

PRIMERA PARTE

PREÁMBULO

CAPÍTULO I

LOS MODELOS EXTRANJEROS DE LA EDUCACIÓN MEXICANA EN EL SIGLO XX

1. LOS ALBORES DE UNA NUEVA TENDENCIA

La tendencia escolar del siglo XIX ostentaba ciertas características comunes a casi todas las escuelas: establecía los programas y contenidos que el niño debía aprender; señalaba el método de enseñanza, consistente en informar, hacer repetir y evaluar; concedía mayor importancia al objeto de la enseñanza con detrimento del sujeto. Era una tendencia eminentemente centrada en el maestro y sorda al clamor de las diferencias individuales, al mismo tiempo que favorecedora del individualismo. Presentaba la escuela como isla separada, al margen de la vida, y ofrecía al niño dos mundos distintos: la escuela y la vida. La escuela tradicional no respetaba su sed de aprender, sino le daba de beber a troche y moche y servía un plato único a todos los estudiantes. Era autoritaria y antidemocrática y su estricta disciplina empujaba al niño al egoísmo. Cultivaba predominantemente la instrucción con descuido del desarrollo de otros aspectos básicos y favorecía el verbalismo, a pesar de las sabias normas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Por último, era privilegio de los niños de familias acomodadas (Gilbert, 1977, pp. 47-82; Palacios, 1981, pp. 112-114).

Entre tanto, comenzaba a gestarse, así en Europa como en Norteamérica, un movimiento educativo nacido de la corriente innovadora iniciada por Jean Jacques Rousseau (1712-1778) a fines del siglo XVIII. Los primeros tanteos de esta tendencia pueden localizarse aproximadamente entre el último decenio del siglo XIX y el primero del XX. Cecil Reddie (1858-1932), nacido en Fulham (Londres) y estudiante de medicina y pedagogía en las Universidades de Gotinga y Jena, encabeza el grupo, al fundar la Nueva Escuela de Abbotscholme (1889). Reddie sostenía y practicaba que la escuela tenía por objeto poner a los niños en contacto con la naturaleza y ser una prolongación del hogar. El maestro debía convivir con los niños. J.H. Badley (1865-1935) colaboró con Reddie en Abbotscholme, y tanto le satisfizo el ensayo de aquél que estableció (1893), en Bedales (Sussex), una escuela semejante a la de su amigo, donde se practicaba la coeducación y se concedía a los estudiantes amplia autonomía.

En este periodo, a falta de datos más precisos, habría que situar la

escuela “Yaznaya Polyana”, creación del Conde Lev Nicolaevich Tolstoi (1828-1910), célebre literato ruso, graduado de las Universidades de Kazan y San Petersburgo. La escuela-finca estaba destinada a los hijos de los campesinos. Tolstoi creía, a pie juntillas, a la manera de Rousseau, en la bondad de la naturaleza humana, e hizo de la libertad de los estudiantes el eje de su pedagogía. Solía repetir: es preciso dejar actuar la naturaleza, pues el maestro no es más que un camarada de los alumnos. La nueva escuela proscribía la obligatoriedad, los horarios y los planes de estudio (Sciacca, 1957, pp. 482-484).

Por esta misma época, allende los mares, en las llanuras del medio oeste norteamericano, John Dewey (1859-1952) fundaba en Chicago (1896) la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago. Opinaba que las escuelas tradicionales habían fallado en ponerse a la par con los cambios extraordinarios producidos por la revolución industrial y los avances de las ciencias del hombre. Era preciso un nuevo tipo de educación, diferente por completo del tradicional. John Dewey, profundamente penetrado del pragmatismo de William James (1842-1910) y de Charles Peirce (1839-1914), se convirtió en el portavoz de la nueva corriente educativa.

Alemania, cuya rica tradición educativa arrancaba de Immanuel Kant (1724-1804), Johann F. Herbart (1776-1841) y Wilhelm Rein (1847-1929), estuvo también representada en esta corriente por Hermann Lietz (1868-1919), nacido en Dumgenewitz (Rügen) y estudioso de la filosofía y teología en Jena, donde fue discípulo de Rein, quien le sugirió visitar Abbotscholme. De vuelta en Alemania, Lietz fundó (1898) en Ilsenberg la primera escuela nueva llamada “Landerziehungsheim” (Hogar educativo campestre). Lietz consideraba la instrucción un mero instrumento de la educación, cuyo objetivo consiste en formar hombres sanos de cuerpo y alma. El hogar educativo campestre propicia la vida y el trabajo en común de los estudiantes.

Francia no podía permanecer ajena a estos avances y contribuyó, con Edmond Demolins (1852-1907), educador, historiador y sociólogo, a la creación de la escuela nueva. Demolins, a ejemplo de Reddie y Badley, inició un plantel (1899) llamado “École des Roches”, en Vernevil-sur-Arne. Las escuelas no debían ver el pasado sino el presente y no tanto ocuparse en formar soldados y funcionarios sino hombres enteros. Demolins, que estimaba más la educación inglesa que la francesa de la época, introdujo en su escuela la colaboración y el trabajo manual de los estudiantes y asentó, como principios básicos, la libertad, la observación e investigación.

Gustav Wyneken (1875-?) colaboró con Lietz y, apoyado en los principios de su amigo, fundó (1906) en Wicherdorff (Soolfeld, Alemania) una “Comunidad escolar libre” donde ni la familia ni el Estado ni la religión deberían tener ninguna injerencia; los estudiantes incluso regían el plantel. Wyneken llegó a sostener la erotización de las relaciones entre los maestros y estudiantes.

Otro compatriota de Rousseau, el ginebrino Adolphe Ferrière (1879-1960),

colaboró con Lietz en las escuelas nuevas, hasta que Edouard Claparède (1873-1940) lo invitó a colaborar en el Instituto Jean Jacques Rousseau en Ginebra (1912-1922). Poco después, contribuyó al establecimiento del “*Bureau International d’Education*”¹ (1925) y fundó en Calais (Francia) la Liga Internacional de la Nueva Educación, cuya revista en lengua francesa: *Pour L’ère nouvelle*² dirigió por varios años. Ferriere promovió celosamente la escuela nueva, fundada en la moral laica (García Hoz, 1970, 1, p. 418).

Poco influjo habrían ejercido los iniciadores de la escuela nueva, si no hubiesen recibido el apoyo y la ayuda decisiva de otros pensadores, quienes, escudriñadores de los signos de los tiempos, contribuyeron en gran medida a diseñar y organizar los principios pedagógicos y psicológicos de la escuela nueva.

A la par de evidentes diferencias, aparecen en los representantes de la escuela nueva ciertos elementos comunes. Faltaban, sin embargo, los principios científicos que sustentarían el nuevo edificio.

2. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA NUEVA EDUCACIÓN

¿Cuál es la característica de la nueva educación? Desde luego, es algo más que un conjunto de métodos pedagógicos. Consiste en una actitud común que todos defienden: un traslado del centro de gravedad, que, según Dewey, antes era el maestro con el manejo mecánico del niño, la uniformidad de programas y métodos, la insistencia en el libro de texto, en fin, con elementos ajenos a la vida del niño. La escuela nueva, en una revolución semejante a la introducida en la astronomía por Nicolaus Copérnicus (1473-1543), traslada el centro de gravedad al niño, hacia el cual se vuelven todas las consideraciones, y de cuya naturaleza deben partir los principios y las técnicas para educarlo (Dewey, 1925, pp. 55-56).

El meollo de la educación nueva cristalizó en la constitución formulada (1921) por la “Liga Internacional de la Educación Nueva”, cuyos principios son los siguientes:

2.1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y realizar en su vida la supremacía del espíritu; la educación debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista del educador, tender a conservar y aumentar la energía espiritual del niño.

2.2. La educación debe respetar la individualidad del niño. Esta sólo puede desarrollarse mediante una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales del niño.

2.3. Los estudios y, de manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que brotan

¹ Oficina Internacional de Educación.

² *Para la era nueva.*

espontáneamente en él y encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y de cualquier otro género.

2.4. Cada edad tiene su carácter propio: por tanto, los propios niños deben organizar la disciplina personal y la colectiva con la colaboración de los maestros. Ambas disciplinas deben tender a reforzar el sentido de las responsabilidades individuales y sociales.

2.5. La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por un espíritu de cooperación que enseñe al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

2.6. La coeducación que desea la Liga —coeducación que equivale a instrucción y educación en común— no significa tratar de modo idéntico a los dos sexos, sino permitir a cada uno de ellos ejercer libremente sobre el otro un saludable influjo.

2.7. La educación nueva preparará en el niño no sólo al futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con sus prójimos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su dignidad como ser humano (Luzuriaga, 1928, pp. 89-91).

Las definiciones de la Liga Internacional de la Nueva Educación —en el sendero de la reconstrucción social y organización de la educación, con miras a formar una comunidad democrática— fueron de gran importancia. Los principios de Calais fueron sustituidos en 1932 por los de Niza, cuyas ideas dominantes se refieren sobre todo a la naturaleza del niño, su relación con los adultos y la educación en el aspecto social.

En primer lugar, el niño y el joven no aparecen como adultos en miniatura, sino se subraya la originalidad de cada edad; además, se les considera con derechos y atributos análogos a los de los adultos. Asimismo, se les ve como individuos, cuyas diferencias entre sí son muy importantes; de donde se sigue que no se les juzga tanto como poseedores de inteligencia contemplativa sino como centros de tendencias innatas, de necesidades e intereses. Este aspecto emocional del individuo es de suma importancia en la educación moderna y se había olvidado totalmente en la antigüedad. Por último, se acepta a los niños como miembros de una comunidad y no simplemente como individuos.

El adulto, según los principios anteriores, es sólo un colaborador y un guía; no es un maestro en el sentido clásico de agente de algún tipo de causalidad en la formación del niño, quien tampoco es un vaso vacío, urgido de llenarse, sino un conjunto de fuerzas que aprovechar y orientar.

Finalmente, se atribuye una dimensión social a la educación. Esta es un factor importante en la organización de la sociedad y en la reconstrucción de la vida comunitaria, tanto en el orden nacional como en el internacional. En cierto sentido, la Liga había llegado a ser el cuerpo más altamente vitalizado del mundo para la investigación de los nuevos métodos de enseñanza y la acumulación de las experiencias adquiridas en todas partes

con la fascinante y urgente tarea de adaptar la educación a los nuevos ideales sociales. La nueva educación patrocinaba el trabajo manual. La inteligencia debía ascender de la mano al cerebro, según aquel dicho atribuido a Anaxágoras de Clazomene (500 -428 a. C.): “El hombre piensa porque tiene manos”.

La nueva educación se caracteriza (Gilbert, 1977, pp. 86-98) por estar estrechamente relacionada con la psicología experimental, como lo muestra la publicación de obras y revistas con definida orientación científica, que ejercieron hondo influjo en los partidarios de la nueva tendencia, al poner de manifiesto que el niño no es blanda cera, moldeable a nuestro gusto, sino un ser dotado de necesidades, apetitos intelectuales y una energía creadora y asimiladora que procede de dentro hacia afuera. Por tanto, es menester que el adulto evite multiplicar las intervenciones intempestivas ejercidas desde fuera hacia dentro.

Al mismo tiempo, la nueva escuela denunciaba, por un lado, los graves vicios de la educación tradicional: el fomento de la pasividad en el niño; el intelectualismo exagerado, el verbalismo y la desmedida importancia atribuida a la labor del maestro; y, por otro, insistía en que la actividad se inicia en el niño. Por ende, se exige un programa escolar y una organización que giren alrededor del niño, cuya naturaleza revela sus intereses, necesidades y tendencias. Como la nueva educación tiene una idea óptima de la naturaleza infantil, estima que ninguna de sus tendencias es mala en sí. Toda tendencia es buena y debe recibir un libre curso. Sin embargo, la nueva educación no favorece la anarquía y la tolerancia absolutas que, apoyadas en la creencia de la bondad de las tendencias humanas, permitirían su absoluto desenvolvimiento. La nueva escuela recuerda que el hombre tiene una naturaleza social y, según ésta, su desenvolvimiento debe hacerse conforme al orden externo de las actividades y necesidades sociales. La plenitud de satisfacción en el propio desarrollo se logra sólo dentro del sistema democrático, por definición: el que satisface las necesidades humanas dándoles una máxima libertad.

Revestida de estas características, la nueva educación apareció cautelosamente en el medio educativo. Unas veces fue acogida con aplauso, otras, fue vista con recelo, las más, quedó ignorada como una necia utopía (Luzuriaga, 1928, pp. 37-57; 1961, pp. 10-18; Sciacca, 1957, pp. 480-502).

3. LOS REPRESENTANTES DE LA NUEVA EDUCACIÓN

3.1. Granville Stanley Hall (1846-1924) (Boring, 1950, pp. 518-521, 522, 545, 567-69; Deighton, 1971, 4, pp. 255-259)

Se le considera el iniciador de la reforma educativa que preparó la tendencia progresista en Norteamérica. Prolífico autor de más de 400 obras publicadas, fue asimismo conferencista popular del *American Journal of*

*Psychology y del Pedagogical Seminary*³ Estudió en Leipzig con Wilhelm Wundt (1832-1920) y en Berlín con Johann von Kries (1853-1928). Fue el padre del movimiento en pro del estudio del niño e introductor de reformas unidas indisolublemente a su nombre. Primer norteamericano que obtuvo el doctorado en psicología bajo la tutoría de William James en Harvard, fundó la Asociación Psicológica Norteamericana (1892) y fue su primer presidente. Promovió el estudio del desarrollo del niño y del adolescente y, consiguientemente, de su educación y luchó a brazo partido contra el intelectualismo heredado de la escuela tradicional. Si Edward L. Thorndike (1874-1949) (1903) introdujo la psicología experimental en la educación norteamericana, Hall estableció el eslabón entre la psicología genética y la educación.

La Universidad de Clark (Worcester, Mass.), cuyo presidente fue Hall por 22 años, se convirtió en centro nacional del adelanto pedagógico y de la psicología educativa. La escuela centrada en el niño ostenta la impronta de Hall, si bien otros pensadores norteamericanos influyeron también en el movimiento educativo y algunos de ellos, John Dewey y James McKeen Cattell (1860-1944), fueron sus discípulos en la Universidad de Johns Hopkins, y Lewis M. Terman (1877-1956) en la Universidad de Clark.

Hall intentó, dentro de la tradición de los constructores de sistemas del siglo XIX, desarrollar la psicología introduciendo los postulados darwinianos de la evolución. Un hilo conductor atraviesa su obra sobre gran variedad de temas: el desarrollo normal de la mente implica una serie de etapas evolutivas. Hall se apartó de los que confinaban la psicología a la filosofía o a un examen de la conciencia. Sostuvo que la nueva psicología, vista en lontananza, debía ser genética y tomar en cuenta los procesos mentales inconscientes y las relaciones basadas en la evolución entre mente y cuerpo. Algunas de sus opiniones sobre el instinto, la herencia y el concepto de saltos en la transición de la niñez a la adolescencia, recibieron poca investigación. En cambio, su famosa teoría de la recapitulación, ahora desacreditada como sistema, suscitó interés en pediatría, psicología comparada y antropología física. El mismo Jean Piaget (1896-1980) prestó atención a la opinión de Hall: la moralidad de coacción en la niñez antecede a la moralidad de cooperación en la juventud.

La teoría de la recapitulación de Hall enseña que todo ser humano atraviesa por distintas fases de desarrollo en el aspecto somático lo mismo que en el psíquico, fases que repiten las de sus ancestros raciales en la escala evolutiva de la vida. Hall opinó que el hombre dependía más de su herencia que de su ambiente, y sostuvo que el niño se desarrollaba mejor cuando se le dejaba pasar libremente por las etapas sucesivas de la escala evolutiva: de la amiba al antropoide. Hall aceptó la creencia platónica en la

³ *Revista Americana de Psicología . Seminario pedagógico.*

dependencia de cada hombre respecto de sus antepasados y resultó un evolucionista de la mente. Rechazó, asimismo, el concepto de desarrollo mental como serie continua e ininterrumpida de reacciones al presente, en términos del pasado, en favor de una aparición tardía de la inteligencia creadora.

Llega un momento en que el hombre es capaz, con sus recursos acumulados, de dirigir su propio destino. Como Rousseau había sugerido en el *Emilio* (1972, p. 114) que la capacidad racional es la última que surge y que la adolescencia es un segundo nacimiento, Hall miró siempre esperanzadamente hacia la adolescencia —momento crucial del desarrollo humano—, durante la cual los factores ambientales producirían respuestas menos controladas por la historia de la raza. Antes de los seis o siete años, debe permitírsele al niño repetir el estilo de vida de la edad del simio y dar salida a sus espíritus animales. Sus poderes de razón, la sensibilidad religiosa y el discernimiento social duermen todavía. Su cerebro y la capacidad mental van a la zaga del cuerpo en seguir los dictados de la herencia. La mayor obligación del niño es obediencia implícita y disfruta con el afecto cálido no sofocante.

Durante el segundo estadio de la vida —hacia los ocho años— el niño no responde a control indirecto y todavía no alcanza su tamaño y peso definitivos: crece más despacio; es más activo y resistente a las enfermedades. Pasa luego a la edad siguiente —la del simio— durante la cual la voluntad y el apetito lo empujan al desorden. Los poderes racionales todavía no aparecen. Necesita un ambiente de acuerdo a los dictados del sentido salvaje de la conducta tribal.

La naturaleza del niño exige entonces nuevos modos de control extremo y benignidad sensata. El niño contrae, durante esta etapa, una buena porción de “paperas y sarampión ético” (Hall, 1906). Se asemeja al salvaje que peleaba con sus congéneres de la tribu, decía groserías y se mostraba frío y hosco. Su dureza de conducta para con los semejantes es normal y los maestros y padres deben aceptarla. En cambio, el trato del niño con los adultos sigue pautas diferentes, nacidas de su pasado racial, y espera que los adultos —dioses para él— le exijan indiscutible obediencia a sus órdenes.

Los niños son seguros de sí mismos en esta etapa y poseen un primitivo sentido tanto ético como religioso; se acomodan más a la noción de dioses lejanos que exigen obediencia sin explicación ninguna y están prestos a castigarlos corporalmente, cuando descuidan su deber. Hall desaconseja que se les den a los niños instrucciones formales sobre religión o moral. Aprenden a actuar por motivos superiores, siguiendo el ejemplo del maestro.

Estos años de educación escolar formal sirven al preadolescente para pasar cómodamente por la etapa de recapitulación. Los maestros han de insistir en entrenamiento moral y en ejercicios calisténicos, especialmente

de los músculos mayores, a fin de fomentar la salud física del niño, mucho más importante en esta época que el desarrollo del entendimiento infantil. De esa guisa, el niño, con su apetitos cuidadosamente sojuzgados, una voluntad disciplinada y un cuerpo sano, llegará a la adolescencia seguro de que se desarrollará normalmente en adelante.

Hall recomendó que se dejara a la naturaleza desarrollar su plan acerca de cada niño, pues ella siempre tiene razón, y el maestro sensato ni retrasará ni acelerará el programa de la naturaleza durante la preadolescencia, cuando el niño es tan sensible al influjo evolucionista. El niño debe dar cada paso en el lugar apropiado y en el tiempo oportuno, y permitírsele, conforme al principio de la catarsis, la expresión de sus impulsos antisociales. El reprimirlos, cuando la naturaleza los provoca, es preparar su erupción con potencial más destructivo en el futuro.

El paso del niño del estadio de simio al de salvaje se efectúa con pequeñas sacudidas psíquicas o somáticas. En cambio, la transición a la adolescencia está acompañada de la “tempestad y tensión” de un segundo nacimiento. El niño se convierte pronto en ser sexuado. El impulso sexual transforma a los muchachos en hombres y a las chicas en mujeres.

Las discusiones de Hall sobre la importancia del sexo en la adolescencia resultaron demasiado crudas para la mojigatería de algunos de sus contemporáneos, cuyo escándalo subió de punto, cuando Hall (1909) invitó a Sigmund Freud (1856-1939) a dar unas conferencias en la Universidad de Clark, donde el padre del psicoanálisis disertó sobre el sexo y el inconsciente ante un numeroso grupo de psicólogos norteamericanos de vanguardia.

Hall opinaba que el despertar del sexo señalaba un final irrevocable a la coeducación. Debía procederse a separar a los adolescentes y las adolescentes, pues la coeducación hacía, por una parte, difícil la enseñanza de los procesos reproductivos y, por otra parte, atenuaría las características peculiares de cada sexo. Si las clases se impartían por hombres o mujeres según el caso, aumentaría el respeto de los muchachos y muchachas por el sexo.

La verdadera educación empieza con la adolescencia. Los instintos evolutivos son entonces más débiles, y las presiones sociales, en cambio, más acentuadas. La naciente sexualidad no sólo colorea las relaciones entre muchachos y muchachas y las altera, sino que unos y otras trasponen para siempre los años de disciplina de la niñez. Hall señala con certera intuición que los jóvenes responden más al liderazgo inspirado que a la imposición.

La adolescencia no sólo es periodo de despertar sexual sino también religioso. A las divinidades dictatoriales del salvaje y del Antiguo Testamento adecuadas a la era del egoísmo infantil, sucede ahora el Dios altruístico del Nuevo Testamento. El adolescente puede comprender por vez primera los tiernos sentimientos de bondad, servicio, amor y abnegación. En el aspecto

intelectual, Hall estima que sería pernicioso error exigir al adolescente estudio intenso y logros intelectuales. Más bien, recomienda que el joven lea extensamente. Los maestros que explotan el idealismo juvenil y alientan el desarrollo de sus sentimientos ayudan más al adolescente. El autor opina que las capacidades de raciocinio emergen en esa época; pero los jóvenes no son capaces todavía de razonamientos complicados y profundos. La capacidad racional apareció recientemente y alcanza su plenitud después de la adolescencia. Las escuelas deben desprenderse de la creencia de que el hombre es primariamente una criatura de razonamiento. La universidad es la institución donde el entendimiento funciona como guía de la investigación y de la enseñanza. Hasta ese momento —el del inicio de los estudios universitarios— el crecimiento físico goza de mayor importancia que el cognoscitivo.

La secundaria sirve, pues, como instrumento para canalizar los sentimientos de sexualidad, cooperación y amor. El entrenamiento militar proporcionaría a largo plazo objetivos de este nuevo espíritu a los jóvenes, afianzaría el sentido de obligación para con la posteridad, digno de ser inculcado a los jóvenes de ambos sexos. La instrucción inspiradora en educación doméstica y vocacional, cultura física, patriotismo y los grandes imperativos de la paternidad enseñaría a los jóvenes los deberes de la adolescencia. Así podrían alistarse en el gran esfuerzo del Estado por guiar el cambio evolutivo hacia formas cada vez más elevadas de vida humana. La adolescencia es el primero y único trampolín para el destino humano del superhombre.

Hall olvida la reforma del Estado en su programa educativo revitalizado. El Estado ideal sostendría que la educación es la razón de su existencia y actuaría como un agente inteligente para guiar al hombre a lo alto de la escala evolutiva. Los imperativos de la evolución se satisfacerían sólo en parte con la introducción de objetivos y métodos ilustrados en las aulas de Norteamérica. Como la evolución y los elementos genéticos de todo aprendizaje empiezan a abrir los secretos básicos del universo, los letrados de avanzada podrían advertir la necesidad de reformar al Estado para lograr que el presente sirva a los más altos propósitos de la posteridad. La culminación del Estado remodelado debería reservarse a los investigadores que realizaron experimentos de crianza selectiva, eugenesia, higiene y un régimen apto para elevar al hombre a la condición de superhombre. El coronamiento del nuevo Estado consistiría en educar a los hijos, según los principios genéticos, en busca siempre del superhombre.

Hall se apartó, por estas ideas, de la Ilustración y sus principios de la importancia de la razón y la igualdad. Charles R. Darwin (1809-1882), Ernst Haeckel (1834-1919) y Freud lo ayudaron a afirmar su escepticismo sobre la igualdad y la fe en la naturaleza humana. Arthur Schopenhauer (1788-1860) y Friedrich Nietzsche (1844-1900) le proporcionaron la firme

creencia en el poder de la voluntad y la noción del “Übermensch”,⁴ coronamiento de su doctrina (Hall, 1882, 1891, 1904, 1906).

3.2 *Georg Kerschensteiner (1854-1932)* (Savioz, 1978, pp. 234:249; Rivlin y Schueler, 1946, 2, pp. 118-119; Lexikon, 1960, pp. 1138-1140)

Considerado como el pedagogo alemán más sobresaliente de su tiempo, Kerschensteiner tuvo la suerte peculiar de adquirir en la práctica una vasta experiencia. Enseñó, en efecto, en todos los grados escolares de primaria, secundaria y universidad; desempeñó, durante más de cuatro lustros, las funciones de consejero escolar en Munich y fue al mismo tiempo comisario real de las escuelas bávaras; enseñó en la Universidad de Munich cursos sobre teoría de la educación. No contento con la experiencia pedagógica de la enseñanza y dirección escolar, visitó los planteles de las principales ciudades alemanas, realizó numerosos viajes al extranjero en su afán de conocer mejor los nuevos métodos y sus resultados, y añadió a este cúmulo de experiencia personal y observación inmediata el estudio de Pestalozzi, Dewey y también de Eduard Spranger (1882-1963),⁵ quien fue su discípulo. Consciente de que carecía de la formación filosófica necesaria para elaborar una teoría de la educación, se consagró tardíamente a estudiar a los filósofos, en especial a Heinrich Rickert (1863-1936), sucesor en Heidelberg de Wilhelm Windelband (1848-1945). El esfuerzo por introducir y mantener sus reformas escolares, en contra de la tradición herbartiana aún existente en Alemania, le permitió clarificar y consolidar sus ideas, sistematizarlas en numerosas conferencias y fijarlas en una docena de monografías de las cuales es especialmente célebre la *Theorie der Bildung* (Leipzig, Teubner, 1926).⁶

Kerschensteiner parte de la noción básica de la educación: la individualidad. La imagen de la “tabula rasa”⁷ empleada por John Locke (1632-1704) para describir al recién nacido, no debe interpretarse como si todos y cada uno de los seres humanos fueran totalmente iguales. Cada página es única en su originalidad y, por tanto, recibe de distinta manera lo que se escriba en ella. Aun en el caso de usar un mismo lápiz para trazar los mismos caracteres, cada página los modificará a su modo. Además, el espíritu humano posee todo un sistema de funciones diferentes: vegetativas, sensitivas y racionales, origen de la individualidad: manera peculiar de actuar y reaccionar sobre el medio, según la dotación hereditaria única y la forma del propio desarrollo vital. La educación nunca es general o enciclopédica, sino individual, y

⁴ Superhombre.

⁵ Eduard Spranger, autor de dos célebres obras: *Lebensformen* (Formas de vida), 1913 y *Psychologie des Jugendalters* (Psicología de la Adolescencia), 1924.

⁶ Teoría de la educación.

⁷ Tabla rasa.

exige a cada individuo representar los valores absolutos de lo bueno, verdadero, bello y santo, en colaboración con sus semejantes. Este es el aspecto axiológico de la educación. El aspecto psicológico consiste en la adquisición de una cultura formal, restringida durante el siglo XIX al desarrollo de la inteligencia, cultura que la educación de la voluntad y el sentimiento debe completar por la creación de hábitos no mecánicos, sino mentales provistos de la libertad de que carecen los mecánicos. La formación moral se apoya en los valores culturales —ciencias, arte, religión, técnica, política— punto de origen de la cultura general, o el sistema determinado de valores, cierto grado de desarrollo intelectual y el dominio de otras lenguas (latín, griego), ciencias, etcétera.⁸ El ser que responde a estas condiciones es culto, y como la asimilación de los valores y su cultivo es tarea medularmente personal, la cultura siempre resulta personal.

Por otra parte, la cultura de los valores y la educación profesional —fin de la educación— sólo son posibles en el seno de la comunidad a cuya conservación debe contribuir el individuo —aspecto sociológico de la educación— que, conjuntamente con la conservación del ser físico y su condición social, constituye el aspecto teleológico de la educación, el cual, unido al axiológico y psicológico, constituye la base filosófica de la teoría de la educación.

La educación consiste en dar al ser humano una “forma de vida” basada en valores espirituales, de acuerdo con su estructura personal. La acción educativa requiere, al menos en los principios, un agente que introduzca al educando al mundo de los valores. Comprende, por consiguiente, tres factores: el “objeto” pedagógico (el niño), “los medios” (los bienes culturales) y el “sujeto” (el educador).

3.2.1 El niño, objeto de la educación

La acción educativa heterónoma debe preparar al individuo para la conducta autónoma, objetivo que el educador no puede perder de vista. La formación de la personalidad se realiza por un esfuerzo continuo que se inicia en el reino de los valores relativos hasta llegar a los absolutos. La escuela activa intenta orientar por ese camino el desarrollo de la personalidad.

Kerschensteiner señala que, para alcanzar las virtudes individuales, la educación debe organizarse alrededor de los intereses del niño. Estos pueden ser mediatos —los medios de que se sirve para alcanzar un propósito— o inmediatos los bienes que se buscan por sí mismos como el juego, el trabajo manual y la tarea intelectual. Kerschensteiner sostiene que todo interés me-

⁸ Nótese que este concepto de cultura difiere del antropológico, según el cual, la cultura es el estilo de vida de cada grupo humano (aun de los primitivos). El sentido otro más bien es “ilustración”.

diato puede transformarse en inmediato, por ejemplo, el interés por las matemáticas, instrumento adecuado para resolver problemas de física, puede convertirse en interés por ellas mismas. Naturalmente, el sistema de intereses de un individuo es relativo a su sistema de objetivos y valores.

Tres pasos pueden distinguirse en el desarrollo moral del individuo: el primero consiste en percatarse de la separación entre el objetivo y los medios. Es también el momento en que nace el interés por el medio. Si éste es un bien cultural, posee la estructura propia de los productos del espíritu humano. Más adelante, además de su valor como medio, ese bien adquirirá un valor propio ante la conciencia del niño. La conformidad entre el bien cultural y la conciencia individual suscita el interés por aquélla y constituye el segundo paso en el desarrollo del individuo. Por otra parte, la experiencia anterior —conformidad de la conciencia y el bien cultural— suscita la conciencia del deber y abre el camino hacia el ser espiritual, al identificarse el yo con la actividad desencadenada por los intereses y dirigida hacia los valores, tercer paso de la educación moral.

Kerschensteiner reconoce también el interés motor, propio de la pedagogía, y el atractivo —proveniente del objeto— y recomienda se cultiven los intereses motores que se hallan en potencia en el individuo. Admite también la existencia de intereses prácticos —presentes en los primeros años— y los teóricos de tardía aparición, así como los exteriores e interiores. El escolar que estudia gramática sólo para tener buenas notas y recibir un premio no tiene más que un interés exterior. En cambio, el joven pianista que ejercita sus dedos para adquirir una impecable digitación muestra interés por ese fastidioso ejercicio.

Los intereses se ramifican por la ley psicológica de la asociación. Esta puede ocurrir de la parte con el todo, e inversamente. Así sucede en la asociación de la persona amada con todo lo que se refiere a ella y la asociación de un objeto con otro objeto semejante.

La acción educativa puede producir diversidad de intereses en un individuo; pero no busca establecer primeramente cohesión entre los intereses, sino despertar interés motor por una actividad concreta en vista de un objetivo superior.

Lo importante en el proceso educativo es que los intereses se organicen pronto en torno a un pequeño grupo de intereses predominantes.

Kerschensteiner señala cuatro fases del desarrollo de los intereses 1) la primera infancia o edad del adiestramiento (de uno a dos años): la actividad del niño es esencialmente impulsiva para satisfacer la necesidad de alimento, agua o movimiento. Es experiencia de los valores vegetativos y sensomotores, que no son propiamente intereses; 2) la segunda infancia o edad del juego de seis a siete años: los instintos, las tendencias y las sensaciones se funden en percepciones. La voluntad se manifiesta en forma de actividades, de acuerdo con las inclinaciones y, más tarde, en actos deliberados. La conciencia del objetivo por alcanzar se despierta. Con ésta

el valor atribuido primariamente a la actividad en sí, se dirige también a los medios que sirven para conseguir los objetivos propuestos; 3) el periodo de los intereses egocéntricos del trabajo, de los ocho a los catorce años, más o menos, cuando la facultad de aplicar, de modo sostenido, la atención a los fines propuestos se desarrolla. Los valores se aplican a toda clase de realizaciones de índole principalmente práctica: fabricar objetos, ayudar en el hogar o en la calle, etcétera; pero aún predomina la espontaneidad y el adolescente se muestra siempre sensible a los estímulos del mundo exterior. De ahí la necesidad de cambiar frecuentemente de ocupación. En cambio, la actividad reflexiva del espíritu se ejercita cada vez más en examinar las relaciones entre las metas y los medios. Hacia el fin de este periodo aparecen algunos intereses espirituales; 4) periodo de los intereses objetivos del trabajo o edad de la adolescencia y la madurez: el ser humano empieza a sentirse él mismo “portador” de valores. Se acrecienta entonces el sentido de objetivos más amplios, en particular de los sociales, así como la conciencia de los valores espirituales. Este periodo presenta una primera etapa, en que la mayoría de los jóvenes se orienta hacia la actividad práctica, dominados por el deseo de actuar y de valerse; en la segunda, los intereses espirituales aumentan al grado de que responden a las inclinaciones individuales y la formación recibida, es decir, se da el paso de la actuación heterónoma a la autónoma.

La acción pedagógica supone en el aspecto teleológico dos direcciones: la de la profesión y la de la vocación social. La profesión no requiere solamente formación para una actividad determinada que contribuye a la conservación de la vida física, sino también una formación que haga al individuo capaz de objetivarse en la obra, condición que eleva el trabajo del ser humano. La vocación social exige de todo individuo que obre no sólo por su propio ser físico y moral sino también por el interés de la sociedad, en otros términos, la vocación social consiste en cooperar en el progreso simultáneo del grupo y de la propia personalidad.

3.2.2 Los medios de la educación: los bienes culturales

Los bienes culturales son la objetivación del espíritu humano individual o del espíritu colectivo de un pueblo. Encarnan los valores espirituales de la misma manera que los productos de la naturaleza sustentan los valores sensibles. Poseen, además, un valor educativo, es decir, pueden servir para formar la personalidad moral, característica que no es incondicional como valor intrínseco, sino supone afinidad entre el espíritu objetivo y el subjetivo. La teoría de la educación debe reconocer la estructura de los bienes culturales y la del individuo para establecer relaciones entre ambos.

El problema de la acción pedagógica estriba en hacer penetrar la intimidad de los bienes culturales en los valores intrínsecos, misión justamente de la enseñanza. Según la noción misma de cultura, el fin último de la ense-

ñanza no puede consistir en la pura transmisión de los conocimientos sino en el desarrollo del sentido de los valores. Además, todo sistema de enseñanza es defectuoso, si procede únicamente con bienes culturales teóricos, estéticos y no se ocupa del bien cultural social de la comunidad, es decir, de sus valores éticos y religiosos. Las comunidades de valores son siempre comunidades de trabajo. De ahí que la escuela debe organizarse, en la medida de lo posible, como comunidad de trabajo, donde maestros y estudiantes se den la mano para realizar una obra común.

3.2.3 El sujeto de la educación: las instituciones

La carga de la educación se confía a las instituciones y a las personas. Aquéllas son de dos clases: las primeras —la educación no constituye la estructura ni el fin esencial— como las colecciones científicas, artísticas, técnicas, los periódicos, revistas, teatros y conciertos; también el cine y el radio con las reservas debidas. Actualmente habría que incluir la televisión. Las segundas constan de los establecimientos escolares propiamente dichos, desde el jardín de niños hasta la universidad, así como los orfanatos, las casas de cuna e internados.

Las instituciones de la primera categoría pueden tener valor educativo, pero no suelen tomarla en consideración. Por ejemplo, un museo puede ser educativo y también reducirse sólo a propósito de erudición o gabinete de curiosidades. Las escuelas y establecimientos similares son, a su vez, en cierto sentido, escuelas profesionales, pues la educación consiste no sólo en informar al ser espiritual del individuo, sino en proveer a la conservación y la moralización de la comunidad. Ahora bien, dicha meta se logra únicamente por medio de la formación profesional. Se llaman planteles de cultivo general aquellos cuya finalidad no se expresa de modo taxativo, y profesionales aquellos en los cuales ésta sobresale claramente.

La estructura espiritual de toda escuela debe tener por base la idea de la formación cultural, idea social, pues supone formar personalidades moralmente autónomas, o bien ésta implica moralizar la comunidad. Tal característica no excluye que la escuela trate intensivamente de los intereses económicos, políticos, cívicos y religiosos.

Si todos los esfuerzos deben tender a organizar las escuelas en el sentido de adaptar los bienes culturales a las disposiciones y exigencias individuales, dicha organización tropieza, en la práctica, con dificultades casi insuperables. La antinomia entre educación individual y escuela, empresa pedagógica para la masa, es irreductible. La escuela tiende siempre a formar un número más o menos grande de alumnos de la misma edad, por idénticos medios y con los mismos maestros.

3.2.4 *Los educadores*

La instrucción no puede separarse de la educación. El maestro de escuela es siempre un educador. Por tanto, es útil conocer primero la estructura psicológica y espiritual del educador. La acción pedagógica implica un acto de comprensión, de amor y de religión (realización de valores espirituales), un acto teórico (coherencia con los principios pedagógicos). Kerschensteiner asegura que a partir de estos caracteres pueden determinarse las bases psicológicas del educador que incluyen cierta simpatía por el niño; finura de sentimiento; alegría desinteresada; don de observación para poder diagnosticar la personalidad del niño y, finalmente, la capacidad de formar al niño de acuerdo con sus propias disposiciones personales. La estructura espiritual del maestro adopta diversas formas, cuyo fundamento indispensable es la fe en los valores intemporales y la victoria de la razón sobre los sentidos, y en la importancia del don de sí para el desarrollo cultural y moral del individuo y de la humanidad. De esta creencia brota la estima por el valor de la educación.

No todo educador, dotado de las disposiciones psicológicas y espirituales descritas, posee las cualidades adecuadas para ser maestro, sobre todo, de un grupo. Un buen tutor privado no siempre es buen maestro y viceversa. Primero, porque son diferentes la actitud objetiva respecto de la materia que se enseña y la actitud personal respecto del niño. Una requiere un don particular para asimilar la materia considerada en sí misma; otra supone habilidad para la exposición didáctica. Segundo, la exigencia de explicar la disciplina es diferente de atender, de manera simultánea, a gran número de alumnos. El maestro también debe apreciar el valor de la materia que enseña y manifestárselo así a los alumnos en su modo de enseñar.

3.2.5 *Los principios generales de la educación*

La teoría de la educación de Kerschensteiner se resume en siete principios: totalidad, actualidad, autoridad, libertad, actividad, sociabilidad e individualidad.

El principio de *totalidad* comprende tres normas: encaminar la acción educadora no sólo por un aspecto particular, sino por la personalidad total del discípulo; ayudar al niño a dominar su modo de actuar sin destruir en él la confianza en sí mismo; evitar que la organización axiológica del maestro sea la pauta de la de otros miembros de la comunidad.

El de *actualidad* exige organizar la acción pedagógica de modo que satisfaga el sistema axiológico y teleológico de cada fase del desarrollo, sin perder de vista el sistema futuro. El mejor modo de preparar al niño para el porvenir es trabajar por satisfacer sus necesidades actuales de desarrollo.

El de *autoridad* abraza tres normas fundamentales: preocuparse por la obediencia heterónoma (impuesta desde fuera), mientras no sea posible

fundar la acción pedagógica sobre la obediencia autónoma (sumisión espontánea); desarrollar el sentido de autoridad con el cultivo del sentimiento de respeto y de temor hacia los bienes objetivos, sobre todo personales; introducir al discípulo lo antes posible en el seno de los valores.

El de *libertad*: dejar al discípulo determinar por sí mismo su conducta y elegir prudentemente entre las múltiples condiciones de la vida. El educador debe dosificar los principios de autoridad y de libertad, siguiendo la progresión de la heteronomía a la autonomía.

El de *actividad*, inspirador de toda la escuela activa, cuya regla de oro es: cuidar de que en todo trabajo confinado a la libre actividad del discípulo, habida cuenta de su estructura espiritual, se someta no sólo la marcha del trabajo, sino también la obra terminada, al examen atento del propio alumno, en tanto la forma y la materia del trabajo personal lo permitan.

El de *sociabilidad*: cuidar que el discípulo adquiera no sólo autonomía moral personal, sino que contribuya también, por su actividad autónoma, al progreso moral de la comunidad.

El de *individualidad*: buscar conformidad de la estructura espiritual total, o al menos parcial, entre el ser que forma y el bien cultural, para que éste sirva verdaderamente a la educación.

Las ideas comprendidas en estos principios son antiguas; pero Kerschensteiner tuvo el mérito de haberlas razonado y expuesto de manera sistemática, confirmadas por una larga experiencia (Kerschensteiner, 1926, 1961).

3.3 Edouard Claparède (Rivlin y Schueler, 1946, 2, pp. 170-171; Dottrens, 1978, pp. 262-276)

Desarrolló su actividad en el campo de la psicología experimental, si bien sus estudios sobre la práctica de la educación son tan importantes que bien puede hablarse de una pedagogía de Claparède con el mismo derecho con que se habla de la de María Montessori (1870-1952), o la de Ovide Decroly (1871-1932). Claparède tuvo el innegable mérito de iniciar la tendencia psicológica en la educación contemporánea, al sostener que ésta debería apoyarse en la psicología, no la de Johann F. Herbart, sino la experimental. Sus obras más importantes, el libro *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*⁹ y la creación del célebre "Institut J. J. Rousseau" (1912) de Ginebra —destinado a formar educadores, estudiar la psicología del niño y difundir las nuevas ideas pedagógicas—, lo hacen acreedor a un lugar especial entre los educadores de este siglo.

Oriundo de Champel (cerca de Ginebra), estudió en Ginebra y Leipzig, cuna de la psicología moderna, cuyo fundador, Wundt, enseñaba allí, y

⁹ *Psicología del niño y pedagogía experimental.*

donde Claparède obtuvo el doctorado en medicina (1897). En París asistió a la Salpêtrière y, a su vuelta a Ginebra, trabajó con Théodore Flournoy (1854-1920). Fue nombrado “Privat-Dozent”¹⁰ de psicología y encargado (1904) del laboratorio de psicología. Desde 1915 hasta su muerte fue profesor ordinario de psicología de la Universidad de Ginebra. Fundó con Flournoy (1901) los *Archives de psychologie*,¹¹ publicación de importancia en el desarrollo de la psicología europea.

Toda su vida se distinguió por su oposición a todo dogmatismo, actitud que lo dispuso a cultivar los principios y métodos de la investigación científica, a la cual dedicó su actividad profesional como médico, educador, psicólogo y ciudadano ginebrino.

Claparède deplora que la pedagogía no haya experimentado ninguna reforma sustancial en el pasado, situación explicable porque la psicología — firme base de la educación— nació tarde y también porque los educadores, revestidos siempre de autoridad, se habían opuesto a las reformas. La autoridad no suele ser revolucionaria.

Tres son las aportaciones fundamentales de Claparède a la educación:

Primera: El saber debe ponerse al servicio de la acción. Así señala que la inteligencia sirve sólo como instrumento de la acción. El origen de su actividad es el deseo —expresión de una necesidad orgánica o intelectual— y la acción su punto de llegada. El saber no tiene valor más que en cuanto sirve para ajustar nuestra acción y permitirle alcanzar la satisfacción del deseo de donde procedió.

Esta concepción de la educación convierte al niño en centro de los programas y métodos escolares. Es decir, la educación debe partir del conocimiento del niño. La escuela es para el niño, no éste para la escuela.

Segunda: Como la psicología provee de conocimiento sobre la naturaleza del niño, es preciso acudir a aquélla, que señala la función de la educación y de la enseñanza; las técnicas de la educación y los procedimientos tales como comparar resultados, comprobar rendimiento y apreciar al alumno. La psicología calla respecto de los fines, cuestión propia de la pedagogía.

Tercera: La enseñanza sirve para controlar la conducta. Los actos no queridos no duran. El resorte de la educación ha de ser el interés profundo por el estímulo que se trata de asimilar o por la acción que se quiere ejecutar. El niño no debe trabajar, portarse bien o estudiar por obedecer a otro, sino por percatarse de que esa manera de actuar es deseable.

Esta concepción funcional de la educación se basa, según Claparède, en la ley fundamental de la actividad de los organismos: la necesidad o el interés. La actividad brota siempre de una necesidad. Un acto sin conexión directa o indirecta con una necesidad es un acto antinatural. Y esto último

¹⁰ Catedrático universitario.

¹¹ *Archivos de psicología*.

es lo que la escuela tradicional se esfuerza por obtener de los alumnos: los obliga a ejecutar actos que no responden a ninguna necesidad, y los suscita por medios coactivos —castigos, notas bajas, recompensas, exámenes— carentes todos de eficacia positiva. Un acto natural es funcional, es decir, está encaminado a satisfacer la necesidad de que nació, y se suspende al desaparecer ésta.

La aplicación de este principio fundamental en la educación consiste en que la escuela busque móviles de acción y, para encontrarlos, requiere contar con la psicología del niño, diferente de un adulto en miniatura o incompleto. Por el contrario, el niño tiene su vida propia, sus propios intereses y un peculiar modo de percibir el mundo. Uno de los intereses esenciales del niño es el juego, que le exige esfuerzo constante.

El segundo principio se deriva de la concepción funcional de la educación, origen de la escuela activa. Esta sitúa la acción como centro de su labor, ya que la educación tiene por objetivo la actividad motivada del niño. Ahora bien, si el juego es una de las principales necesidades del niño que lo define, aquél será la base de la educación y de la escuela activa.

Claparède recuerda que el término “actividad” tiene un doble sentido. Primero, la reacción a una necesidad cuyo origen es el deseo, y cuyos contrarios son: la coacción, la obediencia, la repugnancia o la indiferencia, originada de fuera; segundo, la movilización de energía, producción o expresión, que se opone a la recepción, la sensación, la impresión y la inmovilidad. La actividad en el primer sentido (el funcional) es propia de la escuela activa, y se completa con la del segundo sentido, pues se retiene mucho mejor lo adquirido por procedimientos activos.

Claparède añadió un tercer principio, consecuencia ineludible de los anteriores: la individualización de la enseñanza, descrita gráficamente en la frase: “La escuela a la medida del niño”. Si el niño constituye el centro de la actividad escolar, si sus intereses, necesidades y aptitudes son el punto de partida de la educación, se sigue que ésta debe contar con dichos elementos y, como éstos varían tanto en los diversos niños —así lo comprueba la observación más desmañada— se requiere clasificar a los niños en diversas categorías. Bien sabido es que el rendimiento de un niño depende del modo de cultivar sus capacidades naturales. Por tanto, la escuela debe tenerlas en cuenta, es decir, la enseñanza debe ser a la medida del niño. Por tanto, Claparède recomienda, al lado de un programa escolar mínimo (leer, escribir y contar) obligatorio, dejar cierto número de disciplinas a elección del estudiante, en las cuales él podría profundizar a su antojo, anticipo de planes modernos como el de John Dalton (1766-1844) y el de Winnetka introducido por Carleton Washburne (1889-?)

El considerar individualmente a cada niño no implica una concepción individualista de la educación. Por el contrario, Claparède defiende un concepto social de la escuela, y añade que como la vida del niño, al salir de la escuela, se desenvuelve en un medio social, es preciso presentarle el

trabajo y las materias de estudio en su aspecto vital que es también el social. La escuela lo ha descuidado, hasta ahora, al presentar el trabajo como actividad vacía y artificiosa.

El papel del maestro cambia fundamentalmente en la doctrina pedagógica de Claparède. No es el ser omnisciente encargado de “llenar” de conocimientos el espíritu del alumno. Es más bien un colaborador, un guía para el estudiante en la tarea de adquirir conocimientos. El entusiasmo y la habilidad para interesar al niño serán las virtudes capitales del maestro.

Claparède, entonces, coincide así con la filosofía pragmática de Dewey y sus partidarios. Su doctrina representa una concepción funcional, activa e individualizadora de la educación (Boring, 1950, p. 559)

En su afán por vitalizar la educación, Claparède profundizó en la psicología, y nos legó importantes estudios sobre la relación entre el deseo y el acto intelectual, clave para explicar la corta duración de los actos no queridos; la ventaja de aprender de memoria por totalidades; el poder de los sentidos en fijar los recuerdos; la atención a la presencia de las diferencias individuales, que exige introducir el punto de vista genético y el funcional; el papel del juego en el desarrollo mental del niño y otros temas semejantes (Claparède, 1905, 1912, 1923-24, 1924, 1931, 1934, 1944).

3.4 Alfredo M. Aguayo Sánchez (1866-?) (Galino, 1974, pp. 1443-1467)

Oriundo de Ponce (Puerto Rico), residió en Cuba desde los 13 años. En la Universidad de la Habana obtuvo la licenciatura en derecho y el doctorado en pedagogía. Durante la guerra de independencia viajó por Norteamérica y Puerto Rico. Consumada aquélla, regresó a la isla y dedicó su vida a la reforma de la educación en su país.

Desempeñó los cargos de director escolar de la Habana, durante el gobierno de la ocupación, y de superintendente provincial de las escuelas. En 1906 obtuvo, por oposición, la cátedra de pedagogía de la Universidad de la Habana y, desde 1912, fue profesor titular de pedagogía, higiene escolar e historia de la pedagogía.

Simultáneamente con las actividades de la cátedra y de la investigación, dirigió algunas revistas, con las cuales ejerció gran influjo entre los educadores cubanos. Aguayo se declaró opuesto a la pedagogía tradicional y comprometido con la nueva escuela. A ejemplo de los representantes de esta corriente, estudió, con particular empeño, la democracia y observó que ésta requería regulación y disciplina de la libertad. Rechazó la escuela sin freno alguno y estudió la psicología infantil y la didáctica.

Conocedor de las ideas de la nueva escuela en Europa y Norteamérica, se inspiró principalmente en Dewey y William H. Kilpatrick (1871-1965). Depositó gran fe en la nueva escuela, de la cual afirmaba que había de surgir la enseñanza del porvenir. Defendió la diversidad de métodos didácticos de acuerdo con las distintas asignaturas y también la enseñanza “globalizada”.

Aguayo fue también un educador de escritorio. Atento a los tiempos en que vivía, opinaba que la educación había de ser esencialmente renovadora, pues “vivimos en la hora más tormentosa e inquieta de la humanidad”. Así escribió en los años aciagos de la Segunda Guerra Mundial. Distinguió entre educación refleja o espontánea y autónoma u organizada. Esta última se apoya en la teoría de Max Scheler (1875-1928) del hombre pleno, que es naturaleza, vida y espíritu. La vida moral está incluida en el mundo espiritual, y la realización de los valores éticos depende en gran manera de la naturaleza del individuo y del medio social en que se desenvuelve. Estimó que la educación es una ciencia autónoma con ribetes de disciplina filosófica y ciencia aplicada al mismo tiempo y le atribuyó importantes funciones: el crecimiento y formación del educando, la disciplina, la orientación profesional, la formación de la personalidad y su socialización. La educación debe extenderse a todas las manifestaciones de la vida humana y trasciende la escuela. Digna de mención fue su insistencia en la necesidad de una educación social acertada.

Aguayo afirma que no existe contradicción entre autoridad y libertad — condición necesaria de la educación— la cual no invalida el empleo de la coerción en los primeros años de la vida del niño, cuando éste carece de la conciencia de los valores morales. La autoridad debe ejercerse revestida de afecto y simpatía. Partidario de la democracia, defiende un sistema de disciplina autónoma.

La formación de la personalidad de los alumnos debe ser la meta de toda educación institucionalizada de cualquier grado. A la escuela elemental compete proporcionar información y conocimiento en forma sistemática con el propósito de que el alumno discipline su propia naturaleza y se relacione con el mundo de los valores. La escuela media debe abrirle la perspectiva de las materias generales, sin imponerle disciplinas especializadas. En cambio, a la universidad incumbe la obligación de especializar al estudiante y enseñarlo a investigar. Sin embargo, es preciso que aquélla no pase por alto enseñar la moral necesaria para el desempeño de toda profesión. Las escuelas de pedagogía deben cultivar especialmente la personalidad de los alumnos —los futuros educadores— que deberían ser individuos maduros y equilibrados, puesto que tienen bajo su responsabilidad la formación de las futuras generaciones. Aguayo estima que debe anteponerse la sabiduría a la ciencia y a la información.

Define la necesidad de formular, en política escolar, un sistema de valores educativos, fundamento de toda la organización escolar. Por otra parte, indica que es preciso proscribir de la escuela los credos sectarios, elemento eficaz para dividir al pueblo. Se manifiesta asimismo partidario de la descentralización de la enseñanza y defiende la libertad de la misma contra todo monopolio estatal de la educación, aunque insiste en que el Estado asegure a todos una escuela integral, obligatoria y gratuita (Aguayo, 1905, 1925, 1930, 1932a, 1932b, 1941, 1943).

3.5 *John Dewey* (Brubacher, 1978, pp. 277-294; Boring, 1950, pp. 552-554; 553, 556; Boyd-King, 1975, pp. 398-407; Meyer, 1972, pp. 493-502; Peters, 1977, pp. 102-123)

Nació en Burlington (Vermont) y siguió los estudios ordinarios en Norteamérica hasta obtener su doctorado en filosofía en la Universidad de Johns Hopkins, donde oyó las enseñanzas de Stanley Hall y también de Charles Peirce. Su maestro favorito fue George S. Morris (1840-1889), quizá menos brillante que los anteriores, pero de mérito sobresaliente. Morris introdujo a Dewey al estudio de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), descendiente del idealismo platónico. Hegel sostenía que la mente es lo único real y la materia ilusoria. El universo está fundado en el “espíritu” y la vida del hombre es lucha eterna hacia la mente universal e inmutable de Dios. Con el tiempo, Dewey, el hegeliano convencido, abrazó el pragmatismo, pues, a semejanza de su maestro, no podía tolerar los dualismos. Tenía pasión por unificar doctrinas aparentemente irreconciliables. El pragmatismo, con su énfasis en el método científico, unido a las categorías del pensamiento extrapolado de la biología, le parecía la llave adecuada para abrir los misterios del universo y unificarlos. Se le antojaba asimismo una prolongación natural de sus experiencias tempranas sobre la solución de problemas.

Dewey abandonó Baltimore y obtuvo (1892) una plaza de profesor en Chicago. El panorama de Norteamérica en aquella época era el de un país que presagiaba llegar a ser una de las potencias industriales más grandes del mundo. Norteamérica era todavía un país de fronteras en desarrollo, circunstancia que influyó vivamente en el pensamiento de Dewey.

Para un país de esta naturaleza, el tipo de individuo ideal era el seguro de sí mismo, explorador, enérgico y capaz de afrontar sin vacilación los problemas apremiantes de cuya solución dependía la supervivencia del país. Un pueblo de esta naturaleza no necesitaba tanto de sabios como de hombres prácticos, capaces de poner manos en una variedad de tareas: cultivar la tierra; criar ganado; establecer la pequeña y gran industria; hacer funcionar un ferrocarril; publicar un periódico y organizar un municipio.

Una sociedad joven como esa pone gran énfasis en las empresas, la individualidad, la independencia y rechaza cualquier reclamo no basado en el mérito y en la habilidad. Semejante actitud se revela en toda la obra de Dewey: él pone por encima de todo al hombre democrático, el héroe de la sociedad norteamericana del siglo XIX y actualmente el hombre ordinario de nuestro tiempo. La tarea de la educación, según Dewey, no es producir al gobernador aristocrático, al letrado o al caballero sino al hombre moderno, al ciudadano demócrata.

A los dos años de haber llegado a Chicago, Dewey inauguró una escuela, si la institución podía llamarse así, juntamente con su esposa y

algunos vecinos. La Escuela Experimental de la Universidad de Chicago estaba dedicada a educar a niños y niñas entre los cuatro y 14 años, y debería ser el sitio donde se comprobarían los principios filosóficos y educativos de Dewey. Para escándalo y horror de sus coetáneos, la escuela sólo lo era de nombre. Carecía de filas de bancas y sillas cuidadosamente alineadas; el maestro no tenía pupitre, ni campana, ni regla, ni mucho menos debía exigir la rutina de la recitación. Más todavía: no había plan de estudios ni lista de materias que los niños debían dominar. En vez de estos elementos insustituibles de la escuela tradicional, se ofrecía a los ojos atónitos del visitante el espectáculo de un salón de trabajo lleno de niños, unos a solas, otros en grupo; éstos se hacían preguntas sobre los libros; aquéllos ostentaban lápiz y papel; los de aquí martillaban estrepitosamente; los de allá daban brochazos sobre unas tablas; los de acullá celebraban una reunión. El maestro carecía de sitio fijo. Iba y venía constantemente, mezclándose con los niños, preguntando aquí, aconsejando allá, y prestando en todas partes una atención alerta a las cuestiones y los comentarios. El visitante no advertía por ninguna parte la frialdad y el tétrico silencio de las escuelas tradicionales. Por el contrario, contemplaba un recinto en el cual hervía la actividad y se escuchaba el parloteo constante de los niños interesados en lo que hacían.

La escuela de Dewey se desarrollaba a lo largo de tres líneas principales: el taller, o sea, el trabajo con madera y herramientas; la cocina; y el telar. Tanto los niños como las niñas practicaban las tres. Una lección consistía en investigar cómo la humanidad inventó la tela, y para esto se les daban a los niños los materiales propios: lino, algodón y lana, que debían estudiar con el fin de fabricar telas con alguno de éstos. Un atento examen de las telas les permitía descubrir por qué la lana se usó mucho antes que el algodón: las fibras de éste son difíciles de separar de las semillas y miden la décima parte de la longitud de las de lana. Además, éstas son más resistentes que las de algodón, se adhieren unas a otras y, por tanto, se hilan más fácilmente.

El maestro ayudaba a los estudiantes con preguntas y sugerencias y los chicos a su vez procedían a investigar cómo podrían tejer una tela. Reinventaban el primer instrumento para cardar lana —sacar solamente el pelo a las tiras— y, de experiencia en experiencia, llegaban hasta el telar moderno. Al mismo tiempo aprendían un gran número de artes, ciencias e historia. El arte se incluía en el cuidado para construir la máquina de cardar; las ciencias se referían al estudio de las fibras, las condiciones geográficas y ambientales bajo las cuales crecen los materiales en bruto y los grandes centros de manufactura y distribución, así como los principios de la física aplicada en las máquinas de producción. En el lado histórico se estudiaba el influjo de los distintos inventos en la humanidad. La historia de toda la humanidad podía condensarse en la evolución del lino, del algodón y de la lana, es decir, en las telas que actualmente usamos. Lo que se

hacía con telas podía hacerse con todos los materiales procesados de cualquier otro tipo. En esa forma, el niño satisfacía su curiosidad por los descubrimientos y, al mismo tiempo, incrementaba su iniciativa. No solamente se le proporcionaba motivo para aprender, sino base para estudios posteriores.

De la misma manera sucedía en el arte de cocinar, donde intervienen un gran número de cuestiones de química relacionadas con el cocinar; principios de geometría y carpintería y buena parte de geografía en relación con el trabajo teórico de coser y de tejer. Dewey dividió la vida de la escuela elemental en tres periodos: el de juego, de los cuatro a los ocho años; el de atención espontánea, de los ocho a los 12, y el de atención refleja, de los 12 años en adelante.

Nulo fue el influjo de la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago en la educación del país. Se apartaba demasiado de las costumbres familiares para ser entendida. Aun entre educadores profesionales alcanzó pequeña estima; los críticos lo acusaban de mimar a los niños, de dejar de enseñarles lo fundamental y de hacerlos despreciar la autoridad. Peor todavía, se sospechaba que Dewey borraba sutilmente la creencia en Dios. Dewey entonces se echó auestas la tarea de escribir un libro: *La escuela y la sociedad*, que salió a la luz pública en 1899. Desgraciadamente, era una obra difusa y redactada en prosa dura y abstracta. No tuvo muchos lectores. De hecho, a semejanza de la escuela experimental, no persuadió a nadie. La escuela laboratorio se clausuró en 1903 y, al siguiente año, Dewey emigró a la Universidad de Columbia (Nueva York) para enseñar filosofía. Durante cerca de diez años impartió esa cátedra, aunque ocasionalmente incursionó en el terreno de la educación. Rompió el silencio en 1916 con la publicación de *Democracia y Educación*, obra que colocó a Dewey en la avanzada de los pensadores norteamericanos. A pesar de su prosa dura, difícil y enrevesada, el libro *Democracia y Educación* fue aclamado como una de las obras fundamentales en la educación norteamericana, al grado de que algunos la consideraban superior al *Emilio* de Rousseau y aun a *La República de Platón* (427-347 a. C.).

Dewey partió, en su obra, de la tesis de que la escuela tradicional había fracasado en acomodarse a los cambios extraordinarios producidos por la revolución industrial en la estructura de la sociedad. Tales planteles servían bien a las generaciones aquellas cuya mayoría habitaba en el campo; pero nada habían hecho para adaptarse a la vida urbana. Dewey reconoció el fracaso de la antigua vida de la familia campesina y la desaparición del pueblecito con su pequeña comunidad.

Las escuelas tradicionales no hablan tomado en cuenta este cambio en el ambiente educativo. La actitud de que la educación era un lujo para unos cuantos privilegiados permanecía aún en estas escuelas. Los libros de texto continuaban siendo el meollo de la institución, con las aulas edificadas para escuchar y los pupitres fijos en el suelo para no moverse. Este

conjunto de medios suponía estudiantes pasivos, ocupados en absorber las explicaciones del maestro, y quienes encontraban poca ocasión de hacer algo, si no era escuchar. De hecho, parecía casi imposible que intentaran hacer algo, pues en ese momento los niños se individualizan y la organización de las escuelas tradicionales estaba hecha para tratar a los niños en masa y no como individuos. Tal sistema producía el efecto de paralizar la inteligencia; pero el descuido de la formación moral penetraba más profundamente. La educación moral, o como se la llamaba, educación social, sólo se conseguía por la participación en metas comunes y necesidades de la sociedad, y la escuela tradicional no permitía organizar a los estudiantes en una unidad social. La trágica falla de las escuelas tradicionales consistía en que preparaba a los futuros miembros del orden social en un ambiente desprovisto de las condiciones del espíritu social. De ahí que la meta de la educación tradicional era poner al niño en contacto con el mundo: aritmética, geografía, matemáticas, disciplinas sin relación alguna con la situación social. Era una meta asentada en una información vacía.

Dewey se percató de que era preciso relacionar la escuela con la vida, no mantenerla estática, sino lograr que fuera el último estadio en el proceso del desarrollo. Las materias debían convertirse en instrumentos para vivir, reforma que dio origen al método de proyectos desarrollado por William H. Kilpatrick (1920). El método de la escuela tradicional era, por el contrario, vano, vacío; se requería abandonar la idea de que lo que se aprende es fijo y fuera de la experiencia del niño y averiguar, en cambio, cómo satisfacer las necesidades de su constitución mental. Esta concepción llevó a Dewey a considerar la educación como “reconstrucción, o reorganización de las experiencias que se añade al significado de la experiencia y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” [Traducción nuestra] (Dewey, 1916, pp. 89-90).

Del radical examen de la escuela tradicional, Dewey sacó algunas consecuencias. La escuela debería entrenar a los alumnos para una vida completa en su mundo social de entonces; y era menester, para lograr tal propósito, relacionarla con el hogar e introducir materias, como la historia, la ciencia y el arte que tuvieran valor positivo y significado real para el niño en su propia vida; efectuar la instrucción en la lectura, escritura y aritmética y en las materias formales, de tal suerte que se relacionaran con la experiencia diaria y la ocupación como un apoyo y hacerlas interesantes mediante estudios de más contenido; proporcionar atención adecuada a las capacidades y necesidades individuales.

Dewey introdujo el concepto de la mente como proceso de crecimiento, no como entidad estática. De acuerdo con la escuela tradicional, la mente era la misma en toda las edades y estaba dotada de facultades, tanto en el niño como en el adulto, con la única diferencia de que algunas de éstas, como la memoria, aparecían en temprana edad, mientras que otras, como el

juicio y la inferencia, mucho más tarde, es decir, la única diferencia importante era cuantitativa: el niño era un hombre pequeño y su mente diminuta. Todo lo demás era igual que en el adulto. Dewey demostró que esta creencia no podía sostenerse. Si se aceptaba la evolución de la mente, había que concluir que ésta cambiaba esencialmente con el crecimiento, y su capacidad iba siendo distinta cada vez, con intereses diversos en los diferentes periodos. Dewey se apegó a la psicología genética. La mente es esencialmente social. Es lo que es por la sociedad y depende de ella para su desarrollo. La psicología antigua consideraba la mente como puramente individual y en contacto directo y desnudo con el mundo externo. La psicología moderna la concebía como función de la vida social, que requiere de continuo estímulo de los factores sociales y encuentra su alimento en la sociedad. Esta concepción de la mente tiene su contrapartida en la educación. Cuando la mente debía lograr todos sus contenidos del mundo, los requisitos de la instrucción consistían en poner al niño en contacto directo con los datos de la geografía, la aritmética, la gramática, etcétera. No se tomaba en cuenta que estos estudios provenían de situaciones sociales y presentaban las respuestas a las necesidades sociales; por ende, se le ofrecían al niño como mera información sin ningún intento de lograr que los relacionara con sus propias necesidades. Dewey presentó otra versión. Las materias de historia, ciencia y arte dejaban de considerarse como algo ajeno a la experiencia del niño. Eran solamente los estadios finales del proceso de desarrollo que tenían su principio en cada niño individual. No se conocía el significado de sus tendencias o ejecución, excepto cuando se tomaban como una semilla que germina o como un botón que está a punto de producir fruto.

El resultado de reconstruir las ciencias y artes en términos de la experiencia individual transformó el carácter del mundo educativo. Las materias de instrucción, en su forma tradicional, estaban mal acomodadas para dirigir el desarrollo de la mente del niño. Eran solamente un símbolo vacío de significado para él, y un jeroglífico maya sin clave para interpretarlo. Si se abandonaba la idea de que lo aprendido era algo fijo, fuera de la experiencia del que aprende, entonces la instrucción llegaba a ser una reconstrucción continua, y se movía de la presente experiencia del niño hacia un cuerpo organizado de verdades —los estudios— que se convertían en parte integral de la conducta del niño y del currículo. No hacía falta motivar al niño para que aprendiera, ni tampoco había necesidad de obligarlo a almacenar en la memoria todo lo podía hacer por la razón (Dewey, 1918, 1925, 1926, 1930).

3.6 Paul Natorp (1854-1924) (Ferrater Mora, 1980, 2, pp. 2306-2308)

Natorp nació en Düsseldorf (Alemania) y, después de tomar parte en la guerra franco-prusiana de 1870, estudió en las Universidades de Bonn y Estrasburgo. Estuvo en contacto con el filósofo Hermann Cohen (1842-1918),

de la Universidad de Marburgo. Natorp fue nombrado profesor de esta institución en 1892 y permaneció allí hasta su muerte, ocurrida a los 70 años de edad. Natorp, de tradición neokantiana, fue uno de los representantes liberales del movimiento democrático de la educación alemana, tendencia que le creó dificultades en la época del imperio.

Como otros autores alemanes, Natorp fundó la pedagogía en la filosofía; la educación está determinada por la idea y no por la experiencia o la acción, a diferencia de los educadores norteamericanos. Su pedagogía era idealista. La principal aportación de Natorp a la pedagogía fue en el aspecto social. El entiende la educación como función de la comunidad y en la comunidad, aunque también sirve a la individualidad, rasgo tan esencial al individuo como a aquélla. Natorp subraya, conforme a la tradición de Kant, la educación de la voluntad, de la ética, pero asimismo acentúa la educación integral, o sea, el desarrollo armónico del niño. Natorp reconoce la existencia de un nexo esencial entre la génesis de la voluntad racial y de la comunidad, que se condiciona recíprocamente. Descubre, en el análisis de los procesos psíquicos más elementales, como la expresión de sentimientos y deseos, la presencia constitutiva de la experiencia racial. El socialismo pedagógico de este autor puede resumirse en la siguiente forma: “El paso de una coexistencia meramente exterior a la comunidad íntima: de la heteronomía a la autonomía”.

Al rechazar Natorp el naturalismo en todas sus formas, no sólo el optimista de Ellen Key (1849-1926), autora de un célebre libro publicado a principios del siglo: *El siglo del niño* (1906), sino también el dialéctico y crítico de Karl Marx (1818-1883), se condenó a sí mismo a una condición estéril de simple predicador (Natorp, 1925-1931).

3.7 Preston W. Search (1853-?)

Una influencia mucho más superficial ejerció este educador norteamericano. Preston W. Search estudió en las Universidades de Worcester (Mass.) Lausana y Jena. Desempeñó cargos en escuelas oficiales como también en las privadas. Conforme al genio norteamericano, trabajó para incrementar la eficacia de la enseñanza. Se le deben las siguientes obras: *An ideal School* (1900)¹²; *El individuo en la educación masiva*; *La ética de las escuelas públicas*; *Motivos en educación* y numerosos artículos. A semejanza de Natorp, Search defiende la tendencia social en la educación y hace ver cómo el individuo aislado no puede educarse adecuadamente.

¹² Una escuela ideal.

3.8 *Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1965) (Galino, 1974, pp. 1607-1612)*

Por último, es preciso mencionar a otro educador: Lorenzo Luzuriaga Medina. Luzuriaga nació en Baldepeñas (Cd. Real), España, en octubre 25 de 1889. Cursó estudios en la escuela superior del magisterio y los amplió en las universidades de Madrid y Berlín. Actuó como secretario de publicaciones del Museo Pedagógico, vocal del Consejo Nacional de Cultura y secretario técnico del Ministerio de Instrucción Pública. Fundó (1922) *La Revista Pedagógica*. Exiliado en Argentina desde 1939, al triunfo del franquismo, desempeñó el cargo de vicedecano de la Universidad de Tucumán y fue profesor de historia de la pedagogía en la Universidad de Buenos Aires. Allí falleció en diciembre 23 de 1965. A él se deben numerosas obras sobre educación nueva, cuyo mensaje trató de difundir por todos los medios posibles.

Luzuriaga manifestó una preocupación tan intensa como a veces mística por la educación. Más inclinado a la acción que a la teoría, dedicó toda su actividad a organizar la escuela tanto regional como nacional y completó su labor con la difusión inagotable de los nuevos métodos didácticos y de las últimas teorías pedagógicas. Se inspiró principalmente en José Ortega y Gasset (1883-1955), quien lo puso en contacto con la educación europea del momento y, entre esos autores, se inspiró en Wilhelm Dilthey (1833-1911) y su historicismo: La vida es historia. Una historia que estamos haciendo, una historia en la cual estamos inmersos. Así, Luzuriaga continúa o enlaza la pedagogía de los europeos con Dewey, para quien la vida es un fin en sí misma. Aquéllos le ayudaron a comprender el valor sustancial de la vida infantil, historicidad que caracteriza a la vida del hombre en sus inicios y, por tanto, tan historia como los demás momentos.

Luzuriaga se adhiere a la doctrina de la dimensión social del ser humano, y está plenamente de acuerdo con las teorías de Natorp y de Dewey. Sin embargo, al primero no le admite la supremacía que da a la sociedad sobre el individuo, ni puede aceptar la mayor importancia que Dewey da a la educación en el aspecto social. El toma una actitud centrista respecto del individualismo y el socialismo y admite que la educación no puede tratar al individuo como un ser aislado.

El humanismo le parece a Luzuriaga que une los distintos términos del vitalismo y culturalismo en una totalidad indivisa. El humanismo es la supe-ración de todos los aspectos sociales, vitales y culturales en la educación.

Con todo, Luzuriaga centró gran parte de su obra en el aspecto social. Le preocupó mucho la pedagogía social, que concebía como parte de la pedagogía general, el estudio de las relaciones entre la educación y la sociedad. Esta pedagogía se informaría de las relaciones presentes en su parte descriptiva y explicativa, y alcanzaría su mayor importancia al dar a conocer los valores que debían presidir a la educación y la sociedad.

Con minuciosidad científica registra los factores sociológicos en la educación del niño, y recuerda la decisiva importancia que tienen para la formación del joven, que no sólo depende de la escuela, sino que recibiría el influjo espontáneo, directo o indirecto, durante muchas más horas de su vida, de los factores sociales. Precisa, pues, una educación social en la misma escuela como parte de la educación moral. Luzuriaga recuerda que es menester cuidar el aspecto sexual y, a propósito de éste, recomienda las ventajas de la coeducación, siempre y cuando se efectúe con la adecuada prudencia.

Luzuriaga pretendió reformar la educación española, y señalaba que existían dos formas para lograrlo: una, por las leyes generales emanadas del gobierno que modificarían los sistemas vigentes. Sin embargo, este modo presentaba una limitación: las leyes no suelen recoger los últimos adelantos didácticos ni tampoco modificar la mentalidad de los maestros. La segunda forma, crear instituciones docentes en las que se comprueben los nuevos métodos y educar al personal necesario para ponerlos por obra. Luzuriaga optó por un tercer camino: la difusión de métodos, técnicas y teorías de la nueva escuela por medio de la *Revista de Pedagogía*, cuyo director fue durante 14 años. Subrayó la perentoria necesidad de preparar educadores capaces de dirigir la nueva escuela. Sin ellos, ésta no podría existir (Luzuriaga, 1918, 1925, 1928, 1950, 1961, 1968).

En el último capítulo de esta obra, se señalará el modo como algunos de estos autores influyeron en la educación nacional.