particular, *Psychologie als Wissenschaft* y *Lehrbuch zur Psychologie*, y fue del último trabajo de donde Adams extrajo sus aplicaciones educativas. Evitando las interpretaciones intermedias de la escuela de Jena y los comentarios y traducciones basados a su vez en ellas, pudo volver *ad fontes* y apreciar la gran vitalidad del Herbart original, sintetizando sus puntos de vista en la afirmación según la cual toda la búsqueda de la epistemología occidental hasta la época de Herbart fue «explicar las ideas por la mente», mientras que la gran contribución de Herbart fue «explicar la mente por las ideas» para reconocer que «las ideas forman realmente la mente»<sup>15</sup>. Adams subrayó el principio del asociacionismo dinámico, y Dewey siguió este método en sus propias aplicaciones psicológicas, usando la noción de James del continuo de experiencia como el fundamento sobre el que se agrupan las ideas en asociación. Dewey encontró que esto era una psicología inadecuada y hasta que no apareció la teoría de la *Gestalt* de finales de los años veinte, de la obra alemana de Wertheimer, Köhler y Koffka, no pudo revisar *How We Think* en la edición de 1933 teniendo en cuenta la presuposición y la percepción holista. En la edición de 1910, sin embargo, usó el enfoque asociacionista para analizar los procesos de pensamiento y para efectuar una conexión pedagógica.

15. JOHN ADAMS, *The Herbartian Psychology Applied to Education* (1897), p. 46 y 49.

Dewey se vio obligado a empezar con un supuesto metafísico, el postulado básico de la «continuidad». ¿Cuándo pensamos realmente?, preguntó, y su respuesta fue inmediata: cuando somos desafiados. Y los desafíos, como ya había señalado, son parte de nuestra vida. Por tanto vino la siguiente pregunta: ¿cómo pensamos? Su respuesta ofrecía dos alternativas: bien aceptando las ideas de otros, o bien comprometiéndonos en un proceso de búsqueda crítica. Rechazó el primer enfoque como característico del esclavo: el hombre democrático debe alcanzar soluciones personales genuinas. Por ello, siguiendo lo que creía ser el método científico, Dewey estableció una secuencia de cinco etapas que denominó, en la edición de 1910, el acto completo de pensamiento.

Pensamos, en el sentido total de la palabra, cuando somos desafiados por un problema que nos estimula a buscar una solución. El próximo paso es recopilar datos sobre las causas del problema. Luego, pensamos una secuencia ordenada de pasos hacia una solución o, en palabras del científico, construimos una hipótesis y luego la comprobamos por aplicación; si de ello resulta una confirmación el problema está resuelto. Si la hipótesis no se confirma, volvemos a los datos usando la hipótesis que ha fallado como un elemento más y construimos una nueva hipótesis, teniendo en cuenta nuestra experiencia anterior y procediendo como antes. La ciencia de laboratorio tiene que reconstruir a menudo hipótesis, muchas veces, antes de alcanzar soluciones finales y esto es igualmente válido para la vida humana en general. Lo necesario es mantener la continuidad, el impulso hacia adelante de la vida en una interacción incesante con el medio ambiente. En la edición de 1933 de *How We Think* Dewey usó el sencillo ejemplo de una persona que se pasea por un camino del campo y al ser obstaculizada por una zanja obtiene una solución usando los procesos del pensamiento reflexivo. El resultado final, observó —y lo imprimió en cursiva— era:

*La función del pensamiento reflexivo es, por tanto, transformar una situación en donde se ha experimentado una oscuridad, duda, conflicto, molestia de algún tipo, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa*<sup>16</sup>.

Dewey propuso el método del pensamiento reflexivo con sus cinco pasos de problema, recopilación de datos, hipótesis, comprobación y confirmación, como una alternativa a los cinco pasos herbartianos de la

16. DEWEY, *How We Think* (1933), p. 99.

preparación, presentación, asociación, generalización y aplicación. Mientras que Herbart ofreció un método de instrucción para el maestro, Dewey presentó un método por medio del cual el maestro pudiera ayudar al niño a solucionar los tipos de problemas reales que la vida presenta.

*Una teoría sistemática de la educación: «Democracia y educación»*

Las primeras décadas del siglo XX no sólo fueron testigo de estimulantes avances científicos; fueron también un período de profunda confusión económica, social y política. El impulso socialista de Marx había perdido su ímpetu y los partidos de los trabajadores habían optado por la cooperación con el capitalismo, en un intento de solucionar las serias depresiones del crecimiento económico industrial, aunque la masa de trabajadores permanecía seriamente perjudicada en Europa donde las fuerzas de la represión oligárquica eran todavía fuertes. A lo largo de la era del imperialismo, desde 1890 hasta 1914, las grandes potencias sostuvieron continuamente guerras luchando en África, Asia y China, mientras se dirigían a la gran guerra de 1914-18. En gran parte, escribió Dewey en la revista «The Christian Century» en 1923, las guerras tienen lugar cuando constituyen los únicos medios disponibles para solucionar de modo legítimo las disputas internacionales<sup>17</sup>. Incapaz de prescindir de su educación hegeliana, Dewey reconoció los inevitables orígenes dialécticos del conflicto y la necesidad de conflicto en la existencia humana, puesto que con su resolución llega la experiencia estética que, según él, es «el momento en que se pasa del disturbio a la armonía, el de la vida más intensa»<sup>18</sup>, pero también propuso que éstos deberían ser eliminados, en el caso de conflictos destructivos tales como la guerra, siempre que fuera posible, y que todos los conflictos deberían ser resueltos por medio del enfoque experimental de la forma científica de resolver los problemas, o lo que llamó «el método de la inteligencia». Fue, de hecho, esta actitud lo que le había llevado ya a decir que una población convenientemente educada es la mejor manera de minimizar el conflicto, desde el nivel local hasta el internacional.

17. DEWEY, *International Law and the War System*, «The Christian Century», 18 de octubre de 1923; reproducido en *Characters and Events* (1929), vol. 2, p. 650-65.

18. DEWEY, *Art as Experience* (1935), p. 23.

Para explicar su opinión de cómo podrían evitarse los problemas de la mejor manera, y en caso de ser inevitables, poder tratarlos de modo conveniente, Dewey había escrito ya en 1916 su mayor obra sobre educación, la famosa *Democracy and Education*, en la que argumentó a favor de la causa reconstruccionista para la sociedad democrática, totalmente educada, como la única forma aceptable de organización social y de gobierno. *Democracy and Education* es una rica obra larga y compleja, y su influencia sobre los maestros al llegar en medio de la guerra europea (los EE.UU. no entraron hasta el 6 de abril de 1917), fue enorme; ningún otro trabajo ha influido nunca tan profundamente en la educación americana, y todavía persiste su huella. Dewey escribió en una sociedad que estaba luchando con violentos problemas internos, de enconado racismo y minorías étnicas no asimiladas que parecían estar dispuestas a destrozarse la precaria unidad social, en una réplica de los conflictos europeos: a pesar de la retórica liberal de la escuela común, América no estaba bien educada ni era una democracia genuina. Las ricas oligarquías comerciales e industriales sostenían las riendas del poder y controlaban las escalas de movilidad social y, aunque el sistema educativo sancionase siempre el carácter competitivo y mantuviese en sujeción al pueblo común, América fracasaría en la realización de su promesa de llegar a ser la primera democracia genuina y, por medio de su ejemplo, de estimular al resto del mundo. Por eso, *Democracy and Education*, a pesar de su prosa árida y de su método analítico, fue un manifiesto entusiasta de una nueva era posible.

Dewey reaccionó con vigor en *Democracy and Education* contra las prácticas que prevalecían, alegando que la educación, a comienzos del siglo XX, carecía casi totalmente de sentido: era la instrucción de esclavos. Los objetivos de virtud y de carácter moral eran impuestos desde arriba y estaban fundados en una dudosa metafísica vacía; el currículum era un abrumador cuerpo de información totalmente carente de vida. El niño en cuanto ser humano integral era violado; la mente y el cuerpo se separaban como abstracciones y el cuerpo se suprimía, violentamente si era necesario. Todo estaba dirigido a atiborrar la «mente» con grandes cantidades de fórmulas en gran parte verbales, disfrazadas de conocimiento, privadas de contenido real e impuestas por un maestro necesariamente autoritario, y bastante separadas del contexto experiencial en el que se habían creado originalmente. La educación tradicional está basada en la dependencia del discípulo de la mente y voluntad de otro. En estas circunstancias, ¿cómo podrían los jóvenes llegar a ser miembros

participantes y constructivos de una democracia consagrada a ampliar la capacidad de la buena vida a cada uno? *Democracy and Education* trató de ofrecer una respuesta a esta pregunta provocativa: la base de toda educación democrática, alegaba, debería ser científica en el sentido riguroso de la palabra. La escuela, siguiendo su primer ejemplo de la universidad de Chicago, debe convertirse en un laboratorio social donde los niños aprendan a someter la tradición recibida a las comprobaciones pragmáticas de la verdad; el conocimiento acumulado de la sociedad ha de demostrar su operatividad. Además, esto debe ser un proceso continuo: la escuela debe desarrollar en el niño la competencia necesaria para solucionar problemas corrientes y para poner a prueba planes futuros de acción, de acuerdo con el método experimental. Este libro, en el que se presentó su doctrina revolucionaria, se convirtió rápidamente en el centro del interés educativo por toda América y suscitó grandes debates y alguna reacción bastante enconada.

La base de la teoría de Dewey sobre la educación no es metafísica en el sentido tradicional; por el contrario, empezó su argumentación desde una posición antropológica y psicológica; la vida, afirmaba, busca su propia subsistencia, que el hombre logra por medio de la sociedad organizada. La educación es fundamental para este proceso, porque posibilita que el individuo mantenga la continuidad por medio del aprendizaje de técnicas de supervivencia y desarrollo de la experiencia acumulada de su grupo. Cuando la vida se vuelve más compleja, la educación se hace más «formal» e «intencional», y está en gran parte encaminada a asegurar que los jóvenes lleguen a aceptar la moral de su sociedad. Llegando a este punto, dos caminos son posibles: o bien ver que esta moral (en el pleno sentido de las formas de la sociedad) es cerrada, fija e incambiable, o bien asegurar que se mantenga abierta, provisional y sujeta a revisión a la luz de la experiencia social continua. Sólo el último camino debería ser admisible en una democracia que está basada, por definición, en un profundo compromiso de creer en el valor intrínseco y en la dignidad igual de todas las personas.

De este supuesto fluyen consecuencias educativas. Se debe permitir que el niño retenga su característica dominante, la plasticidad; debe animarse a los niños a que sigan su «natural» tendencia a buscar, indagar, explorar, sumergirse en el medio ambiente y a aprender por experiencia. Esto lleva, decía Dewey, al crecimiento; la forma más deseable de nuestro comportamiento es la disposición a reaccionar siempre, ante las nuevas situaciones, con flexibilidad y curiosidad. La educación debería alen-

tar al individuo para que respondiera de modo creativo. Lo opuesto es responder con una solución fija, un prejuicio: imponer una actitud o creencia estática y establecida ante una nueva situación. Este último enfoque, afirmaba, es exactamente lo que las escuelas alientan: cierran los ojos de los niños imponiéndoles opiniones predeterminadas del mundo y soluciones previamente desarrolladas. Se enseña a los niños, por medio de un currículum preordenado, a ver el mundo fijado, terminado y ordenado; su única realización posible es ver cuánto pueden memorizar de todo ello.

Dewey concilió la prioridad de la continuidad social con la necesidad de flexibilidad para el individuo, arguyendo que la experiencia colectiva de una sociedad democrática debería ser considerada como un recurso para solucionar problemas futuros. Así es como enfocó la historia y todo estudio organizado como «un programa», una taxonomía de soluciones previas. Por eso el niño debería ver las asignaturas de la escuela como cuerpos de material con posible importancia para una acción futura; las asignaturas no deberían ser reverenciadas ni memorizadas sólo por su propio valor. Ni tampoco debería ser puramente verbal el estudio de la escuela. Dewey reconoció que el material simbólico y escrito tiene la capacidad, si es usado convenientemente, de ampliar el significado de nuestra experiencia, pero con frecuencia es una forma árida, de recitación enciclopédica que se aprende de memoria, no teniendo a menudo una relación significativa con las experiencias de la vida real.

La actividad es uno de los términos clave de Dewey; la consideró como la característica humana dominante. El hombre está actuando constantemente para mantener la continuidad de la vida, porque las verificaciones de la continuidad (y, por tanto, de la supervivencia) son parte del orden de la naturaleza. La visión de Dewey de que la vida era una secuencia de desafíos, reforzada profundamente por el ritmo del desarrollo industrial de las primeras décadas de este siglo, cuando nada parecía cierto ni predecible, no le hicieron desespérer del progreso de la civilización; por el contrario, alegó que la máquina debe ser aceptada porque es el instrumento por medio del cual las personas pueden ser liberadas de las ocupaciones rutinarias y serviles y que les permite disfrutar una vida de actividad creativa y llena de propósitos. Esto le llevó a sugerir que la educación debería estar en consonancia con la sociedad que era por entonces una democracia industrial en desarrollo. La educación, además, debería ser un proceso democrático de actividad conjunta, guiada por la forma más alta de solucionar problemas hasta en-

tonces concebida: el método científico. Ya en los años de Chicago, Dewey concibió la escuela como un laboratorio más que como un lugar para sentarse, y el aprendizaje como una experimentación y una búsqueda en lo desconocido más que una absorción pasiva de «hechos» externos; desatornilló los pupitres del suelo y puso en la clase bancos de laboratorio; la mesa del profesor desapareció y se animó a los niños a que permanecieran de pie, anduvieran y hablaran juntos al tiempo que estudiaban cuestiones de la vida real. Con el paso de los años una amplia literatura sobre aprendizaje de la «actividad» apareció junto con el método de «proyecto» asociado.

De acuerdo con sus argumentos, en *How We Think*, y con las ideas psicológicas de William James, Dewey se opuso firmemente tanto al dualismo de la metafísica tradicional (mente-cuerpo, sujeto-objeto, ser-devenir, y así sucesivamente) como a la tendencia a hacer abstracciones sustantivas. Por eso, en *Democracy and Education* criticó los conceptos abstractos de mente, inteligencia, interés, atención y disciplina, arguyendo que esta creencia en una existencia sustantiva de estos y otros muchos términos, era lo que había llevado a las principales características de la educación tradicional. No tenemos una «mente» como una entidad separada que se contiene a sí misma; estamos siempre comprometidos como personas completas que reaccionan; cuando trabajamos en favor de una solución científica de los problemas, actuamos inteligentemente y así nos comprometemos o «interesamos» (del latín *inter-est*, que está entre el agente y la actividad)<sup>19</sup>, atendemos y controlamos nuestro comportamiento. Por tanto Dewey creía que si las escuelas basaban sus actividades en la búsqueda científica, una gran parte de la coacción desaparecería y la motivación externa y artificial sería innecesaria. Esto llevaría a su vez a la desaparición de uno de los mayores enemigos de la democracia: el dualismo, heredado de los griegos, del ocio y el trabajo. Nada es intrínsecamente liberal o iliberal: cualquier cosa que ayude a solucionar los problemas es potencialmente liberadora y no es incumbencia de ninguna clase especial de estudios. Por otro lado, cualquier cosa que nos impida la actividad creativa, como lo hace gran parte del tradicional currículum de humanidades, es potencialmente iliberal.

Entonces, ¿cómo adquiere el individuo la moral y un conjunto de valores apropiados? De nuevo Dewey encontró la respuesta dentro de la teoría científica y democrática; en efecto, su rechazo de un sistema de

19. DEWEY, *Democracy and Education* (1916), p. 149.

valor externo impuesto desde arriba y defendido por la metafísica tradicional fue la causa de la mayoría de las oposiciones de la Iglesia contra él; Dewey alegaba que la moral se aprende dentro del contexto social, observando las reglas apropiadas que emergen de una experiencia compartida. El maestro es también un estudiante cooperativo, pero mayor y más sabio, y cuyo papel es ayudar al niño a aprender los valores de la participación democrática. De nuevo, en una verdadera sociedad democrática, alegaba, la educación debería ser controlada por el Estado, con escuelas para todos, prescindiendo de sexo, religión, raza y clase social; cualquier otro sistema es divisorio, inhibe el aprendizaje de los valores democráticos, y, por tanto, no tiene una genuina función educativa.

Dewey era consciente de que el término «valores», como otros muchos términos que usamos, es una abstracción; en la práctica, hay sólo el acto de evaluar que, opinaba, se alcanza a través del método científico. El aprendizaje tiene lugar cuando, enfrentados con la necesidad de escoger entre cursos alternativos de acción, nos involucramos en la construcción de hipótesis que anticipan las consecuencias de formas particulares de actuar. Desde su punto de vista, un acto completo de pensamiento nos exige que anticipemos las consecuencias implicadas para otros para la comunidad mayor y para el medio ambiente, así como para nosotros mismos. Esto no quiere decir que cada hipótesis consiga este objetivo; si lo hiciera, decía Dewey, estaríamos viviendo en un mundo acabado. Debemos aceptar el hecho de que nuestras hipótesis puedan ser imperfectas, que las soluciones a los problemas incluso si funcionan (y así encuentran la comprobación pragmática de la verdad) puedan ser sólo parciales. Debemos ser siempre conscientes de la naturaleza provisional de nuestras conclusiones y de las limitaciones de nuestra comprensión. En efecto, tenemos derecho a cometer errores, pero si tenemos que asegurar y mantener la democracia no podemos ser negligentes. La moral genuina llega manteniéndonos flexibles, alerta y respondiendo de modo creativo a los nuevos desafíos; transmitir esa cualidad a los jóvenes es el supremo objetivo que podemos dar a la educación.

#### *El experimentalismo controvertido: objeciones a la teoría*

Con la publicación de *Democracy and Education* Dewey ganó una prominencia nacional y ofreció una postura sólida para los reformistas

educativos, particularmente para los interesados por las clases trabajadoras.

Dewey había sido aclamado como filósofo y teórico educativo de reputación mundial cuando se fundó la Asociación progresista de la educación en los EE.UU. en 1919, y la Asociación de la nueva educación de Europa celebró su primera conferencia en 1921, en Calais, con más de 100 delegados de catorce países. Por su parte, Dewey siguió siendo ante todo un universitario, y de su pluma continuó saliendo una continua corriente de literatura progresista y reformista. En efecto, mantuvo su capacidad intelectual hasta el final de su larga vida, dando respuesta a las muchas posiciones polémicas que su postura motivaba, ya que de ninguna manera fue reconocido de modo universal como un mesías de la educación. Llegaron ataques de muchos medios conservadores: su filosofía del pragmatismo motivó el desprecio de los filósofos académicos; sus opiniones morales levantaron la ira de las iglesias, su concepción de la educación basada en la solución de problemas y centrada en el niño (criticada como «pedagogía blanda») se ganó la hostilidad de los herbartianos y de los maestros tradicionales, en particular de las escuelas privadas y apoyadas por la Iglesia, que consideraron atacados sus modelos. En contra de una continua oposición, Dewey perseveró en su búsqueda de una formulación completa de la filosofía de la educación, y es un logro suyo el haber producido la única teoría de la educación importante, global y totalmente independiente desde Platón y Aristóteles.

Donde mejor se ilustra el polémico status de Dewey es en el hecho de haber sido invitado a dar las conferencias de Gifford en 1929. Adam Lord Gifford (1820-87) hizo una donación para que se estableciera una fundación para una serie de conferencias bienales que se debían dar en las universidades escocesas con el fin de «promocionar, avanzar, enseñar y difundir el estudio de la teología natural en el más amplio sentido de este término»; las series empezaron en 1888, y las conferencias de Dewey, dadas en la universidad de Edimburgo, fueron publicadas bajo el título de *Búsqueda de la certeza*. Dewey criticó mucho los enfoques dualistas tradicionales de la religión y los intentos filosóficos de comprender lo que para él era el concepto hipotético de una realidad mayor que la experiencia; la filosofía, dijo en la primera conferencia, ha sido dominada desde los tiempos clásicos por la obsesión «de que el oficio del conocimiento es revelar lo precedentemente real, antes que, como es el caso de nuestros juicios prácticos, ganar el tipo de entendimiento necesario

para hacer frente a los problemas tal como surgen»<sup>20</sup>. El texto publicado gozó de gran número de reimpresiones, y causó enorme influencia en los círculos filosóficos radicales sobre la teoría de la ética y lógica; en el *Diccionario de Oxford de la Iglesia cristiana*, publicado por primera vez en 1957, el nombre de Dewey está claramente ausente de su lista de «notables conferenciantes de Gifford»<sup>21</sup>. También está ausente el nombre de William James, cuyas *Variedades de la experiencia religiosa* fueron las conferencias de Gifford para 1901-02. Dewey se mantuvo firme, a lo largo de toda su vida, en que no hay una realidad mayor que la experiencia; y la teoría de la verificación de la verdad no está en ningún sitio tan bien expuesta como en estas conferencias, que revelan su dominio de la tradición intelectual occidental, tanto científica como filosófica. Rechazó a Kant por haber producido solo una «supuesta revolución», haciendo «explícito lo que estaba implícito en la tradición clásica», es decir, «que el conocimiento está determinado por la constitución objetiva del universo», «un simple cambio de la autoría teológica por la humana»<sup>22</sup>. El capítulo final «la revolución copernicana» es un argumento interesante y dinámico, demasiado complejo para ser discutido aquí en detalle, que refleja tanto el enfoque realista (correspondencia) como el idealista (coherencia) del conocimiento. Debemos abandonar tales búsquedas de la certeza porque no llevan a ninguna parte, alegó; todo lo que podemos «conocer» es lo que podemos experimentar: «(sólo) hay un todo en movimiento, compuesto de partes que actúan recíprocamente; apareciendo un centro donde hay un esfuerzo para cambiarlos en una particular dirección». Este «centro» tiene que ser la mente, pero una «mente... ya no como un espectador que contempla el mundo desde fuera y que encuentra su suprema satisfacción en la alegría de la contemplación autosuficiente de sí misma. La mente está dentro del mundo como una parte de procesos en curso de este último»<sup>23</sup>.

Esta postura era poco confortable y ayudaba poco a los maestros de escuela inseguros, ineptos o ignorantes; durante siglos en Europa, los maestros habían llevado togas académicas que significaban que estaban revestidos de autoridad, siendo la extensión necesaria de tal autoridad la taxonomía del conocimiento ordenado y una pedagogía extraída de una

20. DEWEY, *The Quest for Certainty* (1929), p. 17.

21. *Oxford Dictionary of the Christian Church*, ed. F.L. Cross (?1978), artículo «Gifford Lectures», p. 566.

22. DEWEY, *The Quest for Certainty*, p. 287s.

23. *Ibid.*, p. 291.



psicología exacta. El herbartismo permitía incluso al más insignificante maestro llegar a la posesión del poder; el desafío de Dewey a esto fue atacado por los conservadores. Además, su enfoque filosófico fue considerado poco sólido por muchos filósofos: insistiendo en la verificación como criterio de verdad, Dewey, arguyeron los filósofos, había confundido el hecho de un acontecimiento con su descubrimiento por parte de un sujeto individual. Según la acusación de sus críticos, repetida a menudo, había dejado de observar los procedimientos lógicos apropiados y había «psicologizado» la filosofía. Éste fue un obstáculo importante para que se aceptara a Dewey más ampliamente; junto a ello, en especial por lo que se refiere a la educación, está el problema del conocimiento externo, el reino de los hechos tal como normalmente los entendemos, esto es, del «sentido común». Ahora bien, la postura de Dewey, al no admitir la certeza y, por tanto, ningún conocimiento absoluto, parecía evaporarse frente a la experiencia cotidiana. Por ejemplo, ¿no se podía decir que la ley de la gravedad opera independientemente de nuestra experiencia? El sentido común hubiera dicho que sí; Dewey señalaba que los continuos descubrimientos de la ciencia habían derrumbado lo que anteriormente se había tenido por «verdades inmutables», entre las cuales hay que considerar incluso el mismo concepto de la gravedad: las experiencias que nos gusta considerar como absolutas tienen sólo, en sus palabras, la «posibilidad garantizada de afirmación» en su creencia.

Otra cuestión de la mayor importancia para la educación era la cuestión del conocimiento antecedente, es decir, los cuerpos organizados de conocimiento, ordenados sistemáticamente y acumulados simbólicamente, normalmente en el lenguaje, pero también en otras varias notaciones (matemáticas, musicales y, hoy en día, en códigos electrónicos) con las que ha sido formado el currículum tradicional. Dewey alegó de nuevo que la única realidad es la experiencia inmediata y consideró que la experiencia simbólica e indirecta sólo tiene un valor potencial en la medida en que puede ser incorporada a la existencia inmediata de modo significativo (Peirce hubiese dicho de modo práctico), esto es, en la solución de los problemas corrientes. En la *Búsqueda de la certeza* Dewey no denigró los símbolos ni su función de almacenar experiencia indirecta, antes bien afirmó que «la invención o descubrimiento de los símbolos era sin duda, con mucho, el mayor acontecimiento en la historia del hombre. Sin ellos, no sería posible ningún avance intelectual; con ellos, no se pone ningún límite al desarrollo intelectual excepto la es-

tupidez inherente»<sup>24</sup>. Sin embargo, Dewey subrayó lo que él llamaba «falacia» de considerar «independencia con respecto a cualquier aplicación específica» como equivalente a la «independencia con respecto a cualquier aplicación en cuanto a tal»<sup>25</sup>. El criterio debe ser siempre la aplicación específica a la experiencia inmediata, y de nuevo percibimos aquí tanto la tradición positivista con su énfasis en la experiencia directa, como su fondo kantiano, la afirmación de que *Anschauungen ohne Begriffe sind blind*. Por tanto la educación, como todos los demás aspectos de la actividad humana, debe ser gobernada por la conciencia de la contingencia y lo emergente, por la necesidad de mantenerse flexible y presurosos a responder a la continua novedad en nuestra vida.

El problema del status del conocimiento simbólico almacenado y de la verificación de la teoría de la verdad siguió siendo ampliamente debatido entre los filósofos y los educadores. Dewey atacó la postura sensoempirista por ser meramente «sensacionalista»<sup>26</sup> y, sin embargo, él mismo estaba en parte dentro de esta tradición, puesto que aceptó lo inmediato y lo material como condiciones de nuestra experiencia. Para él, las ideas, símbolos y experiencia indirecta son todos parte de un reino misterioso de potencialidad; Dewey no los consideró como igualmente coexistentes en la experiencia. Reconoció la serie más importante de todas las ideas posibles, colectivamente designada como «historia», en el capítulo de introducción de *Democracy and Education* titulado «la educación como una necesidad de la vida»; no obstante siempre consideró que la historia, la totalidad de la conciencia humana de la experiencia previa, no tenía un status real independiente. Aunque se pudieran aceptar sus argumentos contra esta postura (y no habría un asentimiento universal), Dewey quedaba expuesto a la crítica de que permanecía aún dentro del campo positivista. Los problemas emergen en su opinión desde afuera, del medio ambiente; el hombre está en gran parte fuera de la naturaleza y las ideas son sólo recursos que están disponibles a las llamadas. Dewey no llegó hasta el punto de vista al que le habría llevado lógicamente su postura y que habría reforzado su argumento considerablemente, de que el hombre y las ideas son, por igual, parte del continuo de la experiencia. No llegó a darse cuenta de que las ideas no son meramente, como él las describía, «objetos de pensamiento»<sup>27</sup>, sino que

24. Ibid., p. 151.

25. Ibid., p. 154.

26. Ibid., p. 156.

27. Ibid., p. 155.



son parte de la totalidad de la experiencia, y por eso ayudan a generar problemas; su existencia es tan real como el hombre mismo; el hombre no está fuera de la naturaleza, resolviendo problemas, sino que está dentro como un elemento del continuo fluir de los acontecimientos. De igual modo, consideró que el conocimiento simbólico era disponible sólo de modo potencial y no una parte permanente de todo el entorno; asimismo, mantuvo aún una postura sensoempírica considerando el experimentalismo como un método externo al hombre y capaz de ser empleado cuando es necesario

### El progresismo americano en la práctica

#### *El impulso reformista en la educación americana, 1890-1918*

Dewey, en cuanto filósofo preeminente y portavoz de la reconstrucción social, debe ser considerado en el contexto como sólo uno de los muchos reformistas sociales y educativos, muchos de los cuales, aunque no tan sofisticados intelectualmente, ejercieron no obstante una considerable presión para el cambio social y educativo. El desarrollo del progresismo americano se produjo en tres etapas principales: desde finales del s. XIX hasta la primera guerra mundial, desde 1919 hasta la gran depresión de 1929, y desde la década de 1930 hasta la segunda guerra mundial: Dewey desempeñó el papel individual más importante en el primero de estos tres períodos, cuando el movimiento progresista estaba empezando a tomar una forma coherente. A lo largo del s. XIX, la educación americana había sido influenciada sólo mínimamente por la contracultura; el socialismo había hecho pocos progresos y los diversos grupos milenaristas, como los del New Harmony y Oneida, se habían mantenido apartados sin contribuir virtualmente en nada a la reforma educativa. Pero a medida que el siglo iba avanzando había una continua reacción contra la afición burguesa a la escolarización formal y al dominio clásico de las escuelas secundarias, academias y colegios. En una sociedad de frontera que proclamaba las virtudes del trabajo honrado, era el colmo de la hipocresía poner interés en la latinidad y en el estéril currículum literario, y esta objeción se fue alzando cada vez más hasta la última parte del siglo, al tiempo que se defendía la causa de la dignidad inherente del trabajo manual y se proponía una educación práctica. Los primeros reformistas, como Parker y Quincy, subrayaban el currículum

práctico, y la gran Exposición industrial americana de 1876, centenario de Filadelfia (respuesta de la nación a las exposiciones de Londres y de París) fue presentada bajo el tema de «La educación y el progreso nacional». La muestra más sorprendente de la Exposición sobre educación práctica fue la contribución rusa, basada en los métodos de Victor Della Vos, director de la Escuela técnica imperial de Moscú<sup>28</sup>. Esto estimuló la respuesta americana, y en los años siguientes se fue introduciendo cada vez más la enseñanza de taller manual y profesional, adoptándose por primera vez las ideas de Della Vos en el Instituto de tecnología de Massachusetts, en 1876. Había aparecido ya una educación técnica superior en la fundación del Rensselaer Polytechnic Institute en 1824, de la Escuela científica Lawrence de Harvard y de la Escuela científica de Sheffield en 1847, en la Escuela Chandler de ciencia y arte de Dartmouth en 1851 y en el Instituto de Massachusetts en 1861. Con el ejemplo de Moscú la legitimidad técnica y científica se trasladó a las escuelas también. En 1879 Calvin Woodward abrió una escuela de enseñanza manual en la universidad Washington en San Luis, la primera de los EE.UU.

Sobrevinieron problemas puesto que los conservadores defendían la tradición literaria y matemática, mientras que los innovadores promovían los méritos de la educación manual y mecánica; esta última postura fue apoyada tanto por la Federación americana del trabajo, fundada en 1886, como sucesora del Sindicato nacional de 1867 y de los Caballeros del trabajo de 1869 para que representara los intereses de la clase trabajadora, como por la Asociación nacional de manufactureros que buscaba comerciantes mejor preparados. La ideología del experimentalismo que John Dewey había promocionado trató de reconciliar la necesidad del pensamiento abstracto y la organización tradicional del conocimiento con las demandas de aplicación práctica y de verificación de la teoría en la práctica. Sin embargo, la dificultad que sintieron muchos maestros con el primer pensamiento de Dewey era que, además de ser difícil de comprender, no era suficientemente explícito y prescriptivo. El logro de la fuerza educativa americana en las dos primeras décadas del siglo XX fue mínimo, y Dewey pedía cosas que pocos podían dar. Hacia 1900 los cuarenta y cinco estados tenían escuelas normales de alguna clase, aunque Massachusetts, a pesar de ir en cabeza todavía desde el punto de vista educativo, sólo exigía un diploma de escuela de enseñanza secun-

28. CREMIN, o.c., p. 24ss. Debemos reconocer la extraordinaria ayuda que nos ha proporcionado esta monografía.

daria y dos años de preparación como maestro; los demás estados requerían menos. En efecto, aunque por el año 1911 la mayoría de los estados tenían leyes sobre la certificación del maestro, sólo en 1921 cuatro estados exigían una preparación formal de maestro para la certificación; catorce estados daban credenciales sobre la base de cuatro años completos de enseñanza secundaria (normalmente después de ocho años de escolaridad elemental), mientras que treinta estados no exigían ningún requisito académico para la obtención del certificado de maestro.

Al mismo tiempo que el primer trabajo de Dewey, varios reformistas emprendieron muchos experimentos educativos progresistas, estando todos interesados en cambiar la sociedad a través de la escuela, e influenciados todos por elementos separados del pensamiento progresista del s. XIX; y al variar sus enfoques según la importancia atribuida a distintos elementos, los resultados fueron diferentes en concordancia. En un extremo estaban los que acentuaban el enfoque individual, de los cuales fueron los ejemplos más representativos Marietta Johnson y Hellen Parkhurst.

En 1907, Marietta Johnson abrió una escuela experimental libre costeada privadamente, en Fairhope, Alabama, que era en esencia un intento de desarrollar las ideas de Rousseau de forma institucional, a través del enfoque de la «educación orgánica». La institución fue llamada Escuela orgánica y se daba importancia en ella al crecimiento sin trabas de los intereses y capacidades del niño, sin coacciones externas de dominio del maestro, de programas fijos, ni de exámenes. Pero los problemas brotaron en cuanto Marietta Johnson intentó reconciliar el crecimiento orgánico con la necesidad de garantizar que se orientara en la debida dirección para conseguir la competencia adulta. El enfoque de Hellen Parkhurst era menos doctrinario; habiendo empezado como maestra a los dieciséis años en una escuela, una cabaña de troncos, en Wisconsin, en 1904, con cuarenta discípulos, desarrolló un sistema de instrucción individualizado, basado en un «contrato» que convertía a los niños en agentes de su propio aprendizaje. Se sintió atraída por las ideas contemporáneas de Montessori y las integró en su propio plan; de hecho, trabajó con Montessori para tener experiencia en el desarrollo de su propio sistema, que fue adoptado en 1920 en la escuela secundaria de Dalton en Massachusetts, el lugar de nacimiento de Hellen Parkhurst. El sistema, conocido a partir de entonces como el plan Dalton, se extendió rápidamente por toda Gran Bretaña, Europa y el mundo colonial occidental como una forma prometedora de progresismo, puesto que cum-

plía el criterio principal de hacer del interés, de la propia motivación de la actividad del niño, el factor dominante de todo el proceso de la educación.

Al mismo tiempo que estos dos enfoques individualistas había un método más orientado a lo social y desarrollado por el director de la escuela de Gary, Indiana, William Wirt, que comenzó en 1907. Gary se estaba convirtiendo en una colonia industrial de la corporación del acero de los EE.UU. y Wirt, con treinta años entonces, aprovechó la ocasión para intentar desarrollar, en una nueva comunidad, un nuevo tipo de escuela que incorporase el pensamiento socialista y progresista de la época, incluyendo el de Dewey, integrando el aprendizaje y el trabajo, lo abstracto y lo aplicado, lo individual y lo social. Así, diseñó el complejo escolar de Gary sobre la base de que cada unidad escolar poseyera sólo la mitad de su espacio organizado en clases formales, con mobiliario de pupitres, reservando la otra mitad para diversos espacios de actividad, tales como auditorios, talleres, laboratorios, gimnasios, terrenos de juego y biblioteca. Aunque se seguía el currículum formal del Estado de Indiana, las escuelas Gary evitaron un enfoque de materias compartimentalizadas y en vez de ello adaptaron el currículum a un sistema de unidades de trabajo basadas en amplios temas sociales. Las escuelas fueron organizadas en dos divisiones conocidas como «pelotones», ya que sólo la mitad de los estudiantes podían dedicarse al mismo tiempo al trabajo del aula, y por medio de este método se cronometraron varios aspectos del aprendizaje; el auditorio se usó para asambleas en donde los estudiantes podían discutir asuntos de interés para todos, el gimnasio, el taller y los laboratorios se usaron para proyectos que incluían la cooperación social, mientras que la biblioteca y las clases se reservaron para las necesidades individuales de estudio. El enfoque de la «Escuela pelotón Gary» era extremadamente innovador para un sistema público, en los años 1910, y como es de suponer produjo una considerable polémica.

En 1915, John Dewey con su mujer Evelyn, publicó *Escuelas del futuro* que presentaba varios modelos, tales como la escuela orgánica de Marietta Johnson y el sistema Gary, y recomendó éstos a los progresistas. El último enfoque fue apoyado más tarde por la publicación en 1916 de *Las escuelas Gary* de Randolph Bourne, y un segundo trabajo en 1918 con el mismo título escrito por Abraham Flexner y por Frank Bachman, que sirvieron para reforzar la fama del sistema. En 1929, más de doscientos sistemas municipales de cuarenta y un estados habían

adoptado el enfoque de la escuela «pelotón» con interpretaciones diversas<sup>29</sup>.

*El progresismo en acción, 1919-1929*

A finales de la primera guerra mundial, la enseñanza pública americana se había convertido en la primera del mundo, al hacerse esfuerzos por extender la educación de maestros y por basar el plan de estudios en los últimos métodos. Algunas comunidades y patronatos de escuelas habían demostrado ya su deseo de experimentar nuevos enfoques; el momento era propicio para que se tomaran otras iniciativas ampliando las ideas progresistas de Dewey y de sus colaboradores. En 1919 Stanwood Cobb, un maestro del Colegio naval de Annapolis, formó la Asociación para el avance de la educación progresiva, con un número inicial de miembros de 85 y una carta de siete objetivos para mejorar la escuela elemental: 1) Libertad para desarrollarse naturalmente. 2) Interés, el motivo de todo trabajo. 3) El maestro, un guía, no un maestro de tareas. 4) Estudio científico de la evolución del niño. 5) Mayor atención a todo lo que afecta al desarrollo del niño. 6) Cooperación entre la escuela y el hogar para satisfacer las necesidades de la vida del niño. 7) La escuela progresiva, líder de los movimientos de educación.

Siguiendo el ejemplo de los movimientos europeos, como la Liga de la nueva educación, que tenía su propio periódico «Educación para la nueva era», también la Asociación de la educación progresiva americana fundó un periódico trimestral en 1924 «Educación progresiva» para difundir las ideas de los siete puntos. Haciendo esto, introdujo a los lectores americanos en el trabajo de los innovadores europeos y sus experimentos sobre progresismo, incluyendo el trabajo de Reddie, de Abbotsholme y los principios de los *Landerziehungsheimen* de Lietz.

Simultáneamente, la preparación de los maestros iba mejorando a lo largo de los años de la década de 1920. El colegio de maestros de Columbia tomó la iniciativa y se esforzó por ser la escuela dirigente de la nación en la educación de maestros. Este colegio había sido fundado en 1892, afiliado a la universidad Columbia de Nueva York, y con el apoyo del decano James Russell prosperó cuando John Dewey se unió a su personal en 1905. Russell reunió a las mejores personas que pudo, el

29. Ibid., p. 154-60.

historiador Paul Monroe, el psicólogo William Thorndike, el teórico social Harold Rugg, el teórico de currículum William H. Kilpatrick y el apóstata herbartiano Frank McMurry, quien a principios del siglo xx había optado por la psicología funcionalista. Se reunió un nuevo cuerpo de teoría educativa, basado en sus trabajos pioneros, con los amplios títulos de historia de la educación, filosofía de la educación, psicología aplicada a la educación y metodología general, que fue suplantando cada vez más las teorías pedagógicas más limitadas y prescriptivas desarrolladas en el siglo xix. Mientras todas estas cosas eran importantes en relación con el trabajo de elevar la educación de los maestros, William Heard Kilpatrick (nacido en 1871) era con mucho el más influyente, con un renombre nacional como diseñador del método de proyectos. Kilpatrick llegó al colegio de maestros en 1909 como asistente graduado, completó su doctorado en 1912 y permaneció allí hasta su retiro como profesor de educación. En 1914 y 1916 publicó dos libros, criticando ambos el concepto europeo de progresismo; éstos fueron *The Montessori System Examined* (El sistema Montessori examinado) y *Froebel's Kindergarten Principles Critically Examined* (Los principios del Kindergarten de Froebel examinados críticamente). Sus objeciones estaban basadas en un enfoque pragmático, y rechazó a Froebel y Montessori por su concepto de conocimiento «fijado por adelantado». Kilpatrick no fue un pensador educativo muy original; se dedicó a exponer principalmente el experimentalismo y las ideas de Dewey, apareciendo su exposición más famosa en *Memoria del colegio de maestros* en 1918, con el título de «El método de proyectos». Usando un concepto de C.S. Peirce, el de «la actividad intencionada», repitió sus objeciones al pensamiento educativo europeo por considerar que el conocimiento era algo fijado por adelantado, y por el enfoque de los temas compartimentalizados en elementos estáticos sin relación. Defendía, por el contrario, que el aprendizaje debería estar organizado en relación con la actividad intencionada y esto, en la escuela, debería ser un proyecto definido como un tema amplio integrador de la vida real. Este artículo «El método de proyectos» tuvo un gran éxito y durante las décadas siguientes se distribuyeron unos sesenta mil ejemplares<sup>30</sup>. En 1925 fue ampliado a un libro, los *Fundamentos del método*, que se convirtió en un típico manual mundial del método de Dewey aplicado a la forma de clase específica, y en un texto influyente del colegio de maestros.

30. Ibid., p. 215-20.

Hacia el final de los años 20, el grupo del colegio de maestros había llegado a dominar la preparación profesional de maestros con una línea progresista, y en 1927 «absorbieron» la Asociación de la educación progresiva al ganar las elecciones para la mayoría de sus cargos. John Dewey fue elegido presidente honorario y la secretaria se trasladó al colegio de maestros donde permaneció a partir de entonces. La Asociación se convirtió en poco menos que una agencia del colegio, y se reconoció el colegio de maestros como el centro del progresismo. Pero incluso en este momento de triunfo aparente, el movimiento progresivo estaba empezando a ser atacado desde dentro. A lo largo de los años 20 no tuvo una cohesión interna real, y sus doctrinas, aunque basadas en Dewey, eran de hecho mucho más difusas; había, por ejemplo, una verdadera confusión acerca de la importancia respectiva de una educación centrada en el niño o en la sociedad, y esto apareció con fuerza en la obra de dos de sus más enérgicos miembros, ambos profesores en el colegio de maestros, Harold Rugg y George Counts. En 1928 Rugg publicó la importante obra *The Child-Centered School* (La escuela centrada en el niño), la cual, como *Las escuelas del mañana* de Dewey, era una recapitulación de sus desarrollos. (Curiosamente Rugg reivindicó una especie de *Copyright* para la expresión «escuela centrada en el niño», por considerar que era un neologismo propio.) Esta obra ilustra un extremo del movimiento progresivo que se esforzaba en cumplir los siete objetivos del manifiesto de la Asociación de la educación progresiva. Al mismo tiempo, este punto de vista era atacado por muchos progresistas, incluyendo al propio Dewey, por ser demasiado parcial y porque necesitaba ser equilibrado por el cultivo de la moral social. El crítico más vociferante de la educación centrada en el niño fue George Counts, que estaba profundamente preocupado por el dominio del sistema de la escuela americana por la clase media acomodada y por el fracaso en ofrecer lo adecuado a las minorías desaventajadas, étnicas y raciales. Ya en 1922 escribió *El carácter selectivo de la educación secundaria americana*; en 1927 publicó otras dos exposiciones críticas sobre el mantenimiento burgués de desigualdades en *La composición social de los patronatos de educación* y en *Escuela y sociedad en Chicago*. Counts era el que parecía más avanzado del grupo del colegio de maestros; era consciente de que la democracia estaba amenazada y, además, de que la economía de los EE.UU. estaba peligrosamente caldeada: Europa había extendido el desempleo, los ingresos agrícolas estaban disminuyendo por todas partes y las bolsas de valores iban aumentando alarmantemente. El 24 de octubre de 1929 la

bolsa de Nueva York quebró de la noche a la mañana, y la gran depresión se extendió por toda Europa y luego por todo el mundo al hundirse todas las economías industriales avanzadas. Sobrevino una época de gran miseria y desastre social.

### *El progresismo americano y el conflicto social, 1929-1939*

La década de la depresión de los años 30 tuvo un profundo efecto sobre el progresismo americano, como lo tuvo de hecho sobre cualquier faceta de la vida del mundo. En los años 30 la ascensión del fascismo italiano, del nazismo alemán y del comunismo soviético dominó los acontecimientos internacionales. Estos regímenes totalitaristas tuvieron una influencia sobre el resto de Occidente; Europa estaba en trance y los EE.UU. estaban políticamente polarizados; en 1933, en un estado moral nacional tanto de desaliento como de esperanza, Franklin D. Roosevelt tomó posesión del cargo de presidente, prometiendo una «nueva oportunidad» (*New Deal*) para el pueblo. Se tomaron varias medidas para estimular la economía, en especial la reforma de los sistemas bancario y agrícola y la creación de empleo dirigido por el gobierno, con varios proyectos públicos tales como la regulación y los esquemas de hidroelectricidad del valle de Tennessee, el acta de reconversión de la industria nacional y la administración del progreso de los trabajos. Por entonces muchos americanos de la clase media habían desarrollado fuertes sentimientos aislacionistas con el resto del mundo, mientras que los trabajadores, enfadados y desconcertados, empezaban a mirar hacia el socialismo y la política de izquierda para encontrar soluciones.

Hacia los años 1930, los maestros americanos se habían ido organizando de modo creciente, siendo la federación principal a nivel nacional la Asociación de la educación nacional que en 1931 tenía 216 188 miembros<sup>31</sup>. En ese año la población total americana era de 120 millones y la oficina de educación de los EE.UU. calculó una matrícula de 24 millones de niños en las escuelas elementales, pero menos de tres millones en las escuelas secundarias; incluyendo los grados elementales de 7º y 8º con los cuatro grados de la escuela secundaria (del 9º a 12º), la oficina calculó que 3 130 000 estaban recibiendo una educación «secun-

31. C.A. BOWERS, *The Progressive Educator and the Depression: The Radical Years* (1969), p. 10. Lectura básica para una comprensión de los años 30.



daria». En conjunto había una fuerza total en la enseñanza y en la administración educativa de aproximadamente un millón de trabajadores, de forma que la Asociación representaba a una cuarta parte de los maestros de la nación, mientras que otros sindicatos mantenían la participación de otros profesores; los administradores pertenecían a sus propias organizaciones. En 1935 había 1 105 921 maestros en los EE.UU.<sup>32</sup>, y era claro que estaban ya bien organizados profesionalmente, y, debido a los periódicos y a los anuarios de sus sociedades, cada vez mejor informados. Como parte de una campaña para informar mejor a los maestros acerca de las cuestiones sociales del momento, y de hecho para estimularles a la acción, George Counts habló en 1932 a la conferencia anual de la Asociación sobre el tema «¿Se atreve la educación progresiva a ser progresiva?» y más tarde el mismo año publicó esto en un opúsculo titulado *¿Se atreve la escuela a construir un nuevo orden social?* Esto señaló el comienzo de un movimiento de la facción radical de la Asociación para tomar iniciativas políticas, y este sentimiento se extendió a la globalidad de la profesión. El periodista Lincoln Steffens observó entonces que «todos los caminos hoy en día llevan a Moscú»<sup>33</sup>, y muchos radicales americanos admiraban abiertamente los experimentos igualitarios de la Unión Soviética, que no había llegado aún al período del terror estalinista. Counts urgió a los maestros a que liberaran las escuelas del control de la clase media, y un considerable número de maestros se hicieron miembros de los partidos socialista o comunista; en 1935 la Federación americana de maestros, que había sido formada en 1916 como afiliada de la Federación americana del trabajo, tenía una afiliación comunista total en su rama de Nueva York. Muchos de éstos eran o bien soñadores furiosos, preocupados por las desigualdades de la educación americana, o bien utópicos doctrinarios que consideraban que las ideas marxistas producían un nuevo orden social y que la Unión Soviética era el baluarte de la libertad frente a los crecientes horrores totalitarios del nazismo y del fascismo; muchos de los que aceptaban el análisis marxista de la opresión capitalista de la clase trabajadora consideraban que los años 1930 eran una evidencia del colapso del capitalismo desde dentro.

La reacción al progresismo había aparecido ya durante los años veinte y se habían formado varios grupos de oposición, dirigidos principalmente por filósofos académicos que estaban en favor de una posición

32. *Ibid.*, p. 111.

33. Citado en *ibid.*, p. 13.

tradicional, apoyados por las actitudes del darwinismo social. La Iglesia católica rechazó el progresismo, y el 31 de diciembre de 1929 en una encíclica del papa Pío XI, *Divini illius Magistri*, denunció tal educación, dondequiera que existiere en el mundo, haciendo a los progresistas europeos y americanos blanco de su ataque. La encíclica era una defensa expresada con fuerza en favor de la misión histórica de enseñar de esa Iglesia en favor de un enfoque tradicional conservador para el proceso de educación en sí mismo, aconsejando que «se debería poner un mayor acento en el empleo de métodos aptos y sólidos de enseñanza»<sup>34</sup>; por lo demás, se acentuaba la esencial depravación y corrupción del hombre, y de ahí la necesaria función de la Iglesia de llevar a efecto la salvación. La encíclica se refería específicamente a la legislación del Estado para la educación en el caso de la escuela de Oregón del 30 de mayo de 1929, presentado ante el Tribunal supremo de los EE.UU., criticando la asistencia obligatoria a la escuela como una violación del Estado de los derechos naturales de los padres, al tiempo que atacaba el movimiento progresista en el pasaje, declarando que:

Cualquier método de educación fundado, en su totalidad o en parte, sobre la negación u olvido del pecado original y de la gracia y contando con los únicos poderes de la naturaleza humana, es erróneo. Tales son, por lo general, todos esos sistemas modernos que tienen diversos nombres y reclaman un pretendido autogobierno y una libertad desenfrenada por parte del niño, y que disminuye o incluso suprime la autoridad y acción del maestro, atribuyendo al niño una primacía de iniciativa exclusiva y una actividad independiente de cualquier ley superior, natural o divina, en el trabajo de su educación<sup>35</sup>.

Esta encíclica prohibió en conciencia a las escuelas católicas y a los maestros católicos de las escuelas del Estado que apoyaran el progresismo, e hizo que se aliaran con los filósofos conservadores las diversas cámaras de comercio y organizaciones similares, y los grupos políticos de derechas.

A lo largo de los años treinta muchos progresistas moderados, reconociendo que existían límites en la posibilidad de que la educación reconstruyera la sociedad, intentaron apoyar la viabilidad del movimiento y aconsejaron una vía intermedia. En consecuencia, en 1933, el grupo del colegio de maestros de Columbia, dirigido por Dewey, pre-

34. Pío XI, *Divini illius Magistri* (1929); en *Colección de encíclicas*, tomo II, A.C.E., Madrid 1962, p. 1586ss.

35. *Ibid.*

paró el Anuario de la Sociedad nacional del colegio de maestros de educación sobre el tema de cómo vivir convenientemente en un mundo transformado por la ciencia y la tecnología. Dewey se oponía al marxismo, porque los supuestos historicistas acerca de la inevitabilidad de la marcha del materialismo dialéctico negaban el método de la inteligencia crítica y social. En su redacción del Anuario colaboraron otros seis autores, y produjeron la principal exposición progresiva de la década que presentaba un programa para la acción con tres puntos: la ampliación de la educación de adultos para producir un público más consciente desde el punto de vista educativo, la acentuación del estudio social y de las cuestiones sociales del currículum escolar, y el aumento en la participación tanto del estudiante como del maestro en la administración educativa<sup>36</sup>. El énfasis progresivo había cambiado claramente, como reflejo de su tiempo, desde una preocupación individualista centrada en el niño, a un método socialmente responsable. En 1934, a esto siguió un nuevo periódico «Social Frontier» también publicado por el colegio de maestros y editado por una dirección compuesta por Dewey, Bruce Raup, Harold Rugg, Boyd Bode (de la universidad del Estado de Ohio) y Kilpatrick, y continuó presentando a los maestros americanos una interpretación del progresismo moderado, socialmente responsable pero no radicalmente revolucionario. Sin embargo, al mismo tiempo, empeoraron las condiciones mientras el mundo se dirigía hacia la guerra y continuaba la depresión. En 1938 América todavía tenía 10 millones de desempleados y al haber sido revelados los horrores del estalinismo, la izquierda perdió ímpetu. «Social Frontier» perdió circulación, y en 1939 la Asociación progresista tomó posesión del periódico bajo el nuevo nombre de «Frontiers of Democracy», como una publicación adicional de su órgano oficial «Progressive Education».

Sin embargo, en esa década el movimiento progresivo americano efectuó cambios importantes en las escuelas de la nación, e incluso la Iglesia católica y las facciones conservadoras no pudieron permanecer sin ser afectadas. Cuando apareció el primer número de «Progressive Education» en abril de 1924, su primer presidente, Charles W. Eliot, presidente de Harvard, había escrito en un Prólogo de felicitación que «las escuelas progresivas están aumentando rápidamente en número y en influencia, y el público educacional está volviéndose cada vez más consciente de sus méritos. Tienen que ser las escuelas del futuro tanto en

36. CREMIN, o.c., p. 229.

América como en Europa»<sup>37</sup>. Pero aunque tenía razón acerca de su influencia, la Asociación no sobreviviría. En 1932, forjó conexiones internacionales con Europa al convertirse en la sección de los EE.UU. de la Liga de la nueva educación, pero en 1940, cuando Europa estaba en guerra, el progresismo en sus más extremas versiones doctrinarias había perdido su atractivo, y entre 1945 y 1955 la Asociación se fue rezagando y desmembrando. Sin embargo, había cumplido su misión original, como ha observado un estudioso de su historia, al efectuar una transformación de la escuela<sup>38</sup>.

37. «Progressive Education», I, 1 (abril de 1924), p. 3.

38. CREMIN, o.c.



### XIII. EL AUGE DE LA PLANIFICACIÓN NACIONAL, 1870-1939

#### La dinámica del cambio

A lo largo de las cuatro primeras décadas del siglo xx el pensamiento educativo de Occidente estuvo dominado por aspiraciones utópicas y progresistas respecto a una nueva era en educación y, aunque las concepciones europea y norteamericana diferían, había un alto grado de unanimidad en cuanto a la necesidad de una acción concertada para asegurar que la educación se convirtiese en algo al alcance de todos, como medio tanto de desarrollo personal como de preparación para un compromiso social responsable, cívico y profesional. Unida a estas esperanzas estaba la concepción de la escuela como una institución transformada, que ya no sería construida según el modelo de la triste fábrica o de la sórdida cárcel del industrialismo del siglo xix, sino que sería un centro de aprendizaje creativo, cooperativo. Se pensó profundamente tanto en su estructura como en su función y, en algunos casos experimentales, la escuela fue también reorganizada arquitectónicamente. Por desgracia, la imaginación siempre va más allá del alcance de lo factible, y no había la menor posibilidad de que las aspiraciones utópicas pudiesen llegar a realizarse de una manera amplia. Las escuelas experimentales se vieron limitadas a un reducidísimo sector de la sociedad europea, en sólo unos cuantos países, Gran Bretaña, Alemania, Suiza, el norte de Francia y los Estados Unidos, que eran, en aquel período, las naciones pioneras del Occidente industrial.

En otros lugares las economías eran débiles y había poca base realista sobre la que pudiese construirse una educación masiva mínima, y mucho menos las atractivas imágenes de la nueva era. Había muchísimos impedimentos; no sólo las naciones dominantes controlaban la mayor parte

del poder productivo de Occidente (y del mundo, en realidad), sino que había fuerzas culturales, tanto religiosas como sociales, que se resistían al cambio. En la mayor parte de la Europa subdesarrollada la educación estaba estrechamente vinculada a las iglesias establecidas conservadoras (católica en la Europa central, oriental y meridional, ortodoxa en Rusia y en los Balcanes) y la población era predominantemente de campesinos rurales que ni apreciaban ni deseaban la urbanización, el desarrollo industrial y el torbellino social que había acompañado inevitablemente a estos procesos.

A lo largo de toda la primera parte del siglo xx, todas las naciones occidentales se dedicaron a la construcción de sistemas de educación. En primer lugar, las cuatro naciones principales aceptaron la intervención del Estado en la educación, y la época inicial de legislación sobre la escuela elemental obligatoria de los años 1870 y 1880 se extendió en el siglo xx a lo que se dio en llamar educación «secundaria», así como educación «continua», «técnica» y «adulta» para las clases trabajadoras. El sistema burgués establecido de escuelas preparatorias y de gramática que desembocaban al colegio y a la universidad era considerado adecuado y se hicieron pocos esfuerzos por cambiar esto, a excepción de proporcionar escalones mínimos de movilidad ascendente para los pocos jóvenes inteligentes a quienes se permitía alzarse por encima de su condición y así, se esperaba que fuesen apartados de ser posibles dirigentes de cualquier agitación obrera. Las características esenciales de este movimiento eran que el Estado nacional pasaba a ser el principal dispensador de educación y que la planificación de la educación se convertía cada vez más en una preocupación del gobierno; en el siglo xx esta actividad llegó a tal punto que el gasto en educación se convirtió en una de las mayores exigencias en cuanto al presupuesto interior. Los gobiernos se habían dado cuenta de los efectos disciplinarios de la escolarización masiva sobre la población. Las escuelas eran espejos del sistema industrial dominante, los edificios reflejaban generalmente el mismo estilo arquitectónico, y en ellos los niños recibían la preparación adecuada para las fábricas de su vida de adultos. Incluso el currículum reflejaba esto, y una de las principales razones para conservar el sistema dual era que preparaba al futuro obrero individual en alfabetización básica y habilidades relacionadas, mientras que los estudios humanísticos y cultos eran enseñados aparte, en las escuelas burguesas, para los futuros amos de los niños de la clase trabajadora.

Al mismo tiempo, los acontecimientos políticos de comienzos del

siglo XIX y comienzos del XX habían alterado las fronteras de las grandes potencias europeas, y durante este período surgieron pueblos sometidos que buscaban la independencia: Bélgica en el oeste, Finlandia, Estonia, Letonia y Lituania en la región báltica, Polonia, Checoslovaquia y Hungría en la Europa oriental, se convirtieron en estados nacionales mientras en los Balcanes, con el declive del poder otomano, Rumania, Yugoslavia, Bulgaria y Grecia conseguían la independencia de los turcos y se ponían a luchar entre sí en una larga serie de disputas fronterizas. Del mismo modo, los estados largo tiempo establecidos y con un desarrollo estancado (Escandinavia, Italia, España y Portugal) intentaban ponerse a la altura de los pioneros. Más al este, Rusia, desde los tiempos de Pedro el Grande, venía intentando occidentalizarse y entrar en la órbita de la cultura y el comercio europeos. En todos estos estados la educación tenía que ser básicamente una recapitulación, acelerada en la medida de lo posible, de los desarrollos que ya habían tenido lugar en las naciones dominantes. Además de las naciones pioneras y de los estados periféricos de Europa, una nueva ola de naciones «occidentales», las colonias de ultramar de las potencias europeas en África, Asia, Sudamérica y Oceanía, procuraba ahora occidentalizar sus prácticas educativas.

En Europa, en las diversas naciones nuevas que se habían formado con la independencia de minorías étnicas sometidas, la educación era considerada como la clave para la identidad nacional y cultural, aunque en muchos casos las divisiones lingüísticas y religiosas creaban graves dificultades, especialmente en Bélgica y en los nuevos estados híbridos establecidos después de la primera guerra mundial, tras el colapso de los imperios austrohúngaro y otomano en la Europa central y sudoriental. Checoslovaquia, surgida en 1919 de la Austria-Hungría oriental, de acuerdo con el Tratado de Versalles, era étnicamente diversa, con una población de aproximadamente la mitad de checos, una cuarta parte de alemanes, una octava parte de eslovacos, y el resto compuesta de polacos, judíos, magiars y ucranianos. Del mismo modo Yugoslavia, formada también en 1919, era la consecuencia de un largo proceso de coaliciones cambiantes de diversos grupos eslavos de la región, eslovenos, croatas, dalmacianos, serbios, montenegrinos y macedonios, cuya precaria unión había sido provocada por el deseo de verse libres de la hegemonía austrohúngara en el norte y de la dominación otomana en el sur. En todos estos estados, excepto Bélgica, se había producido un escaso desarrollo industrial, y había grandes cifras de campesinos, por lo que la labor de construir la nación y proporcionar siquiera mínimos sis-

temas de escolarización iba a ser extremadamente difícil. En las dos naciones multiculturales de Checoslovaquia y Yugoslavia las dificultades fueron exacerbadas por el problema idiomático, y actualmente todavía no hay un pleno acceso a la educación; en 1974, el gobierno yugoslavo informó que sólo el 83 por ciento de la población estaba alfabetizado, mientras Grecia y Bulgaria dieron como cifras el 84 y 90 por ciento respectivamente. La mayor parte de los otros hablaban del 100 por ciento<sup>1</sup>, lo cual significa, de hecho, que la educación elemental había venido pres-  
tándose durante bastante tiempo como para que el sector de más edad de la población hubiese recibido al menos una escolarización rudimentaria.

En las naciones largo tiempo establecidas pero subdesarrolladas de Italia, España y Portugal, todas ellas sociedades con una larga historia de civilización y cultura, la falta de recursos naturales había limitado su capacidad para industrializarse y competir en el siglo XIX. Además, mientras las naciones occidentales avanzadas eran mayormente protestantes (incluso Francia manifestaba un alto grado de autonomía religiosa), estos estados europeos meridionales estaban muy dominados por el catolicismo romano, y sus sistemas educativos existentes se hallaban en gran medida bajo el control de congregaciones de enseñanza. El ímpetu hacia el cambio de todas estas naciones procedía de liberales reformistas que contemplaban una economía industrial y un Estado laico independientes de la influencia clerical. Italia poseía la base para el desarrollo industrial en la región de Lombardía, pero los liberales tuvieron que pagar el precio de una ruptura con el Vaticano y de seguir una política de vigoroso anticlericalismo para modernizar el país, mientras que en España y Portugal el proceso iba a ser mucho más lento; de hecho, en estos dos países el siglo XIX se vio marcado por trágicos conflictos entre fuerzas reaccionarias y liberales que sólo lentamente hoy se van superando. Italia y España tienen todavía sólo el 90 por ciento de alfabetización, y la de Portugal es la más baja de Europa, con el 66 por ciento<sup>2</sup>.

1. Estas estadísticas sobre alfabetización fueron proporcionadas por los países respectivos correspondientes, y recogidas en *The World in Figures*, publicado por The Economist Newspaper (1976), p. 18.

2. Ibid. Según estadísticas del año 1970 en España hay una alfabetización del 94,8%.

## Las naciones desarrolladas: pioneras en educación

*Los Estados Unidos*

En términos estadísticos, los Estados Unidos fueron a comienzos del siglo xx los pioneros educativos del mundo; en 1900 habían instituido la escuela elemental de ocho años, accesible a la mayoría de niños blancos en casi todos los estados. Aunque es verdad que la legislación obligatoria no fue implantada por los estados sudistas hasta el período 1906-18, esto se hacía, en gran medida, con intención de perjudicar a los negros y a algunos de los sectores socioeconómicos más bajos de la sociedad, y no impidió la extensión de la alfabetización y de una educación básica entre la gran masa de la población blanca. Se presentaban argumentos racistas y elitistas contra la enseñanza obligatoria, centrados en el supuesto de que los negros son inferiores en inteligencia, capacidad cognitiva y aplicación laboral. Aún en 1914 había oposición a la enseñanza obligatoria, porque ésta era considerada como una interferencia en la libertad de elección de los padres, de espíritu no americano, conductora al crecimiento del poder gubernamental e innecesaria ya que la mayoría de los niños asistía de todos modos a la escuela<sup>3</sup>. A pesar de estas ideas, treinta y tres estados promulgaron leyes de asistencia obligatoria entre 1852 y 1900, y los estados restantes (el Estado subdividido de Dakota, los territorios de Nuevo México, Arizona y Oklahoma, y once estados del sur) la legislaron entre 1900 y 1918, siendo Mississippi el último de ellos. En ese período inicial de legislación obligatoria de 1870 a 1900, cuando la población total aumentó de 44 a 76 millones de habitantes, la matriculación en escuelas elementales subió a unos 16 millones, mientras la matriculación en *high-schools* y colegios subió a 750 000: el sector postelemental comprendía cerca del 5 por ciento de la matriculación educativa total de la nación. En 1900 las escuelas norteamericanas acogían al 22 por ciento de la población total, una marca mundial en aquel entonces. El analfabetismo había sido rebajado desde aproximadamente el 20 por ciento de la población de más de diez años de edad (puesto que no se cuentan los niños que estaban aprendiendo a leer y escribir) a aproximadamente el 11 por ciento. El aumento estadístico continuó, la matriculación ele-

3. W.S. DEFFENBAUGH, *Leyes de asistencia obligatoria en los Estados Unidos*, «Bulletin», Oficina de educación de los Estados Unidos, n.º 2 (1914), p. 10.

mental subió a 18 millones en 1910, 20 millones en 1920 y 24 millones en 1930, pero descendió a 20 millones en 1940 debido al descenso de las tasas de natalidad durante la depresión. Sin embargo, la matriculación en la enseñanza secundaria aumentó de manera mucho más rápida, de medio millón en 1900 a un millón en 1910, a un millón y medio en 1920 y al punto álgido de siete millones en 1940, cuando la población total había alcanzado los 132 millones. Además, había elevadas cifras en programas de continuación, aprendizaje y educación nocturna y para adultos<sup>4</sup>.

De igual importancia en cuanto al simple tamaño de las poblaciones escolares es el aumento proporcional en el sector de secundaria y colegios, de menos del 5 por ciento de la matriculación educativa total en 1900 al 10 por ciento en 1920 y al 42 por ciento en 1940. Esto era, en parte debido a un cambio en la organización de la misma secuencia escolar, puesto que la escuela elemental en el siglo XIX, al igual que en Europa, era la única institución disponible para la gran masa del pueblo, planificada como una secuencia de ocho años; la segunda enseñanza era un programa de cuatro años para una minoría que seguía estudios. En 1870 había 80 000 estudiantes matriculados en secundaria y 60 000 en colegios; esto indica un estrecho vínculo entre ambos: la *high-school* actuaba, de hecho, como institución preparatoria para el *college*, principalmente para muchachos. Al hacerse por sí misma más popular la secundaria, varias juntas escolares acortaron la escuela elemental a seis años y aumentaron la secundaria a seis años, produciendo el sistema «seis más seis». Debido a esto, no siempre es fácil determinar la estadística de las cifras de escuela elemental y secundaria. Pero merece la pena observar otro desarrollo: la secundaria tenía poco poder de matriculación hasta 1940, con lo que surgió otro desarrollo, el fenómeno norteamericano de la *junior high school*, que ocupaba tres años entre un período elemental de seis años y un período final de tres años de *senior high school*, produciéndose así la secuencia «seis-tres-tres».

A lo largo del período de desarrollo, de 1900 a 1940, fuesen cuales fuesen los diversos esquemas organizativos, «ocho-cuatro», «seis-seis» o «seis-tres-tres», la secundaria norteamericana siguió el sistema electivo y, como sea que estas escuelas estaban financiadas mediante impuestos locales sobre la propiedad, estaban basadas y dirigidas por la comunidad.

4. Las cifras proceden de los análisis estadísticos de la Oficina de educación de los Estados Unidos, Washington DC.

La enseñanza secundaria norteamericana se convirtió en una escuela global y multilateral que atendía a un amplio abanico de capacidades e intereses. Por la naturaleza de su financiación local basada en la propiedad, la escuela causó tanta división social como intentaba paliar, puesto que las comunidades variaban enormemente en cuanto a capacidad de recaudación de impuestos. En 1946 fue publicada una fuerte denuncia de este sistema por tres profesores norteamericanos, Lloyd Warner, Robert Havighurst y Martin Loeb, *¿A quién hay que educar? El desafío de la desigualdad de oportunidades*, que comparaba la escuela a una correa conductora en la cadena de montaje de una fábrica destinada a «clasificar, etiquetar y encaminar a los niños a través de la vida». En la educación norteamericana, manifestaban, sigue funcionando el poco democrático sistema dual europeo, cuidadosamente disfrazado en el marco de la escuela comunitaria completa y multilateral.

A lo largo de las primeras décadas hubo varias denuncias, principalmente por parte de las Iglesias católica y luterana que intentaron, con éxito parcial, dirigir sus propios sistemas escolares. Las escuelas públicas estaban fuertemente influidas por la filosofía progresista deweyana, especialmente en los grados inferiores, y esto no lo podían aceptar las iglesias, en especial después de la encíclica de Pío XI *Sobre la educación cristiana de la juventud (Divini illius Magistri)*. Había al mismo tiempo crecientes críticas por parte de pensadores conservadores, que consideraban que la educación norteamericana se había vuelto débil, poco erudita y excesivamente preocupada por hacer frente a necesidades sociales y comunitarias y no a necesidades intelectuales. El más oído de ellos fue Robert M. Hutchins, rector de la universidad de Chicago en los años 30 y autor del influyente *La educación superior en Norteamérica* (1936), que adoptaba una posición dualista fuertemente europea y vituperaba a la educación norteamericana por sus maestros blandos e izquierdistas y su falta de rigor intelectual y disciplina. Los conservadores estaban descontentos con la creciente expansión de la matriculación escolar en los niveles superiores, debido particularmente a que cada vez se admitían cifras mayores de mujeres y de negros. Naturalmente, era muy difícil contrarrestar las exigencias femeninas de educación, y, en general, la presión era más indirecta, en forma de opinión pública y actitudes de los padres. Sin embargo, las instituciones públicas, elementales, *high school* y *college*, al ser sostenidas por la comunidad, no podían tener una política discriminatoria; se admitía a las muchachas y, a partir del siglo XIX, las escuelas eran coeducativas. Las escuelas católicas y privadas, a menos

que fueran muy pequeñas, mantenían la segregación de sexos según el esquema europeo y ejercían también una mayor autoridad sobre el currículum.

En cuanto a los negros la situación era muy diferente, ya que éstos eran deliberadamente excluidos de las escuelas públicas y constituían la gran masa de los analfabetos al comenzar el siglo. Habían sido emancipados por Lincoln en 1863, durante la guerra civil, y en el período de reconstrucción se les dio la ciudadanía en 1868, dándoseles los derechos políticos a los varones en 1870 por parte del presidente Grant. Era ahora legalmente imposible impedir que procurasen recibir educación, pero, dada la naturaleza de la organización comunitaria de las escuelas, la *élite* blanca en el poder pudo dividir arbitrariamente los límites de los patronatos escolares a fin de mantener separadas las poblaciones blanca y negra; esta última, al ser económicamente débil, tenía peores escuelas. No obstante, los negros presionaban hacia adelante, fundaban escuelas y colegios y en el siglo XX avanzaron lentamente hacia la igualdad. Es difícil resumir los datos existentes, puesto que la práctica variaba de un Estado a otro; en general, todos los estados practicaban el racismo y la discriminación, el norte de manera menos manifiesta que el sur. En reacción contra la movilidad de los negros, el Estado de Kentucky legisló en 1904 contra las escuelas racialmente mixtas, públicas o privadas, con la pena de una multa diaria de 100 dólares por cada día de violación convicta<sup>5</sup>. En los estados más liberales la segregación se ponía en práctica de manera menos abierta; sin embargo, ésta tenía una realidad *de facto* si no *de iure* y, a lo largo de los años 20 y 30, los negros fueron llevando a los tribunales casos prueba en busca de la igualdad que definían, no como matriculación en instituciones separadas aunque «iguales», sino como admisión en las instituciones blancas claramente superiores. En una decisión que se convirtió en hito, del 12 de diciembre de 1938, en el «Caso Gaines», presentado por un negro, Lloyd Gaines, contra la universidad de Missouri, el Tribunal supremo de Missouri ordenó que debía ser admitido en esa universidad sólo para blancos, puesto que deseaba estudiar leyes y estos estudios no se enseñaban en la universidad para negros. Aunque el tribunal observaba que el Estado era libre de establecer una escuela de leyes aparte para negros para Lloyd Gaines, si así

5. *Acts of the General Assembly of the Commonwealth of Kentucky* (1904), p. 181s; rec. en E. W. KNIGHT, y C. L. HALL, *Readings in American Educational History* (1951), citados a partir de aquí como K & H.

lo deseaba, ordenaba como legal y constitucional el hecho de que, de no ser así, un negro podía ser admitido en una escuela para blancos. Por desgracia, como han demostrado los acontecimientos en Norteamérica, las comunidades no siempre aceptan las decisiones desagradables de los tribunales y tuvieron que pasar otros dieciséis años, hasta 1954, para que el Tribunal supremo, en el famoso caso de «Brown contra Topeka», decidiese que las escuelas separadas constituían inherentemente una desigualdad.

A lo largo de las primeras décadas del siglo xx la educación norteamericana llegó, de manera lenta y a menudo de mala gana, a proporcionar igualdad de acceso para la población negra. Las mujeres, blancas y negras, eran admitidas en las escuelas en grandes proporciones, aunque en la enseñanza superior se veían a menudo limitadas a colegios femeninos privados debido al grado de oposición existente; en realidad, no obtuvieron el derecho al voto hasta 1920. Pero el hecho de que se progresara no debe ocultar la división existente dentro de esa sociedad. El poder y la riqueza seguían concentrados en las manos de una pequeñísima minoría: al estallar la primera guerra mundial el 2 por ciento de la población tenía el 60 por ciento de los ingresos de la nación; sólo dos hombres, John Pierpont Morgan y John Rockefeller, tenían entre ambos el 20 por ciento de la riqueza de la nación, y los ricos, el estrato denominado la «élite del poder» por C. Wright Mills, enviaban a sus hijos a escuelas privadas y altamente privilegiadas. La abrumadora mayoría de la población iba a escuelas públicas; las escuelas eclesiásticas católicas y luteranas contaban, en ese período, con apenas el 10 por ciento.

A finales de la segunda década la presión liberal había solicitado la coordinación central y, en 1918, el congreso estableció un Departamento federal de educación. Una de sus primeras tareas, debido a la creciente demanda de preparación postelemental, fue nombrar una comisión que informase sobre cuál debía ser la educación secundaria, dado que en 1890 una de cada 210 personas de la población total iba a escuelas secundarias, en 1910 una de cada 89 y en 1915 una de cada 73. La comisión redactó la famosa declaración sobre *Principios cardinales de la educación secundaria*, con una lista de siete: «1) Salud. 2) Dominio de los procesos fundamentales. 3) Vida hogareña digna. 4) Profesión. 5) Ciudadanía. 6) Uso digno del ocio. 7) Carácter ético»<sup>6</sup>. La lista intentaba equilibrar las ne-

6. *Principios cardinales de la educación secundaria*, «Bulletin», Departamento del interior, Oficina de educación, n.º 35, Oficina de imprenta del gobierno, Washington 1918.

cesidades individuales y sociales, el logro cognitivo y ético, las habilidades básicas y las actividades estéticas; además, apuntaba al desarrollo futuro general de la educación norteamericana.

A pesar del revés de la gran depresión, los siete principios cardinales guiaron la política seguida en la educación norteamericana a lo largo de los años 20 y 30.

#### *Gran Bretaña y sus colonias*

La educación en Gran Bretaña estuvo dominada por el pensamiento y la práctica ingleses y, aunque los escoceses y los norirlandeses consiguieron algunas concesiones locales, en Gran Bretaña, en general, siguió habiendo un alto grado de uniformidad. A principios del siglo xx se hizo claro que la subvención estatal en cuanto a educación tenía que ser claramente más alta que la subsistencia mínima. En 1886 la comisión Cross investigó en la educación elemental de los trabajadores e hizo conocer su informe en 1888; en 1895 la comisión Bryce hizo público un informe sobre la educación secundaria. Entre ellas, estas dos comisiones estimularon la acción gubernamental, que publicó en 1902 el Acta de educación, la cual reconocía que no había ningún «sistema» real de educación en Inglaterra sino, por el contrario, un parcheo de ofertas por parte de diversas autoridades no coordinadas. El Acta de 1902 fue desarrollada hasta el progresista Código de escuelas elementales públicas de 1904, que declaraba que «el objetivo de la escuela elemental pública es formar y reforzar el carácter y desarrollar la inteligencia de los niños confiados a ella»<sup>7</sup>.

Se sugería un abanico de cualidades deseables, entre ellas el cultivo de hábitos de observación y de claro razonamiento, el conocimiento de los hechos y leyes de la naturaleza, la conciencia de los ideales y logros de la humanidad y de la literatura e historia del Reino Unido, la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de expresión, el gusto por la lectura, la experiencia en la labor manual y práctica, y la educación física. Se incluía, además, una escala de movilidad. El nuevo código instaba a los maestros «a descubrir niños que parezcan prometer una capacidad excepcional y desarrollar sus dotes especiales, con el fin de que

7. Acta citada en J.S. MACLURE, *Educational Documents: England and Wales 1816-1963* (1965), p. 154.



en su momento puedan ingresar en las escuelas secundarias, y puedan obtener el mayor beneficio de la educación que allí se les imparta»<sup>8</sup>.

A fin de llevar a la práctica estas intenciones, el Acta de 1902 abolió las juntas escolares locales y las sustituyó por Autoridades de educación local (LEA), que deberían supervisar la educación elemental. Además, se publicaron en 1904 nuevas regulaciones sobre escuelas secundarias destinadas a capacitar a las LEA para que proporcionasen escuelas, en número limitado, para niños prometedores hasta la edad de dieciséis años, con un currículum consistente en inglés, historia y geografía, un idioma antiguo o moderno, matemáticas, ciencia, ejercicio físico, dibujo, canto y estudios domésticos. Había que pagar honorarios por la enseñanza, pero las LEA estaban autorizadas para ofrecer hasta el 25 por ciento de la matriculación como puestos gratuitos para los casos meritorios. Ésta era la situación hasta 1917 cuando, en un esfuerzo por unificar las prácticas en todas estas escuelas, se introdujo el certificado escolar de examen externo. Aun así, a la mayoría de los niños de las clases trabajadoras, excluidos económica y socialmente del sector de escuelas privadas y privilegiadas, les seguía quedando solamente la escuela elemental de las LEA, en algunos casos con dos grados secundarios al final; la edad mínima de salida de la escuela seguía siendo de doce años. En 1917 un *Informe sobre el empleo infantil de la posguerra* recomendaba elevar la edad mínima de salida a los catorce años; al año siguiente, el Acta de educación de 1918 promulgó nuevas disposiciones que iban a permanecer hasta la siguiente elevación importante en el Acta de educación de 1944. El Acta de 1918, introducida por el historiador H.A.L. Fisher, demostró una manifiesta conciencia social, uniendo la extensión del derecho al voto a la voluntad de proporcionar oportunidades y facilidades educativas para todos los futuros votantes. Había que proporcionar educación elemental a todos, hasta los catorce años de edad, había que organizar escuelas diurnas de continuación de jornada parcial, se debía atender mejor a la salud y al bienestar de los niños y se contemplaba un sistema nacional más integrado. Pero el Acta tenía un punto débil: no proporcionaba mejor educación para los niños de la clase obrera «a fin de que puedan elevarse por encima de su propia clase, lo que siempre es una ambición vulgar», sino para que sus vidas puedan adquirir algún enriquecimiento cualitativo en su tiempo de ocio «como refugio de las dificultades forzosas de una vida pasada en medio de ma-

8. Ibid.

quinaria chirriante en nuestras horribles ciudades de fatiga»<sup>9</sup>. Todavía se esperaba que la clase trabajadora inglesa, un buen siglo después de Lancaster y Owen, supiera cuál era su lugar en la vida.

Sin embargo, a lo largo de los años 20 la evolución mundial influyó en Gran Bretaña y no podía dejar de hacerse caso de los progresos en el pensamiento educativo y en la práctica progresiva, en especial en cuanto a las aplicaciones educativas de la psicología. En 1924 la junta de educación, del parlamento de mayoría laborista, creó un comité consultivo bajo la presidencia de William Henry Hadow para que considerase «la educación del adolescente». El informe Hadow de 1926 hacía varias recomendaciones importantes, entre ellas el principio de dos etapas de educación en la vida del niño —primaria y secundaria—, con lo que presentaba la idea de una educación para las clases trabajadoras similar a la que se daba al sector privilegiado. Un elemento esencial era la extensión de la edad mínima de salida de la escuela a los quince años, a fin de que los cinco o seis años de escuela primaria, hasta los once años, se viesen seguidos de cuatro años de escuela secundaria. Cuando se presentó el informe había al frente de la nación un gobierno conservador, con lo que el informe se dejó a un lado; subió un gobierno laborista en 1929 y estas recomendaciones fueron presentadas en un proyecto de ley, pero la cláusula de la edad mínima de quince años fue derrotada. No obstante, el informe Hadow constituyó la base de la elevación de la escuela secundaria en los años 30, tanto como podía llevarse a cabo durante la gran depresión, y la siguió en 1931 una segunda parte del informe, dedicada a la escuela primaria. Ésta recomendaba algunas ideas progresivas importantes como base para la escuela del futuro, incluido el uso de actividades centradas en la experiencia, en lugar de materias como fundamento del currículum, clasificación de habilidades sobre la base del cociente de inteligencia, tamaño máximo de las clases de cuarenta alumnos y aceptación general en los avances del momento en el pensamiento psicológico y pedagógico progresivo. Sin embargo, los tiempos eran difíciles y las recomendaciones del informe Hadow, aunque bien recibidas, tuvieron que esperar a ser puestas en práctica hasta la importante Acta de educación de 1944, que reestructuraba la educación inglesa según las líneas del momento. Este Acta mantenía una separación entre escuelas privadas, ayudadas diversamente mediante concesiones gubernamenta-

9. *Education Act 1918*, declaración de H.A.L. Fisher, 10 de agosto de 1917; MACLURE, o.c., p. 174s.



les, y las escuelas estatales que seguían dos corrientes: una escuela primaria común, con separación en escuelas de gramática académicamente avanzadas y escuelas «secundarias modernas» menos exigentes.

Fuera de Inglaterra se obtenían medidas similares. En cuanto a Gales, el parlamento de Westminster aprobó en 1889 el Acta de educación intermedia que proporcionaba un nuevo tipo de escuela diurna como puente entre las escuelas elementales mínimas y las pocas escuelas de gramática; en 1895 había treinta de estas escuelas intermedias que daban una educación secundaria mínima, y en 1896 se estableció una junta de educación central de Gales para administrarlas; en 1899 ésta fue abolida y Gales pasó a depender de la autoridad de la junta de educación de Inglaterra. Escocia recibió un tratamiento similar. En 1872 fue aprobada un Acta de educación (de Escocia) que exigía la escolarización obligatoria y se autorizaron juntas locales, apareciendo un departamento escocés de educación en 1885. En 1908 el Acta de educación (de Escocia) dio una mayor unidad a las disparejas escuelas y juntas, y el Acta de 1918 corría paralela con el Acta inglesa del mismo año. A partir de entonces, aparte diferencias locales, la educación en Escocia se asentaba sobre la misma base que la de Inglaterra, aunque era administrada por la independiente junta escocesa de educación.

En Australia y Nueva Zelanda se siguió estrechamente a la madre patria a lo largo del siglo XIX. Las colonias separadas empezaron con escuelas privadas, generalmente confesionales, con fuertes diferencias entre las anglicanas, protestantes y católicas; la escolarización pública empezó, sobre una base mínima, con juntas coloniales de educación, y la legislación elemental obligatoria llegó al mismo tiempo que en Gran Bretaña y el resto de Europa, empezando con Victoria en 1872 y a continuación Queensland (1875), Australia del Sur y Australia del Oeste (ambas en 1878) y Nueva Gales del Sur (1880). Nueva Zelanda legisló en 1878. A partir de entonces estos estados soberanos —a medida que lo fueron— siguieron buscando en Gran Bretaña modelos de legislación y práctica, que copiaron de manera muy poco imaginativa y a una distancia prudencial.

En Irlanda la cuestión religiosa siguió envenenando las relaciones con Inglaterra; la población irlandesa católica permanecía subordinada al grupo dominante anglicano anglo-irlandés. La emancipación católica había sido proclamada en 1829 en todo el Reino Unido y, siguiendo las olas de protesta popular y de revolución que barrieron Europa en 1830, el gobierno liberal *whig* de Westminster incluyó en su Proyecto de ley

de reforma de 1832 una concesión de 30 000 libras para la educación popular en Irlanda (antes, de hecho, nada se había dado con fines similares en Inglaterra). En aquella época no había educación popular irlandesa, sólo las escuelas del SPCK reconocidas oficialmente y las «escuelas marginales» clandestinas. Esta concesión era para ayudar a financiar un sistema nacional irlandés, de carácter no confesional, con libros de texto comunes para niños católicos y protestantes y con el propósito expreso de que, al estudiar juntos los niños, se crearían lazos de comprensión y amistad y se mitigaría al mismo tiempo el tremendo nivel de analfabetismo. A fin de atender a las necesidades religiosas se debía dejar libre un día a la semana para que cada confesión recibiese instrucción separada por parte del clero que tenía derecho de acceso. Los obispos irlandeses acogieron con agrado el esquema, después de recibida la aprobación papal, y en el primer año se abrieron 789 escuelas nacionales con una matrícula de 107 042 niños. Al final de las dos primeras décadas, en 1851, las cifras habían aumentado hasta 3501 escuelas con una matrícula de aproximadamente 500 000 niños y niñas<sup>10</sup>. La instrucción se daba totalmente en inglés, mientras se dejaba decaer el gaélico local. La alfabetización subió de manera correlativa, y en 1851 se estimaba que el 53 por ciento de la población sabía leer y escribir en inglés.

La administración del sistema nacional irlandés estaba confiada a una junta de comisionados que representaba a las varias confesiones y variaba continuamente en número, de siete a trece, y cuya labor consistía en dispensar la subvención, de 120 000 libras en 1849, a diversas escuelas calificadas. Los hermanos cristianos de Irlanda se negaron a unirse al esquema, pero las diversas congregaciones femeninas de enseñanza, en especial la orden de la presentación y las ursulinas, cooperaron entusiásticamente. Sin embargo, el sistema no se desarrolló como estaba planeado, ya que católicos y protestantes no lograban ponerse de acuerdo. Muchos protestantes formaban parte del grupo social dirigente y enviaban a sus hijos a escuelas privadas; entre las clases trabajadoras había una fuerte segregación en cuanto a residencia, durante los primeros veinte años se hicieron normales las poblaciones sectarias separadas en las escuelas, y en 1851 había, en efecto, una segregación *de facto*. Los comisionados sancionaron estas combinaciones y, a lo largo de toda la segunda mitad del siglo, los obispos irlandeses aumentaron la presión so-

10. D.H. AKENSON, *The Irish Education Experiment: The National System in the Nineteenth Century* (1970), p. 140.

bre la junta para la creación de un sistema nacional católico independiente. Aunque esto no sucedió, sí convirtieron en permanente la segregación *de facto*. En 1892 Westminster abolió los honorarios para estas escuelas y exigió la asistencia obligatoria, que resultó difícil de poner en práctica. A pesar de esto, en 1901 la nación tenía un índice de alfabetización de aproximadamente el 86 por ciento; en ese año los registros de matrimonios irlandeses mostraban que sólo el 13,2 por ciento de los hombres y el 10,7 de las mujeres eran incapaces de firmar escribiendo sus nombres<sup>11</sup>.

Paralelo a esto estaba el establecimiento de un modesto sistema de escuelas intermedias cuando se aprobó, en 1878, el Acta de educación correspondiente que proporcionaba subvenciones para la educación técnica e intermedia tanto a las escuelas privadas como a las juntas nacionales; más allá de esto, las escuelas de gramática siguieron siendo privadas, bien protestantes o católicas. La educación universitaria ganó algo, y la primera universidad católica de Dublín abrió sus puertas en 1854 con Henry Newman como primer rector hasta 1858; ésta fue sustituida en 1883 por el colegio universitario de Dublín, llevado por jesuitas, y que en 1908 cambió su nombre por el de universidad nacional de Irlanda, que incorporaba los tres colegios universitarios constituyentes de Dublín, Cork y Galway. Una vez establecido, este sistema de escuelas elementales nacionales financiadas por el Estado, escuelas intermedias (con versiones agrícolas y técnicas), escuelas de gramática privadas y colegios universitarios siguió hasta el siglo XX, y casi sin cambios hasta el momento actual.

En el sur de mayoría católica, los irlandeses siguieron oponiéndose a la dominación británica, y una serie de disturbios que empezaron con el alzamiento de Pascua de 1916 llevó al Acta del gobierno de Irlanda de 1920, que confería una especie de status de «dominio» al sur. En 1922 la Irlanda meridional fue reconocida como Estado libre irlandés mientras el norte, en gran medida protestante, seguía dentro del Reino Unido con el nombre de Ulster; en 1937, el sur se convirtió en el Eire independiente, la República de Irlanda. El antiguo sistema educativo siguió sin cambios en Eire, excepto en cuanto a la desaparición en 1923 de la junta de educación intermedia. El gobierno intentó hacer revivir la lengua nativa gaélica, pero esto ha resultado difícil a pesar de prácticas artificiales tales como exigir la para la entrada en la universidad y en ciertos nom-

11. Ibid., p. 377.

bramientos del servicio civil. El sistema nacional de concesiones directas a las juntas continúa, y éstas son en gran medida administradas por la Iglesia; las escuelas siguen dominadas por órdenes religiosas o son dirigidas por maestros laicos en zonas protestantes. Hay un pequeño sistema de escuelas secundarias, pero éstas no son obligatorias ni cuentan con mucha asistencia. Hasta la actualidad hay en Irlanda una fuerte separación *de facto* entre las comunidades católica y protestante, y ello es debido al sistema nacional que estaba expresamente destinado a producir el efecto contrario.

En Canadá, Gran Bretaña tenía otro problema difícil causado por la incorporación a los dominios de los antiguos territorios franceses. Por el Acta constitucional de 1791 la región francesa del «Bajo Canadá», centrada en Montreal, fue separada del «Alto Canadá» centrado en Toronto, o York, como se llamaba entonces. Siguió luego la trágica división de la nueva nación, con la Iglesia católica apoyada en el Bajo Canadá y las Iglesias protestantes en el Alto Canadá y las regiones marítimas de New Brunswick, Prince Edward Island y Nueva Escocia. No había ninguna iglesia oficialmente establecida, aunque todas recibían concesiones de tierra y dotaciones para proporcionar fondos. Como en las colonias australianas, los anglicanos pretendían un reconocimiento estatal debido a la situación inglesa; esto fue fuertemente refutado también en Canadá, y las sectas protestantes tuvieron que compartir tanto los fondos como la responsabilidad de la educación. Después de 1791 las diversas regiones evolucionaron de manera separada, pero en 1841 Gran Bretaña reunió administrativamente el Alto y Bajo Canadá y en 1845 se legisló un proyecto de ley de escuelas comunes a fin de autorizar las juntas escolares. En 1846 éstas estaban en funcionamiento en el Alto Canadá, bajo el genio administrativo de Egerton Ryerson, que había sido superintendente de escuelas allí desde 1843. En tiempos de Ryerson se introdujeron los métodos progresivos del momento, tanto europeos como norteamericanos, incluida una escuela normal en 1846 en Toronto; en ese año, de los 198 434 niños en edad escolar de la provincia, unos 110 002, el 55 por ciento, asistían a la escuela. Las tasas fueron gradualmente reducidas; en 1865 fueron casi totalmente abolidas, y el 85 por ciento de los niños del futuro Ontario iban a la escuela<sup>12</sup>.

Entretanto, en Quebec, y bajo el Acta de 1845, se escogió un sistema similar al francés, pero utilizando la parroquia en lugar del municipio.

12. NATHANIEL BURWASH, *Egerton Ryerson* (1903), p. 189-91.

Las escuelas confesionales fueron la norma hasta que un Acta de 1859 estableció para todo el Canadá un consejo de instrucción pública que introdujo sistemas públicos y provinciales. En Quebec esto se inició bajo la presidencia de P.J.O. Chauveau, el cual, también como ministro de educación, procuró eliminar el parroquialismo; pero, como en otros países católicos, Chauveau tuvo que vérselas con los obispos que querían mantener las escuelas bajo control eclesiástico. En 1867 Gran Bretaña concedió al Canadá la independencia con el Acta de la Norteamérica Británica, y la educación pasó a ser responsabilidad de las provincias por separado, cuatro en aquellos momentos; las regiones que habían sido rebautizadas con los nombres de Ontario y Quebec, así como New Brunswick y Nueva Escocia. A partir de entonces el desarrollo educativo siguió de modo separado con la fundación de nuevas provincias (Manitoba, 1870; Columbia Británica, 1871; Isla del Príncipe Eduardo, 1873; Saskatchewan y Alberta, 1905; Terranova, 1949), pero con un alto grado de similitud y una dependencia mucho mayor de los cercanos modelos norteamericanos que de los de Gran Bretaña.

#### Francia

Para comprender el cambio educativo que tuvo lugar en Francia bajo la tercera república (1875-1940), es preciso reconsiderar las pretensiones de la Iglesia católica al divino mandato del *magisterium ordinarium*, es decir, el derecho a enseñar a los fieles mediante un oficio eterno de recepción e interpretación de las Escrituras, puesto que este hecho influyó en la evolución de todas las regiones católicas de Europa, así como del Nuevo Mundo. En el siglo XIX, con el desarrollo industrial y económico y las crecientes exigencias nacionalistas en Europa, la santa sede reconoció que se enfrentaba a una amenaza aún más grave que el cisma doctrinal del siglo XVI. El siglo XIX estaba viendo la proclamación deliberada de doctrinas ateas de todo tipo, y, en la lucha por sobrevivir a las crueles batallas económicas y políticas del período, los estados nacientes anteponían el nacionalismo y el modernismo a la religión.

Frente a estos acontecimientos, el papado luchaba enérgicamente por conservar su *magisterium* y, en aquellos turbulentos años de inquietud en las clases obreras y reacción burguesa, de creciente industrialización y tecnologización, y de la visión positivista-materialista, entre 1830 y 1900, era enorme su tarea. Gregorio XVI (r. 1831-46) se dispuso a re-

forzar la autoridad papal sobre la Europa católica mediante el desarrollo de los primeros principios de la teoría de la infalibilidad y la oposición al pensamiento liberal del momento, en una serie de encíclicas que denunciaban los matrimonios «mixtos», las insurrecciones populares en Polonia, la indiferencia religiosa, la ingerencia del Estado alemán en los asuntos eclesiásticos, y las sociedades bíblicas protestantes. Hay dos encíclicas importantes, la *Mirari vos* de 1832 contra el liberalismo, y la *Singulari nos* de 1834 atacando las ideas cada vez más populares de Félicité-Robert de Lamennais (1782-1854), seguidor del pensamiento rousseauniano, el cual, siendo sacerdote, defendía la posición de que la Iglesia se limitase a las cuestiones espirituales y abandonara la política. En *Singulari nos*, Gregorio XVI atacaba fulminantemente todas las doctrinas liberales, incluidas las «academias y universidades (en las que) resuenan nuevas y monstruosas opiniones, y que atacan a la fe católica ya no de manera secreta u oscura sino declarando públicamente contra ella una guerra horrenda e impía»<sup>13</sup>. A Gregorio le sucedió un papa aún más decidido, Pío IX (r. 1846-78), el cual, actuando de manera más diplomática, firmó concordatos con los diversos estados católicos por los que éstos reconocían el derecho exclusivo de la Iglesia a dirigir escuelas: los más importantes fueron los concluidos con España en 1851 y con Austria en 1855. La oposición papal al liberalismo, al socialismo y a la ciencia positivista quedó vigorosamente expresada en un torrente de encíclicas, desde la primera del 9 de noviembre de 1846, *Qui pluribus*, contra el comunismo, hasta llegar a un crescendo en su vigesimosegunda encíclica, del 8 de diciembre de 1864, *Quanta cura*, que incluía, como apéndice, el *Syllabus* de errores. *Quanta cura* volvía a defender la posición conservadora de la Iglesia y relacionaba, como errores modernos peligrosos, el desarrollo del panteísmo, el naturalismo, el racionalismo, el indiferentismo, el socialismo, el comunismo, las sociedades secretas, las sociedades bíblicas, las sociedades clérico-liberales, los matrimonios civiles y mixtos, el liberalismo y el no reconocimiento del poder civil del pontífice<sup>14</sup>.

En 1868, Pío IX convocó un concilio Vaticano de unos 700 obispos el cual, con una considerable oposición minoritaria, adoptó una postura más radical contra el modernismo, y en 1870 aprobó dos resolucio-

13. *Mirari vos*, 15 de agosto de 1832; en *Colección de encíclicas*, tomo I, A.C.E. Madrid 1962, p. 3ss.

14. *Quanta cura* y *Syllabus errorum*, en ANNE FREMANTLE, *The Papal Encyclicals in their Historical Context* (1956), p. 135ss.

nes contenciosas, la primacía del papa y la doctrina de la infalibilidad papal.

El Concilio tuvo que interrumpirse, dejando inacabada su labor, cuando la guerra de 1870 asestó un golpe más fuerte al papado. A lo largo de todos los años de la década de 1860 se habían producido movimientos para unir los estados italianos bajo un solo soberano, a lo cual oponía resistencia el papado buscando retener sus posesiones temporales (de aquí el «error» final denunciado en el *Syllabus errorum*). Sin hacer caso al Vaticano, Cerdeña y el Piamonte formaron el reino de Italia, y en 1860 Garibaldi se hizo a la mar en Génova con sus «Mil», desembarcó en Sicilia y en una rápida campaña liberó el reino de las dos Sicilias (Sicilia, Calabria y Benevento), gobernada por los Borbones españoles, hasta la frontera meridional de los estados papales. Un nuevo reino de Italia bajo Vittore Emanuele (r. 1861-78) fue proclamado en 1861. Un contingente del ejército francés siguió ayudando a guarnecer los estados papales, pero con la derrota de Francia en 1870, en la guerra franco-prusiana, el general Cadorna del ejército italiano los invadió y los anexionó a Italia. Pío IX se declaró a sí mismo prisionero del Vaticano, y ni él ni sus sucesores León XIII (r. 1878-1903), Pío X (r. 1903-1914) y Benedicto XV (r. 1914-22) abandonaron jamás su territorio. Fue Pío XI (r. 1922-39) quien concluyó con Mussolini el Concordato de 1928, por el cual se otorgaba al Estado papal status de soberanía, reducido ahora al territorio del Vaticano, en el que se encuentran sus edificios. En el período de autoencarcelamiento el papado se perjudicó enormemente a sí mismo y, en su decisión de afirmar la autoridad, imponía grandes tensiones de conciencia a los estados católicos, polarizando a menudo a los partidos políticos existentes dentro de ellos, especialmente, en Francia, Bélgica, Italia y España. Los gobiernos se vieron obligados a aceptar las directrices vaticanas en áreas sociales, políticas y económicas, o bien a encaminarse al extremo de la autodeterminación que generalmente desembocaba en el anticlericalismo.

Francia se vio atrapada en este problema, ya que en el período de su legislación sobre la educación obligatoria, y en los primeros años de la tercera república, se volvió anticlerical y afirmó la autoridad primaria del Estado. A partir de 1872 hubo una corriente de movimientos reformadores, dirigidos primero a la educación secundaria y superior, por ejemplo en 1880, cuando se prohibió el apelativo de «universidad» a todas las instituciones que no estuviesen autorizadas. En 1881 hubo la primera *Loi Ferry* que disponía la educación primaria gratuita en toda Fran-

cia, y en 1882 la segunda *Loi Ferry* que hacía obligatoria dicha escolarización. Se prosperó de manera firme: el analfabetismo disminuyó, y la fuerza de enseñanza elemental aumentó de 64 000 maestros en 1877 a 100 000 en 1893 y 125 000 en 1913<sup>15</sup>; una ley de 1889 obligaba a que los maestros fuesen preparados en escuelas normales departamentales y cobrasen sus salarios directamente del Estado. Se reguló la educación secundaria, aunque seguían vigentes las disposiciones de la segunda república, y el sector privilegiado asistía a los *lycées* y a las diversas *écoles pratiques, hautes écoles* y universidades.

Al mismo tiempo, las zonas rurales seguían siendo conservadoras y fuertemente apegadas a la Iglesia; las reformas educativas procedentes de París estaban en relación con el talante del norte industrial, y la educación francesa siguió distribuida de manera desigual entre norte y sur. En el sur era rudimentaria en grandes sectores del campesinado, que recelaba de demasiada escolarización y cuyas actitudes se veían fuertemente reforzadas por el clero de las parroquias. Había en especial discriminación contra las maestras laicas; en una memoria del período, alrededor de 1887, una maestra recordaba sus experiencias en un pueblo del Médoc, en el sur rural próximo a Burdeos, diciendo que a ella y a sus compañeras les cargaban de más en las tiendas, las insultaban y les daban mal alojamiento con la observación de que «un establo sería más que suficiente para esas furcias», mientras que en algunas zonas se negaban siquiera a venderles alimentos. Atribuía esto al «fanatismo religioso» de las zonas rurales y al hecho de que habían sustituido a «monjas cuya escuela había sido secularizada»; recibían como consecuencia «insultos de todo tipo: educación blasfema, educación atea, escuelas ateas»<sup>16</sup>. Del mismo modo, el líder de los radicales *petit bourgeois*, Georges Clemenceau (1841-1929), más tarde primer ministro en 1906-1909 y de nuevo en 1917-20, criticaba en 1894 al campesinado católico por su oposición a la escuela estatal, así como por la apurada situación del maestro para quien «los señores del campo son sus enemigos; con el sacerdote hay una hostilidad latente; con las escuelas católicas hay una guerra declarada... Le roban los alumnos; lo aplastan de mil maneras, a veces con la connivencia del alcalde, generalmente con la cooperación de las personas influyentes de la comuna»<sup>17</sup>.

15. GEORGES DUPEUX, *French Society 1789-1970* (1976), p. 158.

16. *Lettres d'institutrices rurales d'autrefois*; citado y trad. al inglés en DUPEUX, o.c., p. 185s.

17. Citado en DAVID THOMSON, *Europe Since Napoleon* (1966), p. 367.



Este conservadurismo religioso permaneció en las zonas rurales, pero en la Francia urbana continuaba el espíritu laico, el positivismo en particular era una filosofía en boga, y en 1902, con los radicales cada vez más agresivos, las elecciones fueron disputadas con respecto a la cuestión clerical; en 1904, por una ley del 7 de julio, se prohibió la enseñanza a las congregaciones religiosas y las escuelas privadas debían haber desaparecido en 1914, aunque la gran guerra evitó que esto sucediera. Al extenderse el sistema de escuelas estatales e ir ganando bastante terreno el socialismo de la clase obrera, Francia se fue lentamente modernizando y secularizando, aunque al precio de graves confrontaciones con el gobierno en una serie de nueve importantes huelgas que tuvieron lugar entre 1898 y 1913. En 1906 Clemenceau tuvo que movilizar a 20 000 soldados y se produjeron choques violentos con los mineros en huelga; de nuevo en 1907 fueron enviadas tropas a los disturbios de los viñedos del sur, pero los soldados se pusieron al lado de los huelguistas y se amotinaron. En este período de inquietud social, la educación recibió poca atención antes de que Francia se viese abocada a la primera guerra mundial, cuando, a pesar de su victoria final en el bando aliado, perdió 1 385 000 soldados y tuvo que soportar otras grandes pérdidas en cuanto a civiles muertos o gravemente heridos. Una consecuencia de la guerra fue el recibimiento de la inadecuación e ineficacia de la escolarización técnica y el excesivo interés por el currículum libresco y formal en el sistema establecido. En 1919 fue aprobada la *Loi Astier*, destinada a la reforma de la educación técnica de nivel intermedio, que llevó en 1921 al establecimiento de escuelas de oficios (*écoles de métiers*). En las siguientes dos décadas no se hicieron cambios importantes; hubo mejoras administrativas, pero, en general, la educación francesa conservó su administración totalmente centralizada con un sistema estratificado de escuelas muy competitivas. Como Inglaterra, mantuvo una educación primaria básica para todos los niños, que en 1933 fue ampliada a una edad mínima de catorce años para abandonar la escuela, con la abolición de todos los honorarios; los otros progresos educativos en las escuelas técnicas o secundarias, o en el *lycée*, fueron altamente competitivos. La posición en 1927 era descrita por Albert Thibaudet como una situación en que todas las clases sociales tenían acceso a la educación superior, «pero el derecho y la medicina están cerradas a todos los que no cuentan con medios privados. Lo mismo puede casi decirse de los posibles ingenieros o funcionarios civiles superiores, (mientras)... el núcleo tradicional del ejército sigue estando formado por unas 20 000 familias nobles

y burguesas». La movilidad social, como en todo el resto del mundo occidental, era posible a través de la enseñanza en la escuela, que era «la única carrera reclutada casi exclusivamente entre los becarios sin dote. Ocho o nueve de cada diez estudiantes de la *École normale supérieure* son financiados mediante becas estatales, conseguidas en fuerte competencia». Las familias ricas y acomodadas evitaban enseñar; esto era reserva exclusiva de los «nuevos educados». El esquema tradicional de la sociedad francesa queda bien reflejado en su párrafo final.

En París los baluartes de la intelectualidad son la *Académie française*, el *Institut*, la literatura, el periodismo, el tribunal. Las universidades vienen bastante detrás, y el maestro no cuenta para nada. Pero en las provincias, los maestros forman la *élite* intelectual, y en los pueblos, apartado el *curé*, sólo queda el maestro de escuela del pueblo<sup>18</sup>.

Con la misma falta de preparación que cuando entró en la primera guerra mundial, Francia entró en la segunda en 1939, con resultados aún más desastrosos y con su capitulación ante Alemania en junio de 1940. Actuando bajo presiones de la potencia ocupante, el régimen de Vichy efectuó algunos cambios, y, en cuanto Francia fue liberada a finales de 1944, se estableció una comisión bajo la presidencia de Paul Langevin, y a continuación Henri Wallon, destinada a planificar la reconstrucción de la educación francesa: el informe de junio de 1947 de esta comisión es conocido como el Plan Langevin-Wallon. El análisis francés reveló de nuevo insuficiencia técnica, y el Plan propuso reformas radicales: el abandono del estéril formalismo de la tradición burguesa con su acento en un logro excesivamente cognitivo, y, en lugar de él, un énfasis en «la diversidad de las aptitudes individuales, la igualdad de todos los niños respecto a la educación a fin de permitir a todos, y en interés de todos, desarrollar plenamente su personalidad»<sup>19</sup>. A pesar de estos estupendos sentimientos, la educación francesa no se deshizo de su formalismo enciclopédico, ni del excesivo interés por el *status*, heredado y adquirido, y los dos caminos separados que esto implica: las profesiones superiores para los de buena cuna, las profesiones inferiores para las *capacités* trabajadoras. El problema fue bien analizado en 1966 en la «*Revue française de sociologie*» por Pierre Bourdieu, profesor en la *École Pratique des*

18. ALBERT THIBAUDET, *La République des professeurs* (1927); DUPEUX, o.c., p. 184s.

19. Citado, con una documentación más completa, en W.D. HALLS, *Society, Schools and Progress in France* (1965), p. 27.

*Hautes Études*, en un artículo titulado *L'école conservatrice*. En ese y otros estudios<sup>20</sup> Bourdieu mostraba que en Francia «el sistema educativo reproduce con la máxima perfección la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases»<sup>21</sup>, es decir, que los *notables* y la *grande bourgeoisie* dominantes siguen conservando su posición privilegiada mientras por debajo de ellos están las clases media y baja cuyos hijos, si son dotados (*capacités*) pueden elevarse, en parte, en la escala social; y todo esto no a pesar del sistema educativo sino debido a él.

### Alemania y Bélgica

Como Gran Bretaña y Francia, Alemania había desarrollado la mayor parte de la infraestructura de un sistema de educación nacional a comienzos de este siglo, pero, mientras los ingleses habían mostrado gran receptividad respecto al movimiento progresivo, ni el gobierno francés, ni el alemán estaban interesados en el progresismo dentro del sistema estatal: se aplicaban los aspectos externos de Pestalozzi, Froebel y Herbart en la medida en que apoyaban la tradición conservadora. En Alemania, en general, el siglo XX vio pocas innovaciones, debido principalmente a que la nación había quedado destrozada por la gran guerra de 1914-18 y la carga consiguiente de las reparaciones impuestas en 1919. En 1920 el país estaba en condiciones desastrosas y, en educación, fue excluido como paria internacional de la Conferencia de la asociación de la nueva educación, en Calais en 1921. A lo largo de todos los años veinte, bajo el gobierno de Weimar (1919-30), siguió tambaleándose, con una inflación imposible y la ocupación aliada del Ruhr, su corazón industrial; cuando llegó la regeneración de la década de los 30, bajo el régimen nazi, su sistema educativo fue reorganizado como parte de un programa de movilización total para la guerra.

A pesar de las dificultades del período de Weimar, se efectuaron algunos cambios en el modelo imperial de educación del siglo XIX. Siguió el sistema dual, y la burguesía tenía una secuencia de escuelas prepara-

torias (*Vorschulen*) que llevaban al clásico *Gymnasium*, al *Realgymnasium* o a la *Realschule*, mientras se había establecido una cuarta institución similar para niñas, el *Lyzeum*, que era un sustituto estatal de la *Klosterschule*. En cuanto a la masa de la clase trabajadora seguía existiendo para ella la *Volkschule*, con un currículum de ocho años, y la *Mittelschule*, paralela y ligeramente avanzada y de nivel intermedio, con un currículum de cinco años para los grados del cuarto al octavo. Después de éstas estaban las escuelas de jornada parcial, *Fortbildungsschulen*, que llevaban a la preparación avanzada técnica y profesional en las *Fachschulen* y en las *Technische Hochschulen*. En un gesto por mejorar el status de la *Volkschule* y de la *Mittelschule*, en 1900 se permitió a los maestros varones que cumplieran sólo el primer año de servicio militar obligatorio y luego fueran transferidos a la reserva de oficiales, fortaleciendo así su condición social, en una sociedad con una gran conciencia de clase y dando asimismo una indicación del papel que se consideraba que la educación desempeñaba en el Estado. En el período de Weimar se hizo un esfuerzo de democratización bajo la Constitución federal del 11 de agosto de 1919, que exigía que los veintiséis estados (*Länder*) introdujesen una sola escuela elemental, común para todos los niños, con lo que se abolirían la *Volkschule* y la *Vorschule* separadas para las dos clases sociales y se introduciría, en su lugar, la nueva *Grundschule* elemental y común de cuatro años. Éstas iban a ser administradas por los *Länder* individuales, aunque había poco control central efectivo. A excepción de la *Grundschule* las escuelas siguieron igual que antes, y parece que hubo poca selección real en cuanto a méritos y que el sistema altamente estructurado y dominado por la clase media continuó sin cambios. Hubo una ligera apertura en la *Grundschule* para niños que no conseguían pasar a la parte selectiva del sistema *Gymnasium-Realschule* al proporcionar algunos estados una «escuela superior alemana» especial, *Deutsche Oberschule* o *Aufbauschule* al nivel de octavo grado, y que se concentraba en un programa para la matriculación de universidades.

Por lo general se siguió el mismo esquema alemán en toda Austria, aunque por un concordato con la santa sede de 1855 Austria reconoció la autoridad de la Iglesia en materia de educación. Se dieron disposiciones estatales, principalmente por regulación, y en 1869 se decretó la educación universal gratuita. Sin embargo, la financiación y la puesta en práctica se dejaban en manos de las autoridades locales individuales extendidas por las quince regiones de la corona, cada una de ellas con su propia asamblea legislativa.

20. PIERRE BOURDIEU, *L'école conservatrice*, «Revue française de sociologie» VII (1966), p. 225ss. Los principales trabajos sobre sociología de la educación de Pierre Bourdieu y sus colaboradores han sido publicados en castellano: *Los estudiantes y la cultura*, Labor Barcelona 1967; y *La reproducción* Laia, Barcelona 1981.

21. PIERRE BOURDIEU, *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, en R. BROWN, *Knowledge, Education and Cultural Change* (1973), p. 80.



Alemania había ejercido una tremenda influencia sobre gran parte de la educación occidental a finales del siglo XIX, cuando sus innovaciones atraían el interés y la visita de administradores y teóricos procedentes de Norteamérica, y en particular de países vecinos de Europa: los Países Bajos, Escandinavia, Austria-Hungría, Polonia y Suiza. Holanda, donde se hizo obligatoria la educación elemental en 1878, desarrolló prácticamente el mismo sistema. También Suiza, especialmente en el norte de habla alemana, siguió el ejemplo alemán, y en la revisión constitucional de 1874 se introdujo un sistema de educación pública, unificado, con leyes para la asistencia obligatoria, aunque esto fue causa de una continuada disensión interna entre las comunidades étnicas separadas durante más de una década.

El caso de Bélgica era más complejo, puesto que este país había sido creado artificialmente en 1815 por el Congreso de Viena de la sección de los Países Bajos gobernada por los Habsburgo. Los holandeses, en ocupación, de hecho, desarrollaron las escuelas según su propio esquema e introdujeron el holandés como idioma vernáculo oficial. Bélgica, sin embargo, tenía una población mezclada, formada en el norte por flamencos calvinistas de habla holandesa y, en el sur, por valones católicos que hablaban un dialecto francés. Era además rica en materias primas, especialmente carbón, y a lo largo de toda la historia de Europa ha sido un importante centro de oficios especializados. Los belgas se rebelaron contra el control holandés en los alzamientos generales de 1830 y consiguieron una precaria independencia. La educación quedó afectada, ya que la nación se veía obligada a mantener el mismo ritmo de desarrollo que sus cuatro vecinos, Inglaterra, Alemania, Holanda y Francia, y esto requería una fuerza laboral mejor preparada; además, tenía que forjarse una identidad nacional. Sin embargo, el resultado fue que a mediados de siglo hubo que tomar decisiones difíciles, ya que la búsqueda de identidad, independencia nacional y modernización eran contrarias a las presiones del momento por parte del Vaticano en cuanto a conformidad con la fe. Esto perturbó profundamente a la comunidad valona, católica, de esta pequeña nación de unos cuatro millones de habitantes y llevó en 1879 a la *guerre scolaire*, la «guerra de las escuelas».

Los primeros políticos belgas se habían visto dominados por los partidos burgueses, elegidos bajo el sistema del *régime censitaire* que exigía una cualificación para el derecho al voto y mantenía así a la clase trabajadora fuera de la política. En 1848 hubo peticiones populares de ampliación del derecho al voto a los *capacitaires*, aquellos que tenían tres

años de enseñanza media, pero esto fue rechazado. Hubo más presiones procedentes de ambos lados en favor de las reformas: los flamencos extremistas exigían su lengua propia de manera exclusiva en todas las zonas que les concernían, incluida su región de Flandes, los regimientos flamencos del ejército, la universidad de Gante y los tribunales; los católicos querían mayor participación política y la conservación de sus derechos, que el gobierno estaba erosionando mediante una serie de actas legislativas y administrativas que hacían más difícil la continuación de las escuelas primarias y secundarias llevadas por la Iglesia. La clase obrera era numerosa, generalmente analfabeta y compuesta en gran medida por campesinos y mineros explotados de las minas de carbón; debido al trágico índice de desastres en las minas del país, el socialismo progresaba entre los mineros. De hecho, al ser expulsado tanto de Alemania como de Francia en 1845, Marx se dirigió a Bruselas en el período 1845-48 y allí escribió el *Manifiesto comunista* y organizó la *Association démocratique* de izquierdas.

Después de un breve período en la oposición, 1854-57, los liberales, bajo la presidencia de Charles Rogier, pero dominados por el ministro de obras públicas Walthère Frère-Orban, volvieron a subir al gobierno e intentaron seguir un curso medio. En los años 1870, cuando estaba en marcha en Europa la era de la escolarización universal, diseñaron, según los modelos alemán y francés, un sistema estatal laico por el que la Iglesia quedaba excluida de toda participación, se creaba un departamento de educación gubernamental centralizado y los maestros tenían que prepararse en escuelas normales del Estado y reunir los requisitos estatales en cuanto a certificación. La administración debía delegarse a las comunas locales.

La comunidad católica, fuertemente ultramontana, se negó a cooperar con este Proyecto de ley de 1879 y recaudó una enorme cantidad de fondos para abrir una escuela primaria católica e independiente en cada provincia. El clero, además, siguiendo fielmente las directrices de Pío IX, negaba los sacramentos y la absolución a todo progenitor católico que enviara a un hijo a la escuela estatal y a todo católico que enseñara en ellas; en las iglesias parroquiales belgas se leía en todas las misas esta oración: «De las escuelas sin Dios y de los maestros sin fe, libranos Señor»<sup>22</sup>. El rey Leopoldo II se vio obligado a firmar el Proyecto de ley

22. Citado en N. ASCHERSON, *The King Incorporated: Leopold II in the Age of Trusts* (1963), p. 139.

de 1879 el 18 de junio, y Bélgica quedó gravemente rota, el recién formado partido socialista de 1879 forjó una alianza difícil y evidentemente poco permanente con la derecha católica contra el centro, los liberales burgueses. Como señal de descontento, el Vaticano se negó a enviar representantes a las celebraciones del cincuenta aniversario de la independencia de Bélgica; en 1880 Frère-Orban se vengó rompiendo las relaciones diplomáticas con la santa sede. El nuevo papa, León XIII (r. 1878-1903), era, sin embargo, un astuto diplomático que se daba cuenta de la creciente fuerza tanto del nacionalismo como de los movimientos izquierdistas obreros y veía que, si se quería que la Iglesia conservara su *magisterium*, ésta no podía seguir oponiéndose a las tendencias de los tiempos.

León fue responsable de que el Vaticano se dedicara seriamente a apoyar algunos aspectos de la evolución moderna, especialmente en la gran encíclica del 15 de mayo de 1891 sobre las condiciones de la clase trabajadora, la *Rerum novarum*.

Los católicos belgas no se dejaban convencer fácilmente. Al Proyecto de ley de 1879 lo llamaron la «Ley de desastre» (*Loi de malheur*). En 1884 las elecciones dieron como resultado una victoria católica aplastante y conservaron el gobierno hasta el final del siglo, debiéndose la elección en gran medida a la extensión en 1883 del derecho al voto a fin de incluir a los *capacitaires*, todos aquellos que tenían una educación secundaria mínima.

La continuada agitación de la clase trabajadora llevó al sufragio masculino universal en 1894, y en 1898 se concedió al francés y al flamenco la categoría de idioma oficial conjunto. La cuestión escolar, con la *guerre scolaire*, no se resolvió de manera tan fácil. Cuando los católicos llegaron al poder, bajo el liderazgo de Jules Malou, restablecieron las relaciones diplomáticas con el Vaticano y devolvieron la situación escolar al *status quo ante*, encontrándose entretanto con que las comunas tenían que aceptar, aunque fuera de mala gana, la *Loi de malheur* y crear los comienzos de un nuevo sistema de educación de carácter laico y sostenido, a su vez, por el Estado.

### Europa Oriental: nacionalismo insurgente

Gran parte de la política europea de comienzos del siglo xx estuvo dominada por los esfuerzos de minorías burguesas reprimidas, condu-

cidas por ideales nacionalistas y liberales que provenían de la Europa Occidental, por asumir el liderazgo de los estados independientes de la Europa Oriental y balcánica libres de la ocupación y el control de las grandes potencias de Alemania, Rusia, Austria-Hungría y la Turquía otomana.

El conflicto entre las potencias había surgido ya en siglos anteriores al llevar la expansión y el desarrollo nacional a disputas fronterizas entre países vecinos, particularmente en las llanuras agrícolas relativamente más ricas.

Para reforzar su influencia sobre estas tierras ocupadas, las cuatro grandes potencias mantenían una política de estricto sometimiento y, en algunos casos, intentaban la aniquilación de las culturas de minorías sometidas. Así, desde el mar Báltico en el norte, al Egeo en el sur, había una serie de tierras fronterizas pobladas por minorías inquietas y oprimidas: fineses, estonios, letones, polacos, bohemios, moravos, checos, eslovacos, ucranianos, rumanos, búlgaros, croatas, eslovenos, serbios, macedonios, montenegrinos, dálmatas, albaneses y griegos. Eran todas culturas integradas, aunque pequeñas, y cada una de ellas poseía su historia, idioma y literatura propios, así como un gran sentido de la identidad, y ninguna estaba preparada para ser asimilada por la cultura dominante de la potencia ocupante. Además, todas sus facciones burguesas incipientes miraban entonces hacia Occidente y veían su futuro en una evolución similar. Las peticiones educativas en el siglo xix, sin embargo, fueron factores importantes en la aparición de un nacionalismo insurgente; mientras las comunidades minoritarias pueden vivir en paz con vecinos más grandes cuando la vida se desarrolla por tradición oral, el desarrollo del alfabetismo formal y la extensión de la escuela son mucho más amenazadoras y por ello contribuyeron al torbellino del período 1870 a 1918 que dio como resultado, cuando se volvió a dibujar el mapa de Europa en 1919 en Versalles, la formación de varios estados nuevos: Estonia, Letonia, Lituania, Polonia, Ucrania, Rumania, Bulgaria, Transilvania, Checoslovaquia, el Reino de los serbios, croatas y eslovenos, y una Grecia más extensa. Algunos de éstos tuvieron sólo una precaria existencia después de la segunda guerra mundial, y fueron reabsorbidas por Rusia, bien de nuevo como estados fronterizos bajo el eufemismo de «Unión» Soviética, o como satélites soviéticos estrechamente controlados. Sólo tres conservaron una plena independencia (Yugoslavia, Grecia y el recién establecido y pequeño Estado de Albania).

En educación, la fricción se hizo manifiesta en el siglo xix cuando

Bismarck extendió el sistema escolar prusiano a sus regiones polacas de Poznan y Silesia y permitió sólo el idioma alemán como medio de instrucción. El problema fue exacerbado por el hecho de que Polonia era casi totalmente católica y había construido su sistema educativo sobre la base de una red de colegios jesuitas. Simultáneamente, al otro lado de la frontera, los rusos seguían una política similar basada en la Iglesia ortodoxa, y habían incluso iniciado una campaña destinada a eliminar el idioma y la cultura polacos poniendo activamente impedimentos a la Iglesia católica, prohibiendo las escuelas privadas y estableciendo escuelas estatales rusas. Los polacos tanto de Alemania como de Rusia miraban hacia el sur, hacia sus compatriotas separados de Galitzia, incorporada a Austria, donde los polacos tenían derecho a llevar sus propias escuelas y sus dos universidades de Cracovia y Lvov. Irónicamente, la indulgencia austríaca respecto a los polacos de Galitzia, que fue ampliada a sus otras catorce minorías sometidas, iba a ser un factor importante en el aumento del nacionalismo y de la exigencia de estados independientes. Durante la primera parte del siglo xx, esto sólo hizo crecer la ambición de independencia entre las clases medias urbanas polacas; en secreto, mantuvieron su cultura nacional hasta que llegó la oportunidad, en 1919, para el restablecimiento de la propia identidad de su nación, dividida desde 1772-95.

En toda la Europa central la Iglesia católica siguió siendo la autoridad religiosa indiscutida, y en los territorios de la Austria de los Habsburgo siguió dirigiendo la mayor parte de las escuelas, las elementales a través de diversas congregaciones de enseñanza. Las escuelas secundarias eran en su mayoría colegios jesuitas asegurados mediante el concordato con Roma de 1855. En 1867 se ideó el expediente de la doble monarquía para mantener el poder, pero Austria siguió dominando a la Hungría magiar. Había a estas alturas una clara necesidad de iniciar la modernización del Estado, y en 1869 se decretó la educación elemental gratuita (pero no obligatoria) para todo el imperio, con lo que se extendió la escuela por toda Austria, Hungría, el Tirol, Bohemia, Moravia, Eslovenia, Croacia y Dalmacia.

Estos países eran todos católicos y el latín se utilizaba ampliamente en educación, pero no como lengua vernácula. Mientras los austríacos aceptaron las lenguas vernáculas locales en las escuelas, los húngaros promovieron una política de magiarización obligatoria que impusieron a sus minorías de súbditos, y la capacidad de leer y escribir en magiar se convirtió en un prerrequisito para la concesión del derecho al voto.

El resultado fue el mismo que en el caso de los polacos: surgieron demandas de independencia y separación, entre los eslovenos, croatas y serbios cobró fuerza un movimiento paneslavo, y en 1868 Croacia consiguió una limitada autonomía dentro del imperio. Al mismo tiempo, Turquía se estaba debilitando relativamente y en la guerra ruso-turca de 1877-78 el arreglo de San Stefano dio la independencia a Serbia, Montenegro y Rumania. Los rumanos se volvieron hacia Alemania y construyeron un sistema educativo estrechamente modelado según el prusiano; Montenegro, pequeño y pobre, progresó poco; Serbia, sin salida al mar pero con potencial para el crecimiento, siguió promoviendo el paneslavismo y se dedicó a construir su sistema educativo, y en 1888 legisló la enseñanza elemental obligatoria. En los años noventa todos los estados balcánicos tenían en funcionamiento sistemas mínimos de escuela elemental; todos, naturalmente, tenían un sistema secundario restringido como legado de la época religiosa, católica en todas partes menos en Serbia, Montenegro y Macedonia que eran ortodoxas. A comienzos del siglo xx la escuela elemental era normal en las ciudades y pueblos grandes, aunque la escolarización secundaria era realmente muy limitada, reservada a la minoría acomodada.

### Europa Meridional: la reacción y la era moderna

#### *España y Portugal*

La educación en la España del siglo xx estaba trágicamente atrasada bajo el dominio de la Iglesia católica, que podía, más que en ningún otro lugar de Europa, bloquear el influjo de las ideas y prácticas modernas y mantener una sociedad casi feudal. La historia española moderna comienza cuando el hermano de Napoleón, José, se convirtió en rey de España y, como parte de la política imperial, inició la construcción de una administración centralizada basada en el modelo francés. Se creó un ministerio estatal de educación, y las universidades y escuelas fueron puestas bajo control gubernamental; además, a fin de establecer un sistema secular, los municipios fueron autorizados a crear escuelas. En esta época la mayor parte de la educación seguía en España en manos de las congregaciones de enseñanza, y, aunque los jesuitas habían sido expulsados en 1767 por Carlos III, sus colegios seguían existiendo, dirigidos por otras congregaciones, como las únicas escuelas secundarias, de pago

y a disposición principalmente de los ricos. José Bonaparte progresó poco; en 1813 fue restablecido Fernando VII (r. 1808-33), y siguió un período de reacción que iniciaba más de un siglo y medio de guerra civil intermitente.

Fernando VII buscó ayuda en la Iglesia, volvió a traer a los jesuitas en 1822, y un decreto de octubre de 1824 inició una era de gran represión intelectual, dominada por la Iglesia católica, la cual, pretendiendo ser la única poseedora de la verdad, promulgó la doctrina de que «el error no tiene ningún derecho»; y aún en 1875 enseñaba, tanto en escuelas como desde el púlpito, que votar por los liberales era un pecado.

Después de la era carlista, una coalición de grupos socialistas radicales y republicanos se esforzó en 1868-73 por reformar la educación. Decretó la educación primaria gratuita y la expansión de escuelas estatales basadas en municipios, volvió a llamar a los maestros liberales y perseguidos y en 1870 expulsó a los jesuitas y secuestró sus propiedades. Sin embargo, siguió la inestabilidad, y la restauración de Alfonso XII (r. 1874-75) inició otra reacción: abolió las escuelas gratuitas, volvió a llamar a los jesuitas y aprobó leyes que permitían sólo a los católicos enseñar en escuelas y universidades; todos los libros de texto debían ser censurados por autoridades eclesiásticas, los profesores universitarios debían someter borradores de las lecciones para su aprobación, y el dogma católico debía ser tema obligatorio. La educación siguió en este estado hasta que otro breve estallido de republicanismo (1931-33) intentó modernizar España.

Entre 1870 y la primera década del siglo XX los esfuerzos por reformar la educación española corrieron en gran medida a cargo de dos hombres, Sanz del Río y su discípulo Giner de los Ríos<sup>23</sup>. Sanz del Río (1814-1869) se convertiría en la figura central entre un grupo de intelectuales que trataban de modernizar España; como estudiante de filosofía, Sanz viajó por toda Europa en los años cuarenta, y estudió en París, Bruselas y Heidelberg, donde el contraste con las universidades españolas reguladas y regidas por sacerdotes inspiraron su decisión de reformar las universidades españolas tanto por escrito como desde su cátedra de filosofía en Madrid.

Un importante miembro del Círculo filosófico de Sanz en Madrid

23. Hay poco material en inglés sobre Sanz o Giner; se puede hallar una relación en J.B. TREND, *The Origins of Modern Spain* (1934; reimpr. 1965). En castellano véase entre otros, V. CACHO VIU, *La Institución libre de enseñanza*, tomo I: *Orígenes y etapa universitaria* (Madrid 1962).

era Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), profesor de derecho en la universidad, y que más tarde sería reconocido por el poeta Antonio Machado como «educador de España». En 1876 Giner fundó la «Institución libre de enseñanza», como colegio universitario privado, en protesta contra la dominación estatal y clerical de la educación. Introdujo en ella lo mejor del humanismo inglés y de la organización alemana, y su «Institución» tuvo tal éxito que en 1884 abrió una escuela diurna preparatoria con una matrícula de 200 muchachos. Según Machado, el método propio de enseñanza de Giner era muy personal; siguiendo las ideas de Froebel, enseñaba de una manera familiar, casi cariñosa, utilizando siempre que le era posible el método socrático de hacer preguntas en un esfuerzo por ampliar los intereses y la comprensión de sus estudiantes. Giner se oponía a la instrucción dogmática y catequética, manifestando que el niño no está en situación de opinar sobre tales cuestiones, y recomendaba un enfoque generalizado de la religión en las escuelas. Imitando las prácticas europeas progresivas, Giner introdujo las excursiones y visitas a museos, a exposiciones y al campo, como elemento integral de su enfoque. Hacía hincapié en que no había desarrollado ni un sistema ni un método, sino simplemente un enfoque de la educación en el que incorporaba lo mejor que se estaba practicando en aquel momento en el extranjero; sin embargo, estimuló la aparición de un considerable interés y se fundaron otras escuelas, primarias y secundarias, siguiendo su ejemplo.

Contemporánea de Giner fue la importante obra de Santiago Ramón y Cajal, profesor de histología en Zaragoza, quien dirigió una campaña contra aquellos métodos estériles de la universidad que ponían el acento, hasta las reformas de 1931-33, en el uso de libros de texto memorizados en cuanto a las ciencias. Como Giner, Ramón y Cajal instaba a los estudiantes a viajar por el extranjero, a estudiar la ciencia sobre el terreno y de manera experimental; para promover tales acciones, empezó a obrar en 1897 en favor de la reforma de la educación elemental y del estudio en el extranjero para los españoles jóvenes prometedores. Sus esfuerzos llevaron a la formación en 1907 de la «Junta para ampliación de estudios», compuesta por veintiún miembros escogidos, comprometidos en la búsqueda de contactos fuera del país y en participar en un programa activo de selección de estudiantes para becas de viaje. A pesar de la oposición conservadora a todo lo que hacía Giner, la Junta siguió funcionando y recibió incluso una subvención estatal para el fondo de becas.

La educación española cambiaba lentamente y, bajo la influencia de Giner, los españoles asistieron a diversos congresos mundiales de edu-

cación que fueron fuente de nuevas ideas. Había al mismo tiempo resistencia a las reformas de Sanz, Giner y Ramón y Cajal; la Iglesia quería que la ciencia fuese enseñada mediante memorización de libros de texto censurados, la religión con libros de texto y el catecismo, que la religión fuese destacada como base de todo aprendizaje, y que fuese rechazada toda educación popular amplia como la que había sido introducida al otro lado de la frontera por la *Loi Ferry* de 1881-82. La Iglesia se oponía a la extensión de la alfabetización pública y a la educación general de las niñas; apoyaba el analfabetismo basándose en el argumento de que las personas ignorantes no se verían expuestas a doctrinas heréticas, liberales o socialistas, y permanecerían así en «estado de gracia». A lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX no se hizo ningún auténtico esfuerzo por proporcionar escuelas para el pueblo, y a este problema se añadía el hecho de que la naciente clase media se negaba a dejar que sus hijos entraran en la profesión de la enseñanza debido a la falta de respetabilidad social de ésta.

Hasta la proclamación de la segunda república en 1931 no se hizo ningún esfuerzo para tratar seriamente las necesidades educativas del país. Con una población de casi 24 millones de habitantes, el 50 por ciento eran totalmente analfabetos y no había escuelas para sus hijos; en toda España había en total menos de un millón de estudiantes en escuelas y universidades. Las congregaciones de enseñanza tenían 350 937 alumnos, de los cuales 128 258 eran niños y 222 679 niñas; el «sistema» estatal contaba con unos 400 000. Además, el 57 por ciento de los maestros estaban totalmente faltos de preparación y cualificación<sup>24</sup>. Bajo la presidencia del primer ministro, don Manuel Azaña, la Constitución de 1931 decretó la separación de la Iglesia y el Estado, la disolución (otra vez) de la Compañía de Jesús, el secuestro de sus propiedades y la prohibición de enseñar a todas las órdenes y congregaciones. El presupuesto anual para la educación fue inmediatamente aumentado de 6,5 a 25 millones de pesetas, y se abrió un préstamo de 600 millones de pesetas destinado a crear escuelas que cumplieren los requisitos de las leyes de educación obligatoria, las cuales, por primera vez en la historia de España, obligaban a la asistencia de niños de siete a diez años de edad. Actuando rápidamente, la segunda república había abierto a finales de 1932 2580 escuelas y otras 3990 a finales de 1933. La matriculación es-

24. A. RAMOS OLIVEIRA, *Politics, Economics and Men of Modern Spain 1808-1946* (1946), p. 452.

colar aumentó hasta un 55 por ciento de los niños en edad escolar; además, se establecieron 5000 bibliotecas regionales, y todas las escuelas elementales contaban con un programa de almuerzo en el colegio, destinado a mitigar los peores efectos de la depresión sobre los niños. Los maestros recibieron un aumento de sueldo del 50 por ciento. En 1933 el gobierno aprobó la Ley sobre congregaciones, que especificaba unas fechas concretas para apartar a los maestros religiosos de las escuelas según hubiese maestros preparados laicos para sustituirlos. Para ayudar a los campesinos rurales pobres y analfabetos se establecieron escuelas itinerantes llamadas «misiones pedagógicas», que consistían en muestras itinerantes de arte, artesanía, música, proyecciones y actividades similares para el pueblo a fin de ampliar su horizonte y, en muchos casos, mejorar sus habilidades profesionales.

El 11 de septiembre de 1933 el gobierno Azaña fue derribado por una oligarquía monárquico-católico-rural reaccionaria, y España se hundió de nuevo en la crisis. Inmediatamente, las ambiciones de los liberales republicanos se vieron frustradas: el presupuesto para educación fue radicalmente reducido, el programa de almuerzo en la escuela para los hijos de campesinos y obreros subalimentados fue abolido, las «misiones pedagógicas» retiradas. España se encaminaba hacia la tragedia de la guerra civil de 1936-39, en la que triunfó el partido conservador reaccionario de la Falange española tradicionalista, dirigido por Francisco Franco, y que llevó a España a más de treinta años de represión fascista. La educación y la liberación del pueblo quedaban aún muy lejos en 1939. Habría que esperar años posteriores para acceder de nuevo a una mayor posibilidad de educación.

Entretanto, la historia educativa de Portugal a lo largo de los siglos XIX y XX es una historia comparable de opresión reaccionaria del pueblo por parte de monárquicos conservadores y ultramontanos. En 1834, bajo María II, se estimaba que había aproximadamente un 90 por ciento de analfabetos en el país, pero, con el establecimiento de escuelas municipales bajo el estímulo del gobierno central, en 1841 se informaba que la mitad de los niños en edad escolar (de siete a diez años) asistían a escuela<sup>25</sup>; además, había 270 escuelas elementales privadas. La situación de las escuelas secundarias era mucho peor; el *liceu* (modelado según el *lycée* francés) era la única institución, y atendía a las necesidades de las

25. A.H. de OLIVEIRA MARQUES, *History of Portugal*, 2ª ed. (1976), vol. 2, p. 30. Las estadísticas educativas que siguen son de esa obra.



clases adineradas. En 1836 se decretó el establecimiento de uno en cada capital de distrito urbano, y de dos en Lisboa. Exclusivos y de pago, estos *liceus* debían ofrecer un currículum reformado en tres divisiones: humanidades, consistentes en historia, geografía y literatura; idiomas, que comprendían el francés, el inglés y el alemán; y ciencias, que abarcaban la química, la física, el álgebra, la geometría y la historia natural. Además, debían ofrecerse estudios especializados de preparación para el colegio en lenguas clásicas, retórica y filosofía. En 1844 estos planes habían mostrado ser demasiado ambiciosos y el currículum tuvo que ser recortado; las ciencias fueron en gran medida eliminadas y los idiomas modernos limitados a instituciones importantes en las grandes ciudades<sup>26</sup>. Estos *liceus* estatales estaban diseñados para que alimentasen a instituciones terciarias que proporcionaban personal profesional. En 1836-37 se establecieron instituciones según el modelo de las *écoles polytechniques* francesas (la *Escola politécnica* en Lisboa y la *Academia politécnica* en Oporto), mientras se fundaba un gran número de instituciones tipo *haute école*: escuelas médicas, academias navales y militares y *Conservatórias de artes e oficios*. En el curso de las décadas siguientes surgieron colegios técnicos e institutos literarios. En 1860 se habían fundado escuelas normales de maestros, y en el período de 1870 a 1910 se triplicó el pequeñísimo número de maestros preparados.

En la segunda mitad del siglo XIX hubo cierta mejora en la educación, a partir de un decidido empuje liberal de la clase media por seguir los ejemplos inglés y francés. Este progreso era comparable a la situación existente en esos dos países: las escuelas elementales estatales, en coexistencia con las escuelas de la Iglesia, favorecían a la mitad urbana y superior de la población, de entre cuyos hijos salían los seleccionados para pasar por los *liceus*, o los colegios jesuitas, a los institutos avanzados y a la universidad, a fin de llenar las filas profesionales precisadas por una sociedad en relativa industrialización y urbanización. Para mantenerse a la altura de la evolución de la última parte del siglo XIX, el currículum de los *liceus* tuvo que ser revisado y después de 1860 se reinstauró la ciencia y se instituyó un programa de cinco años; en 1895 se puso de nuevo al día el currículum y el programa total fue alargado a siete años.

Se abrieron también institutos industriales, comerciales y técnicos. Las universidades (todavía, como en España, dominadas por los jesuitas

26. *Ibid.*, p. 31.

y con simpatías ultramontanistas) siguieron siendo conservadoras, incluso reaccionarias, y contribuyeron poco a la vida intelectual.

El Portugal de 1900 estaba en el momento decisivo para la educación de las clases trabajadoras, que tenían aún muy pocas posibilidades abiertas, especialmente en las comunidades rurales. Esta situación no cambió hasta 1910, cuando los conflictos políticos llevaron a la abolición de la monarquía y a la proclamación de la república. El nuevo gobierno republicano separó la Iglesia y el Estado, y en 1910 todas las órdenes religiosas (que eran las que formaban principalmente el personal de las escuelas, hospitales e instituciones benéficas) fueron expulsadas, siendo los jesuitas blanco especial de ataques. En 1926 un golpe militar llevó a la instalación del general Carmona como presidente, con Antonio Salazar de Oliveira como ministro de finanzas. Salazar se convirtió en primer ministro en 1932, y mantuvo una dictadura absolutista y fascista hasta ser derribado por la enfermedad en 1968. A su muerte dejó un Portugal que era la nación peor educada de Europa.

La historia educativa de la primera república y de la dictadura de Salazar es de débiles esfuerzos internos. En 1911 se legisló la escolarización elemental obligatoria tanto para los niños como para las niñas, entre las edades de siete y diez años, pero en 1927 seguía habiendo sólo 8500 maestros y 7000 escuelas, y el índice de analfabetismo sólo se había reducido en una pequeña parte, al 68 por ciento. En 1911 se construyeron otras dos escuelas normales, y lentamente se fue ampliando la red de escuelas elementales básicas, pero el analfabetismo no fue reducido al 55 por ciento hasta 1940; en 1960 el gobierno de Lisboa informó que era del 34 por ciento<sup>27</sup>, mientras seguían siendo tan sólo cuatro los años de escolaridad obligatoria. Las provisiones para instalaciones de educación secundaria eran aún peores. En 1927 éstas alcanzaban sólo a 32 000 estudiantes en un país de casi 7 millones de habitantes; en 1940 el total era de 74 000 para casi 8 millones; en 1950 era de 95 000. Las mejoras son reales, pero totalmente inadecuadas en relación al desarrollo interno necesario para que Portugal pueda compararse con sus vecinos europeos.

27. *Ibid.*, p. 203ss. También *Economist Newspaper*, o. c., p. 18.



## Confusión en Occidente: el desafío del totalitarismo, 1919-1939

## Italia

Entretanto, los acontecimientos estaban tomando un cariz amenazador en Italia y Alemania, donde las doctrinas fascistas empezaban a redefinir el proceso de educación como medio de construir el Estado totalitario corporativo, utilizando a las escuelas como agentes. En Italia, Benito Mussolini (1883-1945) formó en 1919 los *Fasci di combattimento*, literalmente una «unión de combate» formada por activistas políticos, muchos de ellos veteranos de guerra, que exigían una serie de reformas. En 1921 este movimiento se convirtió en un partido político de derechas, el *Partito nazionale fascista*, con una política rudimentaria que favorecía en general la dominación burguesa y se oponía al comunismo. Adoptando el antiguo emblema romano de la autoridad del senado, los *fasces*, un atado de varas que simbolizaban la fuerza por la unidad, el partido fascista desarrolló un programa basado en la autoridad gubernamental jerárquica y total, tipificado en su lema *credere, obbedire, combattere* («creer, obedecer, combatir»). Con gran parte de Europa en la confusión de la posguerra, Italia, a pesar de ser uno de los aliados victoriosos, se vio igualmente afectada; Mussolini se convirtió en jefe del gobierno porque parecía prometer un auténtico resurgir nacional. Como parte de su política dispuso la reforma de las escuelas en 1923 en un gran movimiento conocido como la *Riforma fascistissima*, por la cual debían unirse los poderes morales, intelectuales y productivos de la nación en la creación de un país europeo nuevo y pionero. Italia, sin embargo, seguía siendo una nación gravemente subdesarrollada después de siglos de mal gobierno y dominio extranjero y, en los años veinte, era completamente incapaz de llevar a cabo el gran desarrollo que Mussolini había planeado para ella.

Hasta 1861, cuando fue proclamado el nuevo reino de Italia, la educación se hacía al azar y sin coordinación; las congregaciones religiosas daban la gran masa de instrucción a los pobres, mientras algunas órdenes dirigían escuelas de prestigio para los ricos. Había además escuelas municipales, seminarios, las universidades históricas, y las sociedades y academias cultas que habían seguido todas prosperando como agencias de las clases ociosas, con su intacta preocupación tradicional por los *studia humanitatis*, llamados ahora *litterae humanae*. En las academias italianas

incluso las ciencias se orientaban por un interés humanista. El primer desarrollo importante en cuanto a reforma de la educación fue la formulación de un código escolar, en 1848, por el ministro de instrucción pública del reino de Cerdeña, Carlo Boncompagni di Mombello (1804-80), quien intentó eliminar la implicación de la Iglesia. Este código fue reorganizado por el nuevo ministro conde Gabrio Casati (1798-1873) en 1859; cuando Italia fue proclamada como reino único en 1861, la *Lex Casati* se convirtió en la ley de educación para los nuevos territorios, y siguió siendo la base de la educación italiana hasta la *Riforma* de 1923.

El objetivo de la *Lex Casati* era triple: disminuir el analfabetismo ampliando la escuela elemental; establecer amplias disposiciones en cuanto a la educación secundaria; y revitalizar la antigua preponderancia de Italia como fuente de cultura humanista y científica. Aunque el Estado era quien tenía la autoridad nominal, en el caso de la educación elemental ésta era delegada a las provincias, que a su vez la pasaban a las comunas, las cuales naturalmente (en especial en el sur), eran las que tenían menos recursos. A pesar de estas dificultades, de las 8000 comunas de la nación en 1876 sólo 96 carecían de escuela elemental de cuatro años para niños, y 358 carecían de ella para niñas<sup>28</sup>. En ese año, de la cifra estimada de 3 millones de niños de seis a doce años de edad que cubría la ley (de una población total de 28 millones) había 1 931 617 en los registros escolares; además, había 112 escuelas normales estatales y el personal educativo había aumentado de 30 000 a 47 000<sup>29</sup>. Además, el componente laico se había hecho mucho mayor, el 84 por ciento, mientras los maestros de escuelas eclesiásticas que pertenecían a congregaciones o con órdenes sagradas formaban el 16 por ciento restante. En educación secundaria el Estado desempeñaba un papel más dominante y estableció, mediante la *Lex Casati*, la institución normal del gimnasio (*ginnasio*) clásico de cinco años, seguido de estudios avanzados de tres años en el *liceo*, con lo que proporcionaba para la minoría burguesa privilegiada un período de escolarización de doce años: cuatro años de escuela elemental, cinco de *ginnasio*, tres de *liceo*; mediante el establecimiento de la escuela secundaria, con la secuencia clásica *ginnasio-liceo*, se continuaba la cultura humanista y científica. Todos los *licei* y *ginnasi* eran financiados por el Estado y, al mismo tiempo, se permitían *ginna-*

28. L. MINIO-PALUELLO, *Education in Fascist Italy* (1946), p. 15. Se ha seguido esta monografía en la siguiente sección.

29. *Ibid.*

si privados, que eran generalmente escuelas de la Iglesia. Como fuese que había que hacer frente a las necesidades técnicas del país (durante mucho tiempo un líder en la mayoría de las artes, artesanías y tecnologías) se establecieron versiones de la *Realschule* alemana como escuelas e institutos técnicos, pero a éstos les faltaba prestigio. La *Lex Casati* fue introducida por el gobierno anticlerical de Francesco Crispi; dada la anejió de los estados papales por Cadorna y el autoencarcelamiento de los papas en el residuo del Vaticano a partir de entonces, todos los gobiernos, blanco de la hostilidad papal, respondían con políticas anticlericales que llevaron a la creciente secularización de la educación. En 1870 una regulación administrativa hizo de la religión una materia de instrucción optativa en las escuelas estatales, y esto se vio confirmado por ley en 1888; en 1904 la *Lex Orlando* eliminó del todo la religión.

A lo largo de las décadas posteriores del siglo XIX, la *Lex Casati* siguió proporcionando una base organizativa y administrativa para la educación italiana, pero se hizo evidente muy pronto que muchas comunas no eran iguales ante la tarea de conseguir escuelas elementales de cuatro años; el analfabetismo siguió siendo un problema importante, especialmente en el sur. Además, la escuela elemental entre las comunidades rurales tenía muy poco poder de convocatoria y aquellos niños que asistían recibían frecuentemente sólo uno o dos años de instrucción. Simultáneamente, a lo largo de todo el período, la educación secundaria en la secuencia *gimnasio-liceo* no iba bien. Estas escuelas eran de difícil acceso para la clase trabajadora, tenían una clientela en gran medida burguesa y, a pesar de su interés declarado por las *litterae humanae*, se convirtieron en instituciones competitivas y empollonas que preparaban a los muchachos para el restringido número de puestos profesionales o para la entrada en las universidades. En 1910 se efectuó una reforma parcial con la adición de una corriente moderna en el currículum del *liceo*, de modo que los alumnos pudiesen seguir un curso clásico con algo de ciencias o un curso científico con algo de clásicas. Las universidades siguieron intactas, y así quedaron las cosas hasta la llegada al poder de los fascistas.

Caso único en el siglo XX, Italia se distinguió por tener un filósofo de talla mundial como primer ministro de educación del gobierno fascista. Éste era Giovanni Gentile (1875-1944), quien ostentó la cátedra de filosofía en las universidades de Palermo, Pisa y Roma antes de entrar a formar parte del gabinete de Mussolini en 1922. Gentile se había ya distinguido por sus escritos sobre filosofía de la educación, al publicar en

1900 *Il concetto scientifico della pedagogia* (*El concepto científico de la pedagogía*) y, en 1914, la obra en dos volúmenes *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (*Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*). Dimitió del gobierno en 1924, después de intentar una reforma a fondo del sistema educativo, pasando a ocupar el puesto de presidente del Instituto fascista nacional de cultura, mientras seguía dando clases en la universidad de Roma, y en esta doble capacidad produjo lo que antes le faltaba al fascismo: una justificación articulada y teórica del movimiento. Fue asesinado por partisanos en Florencia, en 1944.

Gentile continuó la tradición idealista hegeliana en filosofía; su posición, resumiendo, es la de que la única realidad última es el puro acto del pensamiento (*atto puro*) conseguido por el individuo en la reflexión contemplativa, subrayando la posición idealista, veía al hombre compuesto fundamentalmente de espíritu, que busca la autorrealización. Además, este proceso es esencial para la humanización de cada persona, aunque esto no pueda conseguirse de manera individual, ya que hacerse humano significa, necesariamente, desarrollar una conciencia social y por tanto moral. Éste es, pues, el argumento para la necesidad del proceso de educación, que Gentile llamaba pedagogía, y es esencial observar su distinción entre *pedagogia* y *educazione*: la primera hace referencia al proceso, la segunda al producto; el proceso es el rasgo esencial. Como sea que el lazo entre todas las personas es el espíritu, y puesto que la comunicación se consigue necesariamente a través de la comunidad de espíritu, el proceso de comunicación es muy importante. Hay dos recursos básicos disponibles para la ayuda a la *pedagogia*: uno es el maestro, que debe ser una persona de cultura humanística; el otro es la tradición humanista en sí misma, conservada en las *litterae humanae*. Así, el buen maestro es el que, ilustrado ya por esta tradición, funde entusiásticamente su mente con el alumno en un viaje común de descubrimiento.

Las *litterae humanae* son, naturalmente, las humanidades tradicionales, que incluyen la ciencia en la medida en que ésta ofrece reflexión contemplativa, en lugar de ser simplemente una colección de técnicas destinadas a la aplicación; las *litterae humanae* forzosamente se conservan en la escritura. Por tanto, para Gentile, el lenguaje es la base de toda educación: aprender el alfabeto, como paso primero, confiere un «bautismo de razón» que permite el acceso a la *litterae humanae*, y de ahí a las grandes dimensiones de la auténtica educación: esa trascendencia de tiempo y espacio por el que puede llevarse a cabo el más pleno desarrollo

del espíritu y conseguirse la humanización<sup>30</sup>. La pedagogía no era, especialmente en la preparación de maestros, una colección de estrategias de aula o una serie de máximas psicológicas, sino el estudio de la filosofía e historia del proceso de la educación que permite al alumno individual de magisterio llegar a comprender el carácter esencialmente dialéctico del proceso pedagógico.

El método Montessori, cabe observar, se consideraba compatible con esta posición.

Dadas estas ideas, Gentile reivindicaba un plan de estudios en gran medida común, basado en los estudios de lingüística, principalmente el italiano, el latín y el griego, y que se extendía a la historia, la geografía y otros estudios según contribuyeran a la humanización. Aunque idealista, no veía a la religión, en el sentido confesional dogmático, como ostentadora de un valor educativo; en realidad consideraba que la instrucción confesional no era educativa porque representa sólo un interés seccional y sirve, no para unir a las personas, sino para dividir las. En cambio, la historia es el estudio supremo para unir a las personas, ya que, tomando una postura hegeliana, creía que ilustra un desarrollo dialéctico; al teorizar así podía tener en cuenta la dimensión moral. Está claro (y Gentile adoptaba aquí una posición similar a la de Fichte) que el individuo puede llegar a la autorrealización sólo a través de la sociedad, que en su forma más desarrollada es el Estado corporativo; aún más, el Estado es inmanente en la voluntad individual:

*Nosotros somos el Estado, todos los que nos sentimos organizados y unificados por una ley fundamental, como un pueblo poseído por la independencia, y todos los defectos del Estado no pueden sino ser nuestros defectos... El Estado tiene una *raison d'être* en la medida en que hay algo que garantizar, y en realidad garantiza todas las actividades económicas de un pueblo, por ley contra los enemigos del interior, y mediante la defensa contra los enemigos del exterior, y garantiza así también todas las personalidades morales (principalmente la familia) a las que da pie la actividad económica humana<sup>31</sup>.*

Escribió esto en 1907 en *Per la scuola primaria di Stato (Sobre la escuela primaria estatal)* y nunca cambió su posición. He aquí, pues, la

30. H.S. HARRIS, *The Social Philosophy of Giovanni Gentile* (1960), p. 55ss. Agradecemos la ayuda que nos han proporcionado esa monografía y las muchas discusiones personales con Harris sobre los temas tratados aquí.

31. GENTILE, *Per la scuola primaria di stato* (1907); citado y trad. al inglés en HARRIS, o.c., p. 62, n. 71.

justificación de que el Estado se haga cargo de las provisiones para la educación.

En 1923, desde esta posición, Gentile lanzó la *Riforma fascistissima* o, como también se la llama, la *Riforma Gentile*. Los objetivos principales consistían en subrayar el papel del Estado, centralizando la administración y la planificación, y en conseguir la uniformidad con procedimientos nacionales de evaluación mediante un *esame di stato* (examen de estado) que certificase la completación satisfactoria de la educación elemental, y la competencia para pasar a los niveles secundarios; se proponía, asimismo, renovar el plan de estudios secundario haciendo hincapié en el logro cualitativo y no en la memorización, y proporcionar un abanico de posibilidades para que los niños de la clase obrera pasaran a la educación secundaria. Gentile se mantuvo en una posición humanista conservadora, y preservó intacta la secuencia *ginnasio-liceo* para los más competentes intelectualmente; al mismo tiempo introdujo un equivalente de la *Realschule* en la forma del *liceo scientifico*. En cuanto a las muchachas se introdujo el *liceo femminile*, pero éste fue un desastre total; apenas atrajo matrículas y tuvo que ser abandonado. Las principales innovaciones fueron dos: la elevación de la educación de los maestros mediante la introducción del *istituto magistrale superiore*, de tres años, y para los niños limitados a la escuela elemental la *scuola complementare* que ofrecía dos años más de estudios. Todas estas escuelas debían guiarse por la filosofía de Gentile.

En los años inmediatamente posteriores, las esperanzas de la *Riforma Gentile* no se vieron realizadas; Gentile era principalmente un erudito y filósofo entregado a la educación y a la cultura, mientras que Mussolini y el partido fascista buscaban metas más burdas. En 1923 los fascistas establecieron un Estado de partido único, y el idealismo moral de Gentile tuvo que desaparecer de la escena, mientras a todo lo largo de los años veinte Mussolini dirigió una campaña destinada a poner las escuelas bajo estricto control estatal. En primer lugar, esto se llevó a cabo mediante la organización de la juventud italiana en una serie de organizaciones políticas y paramilitares a fin de acelerar el proceso de «fascistización» (*fascistizzare*). Junto con la organización adulta, los *Fasci di combattimento* y el posterior *Partito nazionale fascista*, en 1919 se fundó una organización de jóvenes que fue reorganizada en 1923 con el nombre de *Avanguardie studentesche dei fasci italiani di combattimento* (Vanguardia estudiantil de los fascios italianos de combate). A lo largo de los años 1920 estas organizaciones de juventudes se convirtieron en agencias

de «fascistización» y se concentraron en actividades de tipo militar fuera de la escuela: desfiles, instrucción paramilitar, aptitud física y adoctrinamiento político, reforzados por ceremonias, uniformes y el cultivo casi mítico de los lazos de obediencia, hermandad, patriotismo y deber, expresados en máximas tales como «es mejor vivir un día como un león que cien años como un cordero». Los maestros eran alentados a unirse, como supervisores, para asistir a la instrucción, a los campos, excursiones o despliegues, y a demostrar su apoyo moral a la causa fascista.

En un decreto de abril de 1926, el movimiento colectivo fue rebautizado con el nombre de *Opera nazionale Balilla*, nombre tomado de un joven héroe genovés, Balilla, que dirigió una insurrección en 1746 contra los austríacos. Dentro de esta *ONB* había tres subdivisiones, la *Balilla* misma para los niños de ocho a catorce años, los *Avanguardisti* para muchachos de catorce a dieciocho y, entre esa edad y los veintiuno, los *Giovani fascisti*. En 1930 el movimiento fue de nuevo reestructurado con otras organizaciones para los estudiantes universitarios, *Gruppi universitari fascisti*, y trabajadores, *Opera nazionale dopolavoro*. Incluso estas organizaciones mostraban los fallos de una mala administración, y en 1927 fueron unidas con el nombre de *Gioventù italiana del Littorio* (Sociedad de jóvenes lectores italianos); el título de *lictor* procedía del antiguo funcionario romano que llevaba los *fasces* como emblemas del cargo y que ejecutaba sentencias, en personas convictas por los magistrados, de delitos contra el Estado. Sólo a través de la participación en estas organizaciones para jóvenes (*GIL*) podía llegarse a formar parte del partido fascista y, por tanto, alcanzar una participación efectiva en el poder.

A lo largo de todos los años treinta, al mismo tiempo que los nazis estaban utilizando grupos de jóvenes de manera similar en Alemania, el Estado fascista italiano intentó integrar las diversas organizaciones de jóvenes, ahora el *GIL*, en el sistema de educación estatal y, de hecho «fascistizar» todo el currículum y la organización de las escuelas italianas.

Esto significaba un posible conflicto con la Iglesia, y Mussolini cuidó de evitar una hostilidad manifiesta y buscó unas buenas relaciones con el Vaticano. En los celebrados Acuerdos de Letrán de 1929 curó la herida causada por la anexión de los estados papales en 1860, con un acuerdo según el cual la doctrina católica sería enseñada en todas las escuelas por sacerdotes; en 1935 la religión era una materia que había que aprobar para poder ir subiendo de grados. Pero Mussolini no tenía la menor intención de entregar la juventud a la Iglesia, como dejó claro en la cá-

mara de diputados en mayo de 1929 al poner sobre la mesa los Acuerdos de Letrán:

Un régimen diferente del nuestro, un régimen demoliberal, un régimen del tipo que nosotros despreciamos, podría creer útil renunciar a la educación de los jóvenes. *Nosotros no podemos.*

En este terreno somos intransigentes. La educación debe ser cosa nuestra. Los niños deben ser educados en nuestra religión, pero debemos integrar su educación, darles su espíritu de virilidad, de poder, de conquista.

Afirmaba luego en su discurso el carácter «moral» del Estado fascista, y, utilizando un argumento tipo Gentile, manifestaba que la misma Iglesia no es sino una parte del gran Estado fascista: «El Estado fascista reivindica plenamente su carácter ético: es católico, desde luego, pero es sobre todo fascista, exclusiva y esencialmente fascista»<sup>32</sup>.

A este fin todos los maestros, incluidos los profesores universitarios, tuvieron que prestar, a partir de 1931, juramento de fidelidad al Estado fascista; sólo once profesores de un total de 2000 se negaron. En 1933 todas las escuelas elementales fueron puestas bajo control estatal, y todo el proceso de la escolarización formal fue sometido a la fascistización, por la que sólo deberían utilizarse libros de texto aprobados y los maestros tendrían la tarea de crear una personalidad fascista que reconociese una obligación primaria para con el Estado; se exigía a los maestros que presentasen una interpretación fascista de la historia y la literatura, aunque otras materias no eran tan susceptibles. Pero el programa no resultó en modo alguno efectivo; la Iglesia católica ofreció cierta resistencia, templada a veces por la apreciación de las concesiones obtenidas con Mussolini.

Los maestros se mostraban poco entusiastas con su pertenencia al *GIL* y en su interés por la presentación fascista del currículum. Había, en realidad, demasiada profundidad en la cultura italiana y demasiado sentido histórico, para que el fascismo pudiera disimular su verdadero rostro de fanfarrón *arriviste*. En 1939 había, de hecho, un profundo sentido de deficiencia en todo el programa educativo fascista de los años treinta, y en 1939 el ministro de educación, Giuseppe Bottai, admitió esto al observar que la *Riforma Gentile* no había resultado efectiva, que las escuelas secundarias seguían siendo, en gran medida, burguesas, y

32. *Opera omnia di Benito Mussolini*, ed. E. y D. Susmel (La Fenice, Florencia 1951-62), vol. 24, p. 75s., 89; citado en S.W. HALPERIN, *Mussolini and Italian Fascism* (1964), p. 70.

que estaban dominadas por los objetivos, el contenido y el método tradicionales de las *litterae humanae*.

Así fue como en 1939 Giuseppe Bottai intentó otra reforma, en un sentido totalmente fascista, de la educación italiana. La intención expresa era llevar a la práctica las ideas que tenía Gentile: un Estado en el que los estudiantes se darían cuenta y actuarían con un sentido del deber y un patriotismo consciente. Pedía un nuevo humanismo con el que los estudiantes construirían una sociedad fascista, un nuevo Estado, a partir de la voluntad colectiva del «pueblo». Reconociendo que el Estado corporativo requiere una división del trabajo y un amplio abanico de capacidades y diferente preparación, y que para alcanzar esto había que asegurar un grado más alto de movilidad, promulgó una Carta escolar que volvía a reorganizar el sistema. Se proclamó para todos una escuela elemental común de diez años, llamada el «orden elemental», con cuatro etapas: los principiantes comenzaban a la edad de cuatro años en la *scuola materna* de dos años de duración, y pasaban en secuencia a la escuela elemental de tres años, la escuela laboral de dos años y la escuela artesana de tres años. Seguía entonces el programa secundario optativo, llamado el «orden intermedio», que comenzaban los que tenían catorce años: una secuencia de tres años en la «escuela media unificada» general de estudios humanistas o la escuela preparatoria técnica profesional y especializada. Después de esta secuencia, si sobrevivían al continuo proceso de selección, los estudiantes podían pasar al «orden superior», bien al *liceo clasico*, al *liceo científico* o al *istituto magistrale* a partir de la *scuola media unica*; después de la escuela profesional podían pasar al avanzado *istituto tecnico*. Se dispuso un cuarto «orden universitario» para los graduados de todas estas instituciones de «orden superior» a fin de que recibiesen preparación avanzada y especializada. Sin embargo, gran parte de esto seguía siendo una reorganización de estructuras existentes, excepto en cuanto a la importante reforma de la *scuola media unica* que proporcionaba una auténtica oportunidad para que los hijos de la clase obrera recibiesen educación secundaria<sup>33</sup>. Apenas se había puesto en práctica la Carta escolar cuando, en 1939, Italia entró en la guerra, en el curso de la cual la nación se vio gravemente asolada. Se destruyó el fascismo pero también gran parte del país, y el desarrollo educativo siguió detenido.

33. Para mayor detalle, cf. MINIO-PALUELLO, o.c., parte IV, capítulos 4, 5 y 6, p. 195-218.

### La Alemania nazi

Al mismo tiempo que el fascismo, se estaba desarrollando en Alemania el movimiento, mucho más amenazador, del nazismo. Sin embargo, los nazis no llegaron al poder formal hasta el 22 de enero de 1933, cuando Adolf Hitler (1889-1945) se convirtió en canciller y pudo encaminarse hacia un Estado totalitario; dieciocho meses después, el 2 de agosto de 1934, con la muerte del anciano presidente von Hindenburg, Hitler fue declarado presidente y canciller y empezó a poner en práctica seriamente su política de armonización de Estado y partido, mediante la eliminación de toda oposición. El régimen nazi duró poco más de una década y tuvo muy poco tiempo para alterar seriamente el esquema de educación. Gran parte de su esfuerzo educativo fue encaminado a la formación de un especial carácter nazi para la juventud alemana, mediante las diversas ligas de jóvenes, en particular las Juventudes hitlerianas (*Hitlerjugend*) y la Liga de muchachas alemanas (*Bund der deutscher Mädchen*).

A lo largo de los años veinte el partido nazi había ido creciendo lentamente mientras el gobierno de Weimar luchaba con las devastadoras disposiciones del Tratado de Versalles y con una economía destrozada; la gran depresión de 1929 y la increíble inflación fue combustible para la retórica nazi y, a comienzos de los años treinta, los nazis llegaron al poder en un país en el que los obreros y la clase media baja les daban la bienvenida. Largo tiempo condicionado a una mentalidad de obediencia, el pueblo vio en un liderazgo firme una salvación, especialmente cuando en los dos frentes militares potenciales tenían a naciones hostiles: una Francia amargada y vengativa en el oeste, y el ahora aterrador espectro del comunismo soviético de Rusia en el este.

Los nazis no efectuaron ninguna ruptura en el esquema de Weimar de la educación, excepto en que la autoridad legal de los *Länder* fue revocada y todas las instituciones educativas, de las preescolares a la universidad, fueron puestas bajo el control central del ministerio de educación del Reich. Las universidades tenían sus altos administradores nombrados por el ministerio del Reich en lugar de ser elegidos por sus miembros; en cuanto a los maestros, se les convirtió en servidores públicos y se les exigió que se unieran a la Liga nacionalsocialista de maestros (*Nationalsozialistisches Lehrerbund*). Otro cambio importante fue una reversión del esquema de Weimar del sistema de escuelas elitista y



selectivo. Había que desalentar a las muchachas respecto a las actividades intelectuales: las diversas escuelas (*Gymnasium*, *Realschule*, *Technische Hochschule*, etc.) eran en realidad para muchachos, manifestaban los nazis, en las cuales, yendo contra la naturaleza de sus inclinaciones naturales femeninas, se habían infiltrado las muchachas, quizá bajo insidiosas presiones de diversos tipos. De acuerdo con el deseo expreso de Hitler, estas escuelas debían seguir siendo para muchachos siempre que ello fuera posible, y se creó para las muchachas un nuevo tipo de escuela, la escuela secundaria unificada, que hacía hincapié en las artes domésticas y maternas. Además, las universidades estaban en gran medida cerradas para ellas. Un decreto de 1934 marcó un cupo del 10 por ciento de todas las plazas universitarias para las muchachas, que debían darse con preferencia a las que querían matricularse en facultades de ciencias domésticas, trabajadoras de hospitales y otros tipos de ocupaciones «apropiadas» para las mujeres. Pronto se extendió un burlón apelativo para describir esta entrada en la universidad: «matrícula de tarta»<sup>34</sup>.

Hitler no había conseguido llegar al término de su propia escolarización y sentía una profunda desconfianza por los académicos e intelectuales. En 1932 sermonó a Hermann Rauschning, un destacado miembro del partido —más tarde apóstata del nazismo—, sobre los males de la educación universal, que describía como

...el veneno más corrosivo y desintegrador ideado jamás por el liberalismo para su propia destrucción. Sólo puede haber una educación para cada clase y cada grado separado dentro de ella. La completa libertad de educación es una prerrogativa de la *élite* y de aquellos a quienes ésta admite de manera especial. Toda la enseñanza debe estar sujeta a una supervisión y selección continuas. El conocimiento es una ayuda para la vida, no su finalidad primordial. Y así, de manera congruente, otorgaremos a la gran masa de la clase baja la bendición del analfabetismo<sup>35</sup>.

Aunque las escuelas debían mantenerse, no se las alentaba a hacer hincapié en el logro intelectual; por el contrario, se ejercía una continua presión sobre ellas para que no castigasen a los muchachos por su inasistencia o por no alcanzar los niveles prescritos si habían estado alejados en actividades de las Juventudes hitlerianas; había que subir las notas de

34. Cf. H.P. BLEUEL, *Strength Through Joy: Sex and Society in Nazi Germany (Das saubere Reich, 1972)*; trad. inglesa de J.M. Brownjohn (1973), p. 164; también R. GRUNEBERGER, *A Social History of the Third Reich (1971; reimpr. 1974)*, p. 363.

35. HERMANN RAUSCHNING, *Hitler Speaks (1939)*, p. 51; citado en BLEUEL, o.c., p. 140.

estos muchachos hasta los niveles apropiados. Del mismo modo, las universidades eran el blanco del recelo nazi, si no de una declarada hostilidad. Muchos no graduados apoyaban entusiásticamente al nazismo y pertenecían a la organización de las Juventudes hitlerianas. Los profesores se mostraban a menudo escépticos y reservados, pero generalmente prestaban juramento de lealtad al régimen, sin duda intimidados por las SS y las SA. Unos pocos dimitieron como protesta (los distinguidos filósofos Eduard Spranger y Karl Jaspers, el teólogo Karl Barth y el científico Julius Ebbinghaus). La mayoría permanecieron en sus puestos y, dada la presión del terror, respondieron haciendo hincapié en los aspectos prácticos, aplicados, «relevantes», de sus disciplinas.

Los libros eran el blanco especial de los nazis y, ya en 1933, éstos prepararon su propio *Index librorum prohibitorum*, principalmente textos escolares de Weimar, y todo lo que fuese contrario a su política racista y de adoración del *Volk*, organizando una quema de libros espectacular a escala nacional a la que se exigía asistiesen los académicos universitarios y escolares, en sus ropajes ceremoniales; se enviaron cantidades enormes de tales textos para ser convertidos en pulpa. Se introdujo un nuevo currículum para poner en práctica una política de nazificación entre todos los niños, construyendo el núcleo de los estudios en torno a aquellas materias más aptas para el adoctrinamiento, principalmente la historia, la geografía, la literatura y la biología. La historia debía ahora apoyar el argumento hegeliano en favor de la supremacía alemana; la geografía debía ilustrar esta historia y, además, defender la expansión territorial (*Lebensraum*) a fin de unir a todo el *Volk* alemán; la literatura debía expresar el sentimiento del *Volk*; la biología, tratar de la genética, la pureza racial, el sexo y la tesis darwiniana de la superioridad a través de la selección natural. En el centro debía estar el estudio del *Mein Kampf (Mi lucha)* de Hitler, que los maestros debían considerar como manual para el adoctrinamiento en nazismo. Hitler consideraba la aptitud física como la actividad educativa suprema, y ésta tenía una gran importancia en todos los niveles del currículum, integrado a menudo con proyectos comunitarios y de servicio social. Las matemáticas siguieron relativamente igual, salvo que había, a menudo, elementos valorativos incorporados en problemas específicos. La religión fue excluida en 1937, tras una serie de maniobras que dejaron indefensa a la Iglesia. Había pocos problemas en el norte protestante, pero en el sur católico, especialmente en Baviera, la Iglesia procuró mantener la instrucción religiosa en las escuelas. En 1933 se firmó un concordato con el Vaticano y como



prenda de cumplimiento, y también como parte de la centralización de la autoridad, Hitler disolvió todas las escuelas que no enseñaban religión (*Sammelschulen*) e hizo obligatoria la instrucción religiosa. En 1935, sin embargo, pasó a ser una asignatura sin examen, y en 1937 fue relegada a la última parte del día, haciendo deliberadamente a menudo que coincidiera con actividades exteriores de la liga de jóvenes<sup>36</sup>.

La principal arremetida de la política educativa nazi tuvo lugar en el área de la liga de jóvenes. Estas organizaciones habían prosperado en los años veinte, y en 1932 había unos 10 millones de afiliados en total, incluido un gran número en la Asociación de las juventudes católicas; sin embargo, sólo había 107 956 en las Juventudes hitlerianas. A fin de cambiar esta situación, las Juventudes católicas y la mayor parte de las otras organizaciones fueron declaradas ilegales en 1936; sólo se permitían dos: las Juventudes hitlerianas (*HJ*) y la Liga de muchachas alemanas (*BdM*). Tanto la *HJ* como la *BdM*, al igual que la italiana Balilla, concentraron sus energías en actividades paramilitares al aire libre en dos divisiones, para los de diez a catorce años y para los de catorce a dieciocho años, en excursiones, campamentos, proyectos públicos, reuniones, desfiles, marchas, despliegues gimnásticos y ceremoniales nocturnos. Uniformes, emblemas, pancartas y bandas militares desempeñaban un papel importante; los muchachos lucían el simbólico puñal, como portadores de armas en defensa del Reich y del Führer, por quien debían dar la vida si era necesario. Se promovía la amalgama mística de fraternidad, destino racial, pueblo (*Volk*) histórico, etc., y su juramento, como el de las Juventudes fascistas italianas, era «cree, obedece, lucha». Las muchachas podían entrar en las *HJ*, pero siempre que ello era posible, eran encaminadas hacia la *BdM*, que hacía hincapié en actividades tales como el trabajo de enfermería y primeros auxilios. Con el sentimiento de la superioridad masculina, se daba a las iniciales *BdM* ascripciones burlescas tales como *Bald deutsche Mütter* (Pronto, madres alemanas) y *Bund deutscher Milchkühe* (Vacas de leche alemanas)<sup>37</sup>. En 1936 estas organizaciones tenían un total de 5,4 millones de miembros, de una población alemana total de poco más de 60 millones.

Dentro del partido nazi hubo intentos para establecer escuelas de élite para futuros dirigentes, instituciones que combinaran aspectos de la academia militar y del colegio de caudillaje político. Las tres primeras

36. GRUNEBERGER, o.c., p. 367ss.

37. BLEUEL, o.c., p. 182.

fueron creadas en 1933, en el aniversario del Führer, y dedicadas en su honor como Institutos políticos nacionales de educación (*Nationalpolitische Erziehungsanstalten*), o su abreviatura *Napolas*. Estaban pensadas para formar el nivel más alto del sistema estatal, heredado de la era de Weimar, y las tres primeras fueron establecidas en las antiguas academias militares para cadetes de Potsdam, Plön y Köslin. La intención era seleccionar a los muchachos mejores según los criterios de salud, forma y físico «ario» e inteligencia (en orden descendente de importancia) en el grado elemental tercero o cuarto, alrededor de los diez u once años de edad, y hacerlos pasar por un curso intensivo y exigente que, a su término, proporcionaría futuros oficiales para las fuerzas armadas y altos funcionarios para el gobierno. Estas escuelas crecieron despacio: en 1935 había quince; en 1938 veintiuna; en 1943 alcanzaban un total final de treinta y nueve; dada su breve existencia de diez años, su eficacia fue limitada. En 1936, además, se hicieron cargo de ellas las SA y fueron utilizadas como instituciones para preparar a futuros oficiales de las «Camisas pardas» de las SA.

En 1937 se fundó otro sistema de escuelas especiales como rival de las *Napolas*; éstas eran las escuelas Adolf Hitler (*Adolf Hitler Schulen*). Las primeras *AHS* aparecieron en Krössinsee y tenían planeado un currículum de seis años para muchachos de doce a dieciocho años de edad. También éstas estaban basadas en una combinación de exigente academia militar y escuela de formación política. La intención era también proporcionar un cuadro de funcionarios del partido de alto nivel que, después de seis años en las *AHS*, sirvieran plazos posteriores en los cuerpos laborales y en un servicio armado antes de ser seleccionados para la preparación final intensiva, a los veinticinco años, en los cursos avanzados conocidos como los *Ordensburgen* o centros de preparación. Para éstos se construyeron tres enormes castillos pseudoteutónicos en Krössinsee en Pomerania, Sonthofen en la Alta Baviera, y Vogelsang en el Eifel<sup>38</sup>. Como la secuencia total duraba catorce años, ninguno de los matriculados inicialmente alcanzó la madura etapa de los *Ordensburgen*, y, para poner en marcha éstos, se tomaron al principio muchachos directamente. En 1942 sólo se habían construido once *AHS*, con un cuartel general en la *Akademie* de Brunswick, y ni éstas ni las *Napolas* contribuyeron de manera importante a la preparación elitista de la juventud alemana.

Aunque en 1938 la guerra parecía prácticamente inevitable, la política

38. *Ibid.*, p. 156.

nazi había llevado a una decadencia de las escuelas: las fuerzas armadas se quejaban de bajos niveles académicos entre los reclutas; el suministro de maestros era escaso y éstos estaban mal preparados. Como consecuencia del antiintelectualismo nazi y de la presión sobre las universidades, incluida la expulsión de los judíos de todos los puestos gubernamentales (que incluían puestos universitarios), la enseñanza superior sufrió graves daños y la matrícula de estudiantes universitarios descendió vertiginosamente, un cincuenta por ciento, de 127 920 en 1933 a 58 235 en 1939<sup>39</sup>. En un desesperado intento por solucionar este problema, se quitó un año al plan de estudios de las escuelas secundarias en 1939, y todos los jóvenes fueron obligatoriamente afiliados a las *HJ* y *BdM* (incrementando así sus filas hasta los 10 millones de 1939) para un año de preparación premilitar. Negarse era un delito criminal. Entretanto, los colegios de maestros recibieron instrucciones de aceptar a estudiantes con sólo el certificado elemental, el *Mittlere Reife*, en lugar de, como hasta entonces, el nivel de matriculación superior del *Abitur*. En 1939, sin embargo, era demasiado tarde para cambiar el esquema de escolarización y, después de 1945, la nación derrotada y dividida tuvo que ser «desnazificada» y sufrir una reestructuración de su sistema educativo, esta vez según dos modelos, uno occidental y el otro soviético.

39. W.L. SHIRER, *The Rise and Fall of the Third Reich* (1960), p. 252; trad. cast.: *Auge y caída del III Reich*, Caralt, Barcelona 1971.

#### XIV. EL MILENIO SOCIALISTA: LA UNIÓN SOVIÉTICA, 1917-1940

##### La herencia zarista

La principal característica del desarrollo educativo en las primeras décadas del siglo xx fue el advenimiento del Estado como fuente primordial de disposiciones educativas, que llevaría a una expansión en un grado jamás experimentado hasta entonces, a medida que los gobiernos de todo el mundo occidental se veían obligados a reconocer que las clases trabajadoras habían llegado a participar en el poder político y que sus crecientes aspiraciones en cuanto a educación debían ser aceptadas como legítimas y, por tanto, recibir atención. A comienzos de siglo, sin embargo, todos los gobiernos occidentales seguían siendo predominantemente representativos de fuerzas conservadoras, e incluso en la década de 1920, cuando el fascismo y el nazismo llegaron al poder como supuestos representantes de los intereses de las clases trabajadoras, estos movimientos se convirtieron en estados totalitarios brutalmente opresivos y ultraderechistas. Entretanto, el establecimiento de un gobierno comunista en Rusia después de la revolución bolchevique de 1917 y la formación de la Unión Soviética en diciembre de 1922, fue considerado en todas partes como el acontecimiento más trascendental del siglo xx, aunque las actitudes respecto a la aparición del comunismo variaban enormemente. Los movimientos obreros y radicales le dieron la bienvenida como si hubiese llegado el milenio socialista, la reivindicación del socialismo científico de Marx, basado en la historia, y el precursor de una sucesión de revoluciones obreras de alcance mundial que crearían el nuevo orden moral.

La derecha conservadora, defendiendo la noción de la desigualdad social, veía el comunismo con mayor alarma todavía que el fascismo y

el nazismo, porque los comunistas buscaban de manera explícita derribar los regímenes existentes y establecer en todas partes nuevos gobiernos basados, según las palabras del *Manifiesto comunista*, en la dictadura del proletariado.

En el centro del problema comunista de reconstrucción de la sociedad había una creencia en la necesidad de crear un nuevo orden moral, y para conseguirlo había que replantear por completo el proceso de la educación. Apenas se había despejado la atmósfera en los primeros días de revolución en Petrogrado, el gobierno bolchevique nombró a Anatoly Lunacharsky como comisario de educación del pueblo, para presidir, no un departamento de educación, sino un ministerio de la ilustración. A lo largo de los años veinte y treinta, mientras otros gobiernos modificaban y adaptaban su sistema de educación dual, Rusia era escenario de un experimento educativo de tremendo alcance (gran parte de él ruinoso, mal pensado y conflictivo, atraía sin embargo un flujo continuado de visitantes internacionales curiosos por ver cómo el más grande experimento educativo del mundo seguía adelante en su pasmosa tarea de crear una nueva clase de persona en una nueva clase de sociedad). Ésta era la meta declarada de la educación soviética en la década posterior a la revolución de 1917: nada menos que la creación de la «nueva persona soviética». Pero los primeros educadores bolcheviques se encontraron, con gran pena, con que la reforma de la educación no iba a ser tan fácil de realizar y con que la tradición rusa era más tenaz de lo que habían pensado. Así, pues, a fin de apreciar los experimentos y experiencias soviéticas de los años veinte y treinta es preciso tener en cuenta el trasfondo educativo ruso.

#### *Principios de la historia educativa: la tradición ortodoxa*

La nación rusa tiene sus orígenes en los asentamientos de eslavos en las zonas centrales de la gran planicie eurásica, ya durante el siglo III d.C. En el siglo IX se había establecido un centro importante en Kiev, que era probablemente la mayor ciudad del mundo en aquel entonces, y en otras ciudades como Moscú y Novgorod en el norte. En esta época el emperador bizantino Miguel III envió como misioneros a los hermanos Cirilo (826-69) y Metodio (815-85) para que evangelizaran a los pueblos eslavos analfabetos situados al norte de su reino. Los esfuerzos de estos monjes ortodoxos por convertir a los eslavos de las regiones fronterizas

occidentales les llevó a grafiar por primera vez los idiomas eslavos, empleando una escritura fonética basada en las letras mayúsculas del alfabeto griego, y su labor hizo nacer tanto el alfabeto cirílico (utilizado todavía en Rusia y Yugoslavia) como el carácter fuertemente ortodoxo del cristianismo ruso. Después de la excomunión mutua del patriarca griego y del papa latino en 1054, los eslavos fueron separados de la cristiandad latina europea y desarrollaron una cultura religiosa independiente; durante toda la ocupación mongólica de los siglos XIII, XIV y XV los eslavos mantuvieron su fe ortodoxa, a menudo frente a la persecución tártara. En 1328 Moscú se convirtió en la sede del patriarca ortodoxo ruso, y en los siglos siguientes siguió siendo el centro de un rígido conservadurismo, mientras Kiev, donde se desarrolló una segunda metrópolis, permanecía más cerca de las influencias europeas.

Aislado de controversias religiosas o del influjo de nuevas ideas occidentales, el clero ortodoxo de Rusia siguió siendo conservador y en general analfabeto, y sólo cuando la revuelta luterana y la contrarreforma católica de mediados del siglo XVI repercutieron en Rusia la Iglesia ortodoxa se vio obligada a despertar de su letargo. En 1551 fue convocado el gran Consejo de los Cien Capítulos, el Stoglav, para que considerase las divisiones dentro de la cristiandad latina y los crecientes retos procedentes tanto de fuentes católicas como protestantes de Europa. Su declaración, los Cien Capítulos, de los que el Consejo tomó su nombre, pedía esfuerzos para reformar el clero y elevar su nivel de alfabetización (aunque al parecer con poco efecto). En 1591 el viajero inglés Giles Fletcher escribía en su obra *Acerca del mundo ruso* que la gente común «no sobresale en ninguna clase de arte común, y mucho menos en ningún tipo de conocimiento científico o literario»<sup>1</sup>, mientras su clero «son hombres totalmente ignorantes, lo cual no es de extrañar, puesto que sus hacedores, los mismos obispos (como se ha dicho antes) son clero de esa cualidad y no hacen en absoluto ningún uso de cualquier clase de aprendizaje ni de las mismas Escrituras, excepto para leer y cantarlas»<sup>2</sup>. Pero esta indiferencia respecto de la enseñanza tenía sus peligros, especialmente por cuanto la reforma católica jesuita, introducida en Polonia, se derramaba por la frontera y entraba en Rusia con efectos cada vez mayores. En reacción a esto, el enérgico metropolitano de Kiev,

1. *Russia at the Close of the Sixteenth Century* (incluyendo), *Of the Russe Common Wealth* (Londres 1591; reimpr. Hakluyt Society, 1856), vol. 20, p. 63.

2. *Ibid.*, p. 112.

Pedro Mogila (1597-1646), hizo entrar en acción al clero y, para contrarrestar la labor de los jesuitas, fundó en 1631 en Kiev un colegio según el esquema de aquéllos «para enseñar el conocimiento libre en griego, eslavo y latín, conservando al mismo tiempo las verdades de la ortodoxia oriental»<sup>3</sup>.

El colegio de Mogila en Kiev era tan sólo una respuesta parcial al problema; a finales del siglo XVII Rusia, con un clero en gran medida analfabeto y conservador que servía a una población campesina analfabeta e igualmente conservadora, se vio desafiada por la tradición clásica latina como lengua del discurso europeo educado. Además, en el norte, principalmente en las regiones bálticas, estaba sometida al protestantismo pietista alemán, en las regiones occidentales al evangelismo católico, y en el propio corazón de su tierra se aferraba a su tradición ortodoxa.

*Los zares miran a Occidente: de Pedro el Grande a Catalina, 1700-1800*

Al no tener fronteras definidas, el país se había visto históricamente sujeto a todo tipo de invasiones, tanto culturales como militares, y fue esta debilidad la que Pedro el Grande (r. 1682-1725) intentó corregir. Después de su celebrado viaje por Occidente en 1697, que le llevó hasta los Países Bajos e Inglaterra, Pedro llegó a darse cuenta de lo atrasado que estaba su pueblo en materia de educación. Los campesinos y gente de pueblo carecían totalmente de escolarización, si exceptuamos a los pocos muchachos que eran reclutados por la iglesia para los oficios necesarios, que requerían alfabetización; la nobleza desdeñaba la enseñanza formal tildándola de «clerical», y toda su educación, en el sentido de formación moral y social, procedía del *Domostroi*, un libro convencional de cortesía. Pedro estaba decidido a introducir a Rusia en la era moderna de Occidente y, como primer paso, decretó la abolición de aquellos símbolos del conservadurismo oriental, las barbas y los kaftanes, que debían ser sustituidos por la barbilla afeitada y la chaqueta europea más corta. Sólo al clero se le permitía seguir llevando barba y ropa hasta el suelo. Esto no eran más que símbolos; en 1701 estableció la Escuela de matemáticas y navegación de Moscú, y en 1715, a orillas del Neva, donde aún sigue, la Academia naval de San Petersburgo. En 1703 se

3. Citado en W.H.E. JOHNSON, *Russia's Educational Heritage* (1950), p. 21.

fundaron el Colegio de matemáticas de Moscú y el primer periódico ruso «Moskovskie Vedomosti» (*Noticias moscovitas*). Se envió a jóvenes rusos al extranjero para que estudiaran las ciencias y tecnologías de Occidente; se importó a eruditos, en particular de Alemania, para que enseñaran sus conocimientos. A lo largo de los últimos veinticinco años de su reinado, las reformas de Pedro fueron todas de carácter técnico y profesional; veía al Occidente como una fuente de técnicas a aplicar.

La nobleza no se mostraba dispuesta a seguir la reforma y Pedro acudió a la coerción: exigió que los nobles estuvieran alfabetizados antes de poder casarse, lo que significaba una presión sobre todo lo relacionado con las propiedades y la herencia. Su ucase del 28 de febrero de 1714, que anunciaba estos requisitos en cuanto a alfabetización, ordenaba también que «los estudiantes deberían ser enviados de las escuelas de matemáticas (como maestros), varios a cada *gubernia* (provincia), a los prelados y a los monasterios de renombre para que establecieran escuelas (de aritmética)... para los hijos de la nobleza de diez a quince años, así como para los hijos de los funcionarios del gobierno y de oficiales menores»<sup>4</sup>. Parece, sin embargo, que se establecieron muy pocas de estas escuelas de aritmética y, a pesar de un esfuerzo continuo para conseguir que las iglesias establecieran escuelas elementales para los hijos de la nobleza, la extensión de la alfabetización básica y de la aritmética fue lenta. Pedro decidió, pues, hacerse cargo de las cuatro escuelas eclesiásticas existentes, que proporcionaban una preparación puramente religiosa para los internos. Abolió por ucase en 1721 el patriarcado, constituyó un Santo Sínodo como cuerpo gobernante de la iglesia, y nombró a un laico como jefe; la iglesia se convirtió inmediatamente en un departamento de Estado y sus escuelas en la base de un sistema estatal de educación. Al año siguiente, en enero de 1722, organizó a los nobles en su famosa Tabla de los rangos, en la que cada miembro varón de la nobleza tenía una categoría en uno de catorce grados en las fuerzas navales, el ejército o la esfera civil; para cada rango había un uniforme, título y código de conducta. Todos los nobles estaban obligados a prestar un período obligatorio de servicio estatal, y la vida era regulada mediante promoción a través de la Tabla de rangos. Pedro formó así el gran servicio civil ruso y puso en manos del zar suficiente autoridad centralizada; la Tabla de rangos, junto con una tabla subsidiaria de treinta grados para los nobles, principalmente campesinos, duró hasta la revolución de 1917.

4. *Ucase*; rec. y trad. inglesa en L.J. OLIVA, *Peter the Great* (1970), p. 48.

A pesar de la resistencia por parte de la nobleza, Pedro siguió adelante con la modernización de Rusia y, en 1724, fundó una academia de corte europeo en San Petersburgo bajo la dirección del filósofo alemán Christian Wolff. El ucase de puesta en práctica del 28 de enero hacía una clara distinción entre una universidad y una academia, y señalaba, de manera bastante realista, que una universidad sería inútil «porque no hay escuelas elementales, gimnasios o seminarios (en Rusia) donde los jóvenes puedan aprender lo fundamental antes de estudiar materias más avanzadas para convertirse en personas útiles». Una academia, como lugar «donde podrían enseñarse idiomas así como otras ciencias y artes importantes, y donde se podrían traducir libros», tendría desde luego su valor<sup>5</sup>. Pedro estaba cerca de la realidad; el historiador Klyuchevsky da cuenta de la existencia de unas cincuenta escuelas elementales en ciudades provinciales y subprovinciales, y de un número similar de escuelas de guarnición para los hijos de los soldados<sup>6</sup>. Además, Pedro fundó una serie de escuelas técnicas especializadas de navegación, medicina, artillería, ingeniería, y diversas formas de industria. Murió en 1725 y fue sucedido por una serie de monarcas poco notables, hasta que en 1762 llegó al trono Catalina la Grande. En aquellos años reaccionarios sólo tuvieron lugar tres acontecimientos importantes en cuanto a educación: en 1727 se fundó la academia teológica superior conocida como Colegio Kharkov, más tarde elevado a la categoría de universidad; en 1731 fue organizado en San Petersburgo el Cuerpo de cadetes; y en 1755 fue fundada la universidad de Moscú, la primera de Rusia. El estímulo hacia la universidad procedía de Miguel Lomonsov (m. 1765), que había estudiado con Christian Wolff en Marburgo en la década de 1730 después que éste hubiese dejado la Academia de ciencias de San Petersburgo, con lo que la nueva universidad de Moscú tuvo un pronunciado carácter alemán. El mismo Lomonsov escribió textos de química, física y gramática rusa, y su gramática fue un texto en vigor durante décadas.

Catalina II (r. 1762-96), una occidentalista aún más entusiasta que Pedro, estaba especialmente influida por la ilustración francesa. Durante su reinado llegó a su cima el esplendor de San Petersburgo; artistas y eruditos, entre ellos incluso Voltaire, visitaron la corte, y durante cierto tiempo las ideas de Locke y Rousseau fueron fervientemente aceptadas. El consejero de Catalina en educación, Ivan Betskoy (1703-1795), era

5. *Ucase*; *ibid.*, p. 53s.

6. VASILY KLYUCHEVSKY, *Peter the Great* (1910; reimp. y trad. inglesa 1958), p. 263.

un entusiasta de Rousseau y de las ideas del *Emilio*, que aparecieron en una traducción rusa en 1770. Había un clima de reforma que apuntaba a la nobleza y a las pequeñas clases oficial y media; Betskoy propuso un rango intermedio de intelectuales en la sociedad rusa entre las dos clases existentes de aristocracia y campesinado, y durante el reinado de Catalina los graduados en universidades consiguieron realmente tomar posición en el nivel más bajo (el catorce) de la Tabla de rangos, mientras los que tenían títulos superiores fueron colocados en los grados del doce al diez. Sin embargo, los campesinos no tenían derechos civiles ni acceso a la ley, y eran siervos analfabetos y tratados de manera brutal. La reforma educativa no estaba planificada para el 95 por ciento inferior de la población.

El entusiasmo de Catalina no llegó lejos en la práctica, y la idea de llevar a cabo la educación rousseauiana se quedó en un tema de conversación en la corte; al mismo tiempo, sin embargo, consolidó aún más los planes educativos de Pedro el Grande. En 1775 decretó el establecimiento de Juntas de asistencia pública locales en cada *gubernia*, que debían crear y mantener escuelas en todas las ciudades y en los pueblos grandes. Luego, en 1782, Catalina trajo al servio Jankovitch de Mirievo como director del sistema en auge de escuelas, y el mismo año fundó la Comisión para el establecimiento de escuelas, cuya tarea consistía en equiparlas, básicamente en cuanto a maestros y libros. Catalina, tal vez sin querer, completó así el triángulo (Santo Sínodo, Comisión y Juntas de asistencia pública) que iba a pasar casi todo el siglo siguiente luchando por el poder educativo. La legislación en 1786 del Estatuto de escuelas nacionales creó dos grados de escuelas: la Comisión conservaría el control sobre las escuelas principales de cuatro grados, mientras las Juntas de asistencia pública locales recibirían el control de las escuelas menores de un grado, más sencillas. En general, la mayor parte de la legislación educativa era para muchachos, pero alrededor de esta época se estaba introduciendo algo de educación, principalmente doméstica, para las muchachas. Ya en 1764 se había creado en San Petersburgo una escuela para niñas de la nobleza y de la clase media con el nombre de Instituto Smolny, por parte de la Sociedad educativa de muchachas nobles, lo cual representó un gran paso adelante; en 1783 se fundó la Escuela normal de San Petersburgo, que aceptaba a muchachas. En 1786 se publicaron los 113 *Estatutos para las escuelas públicas del imperio ruso*, con la evidente influencia austríaca de Felbiger. Pero bajo el reinado de Catalina II no quedó ninguna autoridad eficiente y única centralizada. La edu-



cación siguió en manos de las diversas autoridades, cada una de ellas responsable, de alguna manera a menudo vaga, ante el zar. Los tres cuerpos —el Santo Sínodo, las Comisiones escolares locales y las Juntas de asistencia pública— todavía tenían todos una autoridad semiautónoma, y no había líneas directas de comunicación con la corona. La iglesia se vio espoléada hacia la acción y hubo una considerable expansión en el número de las escuelas eclesiásticas, de 26 en 1764 a 150 en 1808<sup>7</sup>.

*La época burguesa: reacción y represión, 1801-1900*

El hijo de Catalina, Pablo I (r. 1795-1801), era desordenado, extraordinariamente místico y totalmente reaccionario respecto a la ola de reforma popular a nivel europeo que tuvo lugar a finales del siglo XVIII; fue estrangulado en un golpe palaciego de oficiales y le sucedió su hijo Alejandro I (r. 1801-25). A pesar del entusiasmo existente por aquel joven príncipe, Alejandro resultó igualmente reaccionario en la era napoleónica y en la del congreso, aunque intentó la creación de un sistema nacional y permanente de escuelas. En 1802 decretó la abolición de las comisiones escolares y creó el ministerio de educación pública, cuyo objetivo era el control de todas las instituciones educativas y cuasi educativas. Además, se inauguró un nuevo sistema de escuelas elementales y secundarias y se establecieron tres universidades según el modelo alemán. Pero las reformas no eran efectivas, cada una de las diversas autoridades educativas se aferraba tenazmente al poder y cuando, en 1817, el príncipe Golitsyn se convirtió en procurador del Santo Sínodo y por tanto en ministro de la educación pública y de los asuntos espirituales, se produjo una nueva reacción. Hubo un señalado retorno a la ortodoxia religiosa, se impuso una severa censura y tuvo lugar una purga de liberales en las universidades.

A lo largo de toda la primera parte del siglo XIX, Rusia llegó a una situación de estancamiento en cuanto a educación, y bajo el sucesor de Alejandro, Nicolás I (r. 1825-55), cuyo reinado vio el período excesivamente inquieto de las revoluciones de 1830 y 1848, la educación fue objeto de una restricción mayor que nunca. En 1828 fue resucitada y puesta en práctica con rigor una antigua regulación que prohibía a los campesinos enviar a sus hijos a las escuelas secundarias; se veían limi-

7. J.H. BILLINGTON, *The Icon and the Axe* (1970), p. 290.

tados a cualquier escuela parroquial local de la que pudiesen disponer, mientras las escuelas secundarias estaban abiertas únicamente a los hijos de nobles y funcionarios. Las universidades se estaban volviendo receptivas a las teorías socialistas francesas de Saint-Simon y Fourier, y a las teorías historicistas alemanas de Hegel y Fichte; ambos grupos de ideas eran propedéuticas del marxismo. En 1835, sin embargo, las universidades perdieron autonomía, sus planes fueron fuertemente censurados y los nombramientos de personal tenían que ser aprobados por el ministerio. Pero de nuevo la inteligencia rusa estaba dividida en cuanto a sus adhesiones: los tradicionalistas se hicieron aún más fervientemente eslavófilos, miraban a la Iglesia ortodoxa y querían un destino eslavo, separado, para Rusia; los occidentalistas respondían a las poderosas atracciones del pensamiento, instituciones y desarrollos sociales europeos. Algunos, como el filósofo Alexander Herzen (1812-70), se exiliaron debido a su radicalismo; poco después de graduarse en la universidad de Moscú en el período 1835-43, Herzen dejó Rusia en 1847 y fue a Inglaterra donde intentó producir, en sus escritos filosóficos, una síntesis de los dos enfoques. Al mismo tiempo Rusia estaba industrializándose lentamente, no a la misma escala que Gran Bretaña, Francia o Alemania, pero sí lo bastante para que se desarrollase un proletariado industrial que pasó de 170 000 en 1815 a aproximadamente medio millón en 1855, llevando a la aparición del movimiento populista *narodnik* (*Narod*, pueblo o nación)<sup>8</sup>.

La segunda mitad del siglo XIX vio el rápido crecimiento entre los intelectuales rusos de las doctrinas del *Narodnichestvo*, el cual, aunque difuso y emocional, se centraba en los sentimientos del pueblo. Su principal exponente fue Nikolai Chernyshevsky (1828-89). Positivista, fuertemente materialista, fue exiliado a Siberia en 1864, donde permaneció hasta un año antes de su muerte. Exasperado por la marcha lenta de la reforma liberal, defendió que la revolución destructiva radical era necesaria para llevar a cabo algún cambio social importante. En 1863 publicó su celebrado tratado nihilista *Chto Delat? (¿Qué hacer?)*. A diferencia de la nobleza, que consideraba la enseñanza occidental como un embellecimiento decorativo, muchos intelectuales, al recibir el estímulo del pensamiento liberal y radical europeo, buscaban ahora crear una conciencia en el pueblo ruso de su difícil situación.

8. Para la estadística e ideas precedentes, cf. R.D. CHARQUES, *A Short History of Russia* (1956), p. 183.

Surgió la promesa de un ligero deshielo cuando, en 1864, Alejandro II (r. 1855-81), creó consejos electivos locales, los *zemstvo*, que asumían cierta responsabilidad en cuanto a la educación, aunque, dominados por terratenientes, los *zemstvo* no simpatizaban con la educación para los campesinos. El 26 de junio de 1864 Alejandro II promulgó el Código de escuelas elementales para favorecer el entendimiento religioso y moral y para promover el conocimiento útil; reconocía la independencia de las tres autoridades educativas principales junto con un nuevo cuerpo, las juntas de *zemstvo*. La educación estaba ahora bajo el control de diversos poderes: el ministerio de educación pública, el ministerio de dominios públicos y asuntos internos, el Santo Sínodo y las juntas de *zemstvo*. El mes de diciembre siguiente fue publicado el Código de escuelas secundarias, un auténtico hito en el desarrollo educativo, por el cual se establecían dos tipos de escuela secundaria según modelos alemanes, el gimnasio clásico y el gimnasio real. Apenas había sido esto legislado, un estudiante rebelde y solitario, Karakozov, intentó asesinar a Alejandro II en abril de 1866, disparándole con una pistola en la calle. Todo el peso de la reacción recayó sobre los *narodniki*, la prensa clandestina y todo lo que pareciera, aun remotamente, pensamiento liberal, y mucho más, radical.

Dimitri Tolstoy fue nombrado procurador del Santo Sínodo y ministro de educación (1866-80), y, en la era de represión que siguió, hubo aún otro intento de eliminar el pensamiento subversivo mediante una restricción de la educación. El acceso a los gimnasios establecidos en 1864 se hizo más difícil en 1871; sólo ellos tenían el derecho de matricular estudiantes para las universidades, y se prohibía a las muchachas asistir a estas últimas. Algunas evitaron esta norma a finales del siglo XIX, y comienzos del XX, yendo a universidades suizas y alemanas.

El segundo atentado contra la vida de Alejandro, en 1881, tuvo éxito, al arrojar una bomba un grupo terrorista de *narodnaya volia* (la voluntad del pueblo). A ello siguió una reacción aún mayor. La recién formada policía política, *okhrana*, se infiltró en escuelas y universidades y el gobierno de Alejandro III (1881-94) intentó ahogar la educación popular con dos decretos, en 1884 y 1887. En 1884 el Estado, ya en control de tres de las cuatro agencias de educación, se dispuso a hacerse cargo de las escuelas *zemstvo*. El acento se ponía ahora en la educación sólo a los niños de la nobleza y de la alta burguesía, así como en la exclusión de los campesinos de la educación. Más tarde, el 18 de junio de 1887, apareció el documento conocido en Rusia como la «Ordenanza sobre

los hijos del cocinero». Según este decreto, la asistencia a los gimnasios estaría limitada a

...sólo los niños a cargo de personas que presenten garantías suficientes de que los niños están adecuadamente atendidos... Así, pues, los gimnasios y progimnasios se verán liberados de la asistencia de los hijos de conductores, criados, cocineros, lavadoras, pequeños comerciantes y otras personas de posición similar, cuyos hijos, tal vez con la excepción de aquellos muy dotados, no deben ser alentados a abandonar el medio social al que pertenecen<sup>9</sup>.

Los *zemstvo* se resistieron a este movimiento, principalmente por su decisión de conservar el poder. Con la amenaza de los *zemstvos* de retirar su apoyo económico a las escuelas si se aprobaba la ordenanza, el zar retiró los decretos.

Nicolás II, que sucedió a Alejandro en 1894, actuó también a fin de aplastar la creciente independencia de los *zemstvo*, exigiéndoles que presentasen todas sus decisiones a través de canales burocráticos especificados para que fuesen aprobadas, y prohibiéndoles gran parte de su actividad educativa. Por su parte, los *zemstvo* empezaron una activa campaña contra el gobierno y en sus sucesivos congresos aprobaron resoluciones de solidaridad contra toda intromisión en su poder y contra su restricción. En 1902 se limitaron a condenar al gobierno, en 1903 aprobaron una resolución pidiendo que todas las decisiones gubernamentales sobre educación fuesen primero sometidas a los *zemstvos* para su aprobación, y en 1904 formaron la Unión de liberación (*Soyuz Osvobodzhdenia*) que buscaba una Constitución para toda Rusia. Está claro que la resolución indicaba el talante que estaba surgiendo en todas las clases de grupos disidentes.

#### *La educación rusa a comienzos del siglo XX, 1900-1917*

Al cambiar el siglo Rusia se hallaba en una situación de inestabilidad crónica; el nuevo zar Nicolás II (r. 1894-1917) gobernaba sólo mediante represión, en alianza con una aristocracia ya anticuada y organizada aún según la Tabla petrina de rangos. La baja burguesía, los obreros y la vasta población de campesinos estaban totalmente alienados; la coro-

9. P. IGNATIEV, D.M. ODINETZ, P.J. NOVGOROTSEV, *Russian Schools and Universities in the World War* (1929), p. 31.

nación de Nicolás en 1896 estuvo marcada por la masacre de mil manifestantes en la pradera de Khodinska. La atrofia del sistema está ilustrada por el hecho de que el año 1900 el campesinado todavía representaba, en el censo oficial, aproximadamente el 94,5 por ciento de la población, las clases bajas urbanas el 2,5 por ciento, los comerciantes menos del 1 por ciento, el clero parroquial el 1 por ciento y la única clase social reconocida, la nobleza y los funcionarios, menos del 1,5 por ciento<sup>10</sup>. Entretanto proseguía la industrialización de Rusia, lentamente, en San Petersburgo, Moscú, las regiones petrolíferas del sur y los puertos del Mar Negro, y la fuerza laboral industrial había aumentado del medio millón de 1855 a 1,5 millones en 1900. Esto llevó a la organización de sindicatos según el modelo occidental, expresada principalmente en el partido obrero socialdemócrata fundado en Minsk en 1898, desarticulado por la *okhrana* y vuelto a formar en el exilio. Su miembro más destacado fue Vladimir Ilyich Ulyanov (1870-1924), más tarde llamado Lenin, quien se exilió en Londres y Ginebra de 1900 a 1905 pero que, a través de su periódico «Iskra» (La chispa), siguió intentando encender las llamas de la insurrección popular. En 1903 los socialdemócratas mantuvieron una conferencia en el exilio de Londres y se dividieron en dos facciones, los mencheviques (minoría), que instaban a la evolución pacífica del comunismo según las predicciones historicistas de Marx, y una mayoría de bolcheviques (*bolshii*, principal) que intentaban hacer estallar la revolución mediante la intervención activa de la vanguardia del partido. En 1905 desfiló por San Petersburgo una manifestación pacífica que pedía reformas constitucionales y un congreso representativo del pueblo; el zar, previamente informado por espías de la *okhrana*, dio la alarma y ordenó a las tropas que disparasen sobre la muchedumbre; muchos fueron masacrados en el Domingo sangriento, 9 de enero, según el antiguo calendario y 22 de enero según el calendario reformado occidental. El zar conocía sólo la política de la represión, los bolcheviques declararon la guerra abierta contra el régimen, y los doce años siguientes vieron cómo Rusia se dividía aún más.

El zar se dio cuenta con retraso de que Rusia tenía que entrar en el siglo XX y se adoptó una política de concesiones mínimas. A lo largo de las últimas décadas del siglo XIX, Rusia había venido intentando llevar a cabo una política imperialista, en búsqueda de una expansión por el este en Asia, por el oeste en Europa y por el sudoeste en los Balcanes. Aque-

10. Citado en D.B. LEARY, *Education and Autocracy in Russia* (1919), p. 49.

llo fue un desastre, y en 1856 Rusia perdió el control del estuario del Danubio después de la guerra de Crimea, era detenida en el oeste por el nacionalismo insurgente de las minorías europeas y por la fuerza de las grandes potencias, y humillada en el este por Japón en la guerra ruso-japonesa de 1904-05. Parte del problema radicaba en la falta de recursos modernos en todo el país, y esto llevó a un período de reforma mínima. En educación hubo algunos avances importantes. A estas alturas las escuelas *zemstvo* estaban en una posición fuerte y habían podido desafiar a las escuelas de la Iglesia, debido principalmente, según una autoridad, a que eran superiores en las dos cuestiones de preparación y salarios de los maestros<sup>11</sup>. A fin de hacer frente a esta creciente competencia, el gobierno preparó otro plan destinado a controlar toda la educación. La autoridad sería ahora ejercida por tres cuerpos principales, el Santo Sínodo, el ministerio central y los *zemstvo* locales; el ministerio de dominios públicos y asuntos internos había traspasado sus escuelas al ministerio de educación. En un nuevo esfuerzo para alcanzar el control el ministerio de educación promulgó en 1906 una decisión destinada a introducir un esquema de rápido desarrollo de la educación universal. Ésta fue formalmente legislada con la Ley de educación primaria universal del 3 de mayo de 1908, que introducía ciertas disposiciones mínimas en cuanto a educación. Todos los niños de ambos sexos, que viviesen en un radio de dos millas de una escuela y comprendidos en la edad de ocho a once años, deberían recibir educación primaria obligatoria durante cuatro años, aunque, al no disponerse de maestros ni de escuelas se implantaba un período de diez años para la introducción de este decreto. Había que proporcionar maestros en una proporción de uno por cada cincuenta alumnos y toda la instrucción, textos, material para escribir y equipo necesario deberían ser suministrados gratis por las escuelas<sup>12</sup>.

Este ucase impuso una gran carga sobre las autoridades locales y, a través de su esperado incumplimiento, al gobierno central le cabía la esperanza de tener un pretexto para hacerse cargo de las escuelas; como muchos esfuerzos anteriores, también éste fracasó. Buscando un procedimiento alternativo, el gobierno procuró obtener el control mediante otros dispositivos burocráticos, lo cual consiguió. El ministro de educación, Kasso, publicó la Ordenanza del 2 de febrero de 1914 que controlaba las escuelas *zemstvo* más de cerca, sin destruirlas. Con esta or-

11. Ignatiev y otros autores, o.c., p. 5ss.

12. *Ibid.*, p. 10.

denanza el ministerio asumía el derecho de nombrar y destituir a los maestros de los *zemstvo*, exigía también que toda la correspondencia pasara por el inspector del distrito escolar, se otorgaba asimismo el poder de declarar nulas las decisiones de los *zemstvo*, prohibía a éstos la interferencia en los terrenos educativo e instructivo de la escuela, y declaraba a su vez que todas las propiedades escolares pertenecían al gobierno<sup>13</sup>.

Esta vez se hicieron grandes esfuerzos para asegurar el cumplimiento de esta ordenanza, y el gobierno era ahora lo bastante fuerte para forzar la cuestión, ya que la burocratización de Rusia se había producido de manera simultánea en otras zonas y el país se había vuelto más apto a dicho control. Se nombró un gran número de inspectores escolares para hacer cumplir las ordenanzas que surgían cada vez en mayor número en el período inmediatamente anterior a 1914, y que, según un educador, «procuraban hacer disposiciones para cualquier pequeña contingencia en la vida de las escuelas secundarias y no dejaban margen alguno para las empresas individuales de un personal educativo independiente»<sup>14</sup>. El inspector se convirtió en una figura odiada, y un escritor contemporáneo manifiesta que sus visitas eran «más que inspecciones verdaderas, expediciones de castigo que alumnos y maestros esperaban con miedo y temblando»<sup>15</sup>. Cualesquiera que fueran las emociones que despertaban el inspector y la burocracia central, en 1914 se habían elevado considerablemente los niveles educativos; las escuelas ofrecían diversos currículos a un amplio número de niños de todas las clases sociales y, después de siglos de lucha, el ministerio se había convertido en algo todopoderoso.

En 1914 existían cuatro tipos de escuelas primarias y la alfabetización llegaba al 40 por ciento. Las escuelas primarias inferiores de las zonas distantes daban instrucción en lectura y escritura; en regiones más pobladas había escuelas de una sola clase con un currículum de cuatro años en lectura, escritura, aritmética, religión, historia, geografía y ciencias naturales, junto con escuelas de dos clases que impartían dos años suplementarios y añadían geometría, física, zoología e higiene. Además de esto, para aquellos que podían permitirse pagar, había una escuela primaria alta y terminal de cuatro años que daba una educación elemental

13. *Ibid.*, p. 20.

14. *Ibid.*, p. 39.

15. *Ibid.*

más completa, pero no ofrecía todos los cursos necesarios que llevasen a los exámenes de entrada secundaria. Las escuelas secundarias habían sido abiertas a todos, cualquiera que fuese su clase social, y, según Ignatiev, parece que algunos hijos de campesinos asistían a ellas. Aunque el control privado de las escuelas secundarias se había vuelto tan difícil que todos, excepto los más ardientes, se desalentaban, en el sistema público existía una amplia variedad, dividido en gimnasios que ofrecían un currículum de idiomas clásicos junto con religión, ruso, literatura, latín, matemáticas, física, historia, geografía, francés, alemán, ciencias naturales, lógica, psicología, derecho, escritura, dibujo y educación física, y «escuelas reales» que tenían un currículum no clásico con menos religión y literatura rusa y un mayor énfasis en matemáticas, geografía, ciencias naturales, idiomas modernos y dibujo mecánico. Además, en 1913 había 203 escuelas de comercio junto con gimnasios especiales para muchachas que ofrecían ambos un curso de siete años y un curso de ocho años de preparación para maestros si así se solicitaba. En 1914 había 873 gimnasios y 92 progimnasios «junior» para muchachas (con una matriculación total de 383 577 alumnas)<sup>16</sup>, en los que lo importante eran los idiomas modernos y la costura. Muy pocas muchachas pasaban a las universidades, para las que había que cumplir un requisito formal de matrícula, que se daba al término del curso en los gimnasios o en la escuela real y que era conocido como la declaración de madurez (*attestat zrelosti*).

### Hacia la era de la ilustración

#### *En vísperas de la revolución*

Fue la gran guerra la que aceleró el final del régimen zarista. El ejército ruso, en gran medida analfabeto, no podía competir con los alemanes técnicamente preparados; para muchos campesinos rusos, sus experiencias en la guerra fueron los primeros atisbos de un mundo existente más allá de su propia aldea. Era peor aún el hecho de que, mientras se producía con retraso el reconocimiento de la necesidad de la educación, el sistema educativo empeoraba con más rapidez; la inflación había arruinado ya los salarios de los maestros en relación con el resto de la

16. *Ibid.*, p. 36.

comunidad, y los maestros de escuela primaria no se vieron exentos de ser llamados a filas.

Kasso fue obligado a dimitir a finales de 1914, y fue sustituido por el progresista conde Pablo Ignatiev. Sabiendo que contaba con el apoyo del pueblo, Ignatiev hizo atrevidos esfuerzos por reformar la educación; muchas de sus ideas estaban basadas en las ideas que tenía Dewey de la escuela y de la sociedad. Por encima de todo, Ignatiev veía que la culpable de la situación era la antigua estratificación de clases existentes en Rusia. Apenas había asumido el poder, convocó una conferencia de curadores educativos, en la rebautizada Petrogrado, para la semana del 20 al 27 de febrero de 1915, en la que manifestó sus objetivos: «Debemos servir a las necesidades de la población. Las materias educativas deben ser consideradas únicamente a la luz de las exigencias de la vida»<sup>17</sup>. A pesar de la urgencia, Ignatiev procuró construir un sistema educativo en torno a la cooperación de los intereses tanto públicos como privados, un sistema que tuviese en cuenta los deseos de los padres y permitiese un aumento de la autoridad local. Muchas de sus reformas, sin embargo, quedaron al nivel de ordenanzas y, en los dos años que ostentó el cargo, fue incapaz de llevar a cabo ninguna mejora importante en la tragedia que estaba viviendo Rusia. El ejército estaba ya prácticamente derrotado, mientras los generales mandaban lo que eran en realidad grupos semiautónomos, con poca integración en una estrategia general. En el país crecía la oposición por parte de altos funcionarios con respecto a la reforma de Ignatiev, en especial hacia sus tendencias liberales, y aumentaban las intrigas contra él. Ignatiev dimitió el 27 de diciembre de 1916.

Bajo su sucesor, Kulchitsky, ex curador del distrito educativo de Petrogrado, la educación languideció, lo cotidiano se descuidó, decayó la moral escolar, aumentaron los problemas de disciplina en la escuela, y en algunas escuelas secundarias tuvieron lugar huelgas. Durante su breve mandato el gobierno provisional efectuó unos pocos cambios en la administración de la educación, en un intento por traspasar más poder a las autoridades locales, pero poco se consiguió. En un espíritu de animosidad hacia las clases altas, el gobierno provisional había procurado descentralizar aún más la educación y, en un momento en que se precisaba un gran control, el esfuerzo quedó ampliamente disperso. A aquellas alturas, sin embargo, la misma enfermedad afligía a toda la vida corporativa rusa, y el 25 de octubre del viejo calendario (7 de noviembre

17. Ibid., p. 100.

del calendario occidental) fue cuestión relativamente fácil para los bolcheviques asumir el control del gobierno.

El bolchevismo llegó con una ola excesiva de idealismo utópico y requería para su éxito continuado un período de consolidación. Entre los instrumentos disponibles para este fin era primordial la educación, aunque el sistema heredado por los bolcheviques era totalmente inadecuado: desorganizado, controlado por diversos cuerpos y separado en un sistema dual de tipo europeo (escuelas para clases altas o bajas). En los años siguientes los bolcheviques se dedicaron a la tarea de determinar una política y crear un nuevo sistema escolar. La tarea resultó ser difícil y, en lugar de durar unos meses, como ellos creían, siguió un curso agonizante y conflictivo durante los veinte años siguientes.

#### *El comisariado de la ilustración: primeros cambios bolcheviques*

Parece claro, por las pruebas de que se dispone, que los bolcheviques tenían ideas concretas sobre la reforma de la estructura educativa ya antes de tener el control del gobierno, al menos por lo que respecta al esquema administrativo, junto con ciertos principios fundamentales en cuanto a política, y que habían desarrollado en reuniones anteriores<sup>18</sup>. A las pocas semanas de su toma del poder se publicó una serie de documentos oficiales sobre política educativa, y su primer decreto del 24 de diciembre de 1917 decía:

El 25 de octubre de 1917 todo el poder estatal fue tomado por el gobierno de obreros y campesinos. Éste ha entregado todos los ministerios a los comisarios del pueblo. Los ministerios se llaman ahora comisariados del pueblo<sup>19</sup>.

Este documento exponía los principios fundamentales de la nueva política educativa: educación obligatoria universal; expansión de la educación en todos los niveles (con mención específica del *Kindergarten*, colegio, universidad y educación para el hogar); disposiciones en cuanto a la labor científica y experimental; e intensificación de los programas de construcción de escuelas y educación de maestros.

18. SHEILA FITZPATRICK, *The Commissariat of Enlightenment* (1970).

19. *Circular del comisario del pueblo para la educación a todos los comisionados regionales de educación*, 24 de diciembre de 1917; rec. y trad. inglesa en M. EASTMAN, *Education and Art in Soviet Russia* (c. 1920).



Se estableció, además, una jerarquía administrativa. En línea con las premisas ideológicas de gobierno popular por medio de autoridades locales, se establecieron *soviets* del pueblo (*soviet*, «consejo»). El comisionado de los *soviets* unidos para la educación en su *Informe* de 1918 manifestaba: «La dictadura desde arriba, tan característica de la Rusia prerrevolucionaria, ha dado paso a un nuevo orden de cosas: la democratización de la educación»<sup>20</sup>. El control de las escuelas fue cedido a los departamentos locales de educación del pueblo, como se exponía en otro decreto:

La dirección de los asuntos relacionados con la educación del pueblo, tales como educación primaria y autoinstrucción fuera de los muros académicos, con la excepción de la educación superior, es confiada a departamentos de educación del pueblo, apropiadamente organizados en comités ejecutivos: regionales, provinciales, de condado y de *volost*<sup>21</sup>.

Éstos formaban una pirámide que descansaba sobre las unidades menores, los *volost*. Arriba estaba el comisariado del pueblo para la ilustración (*narodni komissariat prosveshcheniya*)<sup>22</sup>, traducible también como «departamento de educación», cuyas sílabas iniciales formaban la palabra *narkompros* por la que era generalmente conocido. Éste era el más alto cuerpo integrador; en realidad se convirtió en una autoridad centralizada todopoderosa que ejercía un control total sobre la dirección de la educación. La comisión estatal estaba formada por el comisario del pueblo, Anatoly Lunacharsky, como presidente, su ayudante, los cinco miembros del *collegium* del comisario, el funcionario jefe del comisariado, tres representantes de los sindicatos, un representante de la oficina del trabajo y un representante de la organización central de cultura. Sus obligaciones, según este decreto, consistían, entre otras cosas, en lo siguiente:

La formación de un plan general de educación del pueblo en la República federal socialista rusa, y el establecimiento de principios fundamentales que gobiernen la educación del pueblo, así como los de la reconstrucción escolar; la coordinación de las actividades culturales en las localidades; el redactado de un presupuesto y la distribución de fondos adecuados a las necesidades culturales federales normales; así como otras cuestiones de importancia fundamental so-

20. Comisionado de los *soviets* unidos para la educación, *Informe*, 30 de junio de 1918, p. 88.

21. Citado en N. HANS y S. HESSEN, *Educational Policy in Soviet Russia* (1930), p. 17.

22. Cf. FITZPATRICK, o.c., p. 1 n.

metidas para consideración a la comisión del Estado por el *collegium* del comisariado<sup>23</sup>.

La sección 8 del mismo documento daba poderes a la comisión del Estado para «convocar y reunir, de manera periódica, un congreso de educación de toda Rusia a la que someterá un informe de sus actividades y a cuya consideración someterá para su discusión cuestiones de gran importancia, que entren en la jurisdicción de la comisión del Estado».

A mediados de 1918, menos de doce meses después de la toma de control, empezó a aparecer el nuevo esquema de administración. En junio de 1918 Lunacharsky hizo público su primer informe anual, cuyas palabras iniciales afirmaban que su política en el primer año era la de asegurar que «el poder... se conserve mediante la educación de las masas» y que «sólo un alto nivel de educación pública podía hacer posible un gobierno consciente por parte del pueblo». Se expusieron las nuevas formas administrativas: la Iglesia fue separada del Estado y la religión eliminada del currículum; la propiedad privada de escuelas fue abolida y todo el poder concedido en el nivel local a los recién creados *volost*. Sólo había la escuela de obreros unificada, basada en un grado continuo o sistema «de escalera», con divisiones ascendentes de primaria inferior, primaria, primaria superior, *progymnasia* y *gymnasia*. Se establecieron dos tipos de escuelas en el nivel secundario, iguales en cuanto a acceso y status social (escuelas «culturales» orientadas hacia el lenguaje, y escuelas «técnicas» sin esta orientación), mientras se prohibía la especialización antes de la edad de dieciséis años. Estas escuelas secundarias tenían programas de ocho años organizados en períodos de cuatro años. Además se abolieron las tasas académicas, se reformó la ortografía de modo fonético, y se inició un programa de comidas calientes. En la preparación de maestros se introdujo un sistema dual con escuelas normales de un año para la preparación de maestros elementales, e institutos de maestros para la preparación de maestros de elemental superior. Se concedió autonomía a las universidades; se añadieron nuevos departamentos y facultades. Se llevó a cabo el control de libros de texto, ostensiblemente debido a la necesidad de revisar los libros «que inculcaban en las mentes de la joven generación la supremacía del zar de todas las Rusias»<sup>24</sup>.

23. *Provision for the Organization of Popular Education in the USSR*, decreto del gobierno de obreros y campesinos: EASTMAN, o.c., p. 10.

24. Comisionado de los *soviets* unidos para la educación, o.c., p. 89.

Todos estos cambios eran simplemente administrativos. Todavía había que hacer frente al problema de fondo: ¿Cuál es la naturaleza de la educación auténticamente comunista? ¿Cómo puede el Estado, o el pueblo, proporcionar escuelas y experiencias educativas que produzcan el tipo de personalidad deseada por el nuevo orden? En su primer informe, Lunacharsky exponía los principios rectores de la educación soviética como se entendía entonces, con un énfasis sobre el trabajo como base primaria de la escuela: «El carácter laboral de la escuela consiste en el hecho de que el trabajo, tanto el pedagógico como, en particular, el productivo, será convertido en la base de la enseñanza»<sup>25</sup>. Sin embargo, había profundas diferencias sectoriales de opinión, y gran parte de las primeras teorizaciones sobre la educación resultaba confusa y contradictoria.

El aspecto más claro de este pensamiento era el rechazo total del viejo tipo de educación. En una ponencia leída en el primer Congreso de maestros internacionalistas, el 2 de junio de 1918, Panteleimon Lepeshinsky, uno de los primeros radicales de la «voluntad del pueblo» y miembro del *collegium*, manifestaba que la escuela había sido destruida como servidora de las clases dirigentes y procuraba justificar la historicidad del proceso. Las escuelas eran eliminadas, afirmaba, no por un grupo de individuos «sino por la misma fuerza elemental de la vida... La historia había allanado el camino para que se produjese esta destrucción y ello se había convertido en una apremiante necesidad del actual período revolucionario». Denunciaba también con fuerza el vínculo existente entre las clases dirigentes y la Iglesia en el fomento de esta servidumbre, y daba esto como razón para apartar la educación del control eclesiástico. La nueva escuela, decía, debería ser un lugar «en el que se impidan totalmente los servicios y enseñanzas religiosos». En este discurso manifestaba que la nueva escuela soviética debería ser

...obligatoria y accesible a todos, sean cuales sean el sexo y las distinciones sociales; deberá ser una escuela en la que la enseñanza, los libros y todo lo demás sean gratuitos; y, por último, concebimos la escuela como una unidad de trabajo. La escuela debe ser homogénea en el sentido de que es de tipo uniforme, con un volumen definido de instrucción (en el sentido de uniformidad de objetivos y problemas entre dos centros principales de gravitación) y en la producción de un individuo armónico con respecto a su desarrollo social, y, por último, en el sentido de establecer una relación organizada entre los diversos grados escolares

25. A. LUNACHARSKY, *Primer informe del comisario del pueblo para la educación* (1918).

y de no impedir la promoción de los estudiantes desde los grados inferiores a los superiores<sup>26</sup>.

En este documento, Lepeshinsky elaboraba a continuación los rasgos de la nueva escuela.

En total, se pueden distinguir seis:

1. La escuela debe producir una temprana fusión de trabajo productivo e instrucción académica.
2. Debe apuntar a un desarrollo general para la sociedad moderna, es decir, a una educación politécnica.
3. El trabajo manual debe ser parte integral de la vida escolar.
4. La escuela debe ser una comuna productiva, tanto productora como consumidora, basada en los principios de la autonomía escolar y de la autodecisión en el proceso de trabajo mental y manual.
5. Hay que ofrecer las posibilidades más amplias posibles para el pleno juego y eficaz desarrollo de las fuerzas creativas: autoactividad, actividad creativa y artística.
6. El desarrollo del carácter debe proceder de acuerdo con criar al niño como «ser social» y «producir una comprensión del trabajo social: primero en el momento actual, luego el trabajo en la historia pasada y, por último, los problemas del trabajo en el próximo futuro».

En otro documento, *Autoeducación de los obreros*, el comisario Lunacharsky intentaba justificar los seis principios sobre los que debían basarse las nuevas escuelas de Rusia. Todos ellos descansaban sobre la escuela como «colectivo» de alguna clase, y el Estado auténticamente socialista se crearía, en parte, gracias a la organización de las escuelas sobre una base socialista en la que las escuelas tendrían un carácter «colectivo», manifestado en la producción y el consumo de las necesidades grupales.

La nueva escuela estaba dirigida contra las clases mercantiles así como contra la nobleza. Así, en *Autoeducación de los obreros*, Lunacharsky escribía:

...El lema de la nueva escuela debe ser: «Vivir es trabajar.» Debemos, por tanto, tomar (esto) como el punto de partida de nuestro sistema pedagógico, como el tema principal de nuestra enseñanza, apuntando al aumento del conocimiento técnico. Nuestros estudiantes deben sentirse parte del trabajo de la comunidad... Nunca debemos perder de vista el hecho de que el objetivo primor-

26. Comisario del pueblo Lepeshinsky, documento leído en el primer Congreso ruso de maestros internacionalistas, 2 de junio de 1918; EASTMAN, o.c., p. 15.

dial de la educación es el conocimiento de las diversas formas de la cultura humana, que, a su vez, incluye también todas las formas de actividad mental y manual<sup>27</sup>.

En su empuje por crear una utopía socialista, los educadores bolcheviques fueron más allá; no sólo estaban decididos a destruir a la burguesía mediante una nueva forma de educación obrera, sino que sabían que tendrían que atacar también sus raíces sociales. Ya la familia había sido señalada como la principal institución burguesa, antítesis de una sociedad verdaderamente socialista, y Lunacharsky hacía hincapié en que las mujeres «han de dejar de estar esclavizadas por la cocina proletaria y el cuarto proletario de los niños»<sup>28</sup>. Zlata Lilina, directora del departamento de educación de Petrogrado, era aún más vehemente en sus ataques durante la Conferencia de la educación celebrada en Petrogrado en 1918, en la que declaraba:

Debemos eximir a los niños de la perniciosa influencia de la familia. Debemos tener en cuenta a cada niño, decimos cándidamente que debemos nacionalizarlos. Desde los primeros días de su vida se hallarán bajo la benéfica influencia de los *Kindergarten* y escuelas comunistas. Asumirán aquí el ABC del comunismo. Aquí crecerán como verdaderos comunistas. Nuestro problema práctico es el de convencer a las madres para que entreguen a sus hijos al gobierno soviético<sup>29</sup>.

Lunacharsky se mostraba más reservado en su polémica, pero, no obstante, afirmaba también su creencia en que «la atención prestada al bienestar de los niños y a la educación de los jóvenes, en relación con la organización de escuelas elementales proletarias, llevará a la transformación de la vida familiar de la clase obrera»<sup>30</sup>. Este programa nunca se llevó a la práctica de manera plena; el gobierno estaba ocupado con la tarea de atender a 7 millones de huérfanos de guerra. El deseo de comunizar la vida, sin embargo, siguió siendo fuerte, y durante este período hubo una serie de decretos y resoluciones destinados a debilitar los lazos de la vida familiar: el *Código de leyes respecto al registro civil de defunciones, nacimientos y matrimonios*, del 17 de octubre de 1918, afirmaba que «los derechos paternos se ejercen exclusivamente en beneficio de los hijos. En caso de abuso, el tribunal está autorizado a privar

27. LUNACHARSKY, *Autoeducación de los obreros: la tarea cultural del proletariado en lucha* (c. 1918).

28. *Ibid.*

29. Citado en HANS y HESSEN, o.c., p. 21.

30. LUNACHARSKY, *Autoeducación*.

a los padres de sus derechos»<sup>31</sup>. Las doctrinas religiosas sobre la santidad de la unión matrimonial se vieron debilitadas por el *Decreto sobre la introducción del divorcio*, de 19 de diciembre de 1917, que consideraba suficiente el consentimiento mutuo para la anulación, así como por la orden del registro civil de matrimonios del 20 de diciembre de 1917<sup>32</sup>. El aborto fue legalizado el 18 de noviembre de 1920, cuando el gobierno soviético decretó que «permitiría que estas operaciones fueran llevadas a cabo gratuitamente en los hospitales soviéticos, donde están aseguradas las condiciones para minimizar el daño de la intervención»<sup>33</sup>.

### *El problema ideológico: carencia de una teoría marxista de la educación*

Lenin no contribuyó de manera importante a la teoría educativa y, como los otros bolcheviques, no pudo extraer gran cosa de los escritos de Marx. Era *El capital*, leído en conjunción con otros varios pasajes de los escritos económicos y políticos de Marx, el que guiaba la interpretación que hacía Lenin y el desarrollo general del pensamiento revolucionario bolchevique. Sin embargo, en este esfuerzo por transformar la sociedad, subsistía el problema de que los primeros dirigentes soviéticos recibieron poca guía de Marx o Lenin en cuanto a teoría o reforma educativa. *El capital* pertenece al período tardío del pensamiento de Marx y no contiene ni una teoría de la educación, ni indicación alguna de cómo está relacionada la educación con el proceso de llevar a la práctica la transición desde el modo de producción burgués al modo «superior» de producción socialista. En el *Manifiesto comunista* de 1848 se instaba a los obreros a que dieran muchísima importancia a la política educativa en el nuevo orden, pero apenas se decía nada más. Lenin seguía el razonamiento de Marx de que los obreros por sí mismos no podrían llevar a cabo la transición al socialismo; necesitaban, por el contrario, a intelectuales como él mismo, y Lenin interpretó esto como la base del partido comunista: el partido serviría de instrumento-guía del pueblo socialista.

31. *Colección de leyes y decretos del gobierno de obreros y campesinos* (1918), n.º 76s., art. 153; trad. inglesa de Helen Rapp, en R. SCHLESINGER, *The Family in the USSR* (1949).

32. SCHLESINGER, o.c., p. 33.

33. N. SEMASHKO (comisario del pueblo para la sanidad), *Protección sanitaria en la URSS* (1934), p. 82-84; en SCHLESINGER, o.c., p. 44.

Sin embargo, como ha mostrado la investigación histórica posterior, Marx, en sus primeros años en París, escribió seriamente sobre el hombre y la sociedad y sobre cuestiones pertinentes a la educación, en sus *Manuscritos económicos y filosóficos* de 1844, conocidos como los *Manuscritos de París*, que al parecer se perdieron en la segunda mitad del siglo XIX. En ellos, Marx desarrollaba su importante doctrina de la alienación (*Entfremdung*), que desde la recuperación de los *Manuscritos de París* en los años 1930 se ha vuelto muy influyente en el pensamiento social y político. La sección sobre «trabajo alienado» trata del trabajo como un aspecto de la relación del hombre con la naturaleza, es decir, lo que él llamaba el «mundo exterior sensual». Tomando la idea de Kant de que el hombre llega a la plena autoexpresión al introducirse en la producción creativa con el mundo, Marx manifestaba que, al reificarse los productos del trabajo en mercancías, el hombre se vuelve extraño a sí mismo. Ésta es la tragedia del modo de producción capitalista. Incapaces de mantener el compromiso creativo con el mundo, separados de los productos de su trabajo, los obreros se ven obligados a caer sobre las horas libres de trabajo en busca de solaz, reducidos a la única cosa que pueden llamar propia: las funciones animales apetitivas. No es de extrañar que el proletariado se halle en un estado de continuado barbarismo. Ante ello, el único remedio histórico es el comunismo, que Marx definía así.

...El cambio completo y consciente del hombre, conservando toda la riqueza del desarrollo previo para el hombre mismo como ser social, es decir, humano. El comunismo como naturalismo completo es humanismo, y como humanismo completo es naturalismo. Es la auténtica solución del antagonismo entre hombre y naturaleza, entre hombre y hombre. Es la verdadera solución de la lucha entre existencia y esencia, entre reificación y autoafirmación, entre individuo y especie. Es la solución del enigma de la historia, y ella sabe que lo es<sup>34</sup>.

Parece que los provocativos argumentos de los *Manuscritos de París* eran desconocidos por la mayoría de pensadores socialistas y revolucionarios. Sigue la controversia sobre si Lenin conocía su existencia o, al menos, el concepto de alienación<sup>35</sup>; de ser así, parece que su conocimiento no era a través de los mismos *Manuscritos*, sino por medio de sus ideas clave, expresadas en terminología similar en posteriores escritos

34. MARX, *Early Texts*, ed. y trad. inglesa de D. McLellan (1971), p. 148.

35. ISTVÁN MÉSZÁROS, *Marx's Theory of Alienation*, Merlin Press, Londres 1972, p. 93ss. y capítulo 3 *passim*.

de Marx. Los *Manuscritos* no fueron redescubiertos en alemán hasta 1932, las traducciones a otros idiomas llegaron más tarde, y no se pudo disponer de ellos de manera general en ruso hasta los años de 1950. Sin los *Manuscritos de París*, ningún educador soviético tenía la suficiente teoría para formular un enfoque auténticamente marxista de la educación.

#### *La escuela socialista como laboratorio experimental*

Esta falta de dirección educativa marxista explícita quedaba reflejada ya en 1918 en el carácter provisional del pensamiento y la acción bolcheviques. Cuando estaba exponiendo la base ideológica de la nueva escuela, Lepeshinsky dejó claro en un documento, leído al primer Congreso ruso de maestros internacionalistas el 2 de junio de 1918, que sería necesaria una gran dosis de experimentación:

Lo más necesario no es la simple propaganda mundial, sino hechos. El comisariado de educación está organizando a este fin escuelas experimentales. Sería un error suponer que aquí, en la capital, hay una tendencia a introducir métodos burocráticos en la dirección de las escuelas. No deseamos imponer nada al pueblo, y cuando preparamos ciertos planes es debido principalmente a que la misma población, en la persona de los órganos de unidades de administración soviética local, requiere de nosotros un esbozo general y sugerencias<sup>36</sup>.

En la misma conferencia, cuatro días después, el 6 de junio, Lunacharsky hizo pública la *Declaración de los principios de la escuela socialista*<sup>37</sup>, estableciendo seis principios:

1. El socialismo es la máxima realización imaginable para nuestra época, en la vida colectiva de la humanidad, de una coordinación dirigida de manera inteligente del trabajo, tanto mental como físico, organizador y ejecutivo.
2. El mejor sistema posible es una escuela laica gratuita, uniforme y obligatoria, basada en la confianza en uno mismo y en la autoactividad, que hace pasar a cada individuo por un ciclo completo de conocimiento.
3. La escuela debe ser un laboratorio para la preparación de aquellas formas sociales que resulten más apropiadas para la época cultural contemporánea; la lucha por la existencia se convierte en una cooperación organizada para hacer

36. LEPESHINSKY: en EASTMAN, o.c., p. 19-20.

37. LUNACHARSKY, *Declaración de los principios de la escuela socialista*, en «Narodnoe Prosvetsheniye», n. 10, 6 de junio de 1918.

que la naturaleza humana siga las directrices del hombre, y para la consecución de nuevas verdades.

4. La escuela debe estar basada en la selección según la capacidad intelectual.
5. La tradición burguesa es destruida por la politecnización, es decir, la unificación de lo mental y lo manual.
6. El estado ya no es omnipotente ni subyugador de la sociedad, sino que es más sencillo y más digno: es decir, se convierte en un protector.

Había surgido ya una dificultad fundamental: ¿Cómo no imponer nada al pueblo, y no obstante asegurar el surgimiento de una sociedad socialista? La solución era discutir en términos historicistas, y el hegelianismo subyacente era muy evidente en la *Declaración de los principios de la escuela socialista*. Al cabo de una semana de la conferencia, el 19 de junio de 1918, se anunció la primera escuela experimental, cuyos objetivos eran el hacer estudios biológicos y sociológicos de los niños en edad escolar, estudiar las relaciones entre la educación física y la educación formal, investigar las posibilidades de una amplia organización de las escuelas profesionales y hacer una investigación experimental de otros varios métodos de labor educativa, incluida la educación social y estética. El 1 de septiembre se anunció el Instituto para el estudio del niño, con los fines de hacer un «estudio a fondo de todas las cuestiones relacionadas con la crianza preescolar, y de crear un grupo de instructores preparados para la solución de problemas urgentes, del momento, relativos a la educación estatal, social, universal y gratuita de los niños en edad preescolar»<sup>38</sup>. La confusión existente en el pensamiento educativo del período llegó a un punto álgido con el Acta de educación del 16 de octubre de 1918. En su preámbulo, el Acta decía:

La personalidad deberá ser el más alto valor en la cultura socialista. Esta personalidad, sin embargo, sólo puede desarrollar sus inclinaciones con todo el esplendor posible en una sociedad armoniosa de iguales. Nosotros, el gobierno, no olvidamos el derecho de un individuo a su propio desarrollo peculiar. No nos es necesario cortar una personalidad, engañarla, fabricarla en moldes de hierro, ya que la estabilidad de la comunidad socialista está basada no en la uniformidad del cuartel, ni en la instrucción artificial, ni en engaños religiosos y estéticos, sino en una auténtica solidaridad de intereses<sup>39</sup>.

Planteaban así la cuestión de la fusión, sin coerción, de diversas voluntades en una unidad cultural; el problema radicaba en asegurar una

38. *The Institute for Child Study*; en EASTMAN, o. c., p. 36.

39. Acta sobre educación del 16 de octubre de 1918; HANS y HESSEN, o. c., p. 18.

auténtica «solidaridad de intereses», capaz de proporcionar una base para la acción. Planteaba también la cuestión del tratamiento de la desviación y de la disensión.

#### *Una década de experimentación desbordante*

A lo largo de todo el período revolucionario bolchevique, Rusia estuvo luchando una serie de batallas contrarrevolucionarias que llegaron a su término en un combate final con los polacos. En el Tratado de Riga, del 18 de marzo de 1921, la nueva nación se encontró en paz con Europa por primera vez desde 1914; a finales de 1921 el país estaba muy necesitado de un respiro. La industria había quedado ya muy reducida, a un 15 por ciento aproximadamente de la capacidad inmediatamente anterior a la guerra<sup>40</sup>. Las granjas estaban vacías, el pueblo hacía frente a una gran hambre, los campesinos no cooperaban y se mostraban hostiles respecto a las masas urbanas; el país estaba inquieto, con enormes cifras de personas desplazadas, entre ellas unos 7 millones de niños huérfanos y desplazados conocidos como *besprizorniki*<sup>41</sup>. En un intento por eliminar el caos y poner en marcha el nuevo esquema social, se hizo un alto y se inauguró la nueva política económica. Se buscaron préstamos extranjeros para proporcionar fondos de operaciones y se decretó un retorno parcial a la empresa libre; este período vio el comienzo de la segunda fase de la política educativa soviética, marcada por la decisión del gobierno de conseguir el milenio en el tiempo más breve posible. Los años veinte y principios de los treinta fueron años de conflicto en la educación soviética, y la cuestión fundamental era reconciliar al individuo con el colectivo, asegurando al mismo tiempo un firme crecimiento hacia el Estado comunista.

Para acentuar la base laboral de la educación se planeó una escuela coeducativa de diez años, cuyas actividades estarían construidas en torno al concepto de politecnización. La intención era que esto fuese mucho más que una preparación profesional; derivaba de una visión educativa que consideraba a la sociedad como algo basado en el trabajo compartido y productivo, y la cultura era la suma total de este trabajo. A través de

40. B. PARES, *Russia* (1949), p. 66s.

41. M. EPSHTEIN, «Besprizorniki v SSSR», *Bolshaya Sovetskaya Entsiklopediya*, vol. 5 (1927), p. 786.



la politecnización los educadores soviéticos esperaban alcanzar un equilibrio entre la liberación del individuo y la necesaria cohesión de la sociedad, ya que estaban encargados no sólo de la preparación educativa formal de los niños en cuanto a habilidades básicas, sino también de la creación de cultura; toda la tradición de la era comunista estaba delante del pueblo, no detrás, afirmaban. El concepto de politecnización (aunque no la palabra misma) había aparecido en los escritos de Marx, de donde Lenin lo había llevado al uso soviético. Marx se había inspirado en Robert Owen como originador del principio del trabajo productivo, mediante una combinación de trabajo y aprendizaje en la fábrica de New Lanark.

En el volumen I de *El capital*, escribía:

Como podemos ver en detalle al estudiar la obra de Robert Owen, los gérmenes de la educación del futuro hay que hallarlos en el sistema de la fábrica. Será una educación que, en el caso de cada niño por encima de cierta edad, combinará el trabajo productivo con la instrucción y la cultura física, no sólo como medio para el aumento de la producción social, sino como el único modo de producir seres humanos plenamente desarrollados<sup>42</sup>.

Marx precisó más esta misma idea en un memorándum preparado para el Congreso de Ginebra de la Internacional de 1866, donde distinguía la educación intelectual y la preparación física de la «preparación politécnica que da instrucción en cuanto a los principios científicos generales de todos los procesos de producción y, al mismo tiempo, inicia al niño y al joven en el uso y operación prácticos de las herramientas sencillas en todas las ocupaciones»<sup>43</sup>. En mayo de 1917 Lenin continuó el tema en *Material relativo a la revisión del programa del partido*, y recomendaba «educación gratuita y obligatoria general y politécnica (familiarización del estudiante con los aspectos teóricos y prácticos de los campos más importantes de la producción) para todos los niños de ambos sexos hasta la edad de dieciséis años; la preparación de los niños debería estar estrechamente integrada con un trabajo socialmente productivo»<sup>44</sup>.

Los educadores del período estaban dedicados a la tarea de producir una nueva cultura soviética mediante la educación politécnica. Thomas

Woody, por ejemplo, que visitó Rusia durante unos meses en 1918 y luego pasó allí un año en 1930, informó de sus conversaciones con Stanislav Shatsky, director en 1930 de una escuela de huérfanos para *besprizorniki* conocida como la «Colonia de la vida alegre». La filosofía educativa de Shatsky se basaba en una simple imagen: la de la escuela como creadora de cultura:

Nuestro objetivo es construir la verdadera cultura. Ninguna nación ha hecho esto hasta ahora. La verdadera cultura debe basarse en el bien de todos. Escuela, filosofía educativa y vida política deben ir todas unidas. No puede hallarse ninguna filosofía educativa verdadera en una sociedad predatoria. La uniformidad y el orden de una sociedad disciplinada y colectiva son mejores que el caos y el despilfarro inevitables en una sociedad «libre» e individualista. Poner los ladrillos educativos en la construcción del socialismo es el gran deber de la pedagogía actual<sup>45</sup>.

La politecnización no significaba que hubiese que abandonar el currículum formal y tradicional, ya que el mismo Marx había incluido la educación «intelectual» como componente; la labor consistía en integrar o reconciliar de manera efectiva los dos enfoques. Así se tomaron prestadas prácticas progresistas de ultramar, y Shatsky no veía ninguna incongruencia en el hecho de adaptar libremente las ideas educativas de John Dewey mientras en algunos lugares se utilizaba el Plan Dalton: cada estudiante trabajaba a un ritmo individual que se imponía a sí mismo y que, se esperaba, cultivaría la confianza en sí mismo. La esposa de Lenin, Nadezhda Krupskaya (1869-1939), uno de los cinco miembros del *collegium* de *narkompros*, fue ya en un principio entusiasta tanto de Dewey como del Plan Dalton. En el tercer Congreso ruso de educación acusó a los rusos de falta de confianza en sí mismos, de no ser capaces de «imponernos una meta concreta, trabajar hacia ella según un plan, de tener en cuenta las dificultades que nos acechan. Por último, no tenemos en cuenta la capacidad individual de trabajo; no sabemos cómo seleccionar a las personas y asignarles tareas concretas»<sup>46</sup>. Krupskaya hizo en 1932 una reseña favorable del *Plan Dalton de laboratorio* de Evelyn Dewey, en la publicación *Na Putyakh k Novoy Shkole* (En el camino hacia la nueva escuela); en 1923 se tradujeron al ruso libros sobre el Plan Dal-

42. MARX, *El capital*, I, IV, 9; edición inglesa de Everyman (1951), vol. 1, p. 522.

43. MARX, *Der Vorbote* (Ginebra 1866), n.º 10, p. 151.

44. Rec. en *Lenin sobre la juventud* (1967), p. 58.

45. Citado en T. WOODY, *New Minds: New Men?* (1932), p. 49.

46. Citado por I. MERZON, *Na Putyakh k Novoy Shkole* (1924); citado en S.M. TEITELBAUM, *The Dalton Plan in the Soviet Schools*, «Harvard Educational Review» XVII, 2 (primavera 1947), p. 91ss.

ton de Helen Parkhurst y Evelin Dewey, y comités entusiastas se pusieron a proclamar la adecuabilidad del método.

Al mismo tiempo, no existía una aceptación universal. La masa de los maestros soviéticos (en diciembre de 1922 Rusia impuso la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas al anterior imperio zarista) estaba mínimamente preparada y era en gran medida indiferente a la ideología o a la pedagogía innovadora; siguieron siendo en gran manera convencionales y conservadores a lo largo de toda la década de desbordante experimentación. Las innovaciones y la experimentación eran la preocupación de la vanguardia reformadora, que estaba también dividida, y muchos de sus miembros recelaban de las ideas y métodos norteamericanos. Shatsky, que dirigía escuelas experimentales con concesiones de los *narkompros*, se mostró cauteloso y reservado; rechazaba las formas de educación europeas manifestando que, para él, ninguna de ellas era

...tan importante o interesante como lo que nos llegó de Norteamérica. Pero, si Dewey y Tolstoy han ejercido una influencia, su idea de la «educación libre» es insostenible. Sé por experiencia que no hay ningún niño libre: sólo existe un niño, que refleja diferentes influencias de preparación del entorno. Por tanto, la conducta del niño debe ser objeto de gran corrección social. Es aquí donde debemos corregir la teoría de Dewey<sup>47</sup>.

Se estaban probando al mismo tiempo otros numerosos enfoques (especialmente en Petrogrado y Moscú, donde estaba ubicada principalmente la vanguardia innovadora), todos los cuales estaban inspirados en gran medida en Norteamérica, el único país que había rechazado el sistema educativo dual burgués-clase obrera, y se había concentrado en una sola escuela completa donde se hacía hincapié en los métodos de autoactividad de los estudiantes. En particular, se había adoptado con entusiasmo como «método complejo» el enfoque de laboratorio deweyano, desarrollado por Kilpatrick en el «método de proyecto», a menudo en combinación con el Plan Dalton. El norteamericano radical Scott Nearing hizo un atento estudio de la aplicación soviética del método, e informó:

En lugar de empezar con libros, habían empezado con la vida: la vida de la aldea en otoño. La estaban observando, analizando, discutiendo. El maestro leía algo acerca de ella en libros. Los niños no estaban tan avanzados. Así que uti-

47. SHATSKY, citado en T. WOODY, o.c., p. 48.

lizaban el otoño como libro, lo estudiaban con gran entusiasmo y al cabo de un mes habían aprendido mucho sobre las cosas que estaban sucediendo a su alrededor<sup>48</sup>.

En 1928, en *Las nuevas escuelas de la nueva Rusia*, Lucy Wilson informaba que el método complejo era ya casi universal en las escuelas elementales y existía en muchas escuelas secundarias, en especial bajo la guía de maestros más capacitados<sup>49</sup>. Confirmando esto, Nearing manifestaba que «él no había entrado en una sola escuela donde no funcionase de alguna forma»<sup>50</sup>. Los innovadores también dirigían su mirada hacia la nueva ciencia de la psicología educativa, la cual, bajo la influencia del positivismo, estaba intentando conseguir una aplicación útil en el área de las pruebas y de la medición mentales. Esto era conocido como el movimiento de «pedología», definido por el rector de la segunda universidad de Moscú, Albert Pinkevitch, como la ciencia «consagrada al desarrollo psicológico y físico del niño desde el nacimiento hasta la madurez (el cual) estudia la biología y psicología del crecimiento humano»<sup>51</sup>. Bajo el estímulo de Pavel Blonsky, el programa de tests y mediciones fue creciendo hasta que, en 1926, había verificado ya la inteligencia de 10 000 niños en Moscú y, en 1927-28, había organizado un programa para medir la inteligencia de todos los niños que ingresasen en la escuela en dos de los seis distritos educativos de Moscú<sup>52</sup>.

Además de estos métodos activos de aprendizaje formal, las escuelas estaban organizadas como centros de participación del alumnado en la organización social y política. Los estudiantes eran alentados a participar en el gobierno de la escuela y, ya en 1918, se instituyó un sistema de grupos juveniles del partido, conocido como los *Komsomol* o Liga de jóvenes comunistas (*Kommunisticheskii soyuz Molodezhi*). En 1922 éste se había convertido en el grupo juvenil de mayores, bajo el cual había dos organizaciones para los de menor edad: los Pequeños octubristas para los de ocho a once años, y los Jóvenes pioneros para los de diez a quince. En julio de 1923 Krupskaya recomendó el *Komsomol* en un discurso durante la «Semana de los niños», porque

48. S. NEARING, *Education in Soviet Russia* (1926), p. 35.

49. L. WILSON, *The New Schools in New Russia* (1928), p. 65.

50. NEARING, o.c., p. 99.

51. A. PINKEVITCH, *The New Education in the Soviet Republic* (1929), p. 7.

52. WILSON, o.c., p. 27s.

...instila en sus miembros instintos colectivos y los acostumbra a compartir alegrías y penas, les enseña a hacer propios los intereses del colectivo, a considerarse miembros del colectivo... amplía la conciencia comunista de los niños ayudándoles a darse cuenta de que son miembros de la clase obrera que está luchando por la felicidad de la humanidad, miembros del enorme ejército del proletariado internacional<sup>53</sup>.

En la «Gaceta de los maestros» de 1927, escribía:

La escuela y el movimiento de los Jóvenes pioneros persiguen un mismo objetivo: educar a los niños como luchadores por el nuevo sistema y constructores del mismo. La meta del movimiento de Jóvenes pioneros estriba en educar a una nueva juventud que consiga la construcción socialista, comunista<sup>54</sup>.

La organización de la educación soviética en 1927, una década después del comienzo del nuevo sistema, estaba basada en los esfuerzos por conseguir los dos valores de individualidad y colectividad. La disciplina estudiantil era ejercida a través de comités y mediante la persuasión, y no a través de la coerción física, mientras que los estudios estaban basados en tres amplios «complejos» de vida social, y la vida escolar por entero estaba impregnada de ideales políticos, con versiones juveniles del partido comunista que se extendían hacia abajo penetrando en las escuelas. En teoría la nación entera estaba comprometida en la transición del capitalismo al socialismo, y se hallaba en el proceso de crear una nueva sociedad y una nueva cultura socialista. La justificación de tal organización del proceso educativo era que los resultados deseados del aprendizaje, según informaba Nearing, «se adquirirán de manera natural con el plan indicado, mediante los métodos de enseñanza aplicados al trabajo activo; se trata de que la escuela sepa aprovechar toda ocasión de permitir a los estudiantes poner en práctica (en una actividad socialmente útil) el conocimiento teórico que hayan adquirido»<sup>55</sup>. Apareció una evaluación aún más entusiasta de esta década de experimentación en la importante publicación de Pinkevitch de 1929, *La nueva educación en la República Soviética*, en la que con cierta extensión, en el prólogo, se reconocía el valor de los ejemplos norteamericanos:

53. N.K. KRUPSKAYA, *Semana internacional de los niños*, «Pravda» 24-30 de julio de 1923; en *On Education* (1957), p. 107s.

54. N.K. KRUPSKAYA, *El movimiento de Jóvenes pioneros como problema pedagógico*, «Uchitelskaya Gazeta», n.º 15, 8 de abril de 1927; *On Education*, p. 118.

55. NEARING, o.c., p. 98.

...La simple enumeración de los nombres de Hall, Dewey, Russell, Monroe, Judd, Thorndike, Kilpatrick y muchos otros, conocidos por todos los educadores de nuestro país, basta para recordar la tremenda influencia que ha ejercido sobre nosotros la educación norteamericana. A pesar de las indudables diferencias en cuanto a ideología que dividen a los dirigentes educativos soviéticos de los occidentales, es indispensable una comprensión mutua y un reconocimiento de los logros científicos. Incluso para condenar hay que comprender. Hemos encontrado en las obras de pedagogos y pedólogos norteamericanos una gran fuente de material. Recordemos el Plan Dalton, el método de proyectos, los tests y las mediciones. Todas estas innovaciones han sido introducidas en nuestro país, aunque no sean aceptables para nosotros sus supuestos fundamentales. Sin embargo, no recurrimos a una condena total. Por el contrario, estudiamos cuidadosamente y trasplantamos a nuestro suelo todo lo que de valor hallamos en otras partes. Y hoy, repito, la fuente más valiosa de tal material se halla en los escritos de científicos norteamericanos<sup>56</sup>.

Pero, a aquellas alturas, no todo iba bien. Había un profundo desacuerdo entre los educadores sobre el peso relativo que debía darse al cultivo de la individualidad por un lado y a la conciencia social colectiva por el otro. Además, el enfoque experimental había llevado a un gran caos en las escuelas; los fabianos ingleses, Sidney y Beatrice Webb, que hacían observaciones de primera mano, escribían:

Toda la década, 1921-30, fue un período de experimentación desbordante, un período en que se hacía caso omiso de las lecciones de otros países; se descuidaba la disciplina; los alumnos debían gobernar la escuela; los maestros hacían lo que les parecía, mientras los inspectores favorecían un sistema tras otro. El resultado ha sido descrito por observadores extranjeros como un «alegre manicomio» en el que los alumnos aprendían todo tipo de cosas, y los más listos de entre ellos no poco, pero raras veces las lecciones formales comunes a otros países<sup>57</sup>.

En 1927, Krupskaya reconoció lo enorme del problema pedagógico que representaba promover el desarrollo individual en un país socialista:

El sistema soviético de educación apunta al desarrollo de la capacidad, actividad, conciencia, personalidad e individualidad de todos los niños. Por eso nuestros métodos difieren (de los de la burguesía)... La burguesía intenta educar a sus hijos como individualistas que antepongan su yo a todo lo demás, que se opongan a las masas... Nosotros estamos en favor de un desarrollo total de nues-

56. PINKEVITCH, o.c., p. VI.

57. SIDNEY Y BEATRICE WEBB, *Soviet Communism. A New Civilization?* (1936), vol. 2., p. 897.

tros hijos, de educarlos no para que elijan el colectivo sino, por el contrario, para que constituyan su fuerza y lo levanten a un nuevo nivel. Creemos que sólo en un colectivo la personalidad de un niño puede desarrollarse mejor y más plenamente, ya que el colectivo no destruye la personalidad del niño y, en cambio, mejora la calidad y el contenido de la educación<sup>58</sup>.

Los años de la mitad de la década de los veinte fueron, al mismo tiempo, un período de profunda lucha política. Lenin murió a comienzos de 1924 y sólo después del triunfo de Stalin sobre Trotsky, en 1928, se estableció de manera rotunda un nuevo centro de poder y se dirigió la atención hacia una reintensificación de los esfuerzos por introducir un orden socialista total. En 1927, aproximadamente, pueden distinguirse los comienzos del cambio en educación; las escuelas quedaron mejor consolidadas y hubo un retorno gradual a métodos anteriores. Una vez apagada la ola inicial de entusiasmo, los maestros perdieron interés por los nuevos enfoques y muchos buscaron nuevas pautas. En general, el declive de los métodos complejos se produjo, en gran medida, por las mismas razones que provocaron la pérdida del ímpetu de la educación progresiva en Occidente; Nearing escribía:

El «sistema complejo» o método de proyectos tiene mucho éxito durante los primeros tres o cuatro años. A los niños les gusta y los maestros pueden manejarlo de manera efectiva. Luego se hace necesaria alguna forma de especialización, debido a la naturaleza intrincada de los problemas a los que hay que hacer frente. El viejo método consistía en dejar que el niño se especializase (geometría, historia antigua, geografía física, dibujo mecánico). El objetivo de las autoridades escolares soviéticas es mantener a las clases trabajando en proyectos, pero bajo la dirección de un número de maestros que sean especialistas en campos determinados<sup>59</sup>.

El creciente fracaso de este método, al hacerse cada vez más necesario el dominio de cuerpos organizados de materias, tenía como paralelo el rechazo de técnicas tales como el Plan Dalton. En la misma visita, el director de una escuela dijo a Nearing: «Hemos abandonado el Plan Dalton. Producía demasiado individualismo al hacer que cada estudiante se dedicase a su propia tarea. Queremos que los estudiantes aprendan el trabajo en grupo. Esto es lo que se les pedirá que practiquen cuando salgan al mundo»<sup>60</sup>.

58. KRUPSKAYA, *On Education*, p. 118-122.

59. NEARING, o.c., p. 42.

60. *Ibid.*, p. 46.

## El milenio modificado: la época estalinista

### *Una década de reacción educativa: el retorno burgués*

Así, pues, en la primera década, la política educativa soviética pasó dos etapas claramente definidas: un primer período que duró sólo unos pocos años y estuvo marcado por la confusión, la desorganización y la búsqueda de una política concreta, y un posterior período «romántico» de «rebotante experimentación» en los años veinte<sup>61</sup>. Luego, con el ascenso político de Stalin, dio comienzo una nueva época caracterizada por el abandono de una innovación tras otra y la reintroducción de métodos tradicionales. Los cambios se produjeron lentamente al principio; el método complejo fue dando paso en los grados superiores a un estudio formal de materias, y el Plan Dalton fue convertido en el sistema de «brigada» en el que los niños trabajaban en grupos de cuatro, cinco o seis hacia objetivos colectivos. En 1928, después de un período de siete años de empresa relativamente libre, la nueva política económica fue sustituida por el primer plan quinquenal, con tres puntos importantes: colectivización de la agricultura, mayor desarrollo de la industria y destrucción de la religión. Los efectos de este plan sobre la escuela fueron inmediatos; requería de las escuelas que mejorasen y aumentasen la producción de personas preparadas técnicamente e inauguraba una campaña sistemática para eliminar la religión del medio ambiente de los niños<sup>62</sup>.

Los primeros cambios importantes tuvieron lugar en 1931, cuando Andrei Bubnov sucedió a Anatoly Lunacharsky como comisario del pueblo para la educación. A pesar de la autonomía legal de cada una de las seis repúblicas, había un alto nivel de conformidad hacia la autoridad central y los decretos que se dieron en los años siguientes fueron rápidamente puestos en práctica. En 1931 se abandonó finalmente el método complejo o de proyectos; el sistema de brigada modificado del Plan Dalton fue abolido al año siguiente. Por un decreto del 25 de agosto de 1932 del comité central del partido comunista, el esquema oficial de enseñanza en las escuelas elementales y secundarias debía ser el sistema de *urok* («lección») y, en las universidades el método de «conferencia»<sup>63</sup>.

61. Descrito así por George Counts.

62. Decreto del CEC de la RSFSR, abril 1929.

63. *Urok* significa en ruso lección, según un modelo de lección de cosas pestalozziana tradicional, o el modelo herbartiano de las cinco etapas.

Había un alto nivel de acuerdo en que los métodos experimentales de la década anterior habían sido perjudiciales, y el educador ruso Vladimir Samarin manifestó categóricamente que «había dañado a toda una generación de escolares, tanto intelectual como moralmente»<sup>64</sup>. Los currículos pasaron a ser fijos y se reintrodujeron muchas prácticas antes consideradas burguesas. En el momento de la reintroducción en los años treinta de métodos zaristas conservadores, Samarin escribió:

La lección normal había sido convertida en la forma única y obligatoria de instrucción. Se habían introducido los exámenes, así como un sistema de notas que iban desde «muy pobre» a «excelente» y, más tarde, un sistema numeral que iba desde «uno» (el más bajo) hasta «cinco» (el más alto). Se exigía ahora a los estudiantes mucho más que antes en cuanto a disciplina y logros académicos. Se utilizaban con amplitud los libros de texto, y empezaron a aparecer libros de texto, uno tras otro, en todas las materias<sup>65</sup>.

El movimiento fue ganando ímpetu y empezaron a aparecer cada vez más testimonios procedentes de todas partes, al señalar maestros y educadores la inadecuación de los métodos experimentales. Estaba ya preparada la escena para el descrédito de todo el movimiento científico y psicológico. No fue ninguna sorpresa que el 4 de julio de 1936 el comité central del partido comunista prohibiera el uso de métodos pedagógicos en las escuelas, en un decreto «Sobre la distorsión pedagógica del sistema de la Narkomprosv»<sup>66</sup>.

En este punto, la revolución había completado un círculo en educación, y la educación formal había regresado casi completamente al punto inicial. Como observó Beatrice King en 1937, los educadores soviéticos se enfrentaban a «la tarea de descubrir métodos que resultasen adecuados a las exigencias de la vida cultural y económica del país», y los educadores soviéticos se entregaban de buena gana a ello<sup>67</sup>. Buscaban ahora un método de educación que cultivase las habilidades y los conocimientos esenciales, al tiempo que produjese mentalidades acordes con el ideal del partido y que llevase a la acción de acuerdo con las necesidades de solidaridad grupal.

En Occidente, en particular en Gran Bretaña y los Estados Unidos,

64. V. SAMARIN, *La escuela soviética, 1936-42*; en G.L. KLINE (ed.), *Soviet Education* (1957), p. 32.

65. *Ibid.*

66. «Sobre la distorsión pedagógica del sistema de la Narkomprosv», decreto del comité central del partido comunista, 4 de julio de 1936, publicado en «Izvestia».

67. B. KING, *Changing Man: The Education System of the USSR* (1937), p. 108.

hubo reacciones contradictorias ante el cambio radical. En los Estados Unidos, el cambio del progresismo al formalismo fue acogido por los conservadores como una victoria para su bando, mientras los progresistas negaban la derrota. Comentaba George Counts en «New Republic»:

Cada grupo ha pretendido en uno u otro momento que la experiencia soviética había reforzado su posición. Así, los progresistas han mantenido que, inmediatamente después de la revolución, los educadores soviéticos examinaron las prácticas educativas del mundo y se decidieron por las de ellos, introduciendo el método Dalton, el método de proyectos, la libre actividad por parte de los niños, el gobierno de los alumnos en una forma extrema, etc. Los conservadores, que originalmente menospreciaban este aparente triunfo de las ideas progresistas en Rusia, se han mostrado de acuerdo más recientemente en que estas ideas fueron sopesadas en la balanza soviética, en los años veinte, como habían mantenido sus oponentes, y resultaron deficientes. En apoyo de su argumento señalan la resolución de septiembre de 1931, así como resoluciones subsiguientes del comité central del partido comunista, que parecían marcar el abandono deliberado de los métodos progresivos en su totalidad y la restauración de la disciplina y la autoridad en la escuela. En realidad la educación soviética, si se examina en sus fundamentos, está más lejos hoy de la educación en los países capitalistas, ya sean progresistas o conservadores, que en ningún otro momento desde que los bolcheviques tomaron el poder<sup>68</sup>.

Beatrice King manifestaba que los cambios se debían simplemente a las condiciones sociales cada vez más estables de Rusia. Sus observaciones la llevaron a la conclusión de que gran parte del orden aparentemente nuevo era una recombinación de viejos elementos, y que los rusos estaban simplemente volviendo a sus primeros tiempos al insistir de nuevo en una forma rigurosa de educación y en la mejora de la calidad. Además, observaba un nuevo énfasis en el individuo destinado a explotar los deseos competitivos y a aumentar así la producción<sup>69</sup>.

En 1936 la situación internacional era extremadamente grave; el fascismo y el nazismo estaban creciendo rápidamente y Hitler estaba convirtiendo Alemania en una máquina bélica. La educación sobre líneas progresivas experimentales representaba un lujo que la Unión Soviética no podía permitirse; se requería una rápida productividad industrial y firme disciplina social. En un discurso a la promoción de graduados de la Academia del Ejército Rojo, en mayo de 1935, Stalin había hecho ya

68. G. COUNTS, *Education in the USSR*, «New Republic», 13 de febrero de 1935, p. 8-11.

69. B. KING, *The New Decrees on Soviet Education*, «British-Russian Gazette and Trade Outlook» (enero 1933), p. 105-107.



una advertencia instando al pueblo a hacer nuevos esfuerzos de producción: «La técnica sin personas que la dominen es algo sin vida. Pero la técnica en manos de personas que sepan utilizarla puede y debe producir milagros.» En el mismo discurso, Stalin pronunció su nuevo lema: «Los cuadros lo deciden todo» (*Kadri resbayut vsye*)<sup>70</sup>. Ya fuese intencionado o por coincidencia, el mes de agosto siguiente su idea se vio ejemplificada por un obrero de las minas de carbón de la cuenca de Donets, Alexei Stakhanov, el cual, según fuentes rusas,

...en un turno arrancó 102 toneladas de carbón cuando, normalmente, se exigían 7 toneladas. Sobrepasó así lo exigido catorce veces y media. Stakhanov inició así un movimiento masivo entre los obreros de la industria y de la agricultura, destinado a elevar tanto las tasas de producción como el rendimiento hasta nuevos y altos niveles. En su honor, el nuevo movimiento es conocido como el Movimiento Stakhanov<sup>71</sup>.

Esto tuvo lugar durante el segundo plan quinquenal, cuando se estaba llevando adelante la colectivización de las granjas de manera despiadada por parte de Stalin, en una campaña que incluyó la gran matanza de los campesinos (*kulaks*) que oponían resistencia a la organización burocrática de la vida rural. El «stakhanovismo» se extendió rápidamente y, con los decretos del comité central, penetró también en la educación. Al encaminarse el país hacia una producción cada vez mayor, y dejarse sentir la necesidad de una mejora continua en los niveles, las escuelas se vieron obligadas a responder volviendo a la enseñanza sistematizada de materias. Se promulgó de manera más clara la noción de que el individuo debía trabajar para el bien mayor, y se puso en práctica el principio del método de cuadros de trabajo, con el que la producción debía ser proseguida por medio de la organización grupal.

La Unión Soviética había vuelto al sistema burgués, aunque la distinción de clases estaría ahora basada en el mérito y no sólo en los privilegios de nacimiento.

70. STALIN, *Voprosi Leninizma*, Gosudarstvennoe Izdatel'stvo Nauk RSFSR, Moscú 1947, p. 490; también en STALIN, *Problemas del leninismo*, Editorial de idiomas extranjeros, Moscú 1947, p. 523.

71. A.M. PANKRATOVA (ed.), *Istoriya SSSR* (1955), Iz. 14, p. 338s.

### *Anton Makarenko y la práctica de la educación colectiva*

En los años treinta, cuando la educación soviética volvía a un enfoque tradicional, el pensamiento y la práctica de Anton Semyonovitch Makarenko (1888-1939) se convirtieron en algo especialmente destacado y ampliamente seguido; en realidad, en el período estalinista de finales de los años treinta los procedimientos de Makarenko parecían ser el medio más efectivo jamás ideado para la armonización de la educación individual y colectiva a través de la integración de aprendizaje y trabajo en una educación politécnica total. Sus ideas fueron publicadas en serie a lo largo de una década y constituyen un importante conjunto de literatura<sup>72</sup> que sigue ejerciendo su influencia sobre la educación soviética; no respecto a la educación intelectual, en la que seguía de manera totalmente ortodoxa el enfoque formal de los años treinta, sino en la esfera de la formación moral y del desarrollo de la personalidad comunista.

Anton Makarenko nació en la pequeña ciudad ucraniana de Belopole, en la provincia de Kharkov, hijo de un pintor de un taller en los ferrocarriles<sup>73</sup>. En 1904 fue admitido en un curso de un año de preparación de maestros, y después de algunos años de éxito como maestro consiguió el ingreso, en 1917, en un curso avanzado del Instituto Poltava para maestros. Después de un breve período de servicio militar fue nombrado de nuevo para la escuela ferroviaria de Kruikov donde recibió su propia enseñanza, y dos años más tarde, en septiembre de 1919, se convirtió en director de la escuela de Poltava. Makarenko había criticado ya la educación del momento en 1905, cuando habló con fuerza en favor de los derechos de los obreros durante el período de numerosos alzamientos que llevaron a la formación en aquel año de la Unión de liberación (*Soyuz Osvoobozhdeniya*). Aunque nunca fue un dirigente, su continuada agitación en favor de la reforma lo llevó en 1920 a la atención

72. Los escritos de MAKARENKO en ruso han sido publicados en numerosas ediciones. La edición estándar de sus obras completas es *Sochineniya v Semi Tomakh* (Moscú 1857). En cast. disponemos de las siguientes traducciones: *Colectividad y educación* (1979) y *La educación infantil* (1980) editadas por Nuestra Cultura, Madrid.

73. Para un estudio general de la vida y obra de Makarenko, cf. JAMES BOWEN, *Soviet Education: Anton Makarenko and the Years of Experiment* (1962); también *Anton S. Makarenko e lo sperimentalismo sovietico*, trad. italiana de B. Bellerate, La Nuova Italia Editrice, Florencia 1973. Para una exposición de los métodos de Makarenko como se han practicado e interpretado en la URSS recientemente, véase U. BRONFENBRENNER, *Soviet Methods of Character Education: Some Implications for Research*, «American Psychologist», XVII (1962), p. 550-65.

del departamento provincial de educación; como resultado de una entrevista con el jefe de este departamento, Makarenko aceptó el reto disciplinario de apoyar sus palabras con la acción, al asumir la dirección de una colonia de delincuentes cerca de Kharkov. Durante los siete años que dirigió esta institución, llamada la Colonia Máximo Gorky, Makarenko luchó por desarrollar sus métodos educativos dirigidos a producir el ideal comunista de la «nueva persona soviética»<sup>74</sup>.

En ese período Makarenko siguió siendo criticado por su oposición a la política educativa «experimental» oficial. Sin embargo, el 20 de octubre de 1927 fue nombrado director de una nueva colonia para huérfanos fundada aquel año en Kharkov en memoria del jefe de la policía secreta asesinado Felix Dzerzhinsky. Ésta sería la Comuna Dzerzhinsky, y Makarenko, libre ya de interferencias, llevó su política educativa con los mismos métodos que había desarrollado en la Colonia Gorky, permaneciendo en el puesto hasta el 1 de julio de 1935. Aquel año Stalin se hallaba de lleno en las grandes purgas que alcanzaban la mayor parte de los aspectos de la vida soviética, con las que eliminaba todo tipo de oposición. Durante este período Makarenko apareció de repente como un «auténtico» educador soviético, y fue relevado de su cargo de director de la Comuna Dzerzhinsky a fin de que pudiera viajar por el campo dando conferencias sobre sus métodos, levantando entusiasmo y alentando a la emulación por parte de otros maestros. Hizo esto durante casi cuatro años en su capacidad oficial de director ayudante del departamento de las colonias de trabajo del comisariado de asuntos interiores del pueblo para Ucrania, en el curso de los cuales ofreció, en una serie interminable de charlas, la substancia de un importante libro sobre la educación soviética, publicado por primera vez en enero de 1938 con el título de *Problemi Shkolnovo Sovietskovo Vospitaniya* (Problemas de la educación escolar soviética). Makarenko murió en 1939.

La esencia de la teoría educativa de Makarenko radica en su concepto de la primacía de lo colectivo frente a lo individual. El mayor interés de la educación debía ser la subordinación de la individualidad al bien común, una filosofía a la que llegó durante un período de unos dieciséis años en las colonias infantiles y que desarrolló a lo largo de todas sus obras, recogidas en siete grandes volúmenes, los más importantes de los

74. Gran parte de la traducción de fuentes rusas ha sido efectuada por este autor e incluida, generalmente, en el texto. He intentado evitar la traducción de *chelovek* como «hombre» y he utilizado, siempre que me ha sido posible, su significado alternativo de «persona».



15. Maria Montessori visitando una escuela donde se siguen sus principios pedagógicos, hacia 1935

cuales son *Pedagogicheskaya Poema* (Poema pedagógico), conocido generalmente en los países de habla inglesa como *El camino hacia la vida*; una segunda y similar narración, en forma casi de ficción, sobre la Comuna Dzerzhinsky, llamada en ruso *Flagi na Bashnyakh* (Banderas sobre las torres) y conocida en inglés como *Aprender a vivir*; y su célebre *Kniga dlya Roditelei* (Libro para los padres). Todos estos libros han circulado ampliamente, y *El camino hacia la vida* por sí solo había alcanzado un millón y cuarto de ejemplares en idioma ruso en 1948.

En el idioma ruso hay tres palabras que pueden traducirse, según el contexto, como «educación»: *prosveshcheniye*, *obrazovaniye* y *vospitaniye*. La primera significa «ilustración»; la segunda significa «modelado» o «formación»; la tercera significa «disciplina» y también «autodisciplina». Es importante tener en cuenta que Makarenko solía utilizar el último término, *vospitaniye*. El objetivo fundamental de la educación, creía Makarenko, es crear una persona profundamente imbuida por la moralidad comunista y, puesto que la familia puede resultar una influencia perniciosa, la escuela debe ser el agente primario. Los fines de la educación, además, no deben ser determinados *a priori*, sino que deben proceder de las necesidades sociales mismas del pueblo. Un lugar central en la nueva moral comunista lo ocupa el cultivo de una clase particular de carácter, y Makarenko siempre hacía hincapié en el carácter y la moral, y no en el logro cognitivo e intelectual como fin de la educación. Esto sería alcanzado, manifestaba, mediante la operación conjunta de un programa de disciplina en todas las fases de la vida: instrucción formal en cuanto a materias escolares, orientación en pensamiento social y político, y la actividad en talleres fabriles escolares; la cual ocupa aproximadamente la mitad del tiempo y en la que los estudiantes se dedican obligatoriamente a la fabricación de mesas y sillas, cámaras y perforadoras eléctricas manuales.

En su teoría general, Makarenko seguía la ortodoxia marxista-leninista, pero en sus métodos cotidianos resultaba un conductista independiente. Rechazaba la creencia psicológica del momento en las diferencias individuales (aparte de los casos obvios de daño cerebral congénito o accidental), rechazaba el término «delincuente juvenil» y se negaba a aceptar las fichas del historial de los niños traspasados a su cuidado. Todos los niños eran considerados como personas que tenían que ser absorbidas en el colectivo de la escuela y, al considerar que todos somos únicamente producto de la experiencia, era de importancia primordial la forma en que estuviese organizada la escuela. Definía la escuela como



16. Colonia de niños huérfanos en Tsarskoye Selo, Unión Soviética, 1920

un colectivo con la meta de producir una moral comunista, conseguida mediante el mantenimiento de un sistema concreto, o régimen (*rezhim*), como lo llamaba, que lleve al desarrollo de la disciplina. Cuidaba de distinguir la disciplina de los procesos de premio y castigo, manifestaba que la disciplina tiene un carácter moral y, aunque exige la sumisión al colectivo, debe ser considerada por cada persona como algo que beneficia tanto al colectivo como al individuo.

Es su insistencia en el régimen (es decir, una rutina escolar muy estructurada y predecible) lo que da a su labor un carácter fuertemente conductista, aunque él prefiriese utilizar para este concepto del condicionamiento la palabra «tradición». A lo largo de todos sus escritos éste es un elemento central: la tradición colectiva o régimen actúa como refuerzo positivo de la conducta de los niños, ya que el niño que entra de buena gana en el espíritu de la escuela encuentra recompensas liberalmente incorporadas al sistema. Makarenko se oponía a la coerción física y, en general, manifestaba que el castigo en su forma más efectiva y apropiada consiste en reestructurar la situación relevante de tal manera que el transgresor llegue a ver cómo no ha respetado las normas colectivas. Esencialmente, al ejercer la presión grupal e implicar en realidad a cada niño en tareas conductistas, Makarenko dio pasos claros para la promoción del crecimiento moral<sup>75</sup>. La siguiente etapa consiste en que el individuo efectúe una transición desde el colectivo primario a la más amplia sociedad soviética, una cuestión turbulenta en cualquier cultura. Sus pretensiones de éxito las justificaba con la aportación de testimonios individuales, y a lo largo de todas sus obras cita numerosos ejemplos de ex estudiantes que habían entrado efectivamente en la vida soviética como buenos ciudadanos. Pero no intentó ocultar sus fracasos: también éstos quedaron registrados.

En la interpretación más estricta de la teoría de Marx sobre la alienación, como aparece en los *Manuscritos de París*, el hombre no precisa un programa de escolarización formal; en realidad, esto es en sí mismo un proceso alienante. Desarrollamos nuestra naturaleza a través de la interacción con el medio ambiente, y es esta actividad la que constituye nuestra educación. Puesto que esto es forzosamente una cuestión en evolución constante, es totalmente imposible preparar un currículum por

75. A este respecto compárese la obra subsiguiente de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, especialmente de este último *Moral Education in the Schools: A Developmental View*, «School Review» LXXIV (1966), p. 1-30.

adelantado. El pensamiento y la literatura de Makarenko, sin embargo, no mostraban la menor conciencia del concepto de alienación, y es fácil ver sus intentos (con éxito) por hacer de la escuela una empresa productiva que procediese en conjunción con el aprendizaje de los libros como una interpretación intuitiva de rasgos más generales del principio del trabajo. Uno de los elementos más conflictivos de su enfoque es el hecho de que separase su escuela en dos funciones aparentemente exclusivas: instrucción formal de aula, y aprendizaje social y moral. En todos sus escritos no daba más que una ligerísima atención a la enseñanza y aprendizaje formales, dedicando su interés más serio a los procedimientos para el desarrollo de una moral comunista. Al mismo tiempo, su propia obra contenía numerosos ejemplos de acciones moralmente indefendibles y contradictorias. En *El camino hacia la vida*, el ejemplo más sorprendente es la falsificación de pedidos de víveres a fin de obtener raciones para la Colonia Gorky en un período de gran hambre; en el mismo libro aparece una situación similar en el intento de encontrar financiación para comenzar las operaciones de la fábrica de muebles de la colonia (la cual, dicho sea de paso, actuaba como una empresa capitalista típica).

En muchos sentidos, en el contexto del gran movimiento de la historia de la educación, parece que a la obra de Makarenko le falte profundidad teórica y que esté muy limitada. Pero ha sido defendido con pasión y en la Unión Soviética se ha dado gran importancia a su pensamiento. Desde luego, en algunos aspectos abarcaba lo bastante: daba un objetivo claro para la educación, aceptaba una visión directa del mundo y una sencilla teoría de correspondencia de la verdad. Sin embargo, de haber seguido un enfoque auténticamente marxista su visión del papel del maestro habría tenido que ser moderada, ya que, según se desarrolla el aprendizaje mediante la labor productiva, se crean constantemente nuevas opiniones y resultados y el maestro no puede tener un papel tan omnipotente y autoritario como el que le asignaba Makarenko. De hecho, la aceptación y aliento por parte de Makarenko de la división del trabajo en la fábrica de la comuna es un medio total de producir alienación, y la autoridad del maestro seguía existiendo, aunque estuviese arropada con una estrategia aparentemente no directiva.

Hay que considerar la naturaleza altamente específica de las colonias en las que se generaron las teorías de Makarenko, y no hay que aceptar por las buenas su afirmación de que sus métodos son transferibles a la sociedad exterior. En realidad trabajaba con un grupo cautivo en el pleno



sentido de la palabra, y la expulsión de los miembros de la colonia (una verdadera amenaza que a veces se utilizaba) significaba la muerte de hambre en los primeros días o, en los años posteriores, el traslado a una institución más estricta. Los aspectos superficiales del aparato militar no deben apartarse de la investigación crítica, ya que la presión constante del régimen no implica forzosamente estos símbolos, aunque a las instituciones militares y paramilitares les resulta difícil pasarse sin ellos. No es un accidente etimológico que las órdenes religiosas llamen a su vestimenta «hábito»; de la palabra anterior que significaba vestimenta (en latín, *habitus*) vino el significado secundario de constitución mental, disposición asentada y, por tanto, costumbre; y todos los grupos organizados —órdenes religiosos, ejércitos, servidores públicos, etc.— encuentran que una vestimenta externa, que por fuerza se expresa a ciertos niveles de ritual ceremonial, conduce a resultados predecibles en cuanto a conducta y pensamiento.

Si la teoría de Makarenko tiene fuerza educativa en alguna parte, ésta descansa en su concepto de lo colectivo y en sus métodos generales de desarrollo moral mediante el proceso de condicionamiento. Hay que expresar serias reservas respecto a la generación de valores y al desarrollo de una crítica o crecimiento creativos con el sistema de Makarenko. La continua preocupación por conseguir rígidas metas externas, expresada en la conducta cotidiana, y por el mantenimiento de la subordinación del individuo al colectivo, no parece tener en cuenta ningún tipo de innovación. De hecho, no parece haber en su sistema ninguna disposición en cuanto a la institucionalización del cambio o de la reforma, y mucho menos en cuanto a la crítica. Su teoría de la educación como tal es coercitiva y mal adaptada. Naturalmente, no puede negarse que estaba preocupado por un momento de emergencia; sin embargo, parece que Makarenko pretendía que había desarrollado en realidad un método universal, por mucho que lo arropase bajo el disfraz de las experiencias prácticas del maestro sin arte. Además, sus enfoques no consiguen convencer de que tiene lugar un desarrollo progresivo en el crecimiento moral desde la primera etapa del egocentrismo hasta el respeto por los derechos de los demás y la preeminencia de la justicia<sup>76</sup>. ¿Proporciona en realidad el sistema de Makarenko los medios para un crecimiento más amplio más allá del colectivo primario? ¿O acaso un excesivo interés por conformarse al colectivo detiene el crecimiento moral en una etapa no

76. Ibid.

generalizadora? Respecto a las experiencias cognitivas y afectivas su teoría es totalmente deficiente. Pero no puede ignorarse a Makarenko, que consiguió en la Unión Soviética un status de «venerable padre fundador», y cuyas obras siguen siendo estudiadas como importante contribución al pensamiento educativo soviético.

A finales de los años treinta, en especial después de 1936, la politécnica en la Unión Soviética se vio reducida cada vez más a un estudio de aula de la ciencia y la tecnología, y el trabajo productivo desapareció de las escuelas diurnas y se conservó sólo en las instituciones residenciales. El currículum volvió al tipo europeo tradicional centrado en la materia, los maestros recuperaron su autoridad acostumbrada y el proceso de educación adoptó un carácter muy prescriptivo. En 1940 el partido se había convertido en algo todopoderoso y, aunque el pueblo trabajador había sido emancipado de modo importante, no había llegado en modo alguno el milenio socialista; la vida seguía siendo una cuestión de trabajo incesante para la mayoría de la gente, y las devastaciones de 1941-45, en la segunda guerra mundial, no hicieron más que aumentar los problemas del desarrollo. Con la guerra terminada y la reconstrucción en marcha, en los años cincuenta, las protestas de la población hicieron igualmente difíciles los años sesenta y la Unión Soviética siguió siendo una sociedad clasista, todavía con marcadas desigualdades en cuanto a acceso y logro. Khrushchev intentó la reforma en 1958 mediante un decreto «sobre el reforzamiento de la relación de la escuela con la vida y sobre el posterior desarrollo del sistema de educación pública en el país»<sup>77</sup>; sin embargo, esto se corrompió y después de unos pocos años de puesta en práctica sin mucho entusiasmo, se convirtió en letra muerta. La nueva sociedad seguía estratificada, y el pueblo vio que su revolución, así como el sistema educativo, sólo habían sustituido a los zares por el *Apparatchiki* del partido comunista.

77. Se ha publicado una traducción de este decreto, efectuada y editada por G.S. Counts, con el título *Khrushchev and the Central Committee Speak on Education* (1959).



XV. PAUTAS DE EVOLUCIÓN:  
TENDENCIAS Y OPCIONES SIGNIFICATIVAS  
DESDE 1945 HASTA EL PRESENTE

**Supremacía occidental: desafío y respuesta**

*El reto comunista: soviétización de Europa, 1946-1956*

Durante los años de guerra, de 1939 a 1945, y pese a que los más importantes combatientes, la Unión Soviética y los Estados Unidos de América, no intervinieron directamente hasta 1941, la educación se subordinó al papel utilitario de apoyar los diversos esfuerzos bélicos. Escuelas, colegios y universidades quedaron alterados, los fondos reducidos al mínimo, los libros de texto escasearon y los profesores y alumnos fueron destinados a las fuerzas armadas o a las fábricas de abastecimiento.

Con el cese de las hostilidades empezó el largo y lento proceso de reconstrucción. Aprendiendo de la experiencia de 1919, los aliados victoriosos no impusieron indemnizaciones; de hecho, fue a la inversa, se proporcionaron «reparaciones» a través del Plan Marshall de 1947, que abasteció y financió el mundo occidental para acelerar la reconstrucción de Europa. Paralelamente, en un ambiente de optimismo, los poderes occidentales y soviético planearon una nueva versión de la desaparecida Liga de Naciones, que en una sesión celebrada en Washington en 1942 fue cuidadosamente proyectada como instrumento de la posguerra «para salvaguardar la paz y la seguridad». El 26 de junio de 1945, en San Francisco, cincuenta naciones firmaron la Carta de la Organización de las Naciones Unidas, la cual estableció luego un gran número de comisiones subsidiarias, tanto económicas como sociales y políticas. En 1946 creaba la UNESCO, la Organización para la educación, la ciencia y la cultura, de las Naciones Unidas, cuyas oficinas centrales están en París, como su

comisión encargada de la coordinación del desarrollo erudito y cultural y para la búsqueda incesante de la paz a través de la comprensión internacional.

El avance en la educación quedó frenado, sin embargo, a causa de una década de hostilidad sostenida, la de 1946-56 (la guerra fría), cuando la Unión Soviética inició una campaña para disputar la posición dominante de los Estados Unidos en el mundo. Denunciando el Plan Marshall como «imperialismo del dólar», la Unión Soviética, bajo el gobierno de Stalin, empezó una campaña para poner a la Europa central y del este bajo su control; los gobiernos democráticos reinstaurados en los países recién liberados fueron infiltrados y subvertidos por partidos comunistas aliados con Moscú. Las Repúblicas del Báltico, Estonia, Letonia y Lituania, todas ocupadas en 1939, nunca recuperaron su libertad; la URSS ocupó el este de Alemania en 1945, y otras naciones del este cayeron bajo el dominio soviético: Bulgaria y Albania en 1946, Rumania y Polonia en 1947, Checoslovaquia en 1948, Hungría en 1949. La completa soviétización del este de Europa quedó frustrada en 1949 por la afirmación de independencia de Yugoslavia en 1948 y la derrota de la izquierda en Grecia en 1949. En otras partes, la ofensiva comunista se sostuvo, particularmente en Corea e Indochina; mientras que en China, el 1 de octubre de 1949, un Mao Tse-tung victorioso proclamaba la república del pueblo bajo el gobierno del partido comunista. En todas estas zonas, la URSS impuso su política y, en asuntos culturales, su particular versión del marxismo-leninismo junto a un sistema educativo que lo desarrollaba. En general, su metafísica era una forma de realismo materialista, su epistemología una versión de la teoría de la verdad de la correspondencia, sus valores manifiestos estaban centrados en la solidaridad entre los pueblos y la autoridad de la voluntad colectiva. El sistema educativo, teóricamente basado en la escuela común, buscaba promover estos valores, y las ideas de Makarenko y otros educadores autoritarios dominaban tanto en la teoría como en la práctica.

El materialismo histórico, como dogma filosófico del marxismo-leninismo oficial, se deslizó fácilmente hacia una continuación de las formas tradicionales de la educación en Rusia. A pesar de la escuela común y de la abolición de las pruebas de inteligencia, se mantuvo fácilmente un sistema dual de educación mediante el método de la asignación de viviendas. Los *apparatchiki* habitaban barrios espaciosos y bien provistos de las ciudades donde sus niños asistían a escuelas que estaban mejor financiadas y equipadas en material y en personal, aunque nominalmente

se siguiera el mismo plan de estudios; era un método similar al empleado en los Estados Unidos, donde las líneas de demarcación de la zona escolar de la comunidad separaban a los privilegiados de las masas. En el sistema soviético lo importante era la reconstrucción de la posguerra, y se hizo, además, un esfuerzo deliberado para sobrepasar a los Estados Unidos. La consecuencia en la educación fue que se presentó el conocimiento como un conjunto de cuerpos organizados en temas que debían ser dominados sistemáticamente, dando importancia a la adquisición del conocimiento mediante métodos tradicionales (como ha continuado sucediendo en la URSS hasta hoy día) modificados por hallazgos probados, predecibles y empíricos. En toda la Unión Soviética la investigación educativa, básicamente centrada en el área de la psicología del aprendizaje, fue localizada en sus institutos pedagógicos, o escuelas de magisterio, y siguieron líneas estrictamente ortodoxas.

La psicología soviética tiene su principal fundador en el fisiólogo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), cuyas investigaciones de laboratorio con perros llevaron al descubrimiento del fenómeno del condicionamiento clásico, y de ahí, al del condicionamiento instrumental, lo que condujo al concepto de aprendizaje por señal segunda, es decir, de la sustitución de «señales» como el lenguaje, por la experiencia directa. Desde la resolución del comité central del partido comunista en 1936, condenando la «distorsión pedológica del sistema de Narkomprosov», los teóricos soviéticos se habían impuesto a sí mismos el difícil problema de cómo explicar el proceso de aprendizaje. Evidentemente, tenían que rechazar una interpretación tradicional dualista cuerpo-mente, ya que presupone la autonomía de un reino no material; más aún, tampoco podían aceptar un materialismo puro que reduce a personas y hechos a funciones mecánicas, y, en este último aspecto, las teorías del condicionamiento de Pavlov tenían que ser negadas en su forma básica. Una versión más sutil de la teoría de Pavlov, conocida como «psicología del acto», fue propuesta por uno de los más grandes psicólogos mundiales, Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), y publicada póstumamente en 1936 como *Pensamiento y lenguaje*<sup>1</sup>. En la argumentación de Vygotsky es básico el enlace entre pensamiento y lenguaje, no en los términos tradicionales, que ven el lenguaje como expresión del pensamiento, o, a la

1. *Pensamiento y lenguaje* fue publicado, en traducción inglesa, en 1962 por la MIT Press, Cambridge, Massachusetts, y había sido objeto de doce reimpresiones en 1975. Contiene una bibliografía crítica e introducciones útiles de Jerome Bruner, y de los traductores, E. Hanfmann y G. Vakar.

inversa, el pensamiento como «lenguaje silencioso» (que, por tanto, implicaría, según sus palabras, una relación mecánica), sino como una unidad expresada como «significado de la palabra». En su teoría, que fue crucial para el avance de la psicología educativa y, de hecho, para la teoría general del desarrollo de la humanidad, las palabras son generalizaciones; cada palabra «es un acto verbal del pensamiento y refleja la realidad de otra manera a como lo hacen la sensación y la percepción»<sup>2</sup>. Encontramos aquí un prometedor camino hacia adelante, que se mueve más allá del positivismo y del empirismo crudo hacia el holismo. Pero no era marxismo ortodoxo; se suprimió cuando ya estaban en publicación en 1936, en favor de una posición alternativa, al parecer «marxista», y no reapareció hasta 1956 en el «deshielo» que siguió a la muerte de Stalin, en 1953.

Esta alternativa llevó al más sorprendente acontecimiento intelectual en la historia de la ciencia del mundo moderno, y tuvo su origen en el trabajo de Trofim Denisovitch Lysenko (1898-1976), un científico agrícola ucraniano. Lysenko, junto a muchos comunistas doctrinarios, rechazaba la ciencia burguesa, en especial las teorías genéticas de Mendel, que sostienen que las características biológicas se transmiten mediante genes heredados de los padres, cambiables sólo por mutación. Al negar esta teoría la influencia del entorno, y al insistir el materialismo histórico marxista en el carácter evolucionista del mundo y de la experiencia humana, Lysenko argüía que la llamada «herencia genética» no es una explicación marxista válida y propuso la tesis de que las características adquiridas pueden ser transmitidas a los descendientes. Era una versión moderna de las ideas del biólogo francés Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1829), que habían sido desplazadas en el siglo XIX por las del monje austríaco Gregor Mendel (1822-1884). Volviendo al lamarckismo, Lysenko despreciaba a los científicos occidentales y también a varios soviéticos; pero sus grotescas teorías y falsos experimentos convinieron al Politburo, que tenía que desarrollar la política oficial. El lysenkismo tuvo una profunda implicación política y social, y reforzó claramente la línea educativa de Makarenko. Los años de guerra acallaron el debate; una vez acabada la guerra se renovó el debate y en un sorprendente acto, en 1948, el comité central del partido comunista lo declaró ortodoxo<sup>3</sup>.

2. *Ibid.*, p. 5.

3. La historia completa aparece en Z.A. MEDVEDEV, *The Rise and Fall of T.D. Lysenko* (1969).

Lysenko fue apoyado por Stalin ya en 1935; desde entonces, durante treinta años, hasta que sus trabajos y teorías fueron finalmente desacreditadas y echadas abajo, el lysenkismo dominó toda la ciencia soviética, especialmente la psicología educativa.

La base ideológica la expresó muy bien Makarenko en la frase «el hombre debe ser cambiado»; el proceso correcto de cambio debía buscarse en la comprensión del proceso del materialismo histórico y de las vías por las cuales se podrían utilizar los esfuerzos humanos para llevar a término el curso teleológico de tal proceso. Durante los años cincuenta, hasta la caída del lysenkismo en febrero de 1965, cuando Lysenko fue destituido como director del Instituto de genética de la Academia de ciencias de la URSS, la educación soviética estuvo bajo esta influencia y, mientras los psicólogos intentaban, en palabras de uno de ellos, «descubrir las propiedades mentales del hombre y las leyes que rigen su desarrollo mental»<sup>4</sup>, tal como se revelan en la evolución histórica de la sociedad de clases hacia la unidad social y sin clases, toda la empresa educativa era dirigida hacia el ideal de Makarenko de la conciencia colectiva común, y la escuela se veía como el principal agente en la lucha para superar y, por tanto, vencer, el capitalismo reaccionario. Cuando, en diciembre de 1957, la Unión Soviética lanzó el *Sputnik* (literalmente «joven viajero» hacia la tierra), pareció que la nueva era soviética se había realmente materializado, y que su política educativa de la posguerra había tenido éxito.

Mientras tanto la confrontación con Occidente se había incrementado entre 1948-49 con el bloqueo soviético de Berlín y la respuesta aliada del puente aéreo; en 1950 esta situación se transfirió a Corea. Se formaron alianzas defensivas: la OTAN u Organización del Tratado del Atlántico Norte en 1949; la SEATO, u Organización del Tratado del Sudeste de Asia en 1954; CENTO, u Organización del Tratado Central en 1955. La Unión Soviética y sus satélites contestaron en 1955 con la creación del Pacto de Varsovia, al mismo tiempo que la URSS pretendía extender su hegemonía a China, Asia y América latina, favoreciendo los movimientos de izquierdas. Después de la muerte de Stalin en 1953 hubo algo de liberalización del régimen bajo el gobierno de Nikita Khrushchev como primer secretario del partido comunista. La denuncia de Stalin por Khrushchev como iniciador de un vicioso «culto a la personalidad», en

4. A.A. SMIRNOV, «El desarrollo de la psicología soviética», en R.B. WINN (ed. y trad.), *Soviet Psychology* (1961), p. 16-18 y *passim*.

un discurso secreto al xx Congreso del partido comunista, el 25 de febrero de 1956, fue el inicio de un nuevo período en las relaciones soviético-occidentales, y de una nueva era de reformas internas en la URSS entre las cuales hay significativos intentos para mejorar la educación.

*Respuesta occidental: crecientes esperanzas y retroceso conservador, 1946-1957*

Entretanto, los aliados occidentales tenían sus propios problemas. La victoria en la guerra había reforzado su convicción de que la democracia es la mejor de todas las formas políticas posibles, y de que el capitalismo de mercado, basado en el modelo de Keynes de la demanda agregada, que requiere la intervención deliberada del gobierno para estimular la producción, demanda y empleo, e implica por consiguiente una economía en permanente expansión, es la mejor de las teorías y de las prácticas económicas. Con esta convicción se dedicaron a reforzar las economías capitalistas en sus propios territorios, nacionales y de ultramar, a los cuales se describió como «mundo libre». Fue inevitable que, al mismo tiempo que los dos «mundos», capitalista y comunista, entraban en conflicto en la posguerra para dominar el mundo, la educación se viera envuelta en ello por completo. Evidentemente, si el desarrollo de una economía en expansión era el prerrequisito para que las democracias capitalistas tuvieran éxito, la escuela (a todos los niveles) tenía que convertirse en agente de este proceso deliberado. Además, la sociedad en el sistema capitalista se consideraba necesariamente estructurada en clases, y las clases medias dominantes no veían ninguna necesidad de alterar la concepción educativa existente, que se había convertido en el medio de permitir que un orden privilegiado mantuviera el poder. Fue la Grecia clásica la que primero desarrolló una teoría educativa que racionalizaba este proceso, como la etimología de su palabra «aristocracia» (que viene de *aristos*, los mejores, y *krateo*, gobernar) tan claramente revela. Durante el siglo XIX, la economía expansionista industrial en Occidente había hecho desaparecer el poder de la aristocracia y había permitido el surgimiento de una nueva clase *arriviste*, que aceptó el modelo educativo existente, de sistema dual, e incluso se adhirió a él con excesivo celo. Se proporcionaron medios de movilidad social para permitir al número limitado de niños superdotados, procedentes de las clases trabajadoras, ir subiendo a partir de la escuela básica. Así, para la nueva meritocracia,

la burguesía urbana industrial, el principal desarrollo en la educación fue adecuar la tradición conservadora a su propio caso, preservando, al mismo tiempo, la aristocracia como un símbolo legitimador de su pertenencia a la minoría selecta en el poder. De este modo revivió la clásica expresión de doble sentido de «artes liberales»: mientras éstas ofrecían liberación intelectual de la tiranía de tiempo y lugar, eran también sólo apropiadas para los privilegiados. La educación liberal y el elitismo se unieron y así han continuado hasta el presente; incluso cuando el currículum de la escuela de gramática se amplió para acoger los nuevos avances, las ciencias y las matemáticas se trataban aún como «estudios liberales» en potencia, aunque los métodos altamente restrictivos de ingreso en estas escuelas implicaban que la liberación era posible, por definición, sólo a los pocos ya escogidos.

En la sociedad occidental de la posguerra se mantuvo esta concepción, y los argumentos del siglo XIX que defendían las clases sociales siguieron dominando. Sin embargo, había, al mismo tiempo, el reconocimiento de una posible necesidad de una mayor escolarización secundaria; ya a principios del siglo XX, mientras la industrialización en Occidente y las demandas del sistema individual multiplicaban sus efectos en todas las economías de Europa al crear almacenes, vías férreas, correos, bancos y organizaciones comerciales que requerían una clase trabajadora letrada, Occidente se convirtió en una sociedad dependiente de la escuela. Mientras la mano de obra y los artesanos podían ser adiestrados mediante los usuales métodos técnicos, el número enormemente más elevado de nuevas ocupaciones (principalmente de oficina) creadas por la revolución industrial y su insaciable apetito por los documentos escritos, significaba que la escolarización (no la educación) para las masas se había hecho necesaria. Sin embargo, al volver, hombres y mujeres, del servicio en las fuerzas armadas después de 1945, así como quienes habían trabajado en las industrias de abastecimientos, interpretaron de manera diferente la retórica de una guerra por la libertad y la democracia. Occidente entró en un período de esperanzas para la clase trabajadora, que se reflejaba en su deseo de que sus hijos recibieran mejor educación de la que ellos mismos habían recibido. Así, en diversas sociedades occidentales, la educación secundaria se extendió, aunque no se llevaron a cabo revoluciones sociales profundas. En Gran Bretaña el Acta sobre la educación de 1944 y en Francia el Plan Langevin-Wallon son ejemplos conspicuos; en los Estados Unidos, la universidad de Harvard, una de las que más ha indicado el camino a seguir en el pensamiento educativo

en América, estableció, ya en 1943, un comité universitario para los objetivos de la educación general en una sociedad libre «para considerar el problema de la educación general, tanto en la escuela como en el colegio»<sup>5</sup>, que fue la respuesta a la creciente demanda de una educación mejor y más popular. En el famoso estudio *Educación general en una sociedad libre* (1945), este comité llegó a la conclusión de que, en contraste con 1940, cuando de los veinticinco millones escolarizados, sólo poco más de siete millones estaban en el sector secundario, en la América de la posguerra habría un aumento sin precedentes de la demanda de enseñanza secundaria y superior, y que la «escuela superior está moralmente obligada a adaptarse a cualquier tipo de estudiante»<sup>6</sup>.

Este optimismo humano no fue aceptado por completo en los Estados Unidos, y, mucho menos, en la elitista Europa; además, la reconstrucción y desarrollo de la posguerra frenó las demandas utópicas. La guerra fría jugó a favor de los conservadores, y en las naciones occidentales las clases dominantes fueron en general reaccionarias en educación, como está ejemplificado en uno de los más oscuros episodios de la historia educativa en Norteamérica: las campañas del «miedo al rojo» de los años treinta, y su renacimiento en los cincuenta bajo el senador Joseph McCarthy, con las investigaciones del congreso en relación a las actividades comunistas de los norteamericanos. La soviétización de la Europa del este a finales de los cuarenta fue un grave reto a Occidente, que respondió, como ya se ha indicado, con la alianza defensiva de la OTAN; de hecho era una alineación de los ejércitos occidentales en la línea del «telón de acero», como Churchill describió las fronteras comunistas en agosto de 1945. Hacia comienzos de los años cincuenta, Occidente estaba a la defensiva, incluso a pesar de que su producción era mayor que la del bloque soviético; el estado de ánimo en Norteamérica pasó a ser de miedo paranoico a la subversión comunista en escuelas y universidades. Durante la gran depresión de los años treinta había habido un agrio conflicto entre los estamentos docentes de la izquierda y de la derecha; los primeros aceptaban, en general, el experimentalismo de Dewey, y el progresismo en la práctica educativa y en las doctrinas de reconstrucción social, como objetivo de sus esfuerzos; los segundos, a menudo en escuelas de la iglesia y en las privadas, tendían hacia un pensamiento y una práctica conservadoras. En los años cin-

5. Informe del comité de Harvard, *General Education in a Free Society* (1945), p. XIII.

6. *Ibid.*, p. 10.

cuenta, cuando la derecha pasó a ser dominante, la educación progresiva empezó a ser objeto, cada vez más, de hostilidades y ataques; el pesimismo se extendió rápidamente surgiendo de la creencia de que el progresismo era una «pedagogía blanda», y que cuando Hitler, Mussolini, Stalin y Franco pusieron fuera de la ley toda práctica progresiva, sabían que la fuerza de la nación, su prosperidad y su supervivencia dependían, como lo había expresado Pío XII, de «métodos de enseñanza apropiados y sólidos», es decir, de la tradición conservadora rigurosamente aplicada. En todo Occidente y más profundamente en los Estados Unidos hubo, de repente, una proliferación de libros que analizaban el peligro para las democracias occidentales, dando como causa, en parte, las fuerzas subversivas del progresismo en las escuelas. En los Estados Unidos, el almirante Hyman Rickover y el profesor Arthur Bestor pasaron a ser figuras características, de la noche a la mañana, por sus ataques al progresismo y por su defensa de la tradición conservadora; la asociación para la educación progresiva estaba, además, declinando y el progresismo se equiparaba a subversión. De esta época es la obra de Bestor *Yermos educativos* (1953), subtitulada «El retroceso del aprendizaje en nuestras escuelas públicas», que es un polémico y brillante ataque conservador al progresismo. El ritmo de los experimentos y de las innovaciones decreció, en varios países autoritarios se eliminó por completo, y mientras el mundo entraba en los años sesenta, la educación penetraba en una nueva era dominada por el interés deliberado de Occidente por responder al reto soviético, reconstruyendo las escuelas como agencias de planificación nacional.

### Era de positivismo científico

#### *Occidente a la ofensiva: educación para el desarrollo, 1957-1967*

La respuesta occidental al reto comunista cambió radicalmente en la segunda década de la posguerra; de una posición de reacción conservadora se pasó a la ofensiva. Si bien no hubo un total abandono del sistema dual, en Europa o en sus colonias, se incrementaron las posibilidades de movilidad social dándose los mayores progresos en Estados Unidos. Después de que en 1954, el Tribunal supremo legislara que la segregación de razas en la escuela era inconstitucional, comenzó el movimiento lento y, a menudo, violento hacia la integración, y los negros consiguieron

una mayor posibilidad de acceso a la enseñanza superior, logrando, en este proceso, el hito representado por el Proyecto de ley de los derechos civiles de 1957. En todos los Estados Unidos, la enseñanza secundaria pasó a ser la norma de la aspiración educativa, y los colegios y universidades se abrieron a un mayor número de inscripciones, como nunca anteriormente. En Europa el ritmo era más lento, pero las señales de cambio ya estaban ahí, indicadas, en un documento significativo, el presentado en 1958, al cuarto Congreso mundial de sociología, por Ralph Turner, titulado «Movilidad favorecida y combatida y sistema escolar»<sup>7</sup>, el cual expresaba la nueva ola de preocupación social y de investigación sociológica respecto al papel de la educación en la sociedad moderna. Lo que sucedía a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta era interpretado como una lucha para sobrevivir, y el nuevo concepto de educación para el desarrollo nacional ganó importancia, llevando primero a la reconsideración de la educación, no como un proceso de liberación a partir del modelo tradicional, sino como un modo de inversión de la que se podían esperar dividendos y, en segundo lugar, al intento de aplicación de innovaciones tecnológicas y de técnicas científicas de administración y de predicción para que los dividendos de la inversión se aseguraran a niveles óptimos.

El concepto de educación como inversión surgió a principios de los años sesenta, mientras el mundo occidental evolucionaba para desafiar el reto comunista. Sin embargo, esta nueva resolución de afirmar la fuerza de la democracia y de sus instituciones no estuvo motivada, por completo, por consideraciones de tipo económico y político; tenía también un componente moral, como se demuestra en la elección en 1961 de John Kennedy como presidente de los Estados Unidos. Después del asesinato de Kennedy en 1963, su sucesor, Lyndon Johnson, intentó mantener la iniciativa democrática occidental autorizando la resistencia americana a la subversión comunista en Indochina con el combate naval en el golfo de Tonkín en 1964, que anunció la entrada de Norteamérica en la guerra del Vietnam, que duraba ya desde hacía más de veinte años. Para subrayar el aspecto moral, el presidente Johnson firmó una segunda Carta de los derechos civiles, que pasó a tener carácter de ley en 1964, y proyectó, como respuesta al reto comunista, el ideal de la «gran sociedad», que construiría a partir del concepto de educar a todo el mundo

7. RALPH H. TURNER, *Sponsored and Contest Mobility and the School System*, rec. en EARL HOPPER (ed.), *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, Londres 1971.



para entrar, de modo productivo, en la economía de libre mercado; éste era el punto esencial: libertad, democracia y capitalismo, cómodamente unidos, necesariamente prosperarán en el grado en que la educación haga a las personas capaces de usar sus capacidades de modo productivo.

En ningún lugar está mejor expresado este nuevo enfoque de la educación como inversión económica que en la introducción de Mark Blaug a su antología de textos, *Economía de la educación*, 1968; Blaug observaba que «la economía de la educación con su concepto de inversión humana», que apenas existía antes de 1958<sup>8</sup>, surgió para reemplazar los «anticuados» planes a corto término y que transformaría la planificación educativa: «Se ha observado», aseguraba confiadamente, «que las mejoras en la calidad de la fuerza de trabajo pueden tener efectos importantísimos en el crecimiento económico». El amplio movimiento mundial de considerar la educación como una de las mayores áreas de inversión, suponía la aparición de serios interrogantes nacionales como la fuente de financiación, el límite de los gastos y la planificación para la «óptima combinación de horario de alumnado, profesores, edificios y equipamiento». Los comentarios de Blaug reflejan este nuevo enfoque: «Todas estas peculiaridades (de financiamiento, de cálculo de coste de la efectividad y de los fondos necesarios) hacían difícil apreciar la eficiencia de los fondos que se dedican a la industria de la educación, y presentaba el interrogante de si la metodología tradicional de los economistas es, de hecho, aplicable a escuelas y colegios»<sup>9</sup>. Dada esta nueva concepción de la educación como «industria», los encabezamientos de los dos volúmenes de artículos reunidos por Blaug, escritos entre 1959 y 1968, muestran la línea de pensamiento de la década: «El concepto de capital humano», «Método de pronóstico de mano de obra», «Planificación educativa en los países en desarrollo», «Modelos matemáticos en la planificación educativa», «Migración internacional de habilidades humanas», «Productividad y eficiencia de la educación», «El financiamiento de la educación».

En todo el mundo los gobiernos respondieron con entusiasmo, y ya en diciembre de 1961 unas veinte naciones occidentales formaron la nueva Organización para la cooperación y desarrollo económicos,

8. Para una discusión más completa, cf. RAYMOND LYON, *Developments in the Economics of Education over the Past Twenty Five Years*, «International Review of Education», XXV, 2 (1979).

9. MARK BLAUG (ed.), *Economics of Education*, 2 vols. (1968), vol. 1, p. 7s.; trad. cast.: *Economía de la educación*, Tecnos, Madrid 1972.

OCDE, cuyo objetivo era promover el crecimiento económico mediante la mejor utilización posible de la ciencia, la educación y la mano de obra. Ampliándose a veinticinco naciones en 1968, la OCDE continuó desempeñando un papel activo en el desarrollo de la educación; sin embargo, la era de planificación de la inversión decayó cuando se observó que los conceptos económicos e industriales no se podían aplicar tan fácilmente como se había pensado. A pesar de reconocer que las ganancias disminuían cada vez más rápidamente, y que la educación para el desarrollo no se lleva a cabo con tanta facilidad, los gobiernos, consejos escolares y otras autoridades habían aprendido que la economía de la educación debía ser cuidadosamente considerada como uno de los principales factores determinantes en los planes futuros, en especial en aquellos que suponían reformas o innovaciones.

La aplicación de técnicas de administración científicas y tecnológicas fueron, en esencia, una continuación, aunque a ritmo muy acelerado, de los movimientos científicos sobre educación que habían empezado en el siglo XIX en el área de la psicología. Inicialmente, fueron las aplicaciones de la psicología a la educación en el trabajo de los herbartianos las que se habían desarrollado de la teoría filosófica; a principios del siglo XX, sin embargo, investigadores pioneros como Wundt, Hall y Binet intentaron emular las ciencias físicas desarrollando técnicas de investigación empírica y buscando resultados cuantificables; pero tales áreas «científicas» crecieron con lentitud: incluso durante los años treinta, la psicología educativa estaba interesada principalmente en investigaciones sobre el concepto de inteligencia y de los procesos cognitivos y con aplicaciones relacionadas con la educación como las pruebas de inteligencia, la habilidad para agrupar, graduar y predecir<sup>10</sup>. Al mismo tiempo, el movimiento de Stanley Hall para estudiar el crecimiento y desarrollo de los niños se siguió como un intento correlativo de descubrir cómo podían ser los estudiantes mejor agrupados y graduados en las diversas secuencias escolares y de currículum. La psicología social estaba aún en sus comienzos, evolucionando lentamente como una rama de los estudios psicológicos, y tratando de cuestiones tales como la pretendida inteligencia inferior de los negros y otras razas de color. Subyacente a todos estos estudios empíricos había una preocupación por la medición y la predicción. La teoría educativa estaba aún dominada por métodos

10. WILLIAM D. WALLS, *The Psychology of Education*, «Int. Rev. of Education», XXV, 2 (1979).

de despacho; los años cincuenta estuvieron señalados por la aparición de una amplia literatura de análisis crítico, pero muy poca estaba basada en un profundo estudio de campo y de investigación empírica. Hacia el final de esta década, aparecieron cambios significativos al estar la educación cada vez más influenciada por los estudios sobre la conducta, principalmente sobre psicología individual y social, y por la nueva y popular disciplina de la sociología. Ganando fuerza gracias al movimiento mundial hacia la cuantificación y la aplicación tecnológica, la psicología, en las naciones occidentales, hizo grandes progresos en sus investigaciones sobre los procesos cognitivos y la teoría del aprendizaje, en concreto, en el área de los condicionamientos; al final de los años cincuenta, la cognición y el condicionamiento se habían reunido en la teoría del aprendizaje «programado», que parecía ofrecer una nueva era para la educación<sup>11</sup>.

Este movimiento que era, en efecto, una continuación del deseo medieval de un «método» irreprochablemente lógico, tan bien ejemplificado en la búsqueda del siglo XVI de la *razón* o del *orden*, alcanzó su forma más evolucionada en los trabajos de Burrhus Frederic Skinner, nacido en 1904. Durante los años cincuenta y sesenta, Skinner defendió la psicología del condicionamiento de la conducta, y publicó un conjunto de artículos sobre la modificación y el control de la conducta humana mediante programas, cuidadosamente graduados, de secuencias de aprendizaje reforzado, usando, en el proceso, el término «máquina de enseñar», que designaba una simple caja donde las hojas de los programas, presentados en forma seriada, estaban montadas sobre un rodillo. La publicación de sus más madurados puntos de vista, en 1971, en *Más allá de la libertad y de la dignidad*, causó furor; en este trabajo defendía la organización de la sociedad sobre métodos de condicionamiento, a partir del refuerzo de las respuestas deseadas; presentaba de este modo la cosecha otoñal de la búsqueda de los positivistas del siglo XIX para controlarlo todo mediante un planeamiento «científico». Para continuar la metáfora aplicada por Santayana a los excesos idealistas del siglo XIX, a pesar de que el otoño era luminoso la cosecha fue de hojas secas; sin embargo, la idea era atrayente, aunque ignoraba las lecciones que da la historia (porque, según la moda positivista, la historia fue ignorada como no importante), y gran número de psicólogos de la educación siguieron a Skinner con un despliegue de experimentos; de este modo continuó

11. Ibid.

toda la década, durante la cual, la cada vez más proliferante tecnología de las comunicaciones iba de la simple «máquina de enseñar» de 1960 a la presentación, más sofisticada, en la siguiente década, de la enseñanza con el concurso de la computadora. La consiguiente evolución y miniaturización de los aparatos electrónicos hizo de la computadora una tecnología cada vez más accesible, y la creencia de que la máquina tenía que desempeñar un papel fundamental en la educación continuó con la difusión del uso de la radio, de películas y de programas de televisión y retransmisiones vía satélite; la microenseñanza se hizo posible mediante el video y, más recientemente, los métodos que utilizan el juego y la imitación con ayuda de la electrónica.

Mientras la máquina, su tecnología asociada y la teoría en relación con ella aparecía en los años sesenta, el estudio de la educación, particularmente en universidades y centros de magisterio, había cambiado; los estudios normativos basados en la filosofía, teoría general y práctica demostrada declinaron, y fueron reemplazados por la nueva moda de las tendencias científicas basadas en la investigación. Junto a objetivos económicos como la educación para inversión y productividad, estaba la aplicación de la más compleja tecnología de la economía de mercado en expansión. No parecía que se volviesen a necesitar estudios normativos; los valores venían del intercambio entre demanda, producción y consumo, y las dos disciplinas que contribuyeron a la teoría de valores para la educación (historia y filosofía) también declinaron: muchos de sus seguidores, ansiosos de participar en la nueva cruzada educativa de los años sesenta, intentaron seguir la línea del positivismo científico. De este modo, la filosofía de la educación sucumbió en varios lugares frente a la línea positivista de la época, y rehuyó sus preocupaciones metafísicas tradicionales, y, especialmente en países de habla inglesa, apareció la preocupación por el análisis lógico de los términos, conceptos y *slogans*<sup>12</sup>. Todo ello, desde luego, era necesario —incluso Sócrates y Platón lo reconocían como un aspecto importante de la filosofía— y probablemente ejerció un efecto beneficioso, purgando el léxico educativo de demonios, tics y flogistos de épocas anteriores; desafortunadamente, rechazó, e incluso despreció, su función acostumbrada de construcción de teorías y de considerar el futuro. Cuando la filosofía educativa mostraba alguna preocupación por asuntos axiológicos, era principalmente

12. Cf. ERIK SVEN NORDENBO, *Philosophy of Education in the Western World: Developmental Trends During the Last Twenty Five Years*, «Int. Rev. of Education» XXV, 2 (1979).

en el área del crecimiento y desarrollo moral y estaba muy relacionada con la psicología experimental<sup>13</sup>, aunque en Alemania y otros países europeos persistió algún interés por la teoría general de la educación<sup>14</sup>. En uno de los proyectos más significativos de investigación filosófica sobre educación moral de este período, patrocinada en Oxford por la Farmington Trust, su principal investigador, John Wilson, escribió en el informe publicado en 1967, *Introduction to Moral Education*, que «se reconoce actualmente que los descubrimientos de la ciencia natural no sólo pueden, sino que deben ser llevados a la arena política»<sup>15</sup>.

Esta actitud se ejemplifica en las investigaciones de toda la vida de Jean Piaget, sobre todo en el Instituto Jean-Jacques Rousseau de la universidad de Ginebra, que han dado lugar a una abundante literatura, y cuyo mejor resumen es su *Psicología y pedagogía*, publicado en 1969. Ya en 1935, Piaget afirmaba que la educación moral consistía en aprender, mediante la maduración de la inteligencia del individuo, las apropiadas «formas de conducta capaces de desarrollar una actitud crítica de la mente, objetividad y reflexión discursiva», que llevan a «un ejercicio real de los principios del comportamiento y no simplemente a un sometimiento a la obligación externa»<sup>16</sup>. Trabajando, en un origen, desde un punto de vista kantiano, Piaget se fue interesando progresivamente en saber cómo los niños desarrollan los conceptos de tiempo y espacio, es decir, conceptos puramente abstractos, y de ahí fue llevado a estudiar conceptos morales; todavía en 1965, al escribir *Psicología y pedagogía*, decía que las relaciones entre filosofía y educación moral son en gran parte psicológicas y que la tarea principal sigue siendo la de ganar la comprensión de «la naturaleza de la inteligencia o conocimiento, del papel de la experiencia en la formación de las ideas y del mecanismo de las comunicaciones sociales o lingüísticas entre el adulto y el niño»<sup>17</sup>. Esto, debe tenerse en cuenta, era la continuación de las investigaciones educativas de Montessori y Vygotsky. Más recientemente, trabajando desde

13. L. KOHLBERG, *Moral Education in the Schools: A Developmental View*, «School Review» LXXIV (1966), p. 1-30.

14. Cf. BOGDAN SUCHODOLSKI, *Philosophy and Education*, y TORSTEN HUSÉN, *General Theories in Education: A Twenty Five Year Perspective*, ambos en «Int. Rev. of Education» XXV, 2 (1979).

15. JOHN WILSON y otros autores, *Introduction to Moral Education* (1967), p. 18.

16. JEAN PIAGET, *Los nuevos métodos: sus fundamentos psicológicos* (1935); reimpr. en *Science of Education and the Psychology of the Child*, trad. inglesa de D. Coltman (1971), p. 180.

17. *Psychologie et pédagogie* (1969); rec. en *Science of Education and the Psychology of the Child*, p. 27; trad. cast.: *Psicología y pedagogía*, Ariel, Barcelona 1981.

una posición similar, Lawrence Kohlberg en la universidad de Harvard emprendió investigaciones experimentales para dilucidar las relaciones entre crecimiento cognitivo y desarrollo moral<sup>18</sup>.

*Profundo disentimiento: el desafío radical, 1967-1973*

Durante los años sesenta, sin embargo, el desarrollo general de Occidente, y sus actividades educativas en particular, encontraron una resistencia y una crítica recientes; los últimos años de esa década fueron la introducción de un período de revuelta social y política. El reto de la «nueva frontera» proclamado por el presidente Kennedy y sostenido por el presidente Johnson como la «gran sociedad», había perdido importancia y credibilidad cuando los Estados Unidos quedaron atrapados en la guerra del Vietnam; el componente idealista de esos programas fue cínicamente rechazado por la nueva generación de jóvenes estudiantes que se autoconsideraban engañados por lo que ellos llamaban con desprecio el «complejo bélico-industrial»; consideraban que la educación para el desarrollo era una continuación de la explotación capitalista del siglo XIX de la masa de la población; la educación progresiva era también rechazada como una forma más sutil de adoctrinamiento capitalista. En el mismo momento en que América parecía tomar la iniciativa del desarrollo frente a la Unión Soviética al vencer en «la carrera del espacio», y al alunizar Neil Armstrong el 21 de julio de 1969, con todos los logros tecnológico-industriales que ello implicaba, se iba volviendo una sociedad cada vez más dividida en el interior. En todo Occidente, una gran reacción y un enorme disentimiento transformaron seriamente la educación, en concreto en los niveles universitarios. Del extremismo radical llegó una nueva ola de conciencia marxista e izquierdista, expresada en demandas de reconstrucción de la sociedad y de nuevas formas de educación, rechazando la cultura tecnológica capitalista surgida.

Estas exigencias constituyeron una segunda corriente alternativa para el desarrollo educativo, que se oponía a la corriente principal del positivismo científico aplicado a la educación. Este movimiento de absoluto rechazo, aunque virtualmente sin fondos y carente de apoyo, tuvo tantos seguidores en todo el mundo que se produjo una polarización. Los antecedentes inmediatos de esta forma de disentimiento se hallan en los

18. KOHLBERG, o.c.

movimientos socialistas del siglo XIX, que culminaron en el pensamiento de Marx; en los años de 1970 el mundo occidental pagó duramente su conspiración de silencio para con el socialismo y las aspiraciones de la contracultura. Debe observarse que el disenso del siglo XX, aunque partiendo de la tradición socialista, no dependía de ella por completo; de hecho, surgió una diversidad de fuentes incluyendo la cristiana, liberal, y de movimientos democráticos que forman parte del sistema capitalista; en general, sin embargo, los disidentes educativos más conspicuos han tenido conexión con el socialismo, como los reconstruccionistas sociales en la América de los años treinta, personificados por George Counts y el historiador cristiano-socialista en Gran Bretaña, R.H. Tawney, cuyo tratado *Igualdad*, publicado por primera vez en 1931, continúa siendo muy leído.

Después de la segunda guerra mundial, la creciente fuerza del movimiento disidente fue expresado en una serie de provocativos escritos sobre la igualdad, empezando con la publicación americana, en 1946, de Lloyd Warner y Robert Havighurst *¿Quién debe ser educado?* Este tema fue tomado de nuevo con creciente interés, en concreto en Inglaterra y los Estados Unidos, y hacia los años cincuenta había generado una considerable literatura; durante los años sesenta, sin embargo, cuando el mundo era asolado por conflictos de escalada y las disparidades entre las naciones industrialmente desarrolladas y el tercer mundo exigían una salida urgente, la posición liberal estaba minada y surgieron dos extremos: el conservador, la derecha reaccionaria, tipificada por los *Papeles negros* de 1969 en Gran Bretaña, y una izquierda cada vez más radical que tenía su inspiración en pensadores marxistas como Marcuse y en augurios de liberación euroamericana, aparentemente prefigurados por la gran revolución cultural proletaria china. Esta situación fue examinada por una insistente literatura sobre el tema, principalmente de origen sociológico. Ya en 1958 la noción de igualdad y justicia había sido presentada a los lectores ingleses en *El triunfo de la meritocracia*, de Michael Young, al que siguió entonces un ingente volumen de investigación sociológica, tipificada en su más crítico extremo por el trabajo de Pierre Bourdieu *L'École conservatrice* de 1966<sup>19</sup>. A finales de los años sesenta la estructura positivista de la teoría educativa era rechazada críticamente por una

19. P. BOURDIEU, *L'École conservatrice*, «Revue française de sociologie», VII (1966), p. 225ss.; cf. también «Cultural Reproduction and Social Reproduction», en R. BROWN, *Knowledge, Education and Cultural Change* (1974).

nueva ola de pensamiento subjetivista, del que tenemos ejemplos notables en *La construcción social de la realidad*, de Peter Berger y Thomas Luckman<sup>20</sup>, y por un renacimiento de la filosofía fenomenológica de Edmund Husserl de los años veinte y treinta, que se oponía a la visión positivista del conocimiento empírico y de las nociones de investigación objetiva y libre de valores.

De modo simultáneo, durante los años sesenta, tuvo un gran impacto una historiografía revisionista especialmente en los Estados Unidos, con el uso de la historia como disciplina que contribuía a la teoría educativa. Respondiendo a las argumentaciones radicales, los historiadores volvían a examinar de modo eficiente las historias típicas que les parecían ahora como poco más que racionalizaciones mitificadoras de la tradición conservadora y justificaciones del sistema privilegiado. Cuando la preparación de los maestros empezó a ser algo masivo a finales del siglo XIX, la ampliación de la escolarización a las masas era considerada como parte de la marcha del progreso de Europa; la primera historiografía percibió y describió este desarrollo en términos hegelianos, y esta interpretación transmitida a lo largo del siglo XX proporcionó una justificación historicista al deseo de apoyar la tradición conservadora, moderándola lentamente mediante modestos incrementos de los logros científicamente probados. En los años sesenta, estimulados por las convulsiones mundiales, los historiadores educativos americanos empezaron a reescribir la historia de la educación desde una perspectiva socialista, con conceptos tales como lucha de clases, racismo, sexo, defensa burocrática de los privilegios y disposiciones reaccionarias de la atrincherada élite en el poder<sup>21</sup>. Como en todos los movimientos reformistas, volver la vista atrás ayuda a descubrir genealogías, y el revisionismo histórico americano encontró un magnífico antecesor en el libro de Merle Curti, publicado en 1935, *Las ideas sociales de los educadores americanos*.

No es posible considerar aquí las complejas interrelaciones entre la investigación y la teoría educativa revisionista por un lado, y, por el otro, la presentación histórica revisionista; lo que evidentemente ocurrió es que, hacia los años sesenta, la teoría educativa estaba en plena confusión, pues los métodos de investigación positivista de la posguerra eran cada vez más atacados por las tendencias explicativas fenomenológicas y

20. P.L. BERGER y T. LUCKMAN, *The Social Construction of Reality* (1967); trad. cast.: *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires 1979.

21. Véase C.F. KAESTLE (ed.), *Education and American Society: New Historical Interpretations*, «History of Education» VII, 3 de octubre de 1978.

hermenéuticas. Al mismo tiempo, la acción también era más abierta, las escuelas cesaron de ser pacíficos oasis de enseñanza, en especial en los niveles universitarios, al buscar los estudiantes radicales caminos más apropiados para lograr una justicia educativa, y reconstruir la sociedad sobre una base más igualitaria. Se rechazaron ambos sistemas, el occidental y el soviético, y la inspiración para una reforma radical de la sociedad se encontró en los llamados países en desarrollo: aquellos que no pertenecían ni al «primer mundo» del capitalismo, ni al «segundo mundo» de desafiante comunismo. La segunda guerra mundial había debilitado el mantenimiento por parte de Occidente de sus colonias afroasiáticas, y, mientras la guerra fría continuaba en Europa, las recién independientes colonias buscaban activamente establecerse como identidades separadas, muy influenciadas, en algunos casos, por las doctrinas marxistas de la lucha de clases y de la invencibilidad, y rectitud moral, del movimiento arrollador del materialismo histórico. Para establecer una solidaridad política frente a la reafirmación del dominio capitalista tanto como del comunista, en 1955, veintinueve estados africanos y asiáticos sostuvieron una conferencia en Bandung, Indonesia, donde se denunciaron muchas de las prácticas de las naciones desarrolladas, y se autoidentificaron como el «tercer mundo». El participante más influyente era la República Popular China, la cual, libre ahora del dominio externo, empezaba, según palabras del secretario del comité central del partido comunista, Mao Tse-tung, «a caminar sobre dos piernas», es decir, a ser independiente de presiones externas. Intentando reducir la nación al estado de país satélite, la Unión Soviética en 1960, retiró súbitamente todo tipo de apoyo, incluso créditos, técnicos y tecnología; en lugar de colapsarse, China progresó en esos años, casi completamente sola, aprendiendo a usar sus propios recursos. Su ejemplo aumentó la moral de muchas naciones del tercer mundo en desarrollo, y a finales de los años sesenta, a varios radicales occidentales les pareció que ofrecía una solución paradigmática a la crisis moral que sufría Occidente. En toda Europa y América (del norte, central y del sur) hubo una ola de gran entusiasmo por la solución china, especialmente por la forma de marxismo que los chinos llamaban «pensamiento marxista-leninista de Mao Tse-tung», y por la revolución social que había surgido por vez primera en 1966 como la «gran revolución cultural proletaria». Las ideas centrales de este movimiento eran la reconstrucción igualitaria de la sociedad y el establecimiento de un nuevo sistema de educación de la gente, en el cual todos tendrían igual posibilidad de acceso a las escuelas.

La solución china para la educación se convirtió, repentinamente, en centro de la atención mundial, y muchos radicales occidentales pretendían que era el camino de salvación del sistema capitalista en rápida decadencia; muchos socialistas, como el movimiento europeo de la izquierda moderna, consideraban el comunismo soviético como capitalismo de Estado y, por tanto, un enemigo semejante<sup>22</sup>. Llamaba la atención en la educación china de finales de los años sesenta su carácter catártico: ofrecía una purga de las enfermedades de la humanidad. A finales de 1965, en Shangai, los jóvenes guardias rojos iniciaron la revolución cultural bajo el estímulo de Mao, para eliminar el antiguo orden y crear una nueva sociedad, como indica el título completo del movimiento: «una revolución a todas las escalas para establecer una cultura de los trabajadores»<sup>23</sup>. Hacia 1966 había alcanzado su máximo de destrucción y cerrado varios centros universitarios de la nación durante cuatro años. El objetivo ideológico de los jóvenes radicales, como del mismo Mao, era llevar a cabo con éxito aquella transformación de la sociedad que los bolcheviques no habían conseguido en la Rusia de los años veinte. Muchas características externas del experimento soviético fueron adoptadas, principalmente la escuela unificada llamada «primaria» y «media», que ofrecía una educación completa en diez años. Seguían varios institutos técnicos o de educación superior, a los que se podía acceder sólo después de que cada graduado de la escuela media hubiera cumplido tres años de «trabajo productivo» en una fábrica o en el campo. Éste era un elemento nuevo, creado para eliminar las clases sociales y prevenir su reaparición; a todos los jóvenes de dieciséis años se les designaba, y se suponía que lo aceptaban alegremente, un lugar en la fuerza de trabajo; luego, al acabar esta etapa, un comité de trabajadores decidía sobre la carrera futura de cada estudiante, destinándole a la granja, fábrica, al instituto técnico, al colegio o a la universidad sobre la base del entusiasmo y del logro político; según expresión de la frase china, sobre la base de la capacidad de cada estudiante de ser a la vez «rojo y experto».

Desde el punto de vista de Mao, los soviéticos habían fracasado en su intento de crear una genuina sociedad sin clases, porque habían despreciado áreas vitales: asegurar, primero, que la juventud formara acti-

22. R. GOMBIN, *Les origines du gauchisme* (1971); trad. cast.: *Los orígenes del izquierdismo*, Zero, Madrid 1977.

23. El título en chino transcrito es *wu-ch'an chieh-chi wen-hua ta ko-ming*; aparece en NEALE HUNTER, *Shanghai Journal: An Eyewitness Account of the Cultural Revolution* (1969), p. 5.



tudes filosóficas «correctas», y, en segundo lugar, que éstas fueran cultivadas por la aplicación con éxito del principio de la educación politécnica. En la Unión Soviética, el estudio del marxismo, después de la desastrosa época de Lysenko y de la caída de Khrushchev, pasó a estar completamente separado de la vida diaria. La economía soviética se convirtió en un capitalismo de Estado en activa competición con el mundo exterior, escuelas y universidades relegaron la instrucción ideológica a las actividades políticas de la Liga de la juventud de los *Komsomol*, mientras que el currículum usual seguía procedimientos indistinguibles de los de los países occidentales conservadores. La revolución cultural china buscaba cambiar todo esto, su doctrina básica fue presentada por Mao en su ensayo de julio de 1937, *Sobre la práctica*, subtítulo: «Sobre las relaciones entre conocimiento y práctica, entre saber y hacer»<sup>24</sup>. Aquí, Mao resaltaba la posición metafísica marxista de que la interacción del hombre con el mundo exterior es un proceso doble: nuestras ideas se forman en cuanto entramos en contacto con el mundo exterior. La tarea filosófica, y por tanto educativa, es asegurar que cada persona sea llevada a la interacción con el mundo exterior de tal modo que se formen ideas «correctas» sobre los «fenómenos, las propiedades, y leyes de la naturaleza, las relaciones entre uno mismo y la naturaleza, y, mediante esta actividad que se está llevando a cabo..., entender, en los diversos grados, algunas relaciones que existen entre los hombres»<sup>25</sup>. En su metafísica esencial, el argumento seguía de cerca la teoría de la correspondencia pero con una diferencia: al iniciar una actividad práctica, esto es la praxis, y al darse cuenta del desarrollo dialéctico del materialismo histórico, cada individuo llega a ver la obligada interrelación e interdependencia de todas las personas. Esto implica que la educación politécnica expresada por Mao como «trabajo productivo» es la vía apropiada para asegurar que la práctica sea efectiva; el currículum formal del libro de texto es, en realidad, perjudicial; sólo mediante el compromiso directo con la experiencia conjunta del trabajo, puede nuestro conocimiento del mundo exterior hacerse operativo, es decir, parte de la realidad social. Estas ideas fueron promovidas por la revolución cultural; las instituciones para estudios superiores, dominadas por los guardias rojos, establecieron comités ejecutivos revolucionarios para asegurar que el trabajo y el aprendizaje estuvieran estrechamente relacionados, y para que se formaran las

24. En *Selected Works of Mao Tse-tung*, 4 vols. (1967), vol. 1, p. 295-309.

25. *Ibid.*, p. 295.

ideas sociales correctas. En resumen, el objetivo era asegurar que la totalidad de la nueva generación china pasara a ser roja y experta.

La intervención americana en Vietnam, mientras tanto, simbolizaba para algunos todo lo que estaba equivocado en el capitalismo occidental; por otro lado, la brutal represión soviética del régimen liberal en Checoslovaquia, en agosto de 1968, demostró que nada humano se podía esperar del comunismo al estilo soviético; así, la revolución cultural china, que permitía una reconstrucción social total, les pareció a los radicales occidentales el camino a seguir; desde luego, el limitado volumen de información que venía de China escondía la salvaje lucha que había tenido lugar; además, había un deseo radical de Occidente de aceptar la represión de los «elementos reaccionarios» por la necesaria transformación de la sociedad. En este período, independientemente de China, las revueltas radicales se extendían por colegios y campus universitarios del mundo, empezando por los desordenes estudiantiles en Berkeley, California, en 1964 y por los franceses de Nanterre en 1967, que pedían reformas sociales, políticas y educativas, todas inseparablemente unidas. Hubo revueltas en París, en mayo de 1968, que casi provocaron la caída del gobierno de De Gaulle; simultáneamente, en Nueva York, se formaron los extremistas «estudiantes por una sociedad democrática» (SDS) en la universidad de Columbia e interrumpieron gran parte de la vida universitaria, mientras que, en el campus de la universidad del Estado de Kent, en Ohio, las tropas del gobierno mataron a cuatro estudiantes protestatarios e hirieron a varios más; en la República Federal de Alemania, un líder del SDS, Rudi Dutschke, sufrió un intento de asesinato, lo que desencadenó la violencia. A lo largo de 1968 y 69, las revueltas estudiantiles se extendieron rápidamente, en particular en las naciones occidentales desarrolladas (principalmente Francia, Alemania, Italia, Japón y los Estados Unidos), pero también en algunos países del segundo y tercer mundo como África, India, Pakistán, sudeste de Asia y América latina; en Singapur y Malasia paralizaron la vida urbana; en Indonesia contribuyeron a echar abajo al gobierno. Tampoco los regímenes totalitarios represivos escaparon, los campus estallaron en España, Hungría, Checoslovaquia, Polonia y Grecia entre otros. Los disturbios alcanzaron a veces las escuelas secundarias, aunque su forma de activismo se manifestaba, generalmente, de un modo más interno, en la protesta y desafío de métodos establecidos y normas morales.

Claramente, hacia 1970, una nueva ola de conciencia social radical había aparecido, llamándose a sí misma *izquierdismo moderno*, que sur-

giendo de este contexto de revolución y frustración, agrupó a los radicales occidentales en torno a la nueva causa del desentimiento educativo, y a favor del rechazo y de una alternativa. Uno de los diversos relatos que aparecieron fue *Los orígenes del izquierdismo*, de Richard Gombin (1971). Encontramos en él la continuación de la iniciativa reformista socialista del siglo XIX, con el traje de finales del XX; desilusionados por la Unión Soviética, que el izquierdismo moderno veía como marxismo frustrado, pedían una sociedad nueva, con un apropiado sistema educativo, en contraste con la Unión Soviética, todo el bloque del Este y regímenes aliados como Cuba, donde la educación había girado hacia la tradición conservadora. De hecho, el cambio de los, al parecer, regímenes utópicos comunistas era considerado por los modernos izquierdistas como un problema: una verdadera sociedad socialista (y por tanto, genuinamente moral) no puede llegar hasta después de haberse creado una auténtica conciencia socialista, y esto no se puede dar corrigiendo la tradición conservadora; es necesaria una forma radicalmente nueva de educación. Gombin llamó la atención en su prefacio sobre el hecho que «el izquierdismo sistemático se convierte en una *alternativa* frente al marxismo-leninismo»; para entender el argumento es necesario leer el texto, pero el punto clave puede indicarse simple y sucintamente: «la época presente se caracteriza por la irrupción de las masas en el dominio de la vida *real*»<sup>26</sup>, y, lejos de ser un movimiento para ser echado abajo, es uno que debe ser aceptado y adaptado institucionalmente por la sociedad; requiere la reconstrucción de la misma y una educación alternativa, genuina, mediante una nueva conciencia común. Ésta era la fuerza motivadora de los desórdenes estudiantiles de finales de los sesenta, que de una forma diluida y, a menudo, mal entendida, se extendió rápidamente por los campus del mundo en los primeros años setenta, expresándose en sentadas, marchas moratorias, exigencias, estudiantes por una sociedad democrática y movimientos ecologistas.

Pero, mientras estas revueltas estudiantiles ocupaban la prensa y creaban a la larga miedo y resentimiento entre la gente, en realidad atacaban, sólo, una parte muy pequeña de la empresa educativa, que continuaba funcionando mediante métodos más convencionales y plácidos. Pronto los desórdenes se interpretaron como síntomas de una enfermedad más profunda de la sociedad; siendo imposible generalizar sobre

26. R. GOMBIN, edición inglesa, *The Origins of Modern Leftism*, trad. M. K. Perl (1975), p. 9, 13.

sus causas, los gobiernos y otras autoridades similares intentaron explicarlo como consecuencia de influencias externas, señalando, las democracias occidentales, a las doctrinas subversivas marxistas, y los regímenes comunistas al revisionismo burgués y a la decadencia moral. Es interesante notar que sólo raramente se concedía que estos hechos extremistas eran específicamente educativos en esencia. De hecho, los gobiernos afirmaban, en general, que las protestas estudiantiles eran totalmente extrañas al carácter de la educación, y que los estudiantes debían desistir de usar escuelas y universidades como locales para luchar, en lo que eran, fundamentalmente, batallas políticas, y devolverles su propio papel de estudio académico, con la implícita y, a menudo explícita idea, de que la educación debía seguir su modelo tradicional; los estudiantes radicales, por su parte, conscientes o no, lo rechazaban por regla general, y afirmaban la premisa fundamental de que, de hecho, toda vida es educativa, y que es perezoso, si no completamente estúpido, intentar desarrollar un proceso educativo de modo aislado al mundo que le rodea.

Al mismo tiempo se llevaba a cabo una poderosa campaña verbal contra la educación tradicional, que pretendía, también, estimular la acción y justificarla. Debiera ser llamada retórica radical, pues alcanzó proporciones de diluvio en aquellos años y ejerció una presión considerable sobre la educación. Igual que en las manifestaciones de los campus, sería difícil, si no imposible, catalogar la literatura de la retórica radical: se encuentra en miles de escritos; gran parte de ella, desde luego, era periodismo simple y ocasional, carente de calidad, poco disimulado, expresado polémicamente y que desapareció pronto, aunque bastantes de sus autores alcanzaron períodos de prominencia internacional a principios de los setenta, entre ellos Ivan Illich, Paulo Freire, Paul Goodman, John Holt y Jonathan Kozol, y, más recientemente, Sam Bowles y Herbert Gintis.

Estos contestatarios sacaban sus argumentos de la tradición marxista y socialista; consideraban la alienación como causa suprema de los problemas humanos, e identificaban la escuela como su agente causante, principalmente porque crea un divorcio entre aprender y vivir. Todos, por tanto, resaltaban la posición extrema de que la escuela, en su forma tradicional, debía desaparecer, y esta premisa básica es la que explica los títulos de sus obras: *Nueva reforma*, de Goodman; *Libertad y más allá*, de Holt; *Pedagogía de los oprimidos*, de Freire; *Muerte en una edad temprana*, de Kozol; y sobre todo, el título y argumento arquetípicos,

*Sociedad sin escuelas*, de Illich. Todos estos trabajos polémicos, publicados en diferentes ediciones antes de 1971, eran argumentos altamente emotivos contra el conjunto de la línea de desarrollo occidental: su materialismo, división en clases, desigualdad hasta el límite (a menudo basada en la raza, el sexo y la religión) y, sobre todo, la deshumanización de la masa de la población. Sus argumentos, y los de sus innumerables seguidores, generaron la fuerte convicción de que la escuela o desaparecería o debía sufrir una gran transformación; y esto tuvo sus consecuencias prácticas en que estimuló la fundación de gran número de escuelas «alternativas». En general, éstas aparecieron en los países democráticos desarrollados, a menudo con sorprendentes variaciones en el enfoque, buscando conseguir lo que se creía eran las formas substancialmente mejores de educación. No es posible catalogar tales escuelas alternativas y enfoques educativos bajo una única etiqueta, o incluso bajo unas pocas; son tan diversas y se excluyen con tanta frecuencia en sus procedimientos y tesis, que muchas deben ser estudiadas como experimentos individuales cuyas actividades han sido, quizá, simplemente catalizadas por la nueva literatura de protesta; y muchas otras, desde luego, han sido, en realidad, sólo continuaciones respetables de las escuelas progresivas de las primeras décadas del siglo.

### *El movimiento de desescolarización*

Quando se publicó *La sociedad sin escuelas*, en 1971, tuvo un profundo efecto en el pensamiento educativo occidental, sacudiendo a muchos educadores profesionales de su complacencia.

Ivan Illich (n. 1926) cuestionó del modo más dramático la necesidad de la institución formal de la escuela. La respuesta más extendida a su libro, fue el ultraje, que llevó luego al rechazo, pero, a pesar de ello, *Sociedad sin escuelas*, más que cualquier otro trabajo de la retórica radical, fue responsable de hacer que los educadores de principios de los setenta miraran más atentamente sus argumentos a favor de la escuela, su práctica, y que buscaran su mejora<sup>27</sup>. Por esta razón, la argumentación de Illich a favor de una sociedad desescolarizada tiene derecho a ser considerada como una innovación significativa en el pensamiento educativo

27. Para un relato de fácil lectura y sucinto puede verse W.K. RICHMOND, *Education and Schooling* (1975); trad. cast.: *Educación y escolaridad*, Herder, Barcelona 1980.

occidental, incluso careciendo aún de cualquier perspectiva histórica para valorarla.

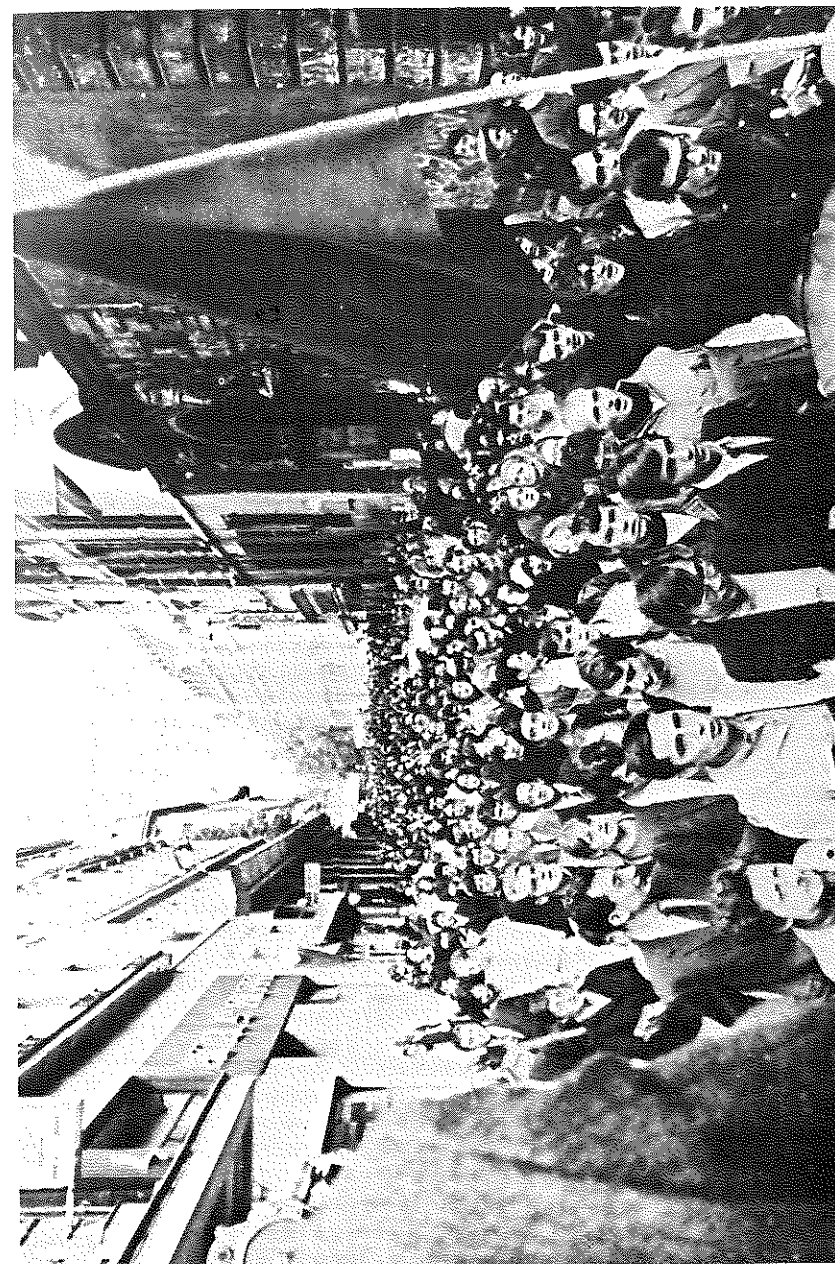
Gran parte del pensamiento de Illich se basaba en una interpretación marxista de la historia; afirmaba que la escuela es una institución tan viciosa e inhumana, que debe ser eliminada inmediatamente (o tan pronto sea posible), al igual que la Iglesia católica fue separada del Estado el pasado siglo en muchos países. Para Illich, «escuela» es un término genérico que incluye todas las instituciones, desde jardines de infancia a los centros de enseñanza superior y universidades, públicas y privadas; en el fondo todas forman parte de un gigantesco sistema integrado, que tiene como propósito el «procesamiento» de la gente para su empleo en diferentes profesiones. Señala que no prepara a los individuos para una vida significativa. Además, la escuela, vista en este sentido genérico, tiene el monopolio por su control de la certificación. Casi toda profesión en la vida moderna requiere un certificado, diploma o graduación de algún tipo antes de que pueda ser practicada; detrás de estas calificaciones hay una carrera o currículum requeridos (y, aunque Illich nunca lo hizo explícito, la etimología latina de la palabra «currículum» como «carrera» o «carrera para ser corrida» es bastante sugerente).

Como parte de esta actividad procesadora, y principalmente porque la escuela sirve a una economía de mercado, el mismo conocimiento, que en otro tiempo se generó en situaciones reales, pasa a ser procesado y empaquetado en lo que Illich llama «mercancías», con la consecuencia de que se vuelve remoto y a veces sin sentido. Illich en general usa metáforas comerciales, particularmente la de que la escuela mantiene un *stock* de conocimientos, del cual se saca el currículum; hubiera podido añadir que, al igual que los modernos productos de supermercado se suministran lo más inertes posible, principalmente a causa de los medios de preservación para darles una larga «vida en la estantería», así ha ocurrido también con el currículum. Los individuos en las sociedades tecnológicamente avanzadas son impulsados a tomar parte en este ritual de la escolarización, y esto, por sí mismo, ha creado serias presiones. Las escuelas son instituciones sociales desequilibradas, y tienen mucho en común con penitenciarías, ejércitos, conventos y monasterios, en los que hay grandes subpoblaciones relativamente homogéneas, que se mantienen unidas mediante una rigurosa disciplina y, si es necesario, coerción. Por ello, la necesidad de control social es apremiante, y, en el caso de la escuela, a la que se la mantiene ya con grandes gastos, se contraen

costes adicionales al financiar la investigación destinada a encontrar caminos para mejorar este control. En consecuencia, muchos esfuerzos en la investigación educativa (particularmente en psicología y sociología) se hacen para dorar la píldora de la obligatoriedad, y para encontrar la mejor estrategia posible que asegure que se mantiene a los niños trabajando sin cesar para adquirir la mayor parte posible del *stock* de conocimientos, con el mínimo de conflictos y protestas. Los niños, según Illich, están condicionados para aceptarlo como valores correctos y apropiados de la educación, y como el papel de su institución, la escuela; y estas presiones a la conformidad elaboran lo que llama «un currículum escondido». Sin embargo, este planteamiento no funciona ni en las sociedades avanzadas ni, particularmente, en los Estados Unidos, donde la escolarización está mostrando signos de considerable conflicto; y cuando este enfoque educativo se impone a sociedades en desarrollo, como las que encontramos en América latina, los problemas se hacen mucho más agudos, como resaltan Illich y su mentor Paulo Freire, el reformista brasileño exiliado.

La humanidad, según su punto de vista, está en crisis, y la escuela la incrementa con sus alienadoras formas de educación. La desescolarización es la fase destructiva: ¿Qué pasos constructivos se pueden llevar a cabo? Hacer el aprendizaje completamente informal, propone Illich, ponerlo en su lugar correcto, como consecuencia de que las personas son curiosas, activas, fluidas y están alerta y en contacto con las actividades complementarias (no las llama «problemas», como hace Dewey) de la vida individual y social. En primer lugar, esto supone un cambio radical en la actitud pública; la misma sociedad debe reconocer la necesidad de un cambio drástico y actuar en consecuencia para lograr la convicción de que el acceso a las situaciones de aprendizaje debe ser facilitado y mantenido abierto a toda persona durante toda su vida; lo que conlleva, a su vez, la aceptación del hecho de que la gente aprende conocimientos «reales» y significativos mediante medios informales y casuales, y no por la vía del ritual formalizado de la escolarización.

En la teoría educativa de Illich se concibe la educación como proceso de toma de contacto con la vida. No hay lugar para conceptos de superioridad entre la gente, sólo hay diferencias (que nunca especifica de dónde vienen); estas diferencias nos llevan a vivir nuestra vida de manera diferente, y a buscar formas diversas de realización. Todas son valederas por igual —la máquina de discos o la música de cámara— si satisfacen nuestra necesidad de sentir que formamos parte de algo. Las cuestiones sobre el valor son relativas y personales, no tenemos derecho a imponer



17. Mayo de 1968: los estudiantes de París organizan una marcha hacia el suburbio Billancourt en solidaridad con los trabajadores en huelga de Renault





18. Escuela libre en Londres, hacia 1970

nuestras concepciones a otros. El mismo currículum, en el sentido tradicional, es totalmente abolido; el contenido del aprendizaje es un asunto, por completo, de necesidad personal, y surge de las actividades de la vida misma; se obtiene al relacionarse con objetos, modelos, compañeros y mayores. Los maestros, desde luego, continúan existiendo, pero su papel se altera por completo; Illich los llamaría «educadores», porque la idea de «maestro» es demasiado autoritaria y centrada en el sujeto. Hay una intención seria en el cambio de nombre, significa un cambio radical de la función, que pasa a ser la de asistir al individuo para que pueda satisfacer su necesidad de aprender; es decir, que proporciona ayuda para conseguir las tareas de aprendizaje, iniciadas por el individuo mismo. El papel del Estado no será el de proporcionar educación, puesto que no hay escuelas, sino que, como expresión de una población educada en libertad, procurará un sistema de máximo apoyo. El crecimiento moral sigue siendo un logro totalmente personal, aunque Illich no comenta apenas este aspecto, viéndonos, por ello, obligados a hacer nuestras propias deducciones de su obra.

*Más allá de la retórica: los problemas de la sociedad moderna*

En términos generales surgieron dos tipos de respuesta al reto radical, o tres, si incluimos a la mayoría silenciosa, que permaneció indiferente, continuando los métodos usuales, segura de su ignorancia. De las dos respuestas activas, la más extremada fue una contraofensiva conservadora que hacía resaltar los valores permanentes de las prácticas establecidas, y que condujo, igualmente, a una expresión polarizada de las creencias. En los Estados Unidos, los conservadores formaron el Consejo para la educación básica, y durante los años setenta hubo una crítica continuada de las influencias progresivas y radicales que alegaban que éstas habían sido las causantes del progresivo descenso de nivel, indisciplina en las clases y carencia de ambiente propicio para los valores intelectuales y morales. En Gran Bretaña un grupo de autores publicó la posición conservadora en 1969 y en 1971, en los *Papeles negros sobre educación*, mientras que en los Estados Unidos el dirigente conservador en educación, Robert M. Hutchins, defendía la misma postura en su artículo *Las escuelas deben permanecer* en el «The Center Magazine» de enero de 1973.

Como la retórica radical, la literatura regresiva conservadora es ex-



tenza en términos generales, frecuentemente polémica y a menudo igualmente vacua en sus soluciones para un problema serio.

Al mismo tiempo, la segunda respuesta al reto radical, más evolucionista de modo responsable que revolucionaria, ha intentado tomar en consideración las presiones de la época. Está representada por los esfuerzos de los teóricos sociales y sociólogos por apreciar la naturaleza rápidamente cambiante de la sociedad, y proponer posibles formas de adaptación institucional. Gran parte de su atención se centra en conocer las diversas fuerzas que llevaron a una tal situación de alboroto en las escuelas y colegios y entre los estudiantes: el fenómeno de la urbanización y del cambio social, de las previsiones educativas y de la movilidad social, del conflicto de clases y de cultura, y su relación con los logros educativos, de roles y modelos de interacción en la escuela<sup>28</sup>. A ello se añade un creciente interés por el estudio sociológico de las cuestiones filosóficas, estimulado por *La construcción social de la realidad*, de Berger y Luckman (1966), que trajo un considerable interés por el problema de la relatividad del conocimiento y la naturaleza, socialmente determinada, del currículum. Sin embargo, esta respuesta, como la conservadora regresiva, no explicaba todavía de modo suficiente las fuerzas más hondas del cambio social y cultural que hacían presión sobre el proceso total de la educación. Es, en esencia, un acercamiento superficial que busca crear una adaptación mejor de los niños y del currículum a la sociedad tal y como existe.

Las profundas perturbaciones de los años sesenta, que llevaron a los argumentos de desescolarización de principios de los setenta, no fueron, sin embargo, elaborados por los radicales; tanto los disturbios como la retórica eran síntomas de unos problemas mucho más hondos, no sólo de la sociedad occidental, sino también de todo el orden mundial. Evidentemente, la situación de los años sesenta no podía durar, como muchos críticos reconocieron, y en 1973 acabó con el dramático colapso de la economía mundial, simbolizada por la crisis galopante de la energía y del medio ambiente, y precipitada por el conflicto árabe-israelí en la llamada guerra de Yom Kippur. Durante los setenta, el orden económico mundial, ya cuestionado en 1958 por John K. Galbraith en su «best-seller», *La sociedad opulenta*, encaraba la amenaza adicional de la ex-

28. Este movimiento está bien ilustrado en dos antologías de textos: R. BROWN (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (1973), y J. EGGLESTON (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education* (1974).

plosión global de la población, el creciente descontento en el tercer mundo, el incremento de la analfabetización a pesar de los pasados esfuerzos, y el desempleo galopante en las opulentas naciones desarrolladas.

Paradójicamente, la insatisfacción respecto a la educación durante la década que va de la mitad de los años sesenta a la mitad de los setenta, se produjo, no como resultado de negligencia o indiferencia, sino, por el contrario, durante uno de los periodos de interés más deliberado por la educación que jamás se han conocido. Desde la segunda guerra mundial los gobiernos han hecho llover capitales sobre la educación, a una escala tan grande que, en las naciones occidentales, la escuela, en sus diversas manifestaciones, se ha convertido en el mayor gasto unitario en los presupuestos internos, mientras que, al mismo tiempo, la preparación de los maestros y el estudio científico de la educación ha pasado a ser una de las principales áreas de actividad académica. De hecho, esta verdadera expansión ha contribuido en gran medida al fermento: los gastos crecientes no han ido acompañados por ganancias equivalentes, si se juzga según los criterios económicos empleados por los gobiernos; la creciente investigación académica de la educación mediante un número proliferante de subdisciplinas contribuyentes (filosofía, historia, psicología, sociología, medición, política y planificación, administración, economía) ha llevado a una fragmentación de la teoría, y al debate y la disputa, más que al acuerdo y al consenso. Además, la rápida expansión de universidades y colegios en la llamada «era del desarrollo» implicaba que la plantilla, y por consiguiente, los investigadores, se reclutaban de un espectro social mucho más amplio; tradicionalmente, la plantilla académica procedía, principalmente, del sector privilegiado, mientras que, de los que eran capaces de ascender por la línea de la movilidad social, se esperaba que disimularan su origen humilde, y como mínimo, adoptaran una coloración privilegiada; en las ciencias esto era llevado a cabo con más facilidad debido al dominio del positivismo, que, al estar «libre de valor», suponía que los académicos e investigadores, cualquiera que fuese su origen social, no estaban en situación de hacer comentarios sociales críticos. El positivismo, en efecto, como la tarjeta sindical de los socialmente móviles, imponía *de facto* el voto de silencio. En la era de desarrollo y de crecientes esperanzas esto desapareció, y un orgullo justificable en los orígenes carentes de privilegios, o incluso en desventaja, condujo a crecientes divergencias en las posiciones académicas y teóricas. Después de más de tres milenios de actividad educativa deliberada y de

continua teorización, a mitad de los setenta habíamos pasado a estar más inseguros y divididos que nunca en nuestra historia.

Una gran parte de esta nueva investigación, además, contribuyó a desafiar las explicaciones históricas convencionales del proceso educativo como camino hacia la igualdad de oportunidades y hacia una mayor igualdad. La *Equality* (Igualdad; 1931), de Tawney, abrió el camino hacia una actitud revisionaria continua durante las primeras décadas de posguerra, influenciando a los investigadores de las ciencias sociales, tanto como a los de la educación en particular, economistas, sociólogos y teóricos políticos. En su conjunto, estas investigaciones hicieron ver que era ilusorio el objetivo de una mayor igualdad de oportunidades y bienestar humano basados en mejoras en la educación. En los Estados Unidos, la Comisión de investigación sobre las oportunidades educativas del presidente Johnson, presidida por James Coleman, concluyó que la capacidad de la educación para efectuar cambios y distribuir las posibilidades de vida de modo más equitativo era mucho menos efectiva de lo que se creía en general<sup>29</sup>. Esta conclusión de Coleman estimuló la consiguiente investigación educativa, y en 1972 un grupo dirigido por Christopher Jencks lanzó un ataque total sobre la creencia de que la educación *per se* aportaba alguna contribución significativa hacia la igualdad o la democracia. En su artículo *Desigualdad* las conclusiones confirmaban el trabajo anterior de Douglas, Ross y Simpson realizado en Gran Bretaña, con respecto a que «los alumnos de clase media han retenido, casi intacta, su ventaja histórica sobre la clase trabajadora manual»<sup>30</sup>. En su trabajo, muy controvertido, Jencks concluyó que, si se busca la igualdad, debe ser entonces por medios ajenos al sistema educativo y que, por tanto, «tenemos que establecer un control político sobre las instituciones económicas que conforman nuestra sociedad»<sup>31</sup>. Al afirmar que la actividad educativa debe incrementar su acercamiento a la arena política, Jencks expresaba un sentimiento que se extendía rápidamente<sup>32</sup>.

29. J.S. COLEMAN y otros autores, *Equality of Educational Opportunity*, Oficina de imprenta del gobierno norteamericano, Washington 1966.

30. J.W. DOUGLAS y otros autores, *All Our Future*, Davies, Londres 1968; citado por TYRELL BURGESS, prólogo en C. JENCKS y otros autores, *Inequality*, Basic Books, Nueva York 1972; reimpr. Penguin, Harmondsworth 1975, p. 1.

31. JENCKS, o.c., p. 265.

32. Cada día abunda más la literatura sobre la politización de la educación: una de las obras más significativas es la de SAM BOWLES y HERBERT GINTIS, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Nueva York 1976. Cf. también MAURICE KOGAN, *The Politics of Educational Change*, Fontana, Londres 1978 y PETER RAGGATT y MERRILL EVANS (eds.), *Urban Education 3: The Political Context*, Ward Lock, Londres 1977.

Al mismo tiempo se planteaban muchas otras cuestiones sobre el funcionamiento de la sociedad occidental, y empezaba a verse claro que dos siglos de crecientes oportunidades para las clases trabajadoras no habían disminuido, en ningún aspecto, el poder de los privilegiados; al contrario, el privilegio estaba tan atrincherado como siempre, aunque disimulado más cuidadosamente que antes. Los erizados ataques de Thorstein Veblen «al consumo manifiesto» en su *Teoría de la clase ociosa*, de 1899, desembocaron simplemente en un movimiento hacia el «consumo no manifiesto», que tiene su resultado último en las técnicas de disimulo deliberado de la institución moderna y del conglomerado multinacional. Un volumen extenso de la investigación reciente en política y economía indicaba que las clases privilegiadas, y en especial los niveles superiores, habían retenido, de hecho, sus privilegios y su poder relativamente intactos; el dominio de la vida británica por parte de aquellos que procedían de las «escuelas públicas» inglesas, examinado por Tawney en *Equality*, en 1931, y confirmado en su cuarta edición en 1952, fue corroborado por Guttsman en 1968 en su cuidadoso estudio *The British Political Elite* (La élite política británica)<sup>33</sup>. Además, las ventajas económicas de las élites, atacadas por vez primera en *Teoría de la clase ociosa* de Veblen, y examinadas mucho más sistemáticamente en *La élite del poder*, de C. Wright Mills, 1956, fue confirmada en Gran Bretaña en 1962 por *Distribución de la renta y cambio social*, de Richard Titmuss, y en los Estados Unidos, en el mismo año, en un estudio de Robert Lampman para la Oficina nacional para la investigación económica, titulado: *La participación de los máximos poseedores de riqueza en la riqueza nacional, 1922-1956*<sup>34</sup>. Cuando la Asociación británica para el avance de la ciencia se reunió en una conferencia en 1975, sus debates dieron cuenta de que las ventajas económicas de los privilegiados estaban ahora más seguras a causa del rápido crecimiento de las organizaciones de compañías multinacionales, apoyadas por los refugios internacionales de impuestos, y de las casi instantáneas facilidades electrónicas para la transferencia de capitales<sup>35</sup>. Esto tiene la temible implicación de que los gobiernos nacionales están perdiendo el poder de controlar sus propias

33. W.L. GUTTSMAN, *The British Political Elite*, MacGibbon y Kee, Londres 1968.

34. THORSTEIN VEBLEN, *The Theory of the Leisure Class*, Macmillan, Nueva York 1899; C. WRIGHT MILLS, *The Power Elite*, Oxford University Press, Nueva York 1956; R. J. LAMPMAN, *The Share of Top Wealth-Holders in National Wealth 1922-1956*, Princeton University Press, Princeton 1962.

35. A. JONES (ed.), *Economics and Equality*, Philip Adam, Londres 1976.

economías, lo que coloca en mayores dificultades a los gobiernos moderados y socialmente reformistas.

Entretanto, el sector privilegiado había empezado a advertir la extensión de la amenaza a su propia posición, y la reacción empezó a crecer, estimulada por lo que era presentado como «crisis» de diversas características, pero todas creadas deliberadamente para justificar la toma de la ofensiva: la «crisis de la energía», la «crisis de la ley y el orden», incluso la «crisis de la democracia». Aprovechándose de la ola de ansiedad que recorrió el mundo durante el hundimiento económico de 1973-74, los gigantescos conglomerados multinacionales, que controlaban, no sólo las fuerzas de producción, sino también los medios de comunicación, lanzaron un ataque sobre la seguridad social y las demandas en pro de una democracia participativa que había sido reforzada en la década anterior. Los medios de comunicación podían desempeñar su papel manteniendo la ansiedad de las masas, mientras que el sector bancario, al restringir el crédito, era capaz de incrementar dicha ansiedad, al encontrar los trabajadores súbitamente recortada su recién lograda abundancia. La retórica reaccionaria de los *Papeles negros* y del Consejo para la educación básica logró rápidamente el status de hecho, y, en una respuesta asustada, los patronatos escolares y los padres se vieron cada vez más influenciados por el movimiento creciente de «volver a lo básico». La nueva retórica decía que los padres sólo podían asegurar las oportunidades en la vida de sus hijos, y por tanto actuar responsablemente, si procuraban que las escuelas se centrasen en los elementos tradicionales de las letras y los números en un currículum «realista», sistemáticamente organizado (ahora que el «positivismo» era rehuido como peyorativo), que llevara a la instrucción profesional en diversos tipos de colegios técnicos e institutos.

El movimiento hacia la extrema derecha, tanto en política nacional como internacional, no fue completamente clandestino; en mayo de 1975 una convención financiada por Rockefeller reunió, en Kyoto, a líderes de los más importantes sectores multinacionales de los negocios y las industrias de los Estados Unidos, Europa y Japón, en lo que se designó como la Comisión trilateral. Su objetivo era considerar la crisis que afectaba a los privilegiados y al sector de las empresas privadas, debido al resurgimiento de las demandas populares a favor de una democracia de participación. Admitiendo claramente que este crecimiento de sentimientos populistas, la creciente presión del consumismo, la preocupación ecológica y del medio ambiente y las demandas para una educación

más adecuada presentaban una amenaza más seria que nunca, la Comisión trilateral respondió con contraataques sobre la «ingobernabilidad» de las sociedades si los procedimientos democráticos continuaban incrementándose: «Un exceso de democracia supone un déficit en la gobernabilidad», observó la comisión de Kyoto<sup>36</sup>. Sus conclusiones se publicaron el mismo año bajo el desalentador título: *La crisis de la democracia*, y llevó a Sam Bowles a escribir un comentario crítico titulado con aguda ironía «¿Puede la Comisión trilateral hacer que la democracia sea segura para el capitalismo?»<sup>37</sup> Una de las principales recomendaciones de la Comisión trilateral fue que los gobiernos debían invertir el crecimiento de la educación superior, y reestructurar la educación así recortada «en sus programas, de manera que se encuadren en los modelos de desarrollo económico y en las futuras oportunidades de trabajo»; además, señalaban también que «debían reducirse las expectativas de trabajo»<sup>38</sup>.

Como consecuencia de la considerable influencia de esta Comisión, en la que participaron bastantes de los consejeros de la subsiguiente administración Carter en los Estados Unidos<sup>39</sup>, y como respuesta a la misma tendencia internacional, que había alarmado al sector privilegiado, se detuvo la evolución en la educación en todo el mundo occidental, y ésta quedó sometida, por consiguiente, a un crecimiento negativo.

Un movimiento creciente hacia la derecha caracteriza ahora todas las sociedades, tanto las occidentales como las del bloque soviético o las del tercer mundo. El futuro es tan incierto como amenazador, la vacilante economía de 1980 parece que se va a caracterizar tanto por la represión como por la depresión. No sabemos qué habrá más adelante, pero es inevitable un nuevo examen del orden mundial. La educación será tratada, inevitablemente, de modo mucho más conservador por los gobiernos, y no se tardará en reconocer a la fe carente de crítica su pretendida eficacia para lograr todo lo que se afirma de ella. En este punto

36. MICHAEL CROZIER (ed.), *Crisis of Democracy* (La Comisión trilateral), New York University Press, Nueva York 1974. Esta cita procede de SAM BOWLES, «¿Puede la Comisión trilateral hacer que la democracia sea segura para el capitalismo?», en GREG CROUGH y otros autores, *Australia and World Capitalism*, Penguin, Ringwood, Victoria 1980, p. 202.

37. BOWLES, o.c.

38. *Ibid.*, p. 203.

39. A la conferencia de Kyoto asistían, entre otros: James Carter, Zbigniew Brzezinski, Walter Mondale, Michael Blumenthal, Harold Brown, Richard Holbrooke, Warren Christopher, Warren Cooper, Andrew Young, Fred Bergsten, Cyrus Vance.

la narración histórica se interrumpe: el futuro pertenece al reino de la especulación.

### Misión futura: hacia una teoría coherente de la educación

#### *Planteamientos educativos del futuro: igualdad y responsabilidad*

Tal especulación, sin embargo, puede recibir una ayuda considerable de la perspectiva histórica, donde se pueden discernir líneas de evolución significativas. Evidentemente, gran parte del descontento sobre la educación tiene su origen en el desencanto sobre las antiguas promesas, que surgieron, en parte, de una doctrina excesivamente romántica de progreso social, heredada de principios de siglo, y de las irreales predicciones sobre las posibilidades de la ciencia, de mitad de siglo; por desgracia, estas falsas esperanzas fueron la base de aspiraciones más ambiciosas. Los desórdenes mundiales de principios de los años setenta condujeron a un vivo descontento y a un cinismo cada vez más extendido sobre su capacidad, en la forma tradicional, de solucionar los problemas que parecían crecer de modo exponencial. La literatura contestataria contra los privilegios, que había surgido de un largo período de conflictos y de divisiones de clases, y que había alcanzado su *crescendo* en la retórica radical de las dos décadas últimas más o menos, subraya, simplemente, una creciente frustración con respecto a programas inadecuados de reforma. El modo de ser que se ha desarrollado en este siglo ha creado demandas de una democracia popular, participativa, y de una mayor igualdad social; la revolución, en su sentido activo y violento, es un síntoma de impaciencia respecto al lento ritmo del cambio y, a menudo, de rabia frente a la política de reacción. El mensaje es claro: las clases trabajadoras piden un mayor acceso a los privilegios previamente reservados a minorías escogidas; se añade el hecho de que la educación se entiende claramente (a pesar de los argumentos de Jencks y otros) como un medio de facilitar este acceso. El empuje socialmente reformador de este siglo se ha dirigido, en general, hacia una mayor igualdad y se ha identificado especialmente como una función de la educación; si se refrena el movimiento hacia la igualdad, entonces las escuelas y el proceso educativo, identificados con la minoría privilegiada, serán interpretados como un obstáculo para la reforma, y atacados como reacción. De modo más sencillo, si el sistema de privilegios no se puede hacer accesible, y

la tradición conservadora no se reestructura de una manera adecuada y responsable, entonces el sistema y su tradición se considerarán desechables. El problema de la evolución hacia una mayor igualdad social y educativa ha sido el objetivo más importante de las décadas de posguerra, y continuará dominando el futuro; nuestro problema será determinar lo que Maurice Kogan llamó las opciones «dura» o «blanda»; la «dura» ultracompenza a los despojados y a los que están en desventaja facilitándoles todo tipo de apoyo para su avance; la «blanda» ofrece un mínimo de accesos legales y deja al individuo que luche y tenga éxito mediante el esfuerzo personal<sup>40</sup>. La rabia retórica o la violencia revolucionaria, tanto da, surgirán en el futuro de esperanzas frustradas, y a la larga serán impuestas por procesos políticos y no educativos.

Al mismo tiempo, otra de las más importantes tendencias educativas es el creciente alojamiento, en todas las áreas de la teoría, del hechizo de las pretensiones del positivismo sobre la racionalidad y la objetividad. Ha existido siempre la conciencia de que el conocimiento completo no se podía conseguir debido a las limitaciones de nuestros instrumentos de medida y a la dificultad para analizar los datos de modo exhaustivo, con el resultado de que sólo se postulaba una hipotética objetividad absoluta, que el investigador debía intentar alcanzar. Esto, desde luego, se asociaba a una teoría dualista espíritu-materia, o sujeto-objeto, ejemplificada en la teoría de la correspondencia del conocimiento y en toda la psicología educativa del siglo XIX y gran parte del XX. Han sido principalmente historiadores y sociólogos los que han afirmado que tal enfoque es falso; que, como James y Dewey escribieron a principios de este siglo, mente y materia forman una unidad, y que la «mente» no puede observar objetivamente el mundo externo de la «materia». Toda observación incluye al observador como parte de lo observado; esto tiene, ahora, una profunda influencia en el pensamiento científico moderno y en la teoría educativa, que están entrando en una fase post-positivista<sup>41</sup>. Éste parece el camino más prometedor de reformar la educación hacia la igualdad, pertinencia y responsabilidad.

Desde luego, la investigación y la teoría educativa, igual que las demás áreas de esfuerzos humanos, están todavía limitadas a proceder mediante métodos empíricos, pero es esencial que éstos estén moderados

40. KOGAN, o.c.

41. Está creciendo rápidamente la literatura, y un buen ejemplo en inglés es RICHARD BERNSTEIN, *The Restructuring of Social and Political Theory*, Blackwell, Oxford 1976; Methuen, Londres 1979.

por el reconocimiento de que no podemos separar nuestra mente de nuestra experiencia colectiva o de los problemas presentes. No podemos simplemente «buscar los hechos» y «dejar a los hechos hablar por sí mismos», que es el camino de la falacia objetivista. En la aparición de todos los problemas humanos hay siempre un necesario componente histórico, y debemos ser lo suficientemente sabios para tener en cuenta el fracaso de Francis Bacon, en su gran proyecto para *El avance de la ciencia* de 1605, de eliminar todas las teorías pasadas; la experiencia histórica es parte de nuestra conciencia presente y contiene un obligado componente moral. Así, al desarrollar la teoría educativa no será suficiente anotar series de investigaciones positivistas, que carezcan de un proyecto consciente y de un sentido del propósito humano y social; debemos proceder por el método de reconocer la interrelación de todos los fenómenos, incluyendo a la humanidad. El futuro, especialmente en el reino de los conflictos humanos, no está tan completamente determinado por la educación como las visiones utópicas románticas habían sugerido; evidentemente, un logro significativo de la teoría educativa a lo largo de los últimos veinticinco años ha sido el reconocimiento de que la educación y la escuela son parte de un proceso social y político mucho más amplio.

#### *Hacia la era post-positivista*

La historia de la educación occidental ilustra el considerable retraso que existe entre el desarrollo de nuevas ideas y su absorción en la práctica; éste es, en concreto, el caso de la era moderna, en la que tanto pensamiento como práctica permanecen muy influenciados por los enfoques positivistas decimonónicos. La línea de investigación tradicional empírica ha proporcionado valiosos puntos de vista y una base de datos, útil para ilustrar la mecánica de las actividades; al mismo tiempo, ha fragmentado el conocimiento y se ha apartado de un enfoque unificado. La tendencia acelerada seguida desde 1950 ha consistido en modelar la investigación y la teoría educativas sobre los métodos de las ciencias empíricas, cada vez más obsoletos, en la creencia de que, a causa de la continuada investigación científica, aparecería, finalmente, la solución a los problemas. Sin embargo, el fermento radical de las últimas décadas sorprendió, virtualmente, a todas las autoridades educativas, sin preparación en absoluto, lo que es característico de lo inadecuado del enfoque positivista, que descarta los «desórdenes» como algo carente de signi-

ficado ulterior, principalmente por falta de capacidad conceptual para entenderlos. El hecho que debe encararse es que es el confuso estado del pensamiento y de la práctica educativos contemporáneos lo que debe ser eliminado, no los avisos extremistas. La situación, al acercarnos al final del siglo xx, es que aún no hemos logrado una teoría coherente de la educación.

Afortunadamente, en las últimas dos décadas, la ciencia ha empezado a dar un cambio de dirección significativo, y los pensadores más importantes han abandonado el positivismo y la metodología del ingenuo empirismo sensorial. Evidentemente, la creciente crisis del medio ambiente en las últimas décadas ha hecho que nos diésemos cuenta de cuán frágil e interdependiente es la tierra; la publicación de *Primavera silenciosa*, de Rachel Carson, en 1963, llevó al primer conocimiento generalizado entre el público de lo que la «eco-crisis» significaba en realidad. Desde luego, su trabajo se construyó a partir de la tradición precedente, pero que había sido sumergida por el dominio del positivismo. Ahora que estamos obligados a darnos cuenta de que todos los futuros esfuerzos humanos están limitados por el delicado equilibrio del ecosistema mundial, los análisis positivistas tendrán que ser sustituidos. Un pensador influyente de la segunda mitad del siglo xx, Kenneth Boulding, popularizó la frase «la tierra, nave espacial», para reforzar nuestra conciencia de la total integración de interdependencia de todas las actividades terrestres. La «ecología», como término biológico que describe la relación entre plantas y animales con su medio ambiente, fue ideada en el siglo xix por Ernst Haeckel, y el término alemán que utilizó, *Ökologie*, deriva del griego clásico *oikos*, que significa hogar o casa. Ecología acoge hoy todo lo terrestre, incluyendo a la humanidad; la naturaleza ya no se puede ver como algo «allí fuera», con posibilidad de ser explotada. Contiene a la humanidad; estamos en el interior de la naturaleza por completo. El positivismo enseñó un dualismo: que el hombre —o al menos, su mente— está fuera de la naturaleza, existiendo como un instrumento seguro para aislar los fenómenos, analizar, desarrollar técnicas de control y, así, explotar. La moderna ciencia eco-concienciada evoluciona ahora hacia una posición de «empirismo social»<sup>42</sup>, que, aunque acepta que conocemos a través de la evidencia de nuestros sentidos, subraya la subjetividad de tal conocimiento o su «construcción social»,

42. El concepto fue desarrollado por Margarita Bowen y se presenta en *Empiricism and Geographical Thought* (1981).



y la posición de que nunca podremos eliminar de nuestra mente conceptos previos, y, así, descubrir los «hechos puros». Nuestra mente está en continuo contacto con la totalidad del *oikos* terrestre, y necesariamente incluye nuestra propia historia conceptual, que es, por tanto, parte integrante de nuestra valoración de las situaciones y de nuestras decisiones para actuar. La ciencia ya está efectuando este reconocimiento; la industria se resiste; los educadores, por regla general, aún no saben que dicha posición existe.

### *El camino a seguir: educación para el nuevo mundo moral*

En 1970, Alvin Toffler escribió en *El shock del futuro* que «lo que hoy pasa por educación, incluso en nuestras “mejores” escuelas y colegios, es un anacronismo sin esperanza... nuestras escuelas (a pesar de su retórica de preparar para el futuro) miran hacia atrás, hacia un sistema que muere, en lugar de mirar hacia adelante, hacia la nueva sociedad que emerge»<sup>43</sup>. Sus observaciones ya no se niegan; sin embargo, como tantos futurólogos, no acentuó la revolución conceptual en la educación, que aún tiene que ocurrir. Así, esta última parte del volumen, y de la trilogía, concluye con una valoración de la base sobre la que deberá seguir la acción futura<sup>44</sup>, ya que está claro que el pensamiento y la práctica educativos deben moverse más allá de su actual y anticuada fase positivista, ponerse al día con los avances científicos en curso y desarrollar una teoría coherente para el futuro.

Ni la posición radical, ni la conservadora, pueden tener la última palabra, porque ninguna ofrece una solución a los problemas actuales; más bien su continuada existencia es un síntoma de un desorden más profundo en el mundo y que está subyacente en la educación. No nos parece factible desarrollar una alternativa radical en el proceso educativo *per se*; ciertamente, debemos continuar desarrollando estrategias de enseñanza y aprendizaje, en especial en cuanto se lleven a cabo avances electrónicos. Desde luego, el currículum continuará respondiendo a

cambios en las necesidades y en los conocimientos: ciertamente, debemos continuar mejorando todos los aspectos de la administración, evaluación estudiantil y sistemas de apoyo. Sin embargo, a través de todos estos cambios, el proceso educativo debe retener su objetivo principal desde que empezó la sociedad, a saber, la humanización de cada nueva generación. El término «humanizar» se ha escogido deliberadamente con preferencia a «socializar», porque este último se puede interpretar como que significa conformidad social; de igual modo, hemos de evitar conceptos limitados como «instruir» o «enseñar». La educación retiene, como objetivo principal, la utópica aspiración de producir personas genuinamente humanas; de hecho, la tarea actual, por difícil que sea, es encontrar un camino a seguir en educación, no en versiones «alternativas» en negativo, sino en una única y positiva concepción que ha de surgir de la unión de diversos intereses mundiales, entusiasmos y acciones dispares.

Evidentemente, la tradición intelectual no puede descartarse; estamos forzados por una gran parte de su estructura, de sus procesos y de sus logros, en una palabra, por nuestra historia, considerando que la historia no es un simple recuento del pasado y, mucho menos, el pasado mismo; la historia es la conciencia presente de la experiencia colectiva humana y es, por tanto, una parte tan grande de nuestro mundo como los objetos que percibimos. La búsqueda de mejoras genuinas en educación debe estar entre los límites de nuestra experiencia en cuanto la llevamos a centrarse en los problemas de un mundo que nace: hacerlo así es científico en el mejor sentido de la palabra, ya que es únicamente la experiencia la que procura los datos para la formulación de hipótesis. Si aceptamos la premisa de que la función de una verdadera educación es humanizar a cada persona, encontramos que los problemas que intentamos superar se aceleraron en el siglo XIX, cuando las condiciones que debían llevar a una vida social más completa para todos, según la tradición de las aspiraciones utópicas occidentales, se derrumbaron por la polarización de la sociedad industrial en clases antagónicas. Desde entonces, se ha creado una vasta literatura en torno al fundamental concepto marxista de «alienación».

Aquí, pues, están los indicios de la intranquilidad contemporánea. Aunque algunas simples insatisfacciones con respecto a la educación no sean más que irritaciones localizadas, sigue existiendo una preocupación más amplia respecto a las implicaciones globales, muchas de ellas expresadas aún en negativo, y para las cuales hay que encontrar soluciones.

43. TOFFLER, *Future Shock*, Pan, Londres 1971, p. 360; trad. cast.: *El shock del futuro*, Plaza Janés, Barcelona 1981.

44. En 1977 el Instituto para la educación de la UNESCO, Hamburgo, dio el encargo a este autor de editar el número jubilar de la «International Review of Education» con el título de *Contemporary Educational Theory: A Critical Assessment*. Véase JAMES BOWEN (ed.), «International Review of Education», número jubilar, XXV, 2 (1979), para una discusión más completa de estas cuestiones.

Mientras el problema puede describirse como una alienación universal, en cambio la explicación marxista debe ser evaluada de nuevo. Marx creía que la alienación procede de la separación del trabajador del producto de su trabajo; muchos estarían de acuerdo y considerarían que la sociedad es tanto mejor cuanto más se distribuye la producción y más se alivian el malestar y la pobreza. En el siglo xx, sin embargo, estamos alienados porque el enfoque del holismo natural se derrumbó, y el subsiguiente avance social y educativo fue dominado por el enfoque positivista y explotador. Incluso en el mundo occidental de la abundancia hay una vaciedad de espíritu, que las personas serias están notando e intentando corregir. Nuestro deber es volver al punto de nuestra experiencia en que el holismo era el prometedor camino a seguir; habiendo empleado un siglo siguiendo el capitalismo positivista, impuesto por la clase dominante, que posee la mayor parte de la riqueza y que proyectó el sistema dual de escuela, reconocemos ahora que nos ha llevado a la lucha de clases, a la división social y al miedo a una catástrofe a escala global. La *Naturphilosophie* nos enseña que somos miembros «co-iguales» de la tierra, con sus limitados recursos y su única e interconectada estructura de relaciones. Cada uno de nosotros pertenece a ese sistema unitario, y nos hacemos humanos en el grado en que llevamos a cabo esta realización y estamos capacitados, mediante nuestra experiencia, a entrar, creativa y constructivamente, en los asuntos interrelacionados de la vida. La verdadera educación debe tratar de realizar el objetivo holista en cada persona, y eliminar, en la medida de lo posible, las fuentes de alienación. La vida debe ser mantenida como una continuidad entre todos y con el entorno, dándonos cuenta de que el bien máximo es buscar nuestra realización, la propia y la de los semejantes, como parte de un esfuerzo unificado y colectivo.

La concepción holista, desde luego, nos obliga también a profundos logros morales; la unidad del hombre significa el reconocimiento de los problemas del analfabetismo, la pobreza, la miseria, el subdesarrollo y la tiranía en todo el globo, que fueron las preocupaciones originales que motivaron la fundación de la UNESCO en 1946. La teoría educativa, pues, como parte de la experiencia actual colectiva de la que disponemos para solucionar problemas futuros, tiene un importante papel que desempeñar al evaluar el desarrollo de la educación en este siglo, e intentar reconciliar ramas separadas y en competición en un cuerpo coherente de conocimiento. Evidentemente, la función de la teoría educativa es ir más allá de lo inmediato y local, a un punto de vista más amplio y sinóptico

de nuestros logros y limitaciones, con el propósito más significativo de encontrar un modelo prometedor para el futuro, para efectuar, por así decirlo, la revolución conceptual con su cambio de racionalidad de lo económico a lo cultural, que está generando nuestro tiempo<sup>45</sup>.

Cada vez más, el pensamiento moderno está usando del concepto de paradigma para describir el marco abstracto en el que la experiencia se interpreta como «realidad». Aunque el paradigma se vuelve cada vez más un espejo que distorsiona la experiencia y el sentido común, mientras los retos continúan alterando sus diversos elementos y nosotros luchamos para ver la imagen total y correctamente proporcionada, hasta que se llega al punto en donde el paradigma no puede contener por más tiempo los elementos dispares: repentinamente, elementos nuevos se incorporan y se convierten todos juntos en lo que interpretamos como nuevo modelo de relaciones, es decir, un nuevo paradigma a través de un proceso descrito por Thomas Kuhn, de modo bastante evocador, como «cambio de configuración»<sup>46</sup>. Estamos, parece, en un momento así, y la teoría y práctica educativas de los pasados veinticinco años aproximadamente muestran que, de hecho, ha habido en todo el mundo un reconocimiento universal de la necesidad de reconceptualización de la educación. Una vez se ha reconocido esto, la tremenda energía gastada en la búsqueda de «alternativas» para la educación puede ser entendida con más facilidad. La búsqueda mundial de alternativas en educación se presenta como evidencia del reconocimiento de las masas, aunque todavía a un nivel subliminal, de la inminencia del «cambio de configuración».

El progresismo educativo de este siglo ha dado ya un gran paso reconociendo a la naturaleza en el hombre, lo que llevó a avances humanos importantes en educación, cuando buscaba incluir la propia naturaleza en desarrollo del niño en los intereses de la realización orgánica. No se consiguió, sin embargo (y aquí es donde como doctrina está todavía limitada), darse cuenta de que la humanidad está en la naturaleza, y que cualquier intento de separación es artificial y desastroso, tanto para el medio ambiente como para la humanidad. Ésta es la razón por la que las versiones actuales del progresismo europeo, ejemplificado en el pensamiento de Montessori y Piaget y sus muchas aplicaciones, es un en-

45. Este cambio conceptual es discutido en PETER HALL (ed.), *Europe 2000* (1977), *passim*.

46. KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962); trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., Madrid 1977.

foque limitado para los que buscan una más amplia humanización de la humanidad. Durante algún tiempo el pragmatismo unitario, con su doctrina sobre la experiencia enseñada por James y Dewey, parecieron un atractivo camino y condujeron al tremendo entusiasmo del progresismo americano, que, sin embargo, ya se marchitó no precisamente por desilusión, sino por agotamiento conceptual, a principios de los años cincuenta. El trabajo futuro estriba en superar las doctrinas persistentes y destructivas del capitalismo industrial decimonónico, con su teoría de la mente sobre la naturaleza, del mundo exterior como objeto de explotación humana, con la correlación obligada de que otras personas también se convierten en objeto de explotación, y esto lo hemos visto suceder a escala global. Nuestra preocupación más profunda, por tanto, debe ser eliminar estos dualismos destructivos de mente y cuerpo, humanidad y naturaleza, sujeto y objeto, que han impedido el total desarrollo de nuestra tradición cultural, y, al mismo tiempo, evitar la superficialidad conceptual de la actividad pragmática de resolver problemas que no incluya toda la historia noética de la humanidad como parte de la experiencia inmediata. El camino a seguir es, seguramente, completar la visión de Robert Owen del «nuevo mundo moral», reconstruido hoy sobre la base del reconocimiento de la totalidad de la humanidad como parte de la naturaleza, y, así, desarrollar una nueva teoría unitaria del conocimiento y la moral con el objetivo de producir un mundo genuinamente humano. Éste, seguramente, es el objetivo supremo que podemos asignar a la educación.

## BIBLIOGRAFÍA\*

- ADAMS, J., *The Herbartian Psychology Applied to Education*, Isbister, Londres 1897.
- ADAMSON, J.W., *Pioneers of Modern Education in the Seventeenth Century*, Teachers College, Columbia University, Nueva York 1905; reimpr. 1971.
- AKENSON, D.H., *The Irish Education Experiment: The National System of Education in the Nineteenth Century*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1970.
- ALTICK, R., *The English Common Reader*, Chicago University Press, Chicago 1957.
- ANDERSON, R.D., *Education in France 1848-1870*, Clarendon Press, Oxford 1975.
- ARMYTAGE, W.H.G., *Heavens Below: Utopian Experiments in England 1560-1960*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1961.
- ARTZ, F.B., *The Development of Technical Education in France 1500-1850*, MIT Press, Cambridge, Mass. 1966.
- ASCHERSON, N., *The King Incorporated: Leopold II in the Age of Trusts*, Allen and Unwin, Londres 1963.
- ASHLEY, M., *A History of Europe 1648-1815*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1973.
- BACON, F., *The Advancement of Learning*, 1623. Ed. G.W. Kitchin, 1915. Reimpr. Dent, Londres 1954.
- , *Novum organum*, 1623 (trad. de R.J. Ellis y J. Spedding), Routledge, Londres (c. 1858); trad. cast.: *Novum organum*, Fontanella, Barcelona 1979.
- , *New Atlantis*, 1627, ed. A.B. Gough, Clarendon Press, Oxford 1924; trad. cast.: *Nueva Atlántida*, Zero, Madrid 1971.
- , *Selections*, ed. M.T. McClure, Scribner's, Londres 1928.
- BARNARD, H.C., *The Port-Royalists on Education: Extracts from the writing of the Port-Royalists*, Cambridge University Press, Cambridge 1918.
- , *The French Tradition in Education: Ramus to Mme Necker de Saussure*, Cambridge University Press, Cambridge 1922.
- , *Madame de Maintenon and St Cyr*, Black, Londres 1934.

\* Esta bibliografía no pretende ser exhaustiva, ni tan sólo indicativa de todas las obras consultadas. Contiene especialmente las obras citadas en las notas.

- , *Education and the French Revolution*, Cambridge University Press, Cambridge 1969.
- BASEDOW, J.B., *Elementarwerke mit den Kupfertafeln Chodowieckis, 1770-72*, Ernst Wiegandt, Leipzig 1909. Edición facsimilar, Hildesheim: Georg Olms, 1972.
- BATTERSBY, W.J., *St. John Baptist de la Salle*, Burns and Oates, Londres 1957.
- BEALES, A.C.F., *Education under Penalty*, University of London, The Athlone Press, Londres 1963.
- BEAUMONT, G. de, *On Prison Reform*, en S. DRESCHER (ed. y trad.), *Tocqueville and Beaumont on Social Reform*, Harper, Nueva York 1968.
- BELL, A., *An Analysis of the Experiment in Education Made at Egmore near Madras*, T. Bensley, Londres 1807.
- BERGER, P.L. y LUCKMAN, T., *The Social Construction of Reality*, Penguin, Harmondsworth 1967; trad. cast.: *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires 1979.
- BERLIN, I., *The Age of Enlightenment*, Mentor, Nueva York 1956.
- BERNAL, J.D., *Science in History*, 4 vols., Penguin, Harmondsworth 1969.
- BETTENSON, H., *Documents of the Christian Church*, Oxford University Press, Londres 1963.
- BILLINGTON, J.H., *The Icon and the Axe*, Random House, Inc., Nueva York 1970.
- BLAUG, M., *Economics of Education*, 2 vols., Penguin, Harmondsworth 1968; trad. cast.: *Economía de la educación*, Tecnos, Madrid 1972.
- BLEUEL, H.P., *Strength Through Joy: Sex and Society in Nazi Germany. (Das saubere Reich, 1972.)* Trad. J.M. Brownjohn, Secker and Warburg, Londres 1973; reimpr. Pan, Londres 1976.
- BOWEN, J., *Soviet Education: Anton Makarenko and the Years of Experiment*, University of Wisconsin Press, Madison 1962.
- , *Historia de la educación occidental*. Tomo I: *El mundo antiguo. Oriente próximo y Mediterráneo*, Herder, Barcelona 1976. Tomo II: *La civilización de Europa. Siglos VI a XVI*, Herder, Barcelona 1979.
- , (ed.), *Contemporary Educational Theory: A Critical Assessment*. Año jubilar de «*International Review of Education*» XXV, 2. UNESCO, Instituto de educación, Martinus Nijhoff, La Haya 1979.
- BOWEN, M.J., *Empiricism and Geographical Thought: From Francis Bacon to Alexander von Humboldt*, Cambridge University Press, Cambridge 1981.
- BOWERS, C.A., *The Progressive Educator and the Depression: The Radical Years*, Random House, Nueva York 1969.
- BOYLE, R., *The Works*, facsimil repr. de 1772 (Londres). Ed. D. McKie, Georg Olms, Hildesheim 1965.
- BRIGGS, A., *Victorian People*, Odhams, Londres 1954. Penguin, Harmondsworth 1965.
- BRINSLEY, J., *Ludus literarius, or the Grammar Schoole*, Felix Kingston for John Bellamie, Londres 1627. Ed. E.T. Campagnac, Reimpr. Liverpool University Press and Constable, Liverpool y Londres 1917.
- BRONOWSKI, J. y MAZLISH, B., *The Western Intellectual Tradition*, Penguin, Harmondsworth 1963.

- BROWN, H., *Scientific Organizations in Seventeenth Century France*, Williams and Wilkins, Baltimore 1934. Reimpr. Russell and Russell, Nueva York 1967.
- BROWN, R., *Knowledge, Education and Cultural Change*, Tavistock, Londres 1973.
- BRUNSWIG, H., *Enlightenment and Romanticism in Eighteenth-Century Prussia*, Chicago University Press, Chicago 1949.
- BUCHNER, E.F., *The Educational Theory of Immanuel Kant*, Lippincott, Filadelfia 1904. Reimpr. AMS Press, Nueva York 1971.
- BURTT, E.A. (ed.), *The English Philosophers from Bacon to Mill*, Modern Library, Nueva York 1939.
- BURWASH, N., *Egerton Ryerson*, Geo. N. Morang, Toronto 1903.
- CIPOLLA, C., *The Fontana Economic History of Europe: The Sixteenth and Seventeenth Centuries*, Collins, Londres 1974; trad. cast.: *Historia económica de Europa, siglos XVI y XVII*, Ariel, Barcelona 1981.
- , *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona 1970.
- CLEVERLEY, J. y PHILLIPS, D.C., *From Locke to Spock: Influential Models of the Child in Modern Western Thought*, Melbourne University Press, Melbourne 1976.
- COE, R.N., *The Idea of «Natural Order» in French Education*, «*British Journal of Educational Studies*», II, 2 (1957).
- COHN, N., *The Pursuit of the Millennium: Revolutionary Millenarians and Mystical Anarchists of the Middle Ages*, Secker and Warburg, Londres 1957; 3.ª ed. rev., Paladin, Londres 1970.
- COMENIUS, J.A., *Opera didactica omnia, 1657*, 2 vols., Academia Scientiarum Bohemoslovenica, Praga 1957.
- , *Labyrinth of the Heart, and Paradise of the World*, trad. Count Lützow, Dent, Londres 1901.
- , *The Way of Light*, trad. E.T. Campagnac, Liverpool University Press, Liverpool 1938.
- , *Analytical Didactic*, ed. V. Jelinek, Chicago University Press, Chicago 1953.
- , *The School of Infancy*, ed. E. Eller, University of North Carolina Press, Chapel Hill 1956.
- , *Comenius in England: Documents Relating to the Visit and Relations to the Royal Society*, ed. y trad. R.F. Young, Humphrey Milford, Londres 1932.
- , *John Amos Comenius on Education*, ed. Jean Piaget, Teachers College, Columbia University, Nueva York 1957.
- COOK, T.G. (ed.), *The History of Education in Europe*, Methuen, for History of Education Society, Londres 1974.
- COULTON, G.G., *Medieval Panorama*, 2 vols., Cambridge University Press, Cambridge 1938; reimpr. Fontana, Londres 1961.
- CRANFIELD, G.A., *The Development of the Provincial Newspaper 1700-1760*, Clarendon Press, Oxford 1962.
- CREMIN, L., *The Transformation of the School*, Alfred Knopf, Nueva York 1962.
- CRESSY, D., *Education in Tudor and Stuart England*, St. Martin's Press, Nueva York 1976.
- CROCKER, L.G., *The Age of Enlightenment*, Macmillan, Londres 1969.

- CHADWICK, H., *The Scots College at Douai*, «English Historical Review» LVI (1941).
- CHARQUES, R.D., *A Short History of Russia*, E.P. Dutton, Nueva York 1956.
- CHECKLAND, S.G., *The Rise of Industrial Society in England 1815-1885*, Longmans, Green, Londres 1964.
- CHEVALLIER, P. y otros autores, *L'enseignement français de la Révolution à nos jours*, Mouton, París 1968.
- DEANE, P., *The First Industrial Revolution*, Cambridge University Press, Cambridge 1969; trad. cast.: *La primera revolución industrial*, Edicions 62, Barcelona.
- DE GARMO, C., *First Yearbook of the National Herbart Society*, Public School Publishing Co., Bloomington, Ill. 1902.
- DE MAUSE, LI., *The History of Childhood*, Psychohistory Press, Nueva York 1974; trad. cast.: *Historia de la infancia*, Alianza, Madrid 1982.
- DESCARTES, R., *Oeuvres de Descartes*, Leopold Cerf, París 1909.
- , *The Philosophical Works of Descartes*, trad. E.S. Haldane y G.R.T. Ross, 2 vols., 1911, Cambridge University Press, Cambridge 1967.
- , *Philosophical Writings*, trad. y ed. E. Anscombe y P.T. Geach, Nelson, Londres 1966.
- , *Philosophical Letters*, trad. A. Kenny, Clarendon Press, Oxford 1970.
- DEWEY, J., *The School and Society*, Chicago University Press, Chicago 1900.
- , *How We Think*, D.C. Heath, Londres 1910; ed. rev. 1933.
- , *Democracy and Education*, Macmillan, Nueva York 1916.
- , *The Quest for Certainty*, Minton, Balch, Nueva York 1929.
- , *Characters and Events*, Henry Holt, Nueva York 1929.
- , *Art as Experience*, Minton, Balch, Nueva York 1935.
- DIDEROT, D., D'ALEMBERT y otros autores, *Encyclopedia*, ed. selectiva y trad. ingl. N.S. Hoyt y T. Cassirer, Bobbs-Merrill, Indianápolis 1965.
- DOMUS GALILAEANA, *Celebrazione della Accademia del Cimento nel Tricentenario della Fondazione*, Presso la Domus Galilaeana, Pisa 1957.
- DOWLING, P.J., *The Hedge Schools of Ireland*, Talbot Press, Dublín 1935.
- DUNKEL, H.B., *Herbart and Education*, Random House, Inc., Nueva York 1969.
- , *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story*, Chicago University Press, Chicago 1970.
- DUPEUX, G., *French Society 1789-1970*, trad. P. Wait, Methuen, Londres 1976.
- DURKAN, J., *Education in the Century of the Reformation*, en D. McROBERTS (ed.), *Essays on the Scottish Reformation 1513-1625*, John S. Burns and Sons, Glasgow 1962.
- DURY, J., *The Reformed School, and The Reformed Library Keeper*, William Du Gard, Londres 1650; repr. facs., The Scholar Press, Menston 1972.
- , *The Reformed School*, ed. H.M. Knox, Liverpool University Press, Liverpool 1958.
- EASTMAN, M., *Education and Art in Soviet Russia in the Light of Official Decrees and Documents*, Socialist Publication Society, Nueva York (c. 1920).
- ECONOMIST NEWSPAPER, *The World in Figures*, The Economist, Londres 1976.
- EDWARDS, R.D., *An Atlas of Irish History*, Methuen, Londres 1973.

- EGGLESTON, J. (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Methuen, Londres 1974.
- EHLER, S.Z. y MORRALL, J.B. (trad. y eds.), *Church and State through the Centuries: Historic Documents with Commentaries*, Burns and Oates, Londres 1954.
- ELWELL, C.E., *The Influence of the Enlightenment on the Catholic Theory of Religious Education in France 1750-1850*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1944.
- Enciclopedia Mondadori delle Scienze*, Mondadori, Milán 1968.
- FARRELL, A.P., *The Jesuit Code of Liberal Education: Development and Scope of the Ratio Studiorum*, Bruce Publishing Co., Milwaukee 1938.
- FELDSTEIN, S. y COSTELLO, L., *The Ordeal of Assimilation: A Documentary History of the White Working Class*, Doubleday, Anchor, Nueva York 1974.
- FÉNELON, *Fénelon on Education*, trad. de *Traité de l'éducation des filles* y otros documentos que ilustran las teorías educativas y la práctica de Fénelon. Trad. e introd. H.C. Barnard, Cambridge Univ. Press, Cambridge 1966.
- FICHTE, J.G., *Addresses to the German Nation*, trad. ingl. de R.F. Jones y G.H. Turnbull, Open Court, Chicago y Londres 1922; repr. 1956; trad. cast.: *Discursos a la nación alemana*, Taurus, Madrid 1968.
- , *The Vocation of Man*, ed. y trad. R.M. Chisholm, Liberal Arts Press, Nueva York 1956.
- FITZPATRICK, S., *The Commissariat of Enlightenment*, Cambridge University Press, Cambridge 1970.
- FORD, P.L. (ed.), *The New England Primer*, facsímil de la ed. de 1727, Teachers College, Columbia University, Nueva York 1962.
- FOURIER, C., *Design for Utopia: Selected Writings of Charles Fourier*, trad. F. Manuel, 1901; reimpr. Schocken, Nueva York 1971.
- FREMANTLE, A., *The Papal Encyclicals in their Historical Context*, Mentor, Nueva York 1956.
- FROEBEL, F., *Friedrich Froebel: A Selection from His Writings*, trad. E.M. Lilley, Cambridge University Press, Cambridge 1967.
- GAETANO, A.L., *G.B. Gelli and the Rebellion against Latin*, en *Studies in the Renaissance* (1966), XIII.
- GALILEI, G., *Dialogue Concerning the Two Chief World Systems: Ptolemaic and Copernican*, 1632; trad. W. Drake, University of California Press, Berkeley 1953.
- GALLIE, W.B., *Peirce and Pragmatism*, Penguin, Harmondsworth 1952.
- GEYL, P., *Napoleon: For and Against*, trad. O. Renier, Cape, Londres 1949; reimpr. Penguin, Harmondsworth 1965.
- GIBSON, R.W., *Francis Bacon: A Bibliography of His Works and of Baconiana to the Year 1750*, Scrivener Press, Oxford 1950.
- GILBERT, H., *Queene Elizabethes Achademy*, ed. F.J. Furnivall, Early English Text Society, Londres 1869.
- GOMBIN, R., *Les origines du gauchisme*, Seuil, París 1971; trad. cast.: *Los orígenes del izquierdismo*, Zero, Madrid 1977.
- GOODY, J., *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge University Press, Cambridge 1968.



- GOSDEN, P.J., *How They Were Taught: An Anthology of Contemporary Accounts of Learning and Teaching in England*, Blackwell, Oxford 1969.
- GREEN, V.H.H., *British Institutions: The Universities*, Penguin, Harmondsworth 1969.
- GRENDLER, P.F., *Critics of the Italian World 1530-1560*, University of Wisconsin Press, Madison 1969.
- , *The Rejection of Learning in Mid-Cinquecento Italy*, en *Studies in the Renaissance* (1966), XIII.
- GRUNEGER, R., *A Social History of the Third Reich*, 1971; reimpr. Penguin, Harmondsworth 1974.
- GUIMPS, R. de, *Pestalozzi: His Life and Work*, Swann Sonnenschein, Londres 1890.
- GUTEK, G.L., *Pestalozzi and Education*, Random House, Nueva York 1968.
- HALL, P. (ed.), *Europe 2000*, Duckworth, Londres 1977.
- HALLS, W.D., *Society, Schools and Progress in France*, Pergamon Press, Oxford 1965.
- HALPERIN, S.W., *Mussolini and Italian Fascism*, Van Nostrand Anchor, Princeton NJ 1964.
- HANS, N., *New Trends in Education in the Eighteenth Century*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1951.
- , y HESSEN, S., *Educational Policy in Soviet Russia*, King and Son, Londres 1930.
- HARING, C.H., *The Spanish Empire in America*, Harcourt, Brace, World, Nueva York 1947; reimpr. con correcciones 1952.
- HARRIS, H.S., *The Social Philosophy of Giovanni Gentile*, University of Illinois Press, Urbana 1960.
- HARRISON, J.F.C., *Quest for the New Moral World: Robert Owen and the Owenites in Britain and America*, Scribner's, Nueva York 1969.
- HARTWELL, R.W., *The Causes of the Industrial Revolution*, Methuen, Londres 1967.
- HARVARD UNIVERSITY COMMITTEE, *General Education in a Free Society*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1945.
- HEAFFORD, M.R., *Pestalozzi: His Thought and its Relevance Today*, Methuen, Londres 1967.
- HEGEL, G.F.W., *Reason in History*, ed. y trad. R.S. Hartman, Liberal Arts Press, Nueva York 1953.
- HELM, P.J., *History of Europe 1450-1660*, Bell, Londres 1961.
- HERBART, J.F., *The Aesthetic Presentation of the World*, 1804; trad. H.M. y E. Felkin, Swann Sonnenschein, Londres 1892.
- , *The Science of Education*, 1806; trad. H.M. y E. Felkin, Swann Sonnenschein, Londres 1892; D.C. Heath, Boston 1896.
- , *A Text-Book in Psychology*, 1816; trad. M.K. Smith, D. Appleton, Nueva York 1897.
- , *Outlines of Educational Doctrine*, 1835; trad. A.F. Lange, Macmillan, Nueva York 1901.
- , *The ABC of Sense Perception and Minor Pedagogical Works*, D. Appleton, Nueva York 1896.

- HERDER, J.G. von, *Outlines of a Philosophy of the History of Man*, trad. T. Churchill, c. 1800; ed. facs. Bergman, Nueva York.
- HERR, R., *The Eighteenth-Century Revolution in Spain*, Princeton University Press, Princeton 1958; reimpr. 1969; trad. cast.: *España y la revolución del siglo XVIII*, Aguilar, Madrid 1973.
- HILL, C., *Reformation to Industrial Revolution*, Penguin, Harmondsworth 1967; trad. cast.: *De la reforma a la revolución industrial*, Ariel, Barcelona 1980.
- HOBBS, T., *Leviathan* (1651), ed. M. Oakshott, Blackwell, Oxford 1946, 2<sup>a</sup> 1955; trad. cast.: *Leviatán*, Nacional, Madrid 2<sup>a</sup> 1980.
- HOFSTADTER, R., *The Development of Academic Freedom in the United States*, Columbia University Press, Nueva York 1957.
- , y SMITH, W., *American Higher Education: A Documentary History*, 2 vols., Chicago University Press, Chicago 1961.
- HOLLINGWORTH, B., *Lancasterian Schools in Russia*, «Durham Research Review» V, 17 (1966).
- HOOLE, C., *A New Discovery of the Art of Teaching Schoole, in Four Small Treatises*, ed. E.T. Campagnac, Liverpool University Press and Constable, Liverpool y Londres 1913.
- HUMBOLDT, A. von, *Kosmos*, 5 vols., Cotta, Stuttgart 1845-62.
- , *Ansichten der Natur mit wissenschaftlichen Erläuterungen*, 3.<sup>a</sup> ed., Cotta, Stuttgart-Tubinga 1849; trad. cast.: *Cuadros de la naturaleza*, Iberia, Barcelona 1961.
- HUNTER, N., *Shanghai Journal: An Eyewitness Account of the Cultural Revolution*, Beacon Press, Boston 1969.
- IGNATIEV, P., ODINETZ, D.M. y NOVGOROTSEV, P.J., *Russian Schools and Universities in the World War*, Yale University Press, New Haven, Conn. 1929.
- INGLIS, B., *Poverty and the Industrial Revolution*, Hodder and Stoughton, Londres 1971; reimpr. Panther, Londres 1972.
- JAMES, W., *Talks to Teachers*, 1899; reimpr. W.W. Norton, Nueva York 1958.
- JOHNSON, C., *Old-Time Schools and School-Books*, 1904; reimpr. Dover, Nueva York 1963.
- JOHNSON, F.R., *Gresham College: Precursor of the Royal Society*, «Journal of the History of Ideas», I, 4 (1945).
- JOHNSON, W.H.E., *Russia's Educational Heritage*, Carnegie Institute of Technology Press, Pittsburgh 1950.
- JONES, M.G., *The Charity School Movement: A Study of Eighteenth-Century Puritanism in Action*, Cambridge University Press, Cambridge 1930; reimpr. Frank Cass, Londres 1964.
- JORDAN, W.K., *Philanthropy in England 1480-1660: A Study of the Changing Pattern of English Social Aspirations*, Allen and Unwin, Londres 1959.
- KANT, I., *Sämmtliche Werke*, ed. Rosenkranz y Schubert, Voss, Leipzig 1839.
- , *Kant's Critique of Practical Reason and Other Works on the Theory of Ethics*, trad. T.K. Abbott, 1873, 2<sup>a</sup> 1909; reimpr. Longmans, Londres 1963.
- , *Critique of Pure Reason*, 1.<sup>a</sup> ed. (A) 1781; 2.<sup>a</sup> ed. (B) 1787; trad. ingl. Norman Kemp Smith, Macmillan, Londres 1952; trad. cast.: *Crítica de la razón pura*, Alfaguara, Madrid 1978.

- , *Prolegomena to any Future Metaphysics that will be able to Present itself as a Science*, 1783; trad. P.G. Lucas, Manchester University Press, Manchester 1953; trad. cast.: *Prolegómenos a toda metafísica futura*, Buenos Aires 1954.
- , *Philosophical Correspondence 1759-1799*, ed. y trad. Arnulf Zweig, Chicago University Press, Chicago 1967.
- , *Education (Über Pädagogik)*, 1803; trad. A. Churton, University of Michigan Press, Ann Arbor 1960.
- , *On History*, ed. L.W. Beck, Bobbs-Merrill, Indianápolis 1963.
- KHRUSHCHEV, N., *Krushchev and the Central Committee Speak on Education*, trad. G. Counts, Pittsburgh University Press, Pittsburgh 1959.
- KING, B., *Changing Man: The Education System of the USSR*, Viking Press, Nueva York 1937.
- KLINE, G.L. (ed.), *Soviet Education*, Columbia University Press, Nueva York 1957.
- KLYUCHEVSKY, V., *Peter the Great*, trad. L. Archibald, 1910; reimpr. Random House, Nueva York 1958.
- KNIGHT, E.W. y HALL, C.L., *Readings in American Educational History*, Appleton-Century-Crofts, Nueva York 1951.
- KNOWLES, D., *The Religious Orders in England*, vol. 2: *The End of the Middle Ages*, Cambridge University Press, Cambridge 1955.
- KNOX, J., *John Knox's History of the Reformation in Scotland*, ed. W.C. Dickinson, 2 vols., Thomas Nelson, Londres 1949.
- KRAMER, R., *Maria Montessori: A Biography*, Putnam's, Nueva York 1976.
- KRUPSKAYA, N.K., *On Education: Selected Speeches and Articles*, trad. G.P. Ivanov-Mumjiev, Foreign Languages Publishing House, Moscú 1957.
- KUHN, T., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago University Press, Chicago 1962; trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., Madrid 1977.
- LA FONTAINERIE, F. de, *French Liberalism and Education in the Eighteenth Century: Writings of La Chalotais, Turgot, Diderot and Condorcet on National Education*, Burt Franklin, Nueva York 1971.
- LANCASTER, J., *Improvements in Education*, 1802; Darton and Harvey, Londres 1805.
- , *An Account of a Remarkable Establishment of Education at Paris*, J. Lancaster, Londres 1809.
- , *The British System of Education*, Longman, Londres 1810.
- LANDO, O., *The Paradossi of «Ortensio Lando»*, en W.G. RICE (ed.), *Essays and Studies in English and Comparative Literature*, VIII, University of Michigan Press, Ann Arbor 1932.
- LAWSON, J. y SILVER, H., *A Social History of Education in England*, Methuen, Londres 1973.
- LEARY, D.B., *Education and Autocracy in Russia: From the Origins to the Bolsheviks*, University of Buffalo Press, Buffalo, NY 1919.
- LEIBNIZ, G.W. von, *New Essays concerning Human Understanding* (1765), trad. ingl. de A.G. Langley, 1896; reimpr. Open Court, La Salle, Ill. 1949; trad. cast.: *Nuevo tratado sobre el entendimiento humano*, Aguilar, Madrid 1970.
- , *Selections*, ed. P.P. Weiner, Scribner's, Nueva York 1951.

- LENIN, V.I., *Lenin on Youth*, Progress Publishers, Moscú 1967.
- LOCKE, J., *The Works*, Tegg, Sharp, Londres 1823.
- , *Essays on the Law of Nature*, trad. W. von Leyden, Clarendon Press, Oxford 1954.
- , *The Educational Writings of John Locke*, ed. J.L. Axtell, Cambridge University Press, Cambridge 1968.
- , *John Locke: Prophet of Common Sense*, ed. M.V.C. Jeffreys, Methuen, Londres 1967.
- LUNACHARSKY, A., *Self-Education of the Workers: The Cultural Task of the Struggling Proletariat*, Workers' Socialist Federation, Londres (c. 1918).
- LUTHER, M., *D. Martin Luthers Werke*, Herman Böhlau Nachfolger, Weimar 1883.
- MCGRATH, P., *Papists and Puritans under Elizabeth I*, Blandford Press, Londres 1967.
- MCLACHLAN, *English Education under the Test Acts: Being the History of the Non-Conformist Academies 1662-1820*, Manchester University Press, Manchester 1931.
- MACLURE, J.S., *Educational Documents: England and Wales 1816-1963*, Chapman and Hall, Londres 1965.
- MCMANNERS, J., *French Ecclesiastical Society under the Ancien Régime: A Study of Angers in the Eighteenth Century*, Manchester University Press, Manchester 1960.
- MACMURRAY, J., *The Self as Agent*, Gifford Lectures 1953, Faber, Londres 1957.
- MCMURRY, C., *The Elements of General Method Based on the Principles of Herbart*, 1889; ed. rev. Public School Publishing Co., Bloomington, Ill. 1903.
- , y MCMURRY, F., *The Method of the Recitation*, 1897, Macmillan, Nueva York 1903.
- MICROBERTS, D., *Essays on the Scottish Reformation 1513-1625*, Burns, Glasgow 1962.
- MANUEL, F.E. y F.P., *French Utopias: An Anthology of Ideal Societies*, 1966; reimpr. Schocken, Nueva York 1971.
- MAO TSE-TUNG, *Selected Works*, 4 vols., Foreign Languages Press, Pekín 1967.
- MARX, K., *Early Texts*, ed. y trad. D. McLellan, Clarendon Press, Oxford 1971.
- , *Capital*, trad. E. y C. Paul, Everyman Library, Dent, Londres 1930; reimpr. 1951; ed. cast.: *El capital*, Grijalbo, Barcelona 1976.
- , *The Marx-Engels Reader*, ed. R.C. Tucker, W.W. Norton, Nueva York 1972.
- MEDVEDEV, A.A., *The Rise and Fall of T.D. Lysenko*, Doubleday, Anchor, Nueva York 1969.
- MILL, J., *James Mill on Education*, ed. W.H. Burston, Cambridge University Press, Cambridge 1969.
- MILTON, J., *Tractate of Education*, 1644, ed. D. Browning, Cambridge University Press, Cambridge 1897.
- MINIO-PALUELLO, L., *Education in Fascist Italy*, Oxford University Press, Londres 1946.
- MOLS, R., *Introduction à la démographie historique des villes d'Europe du 14e au 18e siècle*, 3 vols., Duculot, Gembloux 1954-56.

- MONROE, P., *Thomas Platter and the Educational Renaissance of the Sixteenth Century*, Appleton, Nueva York 1904.
- (ed.), *A Cyclopaedia of Education*, 5 vols., Macmillan, Nueva York 1911-13.
- MONTAIGNE, M. de, *The Essays of Michel Seigneur de Montaigne*, trad. J.C. Cotton, 3.<sup>a</sup> ed., Ward, Lock, Tyler, Londres 1700.
- , *Essays of Montaigne*, ed. P. Chubb, trad. J. Florio, Walter Scott Publishing Co., Londres; ed. cast.: *Ensayos completos*, Iberia, Barcelona 1968.
- , *Oeuvres complètes*, ed. A. Thibaudet y M. Rat, «Bibliothèque de la Pléiade», Gallimard, París 1962.
- MONTESSORI, M., *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the «Children's Houses»*, trad. Anne E. George, F.A. Stokes, Nueva York 1912.
- , *The Discovery of the Child*, trad. Mary A. Johnstone, Kalakshetra Publications, Adyar, Madras 1948.
- MONTGOMERY, J.W., *Cross and Crucible: Johann Valentin Andreae (1586-1654), Phoenix of the Theologians*, 2 vols., Martinus Nijhoff, La Haya 1973.
- MOORE, P., *Watchers of the Stars: The Scientific Revolution*, Michael Joseph, Londres 1973.
- MUSGRAVE, P.W., *Sociología de la educación*, Herder, Barcelona 1983.
- NEARINGS, S., *Education in Soviet Russia*, International Publishers, Nueva York 1926.
- NEUBERG, V., *Popular Education in Eighteenth-Century England*, Woburn Press, Londres 1971.
- NOONE, J.B., *Rousseau's Theory of Natural Law as Conditional*, «Journal of the History of Ideas», XXXIII, 1 (1972).
- OLIVA, L.J., *Peter the Great*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1970.
- OLIVEIRA MARQUES, A.H. de, *History of Portugal*, 2 vols., Columbia University Press, Nueva York 1976.
- ORNSTEIN, M., *The Role of the Scientific Societies in the Seventeenth Century*, Chicago University Press, Chicago 1938.
- OWEN, R., *A New View of Society and Other Writings*, Everyman Library Dent, Londres 1927; trad. cast.: *Nueva visión de la sociedad*, Ricou, Barcelona 1982.
- PADBERG, J.W., *Colleges in Controversy: The Jesuit Schools in France from Revival to Suppression 1815-1880*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1969.
- PALMER, R.R., *Atlas of World History*, Rand McNally, Chicago 1962.
- , *The School of the French Revolution*, Princeton University Press, Princeton NJ 1975.
- PANKRATOVA, A.M. (ed.), *Istoriya SSSR*, 3 vols., Institut Istorii Akademii Nauk SSR, Moscú 1955.
- PARES, B., *Russia*, ed. rev. Mentor, Nueva York 1949.
- PARKER, I., *The Dissenting Academies*, Cambridge University Press, Cambridge 1914.
- PASSMORE, J., *The Perfectibility of Man*, Scribner's, Nueva York 1970.
- PAULSEN, F., *German Education: Past and Present*, 1906; trad. T. Lorenz, T. Fisher Unwin, Londres 1908.

- PEIRCE, C.S., *Collected Papers*, Harvard University Press, Cambridge Mass. 1931-35.
- PESTALOZZI, J.H., *Leonard and Gertrude*, 1781; trad. E. Channing, D.C. Heath, Boston 1910.
- , *How Gertrude Teaches Her Children*, 1802; trad. L.E. Holland y F.C. Turner, Swann Sonnenschein, Londres 1894.
- , *Letters on Early Education (Addressed to J.P. Greaves)*, 1827; C.W. Bardeen, Syracuse, NY 1898.
- PETTY, W., *The Advice of W.P. to Mr Samuel Hartlib, for the Advancement of Some Particular Parts of Learning*, Londres 1648.
- PIAGET, J., *Science of Education and the Psychology of the Child*, trad. D. Coltman, Viking Press, Nueva York 1971.
- , *Psicología y pedagogía*, Ariel, Barcelona 1981.
- PINKEVITCH, A.P., *The New Education in the Soviet Republic*, trad. N. Perlmutter, John Day, Nueva York 1929.
- PROST, A., *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, París 1968.
- PURVER, M., *The Royal Society: Concept and Creation*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1967.
- RABELAIS, F., *Oeuvres complètes*, 1522-67; ed. J. Boulenger, «Bibliothèque de la Pléiade», Gallimard, París 1955.
- , *Gargantúa y Pantagruel*, Bruguera, Barcelona 1978.
- RAMOS OLIVEIRA, A.A., *Politics, Economics and Men of Modern Spain 1808-1946*, Victor Gollancz, Londres 1946.
- RANDALL, J.H., *The School of Padua and the Emergence of Modern Science*, Antenore, Padua 1961.
- REDDIE, C., *Abbotsholme*, G. Allen, Londres 1900.
- REIN, W., *Outlines of Pedagogics*, trad. C.C. y I.J. van Liew, Swann Sonnenschein, Londres 1893.
- RICHMOND, K., *Education and Schooling*, Methuen, Londres 1975; trad. cast.: *Educación y escolaridad*, Herder, Barcelona 1980.
- , *La revolución de la enseñanza*, Herder, Barcelona 1971.
- RODERICK, A.J. (ed.), *Wales Through the Ages*, 2 vols., Christopher Davies, Swansea 1959-60.
- ROUSSEAU, J.J., *Oeuvres complètes*, ed. B. Gagnebin y M. Raymond, Garnier, París 1960-1964.
- , *Minor Educational Writings*, ed. y trad. W. Boyd, 1910; reimpr. Teachers College, Columbia University, Nueva York 1962.
- ROWSE, A.L., *The England of Elizabeth: The Structure of Society*, Macmillan, Londres 1950.
- RUDÉ, G., *Paris and London in the Eighteenth Century: Studies in Popular Protest*, Collins, Londres 1952.
- , *Europe in the Eighteenth Century: Aristocracy and the Bourgeois Challenge*, Weidenfeld and Nicholson, Londres 1972 (Sphere, Londres 1972); trad. cast.: *Europa en el siglo XVIII*, Alianza, Madrid 1981.
- RUSH, B., *Selected Writings of Benjamin Rush*, ed. D.D. Runes, Philosophical Library, Nueva York 1947.

- RYLE, G., *The Concept of Mind*, Hutchinson, Londres 1949; reimpr. Penguin, Harmondsworth 1963.
- SAGARRA, E., *A Social History of Germany 1648-1914*, Methuen, Londres 1977.
- SAINT-SIMON, *The Doctrine of Saint-Simon: An Exposition, 1828-29*, ed. y trad. G.G. Iggers, 1958; reimpr. Schocken, Nueva York 1972.
- SALMON, D. (ed.), *The Practical Parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiments*, Cambridge University Press, Cambridge 1932.
- SARGENT, W.L., *On the Progress of Elementary Education*, «Journal of the Royal Statistical Society» XXX (1867).
- SCOTT, D.F.S., *Wilhelm von Humboldt and the Idea of a University*, University of Durham, 1960.
- SCHLESINGER, R., *The Family in the USSR: Documents and Readings*, trad. H. Rapp, Routledge and Kegan Paul, Londres 1949.
- SCHNEIDER, F., *Educación europea*, Herder, Barcelona 1963.
- SHIRER, W.L., *The Rise and Fall of the Third Reich*, Simon y Schuster, Nueva York 1960; trad. cast.: *Auge y caída del III Reich*, Caralt, Barcelona 1971.
- SILVER, H. (ed.), *Equal Opportunity in Education*, Methuen, Londres 1973.
- SIZER, T.R. (ed.), *The Age of the Academies*, Teachers College, Columbia University, Nueva York 1964.
- SMITH, N.K., *New Studies in the Philosophy of Descartes*, Macmillan, Londres 1952.
- SPELL, J.R., *Rousseau in the Spanish World Before 1833: A Study in Franco-Spanish Literary Relations*, University of Texas Press, Austin 1938; reimpr. Octagon Books, Nueva York 1969.
- SPENCER, H., *Education: Intellectual, Moral and Physical*, Rationalist Press, Londres 1861; reimpr. Watts, Londres 1929.
- SPINKA, M., *John Amos Comenius: That Incomparable Moravian*, Chicago University Press, Chicago 1943.
- SPRAT, T., *The History of the Royal Society of London for the Improving of Natural Knowledge, 1667*; reimpr. facs., ed. J.I. Cope y H.W. Hones, Routledge and Kegan Paul, Londres 1959.
- STANDING, E.M., *Maria Montessori: Her Life and Work*, Hollis and Carter, 1957; reimpr. Mentor-Omega, Nueva York 1962.
- , *The Montessori Revolution in Education*, The Academy Guild Press, Fresno, California 1962; reimpr. Schocken, Nueva York 1966.
- STEWART, W.H.C., *The Educational Innovators*, vol. 2, Macmillan, Londres 1968.
- y McCANN, W.P., *The Educational Innovators*, vol. 1: 1750-1850, Macmillan, Londres 1967.
- STONE, L., *The Crisis of the Aristocracy 1558-1641*, Clarendon Press, Oxford 1965; trad. cast.: *La crisis de la aristocracia*, Rev. de Occidente, Madrid 1976.
- , *The Educational Revolution in England 1560-1640*, «Past and Present» XXVIII (1964).
- STOWE, A.M., *English Grammar Schools in the Reign of Queen Elizabeth*, Teachers College, Columbia University, Nueva York 1908.
- SYLVESTER, D.W., *Educational Documents 800-1816*, Methuen, Londres 1970.

- TAYLOR, A.J.P., *The Course of German History*, reimpr. Methuen, Londres 1961.
- THOMSON, D., *Europe Since Napoleon*, Penguin, Harmondsworth 1966.
- TOBIAS, J.J., *Crime and Industrial Society in the Nineteenth Century*, Penguin, Harmondsworth 1972.
- TREADGOLD, D., *The West in Russia and China: Religious and Secular Thought in Modern Times*, vol. 1: *Russia 1472-1917*, Cambridge University Press, Cambridge 1973.
- TREND, J.B., *The Origins of Modern Spain*, Cambridge University Press, Cambridge 1934; reimpr. Russell y Russell, Nueva York 1965.
- TREVOR-ROPER, H., *The Scottish Enlightenment*, en *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, LVIII, Institut et Musée Voltaire, Ginebra 1967.
- TROUTON, R., *Peasant Renaissance in Yugoslavia 1900-1950: A Study of the Development of Peasant Society as Affected by Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1952.
- TURNBULL, G.H., *Hartlib, Dury and Comenius: Gleanings from Hartlib's Papers*, Liverpool University Press and Hodder and Stoughton, Liverpool y Londres 1947.
- TURNER, B., *Equality for Some: The Story of Girl's Education*, Ward Lock, Londres 1974.
- ULICH, R., *Three Thousand Years of Educational Wisdom*, Cambridge University Press, Cambridge 1954.
- VENTURI, F., *Utopia and Reform in the Enlightenment*, Cambridge University Press, Cambridge 1971.
- VEYSEY, L.R., *The Emergence of the American University*, Chicago University Press, Chicago 1965.
- VYGOTSKY, L.S., *Thought and Language*, trad. E. Hanfmann y G. Vakar, MIT Press, Cambridge, Mass. 1962.
- WARD, A., *Collected Papers*, vol. 1, Cambridge University Press, Cambridge 1921.
- WEBB, S. y B., *Soviet Communism. A New Civilization?*, 2 vols., Scribner's, Nueva York 1936.
- WEBSTER, C. (ed.), *Samuel Hartlib and the Advancement of Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1970.
- WESLEY, J., *The Works of John Wesley*, Wesleyan Conference Office, Londres 1872; reimpr. facs. Zondervan Publishing House, Grand Rapids, Mich.
- WHITE, F.R., *Famous Utopias of the Renaissance*, Packard, Nueva York 1946; reimpr. Hendricks House, Nueva York 1955.
- WILLIAMS, M. (ed.), *Revolutions 1775-1830*, Penguin, Harmondsworth 1971.
- WILSON, J. y otros autores, *Introduction to Moral Education*, Penguin, Harmondsworth 1967.
- WILSON, L., *The New Schools in New Russia*, Vanguard Studies of Soviet Russia, 1928.
- WINN, R.B. (ed. y trad.), *Soviet Psychology*, Philosophical Library, Nueva York 1961.
- WOODY, T., *New Minds: New Men?*, Macmillan, Nueva York 1932.
- YATES, F.A., *The French Academies of the Sixteenth Century*, Warburg Institute, University of London, Londres 1947.

## ÍNDICE ANALÍTICO

- ABBOTSHOLME: fundado por Reddie 507; copiado en Alemania 508
- ACADEMIAS: Academia de Ginebra, véase Ginebra; en la Italia del renacimiento 80ss; Academia platónica véase Platónica, academia; italianas del siglo diez y seis: *dei Filleleni*, *Orti Oricellari*, Florentina, *della Crusca*, *degli Infiammati*, *degli Affidati* 82; *Accademia dei lincei* 83s; *Accademia del cemento* 85s; francesas: en el siglo diez y siete 87-91, *Académie de poésie et de musique* de Baif 88, *La Pléiade* 88, *Académie française* véase Francesa, academia, Academia Montmor, véase Montmor, *Académie des sciences* empieza 91, carta constitucional, languidece y es reorganizada 100ss; *Accademia fiorentina* censurada por la Inquisición por simpatizar con los luteranos 116; inglesas: Academias disidentes véase Disidentes, academias, academias comerciales en Inglaterra en el siglo diez y ocho 191ss, currículum militar en el siglo diez y ocho 192; se desarrollan en la Norteamérica colonial 351-356 454s, declinan de manera continuada en el siglo diez y nueve 460
- ACTA BALFOUR - MORANT DE 1902 391
- ACTA DE ISABEL I de 1593: contra los puritanos 183
- ACTA DE MASSACHUSETTS: del Viejo mentiroso 346
- ACTA DE SUPREMACIA DE ISABEL I de 1559 45
- ACTA DE TOLERANCIA DE 1689: presta ayuda a los inconformistas ingleses 186s
- ACTA DE UNIFORMIDAD DE 1559: aplicada al clero inglés 45
- ACUERDOS DE LETRÁN: de Mussolini y el papado 592
- ADAMS, JOHN: dirigente herbartiano 464; interpretación dinámica de Herbart 526
- ALEMANIA EN EL SIGLO VEINTE: educación en la república de Weimar 572s; en el período nazi 595-600
- ALFABETIZACIÓN: en el siglo diez y seis 36s 50s; en el siglo diez y siete 169s; en el siglo diez y ocho 195ss; en Escocia 203; deliberadamente retirada a los negros norteamericanos 361; índices en la Inglaterra del siglo diez y nueve 397; liderazgo prusiano en el siglo diez y nueve 411 415; en las naciones subdesarrolladas europeas del siglo veinte 553; en los Estados Unidos de los siglos diez y nueve y veinte 554s; en la Irlanda del siglo veinte 562ss; resistencia por parte de



- la primera burguesía española del siglo veinte 582; en el Portugal del siglo diez y nueve 583ss; esfuerzos por mejorarla en la Italia del siglo diez y nueve 587; en la primera Rusia ortodoxa 603s; requerida de la nobleza rusa por Pedro el Grande 605; en la Rusia del siglo veinte 614
- ALFABETO CIRÍLICO 603
- ALIENACIÓN: concepto de la presagiada por Owen 479; en Marx 624 640s 686
- ANDREAE, JOHAN VALENTIN: teoría utópica en *Christianopolis* 121s; su ataque a Comenius 126
- ANSCHAUUNG: doctrina de Pestalozzi de la observación intuitiva 293 296-300; interés de Herbart por el 303 305; y el movimiento holista 424s; en el enfoque de Montessori 503
- ANTROPOSOFÍA: fundada por Rudolf Steiner 494
- ARISTÓTELES: modelo de la mente como influencia importante 34; doctrinas atacadas por Ramus 61ss; interpretación escolástica cuestionada en el siglo diez y siete 67ss; atacado por Bacon 74s; lógica purificada por Zarabella 83; aristotelismo atacado en el siglo diez y ocho por Thomasius 219s; en Rousseau 255
- ARNAULD, JACQUELINE (abadesa Angélica): en Port-Royal 158
- ARNOLD, MATTHEW: se opone al sistema financiero del Código revisado 398; impulsa la escolarización obligatoria 399; sobre los valores de la clase media 512
- ARNOLD, THOMAS: reforma en el siglo diez y nueve de la escuela de Rugby 388
- ASOCIACIÓN DE EDUCACIÓN NACIONAL: sindicato norteamericano de maestros 546
- ASOCIACIÓN DE LA NUEVA EDUCACIÓN (NEF) 510s; primera conferencia en 1921 534
- ASOCIACIÓN PROGRESISTA DE LA EDUCACIÓN (PEA): fundación 513 534 542; su publicación 542; dominada por el colegio de maestros de Columbia 544; oposición de la Iglesia católica en los años 30 547s; decae y es disuelta 549
- AUSTRIA: educación en el siglo veinte 573s 578s
- BACON, FRANCIS: avanza las doctrinas del empirismo 72ss; obras principales 73; doctrinas de *El progreso del saber* 73-76; *Novum organum* 74; teoría utópica de *Nueva Atlántida* 76s 123; teorías seguidas por la *Royal Society* 108; apoyo de Hartlib 137s; influencia sobre Petty 142, sobre Hume 206; idea el esquema para la *Encyclopédie* 242
- BAÏF, JEAN ANTOINE DE, véase Academias
- BARNARD, HENRY: compila las estadísticas de la educación norteamericana para 1855 354; secretario de la Junta de educación de Connecticut 457
- BASEDOW, JOHANN BERNHARD: adopta las ideas de Rousseau 263; funda el *Philanthropinum* 263; *Das Elementarwerk* recomendado por Kant 282
- BATEUS, WILLIAM: influencia de su *Janna linguarum reserata* sobre Comenius 128
- BÉLGICA: surgimiento político 574; desarrollos educacionales 574ss; la *guerre scolaire* 574
- BELL, ANDREW: visita a Pestalozzi en Yverdon 293 425; el sistema mutuo en Madras 374s 424
- BENEFICENCIA, ESCUELAS DE: congregaciones católicas en el siglo diez y siete 153ss; Regla de los Hermanos de las escuelas cristianas para ense-

- ñar a los pobres 168; poco corrientes en la Inglaterra del siglo diez y siete 183; Sociedad para la promoción del conocimiento cristiano (SPCK) 196, busca dar a los pobres la alfabetización escrita 197; organizadas por SPCK y SPG para los menesterosos 197-200; en la Escocia del siglo diez y ocho 200ss; consorcio galés y SPCK en Gales 209s; en la Irlanda del siglo diez y ocho 214-218; críticas de Wesley 217; pierden ímpetu a finales del siglo diez y ocho 226; y apoyo cuáquero en el siglo diez y nueve 374; en Filadelfia 386
- BENTHAM, JEREMY: utilitarismo 367-370, «cálculo hedónico» 369s; *ipse-dixitismo* 369
- BESPRIZORNIKI 627 629
- BIFURCACIÓN: en el sistema francés del siglo diez y nueve 406s; resistencia de los conservadores 407
- BINET, ALFRED, psicólogo 496
- BLONSKY, PAVEL: y el movimiento de tests mentales soviético 631
- BOTTAI, GIUSEPPE: políticas educacionales fascistas 593s
- BOYLE, ROBERT: y el «colegio invisible» 106
- BUDÉ, GUILLAUME: estimula la fundación del *Collège de France* 58
- BULAS PAPALES Y ENCÍCLICAS: Pío V *Regnans in excelsis* de 1570, excomulga a Isabel I 47; Pío IV *Iniunctum nobis* de 1564, profesión de fe tridentina 52; Clemente XIV *Domini ac Redemptor* de 1773, disuelve la Compañía de Jesús 176; Pío VII *Sollicitudo omnium ecclesiarum* de 1814, restablece a los jesuitas 332; Pío XI *Divini illius Magistri* de 1929, sobre la educación cristiana de la juventud 547; Gregorio XVI *Singulari nos* de 1834, denuncia al liberalismo 567; Pío IX *Qui pluribus* de 1846, contra el comunismo 567; *Quanta*
- cura* y el *Syllabus errorum* de 1864 491 568; León XIII *Rerum novarum* de 1891, sobre la condición de la clase trabajadora 576
- BURGUESÍA: en Prusia (*Bildungsbürgertum*) 337 411s; dominio europeo a comienzos del siglo diez y nueve 364ss; definición del término 365; hipocresía en la educación atacada por James Mill 380; se opone al sistema mutuo en Inglaterra 378s, en Francia 383s; oposición en el siglo diez y nueve a la educación popular en Inglaterra 394, en Francia 408; domina las universidades norteamericanas en el siglo diez y nueve 453; Rusia: sistema atacado por los bolcheviques 622
- CALASANZ, JOSÉ DE: funda los escolapios 156
- CALVINISMO: y la Academia de Ginebra 64ss; y los hugonotes 64ss; en la obra de Andreea 121s; en la Inglaterra del siglo diez y siete requiere filantropía 180s; penetra profundamente en la Escocia del siglo diez y seis 203; en la Norteamérica colonial 348s
- CAMBIO DE CONFIGURACIÓN: concepto de Kuhn 687
- CAMPANELLA, GIOVANNI: influencia sobre Bacon 77; teoría utópica en *La ciudad del sol* 122s
- CAMPION, EDMUND 48
- CANADÁ: adopta los métodos de Pestalozzi y Froebel 463; desarrollo del sistema educacional 465s
- CAPELLANÍA, véase Escuelas, de capellanía
- Capital, El*, véase *Das Kapital*
- CARLOMAGNO: y el *Imperium christianum* 32
- CARSTARES, WILLIAM, rector de la Universidad de Edimburgo 204
- CARTISMO: la Carta del pueblo de 1838 387

- CASA DE SALOMÓN: instituto de enseñanza de Bacon 77ss 123; influencia sobre Petty 142
- CASO DE LA ESCUELA DE OREGÓN de 1929: contra la escolarización obligatoria 547
- CASTIGO: en las escuelas de la Norteamérica colonial 350s; por enseñar a los negros norteamericanos en el siglo diez y nueve 361; y delitos criminales 369s; «cálculo hedónico» de Bentham 369; objetado en las escuelas por parte de Lancaster y los cuáqueros 377
- CATALINA LA GRANDE: establece un sistema de autoridades educativas 607s
- CATÓLICAS, ESCUELAS: prohibidas por Isabel I en 1571 47; escuelas de emigrantes en el siglo diez y seis 47s; primeras fundaciones jesuitas 53ss; afectadas por la revolución francesa 318s
- CATÓLICOS: discriminación por el Acta de supremacía de 1559 contra los 46; recusación clandestina en el siglo diez y seis 46ss; sacerdotes perseguidos en Inglaterra en el siglo diez y seis 48ss; órdenes reformadoras en el siglo diez y seis 53; los irlandeses buscan fondos para las escuelas católicas de los Estados Unidos 457; apoyan el método Montessori 506; emancipados en Inglaterra en 1829 562s; política de represión establecida en España por parte de los 580
- CERCAS: empeora la situación de los pobres en la Inglaterra del siglo diez y ocho 196
- CERTEZA: enfoque empírico de Locke 232ss; *Búsqueda de la certeza* de Dewey 534-537
- CERTIFICACIÓN DE MAESTROS: en la Francia napoleónica 330; en los Estados Unidos de comienzos del siglo veinte 540; en Bélgica 575s
- CIENCIA: como teología natural 419; como empirismo 419; como holismo orgánico 419; el «Círculo de Weimar» 420; se convierte en el agente de la industrialización 436ss; aumenta en las universidades norteamericanas del siglo diez y nueve 452; y el método pedagógico herbartiano 469ss; idea de Dewey de la ciencia como democrática 530; enfoques socialmente responsables 682s
- CIENCIA DE LA EDUCACIÓN: ideas de Herbart de la educación como actividad científica 311s; renacimiento prusiano de las ideas de Herbart 415s; las ideas de Pestalozzi inician el enfoque holista 425; ciencia holista de la educación de Froebel 428s; teoría de la pedagogía como tecnología de la ciencia 431; promovida por Ziller en Prusia 441; intentada por los herbartianos norteamericanos 469-473; herbartismo y teoría de las facultades 496; Sociedad nacional para el estudio científico de la educación 521; y psicología educativa 657ss
- CIENCIA Y CURRÍCULUM: primeras propuestas en Bacon 77ss; en Petty 142; en las academias privadas del siglo diez y ocho 191ss; impulsada por Huxley 392; Informe Devonshire en Inglaterra 392; ofrecida en la Francia del siglo diez y nueve a través de la «bifurcación» 406s; éxito no total 406ss; en Prusia, aparición de la *Realschule* 414; creencia de Dewey en la ciencia como guía de toda la educación 540ss
- CLASE MEDIA: apoyo filantrópico de escuelas en la Inglaterra del siglo diez y siete 181s; atraída hacia las escuelas de gramática «privadas» en el siglo diez y ocho 190ss; en el utilitarismo de Mill 371s; el Informe Bryce de 1895 en Inglaterra con-

- firma el dominio educativo por parte de la 393
- CLÁSICO, RESURGIMIENTO: del siglo diez y nueve: en la educación prusiana 336; domina la educación del siglo diez y nueve 388; atacado por Spencer 391s
- CLÁUSULA COWPER - TEMPLE de 1870: niega la enseñanza confesional en las escuelas estatales inglesas 400
- CLEMENCEAU, GEORGES: denuncia la oposición clerical francesa a la educación 569; moviliza tropas contra los huelguistas 570<sup>2</sup>
- COBB, STANWOOD: funda la PEA 542, la publicación «Educación progresiva» 542
- CÓDIGO DE CLARENDON: establece la supremacía anglicana en la educación inglesa del siglo diez y siete 184s; cierta relajación bajo Jacobo II 186; influye en la educación del siglo diez y nueve por medio de las academias disidentes 271
- CÓDIGO REVISADO: para financiación de las escuelas ofrece «pago según resultado» 398; Lowe condena la democracia y la movilidad de la clase trabajadora 440
- COLECTIVISMO: en el enfoque educacional de Makarenko 641-645
- COLEGIO DE LA LUZ (Colegio pansófico): sueño comeniano 134; planes no vistos por el parlamento inglés 138s; parte de las propuestas de Hartlib 140
- COLEGIO INVISIBLE: referencia de Boyle 106
- COLEGIO PANSÓFICO, véase Comenius
- COLEGIOS UNIVERSITARIOS, véase Universidades
- COLONIA DZERZHINSKY 640s
- COLONIA GORKY 640s
- COLLÈGE DE FRANCE: fundado en 1518 58; currículum 58s; Ramus recibe la cátedra en 1551 62; intento de renacimiento en el siglo diez y siete 89
- COLLÈGE ROYAL, véase *Collège de France*
- COMENIUS, JOHANN AMOS: Colegio pansófico 106 134; y reformas utópicas 111ss 124ss; teoría de la educación 127ss; mejoras en los textos latinos 128s; concepto del pansofismo 130; vínculos de Hartlib con 134 138s; *Janua* propuesta por Dury 146; *Janua* rechazada por los port-royalistas 161
- COMISARIADO DE LA ILUSTRACIÓN: temprano programa bolchevique 617ss
- COMISIÓN CLARENDON de 1861: investigación de las escuelas públicas inglesas 390
- COMISIÓN CROSS de 1888: investigación de la educación popular en Inglaterra 394 400
- COMISIÓN TAUNTON: investigación en 1864 de las escuelas de gramática inglesas 390
- COMISIÓN TRILATERAL: y reacción privilegiada 678s; insta a la reducción de disposiciones educativas 679
- COMISIONES REALES: en Inglaterra: Comisión parlamentaria sobre Oxford y Cambridge de 1850 389, Comisión Clarendon sobre las escuelas públicas de 1861 389, Comisión Devonshire sobre la enseñanza de las ciencias de 1872 392, Comisión Bryce sobre la educación secundaria de 1895 392s, Comisión Cross de 1888 sobre la educación popular 394, Comisión Newcastle de 1858-1861 sobre la educación popular 397; Comisión Samuelson sobre la educación técnica 400; en Escocia: Comisión Argyle sobre la educación obligatoria 401
- COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE (Comisión sobre educación técnica): recaló las necesidades francesas de educación técnica 407
- COMPAÑÍA DE JESÚS, véase Jesuitas

- COMTE, AUGUSTE: elabora el positivismo 439; influye en Saint-Simon 482s
- COMUNISMO: Liga comunista de 1846 487; Manifiesto comunista 487s; triunfo histórico del 489s; se le unen los maestros de Nueva York en 1935 546; Rusia: teoría de la educación comunista 618
- CONCILIO DE TRENTO: y la reforma católica 52
- CONDILLAC, ÉTIENNE BONNOT DE: y la *Encyclopédie* 241
- CONDUCTISMO: en la temprana educación soviética 630; en el enfoque de Makarenko 641ss; obra de Skinner 658s
- CONFERENCIAS DE GIFFORD: y James 493 535; invitación de Dewey 534s
- CONGREGACIONES DE ENSEÑANZA CATÓLICA: Ursulinas, Oratorianos, Escolapios 155ss 331; Hermanos de las escuelas cristianas (La Salle) 165-168 331; suprimidas en la revolución francesa 318ss; Ursulinas y Hermanos de las escuelas cristianas permitidos por Napoleón 331; favorecidas por la *Loi Falloux* en Francia en 1850 405s; prohibidas en 1904 en las escuelas francesas 409, de nuevo en 1904 570, en España en 1931 582s, en Portugal en 1910 585
- CONOCIMIENTO: enfoque empirista de Locke 232s; la posición holista del «Círculo de Weimar» 420ss, de Alexander von Humboldt 422s; visión de Dewey del conocimiento simbólico y vicario 536s
- CONSEJO PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: formado en los EE.UU. 673 678
- CONSTITUCIÓN CIVIL DEL CLERO: disposiciones principales 319
- CORDELIUS, MATHURINUS: *Colloquia selecta* del siglo diez y seis utilizados en la Norteamérica del siglo diez y nueve 351
- COTTON, JOHN: catecismo calvinista 348ss
- COUNTS, GEORGE: crítico social norteamericano 544 546; sobre la educación soviética 636
- COUSTEL, PIERRE: *Les règles de l'éducation des enfants* en Port-Royal 159; y enseñanza latina 160
- COWPER - TEMPLE, cláusula véase Cláusula Cowper - Temple
- CRIMEN: mal social de los menesterosos del siglo diez y nueve 380s
- CRISPI, FRANCISCO: y el anticlericalismo italiano del siglo diez y nueve 492 588
- CROMWELL, OLIVER: como Lord Protector 184; invasión de Irlanda 211ss
- CRUZADA DE LA ESCUELA COMÚN: empieza en el movimiento de los liceos 455; se opone a las escuelas separadas 458; y teoría del «crisol» 458
- CUÁQUEROS: y primitiva educación de beneficencia 374s; oposición por parte del *establishment* burgués inglés 379; se hacen con la escuela de Lancaster 379 y con la de Owen 481
- CURRÍCULUM: siglo diez y seis: Inglaterra 43s; Francia: *Collège de France* 58, prescripciones de Rabelais 59ss; siglo diez y siete: Inglaterra: prescripciones de Bacon, Casa de Salomón 77ss; colegios universitarios y academias 104-109 passim, propuestas científico-técnicas de Petty 141s; Italia: academias 80-87 passim; Francia: academias 88-93 98-101 passim, críticas de Montaigne 118ss, Port-Royal 158ss, hugonotes 163s, Hermanos de las escuelas cristianas 167s, ursulinas 170ss, ideales utópicos de Campanella 122s, Comenius 128-133, jesuita 177s; siglo diez y ocho: Inglaterra: universidad 182s, academias disidentes 189s, escuelas y academias privadas 192s, beneficencia 198ss; Escocia 201ss; Gales: 208s, consorcio galés 209s; beneficencia 210s; Irlanda: beneficencia 214-218;

- Alemania: Francke en Halle 222, la *Realschule* 224s, del *Philanthropinum* de Basedow 264s, teoría de Kant sobre el 282s; Francia: la *Encyclopédie* 242; prescripciones de Rousseau 252-255, de Pestalozzi 290 296 298-303 passim, de Herbart 310ss; Francia, período revolucionario: plan de Condorcet 321, colegios 323, Informe de Lakanal 325, *Loi Daunou* 326, planes secundarios 326s, napoleónico 328-331; Prusia: renacimiento clásico 336; Estados Unidos: disposiciones elementales coloniales 347-351, gramática colonial y colegio universitario 351ss, academia de Franklin 353, Harvard 355, período revolucionario 356s; siglo diez y nueve: sistema de instrucción mutua 376ss; sistema burgués 388; dominio clásico 388s 392; Inglaterra: escuelas populares 397s; Francia: programa jesuita 404, estatal y concepto de la «bifurcación» 406s; Prusia: sistema elemental estatal 413, secundario 413ss, elemental mejorado en 1872 415s, teorías de Froebel 430-434, sistema herbartiano de Ziller 442s, norteamericano 466, *Método de la recitación* 470; Estados Unidos: movimiento científico-teórico en las universidades 448-452, escuela secundaria 460s; socialista utópico: Owen en New Lanark 480, ideas de Fourier 485s; progresista: *Casa dei bambini* de Montessori 499-504, europeo 508, críticas de Dewey del 531, enfoque de la actividad 531s, plan Dalton 540, sistema escolar del «pelotón» 542; Italia: reformas a finales del siglo diez y nueve de la *Lex Casati* 587s, período fascista Gentile 589ss, «fascistización» 591-594; Alemania: período nazi para las muchachas 596, racista 597; Rusia: período ortodoxo 603s, petrino 605s, último zarista 614s, bolchevique 620s, método «complejo» 630 632; China: concepto del trabajo productivo 664ss, disención radical y desescolarización 671ss, conservadurismo moderno 678s
- CHAMPAGNE, JEAN-FRANÇOIS: crítico respecto a la destrucción revolucionaria francesa de la educación 322s
- CHEEVER, EZEKIEL: director de la Escuela de gramática de Boston 352; su *Gramática* 352
- CHERNYSHEVSKY, NIKOLAI: y el movimiento *narodnik* 609
- CHINA: ejemplo para el tercer mundo en el siglo veinte 664-667; y la revolución cultural 664-667
- D'ALEMBERT, JEAN LE ROND: y la *Encyclopédie* 241; ataca la educación jesuita 243
- DALCROZE, véase Escuelas, Dalcroze
- DARWIN, CHARLES: *El origen de las especies* en 1859 439; véase también Darwinismo social
- DARWINISMO SOCIAL: avanzado por Spencer 439; posición de los conservadores de 1930 547
- Das Kapital*: la filosofía de Marx en 488; no contiene ninguna teoría de la educación 623
- DE BEAUMONT, GUSTAVE: sobre la opresión de los pobres 368s
- DE GARMO, CHARLES: y herbartismo 444 464 466
- DE TRACY, DESTUTT: fundador de la ideología 326; creencia en el elitismo 326
- DECISIÓN de 1819 referente al Colegio de Dartmouth 446
- DECISIÓN DE KALAMAZOO: legitimiza la fundación pública norteamericana de *high school* 461
- DELINCUENCIA: en las colonias juveniles soviéticas 640; rechazada por Makarenko como concepto 641

- DELLA VOS, VICTOR: y Exposición de Moscú en el centenario de Filadelfia 539
- DEMOCRACIA: teoría de Dewey en *Democracia y educación* 528-533
- DEPRESIÓN DE LOS AÑOS 30: influencia en la educación norteamericana 545ss; estimula el pensamiento marxista 546; y la educación secundaria británica 561
- DESCARTES, RENÉ: desprecio por el *Collège de la Flèche* 89; contribución científica y filosófica 94ss; apoyado por la Academia Montmor 98; influye en las congregaciones de enseñanza francesas 156; habla en favor de la primacía de la mente 228s
- DESIGUALDAD: *Discurso de Rousseau* 244s; superada en la teoría de Hartley por el empirismo científico 270s; y la discriminación en la Norteamérica revolucionaria 359-362; atacada en Norteamérica por Counts en los años veinte 544, por Warner y otros 556; afianzada en la sociedad francesa 570ss; investigación de la: Informe Coleman en Estados Unidos 676, Jencks 676, Douglas y otros 676, Tawney 677, Veblen 678, de las élites privilegiadas 677s
- DEWEY, JOHN: interés temprano por el herbartismo 445, y posterior denuncia del 445; primeros años 521; atraído por el pragmatismo 532; *How We Think* en 1910 526; paradigma del acto completo del pensamiento 527, y pensamiento reflexivo 527s; *Democracia y educación* 528-533; teoría de una sociedad nueva y reconstruida 529; teoría moral 532s; apoya los enfoques experimentales de Johnson y Wirt 541; en las escuelas soviéticas 629s
- DIDÁCTICA ANALÍTICA: texto de Comenius 147ss
- DIDÁCTICA MAGNA: tratado educativo de Comenius 131ss
- DIDEROT, DENIS: y la *Encyclopédie* 241; anima a Rousseau 244
- DIESTERWEG, ADOLF, de la Escuela normal de Berlín 413 425
- DILWORTH, THOMAS: autor popular adoptado en Norteamérica 349
- DISCIPLINA FORMAL: y teoría de las facultades 468
- DISCRIMINACIÓN: racial contra los negros en los Estados Unidos 558; véase también Mujeres
- DISIDENTES, ACADEMIAS: en la Inglaterra del siglo diez y siete 185-191; período cumbre 187; centros de innovación de currículum 189s; llegan a Gales en 1690 209; programa recomendado por Locke 237; proporcionan programas científicos para el desarrollo en el siglo diez y nueve 271; modelos para los colegios universitarios coloniales norteamericanos 353s
- DOCK, CHRISTOPHER: castigo en la *Schulordnung* 351
- DOMENICHO, LODOVICO: ataca la educación humanista 116
- DONES: en la teoría de Froebel 432; desarrollados por Montessori 503
- DONI, FRANCESCO: ataca la educación humanista como fraude 117
- DUNLOP, WILLIAM, rector de la Universidad de Glasgow 204
- DUPUY, los hermanos Pierre y Jacques: y la *Académie des sciences* 91s
- DURY, JOHN: y movimiento de reforma del siglo diez y siete 105s; contacto con Hartlib 137; expresa las ideas educativas comenianas
- ECCLESIA ANGLICANA: independencia bajo Cranmer 43
- ECOLOGÍA: neologismo de Haeckel 288 683
- ECOSISTEMA: concepto avanzado por Alexander von Humboldt 422s; de importancia futura 683
- EDICTO DE NANTES de 1598: da con-

- cesiones a los hugonotes 65; revocado en 1685 151 163ss
- EDUARDO VI 43; y la supresión de las escuelas de capellanía 44
- EDUCACIÓN: primeras formas modernas 30ss; como *enkyklios paideia* 31; esquemas en el siglo diez y seis 36ss; disposiciones luteranas 38-41; en la Inglaterra del siglo diez y seis 42-51; prácticas medievales denunciadas por Rabelais 59; formas católicas en el siglo diez y seis 51ss; predominio jesuítico, en los territorios católicos en los siglos diez y seis y diez y siete 54s; tradición medieval persistente en el siglo diez y seis 56ss; hugonote 64ss; reformas en el siglo diez y siete 105s; el movimiento vernáculo italiano 113ss; *studia humanitatis*, atacado por los *poligrafi* 116s; por Montaigne 118ss; teoría de Comenius 127ss; teoría vocacional en Petty 141s; congregaciones católicas del siglo diez y siete 153ss; escuelas hugonotes destruidas en Francia 163ss; en la España, Portugal y el Nuevo Mundo del siglo diez y nueve 174ss; en las tierras de los Habsburgo del siglo diez y siete 177s; en la Inglaterra del siglo diez y siete 170ss: «academias disidentes» 185-191; de los pobres de la Inglaterra del siglo diez y ocho 193ss; educación popular en Gales 208-211, en Irlanda 213-218; escuelas de Francke en Halle 222ss; teoría en el *Emilio* 246ss; teoría de Kant 277-286; enfoque de Pestalozzi 288ss; teoría de Herbart 303-313; sistema nacional en Francia 316-332, en Prusia 333-339; sistema de instrucción mutua 373-386; movimiento de escuelas populares inglesas 394ss; y el movimiento holista 418ss; en Norteamérica: aprendizaje superior véase Educación superior, escolarización popular 454-461; labor de Owen en New Lanark 475 479s; método Montessori 498-506; escuelas progresistas 506-511; William James y nueva concepción experimental 518ss; Dewey desarrolla interés por el pragmatismo y la educación 523ss y presenta la teoría de la solución de problemas como democrática 529-533; planificación nacional: en los Estados Unidos 554-558, en Gran Bretaña 559-565, en Francia 566-571, en Alemania y Bélgica 572-575, en Europa oriental 576-579, en Europa meridional 579-585, en la Italia fascista 586-594, en la Alemania nazi 595-600, en la Rusia zarista 601-615, en los primeros tiempos bolcheviques 613-627, en el período del experimento progresista 627-634, bajo Stalin y las teorías de Makarenko 634-645; en el período del positivismo científico 654-661; y dissentimiento radical 661-673; la reacción conservadora en el siglo veinte 672-680; véase también Educación comercial, continua, de desarrollo orgánico, liberal, popular, progresista, técnica
- EDUCACIÓN COMERCIAL: en la Francia del siglo diez y siete 152; pleito de los maestros de escritura contra La Salle 167; en la Inglaterra del siglo diez y ocho 190-193 271s; se adapta a las necesidades de la sociedad cambiante 192s 387s; en las academias norteamericanas 353s; receptividad a la ciencia en el siglo diez y nueve 392
- EDUCACIÓN CONTINUA: aparece a finales del siglo diez y nueve y siglo veinte en Estados Unidos 554s
- EDUCACIÓN DE DESARROLLO ORGÁNICO: en la teoría de Froebel 431-435; y el *Kindergarten* 433s; escuela orgánica de Marietta Johnson 540
- EDUCACIÓN LIBERAL: *Propuestas de*

- Franklin 353; ideal restablecido a comienzos del siglo diez y nueve 366; Dewey cuestiona el valor de la 532s
- EDUCACIÓN POPULAR: movimientos del siglo diez y nueve en favor de la: en Inglaterra 394ss; proyecto de ley de Forster en 1870 en favor de la 399; en Francia dispuesta por la *Loi Guizot* de 1833 403; en Prusia *Bürgerschulen* 414; reformas en la escuela elemental 415s; en Rusia suprimida en el período zarista 609s, desarrollo a comienzos del siglo veinte 612ss, planes bolcheviques 618-634 *passim*
- EDUCACIÓN PROGRESISTA: Montessori primer exponente principal 506s; orígenes europeos 504; escuelas progresistas en Inglaterra 506 510, en Europa 508s, en los Estados Unidos 509s 512; controlada en los años treinta 510; formación de la PEA 513; rol de Dewey en la 538; Parkhurst y el Plan Dalton 540; en el Colegio de maestros de Columbia 542s 548; denunciada por Pío XI en 1929 547; a las escuelas y maestros católicos se impide la 547; decae 547 644; teoría limitada 688
- EDUCACIÓN SUPERIOR: desarrollada en los Estados Unidos 446-454; búsqueda de universidades industriales 448; establecimiento de institutos técnicos 448s; interés por la libertad académica 451
- EDUCACIÓN TÉCNICA: labor de Semler en la Alemania del siglo diez y ocho 224s; *Realschule* de Hecker en Berlín 224s; avanzada en academias disidentes 271; en la Prusia de comienzos del siglo diez y ocho 338; *grandes écoles* del período revolucionario francés 325; evitada por la burguesía de comienzos del siglo diez y nueve 366s; presiones inglesas en favor de la mejora en el siglo diez y nueve 391; Comisión real Samuelson de 1882 400; impulsos para Francia por parte de la *Commission de l'enseignement technique* 407; universidades técnicas prusianas 409ss; la industria estimula la educación técnica 436s; institutos técnicos británicos del siglo diez y nueve 437; desarrollos norteamericanos 448s 538s, y sindicatos norteamericanos 539; reformas francesas de la *Loi Astier* de 1919 570
- ELIOT, CHARLES WILLIAM: apoya el sistema electivo en los colegios universitarios 451; niega la admisión de mujeres en Harvard 453
- ÉLITES: sus ventajas económicas en el siglo veinte 677s 680s
- ELITISMO: en la ideología de Tracy 326
- Emilio*: doctrina de la educación natural 248-260; reconstrucción de una sociedad justa 249s; puesta en práctica por Basedow 263ss; versiones ortodoxas alternativas escritas por los jesuitas 266s; *Eusebio* 267; estimula las ideas de Kant sobre la educación 278; modelo de Pestalozzi para la educación de su hijo 288; traducida al ruso 607; admirada por Ivan Betskoy 606
- EMPIRISMO: primeros enfoques en el siglo diez y siete 67ss; apoyado por Galileo 70ss; definición 72; cómo lo utilizaba Bacon 72ss; simpatía de Descartes por el 96s; y objetivismo 97; doctrina de la *Royal Society* 108; Hartlib apoya la teoría de Bacon 138; aceptado por Milton 140; base de la teoría comeniana 126 148ss; discutido como base de la moralidad por los primeros utilitarios 205s; apoyo por parte de Locke como base de todo el conocimiento 231s; se convierte en la filosofía inglesa dominante debido a Locke 238s; en La Mettrie 240; científico, en la Gran Bretaña de principios del siglo

- diez y nueve 270s; oposición de Leibniz 274; apoyo del utilitarismo 373; en la metodología herbartiana de la lección 444; seguido por Montessori 502s; doctrina de James del «empirismo radical» 515; rechazado por Dewey 536s; «empirismo social» y acción responsable 683s
- ENCÍCLICAS, véase Bulas y encíclicas
- ENCICLOPEDIISMO: en la teoría educativa utópica del siglo diez y siete 123 149; en la teoría de Dury 144 146; base del *Orbis pictus* de Comenius 148s; ímpetu del siglo diez y siete a la *Encyclopédie* del siglo diez y ocho 150 241s; academias disidentes en el siglo diez y ocho 189; en *Das Elementarwerk* de Basedow 263
- ENCYCLOPÉDIE: influencias en el siglo diez y siete 150; aparición en Francia 241ss
- ENGELS, FRIEDRICH: y principios del comunismo 488; teoría del socialismo científico 488; publica *Das Kapital* de Marx 488
- ENRIQUE DE NAVARRA: (Enrique IV): expulsa a los jesuitas en 1595 64
- ENRIQUE VIII: y la Iglesia anglicana 42ss
- ENSEÑANZA: esperanza de Kant de una ciencia de la 285; interpretaciones mecanicistas de finales del siglo diez y nueve 442; ofrece movilidad social para las mujeres en el siglo diez y nueve 453s
- ENSOR, BEATRICE: y la educación progresista 508
- ENTORNO: y crisis 683; «la tierra; nave espacial» 683
- ERASMO DE ROTTERDAM: influencia educativa 34; *De ratione studii* 35
- ERGASTULA LITERARIA: propuesta de Petty 141ss
- ESCOCIA: educación en 200s 205s; fuertes vínculos con Francia 201; planes de Knox para un sistema nacional 201ss; alfabetización pública y el SPCK 203; por delante de Inglaterra a finales del siglo diez y nueve 401; Comisión Argyle sobre la educación obligatoria de 1868 401; Actas de educación de 1908, 1918 organizan un sistema 562
- ESCOLAPIOS: congregación de enseñanza 156s; desafían a los jesuitas en el siglo diez y ocho 177
- ESCOLARIZACIÓN obligatoria: en Alemania y Europa del norte en el siglo diez y siete 218s; en la Francia revolucionaria: discutida por Talleyrand 321; y la Asamblea legislativa francesa 321, apoyada por Romme 321; en Inglaterra: no recomendada por el Informe Newcastle de 1861 397, impulsada por Matthew Arnold 399, solicitada en 1880 400; la Comisión Argyle la recomienda en Escocia en 1868 401 562; en Francia: promulgada por la *Loi Ferry* de 1882 409 569; en Prusia en 1868 411; estimulada por exigencias de la industria 441; primera legislación norteamericana: en Massachusetts 457, seguida de otros Estados 457 554, caso de la escuela de Oregón en 1929 contra la obligatoriedad y apoyo papal de la no obligatoriedad 547; ampliada en el siglo veinte a la educación posterior y superior 551; en los Estados Unidos para negros y minorías desaventajadas 554; en Australia y Nueva Zelanda 562; en Irlanda 564; en Holanda 574; en Austria 573s; en Suiza 574; en Bélgica 574; legislación de 1931 en España 582s; legislación de 1911 en Portugal 585
- ESCUELAS: en el siglo diez y seis: Alemania 39s, gimnasio de Sturm 40, jesuitas 53ss; Inglaterra 43ss, de capellania 44, clandestinas católicas 47ss, de gramática 49ss; Francia: tradición medieval 56s, hugonotes 65; siglo diez y siete: Inglaterra, *er-*



*gastula* de Petty 141s; Francia 152 156, Port-Royal 158s, Hermanos de las escuelas cristianas 165-168, ur-sulas 170; siglo diez y ocho: In-glaterra, de gramática 179-182, aca-demias disidentes 185-191, escuelas y academias privadas 190ss, de be-neficencia 196ss; Escocia 200ss, de beneficencia 203; Gales 207ss, po-pulares 208s, disidentes 209, con-sorcio galés 209s, de beneficencia 210s; Irlanda 213s, de emigrados 214s, de beneficencia 214ss; margi-nales 214; Alemania: Francke en Halle 222, la *Realschule* 224s, el *Philanthropinum* de Basedow 263ss; de Pestalozzi: Neu-hof 288, Burgdorf 292, Yverdon 293-305; Francia del período revolucionario: colegios 323, Informe de Lakanal 324s, *Loi Daunou* 326, planes se-cundarios 326s, período napoleó-nico 328-331; Prusia 336-339; Es-tados Unidos: disposiciones ele-mentales coloniales 346ss, de gra-mática y colegios coloniales 351-356 passim, academias 354s; período re-volucionario: universidades 357; si-glo diez y nueve: escuelas domini-cales 374; en Inglaterra: monitoria-les 373-376, Sociedad nacional 381; Francia 384s, mayor extensión 384; Rusia 385; América del norte y del sur 386, burguesas 388s, dominio clásico 388s; Inglaterra: escuelas po-pulares 395ss 400s; Francia: jesuitas 404s, estatales 405s; Italia 586s; Prusia 411s, *Bürgerschule*, *Gymna-sium*, *Progymnasium*, *Realgymna-sium*, organización 414-417 passim, *Kindergarten* de Froebel 433s, su propagación 434s; Estados Unidos: colegios 446-454, populares 454-457, *high school* 460, técnicas 539; socialistas utópicas: Owen en New Lanark 477ss, sistema de Steiner 494; progresistas: escuela ortofré-

nica de Montessori 498s, *Casa dei bambini* 499, de Bacon Hill, Ab-botsholme, Bedales, Gordon de muchachos, Badminton Park 507, *Landerziehungsheimen* 508, *Freie Waldorfschule*, de Cizek, Dalcroze, Summerhill, *Little Commonwealth* 509, joven movimiento republicano y *Malting House* 510, escuela «la-boratorio» de Dewey 524s; siglo veinte: Estados Unidos, estadística de matriculación 554s 558s; Gran Bretaña, surge un «sistema» 559; Ir-landa 562ss; Canadá 565s; Francia 568s; Alemania 572ss; Bélgica 574s; España 579-583s; Portugal 583-586; Italia, primeras modernas 587s, pe-ríodo fascista 593s; Alemania, período nazi 595ss, *napolas* 599; Rusia ortodoxa 603, petrinas 604ss, posteriores zaristas 603-615 passim, sistema bolchevique 617 619-622; disensión radical y desescolariza-ción 670-673; véase también Refor-mada, escuela; Beneficencia, Cató-licas, Gramática, Itinerantes, Mar-ginales, Normales, Port-Royal, Ra-cionales, escuelas

ESPAÑA: en el siglo diez y seis, ba-luarte del catolicismo 29ss; educa-ción en el siglo diez y seis 175ss; las ideas de Rousseau en 266; época moderna 579-585; supremacía cat-ólica bajo Alfonso XII 580; período de extrema reacción burguesa en educación 582; intento de reformas educativas en 1931 por parte de la segunda república 582s; política educativa reaccionaria de Franco 583

ESTADO: para Hegel, agente del pro-greso 342

ESTADOS UNIDOS de América: educa-ción colonial 344-362; educación superior 445-453; educación popu-lar 454-461; el movimiento cientí-fico herbartiano 464-473; el movi-

miento progresista 538-549; pe-ríodo moderno y planificación na-cional 554-559

*Eusebio*: versión alternativa jesuita de el *Emilio* 267

EXPERIENCIA: concepto central en la teoría de Rousseau 251s; como rea-lidad, doctrina de James 516s

EXPERIMENTALES, enfoques en educa-ción: escuela orgánica de Marietta Johnson 540; Helen Parkhurst y el Plan Dalton 540; Gary, Wirt y el sistema «pelotón» 541; en el nuevo sistema bolchevique 626s, criticados por los Webb 633, re-chazo soviético de los 633s 636

EXPERIMENTALISMO: en el enfoque de James 520; desarrollado por Dewey 523s; controversias sobre el 534-538; expuesto por Kilpatrick 543

FALLOUX, ARMAND DE: y la reacción conservadora en la educación 405; *Loi Falloux* apoya a la Iglesia en la educación 405s

FAMILIA: atacada por los bolcheviques como institución burguesa 622s; y por Makarenko 641

FASCISMO: fundación en Italia 586; programa 586; política educativa bajo Gentile 590ss; programa sub-siguiente de «fascistización» 591-594

FEDERACIÓN NORTEAMERICANA DE MAESTROS, miembros de la rama co-munista en 1935 546

FELBIGER, abate: organiza la educación católica en la Austria del siglo diez y ocho 177; concepto de la *Nor-malschule* 325

FELLENBERG, PHILIPP EMMANUEL VON: en Hofwil 293; influye a Kay en In-glaterra 396

FÉNELON, François Salignac de la Mothe: y la educación de las mu-chachas 171ss

FICHTE, JOHANN GOTTLIEB: conoce a

Pestalozzi 291; obligado a abando-nar Jena 304; *Discursos a la nación alemana* 333s; petición de regeneración moral 333ss; similitud de la teoría para Gentile 590

FILANTROPIA: apoyo a las escuelas de gramática del siglo diez y siete en Inglaterra 179-182; como apoyo del protestantismo en Inglaterra 181s; véase también Beneficencia, escue-las de

FINANZAS para la educación pública: en Inglaterra: evitadas por el In-forme Newcastle de 1861 397; Có-digo revisado de 1862 397s, dis-puestas por el Proyecto de ley de 1870 399; objeciones norteamer-icanas en el siglo diez y nueve a las 455 461; fondos públicos asegu-rados por la decisión de Kalamazoo 461

FLORIDO, FRANCESCO: *Apologia*, un ataque contra la educación verná-cula 114s

FORMEY, J.H.S.: critica la teoría de Rousseau como utópica 248s

FOURIER: milenarismo socialista 484ss

FOURTOUL, HIPPOLYTE, ministro reac-cionario 406

FRANCESA, ACADEMIA: fundada por Ri-chelieu en 1635 89ss; ridiculizada por Montmor por su estrechez de ideas 94

FRANCIA: educación en el período re-volucionario 316-332; nuevas insti-tuciones: *écoles centrales*, *écoles pri-maires* 324; *lycées* 321 327s, univer-sidad 327ss, *école normale supé-rieure* 330; *l'école laïque* 331, *collè-ges royaux* 331; en el siglo diez y nueve 402-409; implicada en los conflictos vaticanos con las cuestio-nes de nacionalidad 567ss

FRANCKE, AUGUST HERMANN: influye en la educación secundaria alemana 221s; innovaciones en el programa escolar 222s

- FRANCO, NICOLÒ: ataca la educación humanista 117
- FRANKLIN, BENJAMIN: funda su academia 352ss; se convierte en Colegio de Filadelfia y Universidad de Pennsylvania 353; informe sobre la falta de interés por el bienestar del pueblo 359
- FREIRE, PAULO 669 672
- FRÈRE-ORBAN, WALTHÈRE: y la *guerre scolaire* 575s
- FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES, véase La Salle
- FREUDIANA, PSICOLOGÍA: orígenes en la teoría de Herbart 313s
- FROEBEL, FRIEDRICH: visita a Pestalozzi en Yverdon 293; desarrolla una pedagogía basada en la *Anschauung* 427-436; escuela temprana en Keilhau 428; definición de una «escuela» 429s; análisis de la realidad 430; los «regalos» 432; canciones y juegos 432s; concepto del *Kindergarten* 433s; *Kindergarten* cerrado por decreto 434; la práctica se deteriora 434s; teoría mecanizada por el pensamiento positivista del siglo diez y nueve 438s 444
- GALES: la alta burguesía anglizada 207; educación popular 208-211; las escuelas itinerantes 210s; Acta de educación intermedia de 1889 562; en 1899 bajo la autoridad inglesa 562
- GALILEO GALILEI: labor científica y doctrina del empirismo 70ss; inspiración para las sociedades científicas del siglo diez y siete 84s
- GELLI, GIAMBATTISTA: apoyo a la educación en lengua vernácula 113ss
- GENTILE, GIOVANNI, ministro de educación italiano del siglo veinte: aprueba el método Montessori 504 589; filosofía de la educación 588s; la *reforma Gentile* de 1923 591
- GEORGE, W.R.: movimiento joven republicano 510
- GERDEL, GIACINTO, oponente jesuíta de Rousseau 262
- GESTALTISMO: la psicología de la *Gestalt* influye en la teoría de Dewey 526
- GILBERT, HUMPHREY: y la propuesta de la Academia de la reina Isabel 104
- GINEBRA, academia de: modelo para los hugonotes 64ss; modelo constitucional para la teorización utópica del siglo diez y siete 121; modelo utópico para Rousseau 248s; modelo para las academias disidentes inglesas del siglo XVII 185
- GINER DE LOS RÍOS, FRANCISCO, «educador de España» 580
- GRAMÁTICA, escuelas de: en Alemania 49ss; en la Inglaterra del siglo diez y siete 179-182; «grandes escuelas públicas» inglesas 180; estancamiento en la Inglaterra del siglo diez y ocho 187s; aparición de las escuelas «privadas» en la Inglaterra del siglo diez y ocho 190s; en la Norteamérica colonial 351ss; se extiende la reforma de Arnold en el siglo diez y nueve 388s; Comisión real de investigación de 1861 389; Comisión real de investigación de 1864 390s
- GRAN SOCIEDAD: desafío norteamericano al comunismo 655
- GREAVES, JAMES PIERREPOINT: se escribe con Pestalozzi 293 298 300; estudia los métodos de Pestalozzi en Yverdon 425
- GRESHAM, COLLEGE: dispuesto por Thomas Gresham 105; y la *Royal Society* 106
- GUARDIAS ROJOS en China 664s
- GYMNASIUM: aparece en la Prusia del siglo diez y nueve 337-338; presión para modificar el currículum clásico 413s
- HAAK, THEODORE: en Oxford en 1629 105s
- HALL, GRANVILLE: el movimiento de estudio del niño 496s

- HARRIS, WILLIAM T., comisionado norteamericano para la educación: y el herbartismo 445
- HART, JAMES: y la libertad académica en los Estados Unidos 450
- HARTLEY, DAVID: entusiasta del empirismo reinante en el siglo diez y ocho 270s
- HARTLIB, SAMUEL: reforma total de la educación 105s; y las reformas utópicas 111ss; con Comenius en Inglaterra 134ss; esfuerzos por la reforma social y educativa 137ss; busca el apoyo de Milton 139s; influencia sobre Petty 143
- HARVARD, COLLEGE, véase Universidades
- HECKER, JOHANN JULIUS: desarrolla la *Realschule* 225
- HEGEL, GEORG FRIEDRICH WILHELM: vida 339; teoría del estado corporativo 340-343; influencia sobre Dewey 522, sobre Gentile 589
- HELVÉTIUS, CLAUDE-ADRIEN: mantiene la importancia extrema del entorno 241
- HERBART, JOHAN FRIEDRICH: desarrolla la labor de Pestalozzi 303ss; obras principales 304; y Wilhelm von Humboldt 305; teoría de la mente 306ss; la voluntad como producto de la mente 308ss; teoría de la instrucción 309-313; teoría resucitada a finales del siglo diez y nueve por Ziller 441s; véase también Herbartismo
- HERBARTISMO: la interpretación mecanicista de finales del siglo diez y nueve 442-445; el método de lecciones en cinco etapas 444; degradación de Pestalozzi y Froebel 444; ensalzado por Reddie 444; florece en los Estados Unidos a finales del siglo diez y nueve 445ss 464-473; atacado por Dewey y Rice 445; versión norteamericana 464-473; las cinco etapas formales 471s; oposición de James 518; reacciones en los Estados Unidos contra el 521
- HERDER, JOHANNES GOTTFRIED VON: visión holista de la investigación 420
- HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS, véase La Salle
- HIGH SCHOOL en Norteamérica: orígenes del nombre 460; se desarrolla como institución 460; desplaza a la academia 460; desarrollada en el siglo veinte 554ss
- HISTORIA: en la teoría de Hegel, registro del desarrollo espiritual del hombre 340ss
- HITLER, ADOLF: oposición a la educación universal 596; relaciones con el Vaticano 597s
- HOLISMO: en la doctrina de la unidad orgánica de Pestalozzi 294ss; central en la teoría de Herbart 304ss; en el pensamiento del siglo diez y nueve 418ss; el «Círculo de Weimar» 420; en Alexander von Humboldt 422s; en el desarrollo por parte de Froebel de la teoría de Pestalozzi 427ss; descartado por la ciencia de explotación del siglo diez y nueve 438 440; seguido por Montessori 500; apoyado por James 519s; implicado en la teoría de Vygotsky 649; subvertido por el positivismo y el capitalismo 686
- HOWARD, JOHN: denuncia las condiciones de las escuelas de beneficencia irlandesas 216s
- HUÉRFANOS en la Rusia destrozada por la guerra (*besprizorniki*) 627
- HUGONOTES: registros educacionales destruidos en el siglo diez y siete 36; programa educativo 64; escuelas cerradas por Luis XIV 163ss; reeducación de las muchachas en Saint-Cyr 173
- HUMANISMO: apoyado por Rabelais 60; apoyado por Carlos IX de Francia 63; atacado como ideal educativo por Gelli 114ss; ataques en el siglo diez y seis a los *studia humanitatis*

- por parte de los *polígrafos* 116s; *litterae humanae* en el restablecimiento de Gentile del siglo veinte 589s
- HUMBOLDT, ALEXANDER VON: geografía en el currículum 310; visión holista de la mente y el conocimiento 422s
- HUMBOLDT, WILHELM VON: y Herbart 305; reforma de la educación alemana 305 336s; se retira de la vida pública 339
- HUME, DAVID: y el utilitarismo 205s; relaciones con Rousseau 245 260; estimula la respuesta de Kant 275s
- HUTCHESON, FRANCIS: doctrina del utilitarismo 205s; propaga las ideas de Locke 238; seguido por Bentham 368
- HUTCHINS, ROBERT MAYNARD, defensor de la educación conservadora 556 673
- HUXLEY, THOMAS HENRY: agitación en favor de la educación científica 392; y agnosticismo 492
- IDEALISMO: objetivo: en la filosofía de Kant 276
- IDEOLOGÍA: teoría de Tracy 326
- IGLESIA DE INGLATERRA: textos escolares obligatorios bajo Thomas Cromwell 43; y Thomas Cranmer 43; influencia en la educación de las Actas de supremacía y de uniformidad 45; finalmente dominante en 1603 49
- IGNATIEV, PAUL: intentos de reforma escolar en la Rusia del siglo veinte 616
- IGNORANZA DA BENE: promovida por los *polígrafos* 117; impulsada por Montaigne 118 120
- IGUALDAD: *Discurso* de Rousseau 244s; ocurre en el estado natural 249; considerada como asequible por el empirismo científico a comienzos del siglo diez y nueve 270; inconseguible en los comienzos de la Norteamérica republicana 359-362; negada a las clases trabajadoras francesas en el siglo diez y nueve 409; impulsada por Mann a través de la escuela común 456s; críticas a la educación norteamericana en 1944 556; progreso hacia ella por parte de los negros en Norteamérica 557s; teoría radical del siglo veinte: Tawney, Warner 662 676, Young, Bourdieu 662; considerada como ilusoria 676; investigación de la: Informe Coleman en los Estados Unidos 676, Jenks 676, Douglas y otros 676, Tawney 676s, Veblen 677; de las élites privilegiadas 677s; demandas en el siglo veinte 680; y rechazo del positivismo ya avanzado el siglo veinte 681
- ILUSTRACIÓN: en la Escocia del siglo diez y ocho 204; estimulada por las ideas de Locke 240; Rousseau su principal pensador en educación 244-261 *passim*; influencia en la Rusia del siglo diez y ocho 607; comisariado bolchevique de la 617ss
- ILLICH, IVAN: y el movimiento de desescolarización 670-673
- IMAGINACIÓN: influye fuertemente en Pestalozzi 287s; véase también Teoría de las facultades de la mente
- IMPRESA: autorización en Inglaterra en 1566 48; intentos jesuitas de supresión de las imprentas en el siglo diez y siete 102; innovaciones en los libros de texto por parte de Comenius 148ss; en la Inglaterra del siglo diez y ocho limitaciones a la 194
- INCONFORMISTAS en Inglaterra: discriminados por el Juramento de supremacía de 1563 45; pueden estudiar en el Cambridge del siglo diez y siete 184; cierto alivio gracias al Acta de tolerancia de 1689 186; establecen la universidad de Londres en 1827 393

- ÍNDICE de libros prohibidos: fundación del *Index librorum prohibitorum* católico 52s; prohibición de los escritos de Ramus 62; *I capricci* de Gelli prohibido por apoyar las lenguas vernáculas 116; el *Emilio* de Rousseau prohibido en 1764 266
- INFORME BRYCE de 1895: sobre la educación secundaria inglesa 392s
- INFORME DEVONSHIRE de 1875: falta de ciencia en las escuelas de gramática 392
- INFORME NEWCASTLE de 1861: sobre la educación popular inglesa 397
- INGLATERRA: desarrollos en educación en el siglo veinte 559-562; Actas de educación de 1902, 1904, 1918 559s; Informe Hadow de 1926 561; Acta de educación de 1944 561
- INNS OF COURT 104
- INQUISICIÓN: renovada en el siglo diez y seis 52s; condena a Galileo 71; domina a Portugal en el siglo diez y siete 176; autoriza el *Eusebio* como alternativa al *Emilio* 267
- INSTITUTOS DE MECÁNICA: en la Gran Bretaña del siglo diez y nueve 437; en los Estados Unidos 447s
- INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA: en la revolución científica del siglo diez y siete 67ss; en la teoría de Bacon 72-79; como enfoque científico del siglo diez y siete 102; nuevas sociedades científicas en el siglo diez y siete 80ss; coordinada en el París del siglo diez y siete por Mersenne 93; contribución de Descartes 94ss; promovida por la Academia Montmor 98s; y la *Royal Society* 99s; enfoque empirista de Locke 234s; empirismo científico a comienzos del siglo diez y nueve 270; dominio de Huxley en la Inglaterra del siglo diez y nueve 392
- IRLANDA: educación en 213-218; escuelas de emigrados en Europa 214; escuelas marginadas en el siglo diez y ocho 214s; abusos en las escuelas de beneficencia 216s; establecimiento del sistema nacional irlandés 563s
- ISAACS, SUSAN: Escuela de *Malting House* 509
- ISABEL I: influencia protestante sobre la educación inglesa 42; desarrollos educacionales bajo 45; Acta de supremacía de 1559 45; Acta contra los puritanos de 1593 183
- ITALIA: fundación de la nación moderna 568; concordato del Vaticano con Mussolini 568; antecedentes educacionales del siglo diez y ocho 586s; reformas educacionales de la *Lex Casati* en el siglo diez y nueve 587; el período del fascismo 589-595
- ITINERANTES, ESCUELAS: en la Escocia del siglo diez y ocho 203; en Gales 210s; en la España del siglo veinte «misiones pedagógicas» 583
- JAMES, WILLIAM: y la religión 492; primeros años 513; se apropia del pragmatismo de Peirce 515; problema de los absolutos 516; la experiencia como realidad conocible 517; doctrina del experimentalismo 520
- JANSENISMO: como doctrina 98; inspirado por Jansen 157s; y las escuelas de Port-Royal 158-163; supresión ortodoxa del 159s; ataques jesuitas al 176; currículum clásico artificial 253
- JEFFERSON, THOMAS: le desagradan las influencias educacionales europeas 357s
- JESUITAS (Compañía de Jesús): y la *Ratio studiorum* de 1599 36 53; actividad clandestina en la Inglaterra del siglo diez y seis 48; instrumento de la reforma católica 51s; fundada por san Ignacio en 1539 53; dirigen el ataque contra Ramus en el siglo diez y seis 62; expulsados de Francia por Enrique de Navarra en 1595 64;

- colegio en La Flèche 89; influyen en las ursulinas francesas 154; establecen escuelas en Francia 155; intrigan para cerrar las escuelas de Port-Royal 159; dominio de la universidad de París en el siglo diez y siete 169; consiguen un monopolio de la educación en el Nuevo Mundo 175s; dominan la educación portuguesa en el siglo diez y siete 175s; expulsados de Portugal, Francia, España e Italia en el siglo diez y ocho 176s 262; disolución papal de la Compañía 176s; en refugio en el exilio 177; revisan la *Ratio studiorum* en 1828 177; reforman su currículum en el siglo diez y ocho 177s; se oponen a la *Encyclopédie* 242; atacados por Rousseau 249; se oponen al *Emilio* y escriben versiones alternativas 266s; colegios transferidos durante la revolución francesa 323; restablecidos en 1814 332; apoyados por la aristocracia francesa del siglo diez y nueve 403s; regresan a Francia en el siglo diez y nueve 404s; expulsados de nuevo 404; intentan la reforma de su currículum 404s; masacrados en la Comuna de París 408s; pierden finalmente la autoridad en la educación francesa en 1882 409; dominan la educación polaca en los siglos diez y ocho y diez y nueve 578; restablecidos en España en 1874 479s; expulsados de Portugal en 1910 585
- JOHNS HOPKINS, universidad: primera institución para graduados 452; laboratorio de Hall para el estudio del niño 496s
- JONES, GRIFFITH: y las escuelas itinerantes galesas 210s
- JUSTICIA: en la teoría de Rousseau 255 258
- KANT, IMMANUEL: desarrolla las ideas de Rousseau 272; obras principales 275; filosofía del idealismo objetivo 276; teoría de la educación 278-286; impulsa la disciplina como algo esencial 279ss; educación moral 280s; dirección del pensamiento de Dewey 522; rechazado por Dewey 535
- KAY, JAMES: y el Comité del consejo privado sobre educación 396
- KAY-SHUTTLEWORTH, JAMES: aplicación de los colegios de maestros 396s
- KILPATRICK, WILLIAM HEARD: educador progresista 543; el método de proyectos 543
- KINDERGARTEN: nuevo concepto de Froebel del 433s; cerrados por decreto 434; deterioro del concepto en la práctica 434s
- KING, GREGORY: tabla demográfica de Inglaterra 195
- KNOX, JOHN: y la Iglesia presbiteriana 200; sistema nacional propuesto en el *Primer libro de disciplina* 202
- KOMSOMOL en las escuelas soviéticas 631 666
- KRUPSKAYA, NADEZHADA: principios de la educación experimental soviética 629 633
- KYNASTON, FRANCIS: y la propuesta *Musaeum Minervae* 105
- LA CHALOTAIS, LOUIS-RENÉ DE CARADEUC DE: plan para la educación francesa 316ss
- LA METTRIE, JULIEN OFFRAY DE: discute en favor del empirismo 240
- LA SALLE, JEAN-BAPTISTE DE 165-168; primeros días de los Hermanos de las escuelas cristianas 166; Regla aprobada y congregación establecida 168; métodos de la orden atacados por La Chalotais 317; «método simultáneo» 384
- LABERINTO DEL MUNDO: tratado comeniano 125s

- LABORATORIO, ESCUELA, véase Escuelas, Dewey
- LANCASTER, JOSEPH: y James Mill 370; escuela de Borough Read 375ss; presupuesto escolar 377s; visitado por la delegación francesa 381
- LANDO, ORTENSIO: ataca la educación humanista 117
- LANE, HOMER: *Little Commonwealth* 509
- LATÍN: esfuerzos para la mejora de su enseñanza 128; reformas comenianas 128ss; interés de Hartlib 138; incertidumbre de Milton 140; y lengua vernácula en texto paralelo, por Comenius 148ss; interés en Port-Royal por el mismo 160; oposición de Fénelon 172; criticado durante la revolución francesa 323s; véase también Gramática, escuelas de
- LAVOISIER, ANTOINE: visión sensoempirista de la naturaleza 419; ejecutado por los jacobinos 436
- LECCIONES DE COSAS: basadas en las teorías de Pestalozzi 426; adaptadas al herbartismo norteamericano 469
- LECTURA: crecimiento de la alfabetización pública en el siglo diez y ocho 194 198ss
- LEGISLACIÓN: para disposiciones educativas: en la primitiva Norteamérica republicana 358; prohibiendo una educación para los negros 361; Comisión Argyle de Escocia de 1868 401; Acta Forster de Inglaterra de 1870 399s; *Loi Daunou* de Francia de 1795 325; *Loi Guizot* de 1833 403; *Loi Falloux* de 1850 405s
- LEIBNIZ, GOTTFRIED WILHELM VON: proporciona nueva filosofía dinámica 273s; ataca la inadecuación del sensoempirismo 274; discute en favor de las ideas innatas 274
- LENGUAJE: teoría de Locke de la relación con las ideas 233; teoría de Vygotsky 648s
- LENGUAS VERNÁCULAS: debate sobre las capacidades escolares 82 90; apoyo por parte de Italia en el siglo diez y seis 113ss; y Giambattista Gelli 113ss; apoyadas por Montaigne 120; aceptadas por Dury 144 146; interés de Comenius por las 147s; primeras innovaciones de texto en latín-vernáculo 148s; promovidas por las congregaciones católicas de enseñanza en el siglo diez y siete 156; utilizadas como base en Port-Royal 160; recomendadas por Fénelon en la educación de las chicas 172; aceptación limitada por parte de los jesuitas en el siglo diez y ocho 177; instrucción en gaélico en la Escocia del siglo diez y seis 201; propagadas en Gales por la Biblia galesa 210; apoyadas por Locke 237; recomendadas por d'Alembert en la *Encyclopédie* 243
- LENIN: y los bolcheviques 612; ninguna contribución a la teoría educativa 623; sobre la politecnización 627s
- LEPESHINSKY, PANTELEIMON: primer congreso de maestros internaciona- listas 620 625
- LEX CASATI DE 1861: esquema establecido de la educación italiana hasta la *reforma Gentile* de 1923 587
- LEX ORLANDO DE 1904: omite la religión en el currículum estatal en Italia 588
- LEY NATURAL: en la teoría republicana francesa 317s
- LEYES SOBRE LOS POBRES: en la Inglaterra de los siglos diez y siete y diez y ocho 195s 198; y escuelas de beneficencia irlandesas 216; en la Inglaterra del siglo diez y nueve no aplicables a pobres de las ciudades 394s
- LIBERTAD ACADÉMICA: se extiende en la Alemania del siglo diez y ocho 221; impulsada en el siglo diez y nueve en los Estados Unidos 451

- LIBRO DE LECTURA de Nueva Inglaterra: influido por el *Orbis pictus* 149; primeras versiones 348s
- LIBROS DE TEXTO: florilegios y coloquios del siglo diez y seis 35; innovaciones de Comenius 147ss; idea de las ilustraciones 147ss; aumento en la producción de libros en el siglo diez y siete 193s; abecedarios y palabras en el siglo diez y siete 348; textos coloniales norteamericanos 348s
- LIGA DE MUCHACHAS ALEMANAS (BdM) 598
- LIGA DEL JUSTO: Weitling miembro de la 487; reorganizada como Liga comunista 487
- LILINA, ZLATA: sobre los planes educativos bolcheviques 622
- LOCKE, JOHN: escritos principales 231; discute en favor del sensoempirismo como base de todo el conocimiento 231s; teoría del conocimiento 232ss; teoría educativa 235-238; teoría atacada por Rousseau 248, por Froebel 429
- LÓGICA: Ramus busca un vínculo entre inducción y deducción 64; teoría de la inducción de Bacon 75; método de Zabarella 83; racionalismo cartesiano 95ss
- LOI ASTIER de 1919: reforma la educación técnica francesa 570
- LOI DAUNOU de 1795 325s
- LOI FALLOUX: permite el retorno a Francia de los jesuitas en 1850 405; favorece a la Iglesia católica 405s
- LOI FERRY de 1882: reforma la educación francesa 409 569
- LOI GOBLET de 1886: para colocar a maestros laicos en las escuelas francesas 409
- LOI GUIZOT de 1833: legisla en favor de la educación popular 403
- LONDRES, universidad de: alternativa del siglo diez y nueve a Oxford y Cambridge 393; funda el *Queen's college* para mujeres en 1848 401s
- LOWE, ROBERT: condena la democracia y la igualdad 440
- LUNACHARSKY, ANATOLY: primeros planes educativos bolcheviques 618; nuevos principios educativos 621 625
- LUTERO: programa educativo 38; respuesta católica a 51ss
- LYCÉE: aparece en la revolución francesa 321; programa 327ss
- LYSENKO, TROFIM DENISOVITCH: teorías genéticas soviéticas 649
- MAGISTERIUM ORDINARIUM: pretensiones de la Iglesia católica 566
- MAINTENON, madame de, esposa de Luis XIV 163 173
- MAKARENKO, ANTON SEMYONOVITCH: primeros años 639; publicaciones 640s; pensamiento y práctica educativa 640-644 passim
- MANN, HORACE: primer secretario de la Junta de educación de Massachusetts 456 460; establece tres escuelas normales 462
- MANO DE OBRA infantil: en Inglaterra: Acta de salud y moral de los aprendices de 1833 395, Acta de niños agricultores de 1873 399; en Francia: ley de fábricas de 1841 407s, pobres condiciones de la 407; en Norteamérica: abusos y sistema *padrone* 459, Proyecto de ley Palmer-Owen de 1914 rechazado por los intereses comerciales 459
- MANUSCRITOS DE PARÍS, de Marx 493; ofrecen algo de teoría educativa 624
- MAO TSE-TUNG 664ss
- MÁQUINAS DE ENSEÑAR 658s
- MARGINALES, ESCUELAS: en Irlanda 214s; John Pounds y la *Ragged School Union* 399
- MARSH, HERBERT: sermón en defensa de la Sociedad nacional anglicana 380
- MARX, KARL: deuda con Hegel 343; expulsado de Alemania en 1849 417;

- filosofía de *Das Kapital* 488; en Bruselas 575; ofrece poca teoría de la educación 623; y alienación ya avanzado el siglo veinte 686
- MARXISMO: crece entre los maestros norteamericanos hacia 1930 546s; Dewey se opone 548s; en la China del siglo veinte 664-667
- MASA APERCEPTIVA: concepto de Herbart de la mente 306 311
- MAYO, ELIZABETH: libro de texto de tipo pestalozziano 425s; obras extendidas en Norteamérica 462s
- MAYO, HENRY: escuela Cheam, un centro pestalozziano 425
- McMURRY, CHARLES: y el herbartismo 444 464 467-473 passim
- McMURRY, FRANK: y el herbartismo 445 464; colegio de maestros de Columbia 542
- MELTING POT (crisol): carácter distintivo en la actitud norteamericana en la educación 458
- MEMORIA, véase Teoría de las facultades de la mente
- MENTE: concepto de Bacon de la 78ss; concepto de Dury de los poderes o facultades 144ss; argumentos sensoempiristas de Hume 205s; apriorismo de Descartes 229; teoría de la *tabula rasa* de Locke 233; negada por La Mettrie 240; categorías de Kant 276; teoría herbartiana de la 306ss; y el argumento holista: de Priestley 419, de Whewell 421; de Alexander von Humboldt 422s; en la psicología experimental de Wundt 495; James discute contra la reificación 515s; Adams desarrolla la teoría de Herbart de la mente 526; Dewey discute contra la reificación 531, sugiere la mente como experiencia 535; ya avanzado el siglo veinte rechazada como entidad 681s
- MERICI, ANGELA, fundadora de las ursulinas 153
- MERITOCRACIA: concepto primitivo en la Francia napoleónica 330, en Prusia 336; insinuaciones en la teoría de Mill 371; aparece en el sistema soviético 637s; como burguesía industrial occidental del siglo veinte 651s; y Michael Young 662
- MERSENNE, MARIN: y la ciencia francesa en el siglo diez y siete 92
- MÉTODO COMPLEJO: en las primeras escuelas soviéticas 630 632; decadencia 634s
- MÉTODO DE PROYECTOS: innovación de Kilpatrick 543; utilizado en las primeras escuelas soviéticas 630
- MILENARISMO: en la obra de Owen 481s
- MILTON, JOHN: *Tractate of education* 139s
- MILL, JAMES: y el utilitarismo 205; artículo *Educación* 370; ataca al doctor Marsh en *Escuelas para todos* 380-384
- MILL, JOHN STUART: y el utilitarismo 205; y la teoría de su padre 372
- MOGILA, PEDRO: y el colegio de Kiev 604
- MOLIERE: satiriza el desprecio de las mujeres por parte de los varones 171
- MONITORES: y el sistema mutuo 373ss; definición 376; Kay-Shuttleworth los sustituye por maestros aprendices 396s
- MONTAIGNE, MICHEL DE: ataca la educación humanista 117-120
- MONTENGÓN, PEDRO, autor del *Eusebio* 267
- MONTESSORI, MARIA: primeros años 497s; carrera 498; primera labor educacional 500-506; el método se extiende por el mundo 504s
- MONTMOR, academia: fundada por Henri-Louis Habert de Montmor 98; intentos de propagar el cartesianismo 98; vínculos con la *Royal Society* 99s
- MORALIDAD: la regeneración moral es buscada en el neoplatonismo litera-



- rio del siglo diez y siete 64s; instada por Montaigne como propósito primordial de la educación 120; doctrinas empiristas de la experiencia como base 205s; en Hume 206, en Locke 232; Locke arguye en favor de la sociedad como fuente de la moral 232; implicaciones educacionales 236 238; y el sexo en la teoría de Rousseau 255-260; interés de Rousseau y conciencia 256-260; teoría idealista de Kant 277, pero no para ser enseñada 283; Pestalozzi la considera la finalidad de toda acción humana 301s; central en la teoría de Herbart 304ss 308; central en la teoría educativa de Fichte 334; asegurada por la clase media en la teoría de Mill 371s; ideas morales de Herbart descartadas por los herbartistas de finales del siglo diez y nueve 442; en la interpretación de Rein 464ss; visión de Owen de la educación como «remoralización» 479s; en la teoría de Dewey 530 532s; enfoque soviético en la teoría de Makarenko 639-645; pensamiento occidental en el siglo veinte: Wilson, Piaget, Kohlberg 660
- MORRILL, JUSTIN: el Acta de concesión de tierras de 1862 448
- MOVIMIENTO DE DESESCOLARIZACIÓN 671ss
- MOVIMIENTO DE ESTUDIO DEL NIÑO 657s
- MOVIMIENTO DE LA ESCUELA DOMINICAL: y Raikes 374
- MOVIMIENTO DE LAS COMUNAS: en la teoría de Owen 478s; la empresa *New Harmony* 481; teoría de Fourier 485s; en Norteamérica 487; colonias juveniles soviéticas para delincuentes 640s 643s
- MOVIMIENTO DE LAS JUVENTUDES HITLERIANAS (HJ) 598
- MOVIMIENTO DE LOS LICEOS en Estados Unidos: iniciativa de Holbrook 455; se convierte en la cruzada en favor de la escuela común 455ss
- MOVIMIENTO DE LOS SINDICATOS: primera influencia de Owen 481s; reforzamiento de finales del siglo diez y nueve 490s; los sindicatos norteamericanos apoyan la educación técnica 539; se les unen los maestros norteamericanos en el siglo veinte 546; rama comunista 546; se desarrolla en la Rusia de comienzos del siglo veinte 612
- MOVIMIENTO DE PEDOLOGÍA: en las primeras escuelas soviéticas 630s; prohibido en 1936 636 648
- MOVIMIENTO ROMÁNTICO: y concepto de la integridad orgánica 288
- MUCHACHAS, véase Mujeres
- MUJERES: preceptores privados para muchachas 152; las ursulinas 153s; actitudes en el siglo diez y siete hacia las 170s; apoyo de Fénelon a la educación de las muchachas 171ss; en el libro v del *Emilio*, educación de las 256; en la Norteamérica colonial 346, academias para mujeres 354; en la Norteamérica del siglo diez y nueve discriminación educativa contra las 361s; el doctor Johnson se opone a su educación 366; la ley inglesa discriminatoria 366; Lancaster las acepta 375; presiones liberales inglesas en favor de la mejora educacional en el siglo diez y nueve 391; movilidad vocacional en la Inglaterra del siglo diez y nueve 401; oportunidades universitarias para las 402; escuelas para muchachas requeridas en Francia por la *Loi Falloux* de 1850 405s; alfabetización femenina universal en la Prusia de finales del siglo diez y nueve 416; en Alemania en el siglo diez y nueve 416; se niega su admisión en Harvard a finales del siglo diez y nueve 452s; en el siglo diez y nueve academias femeninas en los Estados

- Unidos 453; en las universidades norteamericanas, discriminación contra las 454s 558; primera convención sobre los derechos de las mujeres 453; contribución a la igualdad de las mujeres por parte de Montessori 498; oposición española a la educación de las muchachas 582; actitudes nazis hacia las, y educación de las 595 598; educación en la Rusia zarista 607 610 614s
- MUSSOLINI, BENITO 586s; programa de «fascistización» educativa 592s; y los Acuerdos de Letrán 592
- NACIONALISMO: estimula el desarrollo educativo en la Europa del siglo veinte 550ss; en la Europa oriental de finales del siglo diez y nueve 576-579
- NAPOLAS en la Alemania nazi 599
- NAPOLEÓN BONAPARTE: acciones educativas 328ss; funda la universidad imperial 328ss
- NATURALEZA: central en la teoría de Rousseau la conformidad con la 249 253; problema de la 256s; fuente de moralidad 258s; principio educativo de Kant 285; hincapié romántico en la integridad orgánica de la 288; central en la teoría de Pestalozzi 294s; para Hegel objetivación concreta del *Geist* 341; y el movimiento holista 420s; en la teoría de Alexander von Humboldt 422s; en la teoría de Froebel 427-435; en el herbartismo norteamericano 467; concepto principal de Fourier 484s; en Marx, fuente de riqueza 489s; idea holista 686
- NATURPHILOSOPHIE: doctrinas filosóficas 420-423; aplicación educativa 424-435; en la antroposofía de Steiner 494; como necesidad moderna 686
- NAZISMO (nacionalsocialismo): políti- cas educativas 595-600; escuelas Adolf Hitler 599
- NEGROS: discriminación en la Norteamérica del siglo diez y nueve contra los 359ss 458 554; en la educación del siglo veinte 556ss
- NEILL, ALEXANDER SUTHERLAND: visita la Escuela Dalcroze 509; abre Summerhill 509
- NEOPLATONISMO: y el cristianismo del *Logos* 34; literatura restringida en general 37; en las escuelas del siglo diez y seis 51; renacimiento literario en *La Pléiade* del siglo diez y siete 88; domina las escuelas de gramática inglesas en el siglo diez y siete 190; domina la escolarización de beneficencia inglesa en el siglo diez y ocho 198ss; en el plan de Knox para la Escocia del siglo diez y seis 202; en Rousseau 255
- NERI, FELIPE: funda la congregación del Oratorio 155s
- NEWMAN, JOHN HENRY, primer rector del colegio católico universitario de Dublín 564
- NEWTON, ISAAC: une el empirismo y el racionalismo 230; sustitución de las teorías en el siglo veinte 513s
- NIÑOS: prácticas sobre la crianza de los niños en el siglo diez y ocho 245ss; teoría del desarrollo por etapas en forma de secuencia 247; teoría de Rousseau del despliegue natural 250ss; teoría de Basedow de ser agentes del propio aprendizaje 264s, también en Pestalozzi 302; ideas holistas 424; estudio de los niños por parte de Montessori 500ss
- NORMALES, ESCUELAS: aparece el concepto en el siglo diez y ocho 325; aparece la *école normale supérieure* 330; plan inglés en los 1840 396; cerradas en Francia por la *Loi Falloux* de 1850 405; florecimiento en la Prusia del siglo diez y nueve 412s; dominadas a finales del siglo diez y

- nueve por el herbartismo 444; Mann recomienda el modelo prusiano 456, establece las tres primeras en Massachusetts 462; Escuela normal de Toronto 463; de Oswego 463; utilización de los libros de texto herbartianos 464; en los Estados Unidos de finales del siglo diez y nueve 540s; en el Portugal del siglo diez y nueve 585; en San Petersburgo 607
- Novum organum*: plan de Bacon para la reforma del conocimiento 74ss
- NUOVA ATLANTIDA: utopía del aprendizaje de Bacon 76ss; promoción por Hartlib de 137s
- OBJETIVISMO: como epistemología burdamente empirista 97; «neutralidad en los valores» de la ciencia positiva del siglo diez y nueve 438s; ya avanzado el siglo veinte, rechazo del 681; y la falacia objetivista 682
- OCDE: fundación 657
- OKEN, LORENZ: publicación científica «Isis» 437
- OLDENBURG, HENRY: y la *Royal Society* 92; primer secretario del Club de Oxford 107
- Opera didactica omnia*: obras educativas completas de Comenius 124s; *Didactica magna* 131ss; contiene ideas para el *Orbis pictus* 148ss
- ORATORIANOS: congregación de enseñanza 154ss; en Francia 156
- Orbis pictus*: libro de texto de Comenius 148ss; influye en *Das Elementarwerk* de Basedow 263; recomendado por Kant 282; influye en los libros de lectura de la Norteamérica colonial 348 351
- ORDENANZA: de 1887 sobre los hijos del cocinero: excluye a los niños de la clase trabajadora de las escuelas rusas 610s
- ORGANIZACIÓN BALILLA: en la Italia fascista 592
- OWEN, ROBERT: visita a Pestalozzi en Yverdon 294 425; insta a la reconstrucción social total 475ss; y la tradición utópica 477; actividades educativas 477ss; comunidades cooperativas 478s; toma de la escuela por los cuáqueros 481; comuna *New Harmony* 481; visto por Marx como originador de la idea politécnica 628
- OXFORD, universidad de, véase Universidades
- PÄDAGOGIUM: escuela de Francke 223s
- PAGO SEGÚN RESULTADOS: en el Código revisado inglés de 1862 398 440
- PAIDEIA: ideal educativo en el renacimiento clásico 337
- PAINÉ, THOMAS: *Los derechos del hombre* 269
- PALMER-OWEN de 1914: proyecto de ley sobre mano de obra infantil rechazada por los intereses comerciales 459
- PANSOFISMO: Colegio pansófico 106; concepto de 130; series de textos graduados 132ss; *Pansophiae prodromus* 138; apoyo de Tasius al 149s
- PAPAS, véase Bulas papales y encíclicas
- Papeles negros sobre la educación*: el argumento conservador 673 678
- PARADIGMAS: como concepto de cambio 687
- PARÍS, universidad de: dominante en el siglo diez y seis 58; dividida por el conflicto religioso en el siglo diez y seis 63s; oposición de los hugonotes 65; y monopolio jesuita 169; cerrada a los escoceses en el siglo diez y ocho 204; se opone al *Emilio* de Rousseau 262; dominante sobre la educación durante la revolución 322s
- PARKER, FRANCIS WAYLAND: escuelas de Quincy y el herbartismo 445; se vincula a Dewey 524
- PARKHURST, HELEN: y el Plan Dalton 540
- PARSONS, ROBERT 48

- PEDAGOGÍA: como la tecnología de una ciencia de la educación 431; concepto de Gentile de la *pedagogia* 589
- PEDRO EL GRANDE: reformas educativas 605ss; la Tabla de rangos 605 611
- PEIRCE, CHARLES SANDERS: desarrolla el pragmatismo 514ss; se lo apropia James 515; ideas adaptadas al método de proyectos 543
- PEIRESC, NICOLAS-CLAUDE FABRI DE: y la *Académie des sciences* 91
- PERCEPCIÓN SENSORIAL: avanzada por Bacon 76; aceptada por Descartes 97; argumentos de Locke como base de todo el conocimiento 231 233; oposición de Pestalozzi en la doctrina de la *Anschauung* 298; pero aceptada como base del aprendizaje 299s; como *aisthesis* en la teoría de Herbart 304; véase también Empirismo; Teoría de las facultades de la mente
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH: abre una escuela en Neuhof 288; *Leonardo y Gertrudis* 289s; período productivo en Yverdon 293ss; desarrolla la doctrina de la *Anschauung* 293; doctrina de la naturaleza y de la continuidad orgánica 294ss 424s; recomendado por Fichte como modelo para Prusia 335; von Humboldt envía una delegación a Yverdon 336; influye a Kay en el colegio de Battersea 396; teoría mecanizada por el pensamiento positivista del siglo diez y nueve 438s 444; adoptado en Norteamérica 461; influye en Rousseau 480
- PETTY, WILLIAM: argumentos en favor de la educación práctica 141ss
- PHILANTHROPINUM: utilizado por Kant como modelo 285; véase también Basedow, Johann Bernhard
- PHILIPPS, JOHN: patrón del aprendizaje popular galés 209
- Pietas litterata*: para una minoría privilegiada 37; estudiada en el Cambridge del siglo diez y siete 104; en las escuelas avanzadas de las congregaciones católicas 153
- PINKEVITCH, ALBERT: admira la educación norteamericana 631
- PLAN DALTON: enfoque experimental 540; utilizado en las primeras escuelas soviéticas 629s; y rechazado 634s
- PLAN LANGEVIN-WALLON: reformas de la educación francesa en 1947 571
- PLATÓN: influencia sobre Bacon 77; ideas mantenidas en Francia 87s; la *República*: influencia sobre Campanella 122s, y sobre Rousseau 248s
- PLATÓNICA, ACADEMIA: y Ficino 58; de Florencia 80ss
- PLATTER, TOMÁS: maestro de escuela alemán 40ss
- PLÉIADE, véase Academias
- PLUVENAL, M. DE: academia cortesana del París del siglo diez y ocho 191
- POBREZA: ninguna disposición educativa para los pobres en la Inglaterra del siglo diez y siete 193; movimiento de escuelas de beneficencia del siglo diez y ocho 193ss; acelerada en la Inglaterra del siglo diez y ocho por las cercas 196; apoyada por Jenyns como disposición de la Providencia 197; Knox intenta educar a los escoceses pobres 202
- POLIGRAFI: opositores italianos a la educación humanista 113 116
- POLITECNIZACIÓN: en la teoría bolchevique 627s; decae 645; en la China de Mao 664s
- POLONIA: consideraciones de Rousseau sobre 260s
- PORT-ROYAL, escuelas de: currículum verbal 253; véase Jansenismo
- PORTER, NOAH: denuncia al sistema electivo de los colegios 451
- PORTUGAL: y la educación en el siglo diez y siete 175s; expulsa a los jesuitas en 1759 176; reformas a co-

- mienzos del siglo diez y nueve que favorecen a la burguesía 583s
- POSITIVISMO: surge del sistema industrial 435s; teoría exenta de valores 438s; contribución de Comte 439; principio que sirve de base a la reconstrucción de la teoría de Herbart 443; gana influencia en las universidades norteamericanas a finales del siglo diez y nueve 452; estrechamente vinculado al herbartismo norteamericano 469; desafiado por James 517; relación de Dewey con el 537; domina la psicología y la sociología educativas en el siglo veinte 658ss; oposición en los años 60 por parte del subjetivismo 663; evita el comentario social 675; ya avanzado el siglo veinte rechazo del 680; post-positivismo 682s; como antiecológico 683s
- PRAGMATISMO: formulación de Peirce 514; versión de James 515; interés de Dewey por el 523; en el método de proyectos de Kilpatrick 543
- PREPARACIÓN DE MAESTROS: primer colegio de Europa fundado por La Salle 167; informe austríaco en 1774 177; Seminario pedagógico de Heyne en Gotinga 221; Seminario de Francke 223; implicación de Kant 278 285; interés suizo por la 292; Seminario pedagógico de Herbart 305; concepto de la escuela normal 325; en la Francia napoleónica 330; presiones inglesas en favor de la mejora en el siglo diez y nueve 391; James Kay y el movimiento de las escuelas normales 396s; leyes francesas de 1889 569; Comisión Cross de 1888 recomienda los colegios universitarios de maestros sobre el modelo escocés 401; florece en la Prusia del siglo diez y nueve 412s 441; poco desarrollada en general a finales del siglo diez y nueve 440; dominada a finales del siglo diez y nueve por el herbartismo 444; Massachusetts establece escuelas normales 445; en Bélgica 575s; falta de ella en la España de comienzos del siglo veinte 582; en el siglo diez y nueve en Portugal 583s; *Istituto magistrale superiore* en Italia 591; en la Alemania nazi 598s; en Rusia, comienzos del período bolchevique 619
- PRIESTLEY, JOSEPH: visión holista de la ciencia 419 421
- Primavera silenciosa* de Rachel Carson 683
- PROGRESO: en la teoría hegeliana 341s; en el utilitarismo de Mill 371; en el positivismo de Comte 439
- PROVIDENCIA DIVINA: y la teoría del mundo predestinado 197; como forma de control de la clase baja 196s; en Rousseau 258
- PRUSIA: sistema de educación a comienzos del siglo diez y nueve 333-339; nuevas escuelas *Gymnasium*, *Progymnasium*, *Volksschule*, *Realgymnasien*, *Realschule* 337s; sistema nacional desarrollado hacia finales del siglo diez y nueve 409-417; establece la pauta en la educación científica técnica del siglo diez y nueve 437s; modelo educativo para Rumania 579
- PSICOLOGÍA: fundada como ciencia 494s; contribuciones de Fechner, Helmholtz, Wundt 495; «síntesis creativa» de Wundt 495; Binet y el concepto de prueba de la inteligencia 496; Hall y el movimiento de estudio del niño 496s; movimiento de pedología soviético 630s; psicología soviética 648s; psicología de la educación del siglo veinte 657ss; véase también Freudiana, psicología
- PTOLOMEO: contribución científica 68s
- PUBLICACIONES: «Saggi» de 1667, primera publicación periódica científica 86; fundación del «Journal des

- savants» 102; «Berlinisches Journal für Aufklärung» 228; Oken funda «Isis» 437; «American Journal of Science» 447; publicaciones progresistas: «Educación para la nueva era», y «Educación progresiva» 542; «Social frontier» y «Frontiers of democracy» 548
- PURITANISMO: en la Inglaterra del siglo diez y seis 46; en Cambridge 46s; como jansenismo francés 157 160; llega a su cenit en la Inglaterra del siglo diez y siete 183s; Acta de Isabel I en 1593 contra los puritanos 183; renuncia de los clérigos ingleses 185; en la Norteamérica colonial 348
- QUEBEC: cuestiones religiosas en educación 565s
- RABELAIS, FRANÇOIS: *Gargantúa y Pantagruel*, criticando la educación francesa 59ss 113
- RACIONALES, escuelas de religión: influencias de Owen 482
- RACIONALISMO (razón): en la teoría empírica de Bacon 72ss; cinismo de Montaigne 120; elemento esencial en la teoría utópica de Campanella 123s; en la pedagogía de Port-Royal 161; creencia de Locke en una superfacultad 234s; argumento central en la teoría de Rousseau 245s; Rousseau se opone al razonamiento con los niños 248 251
- RAIKES, ROBERT: y el movimiento de las escuelas dominicales 374
- RAMÓN Y CAJAL, SANTIAGO, reformista español 581
- RAMUS, PETRUS (Pierre de la Ramée): oposición al aristotelismo medieval 61ss; asesinado por opositores católicos 63
- Ratio studiorum*: su forma definitiva en 1599 36 53; seguida por las ursulinas francesas 154; extendida al Nuevo Mundo 175
- RAZÓN, véase Racionalismo; Teoría de las facultades de la mente
- REAL INSTITUCIÓN LANCASTERIANA 379
- REAL SISTEMA BRITÁNICO 379
- REALSCHULE: Hecker pionero 224s; influjo en el *Philanthropinum* de Basedow 264
- REDDIE, CECIL: entusiasta del herbartismo 444; funda Abbotsholme 507
- REFORMA LUTERANA: con secuencias educacionales 38ss; respuesta católica 52ss; de las escuelas del siglo diez y siete 110ss
- REFORMADA, escuela: tratado de Dury 143ss; importante documento educativo 147
- REGLAMENTACIONES escolares en la Alemania del siglo diez y seis 39
- REIN, WILHELM: promueve la preparación científica de los maestros 443s; *Esbozos de pedagogía* utilizado en los Estados Unidos 465
- RENAUDOT, THÉOPHRASTE: y *el Bureau d'adresse* 90; inspira los esfuerzos reformadores de Hartlib 140
- REVISIONISMO: en la historiografía educativa de los años 60 663
- REVOLUCIÓN BOLCHEVIQUE 601 612s; planes educacionales 602; toma de control 616s
- RESURGIMIENTO CLÁSICO, véase Clásico, resurgimiento
- REVOLUCIÓN CULTURAL en China 663-667
- RICE, JOSEPH: ataca el herbartismo 445 521
- RICHELIEU, cardenal: funda la *Académie française* 89; libera a Saint-Cyran 159; se mueve contra los hugonotes 163s
- RIFORMA FASCISTISSIMA 591
- RIFORMA GENTILE 488ss
- RONARD, PIERRE DE: y *La Pléiade* 88
- ROUSSEAU, JEAN JACQUES: primeros años 244; obras principales 244s; teoría de la educación natural en el

- Emilio* 248-260; sigue la *República* de Platón 248; teoría de los roles sexuales 254s, y moralidad 255-260; consideraciones sobre la educación en Polonia 260s; oposición católica a su pensamiento 263s; teorías adoptadas por Salzmann 263; por Basedow 263ss; fuerte influencia sobre Kant 278ss, sobre Pestalozzi 287, sobre Owen 480, sobre Fourier 485s; admirado en San Petersburgo 607
- ROYAL SOCIETY de Inglaterra: fundada en 1662 99; amenaza con eclipsar la erudición francesa 99; y el colegio invisible 106; Carta 106s; abraza el empirismo baconiano 107s
- RUGG, HAROLD: y la escuela centrada en el niño 544
- RUSH, BENJAMIN: teórico educativo revolucionario norteamericano 344; discute en favor de la igualdad educacional para las mujeres 361s
- RUSIA: receptiva a la idea de Basedow 265s; interés del zar por las ideas de Pestalozzi 287; adopta el sistema mutuo 385; rechaza el método Montessori 504; representada en el Centenario de Filadelfia de 1876 539; admiración por la revolución bolchevique en la Norteamérica de los años treinta 546; rusificación de la educación a finales del siglo diez y nueve 577s; historia educativa zarista: el período ortodoxo 601-604, Pedro el Grande 604ss, Catalina la Grande 606ss; el siglo diez y nueve 608-611, comienzos del siglo veinte 611-615, planificación bolchevique 617-627, la década del experimento educativo 627-634
- RYERSON, EGERTON: introduce el pestalozzismo en Canadá 463
- SACRO IMPERIO ROMANO: y la casa de los Habsburgo 30; y educación 32s
- SAINT-CYR: escuela francesa para muchachas 173; véase también Main-tenon, madame de
- SAINT-CYRAN, *abbé de*: y las escuelas de Port-Royal 158
- SAINT-SIMON, Claude-Henry de Rouvroy, conde de: sobre la burguesía 365; teoría socialista 482ss
- SANZ DEL RÍO, reformador español del siglo diez y nueve 580s
- SCHILLER, FRIEDRICH: visión holista de la educación 421; influye en Froebel 427
- SEGREGACIÓN de las escuelas en los Estados Unidos: declarada inconstitucional 654
- SEGUIN, ÉDOUARD, psicólogo 496
- SEXO: y roles adultos en Rousseau 254; consejo sobre el 254s
- SHATSKY, STANISLAV: y la politecnización 628s
- SHELDON, véase Normales, escuelas
- SISTEMA INDUSTRIAL: requiere mano de obra barata 217
- SISTEMA MUTUO 376ss; rápido crecimiento de 1810-40; en Francia 331 y *Société pour l'instruction élémentaire* 383s; se extiende a Francia 383ss; Suecia, Dinamarca, Suiza, Italia, España, Sudamérica, Canadá, Australia 385; entusiasmo en Rusia 385; en Bolivia, Canadá, Estados Unidos 386; decae en los 1840 396; fuera de moda en Francia en 1853 407; elogio por parte de Bell del 424; Owen lo critica fuertemente 480; los cuáqueros se aprovechan de la escuela de Owen 481
- SISTEMAS NACIONALES de educación: en la Francia revolucionaria: propuestas de La Chalotais 316, Audrien 320, Talleyrand 321, Condorcet 321, Romme 321, Lakanal 321 324, Dalayre 321, propuestas de educación superior 326-332, esquema general 327ss, universidad imperial 327ss; propuestas revolucionarias

- norteamericanas 343s, disposiciones coloniales norteamericanas 347-356, los norteamericanos buscan un sistema nacional 356ss, teoría utilitaria de los 367ss; en Inglaterra: carencia en el siglo diez y nueve 386ss, crítica en el Informe Bryce de 1895 392ss, movimiento de educación popular inglés 393ss, Propuesta de ley de Forster de 1870 399; en Prusia 409-417, el positivismo cambia el carácter de los 441s; en Irlanda 563s
- SMITH, ADAM: nueva teoría económica en *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* 196
- SOCIALISMO: *Loi Falloux* destinada a la oposición, en Francia 406; *Kindergarten* de Froebel acusado de 434; en Francia Saint-Simon 482ss, Fourier 482-486; concepto de Marx del socialismo científico en Alemania 488; socialismo fabiano 490; en la Norteamérica de la depresión 546, aceptado por los maestros norteamericanos 546; enseñado en las escuelas soviéticas 631s; historiografía educativa revisionista 663; en el izquierdismo moderno 667ss
- SOCIEDAD DE ESCUELAS británicas y extranjeras 379
- SOCIEDAD INCORPORADA: para eliminar el papismo en Irlanda 214s
- SOCIEDAD NACIONAL HERBARTIANA: fundación 467; desarrollo 521
- SOCIEDAD NACIONAL PARA LA PROMOCIÓN de la educación de los pobres 379s
- SOCIEDAD PARA LA PROMOCIÓN DEL CONOCIMIENTO CRISTIANO (SPCK): fundada en 1699 196; proporciona alfabetización básica para los pobres 197; actividades educativas 197; se extiende a Escocia 203, a Gales 210s, a Irlanda 214s; influida por Francke 223; decae en el siglo diez y nueve 373
- SOCIEDAD PARA LA PROPAGACIÓN DEL EVANGELIO en tierras extrañas; fundada en 1701 197; misiones en las colonias norteamericanas 347
- SOCIEDADES CIENTÍFICAS: establecidas en el siglo diez y siete 83s; *Accademia del cimento* y los comienzos de la experimentación 85ss; *Académie des sciences* 91 101s; Compañía para las ciencias y las artes en Francia 100; Sociedad de ciencias de Berlín 220; en la Gran Bretaña del siglo diez y nueve 437s; Alemania marca la pauta en el siglo diez y nueve 438
- SOCIÉTÉ POUR L'INSTRUCTION ÉLÉMENTAIRE de 1915: introduce el sistema mutuo 331 383s 403
- SPENCER, HERBERT, abogado del empirismo científico 391s
- SPENCER, JAKOB: y el pietismo 221
- STAKHANOVISMO: en el sistema soviético 638
- STEINER, RUDOLF: funda la antroposofía, construye el *Goetheanum* 494; la *Freie Waldorfschule* 509
- STOGLAV 603
- STOY, KARL VOLKMAR: promueve la preparación científica de los maestros 443
- STUDIA HUMANITATIS: fuertemente rechazada en la Italia del siglo diez y seis por los *poligrafi* 116s
- STURM, JOHANNES: escuela de Estrasburgo 35 40; modelo para los hugonotes 66
- TABULA RASA: en la teoría de Bacon 79; en Locke 233 235s 238; central en la teoría de Helvétius 240; desafiada por Pestalozzi 296; aceptada por Herbert 306, por James Mill 371; rechazada por Froebel 429
- TAPPAN, HENRY P.: y las universidades norteamericanas 449; recomendó el modelo prusiano 449s
- TECNOLOGÍA: en la Inglaterra de comienzos del siglo diez y nueve 271;

institutos y sociedades en la Gran Bretaña del siglo diez y nueve 437s; estimulada en los Estados Unidos por Bigelow 447

TEORÍA DE LA INVERSIÓN y de la planificación 655ss

TEORÍA DE LAS CLASES: apoyada por De Tracy 326; aceptada por James Mill 371; en la Francia del siglo diez y nueve 403s, y del siglo veinte 570ss; fuertemente desarrollada en la Prusia del siglo diez y nueve 409ss, en la Alemania del siglo veinte 573; Tabla de rangos de Pedro el Grande 605 611, en la Rusia de principios del siglo veinte 611; oposición en la revolución cultural china 664ss

TEORÍA DE LAS FACULTADES de la mente: expuesta por Dury 144ss; en la teoría jansenista 160; aceptada por Locke 234s; expuesta por Rousseau 250ss 255 258; seguida por Kant 275s 281s; interés de Pestalozzi por la imaginación 287s; aceptada por Pestalozzi 295, por Froebel 434; negada por Herbart 306 313; domina la teoría del aprendizaje a finales del siglo diez y nueve 440; surge en el herbartismo norteamericano 468; común a todos los primeros utópicos socialistas 485ss; James advierte contra la reificación 519s

TEORÍA DEL APRENDIZAJE: insinuaciones de secuencia natural en Dury 144ss, en los procedimientos de Port-Royal 160-163; concepto de secuencias por grados 221; utilizada en el *Philanthropinum* de Basedow 264s; influencia del modelo lockiano 420; dominada a finales del siglo diez y nueve por la teoría de las facultades 440; herbartismo norteamericano y teoría de las facultades 468; teoría de la señal segunda de Vygotsky 648

TEORÍA POLÍTICA: argumento del con-

trato social 231s; y conflictos educativos modernos 680ss

TEORÍA SOCIAL: Hobbes y Locke sobre el contrato social 231; deseo de Rousseau de reconstrucción social 248, ideas sobre el contrato social 248ss; y relación con la justicia 257s; De Tracy apoya el elitismo 326; teoría de Hegel del Estado corporativo 340-343, y de la historia como objetivación del *Geist* 341; interés de Dewey por la 523, en su *Democracia y educación* 528-533; críticas por parte de Counts de la sociedad norteamericana 544ss

TEORÍA UTÓPICA: en la *Nueva Atlántida* de Bacon 76ss 123; Comenius y Hartlib defensores 111ss; *Christiapolis* de Andreas 121s; *La ciudad del sol* de Campanella 122s; pensamiento de Comenius sobre la 124ss; en la *Macaria* de Hartlib 138; apoyada por Milton 139s; central en el *Emilio* de Rousseau 244 248s; inspira la *Nueva visión de la sociedad* de Robert Owen 476; aplicaciones socialistas: Saint-Simon 482ss, Fourier 482-486, Marx 487s

TEOSOFÍA: fundada por Blavatsky y Olcott 493s; se les unen Besant y Steiner 494; y Ensor 508

THOMASIIUS, CHRISTIAN, educador alemán modernizador del siglo diez y ocho 219ss

TOTALITARISMO: teoría temprana en Prusia, en Hegel 339-343

TRATADO DE EDUCACIÓN: contribución de Milton a la teoría 139s

TREINTA Y NUEVE ARTÍCULOS: requeridos en Oxford y Cambridge en el siglo diez y siete 184

TRIMMER, SARAH: y las actividades del SPCK 379; ataca a Lancaster 379

TURGOT, ANNE-ROBERT-JACQUES: *Memorial de las municipalidades sobre la educación* 317

UNESCO: fundación 646; sus ideales 686s

UNIFICADA, escuela de obreros, véase Escuelas, sistema bolchevique

UNIÓN SOVIÉTICA: rechaza el método Montessori 504; admirada por los socialistas norteamericanos 546; historia educativa de la 617-638 pasim; domina la Europa Oriental de la postguerra 647

UNIVERSIDADES: fundadas en Alemania en el siglo catorce 38; en la Inglaterra del siglo diez y seis 46s; deciden Oxford y Cambridge en el siglo diez y siete 103, agitaciones en busca de reforma en el siglo diez y siete 104, dotaciones benéficas al Oxford y Cambridge del siglo diez y siete 182; presiones sobre las Universidades inglesas del siglo diez y siete para que pongan en práctica el anglicanismo 183s; fuertes críticas de Oxford y Cambridge en el siglo diez y ocho 187ss; fundación en la Escocia del siglo quince 201, centros de ilustración en el siglo diez y ocho 204, nuevos desarrollos en el siglo diez y ocho 205s; pietistas alemanes cuestionan su influencia sobre la juventud 220; cambios prusianos a comienzos del siglo diez y nueve 337s; fundación de colegios norteamericanos, como precursores de las 354ss 446s; primeras fundaciones norteamericanas 356s; Comisión real inglesa de investigación del siglo diez y nueve en Oxford y Cambridge 389, reformas subsiguientes 389; fundaciones cívicas en Inglaterra en el siglo diez y nueve 393; en Inglaterra admisión de mujeres en las 402; en Francia desafiadas por las nuevas *hautes écoles* 408; las universidades norteamericanas de finales del siglo diez y nueve admiten a mujeres 453s; dominadas por los jesuitas en España y Portugal 584; fun-

dación de la universidad de Moscú 606; véase Johns Hopkins, universidad; París, universidad de

URSULINAS: congregación de enseñanza 153s; número de escuelas en 1700 170

UTILITARISMO: apoyo de Bentham al 367s; dirige los esfuerzos socialistas de Owen 477

VERDAD, véase Certeza

VIDA ESCOLAR en la Alemania del siglo diez y seis 40ss

VIRTUD, como ideal educacional: enfoque seclar de Locke 236; Kant la veía como la finalidad de la moralidad 283; en la teoría de Herbart 310; descartada por los herbartianos del siglo diez y nueve 442-445

VOLTAIRE, François Marie Arouet: promueve el empirismo de Locke en Francia 240; en San Petersburgo 606

VOLUNTAD GENERAL: concepto de Rousseau de la autoridad moral y legal 258

VYGOTSKY, LEV SEMENOVITCH, psicólogo soviético 648

WASHINGTON, GEORGE: impulsa un sistema nacional de educación 356

WEBSTER, NOAH: primeros abecedarios norteamericanos 349s

WESLEY, JOHN: critica la universidad de Oxford 188; apoya el movimiento de escuelas de beneficencia del SPCK 198

WHEWELL, WILLIAM: conocimiento científico y la mente 421s; el término científico 422

WIRT, WILLIAM: y el sistema «pelotón» 541

WOLFF, CHRISTIAN: en Halle 220s, en la Academia de San Petersburgo 606

WOLLSTONECRAFT, MARY: muy leída en Norteamérica 361s

WOODWARD, CALVIN: y primera escuela técnica en los EE.UU. 539



**Bonner, Stanley F.**

**LA EDUCACIÓN EN LA ROMA ANTIGUA**

*ISBN 84-254-1366-4. 16 × 25 cm. 464 págs.*

En este libro se estudian el desarrollo, estructura y papel de la educación en la Roma antigua, concretamente en el período que va del siglo III antes de Cristo hasta la época de Trajano, período en el que la sociedad romana sufrió importantes transformaciones. Es la primera revisión a fondo de este tema en los últimos cincuenta años y se basa en el análisis exhaustivo de las fuentes antiguas.

El libro, ampliamente ilustrado, interesará tanto a los lectores en general como a los estudiantes y especialistas. Con vistas a estos últimos se ha reunido en las notas una detallada documentación y se ha añadido una amplia bibliografía. En conjunto, la obra representa una contribución decisiva al estudio de la historia de la educación y de la cultura romana.

**Henningsen, Jürgen**

**TEORÍAS Y MÉTODOS EN LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

*ISBN 84-254-1349-4. 12 × 20 cm. 148 págs.*

El librito de Jürgen Henningsen, de muy agradable lectura por estar escrito con fina ironía, da información crítica sobre los métodos y las teorías hoy debatidas o vigentes en la ciencia de la educación. Su contenido supera en mucho el interés que acaso sugiera su título: la ciencia de la educación representa, en este caso, el campo de aplicación práctica de métodos y teorías usados en filosofía y en las diversas ciencias humanas.

**Musgrave, P. W.**

**SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

*ISBN 84-254-0614-5. 2.ª edic. 14 × 22 cm. 516 págs.*

Desde su primera edición, la *Sociología de la educación* ha llegado a ser un manual clásico en la materia. En esta segunda edición castellana el profesor Musgrave ha revisado el texto y ha tenido en cuenta las más recientes investigaciones y los importantes cambios que en los últimos años se han producido en la escuela y en la sociedad en general. El libro está dividido en tres partes. En la primera se estudia el proceso de socialización del niño. La segunda parte está dedicada a la sociología de la escolarización. Finalmente, en la tercera parte, se precisan las relaciones que median entre la educación y las instituciones sociales. El autor trata de encontrar el equilibrio entre la estabilidad y el cambio social.

P. W. Musgrave es profesor de sociología de la educación en la Monash University de Melbourne.

**Riché, Pierre**

LA EDUCACIÓN EN LA CRISTIANDAD ANTIGUA

ISBN 84-254-1259-5. 12 x 20 cm. 176 págs.

Este volumen trata de un tema muy importante para el estudio de la cultura occidental. El autor bosqueja una historia de la educación que abarca aproximadamente desde el siglo v al xi; es decir, un período en el que se produce el tránsito de la antigüedad a la edad media.

**Richmond, Kenneth W.**

EDUCACIÓN Y ESCOLARIDAD

ISBN 84-254-1102-5. 14 x 22 cm. 264 págs.

El autor ha sabido detectar los síntomas que critican hoy la educación institucionalizada. Una sociedad escolarizada no es sinónimo de una sociedad educada. La presente obra aclara conceptos y define posturas en cuanto a educación y escolaridad, educación permanente, educación como artículo de consumo, escuela abierta a la comunidad, educación en una época dominada por la tecnología.

**Richmond, Kenneth W.**

LA REVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA

ISBN 84-254-0570-X. 14 x 22 cm. 260 págs.

El ímpetu de la civilización tecnológica, la explosión demográfica de nuestro mundo, la irrupción agresiva de los medios de comunicación son algunos de los cambios que nos instan a una revisión total del concepto de educabilidad. Los progresos descritos en esta obra —enseñanza programada, televisión en circuito cerrado, trabajo por equipos, la nueva matemática y los diferentes proyectos de reforma de cursos— aunados entre sí esbozan una nueva pedagogía.

**Speck, J., Wehle, G. y otros autores**

CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE PEDAGOGÍA

ISBN 84-254-1255-2. 14 x 22 cm. 816 págs.

En extensos artículos sobre las diferentes materias que lo constituyen, se presenta el campo total de la pedagogía en sus más variados aspectos, procurando que los diferentes artículos estén cuidadosamente sintonizados en lo tocante al plan y a la delimitación de los mismos.

---

Editorial Herder S.A., Provenza 388, 08025 BARCELONA

FRANCE Biblioteca Central  
Pro. Inv. 37244  
Siv. Top. 37 (081) Row t-3