

## CAPÍTULO II

# LOS MODELOS EUROPEOS DE LA EDUCACION NACIONAL

Precipitado sería empezar a hablar de la educación mexicana sin hacer mención de algunos educadores europeos del siglo XVII y del XVIII cuyo influjo llegó hasta las asoleadas regiones del país.

### 1. JEAN J. ROUSSEAU

Jean J. Rousseau (1712-1778), escribió *L'Emile ou de l'éducation*<sup>1</sup> (1762) cuyo principio fundamental, expresado en otras obras, es: “Todo sale bueno de las manos del autor de la naturaleza, todo se vicia en las manos de los hombres” (1972, p. 1). La obra, parte novela, parte tratado doctrinal, describe la educación de los niños conveniente para la sociedad ideal. Al niño se le aísla de sus padres y se le entrega a un tutor que lo educa en un estado natural. La educación según la naturaleza es el tema a cargo de cuatro personajes: Emilio, el educando; Sofia, a la cual se dedica el 5o. libro; el tutor y Rousseau que expone sus teorías.

Aunque Rousseau no precisa el significado de “naturaleza”, parece señalarle tres: 1) sentido social, es decir, la educación debe apoyarse en un conocimiento de la naturaleza verdadera del hombre, el hombre natural, no el salvaje, sino el hombre gobernado y dirigido por las leyes de su propia naturaleza que pueden conocerse por la observación; 2) juicio instintivo, más fidedigno que la reflexión, resultado de la experiencia nacida de reunirse con otros; 3) identidad con la naturaleza que debe fomentarse en el niño para que se asocie íntimamente con animales y plantas (Cordasco, 1976).

Prescribe también el autor que la educación ha de ser negativa, o sea, provenir enteramente del desarrollo no impedido de la naturaleza, facultades

<sup>1</sup> *Emilio o de la educación.*

e inclinaciones del niño. La educación paradójicamente negativa no infiere virtud, protege del vicio; no inculca la verdad, escuda del error.

Señala también cuatro etapas en la educación del niño, desde el nacimiento hasta los 20 años. En *Émile* muestra ciertas ideas, fundamento de la doctrina educativa de Rousseau. Estas son: 1) la educación es un proceso natural, no artificial. Su desarrollo es de dentro y consiste en la vida misma; 2) el niño es el factor positivo de la educación, y ésta debe encontrar su objetivo, proceso y medios dentro de la vida y experiencia del niño. Con estas observaciones, Rousseau inicia una nueva orientación en la educación: el niño no es un adulto en miniatura, y da así comienzo a la psicología infantil en cuyo desarrollo ha sido tan pródigo nuestro siglo (Rousseau, 1972, pp. 44-47).

Rousseau, y en esto se aparta por completo de la ilustración, es un romántico, entendido el romanticismo (nombre introducido por Friedrich Schlegel (1772-1829) como tendencia a ignorar los modelos clásicos, tan imitados desde el renacimiento, y a buscar inspiración en la naturaleza, en los paisajes, en la vida primitiva de ciertos pueblos y en las costumbres populares. El romanticismo subraya también con gran vigor el sentimiento, lo subjetivo, lo íntimo, a diferencia de la insistencia en la forma y lo objetivo, características del clasicismo. Rousseau, pues, recalca lo irracional, típico del romanticismo, frente a la razón endiosada por los partidarios de la ilustración. Reniega de la civilización, con toda su cauda de artificialidades, abusos, falsedades, y aboga por un retorno a la naturaleza, a lo primitivo, al sentimiento (Creighton, 1961, pp. 655-657; Boyd-King, 1975, pp. 291-301; Meyer, 1972, pp. 341-349).

## 2. JOHANN H. PESTALOZZI

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) fue un educador suizo cuyas teorías, inspiradas en Rousseau, forman la base de la educación elemental moderna. Pestalozzi experimentó sus ideas educativas en dos internados, Burgdorf (1800-1804) e Yverdun (1805-1825). Pero más influyentes que sus escuelas fueron sus obras: *Leonhard und Gertrud*<sup>2</sup> (1781-1785), novela didáctica acerca de la vida pueblerina bien conocida del autor. Gertrudis, la heroína del relato, mantiene quietos a sus hijos hilando el algodón, y los instruye con pláticas apropiadas a las circunstancias de su vida. Aunque la preparación de Gertrudis como maestra es nula, los resultados son excelentes. Sus métodos son sencillos. Enseña a los niños aritmética, indicándoles

<sup>2</sup> *Leonardo y Gertrudis*.

que cuenten los pasos en la habitación, el número de cristales en las ventanas, etc. Impulsa a los niños a distinguir entre corto, largo, redondo, cuadrado, y los anima a observar cuidadosa y diligentemente todo lo que acaece a su alrededor como el fuego, aire, humo. Más adelante, se abre una escuela en el pueblo, y adopta ésta los métodos de Gertrudis.

Pestalozzi comenta que la enseñanza de la escuela no difiere de la del hogar, a no ser por un ámbito más amplio de intereses.

Más importante fue la publicación de su obra didáctica *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*<sup>3</sup> (1781), seguida por una serie de libros para maestros y padres de familia, escritos parte por Pestalozzi y parte por su cuerpo magisterial.

Pestalozzi estuvo de acuerdo con Rousseau en los puntos siguientes: 1) en las condiciones sociales existentes, la educación debe preocuparse ante todo del niño; 2) la base de toda educación es el pleno conocimiento del desarrollo del niño; 3) el deber del maestro estriba en orientar el proceso del desarrollo y ayudar al niño a ocupar su lugar en la sociedad según sus capacidades; y 4) la familia proporciona el ideal de la escuela.

Sin embargo, Pestalozzi no incorporó ciegamente en sus teorías educativas los postulados rousonianos. Tenía una fe más viva en las posibilidades educativas del hogar bien integrado, con sus oportunidades de cariño, apoyo y compañía. Opinó que la buena escuela debía imitar el ambiente del hogar. Además, si bien admitió con Rousseau que la educación se efectúa por una serie de estadios semejantes a los de la vida de una planta, intuyó que existía un gran parecido entre el desarrollo del género humano y el del individuo, y así pudo trascender el individualismo de Rousseau y admitir, para la plena maduración del niño, la estrecha dependencia de éste respecto de la sociedad. Pestalozzi, por tanto, reconoce que el maestro ocupa un lugar más importante en el proceso educativo, y acepta la necesidad de un arte de la educación capaz de extraer lo mejor del niño en su avance hacia la condición de adulto.

Pestalozzi no se limitó a estas consideraciones de índole teórica. La observación del comportamiento del niño en sus primeros años le había enseñado importantes lecciones prácticas para rectificar su opinión primera; los elementos de la instrucción no son leer, escribir y contar sino otros más primitivos; porque, antes de que el niño lea, habla; antes de que escriba, dibuja; y esta conclusión lo llevó a otra aún más fundamental respecto de los estadios en el desarrollo mental. Primero, el niño percibe impresiones vagas; luego, éstas se hacen claras; ciertos objetos adquieren contornos definidos entre el enjambre de sensaciones, y se convierten en unidades de

<sup>3</sup> *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*

experiencia. Después, tales unidades alcanzan un grado mayor de claridad y llegan a ser distintas cuando se perciben sus elementos individuales. De esta suerte, se forman ideas definidas, y el niño es capaz de poseer definiciones de los objetos. Por último, los objetos anteriormente percibidos como individuales aparecen relacionados con otros, y de esta guisa la definición se redondea.

Se pregunta Pestalozzi cómo pasar de las impresiones sensoriales vagas a las ideas definidas, y responde que el educador ha de considerar el proceso por ambos extremos: desde su inicio en la experiencia infantil hasta la idea definida, resultado de la ayuda del maestro. De parte del niño, el hecho fundamental señalado por Pestalozzi es la experiencia o intuición o contemplación (“Anschauung”)<sup>4</sup> de los hechos u objetos. Una lección que permita al niño ver, tocar, manejar el objeto o fenómeno natural, en vez de oír su descripción o contemplarlo en un diagrama, es una intuición. El maestro, por su parte, debe tener definidas las ideas que representan las experiencias del niño para ayudarlo a llegar a una definición clara y precisa. La instrucción logra esto cuando presenta al niño tales impresiones sensoriales, confusas y borrosas, como unidades que pueden enumerarse; las coloca en posiciones diferentes ante los ojos del pequeño para que se percate plenamente de su forma y las relaciones con todo el ciclo del conocimiento previo, y le pone nombres (Pestalozzi, 1976, pp. 55-59). En resumen, el aprendizaje puede considerarse como proceso que da contenido a las ideas mediante experiencias primitivas y confiere significado a las impresiones sensoriales por las ideas (definiciones). El primero es tarea del niño, el segundo del maestro. Ambas son fases de un mismo proceso.

Este esquema de educación se completa con dos consideraciones. Primera, la necesidad del niño de tener ideas orientadoras determina cuáles sean las materias que se enseñen, y Pestalozzi responde que así como el adulto, cuyas impresiones son vagas y desea ideas claras, debe descubrir el número de objetos ante él, su forma particular y los nombres con que se los llama, también el niño necesita instrucción en los elementos del mismo (aritmética); en los elementos de la forma (dibujo), actividad necesaria para escribir, e instrucción en los nombres e ideas que connotan (lenguaje). Segunda, el método de enseñanza supone la necesidad de la intuición o experiencia personal. Ninguna enseñanza tiene valor, si no posee relación con la experiencia del niño. Con este principio fundamental deben cotejarse las lecciones particulares, para averiguar si son capaces de despertar la actividad del que aprende. La intensidad del interés, manifestada en la actividad propia, se

<sup>4</sup> Intuición.

logra ajustando la enseñanza al orden del desarrollo de la mente, como aparece en la sucesión de hablar a leer, de dibujar a escribir.

Pestalozzi subraya esta idea de la sucesión correcta en el aprendizaje. Hay ciertas ideas de número, forma y nombre, que el niño debe dominar para ascender a la madurez; pero no han de presentársele como ocurren en la experiencia del adulto. El maestro debe reducir las experiencias sensoriales a sus elementos, de la misma forma que el lenguaje se analiza en palabras y éstas en letras, y así contribuye a la formación de la mente del niño, enseñándole primero los hechos esenciales separadamente y luego en sus relaciones (Pestalozzi, 1976, p. 61 ss.). Este principio lo aplica a la enseñanza del número. La aritmética toda (Pestalozzi, 1976, p. 87) trae su origen de la simple agregación y sustracción de varias unidades. De este inicio se desarrolla la adición, una etapa en el proceso hacia la multiplicación, sustracción y división. Una vez entendidos estos procesos, el niño puede aprender las tablas. El estudio de la forma consiste en identificar ciertas líneas y ángulos, sus elementos básicos aun en figuras más complejas. En el estudio del lenguaje, las unidades básicas son los sonidos elementales cuya combinación produce el habla. De su articulación surgen las sílabas, palabras y sentencias. Los ejercicios del lenguaje dan al niño una idea clara de los objetos nombrados, mediante el conocimiento de sus cualidades, su número y formas. Aquí la unión de sustantivos y calificativos contribuye en gran manera y, por tanto, requiere mucha atención. La definición se logra al advertir la conexión de los objetos entre sí. La formación de un gran número de sentencias ilustra las relaciones del pensamiento y su constante condicionamiento a la estructura del lenguaje.

No basta que se instruya al niño en los fundamentos de número, forma y lenguaje, parte de su dotación en la vida. Se necesita, en adición, entrenarlo en habilidades de suerte que las ideas definidas se expresen en acción. Sin embargo, Pestalozzi se reconoce incapaz de elaborar este aspecto de la educación como lo hizo con los demás. Se contenta con señalar que debe partir de las manifestaciones más primitivas, incluidas en las habilidades como pegar, llevar, arrojar, lanzar, sacar, volver, presionar, etc. Es decir, se requiere una serie de ejercicios físicos graduados para lograr un entrenamiento adecuado en esas formas de actividades. Con todo, todavía queda un largo camino, a partir de éstas, hasta llegar a las habilidades propias de las ocupaciones del adulto. Pestalozzi, de acuerdo con la confesión anterior, no intenta ninguna respuesta constructiva.

Los educadores modernos están sustancialmente de acuerdo con Pestalozzi en la casi totalidad de su doctrina educativa, menos en dos puntos:

1) en el aprendizaje del lenguaje, el niño no debe partir de sonidos; 2) en la determinación de las materias básicas y el orden correcto de enseñarlas, problema que Pestalozzi nunca intentó estudiar adecuadamente. Se limitó a modificar las materias entonces aceptadas, y recomendó el conocimiento personal de los hechos estudiados. Su insistencia en la definición, considerada como el punto central de la educación, da lugar a que la enseñanza se reduzca al conocimiento de tópicos desconectados, cuyo término está constituido por definiciones solitarias. La lección objetiva adecuada para niños pequeños atestigua su limitación. Los niños mayores requieren un conocimiento de los hechos y sus definiciones en forma relacionada con todo un sistema de hechos y definiciones (Meyer, 1972). De esta necesidad de los niños mayores se desprenden nuevos problemas para el educador como la cuestión, más allá de la perspicacia de Pestalozzi, de cuál grupo de hechos es el mejor para educar la mente del niño versado en los elementos de la instrucción (Boyd-King, 1975, pp. 319-329; Meyer, 1972, pp. 355-363).

### 3. JOHANN F. HERBART

Johann F. Herbart (1776-1841), educador y filósofo, buscó no sólo explorar los problemas educativos desde una perspectiva teórica, sino con apoyo en la experiencia. Célebre profesor de filosofía en Jena y Könisberg, donde sucedió a Kant, y luego en Gotinga, escribió varias obras de educación de las cuales la más importante es *Die Wissenschaft der Pädagogik*<sup>5</sup> (1806). No sólo sustentó una cátedra de cuestiones educativas, sino que estableció una escuela de entrenamiento para apoyar sus cursos. Escribió también de psicología: *Lehrbuch zur Psychologie*<sup>6</sup> y *Psychologie als Wissenschaft*.<sup>7</sup>

Herbart se apartó del idealismo dominante en Alemania. Propuso un realismo distinto del germánico que admite la capacidad de conocer la realidad, oculta tras la apariencia de las cosas, y el cual, al interpretar los hechos de la experiencia, sólo postula entidades simples o reales cuya existencia y multiplicidad puede afirmarse. Aunque no son fuerzas, interactúan en una suerte de espacio inteligible, hipótesis aplicable lo mismo a los estados mentales internos que a la experiencia externa. Para Herbart el “alma es la suma total de las representaciones actuales”. Rechaza las ideas innatas. Toda idea es producto del tiempo y la experiencia, principio que obliga al educador a proporcionar un sano caudal de experiencia y a orientarlo.

<sup>5</sup> *La ciencia de la pedagogía.*

<sup>6</sup> *Texto de psicología.*

<sup>7</sup> *La psicología como ciencia.*

¿Cuál es el propósito de la educación? Toda la tarea de ésta se reduce al concepto de moralidad. Es decir, el fin de la educación, incluidos los fines secundarios, es formar hombres buenos. El conocimiento no basta, porque el valor de un hombre no se mide por su entendimiento sino por su voluntad. Su concepto de moralidad o bondad es amplio. No se confina a una actitud singular, sino que comprende un desarrollo armónico de la mente y del carácter. Si Kant resumía la moralidad toda en la buena voluntad, Herbart distingue cinco aspectos de la conducta moral, que permanece incompleta con la ausencia de algunos de ellos.

El primero es la idea de libertad interior, conocimiento del deber unido a la voluntad entrenada para cumplirlo; el segundo, la idea de perfección o plenitud de responsabilidad del maestro; el tercero, la idea de la buena voluntad en la actitud que se asume hacia otros; el cuarto, la idea de derechos en el aspecto de la propiedad y de otras instituciones sociales, y el quinto, la idea de equidad implícita en la necesidad de que cada uno sea recompensado por el bien que hace o sancionado por el mal que provoca. Herbart insiste en que las cinco características deben estar presentes en la bondad.

Tal bondad comprensiva es el último fin de la educación. No puede esperarse del niño. En cambio, a éste puede pedírsele la perfección de acuerdo con su edad. Aquélla implica el desarrollo adecuado de cuerpo y alma, condición necesaria de la virtud ulterior. No debe insistirse en la formación de hábitos antes de la edad de la reflexión, no sea que el carácter se fije prematuramente, y se impida la reforma de la personalidad en los primeros años de la adolescencia.

De la conveniencia, por no decir necesidad, de diferir el entrenamiento en la niñez, síguese que la instrucción, entendida al modo de Herbart, es la tarea más importante del educador. Porque al ser humano se le llega más fácilmente por el conocimiento que por los sentimientos. La instrucción no significa mera información, sino instrucción educativa, destinada a formar el carácter. Porque, si sabiendo el bien, el hombre puede todavía apartarse de él ¿qué puede esperarse cuando lo ignora? De esta idea de instrucción educativa depende todo el sistema práctico de Herbart. Tres factores intervienen en el sistema: el ámbito y la unificación del esfuerzo intelectual, que se traduce de la siguiente forma: 1) antes de que el conocimiento afecte de cualquier modo el carácter debe existir interés, es decir, la mente ha de absorberse en los hechos que trata y convertirlos en propios por la actividad personal; 2) no sólo ha de haber interés en tópicos particulares sino variados y multilaterales sobre un amplio ámbito de materias, y 3) por más variados que sean los tópicos de interés, formen un todo mental compacto.

Tal interés no es la excitación superficial propia del juego sino el sentimiento que acompaña la atención a un objeto. El interés significa actividad propia. Dos son las clases de interés: uno el primitivo y espontáneo suscitado por impresiones sensoriales intensas como ruidos estentóreos o colores brillantes, reacción propia de la niñez temprana; el otro implica una atención perceptiva o asimiladora que, en un conjunto de estímulos, se detiene en aquél fácil de ser explicado en términos de la experiencia pasada. El aprendizaje, pues, para Herbart consiste en la apercepción o apropiación mental que permite a una nueva experiencia o estimulación cobrar sentido por las experiencias previas con las cuales se relaciona. Todo aprendizaje es, en esta acepción, apercepción simple.

Herbart descarta los intereses intensos como impropios de la educación. Suelen producir individuos unilaterales, y la idea de perfección excluye la unilateralidad y supone diversidad de intereses como variada es la vida. Los intereses se dividen en los que se refieren al conocimiento del mundo físico y los relacionados en el trato con la sociedad basado en la simpatía hacia los demás. El primer grupo, interés de conocimiento, se ramifica en tres: 1) el empírico, suscitado por hechos como el del coleccionador de curiosidades, el botánico e historiador, etc.; 2) el especulativo, formado por hechos relacionados con leyes generales propios de los matemáticos, etc.; 3) el estético, provocado por la contemplación de lo bello como en la poesía y escultura. Los intereses éticos comprenden: 1) los de simpatía hacia los demás hombres como individuos; 2) los sociales dirigidos a la vida cívica y nacional, especialmente en sus formas organizadas; 3) los religiosos encaminados hacia Dios.

De acuerdo con esta clasificación de los intereses, el currículo debe dividirse en dos grandes grupos: histórico, con la historia y las lenguas, y científico, incluidas la naturaleza, geografía, matemáticas. Mayor importancia tiene el grupo formado por la historia, antídoto contra el egoísmo cuya desaparición, o al menos reducción, es indispensable para la educación integral del hombre. Las ciencias no deben devaluarse, porque no puede enseñarse a actuar solamente con ideas morales. Es necesario que el hombre conozca sus poderes y las fuerzas que lo rodean. El entrenamiento manual es recomendable como eslabón entre la ciencia y los propósitos humanos.

Asegurada por el currículo la diversidad de intereses, debe evitarse la dispersión, tan perjudicial como la unilateralidad de interés. Y no solamente conviene lanzar la voz de alerta sino proporcionar los medios para impedir los males de la dispersión y obtener unidad en la esfera intelectual. Ayuda un doble proceso mental: gradual adquisición de ideas singulares por

esfuerzos sucesivos y, alternando con éste, reunión o asimilación de estas ideas dispersas en la unidad de un grupo. El primero, la absorción, consiste en penetrar profundamente en un tema con la exclusión de otros; el segundo, la reflexión, es proceso de comparación y coordinación por el cual el objeto aprendido en el acto de absorción entra en relación con otros contenidos de la mente.

De allí Herbart derivó cuatro pasos básicos en el decurso de toda la enseñanza: *claridad*, exige que los objetos se descompongan en sus elementos de suerte que el sujeto puede considerar cada hecho separado de los demás (sería la absorción); *asociación*, una vez que la mente ha considerado el objeto por espacio suficiente para conocerlo, aquél debe relacionarse con objetos conocidos anteriormente. El paso es una reflexión rudimentaria. En seguida viene el *sistema*, la comprensión de los hechos en sus relaciones propias. El proceso de apercepción iniciado en la asociación se redondea. Finalmente, al sistema sucede el *método* (o aplicación), consistente en comprobar el sistema repasando el lugar de cada hecho dentro de aquél como ocurre en aritmética. Una vez que se ha establecido una regla (sistema), el niño se ejercita en nuevos ejemplos.

Estos cuatro pasos se enriquecieron con un quinto, introducido por Wilhelm Rein (1847-1929), al aplicar los principios herbartianos al currículo. Los nuevos pasos son: 1) *preparación o disposición* de la mente del estudiante para asimilar nuevas ideas; 2) *presentación* de la nueva idea; 3) *asociación o asimilación* de ésta con las antiguas; 4) *generalización* o el resultado de la idea general nacida de la combinación de las ideas antiguas con la nueva; 5) *aplicación* o el uso del nuevo conocimiento para resolver problemas. Los pasos de Rein, inspirados en Herbart, lejanamente preludian los niveles de Bloom (1956).

A pesar del empeño en postular la unificación de intereses en la vida, Herbart no resolvió el problema con sus "pasos", como él mismo lo reconoció. Sus seguidores, Karl Volkman Stoy (1815-1885) y, sobre todo, Tuisikon Ziller (1817-1882) lo intentaron. Este, persuadido de que la moralidad era el meollo de la educación, atacó el problema de otra forma. Subordinó todas las materias del currículo carentes de influjo moral a las que sí lo tenían. Y para este fin cimentó todos los estudios en la unidad de pensamiento. Ciertas materias deberían constituir el meollo de la enseñanza con la historia sagrada y profana como centro. El curso escolar de ocho años, desde los siete a los 15, incluía la siguiente lista de temas básicos desde el tercero hasta el octavo curso. Los dos primeros eran preparatorios: 1) sumisión a la autoridad; 2) reflexión acerca de la autoridad; 3) sujeción voluntaria a la autoridad; 4) amor de la

autoridad; 5) educación religiosa y moral de sí mismo; 6) servicio a la comunidad.

Es de dudar que Ziller haya logrado su propósito; pero los temas propuestos por él encajaban muy bien en el nacionalismo radical de Johann G. Fichte (1762-1814), el moralismo estatal de Hegel y la lucha por el poder de Otto von Bismarck (1815-1898). Más tarde, servirían de base al nacional-socialismo de Adolf Hitler (1889-1945) (Boyd-King, 1975, pp. 338-349; Boring, 1950, pp. 250-260; Meyer, 1972, pp. 364-372).

#### 4. FRIEDRICH FRÖBEL

El tercer autor de especial influjo en México fue Friedrich Fröbel. Era maestro por vocación. Así lo descubrió al dar su primera clase a unos 30 o 40 chicos en el Instituto Pestalozzi de Frankfurt. Después de diversos ensayos en distintas tareas, dos años como aprendiz de guardamontes, luego un curso en Jena, inconcluso por su pobreza, realizó algún trabajo como actuariario y arquitecto. De su actividad de guardamontes adquirió conocimientos de botánica y un amor místico a la naturaleza. Después de unos años de indecisión, se matriculó en la Universidad de Gotinga y luego en Berlín, en cursos de mineralogía. Se alistó en 1813 en el ejército para la guerra contra Napoleón. Finalmente, abrió una escuela en Keilhau (Turingia) con el presuntuoso título de “Instituto Educativo Universal Alemán”, dotada de un currículo completo de: religión, lectura, escritura, aritmética, dibujo, alemán, canto, matemáticas, conocimiento de la naturaleza, griego, piano y ejercicios físicos. Más adelante (1826) publicó la obra *Die Menschenerziehung*.<sup>8</sup> Después de otros ensayos se dedicó definitivamente a la educación de los niños preescolares, su obra maestra. El primer Kindergarten se inauguró en 1840, y el resto de su vida lo consagró Fröbel a elaborar los principios y métodos en que se basaba. El movimiento de los Kindergärten prosperó en Alemania hasta que en 1851 un ministro de Educación lo detuvo con la prohibición de tales instituciones. Fröbel murió en 1852.

Fröbel estableció, como idea fundamental de la filosofía subyacente a toda su obra educativa, la unidad de todos los seres en Dios. Las diferencias entre ellos, afirma, nunca son absolutas. Siempre existe una conexión que puede descubrirse. Unidad semejante aparece en la naturaleza de los cristales, donde todas las formas (así lo creía Fröbel) se reducen a la del cubo. Las leyes más altas del universo se simbolizan por los fenómenos de

<sup>8</sup> *La educación del hombre.*

la naturaleza animada o inanimada. Por tanto, la gran tarea de la escuela ha de ser subrayar la unidad en todo.

Pero Dios, esencialmente espíritu, no es un pensador que contempla el universo en actitud pasiva. Es activo. El resultado de su actividad es el mundo. La naturaleza y el espíritu humano son manifestaciones diversas de Dios si bien relacionadas. Porque Dios no es sólo principio de unidad sino también de diversidad realizada en el hombre, piedras, plantas y animales, seres con una triple naturaleza como Dios es trino.

La idea de Trinidad penetra toda la concepción educativa de Fröbel. La concepción del significado de la educación se desprende directamente de la idea de la naturaleza del hombre, expresión de la actividad divina. El hombre, a semejanza de las cosas creadas, empieza incompleto aunque dotado de actividad que lo impulsa a la plenitud. Su naturaleza, al principio mera potencia, llega a su propio carácter con el desarrollo. El hombre, lo mismo que el cristal, está sujeto a la ley del desarrollo, con una importante diferencia: el cambio, en los seres inferiores inconsciente y ciego, es en el ser humano evolución consciente con alguna medida de control y dirección. La conciencia, característica humana, lleva a percatarse de lo divino en el hombre. La educación interviene como proceso determinado desde dentro. Si el niño goza de libertad, su espíritu, que es el de Dios, se revela en sus actividades, primero, como mera fuerza y luego en impulsos formativos que buscan la ocasión de ejercitarse para desenvolver la naturaleza espiritual.

Con todo, la evolución no proviene totalmente sólo de lo interior. En su desarrollo individual, el niño atraviesa por los estadios recorridos por la especie bajo la inspiración del mismo impulso; necesita toda la ayuda posible de parte de la sabiduría madura, compendio de la experiencia humana. En la misma actividad y determinación propia, el niño ha de crecer de acuerdo con la humanidad cuyo miembro es.

Este propósito se consigue sólo con la condición de que el maestro, representante de la humanidad, se limite a seguir pasivamente la naturaleza, sin preceptos ni dictados y, mucho menos, intromisiones. Sólo con dirección.

El hecho de que la educación sea un proceso de desarrollo significa que está sujeta a dos leyes de los *opuestos* o polaridad y de la *conexión*. La primera se da en Dios que tiene su opuesto, el mundo. Y todo ser creado, lo mismo que el creador, tiene su opuesto. Espíritu y materia, hombre y mujer, vertical y horizontal son algunos ejemplos. En la educación concurren lo interno y externo, es decir, naturaleza y ambiente. El niño crece por el proceso de hacer lo externo interno y viceversa, es decir, por la impresión de la forma de su propia vida en algún material externo y por el desarrollo

de su naturaleza propia en la demanda. El crecimiento es proceso de superar las diferencias al encontrar una conexión entre las cosas opuestas.

La segunda ley, la de conexión, completa la de opuestos. Une dos seres contrastados mediante un tercero, como ocurre en la Trinidad.

De esta doctrina, envuelta en impropio ropaje místico, parte Fröbel para proponer su práctica educativa. En la niñez, la educación consiste en hacer lo interno externo, permitiendo al niño desenvolverse mediante acción sobre el mundo de hombres y cosas. Las primeras incursiones del niño, una vez satisfechas sus necesidades, son: 1) observar el ambiente, es decir, recepción espontánea del mundo externo mediante la experiencia; 2) juzgar, expresión externa independiente de su acción y vida interna. Primero, el niño entra en contacto con los hechos del mundo material y espiritual por experiencia directa adquirida espontáneamente. Luego reacciona a éstos tratando de configurar tales casos con su propia naturaleza. Su modo de hacerse de los objetos personales es asirlos, jugar con ellos, romperlos, actividad que nunca concluye en destrucción sino en intentos de construcción de acuerdo con su capricho infantil. De esta forma él hace externo lo interno. Así ocurre también cuando el niño cabalga en un palo y cree que es un caballo. Los hechos de la vida del niño cobran un sentido más profundo que su forma inmediata. Puede observarse este aspecto en los juegos en que el niño se representa a sí mismo las fases más importantes de la vida adulta.

En la adolescencia, la educación debe cambiar de estilo. El pensamiento sigue al sentimiento, la instrucción al juego. El objeto más importante es hacer lo externo interno por la comprensión de los hechos de la vida. Los tópicos de enseñanza, de acuerdo con la triple naturaleza del niño, son: 1) la religión cuya mejor expresión es la cristiana. Por tanto, debe ser ésta la base de toda educación; 2) la ciencia natural, pues Dios se manifiesta en la naturaleza y así se complementa la religión; 3) las lenguas que establecen la conexión entre las diversidades de las cosas. Las materias de instrucción comprenden unidad, individualidad y diversidad. En la religión prevalece la unidad, representada por la aspiración del alma. La actividad del entendimiento, propia de la contemplación de la naturaleza y las matemáticas, refiere la individualidad del hombre y busca la certeza. Finalmente, el lenguaje demanda la razón, se refiere a la diversidad y la une en busca de satisfacción. Tales materias constituyen una unidad integral, y todas deben ser enseñadas. Las artes, cantar, modelar, pintar, etc., forman un cuarto grupo de expresión –el alma en forma externa, distinta de la racional– realizada por el lenguaje.

Fröbel aplicó los principios arriba expuestos y delineados en la *Educación del hombre*, hasta el Kindergarten cuyo diseño lo ocupó durante 15 años. La etapa del Kindergarten –de los primeros años a los seis, cuando el niño está dominado por impulsos y emociones más que por la razón– había ocupado la atención de Pestalozzi. Si bien Fröbel toma muchos elementos del maestro, sus métodos son muy distintos de los de éste. Difieren en que, mientras Pestalozzi reduce analíticamente la experiencia del niño a fragmentos, Fröbel comienza la educación con totalidades.

La actividad sistemática de *aprender haciendo*, en forma de juego, caracteriza el sistema de Fröbel, ajeno a toda rigidez. El educador debe alentar las actividades que favorezcan el desarrollo del niño, aunque recomienda tres, el meollo de la vida del Kindergarten: 1) los regalos y ocupaciones encaminadas a familiarizar al niño con los seres inanimados; 2) la jardinería y cuidado de animales pequeños para fomentar la simpatía con plantas y animales y 3) los juegos y cantos como los recomendados en su obra *Mutter und Koselieder*,<sup>9</sup> cuyo objetivo es dar a conocer al niño la vida interior de los animales y de los hombres. Los regalos consisten en la pelota de madera, el cubo subdividido en ocho más pequeños, el cuadrado y el triángulo, y palos y anillos.

Todo este conjunto de objetos no tenía otro propósito que permitir al niño *aprender haciendo* en actividades tan sencillas como lanzar la bola, cuyos rebotes permiten al educador enseñar a los niños, en forma objetiva, mil aspectos de la vida que de otra suerte tendría que aprender con tediosas lecturas. Esta es la gran aportación que Fröbel ha hecho a la educación de todos los tiempos (Boyd-King, 1975, pp. 351-359; Meyer, 1972, pp. 373-379).

## 5. HERBERT SPENCER

Spencer no figura en las historias de la educación al lado de los grandes maestros del pasado siglo. Más bien es reconocido como filósofo de la evolución, desde 1858, un año antes de la publicación de la célebre obra de Darwin, filosofía denominada por Spencer del progreso. Compuso también una obrita *Education, intellectual, moral, physical* (Londres, 1861), que junto con el libro, *Man versus the State*<sup>10</sup> (Londres, 1884), ejerció un influjo incalculable entre los educadores mexicanos. La obra fue traducida y editada en castellano (*De la educación intelectual, moral y física* [1887]). Cuatro capítulos forman la obra: qué conocimientos son más útiles; de la educación

<sup>9</sup> La mamá y los cantos de cuna.

<sup>10</sup> *El hombre contra el Estado*.

intelectual; de la moral y de la física. Spencer afirma que se prefiere el adorno, lo superfluo, a lo verdaderamente útil, desorden común no sólo entre los salvajes sino entre los hombres civilizados, como puede comprobarse en ciertas materias de estudio, latín y griego, de mero adorno, que no producen ningún resultado útil. En la mujer ha predominado la deplorable costumbre de buscar lo superfluo. Los hombres afortunadamente empiezan a buscar lo útil. La mujer sigue cultivando el baile, los idiomas y las alhajas en vez de los elementos indispensables a la vida. Si la mujer estudia lo útil, es por respeto a la opinión pública. ¿Por qué lo agradable ha precedido a lo útil? Se aprecia menos el valor real de los conocimientos que el efecto que su posición produce en el mundo. Porque las necesidades individuales se han subordinado a las sociales. Se busca dominar, subyugar por medio de lo vistoso.

Este es actualmente el meollo de la educación. Se educa no para *ser* sino para *parecer*. Se quiere resolver el problema averiguando cuál tipo de educación es preferible, ¿la clásica o la científica? Pero no se trata de saber cuál ciencia es útil sino averiguar lo indispensable dadas las limitaciones de tiempo, de fortuna, etc. Se trata de averiguar el valor relativo de cada ciencia, índice de su utilidad. La cuestión capital es: ¿Cómo debe vivirse? ¿Cómo tratar el cuerpo? ¿Cómo educar la inteligencia? ¿Cómo ser buen ciudadano? Este criterio no se había usado antes, sino la moda.

*De los conocimientos más útiles.* Ahora es menester partir de la clasificación de los principales géneros de actividades que constituyen la vida humana. Estas se dividen en: 1) las encaminadas a la conservación directa del individuo; 2) las que proveen a su conservación indirecta; 3) las empleadas en educar a la familia; 4) las orientadas a asegurar el orden social y 5) las dedicadas a llenar el ocio con satisfacciones. Es evidente la importancia de las primeras. Lo mismo se diga de las segundas. La obligación y necesidad de subvenir al propio mantenimiento es previa al sostenimiento de la familia. Esta a su vez precede al Estado que sin ella no podría existir. Las artes del entrenamiento suponen el orden social. Luego éste es anterior a aquéllas. Es evidente que existen lazos estrechos y relaciones entre cada género de actividades. ¿Cuál sería el ideal en la vida? Obtener la preparación completa. Mas, como no siempre es posible lograrla, el individuo debe contentarse con mantener una justa proporción entre la preparación de cada género. Es menester distinguir entre conocimientos de valor intrínseco; otros de valor casi intrínseco y aquéllos de valor convencional. La historia pertenece a estos últimos. En cada conocimiento es preciso reconocer dos valores o aspectos: 1) uno, como saber (información); 2) otro, como

educación o disciplina intelectual. La vida se divide en actividades de distinto género y de importancia decreciente: de valor intrínseco, casi intrínseco, y finalmente, convencional en cada orden de conocimientos. La revisión de las actividades comprendidas en cada género ayudaría a establecer un sistema de educación.

Afortunadamente, la naturaleza aseguró la parte más importante, la que se refiere a la conservación. El niño aprende lo necesario respecto de la defensa y protección de sí mismo. La fisiología completa tal conocimiento y le permite un mayor cuidado. De allí se deriva la necesidad de la higiene, como también la de aprender a leer, escribir y contar. No suelen en cambio estudiarse los medios de explotación, preparación y distribución de los productos. Por desgracia se ignora este renglón. La geometría rige la construcción de las casas y oficinas; la mecánica se refiere a los aparatos, prolongación de las extremidades humanas; la astronomía es ayuda indispensable de la navegación y la agricultura; se necesita la biología para los alimentos; la sociología es esencial en una sociedad industrial. No se prepara para la conservación de la familia. Los antropólogos del siglo XXI, si se atienen a los escritos de ahora, concluirán que fuimos célibes. No se habla de la familia, ni su educación física y moral. Se dan libros cuando lo importante es la ciencia de viva voz. Se prepara para muchas actividades, menos para ser papás. De ahí que sea necesario el conocimiento de las leyes de la vida. Al ciudadano no se le educa con la historia de las guerras sino con la información de sus derechos políticos y deberes cívicos. Se necesitan la biología y psicología para entender los fenómenos sociales. Respecto de las distracciones, que no se invierta el orden. Primero lo útil, luego lo superfluo como el arte. Se cultiva, sí, la flor, pero antes se atiende la planta. Los idiomas son superfluos, de adorno. El mismo arte necesita de la ciencia para florecer. Una vez concluida esta enumeración, insiste Spencer en la ciencia como el único medio de atender a las necesidades humanas y el mejor instrumento de disciplina intelectual lo mismo que la disciplina moral.

La *educación intelectual*. Cada etapa de la historia de la humanidad tiene relación con los estados sociales con que ha coexistido. Cuando predominaba el dogmatismo, la educación era autoritaria. Con el libre examen se propone al educando lo que le conviene hacer. Durante el despotismo político, se desarrolló simultáneamente una disciplina académica dura. La libertad política ha venido acompañada de prácticas educativas suaves. En tiempos de ascetismo, mientras de más goces se abstuviesen los hombres se consideraban mejores. Ahora la felicidad se considera un fin legítimo, y se busca disminuir las horas de trabajo y procurar al pueblo satisfacciones.

Antes había muchas regulaciones en todo, incluso en el espíritu del niño. Se pensaba que su energía se la comunicaba el maestro. Hoy se sabe que las cosas llevan impresa su ley en sí mismas y que la evolución mental sigue naturalmente cierta marcha. Se da también otro paralelismo en el modo como esos cambios se han operado y los diferentes estados a que han conducido a la opinión pública. Antes había uniformidad de creencias. Hoy se advierte diversidad, una decadencia de la autoridad en todos los órdenes y un florecimiento de la libertad. La división de creencias divide el trabajo del examen, y hace más fácil dar con el método. Los esfuerzos de todos y cada uno aceleran el descubrimiento del método adecuado. En conclusión, existen diferencias importantes entre la educación de antaño y la de hogaño. Al abandonar un error suele caerse en el opuesto. Antes se cuidaba mucho el desarrollo físico. Ahora sólo el del espíritu. Se trata ante todo de coordinar las enseñanzas y cultivar idéntica solicitud por el desarrollo integral que implica lo físico y lo intelectual. Se abandona ahora la costumbre de aprender de memoria que sacrificaba el espíritu a la letra. Se aprendía antes sin entender. Ahora se desarrolla la facultad de observación, base de todo el desarrollo mental del niño en todos los aspectos. Junto con esta tendencia se ha procurado hacer el estudio antes agradable que desagradable. Se trata, en conclusión, de conformarse más y más con los procedimientos de la naturaleza, es decir, la doctrina de Pestalozzi; la educación debe adaptarse a la marcha de la evolución mental.

El principio vital de la enseñanza es que el discípulo aprenda por sí mismo. Este principio no se olvidó del todo en el pasado. Parecería que Spencer proclama el “laissez-faire”.<sup>11</sup> No hay ese peligro, porque cuanto más complejo es un organismo, tanto más prolongado es el periodo en que necesita del organismo que lo engendró. El caso extremo es el del hombre. Ahora bien, esta ley se aplica al cuerpo y también al espíritu. Como el niño no puede prepararse sus alimentos, tampoco puede reducir sus conocimientos a fórmulas asimilables. La misión de los padres es velar por que no falten las condiciones requeridas para el desarrollo del niño. Si el método de Pestalozzi no ha tenido éxito en todos los casos, débese a maestros incompetentes. Conviene distinguir entre el principio de Pestalozzi y las formas que ha revestido. Está por determinar todavía el paso de las nociones generales a las proposiciones específicas para llegar a la ciencia en que se funda el arte de la educación.

Aunque no sea posible perfeccionar ningún sistema de educación antes de establecer una psicología, pueden adelantarse algunos progresos. Spencer

<sup>11</sup> Dejar hacer.

inicia una exposición de las marchas de la instrucción señaladas por Comenio (1971, pp. 61-72; 72-82), sin indicar la fuente. Primero, en materia de educación espontánea debe procederse de lo simple a lo compuesto, no sólo en cada rama de la ciencia sino en las esferas del conocimiento. Segundo, el desenvolvimiento del espíritu es un proceso de lo indefinido a lo definido. De ahí que las primeras percepciones e ideas son vagas. Por tanto, no hay que afanarse en comunicar ideas precisas, si no hay antes ideas claras. Tercero, las lecciones deben ir de lo concreto a lo abstracto. Conviene no confundir este principio con expresar en una fórmula casos particulares. Estos son siempre más sencillos que la generalización. Cuarto, la educación del niño debe seguir la marcha de la educación de la humanidad. Como ha existido un orden según el cual ésta ha adquirido los conocimientos, existe una predisposición en el niño para adquirirlos en el mismo orden. La buena educación debe seguir el orden observado por la humanidad. Quinto, debe procederse de lo empírico a lo racional. Suele avanzarse del arte a la ciencia, de una experiencia repetida a la generalización de la misma. Sexto, debe alentarse el desenvolvimiento espontáneo: decir lo menos posible para obligar a encontrar la mayor parte. Séptimo, la piedra de toque para juzgar la excelencia de cualquier plan de educación debe ser: ¿suscita interés? Enseñar a observar no es decir las cosas al niño y mostrárselas. Este proceder sería convertirlo en simple recipiente de observaciones ajenas. En las lecciones de cosas conviene no limitarse a los objetos de la casa sino extenderse al campo, setos, animales desconocidos, etc. Luego vendrá la observación de los elementos de cada ser: número, forma de pétalos, tallo y hojas, etc. En el dibujo se representa lo voluminoso, el color agradable, lo asociado al placer, las personas queridas, los animales preferidos. La coloración es fundamental. El mismo procedimiento puede usarse con la geometría en cuyo estudio el niño hallará gran placer. Spencer subraya un doble principio: 1) desde la cuna hasta la edad adulta, el método de instrucción debe ser espontáneo y 2) acompañado de placer. El primer principio contiene las generalizaciones principales de la ciencia de la educación; el segundo, las principales reglas del arte de la misma. Estos principios permiten la formación de un plan de estudio completo. Todo conocimiento que el estudiante adquiere se lo apropia como por derecho de conquista. Además, se obliga a la organización continua de los conocimientos adquiridos. Horace Mann (1796-1859) ha dicho que desgraciadamente la educación actual consiste más en decir las cosas que en ejercitar las facultades, lo cual es erróneo.

*La educación moral.* El fin de la educación consiste en preparar a los jóvenes para los deberes de la vida, incluida la educación, en vez de atender tanto a la vida social y pública. Nada hay más difícil que la educación de los niños. Por desgracia, suele depender del humor del momento o de la tradición, recursos nacidos de la ignorancia de otros tiempos. Y tal estado de cosas no tiene trazas de cambiar. No se crea que todos los niños al nacer son buenos. Lo contrario es aún más falso. ¿Hay algún sistema para educar adecuadamente? No. Y si lo hubiere, todavía su aplicación apropiada dependería de la inteligencia, y también de la bondad y del dominio propio que nadie posee. Suele imputarse a los niños la culpa de todo y disculparse a los padres, cuando éstos son los responsables, como aparece en el caso del padre que golpea sin razón o que lanza al hijo insultos derivados del mal humor. Si ningún sistema de educación moral puede hacer de los niños lo que deben ser, si aun suponiendo que exista no se aplica, no se sigue de ahí que dejemos de reformar el actual.

Se debe educar por las consecuencias de las acciones. Toda teoría moral reconoce que la conducta cuyos resultados inmediatos y mediatos son benéficos es buena, y en cambio aquella cuyas consecuencias próximas y remotas son perjudiciales es mala. La piedra de toque para clasificar la conducta viene a ser, pues, el examen de los resultados. Además suelen ser proporcionales a la importancia de las trasgresiones. Algo parecido sucede en la vida adulta: el descuido en el cumplimiento de las obligaciones de un cargo trae aparejada la pérdida del empleo, etc., y lo mismo ocurre en todas las esferas de la vida. Se trata, pues, de un sistema sumamente eficaz, basado en la enseñanza objetiva de que a toda causa corresponde un efecto. Se aprende así a evitar las causas productoras de resultados desagradables.

Al evitar las consecuencias naturales y sustituirlas por el castigo o reprensión se producen dos efectos: el mismo papá se castiga, y el disgusto del niño se asocia con la persona del papá. Lo primero, porque el papá recoge los juguetes del niño descuidado, y lo segundo, porque la reprensión enciende en el niño enojo con el papá en vez de suscitarle disgusto de su propio descuido. Por tanto, la práctica de permitir que el niño experimente los efectos de su conducta tiene el resultado benéfico de conservar en buen estado las relaciones entre padres e hijos, amén de otras ventajas ulteriores como despertar en el espíritu la noción justa de lo bueno y lo malo; ayudar al niño a reconocer la justicia de la penalidad proveniente única y exclusivamente de su mal proceder; y no producir amarguras contra nadie. Evítese esta práctica en los casos cuyas consecuencias pueden resultar peligrosas al niño. Spencer compendia en ciertas máximas los principios expuestos.

Primera, no esperar de ningún niño un alto grado de excelencia moral. Segunda, tampoco exigirle demasiado. Tercero, dejar expedito el camino de las consecuencias naturales de la conducta ayudará a moderar el carácter de los padres. Cuarta, además de permitir que se sufran las consecuencias, la aprobación o desaprobación paterna es medio eficaz para guiar a los hijos. Quinta, dar órdenes con resolución. Sexto, proponerse formar un ser apto para gobernarse a sí mismo, no para ser gobernado por los demás. Séptimo, no temer que el hijo tenga iniciativa propia. Octava, no olvidar que educar a un niño, lejos de ser tarea fácil y sencilla, es la más ruda de la vida adulta.

La *educación física*. El autor deplora que se emplee tanto la caza y la cría de animales, y tan poco la educación física necesaria para la salud y fuerza corporales del niño, cuando ésta es indispensable no sólo en la guerra sino también en la paz. Mucho importa formar hombres y mujeres robustas, y para alcanzar esta meta conviene encontrar un equilibrio entre comer mucho y poco, el cual consistiría en procurarse una alimentación nutritiva, porque el grado de energía física depende de la naturaleza de los alimentos, entre los cuales, además de los vegetales, deben incluirse las carnes. El problema del vestido es semejante. Ha de cumplir con su objetivo básico: cubrir el cuerpo adecuadamente antes que adornarlo. Spencer previene en contra de la fatiga mental, resultado de la demasiada aplicación de la mente a labores intelectuales. En suma, afirma que la educación física de la época es mala por insuficiente alimentación en cuanto a cantidad y calidad nutricional del alimento, por impropiedad del vestido y finalmente por exceso de aplicación mental. Se atiende al cultivo exagerado del espíritu y se olvida el cuerpo, cuando es menester cuidar adecuadamente de los dos.

Estos autores junto con Rousseau ejercieron hondo influjo en la educación del país, más notorio en la segunda mitad del siglo XIX, pues la primera mitad se caracterizó por constantes guerras tanto intestinas como externas. Una vez que en la segunda mitad del siglo XIX se afianzó la paz, los gobernantes pudieron dedicarse a la urgente tarea de diseñar un sistema educativo nacional basado en las mejores enseñanzas de los grandes maestros.

Este capítulo, junto con el primero, proporciona, según la Introducción, el marco filosófico-pedagógico de toda la obra. El siguiente presenta el proceso histórico-ideológico del país, con las opciones que se le plantearán a éste a partir de la independencia. Uno y otro son elementos indispensables en el estudio del desarrollo de la educación nacional durante el siglo XIX (Cfr. Introducción).