

## Doctrinas Pedagógicas

**Verónica Reséndiz Monroy**

Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro

[verorm8@hotmail.com](mailto:verorm8@hotmail.com)

### Resumen

Habitualmente se dice que el maestro necesita una preparación pedagógica, pero que, por cierto estado de gracia, el profesor de instituto no la necesita. Por una parte, ha visto cómo se enseña por el ejemplo de sus maestros; y por otra, la amplia cultura que recibe en la Universidad le pone en condiciones de manejar con inteligencia esta técnica que ha visto durante toda su vida escolar, sin que tenga necesidad de más iniciación.

Adquirir una ciencia, no es adquirir el arte de comunicarla.

Este documento muestra que en Francia mientras el régimen político, económico, moral, se había transformado completamente, había algo que, sin embargo, permanecía sensiblemente inmutable hasta tiempos muy recientes: son los conceptos pedagógicos y los métodos de aquello que se ha convenido en llamar enseñanza clásica.

En primer lugar, la enseñanza secundaria es un organismo mucho más complejo que la enseñanza primaria; ahora bien, cuanto más complejo es un organismo, más reflexión necesita para adaptarse a los medios que le rodean.

En una escuela elemental, cada clase, al menos en principio, está en manos de un único maestro; por consiguiente, la enseñanza que imparte tiene una unidad natural, una unidad muy simple que no necesita ser sabiamente organizada: es la misma unidad de la persona que enseña. No ocurre lo mismo en el instituto, donde las diversas enseñanzas que recibe simultáneamente un mismo alumno son impartidas generalmente por maestros diferentes. Aquí existe una división real del trabajo pedagógico. Hay un profesor de letras, un profesor de lengua, otro de historia, otro de matemáticas, etc. Pero debemos prepararlos.

Por todas partes, tanto pedagogos como hombres de Estado tienen conciencia de que los cambios sobrevenidos en la estructura de las sociedades contemporáneas, en su economía interna, así como en sus relaciones exteriores, necesitan transformaciones paralelas, y no menos profundas, en esta parte especial de nuestro organismo escolar.

De este modo, no hay nada más urgente que ayudar a los futuros maestros de nuestros institutos a formarse colectivamente una opinión sobre aquello en lo que debe convertirse la enseñanza de la que serán responsables, los fines que debe perseguir, los métodos que debe emplear.

**Palabras Claves** Escuela, pedagogía, enseñanza,

---

## Introducción

### **Doctrinas Pedagógicas**

La misión de una enseñanza pedagógica es precisamente cooperar en la elaboración de esta fe nueva, y, por consiguiente, de una vida nueva. Porque una fe pedagógica es el alma misma de un cuerpo enseñante.

Un tema escolar sólo puede comprenderse en realidad cuando se le relaciona con la serie histórica de que forma parte, con la evolución de la cual no es más que un resultado provisional.

Cuando se constituye una concepción nueva, ya sea pedagógica, moral, religiosa o política, tiene naturalmente el ardor la vitalidad combativa de la juventud presente, tiende a mostrarse violentamente agresiva hacia las concepciones antiguas que aspira a reemplazar.

Las escuelas comenzaron siendo obra de la Iglesia: la Iglesia las trajo a la existencia, y así se encontraron, desde su nacimiento, desde su concepción por así decirlo, marcadas por su carácter eclesiástico del que tantas dificultades tuvieron para despojarse después. Y si la Iglesia jugó ese papel, fue porque únicamente ella podía desempeñarlo. Únicamente ella podía servir de maestra a los pueblos bárbaros e iniciarlos en la única cultura que existía entonces; me refiero a la cultura clásica.

Los estudios seculares, que habían caído tan bajo al final del siglo VII, comenzaron a levantarse gracias a los benedictinos, estimulados por el ejemplo y la competencia de los monjes irlandeses. Pero estos primeros progresos de la enseñanza, por muy reales que fueran, proseguían de una manera sorda, silenciosa, inconsciente.

Era como una lenta invasión que no se detiene nunca, pero que se va continuando por igual, que se va extendiendo más lejos sin que parezca haber emanado de ningún punto determinado. La instrucción, todavía bastante rudimentaria, que los monjes aportaban se extendía a superficies cada vez más amplias, sin que hubiera, y sin que se constituyera, ningún gran núcleo donde se alimentara.

Las fuerzas intelectuales de que disponía la orden se dispersaban en todos los sentidos por toda la superficie de Europa, lejos de concentrarse en un punto o en algunos puntos determinados donde pudieran reforzarse mutuamente debido a su asociación. La primera concentración de este tipo que encontraremos en la historia de la enseñanza es aquella a la que Carlomagno vinculó su nombre. Se ha presentado a veces al Imperio carolingio como la obra personal de un hombre genial. Carlos lo era, de alguna manera, salido de la nada, únicamente por su fuerza de voluntad. Pero explicarlo así, es, creo, desconocer su sentido y su alcance.

Es reducir al papel de un accidente individual un acontecimiento que tuvo, en la historia, una influencia tan considerable. Por otro lado, imaginar que un Estado europeo pudiera así salir de la nada, por el único impulso de un individuo, es postular el milagro en la historia. Una sociedad tan gigantesca sólo podía formarse, de manera que durara un tiempo apreciable, si respondía a algo en los hechos. En efecto, sus raíces profundas fueron el estado en que se encontraba únicamente la Europa de entonces y fue consecuencia de ese estado; esto es lo que importa entender bien si queremos dar cuenta de todo lo que va a seguir. No hay que juzgar lo que eran los distintos pueblos europeos de entonces por lo que son hoy, es decir, no hay que ver en ellos personalidades colectivas fuertemente constituidas y diferenciadas unas de otras, con una viva percepción de sí mismas, que se distinguen e incluso se oponen unas a otras con la misma nitidez que personalidades individuales. Europa era, desde hacía varios siglos, como un caleidoscopio en movimiento incesante que presentaba de un momento a otro los aspectos más variados. Los pueblos entraban sucesivamente en las combinaciones más diferentes, pasaban de un Estado a otro, de una dominación a otra con la mayor facilidad.

La enseñanza de la gramática había empezado a caracterizar el primer sistema organizado de enseñanza que encontramos en la historia de nuestro país e incluso, más generalmente, en la historia de las sociedades europeas: me refiero al que nació a finales

del siglo VIII en parte bajo la influencia de Carlomagno. Lo que caracteriza a esta enseñanza, es que intentaba abarcar la totalidad de los conocimientos humanos, trataba de ser enciclopédica. No obstante, hemos visto también que las diferentes disciplinas que comprendía no jugaban un papel igual en la vida escolar.

Aquellas que tienen por objeto al hombre, a la inteligencia humana, al mecanismo del pensamiento o, mejor aún, al mecanismo por el cual se expresa el pensamiento, gramática, retórica, dialéctica, ocupaban poco más o menos todo el espacio; aquellas que tenían por objeto las cosas, aritmética, geometría, mecánica, música, el mundo exterior, constituían una especie de enseñanza suplementaria, reservada a una cantidad menor de elegidos.

El *quadrivium* era una especie de enseñanza superior, mientras que el *trívium* correspondía más bien a nuestra enseñanza secundaria. De ahí resulta que, en la realidad de la práctica escolar, la enseñanza consistía en un sistema de disciplinas formales que tenía por objeto hacer reflexionar sobre las formas generales del pensamiento (lógica) o sobre las formas más externas aún que toma la idea al expresarse, es decir, sobre el lenguaje.

No tenía por objeto enseñar a los principiantes, de forma más o menos mnemónica, las reglas tradicionales de la lengua, sino que intentaba coordinar racionalmente estas reglas, explicarlas, mostrar sus relaciones con el pensamiento y sus leyes. Entendida de este modo, la gramática era, pues, una especie de vestíbulo de la lógica. Y, en efecto, es muy cierto que la enseñanza gramatical puede impartirse de tal forma que constituya una primera cultura lógica.

Conoció mejor que nadie esta discordancia dolorosa que fue a la vez su grandeza y su desgracia. Igual que su tiempo, más todavía que su tiempo, conoció el entusiasmo

intelectual y, al final, el dolor de la duda. Por eso, sin negar, pues, la influencia personal de Abelardo, no hay que exagerarla. Se ha llegado a veces a decir que fue el fundador de la Universidad de París.

Esto es completamente inexacto. Primero, porque no había en ese momento ninguna organización que pudiera llamarse con ese nombre. Además, porque la intensidad del movimiento que se relaciona con su nombre depende, en gran parte, de causas que le rebasaron. Había entonces una ansiedad intelectual, una sed de saber y de entender que fueron las verdaderas fuerzas motrices de esas multitudes que se apiñaban en torno a él.

Lo que es cierto, es que, gracias a sus cualidades personales, contribuyó a fortalecer ese movimiento y a fijarlo, y, por ahí, abrió las vías para la fundación de la Universidad. En efecto, la multitud de estudiantes que atrajo a París dio todavía más brillo a esta ciudad, y también reforzó el movimiento que arrastraba a ella, todos los años, a la juventud estudiosa de Europa.

Entonces, los estudiantes se hicieron tan numerosos, que los mismos maestros debieron multiplicarse; la Escuela de NotreDame no fue suficiente; muchos maestros se pusieron a enseñar en casas particulares, en su domicilio privado, en la isla o en los puentes del Sena.

Esta multiplicidad de maestros así agrupados fue la materia, pero solamente la materia, que dará lugar al nacimiento de la Universidad de París. Nos queda por mostrar cómo va a organizarse y a definirse el sistema escolar que se llamará con este nombre, sistema completamente nuevo, sin análogo en la Antigüedad.

Porque la Universidad de París fue la matriz donde se elaboró todo nuestro sistema de enseñanza. Empezó comprendiendo en su seno todo aquello que debía convertirse más tarde en nuestra enseñanza secundaria, y de ella surgieron nuestros colegios. Toda

nuestra evolución pedagógica ulterior lleva su sello. En segundo lugar, hay un interés 'histórico que, por afectarnos menos directamente, no puede, sin embargo, dejarnos indiferentes.

Se trata de que no exista ninguna institución que exprese mejor que ésta el estado de ánimo medieval. La Universidad no era simplemente una escuela donde se enseñaba una cierta cantidad de disciplinas. La Universidad fue, quizá más que la Iglesia y que el sistema feudal, la institución más representativa de esa época y una especie de imagen suya.

Nunca tuvo la vida intelectual de los pueblos de Europa un órgano tan definido, tan universalmente reconocido y, en suma, tan adecuado para su función.

De este modo, la influencia de las Universidades fue mucho más considerable de lo que permiten suponer los historiadores políticos. El estudio que vamos a hacer servirá para hacernos entender mejor esta organización de la que se deriva la nuestra. El tema de los orígenes de la Universidad de París, en el que vamos a entrar, ya ha sido objeto de numerosos e importantes trabajos.

Basta con señalar que la Universidad nació en París, fue algo necesariamente parisiense, mientras que la Escuela Palatina, vinculada a la corte de Carlos, era, como esta misma corte, ambulante. Ni siquiera es seguro que este príncipe que visitó tantas ciudades, que vivió en tantos palacios, permaneciera algunas horas en la villa de París.

La única relación que existe entre Carlomagno y la Universidad, es que Carlos vinculó a su nombre la resurrección de las escuelas catedrales y que la escuela catedral de París, fue, como veremos en seguida, al menos en cierto sentido, la cuna de la Universidad. Hoy, e incluso desde ya hace mucho tiempo, esta mitología histórica apenas cuenta con defensores. Pero otro personaje sucedió a Carlomagno en ese papel que se le había

atribuido: fue Abelardo. Incluso historiadores de gran valía, como Thurot, han pretendido hacerle fundador de la Universidad.

Parecía que la gran actividad intelectual que se produjo entonces había abierto una era pedagógica completamente nueva, y por otro lado, se atribuyó, en gran parte, este entusiasmo científico que arrastraba hacia París a la población estudiantil de Europa, a la acción personal de Abelardo. Pero cualesquiera que hayan sido los verdaderos orígenes de este movimiento, y ya hemos visto todas las razones que hay para creer que las causas esenciales de las que dependía rebasaban la personalidad de Abelardo, lo cierto es que, cuando este último veía apiñarse verdaderos ejércitos de estudiantes a su alrededor, todavía no había nada en París que mereciera llevar el nombre de Universidad.

En efecto, una Universidad no es simplemente una escuela catedral o abacial más desarrollada, más frecuentada, que las escuelas ordinarias; es un sistema escolar completamente nuevo cuyas características distintivas veremos dibujarse a medida que avancemos en nuestro estudio. Ahora bien, en tiempos de Abelardo, todavía no había más escuelas que las que estaban vinculadas a las iglesias y a los monasterios.

El mismo enseñó sucesivamente, primero en el claustro de Notre-Dame, y después en el monasterio de Sainte Geneviève, situado en la cima de la montaña del mismo nombre, en el lugar donde se eleva ahora el Panteón; y el hecho de que millares de escolares vinieran a estas escuelas para escuchar la palabra del maestro no cambia su naturaleza. Y sin embargo hubo, a partir de ese momento, una gran e importante novedad que debía abrir las vías a la Universidad, que debía hacer de ella una organización necesaria.

Gracias a la intensidad creciente de la vida actual, gracias al prestigio que tomó entonces París en la opinión pública de Europa, tanto a causa de su situación central en el reino de Francia, como a causa de la enseñanza de Abelardo, los escolares se hicieron tan

numerosos a lo largo del siglo XII que las escuelas implantadas dentro de los establecimientos religiosos, iglesias o monasterios, ya no fueron suficientes para dar la enseñanza que reclamaban estas masas deseosas de instrucción.

Rabelais traduce una necesidad de vida, a la vez intensa y variada, un tipo de aspiración hacia una humanidad cuyas capacidades, todas sus capacidades, se habrían llevado a un grado de desarrollo que la contemplación del hombre medio no permite sospechar.

Se trata de liberar la naturaleza de los estrechos límites en los que le ha encerrado una educación artificial y de ampliarla en todos los sentidos. Pero existe un tipo de facultades que hay que ejercitar y exaltar mucho más que las demás, porque nos ponen de manifiesto de forma más eminente: son las facultades cognitivas, la facultad de conocer bajo todos sus aspectos.

El hombre sólo realiza verdaderamente su naturaleza si lleva los límites de su conocimiento tan lejos como pueda, si amplía su conocimiento de forma que abarque a todo el Universo. Sólo es verdadera y absolutamente feliz en ese estado de exaltación en que se encuentra la inteligencia en posesión de la verdad; debe buscar la suprema beatitud en los placeres de la embriaguez científica. Es cierto que en esta concepción hay algo tan ilimitado que nos podría inducir, a primera vista, a ver en ella sólo una fantasía, una especie de sueño poético en el que se habría complacido la imaginación de Rabelais quien se caracteriza por una necesidad de ampliar la naturaleza humana en todos los sentidos, pero, sobre todo, por un gusto intemperante por la erudición, por una sed de saber que nada consigue apaciguar.

La segunda corriente, personificada por Erasmo, no tiene esta amplitud y no manifiesta tan altas ambiciones: por el contrario, reduce lo principal de toda la cultura humana a la

cultura literaria solamente, y hace del estudio de la antigüedad clásica el instrumento casi único de esta cultura.

El arte de hablar y escribir tiene aquí el lugar que ocupaba el saber en la pedagogía rabelesiana. El objeto esencial de la educación sería ejercitar al alumno en el gusto por las obras maestras de Grecia y Roma y en imitarlas con inteligencia.

De este modo, el formalismo pedagógico, del que parecíamos estar a punto de liberarnos con Rabelais y los grandes eruditos del siglo XVI, vuelve a asaltarnos con Erasmo, bajo una forma nueva.

Al formalismo gramatical de la época carolingia, al formalismo dialéctico de la escolástica, sucede ahora un formalismo de nuevo tipo: el formalismo literario. Después de haber caracterizado así esta segunda corriente, debemos intentar explicarla.

Las conciencias más esclarecidas de la época, para responder a las necesidades que preocupaban a la opinión pública y que eran las primeras en percibir, se plantearon el problema de la educación en toda su generalidad y emprendieron la tarea de su resolución con todo el método y toda la amplitud de información que permitía la época.

De ahí proceden todas esas grandes doctrinas pedagógicas cuyos rasgos principales hemos tratado de fijar y cuyo propósito era determinar con arreglo a qué principios debía reorganizarse el sistema de enseñanza para estar en armonía con las exigencias de su tiempo. Pero, tal como las encontramos expuestas en las obras de Erasmo, de Rabelais, Vives, Ramus, estas doctrinas todavía no son más que sistemas de ideas, concepciones técnicas, planes y proyectos de reconstrucción; ahora tenemos que investigar qué ocurrió en la práctica, en qué consistieron estas teorías cuando, saliendo del mundo de lo ideal, intentaron pasar a los hechos. Indudablemente, si fuera requisito indispensable que las

doctrinas pedagógicas se realizaran adecuadamente bajo la misma forma que les dieron los pensadores que las concibieron; si la realidad escolar no hiciera más que reflejarlas fielmente, esta cuestión solo presentaría un interés secundario.

La política de los jesuitas era tener en cuenta los gustos y las ideas de su tiempo para poder dirigir mejor su desarrollo.

Encontramos este mismo principio en la base de su pedagogía. Como las letras antiguas contaban con el favor del público cultivado, se hicieron devotos de ellas; pero sólo profesaron el humanismo para contenerle, canalizarle e impedirle producir sus efectos naturales.

Abandonado a sí mismo, el humanismo estaba dando lugar a un renacimiento del espíritu pagano; los jesuitas emprendieron la tarea de hacer de él un instrumento de educación cristiana.

En definitiva, todo lo que pidieron a la antigüedad no fueron ideas, no fue una cierta manera de concebir el mundo, sino palabras, combinaciones verbales y modelos de estilo.

No la estudiaron para comprenderla, y para hacerla comprender, sino para hablar su lengua, que ya no se hablaba. Aunque podamos decir que, en cierto sentido, los jesuitas realizaron el ideal pedagógico del Renacimiento, no fue sin embargo, sin haberle mutilado y empobrecido.

En efecto, con ellos perdió uno de los elementos que entraban en su composición: el gusto por la erudición. No me refiero solamente a esa pasión por la omnisciencia que sentían Rabelais y los grandes enciclopedistas de la época: está demasiado claro que no queda ni rastro de ésta en el sistema de enseñanza de los jesuitas.

Pero, incluso los pedagogos en quienes parecen inspirarse más directamente, incluso Erasmo, no concebían el humanismo sin un saber extenso. Porque para comprender y explicar los autores antiguos, hay que conocer esa civilización antigua de la que están completamente penetrados, y en efecto, recordemos los conocimientos múltiples que Erasmo exige al futuro maestro.

Porque los grandes humanistas del siglo XVI amaban sin reservas la antigüedad; la amaban por sí misma y por entero, porque en ella encontraban realizado ese ideal de cultura refinada y de instrucción elegante al que aspiraban. Sin reconocerlo, sin confesárselo a sí mismos, se hablan forjado en parte, un alma pagana; y, por consiguiente, sentían curiosidad por todo lo relativo a ese mundo antiguo en el que vivían, idealmente, lo mejor de su existencia y del cual, por así decirlo, se sentían ciudadanos.

La enseñanza de las humanidades, es una enseñanza del hombre, puesto que el medio en el cual se forma y se desarrolla el niño se compone únicamente de productos del pensamiento humano.

Pero la enseñanza de la época precedente, es decir, de la época escolástica, no tenía otro carácter distinto.

Es cierto que la cultura que daba entonces la Universidad, no era todavía literaria; era exclusivamente lógica. Ahora bien, ¿cuál es el objeto de la cultura lógica, sobre todo tal como era entonces concebida, sino el hombre? Ya no es el hombre completo, integral, tal como lo enfoca el humanismo, el hombre en todas las manifestaciones de su actividad moral, tanto como ser consciente y deseante, como pensante; sino que es el hombre reducido solamente a su aspecto lógico, es decir, al entendimiento puro, a la razón razonante, pero es también el hombre y sólo el hombre.

Y si, más allá de la escolástica, nos remontamos hasta el período carolingio, es decir, hasta la época gramatical, también veremos estudiar y enseñar el pensamiento humano, a través de los signos materiales por los que se expresa, a través del lenguaje. Sabemos, además, que este período sólo fue el prefacio y la preparación del que debía seguir inmediatamente.

También el hombre, siempre el hombre. En cuanto a la naturaleza, sólo es conocida a través del hombre. Las cosas no interesan por sí mismas; no se estudian en ellas y por ellas mismas, sino a través de las opiniones humanas a las que han dado lugar. No es la realidad tal como es lo que se quiere saber, es lo que los hombres han dicho de ella, es decir, lo que tiene, por así decirlo, de humana. De ahí, la importancia primordial del texto, que no es menor bajo la escolástica que en el Renacimiento. Porque en el texto se fijan las opiniones, los pensamientos de los hombres. Entre las cosas y la mente, el texto se intercala y las oculta en parte. Esta influencia del texto es tan obsesiva que la mentes más preclaras, aquellas que perciben con más claridad lo que en realidad tiene de vivo, lo que ganaría la mente acercándose más a esta fuente de vida, no llegan, sin embargo, a liberarse de ella: como le pasaba a Rabelais.

Sólo levantan un instante este velo que les disimula lo real para dejarlo caer en seguida. Y esta actitud mental se debe a causas tan profundas que ya hemos podido observarla en cuanto hemos empezado a dar los primeros pasos. La más vieja organización escolar que conocíamos era la que repartía en dos ciclos todas las ramas del saber humano: el Trivium y el Quadrivium.

Ahora bien, vimos que, bajo su aspecto arcaico, esta división y esta clasificación tenían un sentido siempre actual. El Trivium es el conjunto de las disciplinas que tienen por objeto las diferentes manifestaciones de la naturaleza humana, son la Gramática, la Dialéctica y

la Retórica. El Quadrivium es el conjunto de las disciplinas relativas a las cosas, son la Aritmética, la Geometría, la Música, ciencia de los sonidos y del ritmo, y la Astronomía.

A partir de ese momento ya se hace esta distinción y vimos que, desde entonces, el Quadrivium sólo ocupaba en la enseñanza un lugar muy restringido; el Trivium estaba en el primer plano, y nunca perdió esta situación preponderante. De este modo, se explica una ley sobre la que con frecuencia he llamado la atención y que domina, en efecto, toda nuestra evolución escolar. Se trata de que, desde el siglo VIII, vamos de formalismo pedagógico en formalismo pedagógico sin conseguir salir de ahí. Según los tiempos, el formalismo ha sido gramatical, lógico o dialéctico, después literario, pero bajo distintas formas, el formalismo ha triunfado siempre.

De ello deduce que, durante todo este tiempo, la enseñanza ha tenido siempre por finalidad, no dar al niño conocimientos positivos, nociones tan adecuadas como fuera posible de cosas determinadas, sino suscitar en él habilidades formalistas, aquí el arte de discutir, allá el arte de expresarse. La causa de esta tendencia tan característica es que, desde el momento en que la enseñanza tenía por objeto al hombre, y solamente al hombre, no podía por así decirlo comportar un saber propiamente dicho. Primero porque, al excluir a la naturaleza, toda una fuente, y quizá la más importante, de conocimientos positivos se encontraba excluida a la vez.

Quedaba el hombre, e indudablemente se puede concebir que el hombre sea objeto de una ciencia propiamente dicha.

Desde el comienzo de nuestra historia escolar, desde la época carolingia, la enseñanza habla tenido como único objeto al hombre, considerado bien bajo su aspecto lógico solamente; bien, con las humanidades, en la integralidad de su naturaleza, y de ahí

procede ese formalismo del que la pedagogía no conseguía salir. No creo que el pensamiento humano haya llevado nunca tan lejos el antropocentrismo.

La pedagogía revolucionaria giró en un sentido completamente distinto; se orientó hacia fuera, hacia la naturaleza. Las ciencias tienden a convertirse en el centro de gravedad de la enseñanza.

Hasta este momento se mantenía al niño en un medio lleno de puros ideales, de entidades abstractas; ahora, se siente la necesidad de introducirle en la escuela de la realidad. El cambio no se refiere, pues, a simples matices, a una cuestión de dosificación; no se limita a percibir la insuficiencia de una enseñanza exclusivamente literaria y la necesidad de conceder algún puesto a una cultura diferente.

Se llevó a cabo un verdadero cambio radical. Y lo que lo determinó fue la importancia que tomaron entonces, en la opinión pública, esas funciones puramente temporales que la Edad Media y el mismo Renacimiento habían considerado como de un rango y dignidad inferiores. Los intereses civiles de la sociedad parecen ahora bastante respetables como para que la educación deba ocuparse de ellos.

Como el protestantismo tenía ya esta percepción del aspecto laico de la sociedad, los países protestantes fueron el lugar de origen de esta pedagogía nueva; y como en el siglo XVIII se despertó en Francia este sentimiento, tal concepción nació en nuestro país en esa época, sin que fuera, por lo que parece, préstamo directo ni imitación, sino simplemente porque la misma causa produjo el mismo efecto. Este carácter de la pedagogía, que va a triunfar con la Revolución, pone de manifiesto la forma unilateral y estrecha en que Taine definió el espíritu revolucionario. Sólo vio en él una forma y una especie de prolongación del espíritu cartesiano que, tras haberse aplicado durante el siglo XVII a las cosas matemáticas y físicas, se habla, en el siglo siguiente, extendido al mundo político y moral.

Y no cabe duda que el siglo XVIII heredara el cartesianismo, igual que nos lo transmitió, herencia que, por otra parte, hay que procurar fructificar y no debilitar. Pero, la historia del movimiento pedagógico nos demuestra que, al mismo tiempo que esta mentalidad heredada, el siglo XVIII tenía otra, que había hecho él mismo, que lleva el sello de su época: lo que la caracteriza es el sentido de lo real, el sentido de las cosas, del lugar que ocupan en nuestra vida intelectual y moral, de todo lo que podemos aprender de ellas.

AM hay una característica completamente opuesta a la del matemático o del cartesiano; ahora bien, si no la tenemos en cuenta, sólo vemos un único aspecto de las doctrinas morales y políticas de la época y, por consiguiente, no estamos en condiciones de entenderlas.

Sin embargo, no hay que perder de vista que Saint-Simon, Comte y toda la filosofía positiva del siglo XIX derivan de Condorcet y de los enciclopedistas. Entre esta orientación del espíritu revolucionario y el viejo espíritu de la Universidad, había una incompatibilidad radical.

Quizá nunca se haya visto una discordancia tan manifiesta entre las preocupaciones de la opinión pública, sus aspiraciones, sus tendencias y el estado de la enseñanza.

En este momento en que se contaba con tantos sabios ilustres en las diferentes ciencias de la naturaleza, en que los descubrimientos importantes se multiplican, en que, por consiguiente, las ciencias inspiraban tal entusiasmo que se esperaba de ellas una palingenesis del hombre y de las sociedades, éstas no habían logrado, sin embargo, ocupar en los colegios un puesto sensiblemente más considerable que antes. La enseñanza científica estaba totalmente concentrada en el segundo año de filosofía. Allí se enseñaba un poco de matemáticas; pero ni una palabra de historia natural; ni una

palabra de química. Por lo que respecta a la física, lo que se enseñaba bajo ese nombre era sólo una metafísica abstracta.

Desde el principio, proclamaron la necesidad de hacer tabla rasa de ellos y de construir con todas sus piezas un sistema completamente nuevo en relación con las necesidades de su tiempo.

No es que la obra de reconstrucción fuera improvisada. La cuestión se planteó en la Asamblea Constituyente y después quedó, de forma permanente, sobre el tapete.

El alumno que llegaba a la Escuela Central podía seguir sólo un curso, o seguir varios, o seguirlos todos (la organización material debía permitir esta asistencia simultánea); podía pertenecer a la primera sección en una rama de enseñanza, y a una sección diferente en otra.

Por consiguiente, le era fácil, a voluntad de las familias, o bien recibir la enseñanza integral, o bien escoger y combinar los cursos especiales que le fueran más útiles para la carrera a la que estaba destinado.

El mismo, o sus padres, fijaban su programa de estudios. Tal organización se contradice tanto con nuestras costumbres que a primera vista nos parece desconcertante; examinaremos enseguida lo que se puede pensar de ella. Pero en todo caso, hay que evitar creer que la Convención echase mano de ella como un arbitrio ideado a última hora e insuficientemente pensado. Esta idea se había puesto en circulación hacía mucho tiempo y se encontraba fortalecida con la autoridad de los hombres más importantes del siglo XVIII.

La enseñanza estará repartida en cursos. Su distribución será tal que un alumno podrá seguir a la vez cuatro cursos o seguir solamente uno; abarcar en el espacio de aproximadamente cinco años la totalidad de la instrucción, si tiene gran facilidad; o limitarse a una sola parte en él mismo espacio de tiempo, si tiene disposiciones menos afortunadas.

Antes que él, Talleyrand había preconizado esa misma disposición y criticado vivamente el sistema de clases. Uno de los cambios principales en la distribución consistirá en dividir en cursos lo que estaba dividido en clases; porque la división en clases no responde a nada, parcela la enseñanza, esclaviza, todos los años y con el mismo objeto, a métodos incoherentes, y con ello siembra la confusión en la cabeza de los jóvenes.

La división por cursos es natural; separa lo que debe estar separado; circunscribe cada una de las partes de la enseñanza; une más al maestro con su alumno y establece una especie de responsabilidad que se convierte en garantía del celo de los maestros. En 1782, el presidente Roland, espíritu moderado y ponderado si los hay, expresó ya la misma idea:

La primera dificultad, dice, que se presenta a mi mente se refiere a los límites y a la uniformidad del plan que la Universidad ha expuesto. En él veo que todos los jóvenes entran en la misma carrera, cursan las mismas clases en el mismo número de años, y en un corto espacio, acceden todos al mismo tipo y al mismo grado de conocimientos; y, sin embargo, entre los jóvenes reunidos en el mismo Colegio, los veo de diferentes condiciones y que deben ocupar empleos distintos. Los conocimientos necesarios para unos pueden resultar inútiles para otros, y la diferente capacidad de las mentes, la variedad de los talentos y de los gustos no permitirán a todos avanzar con un mismo paso ni sentir atracción por las mismas ciencias. Y pide que cada ciencia (tenga) sus maestros particulares; cada una podría, incluso, estar distribuida en diferentes cursos, para no confundirse ni estorbarse recíprocamente. La parte de la educación relativa a las

costumbres sería común a todos; sólo la instrucción sería diferente ofrecería a todas las condiciones y a todas las inteligencias los conocimientos que necesitasen.

Ya no se limitarán más sus facultades intelectuales al único estudio de las palabras y de las frases; su mente se nutrirá con hechos, con cosas. Sin embargo, en este sistema nuevo, no se eliminó al hombre, como se había eliminado a la naturaleza en todos los sistemas anteriores; era el único objeto de la enseñanza que ocupaba los dos últimos años de curso, es decir, el tercer ciclo.

Salvo que, por razones prácticas, ya no era posible desposeer por completo a las ciencias de la carta de ciudadanía que habían adquirido, éstas se encontraban otra vez con casi quince años de retraso y todo debía recomenzar.

Esta restauración precedió solamente en algunos años al gran acontecimiento que domina toda la historia escolar del siglo XIX. Me refiero a la reunión de todos los establecimientos del país en un único organismo, colocado bajo la dependencia inmediata del poder central y encarado, con exclusión de cualquier otro, de la función de enseñar.

Por un decreto del 7 de marzo de 1808, se creó la Universidad de Francia. Renacía esta idea corporativa, que la Revolución había querido abolir, bajo todas sus formas, pero ampliada, transformada, adaptada a las nuevas condiciones de la existencia nacional.

En efecto, estas corporaciones locales y fragmentarias que eran las viejas Universidades provinciales, corporaciones de donde, por otra parte, se excluía la enseñanza primaria, se encuentran a partir de ahora sustituidas por una corporación única, que se extiende por todo el territorio nacional y abarca todas las formas de actividad escolar, todas las escuelas y todos los maestros de todas las clases y grados.

Seguramente sería interesante investigar cómo nació esta idea; porque no nació enteramente del cerebro de Napoleón. Sería interesante mostrar cómo en parte respondía a necesidades muy anteriores a la Revolución y cuyos intérpretes ya fueron La Chalotais y Roland; cómo Napoleón intentó, sin embargo, imprimir su sello en ella; cómo la concibió según el modelo de una vasta congregación laica, una especie de Compañía de Jesús civil, cuyo general sería él; cómo, inevitablemente, debía ésta traicionar sus esperanzas y forjarse sus tradiciones, su fisonomía propia, convertirse en una personalidad distinta a pesar de la vigilancia a que se la sometió durante mucho tiempo.

Los programas están en perpetuo movimiento. Hay, sobre todo, una enseñanza cuya suerte varía, al menos en apariencia, de la forma más caprichosa: es la de las ciencias. Tan pronto la vemos dilatarse a lo largo de una serie de clases entre las que se reparte más o menos por igual; como, por el contrario, concentrarse en una clase única, generalmente en la cumbre; como, para terminar, es relegada fuera del marco habitual y cae en el estado de enseñanza accesoria.

Tan pronto las ciencias están unidas a las letras, como se separan de ellas. En una palabra, están en un perpetuo estado de nomadismo. Este hecho es instructivo y merece la pena ser recordado. Hoy nos quejamos a menudo de las variaciones demasiado frecuentes que se han producido en los programas a lo largo de estos últimos veinte años, y estos cambios demasiado repetidos se suelen relacionar con la crisis que atraviesa actualmente la enseñanza secundaria.

Se creía que, para restablecer sobre bases sólidas nuestra enseñanza secundaria, bastaría con algunos cambios afortunados de detalle, con encontrar una mejor dosificación de las disciplinas enseñadas, con ampliar la parte de las letras o la de las ciencias, o con equilibrarlas sabiamente, cuando lo realmente necesario es un cambio de espíritu y de orientación.

La única manera de formar el pensamiento es ofrecerle cosas particulares para pensar, es enseñarle a aprehenderlas, es presentarse las por el lado conveniente para que pueda captarlas, es mostrarle lo que se debe hacer para tener ideas claras y exactas.

Cuando digo, pues, que hay que cultivar las facultades de la reflexión, no quiero decir en absoluto que haya que someterlas a una cultura formal, que resultaría vana; lo que hay que hacer es encontrar esas realidades sobre las que la mente debe ejercitarse; porque sobre esas realidades debe formarse.

La cultura intelectual no puede tener otro objeto que hacer contraer al pensamiento un cierto número de hábitos, de actitudes que le permitan hacerse una representación adecuada de las categorías más importantes de las cosas. Estos hábitos están necesariamente en función de las cosas con las que se relacionan; varían según la naturaleza de éstas.

El gran problema pedagógico es, pues, saber cuáles son los objetos hacia los cuales hay que orientar la reflexión del alumno. Estamos muy lejos de ese formalismo en el que se ha mantenido, y todavía se mantiene, en parte, la enseñanza secundaria. Ahora bien, el pensamiento sólo tiene dos grandes objetos posibles: el hombre y la naturaleza; el mundo físico y el mundo mental.

El primer problema que se plantea, y también el más grave, es éste: ¿cómo enseñar en el colegio el hombre y las cosas humanas? No es necesario crear por completo esta enseñanza en nuestros colegios. En ellos se imparte ya desde hace siglos e incluso fue la única que se impartió durante mucho tiempo. Hemos visto, en efecto, que, sin hablar de la escolástica, el gran servicio prestado por el humanismo fue hacer reflexionar a los alumnos sobre cosas humanas, representadas bajo cierto aspecto. Ha llegado el momento de saber cuánto valía esa enseñanza, que todavía no ha sido reemplazada; por qué no

responde ya a las justas exigencias de hoy y cómo debe, en consecuencia, transformarse. Reposaba sobre dos principios fundamentales. El primero es que la naturaleza humana es siempre y en todos sitios idéntica a sí misma y no comporta variaciones esenciales según los tiempos y los medios.

Se admitía como una verdad evidente que sólo existe una única forma de mentalidad y una única forma de moralidad que sea normal para todo el género humano.

En otros términos, que la humanidad no sería producto de la historia; no se habría formado poco a poco, por una lenta evolución y no estaría llamada a transformarse sin fin en el futuro; sino que habría aparecido de golpe, desde el principio, y se encontraría toda entera en todo los sitios donde hubiera hombres.

En cuanto a la diversidad que presentan éstos en la historia, procedería únicamente de que esta naturaleza fundamental no ha podido nunca afirmarse en toda su pureza; en todos sitios está recubierta de una vegetación parasitaria de prejuicios diferentes, de supersticiones diversas que la falsean, que la alteran, que la desnudan así a las miradas del observador, que sólo ve la superficie variable y no el fondo inmutable de las cosas. Los pueblos más bárbaros son aquellos cuya humanidad está más completamente recubierta por esta capa de aluviones extraños. Las sociedades de dignidad más elevada son aquellas en las que el hombre ha llegado a desembarazarse de ellos y a manifestar mejor su naturaleza tal como es.

Pero, cualquiera que fuese el origen de esta cuestión, lo cierto es que esta concepción estaba ya sobre el tapete en el Renacimiento, y que los humanistas, aunque no la crearon, la utilizaron y se apoyaron en ella. Planteado esto, sólo había y sólo podía haber una forma de enseñar el hombre; era poniendo al niño frente a esta naturaleza humana una e invariable y haciéndole percibirla.

Todos esos lugares comunes de la sabiduría antigua sobre la santidad del deber, sobre el desprecio de los bienes fortuitos, sobre el amor a la patria, sobre la idea de libertad, sobre la obligación de referir nuestra conducta al bien público, todo este último término de moral, de civismo y de honor no se encuentra en los escritores modernos precisamente porque está en los antiguos y se ha creído, con razón, que no era necesario volver sobre ello. Estos son los dos postulados del humanismo.

Ahora bien, aunque en los siglos XVI y XVII era natural que dieran la impresión de verdades evidente, son irreconciliables con los resultados a los que han llegado hoy las ciencias históricas y sociales.

Y esto se debe a que, aunque esta manera de enseñar el hombre haya podido prestar algunos servicios en el pasado, y esos servicios son indiscutibles, aunque fuera un importante progreso poner al espíritu de este modo, no frente a un hombre reducido a su único aspecto lógico, sino frente a un hombre completo, integral, tal como se manifestó en una gran civilización, sin embargo, hoy es necesaria otra concepción del hombre junto con otros métodos para enseñarla; concepción y métodos que no es necesario, por otra parte, crear por entero; se desprenden espontánea y progresivamente de la marcha de las ideas y nos bastará con tomar conciencia más clara de ella. Primeramente, es obvio que esta especie de primacía concedida a Roma está desprovista de toda base histórica.

Se admite que existe una naturaleza humana, única e inmutable, que habría sido dada al hombre desde que los hombres existen, y que sólo la inconsciencia humana habría impedido manifestarse libremente. Ahora bien, no existe afirmación en más flagrante contradicción con las enseñanzas de la historia lejos de ser invariable, la humanidad se hace, se deshace, se rehace sin cesar; lejos de ser una, es infinitamente diversa, tanto en el tiempo como en el espacio.

La idea de que existe una moral única, válida para todos los hombres, no es actualmente sostenible. La historia nos enseña que hay tantas morales diferentes como tipos diferentes de sociedades, y que esta diversidad no se debe a una especie de ceguera que habría inducido a los hombres a desconocer las necesidades verdaderas de su naturaleza; sino que no hace más que expresar la diversidad de las condiciones de la existencia colectiva.

De ahí resulta que esos sentimientos que creemos de buen grado profundamente enraizados en la constitución congénita del hombre, fueron completamente desconocidos por una multitud de sociedades, y no a consecuencia de una especie de aberración, sino porque las condiciones necesarias para la génesis y el desarrollo de esos sentimientos no se hablan dado. Toda nuestra moral actual está dominada por el culto de la persona humana; los romanos y los griegos la ignoraban. Si este sentimiento no se enraizó en el suelo de la ciudad, es porque la constitución característica de estas sociedades lo rechazaba y lo excluía; es porque no habría podido germinar sin introducir allí un principio de disolución y de muerte.

Si hay algo que nos parece natural y eterno en el hombre, es el afecto mutuo entre padres e hijos: sin embargo, hay pueblos en los que es tan débil que la estructura jurídica de la familia no lleva su sello, simplemente porque otros grupos ocupan el lugar de la familia tal como la entendemos. Hay otros en los que el niño está vinculado al padre y no a la madre; otros, donde sucede a la inversa, según las necesidades de la vida lleven a la familia a agruparse en torno al padre, o bien a la madre y a sus parientes.

Tampoco hay nada menos histórico que esa afirmación de que las verdades cardinales de nuestra moral han encontrado su expresión definitiva con los sabios de la antigüedad. Indudablemente, si separamos las máximas que encontramos en los escritores antiguos del medio en el cual y para el cual se escribieron, si borramos la huella del tiempo que

llevan de un modo tan evidente, podremos lograr construir artificialmente los lugares comunes aplicables a una sociedad actual; pero sólo llegaremos a este resultado desnaturalizándolas, vaciándolas de su contenido, de su espíritu primitivo, para conservar únicamente su forma externa.

Las ideas de patria, de patriotismo, de honor, de humanidad, de trabajo, de valentía, etc., tienen para nosotros un sentido completamente distinto que para los antiguos.

Hay dos grandes categorías de cosas cuyo conocimiento es indispensable al hombre; en primer lugar, el hombre mismo, y a continuación, la naturaleza.

De ahí, esas dos grandes ramas de la enseñanza: las cosas humanas, la mente, la conciencia y sus manifestaciones, por una parte; y el mundo físico, por otra. Es superfluo demostrar que el hombre deba conocer al hombre. Esta necesidad es tan evidente que, hasta fecha reciente, ha sido experimentada de un modo excesivo, puesto que todavía a finales del siglo XVIII la enseñanza secundaria era una enseñanza exclusivamente humana. No tenemos, pues, en este aspecto, más que continuar una tradición consagrada por una larga costumbre; salvo que hay que continuarla transformándola para ponerla en armonía con el progreso de nuestros conocimientos y las exigencias de la hora actual.

El humanista, en los colegios de los jesuitas o en los colegios universitarios, sólo daba a conocer a sus alumnos un hombre simplificado, mutilado, reducido a algunos sentimientos muy generales, a algunas ideas universales y simples.

El hombre real es mucho más complejo y lo que hay que enseñar es el hombre en su complejidad. No es posible ni útil enumerar todos sus elementos, que son infinitos; tal tarea, además de irrealizable, rebasa los límites de la enseñanza secundaria. Pero lo que hay que hacer es dar al niño la percepción de tal complejidad.

Hemos visto que sólo la historia de los pueblos antiguos relacionada con nuestra historia nacional, que sólo el estudio de las literaturas antiguas relacionado con el estudio de las literaturas modernas, podían despertar esta percepción, sin que, no obstante, el conocimiento de las lenguas en las que están escritos estos monumentos literarios sea indispensable para ello.

Aprendiendo a conocer otras ideas, otras costumbres, otras constituciones políticas, otras organizaciones domésticas, otras morales, otras lógicas distintas de las que usa, el alumno tomará conciencia de la riqueza de vida que contiene la naturaleza humana. Solamente en la historia puede darse cuenta de la infinita diversidad de aspectos que puede tomar.

La importancia creciente de la vida económica hizo experimentar, a mediados del siglo XVIII, la necesidad de una cultura nueva que preparara mejor a los jóvenes para las profesiones industriales de las que el humanismo sólo podía alejarles.

Nada más instructivo que hacer comprender al niño de qué está hecha una proposición, una frase, cómo se unen unos a otros los elementos que la componen, cómo algunos son arrastrados a la órbita de otros, cómo algunos dominan y otros son dominados, etc., y fijar en él esta comprensión por medio de ejercicios repetidos, pero cuya repetición no dispensaría su inteligencia.

En una palabra, la cultura gramatical, bien comprendida, debe volver a recuperar una parte del puesto que ocupaba en nuestras escuelas de antaño y que posteriormente perdió.

Esos primeros ejercicios, por otra parte, sólo constituirían un primer estadio que no se tardaría en rebasar. De la frase y de la proposición, habría que pasar a los párrafos. Habría que poner al niño frente a un desarrollo e incitarle a reducirlo a sus elementos.

Toda enseñanza es necesariamente antropocéntrica, y eso lo comprendieron bien los humanistas. Pero, el hombre es sólo una parte del Universo, y no puede desprenderse de él. De donde resulta que la enseñanza humana supone una enseñanza de la naturaleza. Y, como entre la naturaleza y el hombre no hay solamente relaciones de vecindad, sino un estrecho parentesco; como el hombre está en la naturaleza y procede de ella, estas dos enseñanzas no sólo se completan, sino que se penetran mutuamente, actúan y vuelven a actuar una sobre otra; hay entre ellas intercambios recíprocos de favores, por encontrar el estudio de la naturaleza en el estudio del lenguaje (que es algo predominantemente humano) una propedéutica no cesaría, y encontrando el estudio del hombre ideas directrices y métodos de inspiración en el de la naturaleza.

Aunque estos dos tipos de disciplinas puedan desarrollarse desigualmente, aunque sea posible insistir, según los casos, tan pronto en una como en la otra, aunque, desde esta perspectiva se pueda introducir en el sistema escolar una cierta diversidad, no se puede prescindir, sin embargo, de la enseñanza ni de unas ni de otras. De este modo, podemos entender en qué sentido debe ser la enseñanza enciclopédica. Hemos visto que esta idea de la cultura enciclopédica se mantenía y se desarrollaba con demasiada persistencia desde los primeros orígenes de nuestra evolución escolar para que pueda tratarse de una simple alucinación. Y, efectivamente, responde a esa idea muy justa de que la parte no puede ser comprendida si no se tiene noción del todo del que resulta.

Pero, la única enciclopedia deseable y realizable no es aquella con la que soñaba Rabelais, por ejemplo; nada más vano que querer amontonar en los cerebros jóvenes todo el material de los conocimientos humanos; pero lo que sí es posible es dar a conocer a las mentes todas las actitudes mentales distintas que se necesitan para que estén preparadas para abordar un día las diferentes categorías de cosas.

Sólo con esta condición, la cultura enciclopédica no implicaría ningún agotamiento ni ninguna carga excesiva. Y de este modo llegamos naturalmente a la palabra, a la fórmula que resume este ideal pedagógico y que será nuestra conclusión.

## Conclusión

- Es importante la relación que tiene la educación con la pedagogía.
- La educación está presente en la vida del hombre desde los comienzos de su existencia.
- El hombre, a través de todos los tiempos, ha creado diversas formas de educar a sus pueblos, todos de distintas maneras y con diversos fines, pero todos en atención a las necesidades e intereses de esa sociedad.
- La educación y la pedagogía han vivido diferentes situaciones a lo largo de la historia y pasado, por diferentes acontecimientos que marcan un cambio o ruptura social, económica, política, mundial, etc. Tales como la primera y segunda guerra mundial, la guerra fría, la caída del muro de Berlín.
- La pedagogía contemporánea cuenta entre sus aportes fundamentales la ampliación del concepto de la educación. A lo largo de la historia de cada una de éstas, se puede ver que van tomadas de la mano; es decir, la educación ha cobrado una proyección social importante junto al desarrollo de la pedagogía.
- Mientras más se amplía el concepto educativo, la pedagogía por su lado alcanza un dominio propio. Mientras que la educación va mejorando y superándose a lo largo de la historia con la realidad social y cultural que la condiciona, la pedagogía avanza de igual manera.
- Ambas, tanto la pedagogía como la educación, son guiadas de una manera u otra por la realidad social de un momento determinado. Se puede ver las variantes que

sufrieron cada una de éstas a través de la historia en diversos momentos, dependiendo de la realidad que se estaba viviendo en ese momento.

- Se puede considerar que la pedagogía es la reflexión sobre la práctica de la educación, y que la educación es la acción ejercida sobre los educandos, bien sea por los padres o por los maestros. Aunque en definición no son lo mismo, se puede decir que van relacionadas, de tal manera que una reflexiona (pedagogía) la acción que debe ejercer la otra (educación).
- La pedagogía es la teoría que permite llevar a cabo un acto, en este caso es el acto de la educación.
- Tanto la educación como la pedagogía no son hechos aislados, están ligadas a un mismo sistema, cuyas partes concurren a un mismo fin, conformando de esta manera un complejo sistema educativo.
- La delimitación de los diversos conceptos de: educación, pedagogía, didáctica, enseñanza y aprendizaje. La investigación que permita avanzar en el surgimiento y devenir de estos conceptos es histórica, y deberá recurrir a las fuentes primarias producidas a lo largo de las actualmente denominadas Historia de la Educación e Historia de la Pedagogía.
- Hoy en día se puede decir que la Pedagogía está al mando como disciplina omnicomprensiva y reflexiva de todo lo que ocurre en la educación.