

CAPÍTULO 1

Influencia de las pedagogías europeas al pensamiento pedagógico latinoamericano

José Emilio Silvaje Aparisi
Universidad de Valencia
Código Orcid: <https://orcid.org/000-0002-9992-5358>
j.emilio.silvaje@uv.es

Introducción

En este primer capítulo, queremos establecer unas premisas sobre la condición epistemológica de la pedagogía y su tarea en el vasto campo de la educación; puesto que mientras el hecho educativo acompaña a la humanidad desde su misma génesis, la pedagogía –su reflexión y sistematización– se han constituido sobre él (Nassif, 1958, p. 43); por tanto, la pedagogía es una disciplina que se ocupa del estudio de los fines de la educación –carácter teórico–, al mismo tiempo que busca los medios necesarios –carácter práctico– para que estos fines se cumplan (Meirieu, 1997, p. 231). En esta tarea, recorreremos brevemente los hitos históricos previos al siglo XIX para conocer el origen y los motivos que –desde esas primeras intuiciones– posibilitaron el posterior desarrollo y la constitución de la Pedagogía como disciplina académica. Para ello, nos fijaremos sobre todo en los orígenes europeos de la pedagogía y las influencias que mutuamente se han ejercido entre Europa y América latina.

Comprensión epistemológica del conocimiento pedagógico

Los magníficos resultados que obtienen, en el siglo XIX, las ciencias naturales –de planteamiento positivista– y la aparición de nuevas disciplinas científicas cuestionan los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales y humanas, generando la revisión de los tradicionales planteamientos metodológicos –cuantitativo y cualitativo– y la formulación de nuevos paradigmas. El concepto de paradigma, acuñado por Kuhn (1970), fue utilizado para comprender las fronteras –epistemológicas, ontológicas y metodológicas– trazadas por cada método científico en su aproximación al conocimiento de la realidad; y mientras que en las ciencias naturales el acercamiento cuantitativo suscitaba mayorías, en el ámbito social y humano era necesario considerar teorías más amplias que abarcaran la complejidad del fenómeno estudiado. En este sentido, los diversos paradigmas no constituían una mera “forma de ver el mundo, una perspectiva general, una manera de fragmentar la complejidad del mundo real” (Patton, 1990, p. 37), sino que permitían sistematizar los diversos campos del saber; por ello, los diferentes acercamientos realizados desde estos paradigmas eran, según Heidegger (1975), “la instancia fundamental a partir de la cual se determina lo que puede llegar a ser objeto y cómo puede llegar a serlo” (p. 93). La trayectoria que la pedagogía –como disciplina *in sensu stricto*– ha seguido desde el siglo XIX estuvo vinculada a estos planteamientos, por lo que esbozaremos mínimamente los tradicionales paradigmas cuantitativo y cualitativo –con sus variantes positivista, postpositivista, teoría-crítica y constructivista– para enmarcar correctamente el origen y posterior desarrollo de algunas propuestas.

El paradigma positivista¹ es un intento de superar los lastres acientíficos –fruto del espíritu crítico de la *Revolución francesa* y de

1 Como señalan Hernández y Matías (2014, pp. 6-7) el positivismo no puede considerarse como un todo homogéneo sino que encontramos diferencias

la *Revolución industrial*– que concedía exclusivamente validez a las investigaciones sustentadas en datos empíricos –analizables, medibles y cuantificables, al margen de cualquier tradición, influencia religiosa o mitológica– buscando el verdadero conocimiento científico construido sobre una base epistemológica. En este sentido, el método experimental supuso la posibilidad de ir construyendo un *corpus* teórico formal que constituiría la base de una pedagogía capaz de transformar el orden social y que permitió introducir el rigor científico en el ámbito universitario y escolar, fomentando el establecimiento de una enseñanza basada en escuelas públicas, obligatorias y gratuitas, libres de discriminación por motivos sociales, sexistas o religiosos. Por otro lado, la mirada crítica sobre las repercusiones del positivismo en la educación deberá señalar que la absoluta impermeabilidad en las relaciones sujeto cognoscente y objeto conocido impide reconocer la necesaria implicación de otras interacciones y dinámicas que son propias de la realidad educativa; y, por ello, se imposibilita una intervención pedagógica válida puesto que no se tienen en cuenta los contextos constitutivos de dicha realidad. Algunos de los pensadores afines a este planteamiento son Saint-Simon, Stuart Mill, Popper o Durkheim,² para quien “la pedagogía consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla” (Durkheim, 2013, p. 83).

En el ámbito de las ciencias humanas y sociales, el paradigma positivista (Filosofía de la ciencia) experimenta una crisis a partir de 1960 que mutará –manteniendo algunos de sus rasgos originales– hacia un paradigma post-positivista (Historia de la ciencia) (Hernández y Matías, 2014, p. 9) convencido de que las múltiples variables de

plasmadas en diferentes tipologías como el positivismo de Comte (inicios siglo XIX), el empiriocriticismo y el neopositivismo.

- 2 En *Las reglas del método sociológico* (Durkheim, 2001) –descartando los juicios previos– establece las claves para el desarrollo de la sociología en el que los hechos y los fenómenos deben ser cosas cuantificables. Por tanto, el maestro debe transmitir esta visión crítica a los estudiantes sin imponerles juicios o visiones personales; esta misma línea la encontramos en Philippe Meirieu.

la realidad sólo permiten una aprehensión parcial de la misma. Esta posición epistemológica propone la inclusión de parámetros económicos, sociológicos y culturales debido a que el devenir histórico y la visión del que se acerca al conocimiento implican particularidades que necesariamente deben ser tenidas en cuenta. Entre los que apoyaran este paradigma encontramos a Kuhn, Lakatos y Feyerabend.

El paradigma teórico-crítico, entiende la realidad como el producto (*out put*) de varios factores históricos (cultura, economía, política, ideología, etc.) cuya mutabilidad permite la positiva transformación de la misma realidad histórica; por ello, el mismo sistema metodológico constituirá el nexo entre la teoría y la práctica vinculando la investigación a la mejora de la realidad social (Guba y Lincoln, 2002). Desde el ámbito pedagógico, la aplicación del paradigma teórico-crítico³ pretende la investigación y transformación de las realidades que impiden o desenfocan los retos de una educación crítica y autónoma. Entre el sujeto y el objeto se produce una interacción –un diálogo “de naturaleza dialéctica” (Guba y Lincoln, 2002, p. 127)– que aunque está mediado por las particularidades tanto del sujeto que se acerca a la realidad investigada –habilidades y conocimientos– como del objeto observado –la historia o biografía– busca la transformación personal y social; idea que se apoya en las teorías emancipatorias del hombre de Habermas. Por ello, esta perspectiva se aleja del interés tradicional por el estudio del concepto de la educación para centrarse en las cuestiones histórico sociales que envuelven y afectan a dicho fenómeno.

3 Según Escudero (1987), los aspectos que caracterizan mayoritariamente al paradigma crítico son: (1) poseer una visión holística y dialéctica de lo que se concibe como real, (2) la relación entre el investigador y el fenómeno de estudio se caracteriza porque todos los sujetos que participan en el proceso investigativo son activos y comprometidos con el cambio social, (3) el proceso investigativo se genera en la acción, es decir, en la práctica, y desde este punto se parte en la comprensión social de las necesidades, problemas e intereses del grupo humano que se encuentra en estudio, (4) la búsqueda de una transformación de las estructuras sociales, basada en la liberación y manumisión de los individuos que conforman el contexto social de investigación.

Para el paradigma constructivista, la realidad, captada desde el ámbito social, es considerada como un constructo conformado por las perspectivas de los agentes de la investigación, cuya validez queda discrecionalmente restringida al contexto espaciotemporal en donde fue estudiada. Por ello, el carácter cualitativo del conocimiento necesario para la aprehensión de una realidad no cognoscible per se de modo aislado e invariable, busca la fusión de conocimientos obtenidos mediante la interpretación histórica de los discursos, ideologías y perspectivas de los que se acercan al conocimiento de dicha realidad (Garrido y Álvaro, 2007). Para disipar rastros de un relativismo acrítico, Flores (2004) afirma que “las construcciones individuales son derivadas y refinadas hermenéuticamente, y comparadas y contrastadas dialécticamente, con la meta de generar una (o pocas) construcciones sobre las cuales hay un consenso substancial” (p. 5); de manera que, los constructos resultantes deben cimentarse sobre garantías hermenéuticas –cada individuo debe realizar una descripción precisa de su constructo– y dialécticas –por la que se llegue a un acuerdo común después de haber contrastado y confrontado todos los constructos–. Por ello, la metodología de la *teoría fundamentada*⁴ permite la construcción de una teoría capaz de asumir diversas perspectivas, contextos e ideologías.

Pero la entrada en el siglo XXI nos hizo asumir que la complejidad de los fenómenos –caracterizada en la Teoría del Caos o el Concepto del Rizoma Transcomplejo– había desdibujado de tal modo los ámbitos propios de las disciplinas tradicionales que se había configurado una episteme polifacética (Cfr. Díaz, 2010, pp. 270-271) que era necesario tener en cuenta para conocer, interpretar y modificar la realidad de nuestra época. En este sentido, la realidad pedagógica

4 La Teoría Fundamentada (Grounded Theory) permite reunir aquellos datos relevantes para elaborar –mediante la inducción– una teoría válida para explicar comprensivamente un fenómeno particular (Glaser y Strauss, 1967); su aplicación será muy útil para aquellos estudios de ámbitos sociales en los que hay gran afluencia de factores y variantes y permitiendo el descarte de apriorismos ideológicos o metodológicos.

del siglo XXI se enraíza en una cultura que, según Lipovetsky, ha desdibujado las antiguas dicotomías entre “economía/imaginario, real/virtual, producción/representación, marca/arte, cultura comercial/alta cultura” (Lipovetsky y Serroy, 2010, p. 7) y que, por lo tanto, necesita de planteamientos multiparadigmáticos (Ricoy, 2006; Ballester, 2001) y enfoques disciplinares convergentes y multirreferenciales. Ante la amplitud de la mirada con la que deben observarse los múltiples factores que constituyen la realidad, Jover, Gozálviz y Prieto (2017) hablan de complementariedad frente a lo que denominan la vieja guerra de paradigmas y que exige el diálogo a tres bandas entre la investigación cuantitativa, la cualitativa y la Filosofía de la educación; complementariedad plasmada en su teoría de las tres miradas por la que sostienen que el conocimiento de la educación es fruto del diálogo entre filosofía, ciencia y tecnología.

En este discurso que es el conocimiento educativo, la filosofía será la encargada de conocer qué fines han de guiar la reflexión pedagógica, buscar el fundamento que sustenta la acción, la raíz de los asuntos educativos –no sólo cognoscibles empíricamente–, reconocer cuáles son los temas de fondo que afectan a cuestiones globales y a conceptos generales tanto de la sociedad como del ser humano. Por su parte, la ciencia aportará la impronta del acercamiento científico sobre la realidad puesto que proporciona datos cuantificables, herramientas para confrontar los métodos de análisis y sus resultados, y abre nuevos horizontes de investigación pedagógica, como es el caso de los estudios neurológicos relacionados con el comportamiento. La técnica, la tercera mirada, aportará al conocimiento de la educación la base praxológica permitiéndole encontrar los caminos y técnicas necesarios para alcanzar los fines propuestos por la filosofía y cuya viabilidad ha sido confirmada por la ciencia (Jover *et al.*, 2017, pp.18-19).

En este sentido, y para concluir, podemos afirmar que esta episteme polifacética ante la que nos encontramos necesita de la mutua cooperación metodológica en la construcción del conocimiento, puesto que el análisis de las características de la realidad pedagógica no sólo

no quedan restringidas a los datos y métodos cuantitativos, sino que tampoco pueden prescindir de ellos; por ello, debemos desterrar el falso dualismo –que ha pervivido durante tanto tiempo– para conseguir la complementariedad necesaria para explicar la realidad, teniendo en cuenta que “no hay múltiples realidades, sino diferentes maneras de concebir la realidad que reflejan distintos intereses prácticos y diversas tradiciones” (Pring, 2016, p. 104). Además, en el caso de la pedagogía, estamos ante una “disciplina científica y tecnológica cuyo campo conceptual se modifica permanentemente porque la educación, su objeto de estudio, cambia por acción y efecto de la influencia de las formaciones culturales” (Velázquez, 2005, p. 13) y –que al seguir evolucionando en el futuro– necesitará de un acercamiento epistemológico capaz de abarcar su interdisciplinariedad en cada contexto histórico.

La Pedagogía europea y sus principales representantes

Los primeros pasos: de Grecia a Roma

El origen del término pedagogía procede etimológicamente del griego *παιδαγωγία* que es una palabra compuesta por *παιδός* (niño) y *άγω* (guía) y que venían a denominar a la persona que acompañaba a los niños hasta la escuela. Esta etimología dota al término de un profundo sentido dinámico puesto que, al no circunscribir su actividad alrededor de una metarreflexión sobre la educación o sobre el conocimiento pedagógico –tarea de la Filosofía de la educación–, sino que pone el centro en torno a la actividad educativa que se desempeña en la formación del educando. Por otro lado, la etimología latina del término educación muestra cómo los verbos *educere* (extraer) o *educare* (conducir) poseen ese mismo dinamismo y sitúan en el centro de la acción al educando, por lo que la similitud entre la pedagogía griega y la educación romana poseen una univocidad que no se conserva en el presente en el término pedagogía.

En el ámbito griego, encontramos las aportaciones que sobre la educación realizan los filósofos sofistas, Sócrates, Platón, Aristóte-

les o Plutarco, para quienes – según la interpretación que Carr hace inspirado en Mill⁵– “la educación está íntimamente relacionada con la promoción de la libertad humana mediante el desarrollo de las capacidades innatas de los individuos para pensar por sí mismos; deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones racionales” (Carr, 1999, p. 144). De los Sofistas –al margen de las críticas de Platón o Aristóteles– nos llegan interesantes aportaciones sobre la educación griega de los ciudadano –hombres libres que están destinados a ocupar los cargos públicos– como el valor del ser humano, su capacidad de desarrollar la virtud o habilidad (*ἀρετή*), la necesidad de unos métodos para obtener una cultura general y el desarrollo intelectual necesarios para ser un orador capaz de juzgar, fundamentar y comunicar convincentemente o la educación entendida como transformación de la naturaleza (*φύσις*) en una segunda naturaleza (Campillo y Vegas, 1976).

Para vencer el pensamiento acrítico, que dificultaba la claridad en la solución de los problemas, Sócrates propone el ejercicio de la capacidad de pensar, argumentar por uno mismo y someterse a un autoexamen crítico de manera que fueran menos influenciados por las grandes dotes retóricas de sus contemporáneos; todavía sería más necesario ejercitar esa capacidad crítica cuando la autoridad de quien argumentaba estaba por encima de la corrección del razonamiento (Nussbaum, 2010). En este sentido, Platón recoge en el *Menón* las ventajas que Sócrates concedía al autoexamen –conocido

5 La cita original interpretada por Carr pertenece a la obra *On Liberty* de John Stuart Mill: “el desarrollo libre de la individualidad es uno de los elementos esenciales del bienestar. Pertenece [...] a la adecuada condición del ser humano [...] utilizar e interpretar la experiencia a su modo [...] Adaptarse a la costumbre, como mera costumbre, no educa ni desarrolla en él ninguna de las cualidades que constituyen la nota característica del ser humano. Las capacidades humanas de percepción, juicio, sensación discriminada, actividad mental e, incluso preferencia moral sólo se ejercen optando [...] La naturaleza humana no es una máquina que se construya siguiendo un modelo y ejecute exactamente el trabajo prescrito por el mismo, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse en todos los sentidos” (Warnock, 1962, pp. 185-186).

como *mayéutica* y por el que se hacía dudar de si se poseía el correcto conocimiento— puesto que situaba “en mejor disposición para descubrir la verdad. Porque ahora, aunque no sepa la cosa, la buscará con gusto; mientras que antes hubiera dicho con mucho desenfado, delante de muchas personas y creyendo explicarse perfectamente” (Platón, 1871, p. 313). Por ello, la sentencia atribuida a Sócrates sobre la imposibilidad de conocimiento absoluto, impulsará el juicio crítico basado en la imposibilidad material de “poseer” la sabiduría o la virtud —como un objeto— sino que el hombre se encuentra en un continuo aprendizaje durante toda la vida y debe fundamentar todas sus ideas sin presuponer nada.

Platón, considerará la educación como el arte de las artes debido a que será fundamental para aquellos que se dediquen al gobierno e incluso propondrá al filósofo como el mejor gobernante posible, puesto que al mismo tiempo será educador. El dualismo platónico entre cuerpo y alma resume la función transformadora que la educación ejerce sobre un cuerpo que es entendido como sede de los apetitos y pasiones, en la que sólo la función educadora que el alma posee será capaz de atraer sobre él la virtud necesaria para el conocimiento del Bien; puesto que convertirá en acto las potencias —prudencia, fortaleza, templanza y justicia— que conserva por su origen transcendental. Por ello, el alma rememora lo que por su carácter inmanente y eterno posee y, con esta anámnesis, es capaz del conocimiento verdadero basado en la razón y no en la experiencia. La necesidad de revisar y justificar críticamente los conocimientos queda plasmada en su conocido *Mito de la caverna* y en la distinción entre el conocimiento sensible (*doxa*) y el inteligible (*episteme*) que realiza en la *Alegoría de la línea dividida* cuando afirma que es necesario aplicar

...a estas cuatro clases de objetos sensibles e inteligibles cuatro diferentes operaciones del alma, a saber: a la primera clase, la pura inteligencia; a la segunda, el conocimiento razonado; a la tercera, la fe; y a la cuarta, la conjetura; y concede a cada una de estas maneras de conocer más o menos evidencia, según que sus objetos participan más o menos de la verdad (Platón, 1872, tomo VIII, p. 49).

Por ello, es necesario que en su *Academia*—primera institución educativa europea— la educación se base en la episteme y logre un conocimiento inductivo que pase de lo experiencial a lo racional. El método para lograr esta transformación es la dialéctica por la que se cuestionan y confrontan las opiniones y creencias hasta purificarlas mediante el razonamiento y convertirlas en conocimiento y sabiduría; para ello se servirá de los mitos—como instrumento pedagógico— para favorecer el entendimiento, que debe ser ejercitado desde la más tierna infancia, sin olvidar que hasta Rousseau el niño no será tenido en cuenta como tal, sino como un adulto en potencia.

La educación en Aristóteles es entendida como “la edificación del ser individual en el ámbito del bien colectivo” (Lledó, 1988, p. 202); definición que encaja perfectamente dentro del concepto aristotélico de *paideia* (*παιδεία*) puesto que la educación no sólo abarca unos rudimentos funcionales sino que encamina al hombre hacia la felicidad mediante la formación de la personalidad y la autonomía necesaria. En este sentido, la *paideia* se entiende como un proceso educativo que teniendo en cuenta la triple naturaleza humana—cuerpo, alma y espíritu— se desarrollaría diacrónicamente de manera natural para conseguir la *vida buena* o *vida feliz*: primero, el cuerpo por su parte animal; segundo, el carácter por su parte moral; y tercero, los conocimientos por su parte intelectual y racional, que a su vez, le constituyen como ser autónomo y como ser social o político. Por ello, la educación aristotélica está transversalmente afectada por el desarrollo de la virtud (*phronesis*), mediante el hábito y la instrucción, que le conducirán a esa felicidad—propio de su teleología eudaimonista— evidenciando con ello que no es posible concebir una educación que no esté fundamentada en valores, virtudes y actitudes concretas. Las características fundamentales de la educación de Aristóteles son tres: 1, una educación pública que consiga una educación igual para todos los ciudadanos; 2, que eduque para el modo de gobierno propio del Estado (oligarquía, democracia, monarquía, etc.) puesto que necesita lograr la realización personal al tiempo que

la social; y 3, que esté orientada hacia la vida virtuosa, esto es, la paz y la cultura⁶ (Calvo, 2003, pp. 18-21).

La educación (*ludus litterarius*) de la Roma imperial estaba dividida en tres periodos no obligatorios –elemental, medio y superior– aunque la vida del educando incluirá otros dos importantes momentos: la infancia familiar y el servicio militar. Desde el nacimiento hasta la edad de 7 años, los niños son educados en la casa por la madre –responsable de los asuntos domésticos– quien los introduce en las tradiciones y costumbres propias (*mos maiorum*); a partir de esta edad, el padre –en su función de *paterfamilias*– se ocupará de que sus hijos reciban una educación basada en el respeto por las tradiciones familiares y las tradiciones morales propias y del Estado. Entre los 7 y 11-12 años, el niño recibe la llamada educación elemental (*ludus principalis*), que le introduce en las primeras letras con un sistema memorístico progresivo: primero las letras –*abecedarii*–, después las sílabas –*sylabarii*–, luego las palabras –*nominarii*– y finalmente la construcción de frases, que habitualmente eran máximas morales. En este mismo periodo, se les instrúa en la escritura y en las nociones básicas del cálculo (Barrow, 1976). Al terminar este periodo sólo continuaban en la educación media (*ludus grammaticus*) los hijos de las familias de clase alta de 11-12 a 15 años; allí aprenderían la gramática latina y se les explicarían los autores fundamentales y sus textos. Este periodo finalizaría, cuando a los 16 años, se entraba en la edad adulta –simbolizado con la recepción de la *toga virilis*– y dejaban de ser niños para ser considerados ciudadanos del Imperio; al que deberían dedicar la etapa de los 17 a los 20 recibiendo la instrucción militar. Una vez terminado este periodo, a partir de los 20, comenzaba la educación superior (*ludus rhetoricae*) por la que eran formados en el arte de la retórica y en el conocimiento de las leyes, de manera que se pudiera conformar el orden social a través de “las reglas,

6 Aunque Calvo utiliza explícitamente los términos “paz y ocio”, hemos preferido sustituirlos para facilitar la comprensión; puesto que la intención de Aristóteles es señalar que no se busca una instrucción militar como era el caso de los espartanos y, por otro lado, no se refería a una formación profesional dedicada a instruir trabajadores, sino que buscaba el noble ejercicio de la razón y la cultura.

la justicia y el bien” (Vergara, 2009, p. 77). A partir de este momento se seguía una metodología práctica –puesto que muchos se dedicarían a la abogacía– en la que se les educaba mediante: las *declamationes*, para fomentar la expresión; la *imitatio*, para seguir los grandes modelos; la *elocuentia*, para crear un estilo propio; las *suasoriae*, en los que se recordaban los grandes ejemplos mediante monólogos; las *controversiae*, que fomentaban el ingenio mediante diatribas de diversos temas entre alumnos” (Novillo, 2016, p. 134). Por otro lado, aunque este es el esquema básico que seguía la educación de este periodo, debemos tener en cuenta el gran impacto que supuso para la sociedad romana –más práctica, bélica y agrícola– la conquista de Grecia en el siglo III-II a.C. y el descubrimiento de su profunda cultura y filosofía. Además, conforme fueron avanzando los siglos, el Estado va tomando conciencia de la importancia de la educación para el Imperio y va interviniendo más en los temas educativos, en la elección del profesorado y sus sueldos, o la oportunidad de los espacios educativos (Salas, 2012, p. 52). De este periodo destacan las aportaciones que hicieron al ámbito pedagógico Cato (234-149 a.C.), Cicerón (106-43 a.C.) o Quintiliano (35-95 d.C.).

La Edad Media (476-1453)

Desde finales del siglo IV, las guerras civiles, las invasiones de pueblos bárbaros y las luchas internas por el poder, los enormes gastos de la burocracia imperial comienzan a desmembrar un vasto Imperio que no verá finalizar el siglo V. Con la deposición –en el año 476– del emperador Rómulo Augústulo comienza en Europa lo que ha venido a denominarse como Edad Media y que circunscribe un periodo cronológico que pretende abarcar mil años de la historia del ámbito geográfico europeo, sobre el que han recaído críticas y mitificaciones, tan infundadas como injustas. Por ello, la visión historiográfica propuesta por Marc Bloch (1988), que trascendiendo las perspectivas culturales y lingüísticas ahonda en las cuestiones sociales y económicas, nos permitirá descubrir e interpretar los hitos más importantes en el campo pedagógico y educativo del medievo. Para sistematizar este breve recorrido estudiaremos este periodo por zo-

nas geográficas, a las que nos referiremos –por pragmatismo– con la denominación que reciben actualmente.

En el siglo VI ya se han asentado plenamente en España los pueblos visigodos que van conformando una población cada vez más rural dedicada a la agricultura y la ganadería, y tendente al autoconsumo que se desarrollará propiamente en la época feudal. En este periodo conviven en una misma zona etnias de distinta procedencia, lengua, cultura, religión –incluso distintas facciones heréticas de la misma religión– que dificultan una educación común. Testigo de ello es Isidoro de Sevilla (c.560-636) que compone una obra clave en el terreno pedagógico conocida como *Etimologías*,⁷ por la que transmite su inmenso saber sobre la cultura clásica marcando a las generaciones posteriores, pasando por la corte de Carlomagno y llegando su influencia hasta la Europa renacentista (Abellán, 1979, vol. I, 171). Gilsón destacará que “Isidoro está persuadido –y persuadirá a la masa de sus lectores– de que la naturaleza primitiva y esencia misma de las cosas se reconocen en la etimología de los nombres que la designan” (1976, p. 143); desde esta perspectiva, Isidoro, considera que el modo de aprehensión de las realidades contenidas en las palabras se obtiene mediante el coloquio o el diálogo, puesto que:

7 El título original de esta obra es *Originum sive etymologicarum libri viginti*, y en la que, a modo de gran enciclopedia, se estudia sistemáticamente el origen de más de 5000 términos de diversos campos del conocimiento. La división en capítulos que realizó Braulio de Zaragoza nos muestra la amplitud de los temas tratados en esta obra: 1, de la gramática; 2, de la retórica y la dialéctica; 3, de la matemática, la geometría, la música y de la astronomía; 4, de la medicina; 5, de las leyes y de los tiempos; 6, de los libros y oficios eclesiásticos; 7, de Dios, de los ángeles y de los santos; 8, de la Iglesia y de las sectas; 9, de las lenguas, reinos, pueblos, milicias, ciudadanos y parentescos; 10, de las palabras; 11, del hombre y de los monstruos; 12, de los animales, de los peces y de las aves; 13, del mundo y sus partes; 14, de la tierra y sus partes; 15, de los edificios y de los campos; 16, de las piedras y metales, pesas y medidas; 17, de la agricultura; 18, de la guerra y de los juegos; 19, de las naves, edificios y vestidos; y 20, de las comidas y de los utensilios domésticos y rústicos (Martín, 2002).

...el coloquio facilita el aprender. En efecto, una vez propuestas las preguntas, se excluye la vacilación y muchas veces con las objeciones se muestra la verdad latente. Pues lo que resulta obscuro o dudoso, se aclara al punto con la confrontación de ideas (citado por Ortega Muñoz, 1989, p. 121).

Su metodología pedagógica, de base platónica, necesitará de la reflexión filosófica para llegar al conocimiento de la verdad –tanto humana como divina– a la que se llega sólo por el conocimiento evidente de la ciencia y no de la incertidumbre de la opinión; finalmente, la teleología propia de su concepto de educación llevará al compromiso ético de quien ha conocido la verdad.

Los descendientes de Mahoma (c.570-632), coetáneo de Isidoro, extendieron rápidamente el islam con sus conquistas militares llegando en el 711 a invadir los reinos visigodos hasta dominar un territorio –*Al-Andalus*– en el que pervivieron durante ocho siglos hasta la pérdida del Reino de Granada en 1492. Más allá de las repercusiones políticas, Córdoba –capital de este imperio árabe– se convierte en un centro cultural que atrae a destacadas figuras extranjeras del ámbito cultural y científico, y en donde se revive a los grandes maestros del periodo griego. De estos siglos de presencia árabe destacaremos las aportaciones que realizan en el ámbito educativo algunos de sus representantes más reconocidos y que comparten su preocupación por la fundamentación epistemológica del conocimiento humano. En este mismo sentido, la presencia árabe en España favoreció –a partir del siglo X– la transmisión del saber escrito debido a su conocimiento de la técnica china de elaboración del papel, que pronto se extendió a toda Europa.

En primer lugar, la sistematización de la ciencia médica que Avicena (980-1037) realiza en su Canon de la Medicina se convirtió en un ejemplo pedagógico de enseñanza de la medicina, en la que proponía el uso del diálogo y la confrontación racional –argumentos a favor y en contra– para elaborar los diagnósticos. Una aportación importante, desde el campo de la pediatría, a la pedagogía es la in-

vestigación que Avicena realiza sobre las influencias psicosomáticas que se producen en la educación del niño. En otros aspectos, será de destacar las aportaciones pedagógicas que unos años antes había realizado Albulcasis (c.940–c.1910) al incluir en su obra *Kitab al-Tasrif* ilustraciones para referirse a los instrumentos, técnicas u órganos, de manera que se facilitara la comprensión de sus procedimientos y que había aprendido gracias a la observación.

Por otro lado, la importante contribución de Averroes (1126-1198) a la cultura europea reside en tres aspectos fundamentales: el racionalismo filosófico, el naturalismo aristotélico y el humanismo islámico (Martínez Lorca, 2015). Por un lado, su racionalismo y su naturalismo aristotélico le llevarán a sostener la primacía de la razón en el proceso de aprehensión de la realidad y por el que sólo el método científico es capaz de llevar al conocimiento válido y verdadero. El carácter empírico de la ciencia –observación y experimentación– le permitirá extraer las leyes lógicas de la naturaleza e interpretarlas con autonomía, al tiempo que las sensaciones obtenidas por los sentidos y el conocimiento de lo particular le llevarán al conocimiento de lo universal. Este tipo de pensamiento filosófico –que influirá en Tomás de Aquino– le sitúa en el lado opuesto a la Escolástica, debido a que rechaza el papel de ancillae de la filosofía frente a la teología; más aún, en caso de enfrentamiento de la ciencia con un texto religioso, debe primar la verdad científica e interpretarse alegóricamente el religioso. Por otro lado, su humanismo islámico repercute en su concepto de sociedad puesto que aboga por la paz y la justicia –como bien social– que deben manifestarse en la cohesión por encima de la diferencia religiosa, la necesidad de educadores cualificados y de gobiernos justos que, gradualmente, generen cambios sociales (Averroes, 1998, p. 100). Para conseguir el respeto a la dignidad del ser humano, que subyace en el planteamiento de Averroes, es necesario que los jóvenes⁸ y toda la población, incluidas las mujeres, tengan ac-

8 Para Averroes, la tarea principal del gobernante debe ser “cuidar de la formación de vuestros hijos, vigilando sus disposiciones naturales y discerniendo

ceso a la educación. Sólo a través de la educación se pondrá en valor el potencial femenino, puesto que:

...en estas sociedades nuestras se desconocen las habilidades de las mujeres, porque en ellas sólo se utilizan para la procreación, estando por tanto destinadas al servicio de sus maridos y relegadas al cuidado de la procreación, educación y crianza. Como en dichas comunidades las mujeres no se preparan para ninguna de las virtudes humanas, sucede que muchas veces se asemejan a las plantas en estas sociedades [...] lo cual es una de las razones de la pobreza de dichas comunidades (Averroes, 1998, p. 59).

Así pues, queda patente la vinculación entre educación y desarrollo de la virtud que será necesaria para recuperar el orden natural que es fuente de una la felicidad entendida como “actividad del alma racional de acuerdo con lo requerido por la propia virtud” (Averroes, 1998, p. 84).

Mientras en España se produce la conquista árabe, en Alemania crece la figura de un pragmático Carlomagno (c.748-814) que –consciente del valor aglutinador de la educación y la religión– fomentará diversas e importantes reformas para afianzar su proyecto imperial en expansión y que sentará las bases de la futura Europa; entre sus iniciativas educativas destaca la propuesta de una lengua común –latín eclesiástico– frente a la diversificación existente, la invención de una nueva caligrafía –la minúscula carolingia– para facilitar el aprendizaje y la lectura, la constitución de nuevas bibliotecas, la creación de un calendario único o varias reformas religiosas –doctrinales y litúrgicas– que consolidaran la unidad del imperio bajo la idea de la *Cristianitas*. Por ello, consciente de las reformas educativas emprendidas por el rey Alfredo en Inglaterra o las acaecidas en Irlanda, trae a su corte a sabios de la altura de Alcuino de York o Rábano Mauro con los que promueve la transformación social mediante una

sus ingenios” (1998, p. 37); por ello, los gobernantes deben cuidar “especialmente de los ciudadanos que tuviesen aproximadamente más de diez años, enviándolos a las aldeas [...] y a los que se educarían en las disciplinas y del modo como antes se ha descrito” (pp. 99-100).

reforma educativa, creando escuelas –palatinas, monacales, catedralicias y municipales– que estarán al cuidado de la Iglesia. Alcuino (c.735-804), influenciado por Beda el Venerable e Isidoro de Sevilla, se ocupará en la *Escuela Palatina* de Aquisgrán de la educación de los hijos de la élite del imperio y, sirviéndose de novedosos métodos pedagógicos, buscará la verdadera sabiduría como fin al que aspira todo ser humano. Más allá de la acumulación de conocimientos, según Gilsón (1976), se entenderá la sabiduría como:

...aquel pensamiento vivo, causa de todas las cosas, que subsiste en sí mismo y sólo necesita de sí mismo para subsistir. Al iluminar el pensamiento del hombre, la Sabiduría lo ilumina y lo atrae hacia sí por el amor. La filosofía o amor a la Sabiduría puede, por tanto, ser considerada indistintamente como la búsqueda de la Sabiduría, la búsqueda de Dios o el amor a Dios (p. 132).

Por tanto, el método pedagógico de Alcuino –como una pro-pedéutica– propone un ascenso gradual de los conocimientos que permitan pasar de los conocimientos más sencillos a los saberes más perfectos; por ello, primero deben conocerse las artes liberales y la filosofía –que por la ciencia y la ética logrará la *forma mentis*– hasta llegar a la teología, que es la verdadera sabiduría. Para conseguir esta meta, asume la agrupación y el desarrollo progresivo de las artes liberales –formulada en el siglo V por Capella en *De Nuptiis*– en el *Trivium* y el *Quadrivium*; por las que, en primer lugar, el *Trivium* trataría las tres artes elocuencia –retórica, gramática y dialéctica– y, en segundo lugar, el *Quadrivium* las cuatro artes matemáticas –aritmética, geometría, música y astronomía–. El proyecto educativo de Alcuino asienta sus bases pedagógicas en un buen conocimiento de la gramática, del lenguaje, del significado y etimologías de las palabras –viendo en ello un precedente de la filosofía del lenguaje y la hermenéutica– puesto que sólo así se consigue un aprendizaje sólido y verdadero. Entre los métodos utilizados en sus escuelas, intenta fomentar la memoria, la reflexión y el ingenio mediante el aprendizaje dialógico –dialéctica– o la instrucción mediante el juego –*Ioca Monachorum*–.

Lamentablemente, muchas de las reformas propuestas no llegaron a consolidarse debido a la rápida disgregación del imperio a la muerte de Carlomagno; a pesar de ello, su legado seguirá vivo en los monasterios cluniacenses y, posteriormente, en la fundación de las escuelas catedralicias y la primeras universidades, dando lugar en la etapa bajomedieval a un sistema educativo que hoy conocemos como Escolástica y que se desarrolla en toda Europa durante siglos XI al XIV. Los principales exponentes⁹ de este época son: Anselmo de Canterbury (1033-1109), Roscelin de Comiegne (c.1050-c.1120), Pedro Abelardo (1079-1142), Bernardo de Claraval (1090-1153), Alejandro de Hales (c.1185-1245), Vicente de Beauvais (c.1190-c.1264), Alberto Magno (c.1206-1280), Buenaventura (1221-1274), Tomás de Aquino (1225-1274), Eckart (1260-1327) o Duns Escoto (1266-1308).

La sistematización de la educación y la creación de las diferentes escuelas desde la época de Carlomagno propician que en el siglo XII y XIII, a partir de los *Studium Generale*, se creen las primeras universidades entre las que destacaban Bolonia, Oxford, Salamanca o París. El interés por la didáctica será un hecho distintivo en los pensadores de este periodo que, no sólo se interesaban por los conocimientos, sino que tenían mucho interés en saber cómo se lograba tal aprehensión. Por ello, sus planteamientos pedagógicos tienen en cuenta “la selección de la información y el problema de su validez y objetividad, las formas de almacenar y retener la información, y la eficacia en la transmisión y adquisición del conocimiento” (Vergara, 2003, p. 511). En primer lugar, la selección de información válida se presentaba como un problema debido al aumento exponencial de conocimientos que era necesario cribar y sistematizar; ejemplo de

9 Aunque hemos optado por listarlos por orden cronológico, tradicionalmente se les suele clasificar en platónico-agustinista o aristotélico-tomista, según las influencias recibidas en sus planteamientos de estos autores. En la actualidad se ha discutido la oportunidad de esta terminología puesto que las diversas interpretaciones sobre la doctrina agustiniana dificultan las asimilaciones y, por ello, algunos autores como Wulf (1901, p. 166) prefieren hablar de anti-gua escolástica o escuela pretomista.

ello, es el *Speculum maius* por el que Vicente de Beauvais establece la estructura didáctica que debe seguir un estudio sistemático de esas características y que debe incluir “introducción, índice, tabulación temática por libros y capítulos, concordancias, resúmenes analíticos, toponímicos, etc” (Vergara, 2003, p. 513).

Al mismo tiempo, la selección y prioridad entre las autoridades existentes acabó siendo resuelto por una jerarquía aceptada comúnmente que distinguía entre “siete grados de fiabilidad o verdad descendente: Sagradas Escrituras, decretos papales, cánones, legislación conciliar, escritos de los Padres de la Iglesia, escritores cristianos no canonizados, y autores paganos” (Vergara, 2003, p. 513). En segundo lugar, la memoria es considerada como una facultad al servicio instrumental del entendimiento, que debe caracterizarse por una atención capaz de captar lo fundamental y que consiga –por la constancia– una imagen completa de lo estudiado (p. 515). La importancia didáctica de la memorización queda patente en la profusión de investigaciones y reglas mnemotécnicas surgidas durante esta época, que desembocarán en mejores sistematizaciones de los manuales y la importancia de la memoria visual. Y, en tercer lugar, la transmisión y adquisición del conocimiento que constituían su conocido método –por el que se combinaba pensamiento, meditación y contemplación– de la *Lectio* (lectura, análisis y conceptualización), la *Questio* (dialéctica y lógica) y la *Disputatio* (común).

En este sentido, se considera que el *Tratado sobre la educación de los hijos de los nobles* de Beauvais, de 1246, es uno de los primeros manuales de pedagogía sistemática en el que se abordan los puntos principales de la educación humana desde la perspectiva psicobiológica y desde la educación femenina. Según Vergara (2012), el desarrollo propuesto en el *Tratado* es propio de un programa científico que considera que un correcto desarrollo fisiobiológico –buena alimentación, hábitos de higiene y estabilidad emocional– es la garantía de un desarrollo natural e intelectual equilibrado. Por ello, dirá Beauvais:

...en cuanto al cuidado de los niños se ha de poner todo el empeño en el entrenamiento y perfeccionamiento de sus hábitos, esto es, que no experimenten sentimientos como la ira desmesurada, el miedo exagerado, la tristeza, o bien el insomnio. Las ventajas de dicho método son de dos tipos: por un lado, de orden moral, porque se aseguran, ya desde la niñez, la asimilación de los buenos hábitos y su constante práctica; por otro, de orden físico, puesto que los malos hábitos, una vez adquiridos, generan trastornos temperamentales. Por ejemplo, la ira caliente sobremanera, la tristeza provoca sequedad, la pereza da rienda suelta a los instintos más animálicos y predispone a un temperamento flemático. La salud del cuerpo y, al mismo tiempo, del alma consiste en la sobriedad moral (citado por Vergara, 2012, p. 432).

Otra cuestión pedagógica tratada por los escolásticos será la función del maestro y el papel del alumno; ejemplo de ello es la obra *De Magistro*, de Tomás de Aquino, quien se cuestiona la posibilidad de que el alumno sea su propio maestro. A pesar de rechazar esta asimilación de papeles –puesto que enseñar es una función distinta al aprender– considera que el individuo puede llegar al aprendizaje por sí mismo; justificando, esta posibilidad, en la propia naturaleza del hombre que sólo conseguirá realizar su fin –la felicidad– si alcanza el conocimiento de la verdad. La posibilidad material de esta consecución reside en su triple¹⁰ distinción de verdades: la verdad teológica, que está contenida en la revelación y en la teología dogmática; la verdad filosófica, que es cognoscible por el uso de la razón; y la verdad teológico-filosófica –conocida como teología natural– a la que es posible llegar por la razón, aunque también sea verdad revelada. Esta distinción es muy importante a nivel pedagógico puesto que en su búsqueda por equilibrar fe y razón –ambas de origen divino– será necesario que el hombre use de su capacidad racional para llegar al verdadero conocimiento mediante el ejercicio de las virtudes,¹¹ que

10 En el caso de que una de estas verdades entrara en contradicción con otra, niega la posibilidad de que existan dos verdades contradictorias (Teoría de la doble verdad) puesto que si algo se opone a la fe es porque no es racional.

11 Tomás de Aquino, amplía los dos tipos de virtudes aristotélicas con una tercera las teologales y, a las dos comunes, les pone otro nombre: a las dianoéticas las denomina intelectuales y a las éticas las llama morales.

considera de tres tipos: 1, virtudes intelectuales, por las que se llega al conocimiento; 2, virtudes morales, que guían el comportamiento y destaca la justicia, la templanza, la fortaleza y la prudencia; y 3, las virtudes teologales –fe, esperanza y caridad– que le conducen a su fin sobrenatural y son fruto de la Gracia.

En consecuencia, para Aquino, la educación es un proceso libre y voluntario de perfeccionamiento de un ser humano que poseía en potencia las semillas del conocimiento y que por el ejercicio de la virtud las pone en acto; aflorando con ello el concepto latente de ser humano tomista y su convicción de que una educación integral conduce a la virtud y la felicidad propias de la vida buena. Para ello, es fundamental la figura del maestro que, aunque no crea de la nada la sabiduría, conoce los signos que le permitieron a él llegar a descubrirla y los transmite a los demás para que también lleguen al conocimiento. En este sentido, desarrolla un método didáctico por el que sistematiza la *summa* en cuestiones, que también divide en artículos; y estos, a su vez, son divididos –dificultades, argumentos, respuestas fundadas y soluciones–, estudiados y argumentados dialécticamente.

En el ámbito pedagógico, supuso un hito muy importante el esfuerzo didáctico realizado por Escoto en el ámbito filológico pues estableció un método que permitía a sus alumnos –desconocedores del griego– introducirse en las obras clásicas mediante una vinculación semántica que permitía captar los contenidos internos que no eran asimilables por la simple traducción literal de los textos. Para Franchini (2012), los hechos más llamativos pueden resumirse en las siguientes técnicas: 1. Traducción de una palabra griega por su equivalente en latín (*verbum e verbo*) y si no existe lo describe en una perífrasis (*per paraphrasim*); 2. Explicación de un concepto griego por la comparación con un concepto latino (normalmente introducido por los conectores *vel* y *seu*); 3. Explicación de un concepto latino mediante el desarrollo sistematizado de una cuestión griega más amplia; 4. Ejem-

plificación para lograr una comprensión más amplia de los conceptos (vía positiva y negativa o uso de la lógica); 5. Aclaración de un concepto mediante la exposición del concepto errado o contrario; 6. Explicación por origen etimológico –en la línea de Isidoro de Sevilla– o mediante observaciones gramaticales; 7. Reflexión sobre las carencias terminológicas del latín que impiden comprender en su totalidad el concepto explicado y creación de neologismos latinos.

El siglo XIV, según Gilsón (1976), la importancia que dará Ockham a la función epistemológica del lenguaje –nominalismo– supone la separación entre la razón y la fe; puesto que sus mecanismos operativos y sus objetos de estudio son diferentes, dado que las cuestiones de fe – universales– están al margen de la lógica, la razón y el lenguaje por las que sentará las bases de la pedagogía posterior sobre una epistemología menos especulativa. Por otro lado, queremos destacar la función didáctica que el arte desempeña durante la Edad Media, debido a que su situación en lugares públicos y relevantes contribuía a la educación de las clases bajas que no tenían un acceso directo a la cultura. Por ello, la arquitectura, la escultura, las vidrieras o la música realizaron una función pedagógica al transmitir visual o auditivamente el pensamiento propio de aquella época, de la que son ejemplo las representaciones de los pórticos de la catedral de Santiago de Compostela –la ciudad celeste– o la Chartres –las siete artes liberales– o la *Sainte Chapelle* de París, que servían para transmitir a los fieles que “la fe necesitaba ser iluminada por la razón y el conocimiento. La arquitectura tenía que ser un tipo de lógica en piedra; las vidrieras, enciclopédicas en su extensión, y la música una forma de matemáticas en sonido” (Fleming, 1997, p. 140).

La Modernidad: Humanismo y Renacimiento (1453-1789)

El final de la Edad Media –bien consideremos el año 1453 o el 1492– nos traslada hasta los humanistas de la Época Moderna, en la que predomina la vuelta a los ideales clásicos y la centralidad del ser humano, al tiempo que la invención de la imprenta (1455) supone un

salto cualitativo para una nueva época en la que surge la burguesía como nueva clase social. Así, en los siglos XVI y XVII encontramos en toda Europa humanistas de la altura de Erasmo de Rotterdam (1466-1536), Tomás Moro (1478-1535), Francois Rabeláis (1494-1553), Juan Luis Vives (1492-1540), Michel de Montaigne (1533-1592), Wolfgang Ratke (1571-1635) o Juan Amós Comenio (1592-1670), que coinciden en la necesidad de reformar los métodos educativos y realizan propuestas que están en la base de la pedagogía actual.

LUIS VIVES (1492-1540)

Entre las aportaciones pedagógicas más importantes del siglo XVI se encuentran las obras del valenciano (España) Luis Vives, *Introductio ad sapientiam* (1524), *De disciplinis libri XX* (1531) y *Linguae latinae exercitatio* (1539). En su búsqueda por una educación que logre formar hombres sabios, buenos y prudentes mostrará su oposición a los estrictos métodos escolásticos e intentará aplicar la psicología en su propuesta pedagógica, además de introducir elementos experimentales e inductivos. Entre otras medidas, la adaptación a las capacidades de cada alumno debía ser una prioridad dado que allí residía la base del aprendizaje, pues “hanse de estudiar el talento y la índole de cada uno” (Vives, 1948, p. 555) para poder adaptar la educación a cada persona; y además, debe tenerse en cuenta el contexto del educando puesto que el instinto natural de imitación que tienen los niños les lleva a reproducir las actitudes de aquellas personas a quienes consideran como autoridades o entre quienes existe una vinculación de cariño. En este sentido, algunas de las cosas que aprenden los niños pueden estar corrompidas por la imitación de las malas conductas de quienes les han servido de modelo, por ello, lo más importante en el educador será su virtud. Por otro lado, al entender la importancia de adecuarse al nivel del alumno, Vives dirá al joven Carlos Montjoy –en una carta escrita en Londres en 1523 que le envía para ayudar su formación– que pone “empeño especial en no abrumarte con la abundancia ni desaficionarte con su

dificultad; todo lo adapté, hasta donde yo pude, a la capacidad de tus años o unos pocos más”¹² (Vives, 1948, p. 327).

JUAN AMOS COMENIO (1592-1670)

El pensamiento¹³ y la obra de Comenio surge en un momento histórico –la Reforma– en la que existe una sensibilidad educativa especial puesto que tanto Lutero, Calvino o Melancthon han fomentado la educación de las clases bajas y han traducido la Biblia a la lengua popular; al tiempo que, en el Renacimiento, se propone una ciencia de base empírica. Entre sus principales obras destacaremos su *Didactica magna* (1630) y *Orbis sensualium pictum* (1658), en las que se produce un giro radical en los métodos educativos pues, partiendo de su concepción del hombre como ser perfeccionable mediante la educación (Gutiérrez, 1972, p. 256), recomienda el inicio de la educación desde la más tierna infancia (Comenio, 2012, p. 81); será por ello que, igual que se produce el desarrollo gradual en lo físico y lo psíquico, debe producirse un desarrollo gradual en la formación

12 En este mismo sentido, encontramos en Vives las siguientes indicaciones: “acomódense las opiniones a su capacidad, pues no de antuvión comprenden lo soberano y absoluto. Dulcísima cosa es la costumbre y las opiniones inculcadas en aquella edad, los acompañen muy larguísimo trecho en el discurso de la vida, y tanto más si al mismo paso que avanza la edad se los confirma y se los clavetea con razones” (1948, p. 557).

13 En la obra de Comenio encontramos influencias de: Juan Hus (uso de las lenguas vernáculas y busca de un nuevo orden social que parte de la educación), Martín Lutero (educación clases populares, aspecto lúdico del aprendizaje), Luis Vives (educación desde la infancia, método inductivo, trasfondo ético de la educación), Wolfgang Ratke (lenguas maternas, educar no es memorizar, pasar de lo particular a lo general), Juan Alsted (métodos de estudio y organización de escuelas), Rene Descartes (pedagogía activa) y Bacon (la inducción y la colaboración internacional en la trasmisión del conocimiento).

humana¹⁴ que esté adaptada a las características de cada persona,¹⁵ proponiendo una educación dividida en etapas diferenciadas.¹⁶

Será precisamente en su *Didáctica Magna* en donde formule sus principios de la didáctica que se asientan en una concepción de la educación como una formación en tres planos: personalidad, juicio crítico y sensibilidad. Para ello, busca un método que optimice la enseñanza de manera que con menos esfuerzo por parte de los maestros los alumnos aprendan más (Comenio, 2012, p. 173), puesto que al captar la atención del alumno sobre el mundo inmediato, y ser consciente de un desconocimiento particular que es de su interés,¹⁷

14 Considera que el hecho de ser hombre –en el sentido de ser persona– no va unido al hecho biológico del nacimiento, sino que deben tenerse en cuenta cuestiones biográficas, en los que la educación desde la infancia lo constituirá como hombre-persona; consecuentemente, las escuelas serán entendidas como el lugar en donde se produce esa autotransformación (o autoconstitución) del ser humano y que, poéticamente, denomina como “talleres de humanidad, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente hombres” (Comenio, 2012, p. 76).

15 A este propósito distingue diferencias características en cada ingenio: “viene aquí muy a punto la ocasión de decir alguna cosa acerca de la diferencia de los ingenios; esto es, que unos son agudos y otros obtusos; unos blandos y dúctiles y otros duros y quebradizos; algunos ávidos de las letras y otros más aficionados a las cosas mecánicas” (Comenio, 2012, p. 96).

16 Divide la educación en cuatro etapas de seis años de duración cada uno de ellos: “la Infancia tenga por escuela el regazo materno [...], la Puericia tenga por escuela la escuela de letras o Escuela común pública, la Adolescencia tenga por escuela la Escuela latina o Gimnasio, la Juventud tenga por escuela la Academia y viajes o excursiones. Así habrá una escuela materna en cada casa; una escuela pública en cada población, plaza o aldea; un Gimnasio en cada ciudad y una Academia en cada Reino o provincia mayor” (Comenio, 2012, p. 273).

17 En este sentido, vemos aquí la insinuación de lo que posteriormente Ausubel denominará aprendizaje significativo: “independientemente de cuanto potencial significado sea inherente a la proposición especial, si la atención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado [...] manifieste una actitud hacia el aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar [...] el material nuevo en su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significa-

se le despierte la avidez por el estudio; para fomentar esto, debería generarse previamente un entorno atrayente en donde los niños gocen de la belleza y no de los escenarios graves y punitivos propios de épocas anteriores (p. 84). En este ambiente armonioso propone una enseñanza por ciclos que comprenden –como círculos concéntricos– otros conocimientos más amplios que pueden asentarse en los principios elementales adquiridos previamente. Propone, por tanto, que se tengan en cuenta tres requisitos siempre que se busque aprender y enseñar: comenzar por los más sencillos rudimentos, pasar a los preceptos y ejemplos más importantes, para –en última instancia– conocer el conjunto completo y las excepciones (pp. 120-137). Además, las materias que deben ofrecerse no sólo abarcan las cuestiones de lectura, escritura o matemática, sino que deben incluirse todas las facetas de la vida como la música, la política, las cosmografía, etc., pero sin centrarse en la mera memorización.

El gran aporte comeniano reside en el giro que se produce en la educación al poner en el centro al alumno y no al maestro o al contenido, porque la pretensión de este tipo de educación reside en hacer que el alumno –con la guía del maestro– entre en una dinámica de interés, búsqueda y descubrimiento de las cosas que observa en el mundo;¹⁸ por ello, en la naturaleza encuentra un lugar privilegiado ya que “los hombres deben aprender su ciencia por el estudio del cielo, de la tierra, de las encinas, de las hayas” (2012, p. 163). En el pensamiento de Comenio la aprehensión de conocimientos se logra por la experiencia sensorial (p. 199), por la sensible observación del mundo en el que existe una natural unión entre palabra –también idea– e imagen. Por ello, debe trasladarse esta idea al aula de manera que los alumnos siempre tengan delante de sus ojos los objetos de

tivo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra” (Ausubel, 1980, p. 56).

- 18 “Los objetos se disponen de tal manera que primero se conozcan los próximos; después, los más cercanos; luego, los lejanos, y por fin los más remotos... al exponer reglas a los niños no hay que aclararlas con ejemplos que estén lejos de su alcance [...] sino tomados del uso diario” (Comenio, 2012, p. 147).

los que se está hablando. Estas ideas quedan plasmadas extraordinariamente en sus obras *Orbis sensualium pictus* y *Janua linguarum* en las que urge a la búsqueda del conocimiento por los sentidos, puesto que la lógica exige, primero, la contemplación y, posteriormente, la explicación de lo contemplado.

Desde este enfoque de centralidad del alumno, incluye un tipo de educación de enseñanza mutua entre el alumnado, al proponer sesiones de trabajo en grupos de diez personas puesto que los jóvenes “se alegran de tener compañeros en las ocupaciones [...] se estimularán y ayudarán mutuamente” (Comenio, 2012, p. 178), a la cabeza del grupo habría un representante –el decurión– que serviría de ayuda al maestro en el control del grupo; con esta práctica buscaba favorecer el trabajo en equipo y la emulación de las virtudes y actitudes de los demás miembros, puesto que la formación ética, estética y cívica era una de las funciones más importantes de la educación. Además, considera que la enseñanza debe estar abierta a todos, independientemente de su sexo o condición, incluso a las personas con discapacidades; porque las escuelas deben ser lugares en los que todos “han de ser preparados de tal modo que, instruidos sabiamente en las letras, la virtud y la religión, puedan atravesar útilmente esta vida presente y estar dignamente dispuestos para la futura” (Comenio, 2012, p. 71).

La Época Contemporánea y la pedagogía in sensu stricto (1789 - primera mitad s. XIX)

En sentido amplio, o como sinónimo de otros términos, el término pedagogía ya se ha ido utilizando desde el siglo XVI en obras de Calvino (*La institución cristiana*, 1536) o Comenio, que con el término didáctica se refería a sus propuestas educativas. *In sensu stricto*, el término pedagogía surge en el siglo XVIII siendo incorporado, por primera vez, al diccionario de la *Académie française* en 1762¹⁹ y no será hasta 1780, con la publicación de *Ensayo de una pedagogía* de

19 Cuarta edición del diccionario de esta institución.

Trapp, cuando se considere a la pedagogía como una ciencia de la educación. En este mismo periodo, el pensamiento pedagógico de Rousseau supone un gran giro en las propuestas pedagógicas y, a principios del siglo XIX, Kant y de Herbart intentan justificar –cada uno con sus particularidades– el estatuto científico de la pedagogía, mientras que la *Enciclopedia* de Diderot y D’Alembert supondrá un ejemplo de sistematización y recopilación del saber. Otros contemporáneos que debemos tener en cuenta son Verney (1713-1792), Basedow (1723-1790), Condorcet (1743-1794), Jovellanos²⁰ (1744-1810), Pestalozzi (1746-1827), Filangieri (1752-1788) o Froebel (1782-1852), para quienes las características generales de la educación son: 1, la eliminación de lo sobrenatural y religioso; 2, el realismo pedagógico (introducción de lenguas modernas y disciplinas técnicas); 3, un sistema educativo público y gratuito que permita un fácil acceso a la educación (libros, academias y universidades); y 4, la supervisión de la educación por un estado aconfesional.

ROUSSEAU (1712-1778)

La clave interpretativa de la pedagogía de Rousseau reside en su concepto de naturaleza –también de naturaleza humana– por el que presenta un estado de naturaleza ideal que ha sido corrompido de tal manera por la sociedad y la cultura que ha eliminado de su interior la justicia y los sentimientos, entre otros, de libertad, igualdad y bondad. El único remedio posible para el ser humano es una educación que le permita recuperar su orden primigenio, por el que necesitaba de una ley natural que no estaba limitada por las imposi-

20 En 1802, estando en prisión, escribió Memoria sobre educación pública, o sea Tratado teórico-práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y los colegios de niños. Afirmo Jovellanos que, “las fuentes de la prosperidad social son muchas; pero todas nacen de un mismo origen, la instrucción pública [...] Con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un Estado”; esta educación será posible gracias a la perfectibilidad del ser humano, que mediante la instrucción en las primeras letras recibidas en las escuelas llegará –por el fomento de la virtud y las costumbres– a perfeccionar el arte de pensar (Jovellanos, 1962, pp. 217-218).

ciones de una ley social –creada por la sociedad y la cultura– y que le coarta la libertad con sus listados de leyes y obligaciones (Quintana, 2010). En este sentido, el orden moral –la voz deontológica (Recasens, 1960, p. 3) – que dimana de la conciencia humana es el ideal a recuperar mediante una educación que lo convierta en hombre; pero no en “el hombre del hombre, sino el hombre de la naturaleza” (Rousseau, 1980, p. 280). Los fines eudaimonistas de la educación rousseauiana quedan patentes cuando afirma que la felicidad del hombre se logra cuando, por la educación, el hombre es capaz de “disminuir el exceso de los deseos sobre las facultades y en situar en perfecta igualdad la potencia y la voluntad” (1980, p. 73).

La visión naturalista de la educación que Rousseau propone en su obra *Emilio o Sobre la Educación*,²¹ publicada en 1762, no pretende como él mismo dirá:

Hacerle un salvaje y relegarle al fondo de los bosques; sino [que] no se deje arrastrar ni por las pasiones ni por las opiniones de los hombres; que él vea con sus ojos, que sienta con su corazón; que ninguna autoridad lo gobierne fuera de su propia razón (1762, p. 281).

En definitiva, podemos afirmar que la educación entendida por Rousseau consiste en la destrucción de todos los prejuicios²² persona-

21 En el *Emilio*, Rousseau traza un método educativo para que el preceptor de un niño imaginario ponga en práctica este modelo y que se divide en cinco etapas relacionadas con la edad del niño: 1, Infancia (0-2 años); 2, la edad de la Naturaleza (2-12 años); 3, preadolescencia (12-15 años); 4, adolescencia, juventud o pubertad (15-20 años); y, 5, adultez o madurez (a partir de los 20 años).

22 Al considerar que el hombre es bueno por naturaleza, descarga sobre la sociedad el peso de la corrupción del hombre pero la educación debe mostrarle que “el hombre es naturalmente bueno, que comprenda, que juzgue a su prójimo por sí mismo; pero que vea cómo la sociedad deprava y perverte a los hombres; que halle en sus prejuicios el manantial de todos sus vicios; que sea llevado a estimar a todo individuo, pero que desprecie a la multitud” (Rousseau, 1980, p. 259). En este sentido, la propuesta educativa de Rousseau, en la primera etapa del niño, es conocida como educación negativa pues lo importante no será instruir en virtudes o imbuir en conocimiento, sino en evitar que se contagie de vicios y errores; por ello, nos dirá el ginebrino, que si en la educación hubiéramos comenzado “por

les, sociales y culturales que impiden al ser humano la aprehensión de la realidad de modo independiente, puesto que las cargas, condicionantes e interpretaciones míticas de la realidad que le han sido impuestas al arrancarle de su estado de naturaleza obstaculizan que la razón sea el único filtro utilizado. En este sentido, no podemos soslayar el contexto histórico en el que se encuentra inmerso Rousseau y por el que la interpretación negativa de la sociedad y de la cultura van estrechamente unidas al *Ancien Régime* (Recasens, 1960, p. 9) y que la única esperanza salvadora es la que la Ilustración pone en el uso de la razón.

Para Rousseau, la función de la educación es dotar al hombre de cuanto no posee por naturaleza puesto que el ser humano es estúpido, está débil y desprovisto en su nacimiento, y, por ello, necesita fuerza, asistencia y juicio para gestionar correctamente sus instintos. Esta educación, en la que participan la Naturaleza, las cosas y los hombres (Rousseau, 1980, p. 24) debe poseer varios requisitos: 1, lo importante es tratar al niño como niño y respetar las etapas naturales de crecimiento, tanto físicas como psicológicas; 2, los conocimientos no pueden imponerse como si fueran actos de fe, el niño debe comprender y para ello necesita experimentar; 3, debe reconocerse la autonomía del conocimiento del niño y debe sentirse libre en el proceso de aprendizaje; 4, la educación debe tener al niño como centro y no al profesor (*paidocentrismo*); 5, el ambiente que rodea al niño es vital para su correcto desarrollo; 6, debe considerar la importancia del cuidado físico del niño; 7, es necesario eliminar los castigos; 8, debe despertar el interés del niño, su deseo de aprender; y 9, esta educación incluirá el juego y la diversión como parte de su proceso experiencial.

Ya que la educación prepara al niño para la vida en sociedad su aprendizaje debe basarse en la experiencia puesto que “la memoria y la imaginación están todavía inactivas, el niño no se muestra

no hacer nada, hubierais hecho un prodigio de educación” (p. 89). La oposición entre lo pernicioso –sociedad y cultura– y lo positivo –la naturaleza– sólo puede ser salvada por la educación; por ello, Joubenet habla de una pedagogía del conflicto (Rousseau, 2002, p. 23).

atento sino a aquello que afecta actualmente a sus sentidos [...] Él quiere tocarlo todo, manejarlo todo: no os opongáis a esta inquietud; ella le suscita un aprendizaje muy necesario” (Rousseau, 1980, 56). Por tanto, este tipo de conocimiento sitúa al niño en el centro del aprendizaje y desplaza, en un primer momento, el uso de la razón para servirse de las impresiones sensoriales que le llegan por la experiencia y a las que ha llegado por cuestiones de utilidad.

El método propuesto por Rousseau supuso un importante hito en el desarrollo de la pedagogía que, incluso siglos después, ofrece nuevas relecturas; en este sentido, la investigación desarrollada por Sierra y Pérez (2015, p. 135) muestra las similitudes entre Rousseau y la educación por competencias, puesto que al criticar el verbalismo y la mera repetición –sin comprensión– propia de la educación de la época y que no tenía en cuenta el potencial de la experiencia en la educación infantil y, por ello, descuidaba aspectos pedagógicos fundamentales. En ese sentido, estos autores consideran que la *educación negativa* propuesta por Rousseau inspira la metodología interdisciplinar –propia de la educación por competencias– puesto que busca un aprendizaje significativo que permita al niño resolver, mediante la autorreflexión, los problemas y conflictos propios de la vida. Además, el rol concedido por Rousseau al docente –en el sentido del *paidagogos* griego– centra el aprendizaje en cada niño en particular y se ocupa de plantear, facilitar y acompañar al alumno en la resolución de los problemas surgidos durante el proceso de aprendizaje; en este sentido, el niño aprendería por él mismo, “poniéndose manos a la obra” (Nussbaum, 2010, pp. 87-88), recordando así la propuesta de Sócrates de no inferir conocimientos sin más, en el alumno.

KANT (1724-1804)

La idea de educación que subyace en el pensamiento de Kant está transversalmente implícita en varios de sus escritos, ese es el caso de su contestación *¿Qué es la Ilustración?*, publicada en 1786, en la que compara la ignorancia con la minoría de edad en la que

voluntariamente vive el ser humano puesto que no se ha atrevido a usar de su razón²³ para alcanzar la autonomía; el uso de la razón –su famoso *¡sapere aude!*– es lo que le convierte en un hombre libre (Kant, 2007). Más aún, en un pequeño tratado titulado *Pedagogia*,²⁴ publicado en 1803, reconoce que “únicamente por la educación²⁵ el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (2004, p. 49); afirmando, por tanto, la imposibilidad de ser hombre sin educación, al mismo tiempo que reconoce el hecho de la educabilidad del ser humano, que es la causa de su progreso personal y social al permitir el desarrollo de su esencia racional.

La función primera de la educación del ser humano consistirá en convertirlo en un ser libre que, aunque se le habrá preparado para vivir en sociedad, habrá extraído lo mejor de sí mismo, de todas sus disposiciones naturales que, existentes en potencia, deben ser desarrolladas (Kant, 2004, pp. 50-51). La dificultad de esta actualización de potencialidades –*germen del bien*– reside en las relaciones que el hombre establece entre libertad y naturaleza puesto que “la única causa del mal es que la

23 En este sentido, y en contraposición al exclusivo fomento de la memoria, añadirá Fichte: “frente a esto, las anteriores enseñanzas, por regla general, se limitaban exclusivamente a las características estáticas de las cosas tal y como son, sin más, aún sin poder presentar razones para ello, y tal y como tenían que ser creídas y tenidas en cuenta; es decir, se limitaban solamente a una comprensión pasiva valiéndose de la memoria como facultad que está simplemente al servicio de las cosas, con lo que resultaba imposible intuir el espíritu como principio autónomo y primordial de las cosas” (Fichte, 1984, p. 72).

24 Este tratado (*Über Pädagogik*) es fruto de los apuntes que Friedrich T. Rink había recopilado de las clases impartidas por Kant durante los años 1776 a 1787 y que fue publicado con su aprobación en 1803.

25 Como nos indica Cassirer, Kant conocía los estudios de Rousseau sobre la educación puesto que había estudiado su *Emilio* y su *Eloísa* (Cassirer, 1974, p. 105) y que vinculan estas palabras con el pensamiento rousseauiano de “todo lo que no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad al ser mayores, nos es dado por la educación” (Rousseau, 1980, p. 24). Además, el tratado *Sobre la pedagogía* de Kant presenta grandes semejanza en contenido y forma con el *Emilio* y, por otro lado, manifiesta semejanzas con el pensamiento de Basedow.

naturaleza no sea guiada por reglas” (p. 54) y, por ello, debe acostumbrarse desde joven a someterse a los preceptos de la razón.

La intención de Kant es someter a la pedagogía a un juicio epistemológico que permita su consideración como ciencia y, con ello, justificar la validez de sus conocimientos; en este sentido, afirma que:

...el arte de la educación o pedagogía debe ser racional a fin de que la naturaleza humana pueda desarrollarse y alcanzar su destino [...] es necesario que la pedagogía sea una ciencia, pues, de lo contrario, no se puede esperar nada de ella, y la educación se convierte en obra de hombres de pésima formación. En educación, el mecanismo debe transformarse en ciencia, pues, de lo contrario, no constituiría jamás un esfuerzo continuo, y permitiría por tanto que una generación pudiera muy bien echar abajo lo que otra hubiera construido (Kant, 2004, p. 53).

Al igual que otros contemporáneos, Kant, pone el acento en el alumno —el educando— pero lo hace con una particularidad pues, no sólo es una cuestión pedagógica, sino que por la propia naturaleza el ser humano debe ser considerado como un fin en sí mismo. Estos fines *eudaimonistas* y éticos de la educación deben ser sostenidos por máximas a las que el alumno llega por autoconvencimiento,²⁶ puesto que ni la imposición ni los castigos son capaces de formar el carácter (Kant, 2004, p. 82) necesario para ocupar un lugar en la sociedad al tiempo de que conserva sus propias convicciones; en otras palabras, la educación consistirá en aplicar por convencimiento²⁷ los imperativos categóricos kantianos.

26 Kant hablará de que la autoviolencia es el único medio para lograr que el ejercicio de la virtud lo convierta en un ser moral, es decir, cuando logra elevar “su razón a las ideas de deber y de ley” (2004, p. 94).

27 El autoconvencimiento y la gratuidad deben estar, también para Fichte, en la base de este comportamiento ético, pues: “ha de ser norma fundamental que a todo aquel que sobresalga en alguna faceta se le exija que ayude a enseñar a los demás y se haga cargo de ciertas responsabilidades y supervisiones; que se exija a todo aquel que encuentre una mejora o comprenda primera de manera más clara la propuesta de un maestro, llevarlo a acabo con el esfuerzo personal; sin que esto quiera decir que tenga que librarse de sus obligaciones normales; que todos tengan que cumplir con esta exigencia por voluntad y no por fuerza, y que no se espere recompensa alguna, tampoco alabanza, pues en la comunidad

La formación pedagógica necesita de un hombre disciplinado –que domine la animalidad– y se fundamenta en tres pilares: la culturalización, que le permite conseguir las habilidades necesarias para alcanzar los fines propuestos; la prudencia, entendida como una educación cívica que le permite vivir en sociedad y elegir con acierto; y la moralización, que le permite elegir sólo los fines buenos. Para ello, necesitará transformar el sistema educativo alemán de su época que, por la falta de docentes cualificados y centros y métodos adecuados, era ineficaz desde sus cimientos. Por ello, Kant (2004), propone cimentar el edificio de la educación partiendo de la constitución de escuelas públicas que sean libres para trazar sus planes y que estén dirigidas por expertos, pues sólo ellos serán capaces de educar con miras a una transformación social que impida repetir los mismos errores del presente; por ello, una educación completa debe contemplar no sólo la instrucción sino la formación moral –que necesita ser corroborada por la conducta ejemplar de padres y maestros– para lograr inclinarles hacia la verdad y la franqueza. La escuela tradicional debe dejar paso a una escuela experimental regida por un concepto sistemático sobre el fin de la educación y el modo de alcanzarlo. Por otro lado, deberá tener en cuenta el dinamismo propio de la edad de los alumnos que, lejos de cansarles –por no entender el significado de lo que aprenden– o avergonzarles con reproches o castigos, permita la instrucción en cosas adecuadas según su edad, sin olvidar que el juego es algo propio del niño; sólo así se logrará que el alumno vaya formando su carácter –mientras domina sus sentimientos de placer y disgusto– al tiempo que podrá distinguir entre conocimiento, opinión y creencia.

es algo normal pensar que con ello no se hace más que cumplir con el deber, sino que sólo disfrute de la alegría que proporciona el actuar y trabajar para la comunidad” (Fichte, 1984, p. 77).

HERBART (1776-1841)

Durante los años 1809 y 1833 la cátedra que Kant había dejado en Koenigsberg fue ocupada por Herbart –considerado fundador de la pedagogía científica–, quien, en su *Tratado de Pedagogía General* de 1806, asienta las bases científicas sobre las que se apoya la pedagogía: la psicología y la ética. Desde la convicción en la educabilidad del ser humano –al modo de la hoja blanca de Locke– considera que la vida, la moral y la educación son elementos necesariamente unidos y encaminados a dotar al ser humano de autonomía moral, puesto que “quien instruye a los hombres los hace a los mismos tiempos morales o virtuosos. El bien pensar es la fuente del bien querer y del bien actuar” (citado por Compayré, 2011, p. 55). La instrucción y la educación –la instrucción educativa– se fundamentan psicológicamente en el interés polivalente del alumno –interés empírico, especulativo, estético, individual, social y religioso– que le permite el desarrollo del espíritu humano partiendo de la sensación obtenida –la experiencia– y sobre la que construirá el conocimiento de lo real; y aunque lo experiencial pudiera parecer arbitrario, no por ello carece de juicio o de lógica interna (Herbart, 1935, p. 19).

PESTALOZZI (1746-1827)

Dirá Ferrière –posterior impulsor de la *Escuela Nueva*– que Pestalozzi fue un insólito psicólogo intuitivo que aportó a la psicología la noción de genetismo transportando “al dominio de la psicología la noción de organismo y de crecimiento orgánico de adentro hacia afuera” (Ferrière, 1928, p. 6). El pensamiento pedagógico de Pestalozzi se opone a los planteamientos artificiales de la escuela tradicional y propugna una enseñanza que favorezca el desarrollo natural del ser humano, puesto que el proceso sólo será educativo si se logra equilibrar la capacidad individual con el conocimiento a adquirir.

Para ello, el esfuerzo necesario en todo aprendizaje debe lograrse suscitando en el alumno un interés que sustituya los hábitos

mecánicos para cultivar la voluntad; en este sentido, afirmará que el camino correcto para fomentar esta *pedagogía del interés* se logra mediante unos ejercicios graduados que, al evitar la inquietud producida por la dificultad del aprendizaje, fomentará –sin adoctrinar ni transmitir– el paso de las intuiciones naturales del niño a la formación y comprensión de las ideas abstractas (Ferrière, 1928, p. 16-18). En este sentido, Pestalozzi, considera que el ser humano es perfeccionable mediante la instrucción puesto que contiene potencialmente “los gérmenes invisibles de las disposiciones que se desarrollarán en el futuro [...] todas las facultades del saber, del poder y del querer”, posibilitando una educación integral que tiene en cuenta la esfera material, la intelectual y la moral (Ferrière, 1928, p. 10).

La educación, como el crecimiento del cuerpo, exige de un ejercicio armónico que favorezca el crecimiento natural y en libertad del niño –recordando el naturalismo roussoniano²⁸–, puesto que “la libertad, sabiamente reglamentada, forma en el niño la mirada despierta y el oído atento; brinda a su corazón la tranquilidad, la alegría y el buen humor” tan necesarios –según Pestalozzi– para una verdadera educación que respete los periodos y modos naturales del desarrollo. Por otro lado, esta libertad –más allá del ámbito psicológico– debe entenderse también como metodología pedagógica contraria a un intelectualismo impuesto; ya que, una verdadera educación sólo puede ser considerada como la autoeducación del individuo mediante el trabajo interior de perfeccionamiento.

¡Maestro! persuádate que la libertad es excelente. No te dejes arrastrar de la vanidad de hacer producir a tus cuidados frutos prematuros [...] no le enseñes con palabras nada, absolutamente nada de lo que puedas enseñarle por efecto de la naturaleza de las cosas. Déjalo ver por sí mismo, oír, encontrar, caerse, levantarse, equivocarse. Que tus palabras no sustituyan nunca la acción o el hecho, si este es posible; que el niño ejecute lo que por sí mismo puede realizar [...]

28 Dirá en este sentido: “lo mismo que veo crecer el árbol, veo crecer el hombre”.

Reconocerás así que la naturaleza lo instruye mejor que los hombres (Ferrière, 1928, p. 13).

Para lograr una buena educación, el maestro deberá ganarse la confianza del niño, puesto que –como dice en *El canto del cisne*– será necesario “que el niño sienta la tranquilidad que resulta de las necesidades satisfechas por ser indispensable esa quietud del alma al desenvolvimiento moral. Cuando predominan la inquietud y la agitación, desaparecen el reconocimiento, la confianza y el amor” (Ferrière, 1928, p. 15). Aunque, esta tranquilidad deseada no es óbice para que, el maestro, al mostrar al alumno el buen camino, manifieste opiniones contrarias o provoque situaciones desagradables para que aprenda las consecuencias de sus actos; más bien, esta confianza ayudará a entablar una relación que permitirá “formar alumnos inquisitivos y activos mediante el desarrollo de las capacidades críticas naturales del ser humano” (Nussbaum, 2010, p. 88).

WILHELM VON HUMBOLDT (1767-1835)

La figura de Wilhelm von Humboldt está ineludiblemente unida al neohumanismo alemán y a su concepto de *Bildung*, y desarrolla –junto a su hermano Alexander– una gran labor científica en diversos campos. En su breve tarea como responsable de *Cultura y Enseñanza Pública*, Humboldt, intenta llevar a la práctica sus profundas convicciones pedagógicas: por ello, propone una educación general y universal que afirmándose por encima de las particularidades logre formar al alumno como persona singular y responsablemente libre, de modo que esté predispuesto –de cara al futuro– a profundizar en diversos campos tanto intelectual, como profesional y técnicamente. En este sentido, la cultura permitirá al hombre superar su animalidad dotándole de claridad de razonamiento y capacidad crítica, y, por tanto, revertirá en la mejora del orden social pues buscará la participación ciudadana y la solidaridad entre el género humano (Von Humboldt, 1968).

Según Menze (1975), las influencias de Rousseau, Kant, Schiller, Fichte y Schleiermacher impulsan sus convicciones sobre el papel emancipador de la educación en la construcción de una sociedad nueva y libre; al tiempo que estudia y sigue las enseñanzas de Pestalozzi. Sólo las personas educadas –según el concepto de *bildung*– serán capaces de decidir autónomamente puesto que tendrán la capacidad crítica suficiente para interpretar la realidad de su tiempo. No podemos olvidar que la educación de la época buscaba la instrucción de mano de obra que, más bien, la formación integral de la persona, en la que la educación es entendida como la constitución del hombre como tal y lo empuja a la construcción de un proyecto global de humanidad. La educación, entendida como proceso autotransformador y vital, es el único mecanismo de humanización; es decir, para Humboldt, la educación constituye “el esfuerzo por superar las barreras que ponen prejuicios y fijan puntos de vista unilaterales [...] para lograr una meta: el libre desarrollo de la fuerza interna” (citado por Menze, 1996, p. 339). Por ello, en este tipo de educación no puede entrometerse ni el Estado,²⁹ ni los padres ni otras instituciones puesto que privarían al alumno de la libertad necesaria para iniciar un proyecto de educación crítica e integral, puesto que alumno estará “constituirse en un todo para su máximo desarrollo y el equilibrio de sus facultades” (Humboldt, 1968, I, 111). Por tanto, la preocupación del gobierno debe consistir en la formación de buenos profesionales y dotarles de los medios materiales necesarios. Humboldt, en su intento de reformar la educación prusiana dividirá la educación en tres niveles que se corresponden con los tres estados naturales del desarrollo: enseñanza elemental, que estimula las capacidades; enseñanza secundaria, como proceso progresivo de realización de las capacidades; y enseñanza universitaria, como estimulación libre de las capacidades, puesto que “el profesor de universidad no es un maestro, ni el estudiante un educando, sino alguien que investiga por sí mismo, guiado y orientado por el profesor” (Humboldt, 1968, XIII, 261).

29 Sobre este particular hablará en su obra *Ideas sobre los límites de la acción del Estado*, publicada parcialmente –solo la parte relativa a educación– en 1792; el alumno estará “limitado únicamente por su capacidad” (Von Humboldt, 1968, I, 111).

Una de las aportaciones más singulares de Humboldt será su concepción del lenguaje como la fuente por la que el pensamiento recibe los estímulos y conocimientos; el diálogo libre y respetuoso entre maestro y alumno tendrá también una gran importancia debido a que se debe estimular e interesar al alumno a consolidar una actitud vital de autoaprendizaje que le permitirá constituirse como persona independiente.

CHRISTIAN FRIEDRICH KRAUSE (1781-1832)

En el pensamiento de Krause encontramos, sobre todo, la influencia de Comenio y de Kant, pero también es influido por Wolke, Pestalozzi y Froebel –con quien mantuvo una estrecha relación–, por otro lado, criticará algunas posturas de Fichte y Shelling –de quien fue discípulo– y de Hegel. El racionalismo armónico y el panenteísmo recorren transversalmente todo el pensamiento krausista y sus principales ideas sobre educación están recogidas en su obra *Ideal de la Humanidad* de 1811; en esta obra manifiesta la importancia sacral de un concepto de humanidad que, para el krausismo, exigía un orden de convivencia pacífica universal y en armonía con la naturaleza.

La educación (*Bildung*) busca la transformación de la humanidad y tiene unos fines morales, puesto que “los peores hombres sabes mucho de cosas concretas y con frecuencia son muy hábiles; pero hay una cosa que ni saben ni son capaces de hacer: ser hombres buenos” (Krause, 1894, I, 139); en este sentido, el poder de la ejemplaridad es fundamental y es una tarea que comenzando por los padres, se prolonga en los educadores y maestros hasta los compañeros de juego. La educación es entendida como el desarrollo uniforme de todas las dimensiones humanas y no como una mera instrucción y, por ello, se debe coeducar a los dos sexos en el mismo espacio, evitando la discriminación o la exclusión al pensar que existe una superioridad real entre un sexo y otro, o que existen temas y campos privativos del sexo biológico; la igualdad real, en derechos, entre los dos sexos es algo constitutivo de la educación krausista.

Junto a estas ideas, Krause entiende que la libertad y el amor necesarios para una educación integral y armoniosa que debe comenzar en el seno de la familia desde la más tierna infancia y que tendrá en cuenta todos los aspectos generales e individuales; que debe procurar el vínculo necesario entre el cuidado del cuerpo y el del espíritu; las relaciones entre el conocimiento, la voluntad y el sentimiento; la exigencia del respeto hacia el educando y su libertad; y, una educación vitalista que valore la importancia de los juegos y el trabajo manual, porque en ellos se encuentra un modo privilegiado para desarrollar la creatividad (Ureña, 1985, p. 94).

FROEBEL (1782-1852)

Froebel es influenciado durante su formación por la lectura de Schelling, Novalis y Arndt, a la vez que recoge el testigo de las teorías que, comenzadas en Comenio, siguen hasta Rousseau y Pestalozzi, construyendo un pensamiento que basado en “la ley esférica, el panteísmo, el naturalismo y la estética sintetizan los pilares básicos de la filosofía en la que se basa su modelo educativo” (Martínez, 2013, p. 144). En 1805, al ocupar un puesto en la escuela secundaria (*Musterschule*) de Frankfurt –inspirada en las teorías pestalozzianas– se siente atraído por la figura de Pestalozzi al que seguirá hasta el fin de sus días.

Por otro lado, existe una conexión con algunos planteamientos de Krause por los que sostiene su “reivindicación de la mejora de la educación de la mujer y la apertura de nuevos horizontes para ella con la creación de escuelas e instituciones por medio de las cuales pudiese acceder a la enseñanza superior” (Martínez, 2013, 146) puesto que, estas teorías, harán posible la propuesta del *Kindergarten* de Froebel, al ocupar la mujer su lugar en ellas. En este sentido, la *teoría de la esfera* de Froebel por la que describe al ser humano –diálogo entre lo interior y exterior– encaja perfectamente con la concepción de la sociedad de Krause: “exteriorizar lo interior, interiorizar lo exterior y encontrar la unidad entre ambos, es por lo general la forma externa en que se traduce el destino humano” (Froebel, 1913, p. 60). La consecuencia peda-

gógica de esta teoría basada en las relaciones –de base estética– entre sujeto-objeto (niño-realidad) es el acercamiento a la realidad externa del objeto mediante el juego –aprehensión por los sentidos–, de manera que el niño pueda llegar a extraer³⁰ sus estructuras internas; para ello, utiliza sus materiales –conocidos con el nombre de *dones*³¹– con formas geométricas. La esfera, símbolo de la perfección, es un magnífico ejemplo para el niño porque en ella se dan tres dimensiones –ancho, largo y profundidad– y también es un ejemplo de equidistancia, de unidad y totalidad. Así, ocurre con el ser humano “comprende sus posibilidades existenciales mediante la reflexión, practica la introspección e interioriza y esas posibilidades para aprehenderlas mediante el mecanismo del pensamiento” (Martínez, 2013, p. 145).

En 1826 publicará *La Educación del hombre* en la que considera que la educación es un proceso integral en la formación del ser humano –como ser natural y como ser social–, puesto que la educación eleva al ser humano por encima de la animalidad y lo convierte en ser consciente, pensante y sensitivo (Froebel, 1913). En este sentido, la tarea educadora realizada por la mujer en el *jardín de infancia* la convertía en una *jardinera infantil* ya que, mediante la actividad educativa del juego, generaba las percepciones sensoriales necesarias para el crecimiento natural de los niños –crecimiento genético sin presiones que se acomoda a sus etapas– y que podían fomentarse también con los recursos que Froebel había ideado, con el *trabajo libre* (*Freiarbeit*), las canciones escolares, los bloques de construcción, el baile, las excursiones, el contacto con la naturaleza, las historias y los cuentos; en este sentido, captar la atención del alumno será la cla-

30 Nussbaum hace notar la semejanza de esta extracción con la mayéutica socrática, por la que debe respetarse la individualidad y la capacidad inquisitiva (2010, pp. 90-91).

31 Los dones (esferas, cubos, cilindros, etc.) surgen de la afición de Froebel por el estudio de las cristalizaciones y forman parte de los tres métodos que usa para captar la atención del niño: el juego (con sus dones y ocupaciones), el juego cinético (carreras, bailes, etc.) y la jardinera (puesto que permitía ver el desarrollo genético de la planta: semilla, nacimiento, crecimiento y sus cuidados) (Heiland, 1999, p. 12).

ve para conseguir formarlo integralmente –como persona individual y como ser social–. En esta tarea de educar integralmente al niño siguiendo las etapas naturales, la familia tiene una función primordial puesto que el amor materno lo guiará desde los primeros momentos en sus experiencias sensoriales, en el juego y en el conocimiento del entorno desde el mismo momento del nacimiento.

Último tercio del siglo XIX y principios del siglo XX

LA ESCUELA NUEVA EN EUROPA

El movimiento conocido como *Escuela Nueva*,³² más que considerarse una agrupación ideológica o metodológica, debe entenderse como una concepción pedagógica que, mantenida desde diversas posturas ideológicas, consideraba imprescindible la revisión crítica y constante de la educación –tanto de sus fines como de sus métodos– puesto que “la ciencia y la experiencia aumentan nuestro conocimiento del niño, del hombre y de la sociedad” (Mialaret, 1978, p. 11). En el mismo sentido, Filho (1964), define este movimiento como un “conjunto de principios” (p. 4) conformados por la exigencia de la justicia social y de los avances que tanto desde la psicología o la biología obligan a una relectura del ser humano; podemos decir, por tanto, que el sustrato de la *Escuela Nueva* es el afán revisionista y la reforma de la educación tradicional, tanto escolástica como enciclopedista.

Aunque el inicio del movimiento se sitúa en 1889,³³ puesto que es el año en que Cecil Reddie crea la primera escuela de este tipo en Abbostholme (Inglaterra), no será hasta 1897 cuando Edmond Demolins –quien en 1899 fundará la *Ecole des Roches* (Ver-

32 Podemos encontrar otras nomenclaturas para referirnos a la Escuela Nueva, algunas de ellas son Escuela Moderna o Escuela Activa (en América Latina).

33 Autores como Del Pozo (2004), consideran que ya hay signos claros de estas ideas en 1875.

neuil-sur-Arvre)– acuña el término *Escuela Nueva*³⁴ en su obra *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*. A esta primera fundación se irán sucediendo otras en distintos lugares y con enfoques particulares, pero todas inspiradas en “la atención en el niño: su propia actividad, las necesidades de su edad, sus gustos o intereses personales” (Foulquié, 1971, p. 159). Los orígenes ideológicos de la *Escuela Nueva* llegan a través de diferentes corrientes y periodos históricos, pero –a pesar de incurrir en un reduccionismo– podemos señalar las influencias más próximas en el pensamiento de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Entre los miembros más relevantes de la *Escuela Nueva* encontramos a Lev Tolstoi, John Dewey, María Montessori, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Célestin Freinet, Jean Piaget –con su epistemología genésica (Piaget e Inherdel, 2007)–, William Kilpatrick, George Kerschensteiner, Edgar Claparède y Ovide Decroly.

En 1921, Liga Internacional de Educación Nueva –fundada en 1920– celebra en Calais (Francia) su primer congreso y en el que pedagogos de diversos países –Ensor, Ferrière, Decroix, Bermond, Decroly y Rotten– establecen los siete Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Escuela Nueva:³⁵

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquella debe,

34 Debemos aclarar que, con anterioridad o posterioridad a Demolins, otros autores han utilizado esas mismas palabras aunque no en el mismo sentido conceptual que Demolins. Ejemplo de ello serían las obras: *La Escuela Nueva* (1884) de Paul Beurdeley, en la que resaltaría las ventajas legales e institucionales de la educación posterior al Antiguo Régimen, de ahí el calificativo de nueva por ser la escuela de la nueva época (*Nouveau Régime*); o la obra *Hacia la Escuela Nueva* (1941) de Armando Carlini, que constatan las reformas educativas que, desde el ámbito teórico crítico se han producido en la educación italiana desde 1923 (Marín, 1976, p. 23).

35 Estas claves identificativas quedan recogidas también en los treinta principios de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas y, con ellos, Ferrière se guía para elaborar el listado de centros que pertenecen a este movimiento, considerando que, al menos, deben cumplir quince de los treinta criterios.

- pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.
2. Debe respetar la Individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.
 3. Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.
 4. Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.
 5. La competencia o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.
 6. La coeducación reclamada por la Liga -coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común- excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.
 7. La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre (Ferrière, 1930, pp. 3-4).

Según Frabboni (1998), la educación alternativa propuesta por la *Escuela Nueva* se diferencia del modelo tradicional en cuanto posee una estructura democrática y está abierta al contexto, por los contenidos culturales que integra y su preponderancia de la creatividad, y por la didáctica empleada tanto en su metodología de trabajo grupal como en los materiales educativos utilizados. En esta misma línea descriptiva, el español Lorenzo Luzuriaga (1923), destaca que este tipo de escuela busca una educación integral del alumno, puesto que se centra en tres aspectos fundamentales: 1, la educación física y a la relación directa del alumno con la naturaleza; 2, la educación intelectual, basada en la experimentación y el razonamiento; y 3, la educación moral, que busca la autonomía personal.

LA ESCUELA NUEVA EN ESPAÑA

España entra en contacto con la idea de la *Escuela Nueva* en 1898 con motivo de la publicación de la obra de Demolins – *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*– que encaja con el afán regeneracionista de la *Generación del 98* marcada por la pérdida de las colonias (Del Pozo, 2004). Esta actitud se desarrolla en un escenario nacional de retraso educativo –tanto material como pedagógico– y se concreta en iniciativas como la Institución Libre de Enseñanza en Madrid, las Escuelas del Ave María (católico y dirigido a las clases populares) en Granada y la Escuela Moderna en Barcelona; el espíritu subyacente a estas iniciativas puede resumirse en tres principios: “consecución de una escuela activa en su metodología, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio” (Pericacho, 2014, p. 522). Entre sus representantes más significativos se encuentran Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), Bartolomé Cossío (1857-1935), Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), Rosa Sensat (1873-1961), Juan Palau y Vera (1875-1919) y Lorenzo Luzuriaga (1889-1959).

Con anterioridad a 1898, la constante inestabilidad económica y educativa a la que estaba sometida España después de varias guerras civiles entre los *carlistas* y los partidarios de la reina Isabel II; en 1868, se produce la Revolución gloriosa por la que la reina marchará al exilio y se intenta un gobierno democrático –primero monarquía parlamentaria con Amadeo de Saboya y, posteriormente, la I República–, que con sus estrepitosos fracasos devendrán en la Restauración borbónica. En este contexto, un grupo de intelectuales –entre ellos Giner de los Ríos, Cossío o Sanz del Río– dedicados a la docencia universitaria fueron separados de la enseñanza al no aceptar ciertas presiones confesionales que consideraban un atentado contra la libertad de conciencia y de cátedra; por otro lado, la semejanza ideológica existente entre ellos y la intención de preservar a la educación libre de cualquier condicionante político o religioso les llevó a fundar, en 1876, la Institución Libre de Enseñanza. Estos profesores que “estaban en posesión de una sólida concepción, a la vez filosófica, pedagógica y operativa,

de cómo debería estar organizado el sector educativo de una sociedad moderna” (Ureña, 2001, p. 225); por ello, buscarán trascender la mera instrucción del alumno para lograr una verdadera educación que sea capaz de constituirles en el futuro como “hombres capaces de dirigirse en la vida y de ocupar en la vida, digna y útilmente, el puesto que les esté reservado” (BILE, 1881, p. 90).

Giner de los Ríos (1869, p. 465) reconoce inspirar sus ideas de sociedad, de estado y de educación en las obras de H. Ahrens (*Curso de derecho natural o filosofía del derecho*) y de Krause (*El ideal de la Humanidad*) por las que entiende que la educación es un instrumento transformador de una sociedad que debe ser regulada por los “fines racionales” del ser humano: ciencia, enseñanza, religión, arte, industria, moralidad y derecho (Ureña, 2001, pp. 226-227). Por esta razón, las relaciones entre las diversas asociaciones humanas deben regirse por unos principios de legitimidad e independencia, de los que dimanen las tareas diferenciadas del Estado, la Iglesia y Universidad; y puesto que cada una tiene sus propias tareas y objetos, no deben permitirse las intromisiones.

Déjese a la sociedad especialmente consagrada al cultivo de la Ciencia que establezca las bases permanentes de su vida, el plan de su actividad interior, las reglas para la prosecución de un fin, que sólo ella conoce y puede realizar. No es la soberanía política, la soberanía del Estado, la única verdadera soberanía. Como él para el derecho (y no más allá de esto), la Iglesia para la Religión, la Universidad para la Ciencia, cada sociedad particular para el fin que cumple con sus propios esfuerzos, es única autoridad y juez inapelable de sus funciones (Giner, 1869, p. 260).

Por otro lado, los principios liberales que Giner de los Ríos recibe de Krause le llevan a considerar una particular relación del alumno con el maestro, pues:

...el discípulo es atraído o repelido por las diferentes maneras de los profesores [...] Sólo el educado en el trato familiar del maestro que ha elegido y al que ama, porque su estilo congenia con el suyo pro-

pio, puede sacar, visitando con él las academias y museos, el fruto esencial (Krause, 1860, p. 181).

En este sentido, esta cercanía entre profesor y alumno favorecerá una educación integral y equilibrada –conocimiento, sentimiento y voluntad– en una escuela que no disgregue a los alumnos por sexos y permita a las familias participar en la tarea educativa en el centro y en el hogar, que favorezca la relación del alumno con la naturaleza, el cuidado del cuerpo, la experimentación y el desarrollo de su creatividad (Ureña, 2001, p. 234).

Otras instituciones inspiradas en algunos principios de la *Escuela Nueva* serán el Museo Pedagógico Nacional (1882) dirigido por Cossío, la Junta de Ampliación de Estudios (1907), la Residencia de estudiantes (1910), el Instituto-Escuela (1918), la Revista de Pedagogía, fundada en 1922 por Lorenzo Luzuriaga y las Misiones Pedagógicas de la II República. También es destacable la figura de Rosa Sensat por la labor pedagógica desarrollada en su Escuela Municipal del Bosque en Barcelona. Senat reconoce la gran influencia que tuvieron en su trayectoria ideológica los llamados *viajes pedagógicos* –por los que educadores del momento viajaban a países en donde se habían implantado las ideas de la *Escuela Nueva*– y que le permitieron conocer la realidad y los avances de Alemania, Bélgica, Francia y Suiza (Moreno, 2013). En el tercero y último de sus viajes pedagógicos (1912-1913) quedó especialmente impresionada por su visita a la *École de l'Hermitage* creada por Decroly y de la que destacará:

...sus salas de clase, arsenal de objetos aportados por los alumnos, son una muestra evidente de que allí reina un espíritu de investigación y de estudio y que la enseñanza es viva y real. El espectáculo de aquellas mesas llenas de minerales, de conchas, de recortes de diarios, de dibujos y de estampas; aquellos estantes sujetando acuarios y terrarios; aquellos niños trabajando libremente en medio de aquel material vivo que era la naturaleza misma al alcance de sus manos, llevado a la escuela por ellas mismas, y por su propio afán de búsqueda y descubrimiento, influyó profundamente en mi espíritu y fue, sin duda, sugerente de muchas de mis inspiraciones futuras (Sensat, 1934, pp. 9-10).

Pero, en España, la trayectoria de estos y otros proyectos reformativos se detendrá con la Guerra civil (1936-1939), cuyo final marcará una involución durante la época de la Dictadura militar franquista (1939-1976) (Del Pozo y Braster, 2012). En el ámbito internacional, el final del movimiento de la *Escuela Nueva* –aunque sus ideas perduraran– suele situarse en 1939 con el inicio de la II Guerra Europea debido a que todos los esfuerzos se centran en el desarrollo de una guerra y que no recuperará este impulso a su final en 1945 (Marín, 1976, p. 24).

Influencia de la pedagogía europea en el pensamiento latinoamericano: un camino de ida y vuelta

En el ámbito pedagógico, las vicisitudes posteriores a 1492 en América latina estuvieron a merced de los colonizadores de diversos países europeos y que forzaron la ruptura con las identidades de los pueblos nativos para introducirlos dentro de una cultura europeizante que se prolongaría durante siglos en una dinámica de dominación y empobrecimiento; por ello, citaremos algunas de las aportaciones que –aunque no son todas propiamente pedagógicas, sino también de carácter sociopolítico– influyeron en el posterior desarrollo de la pedagogía latinoamericana, recordando la idea de Dewey (2010) de que la educación no es para la vida, sino que es la vida. Desde esta perspectiva encontramos la influencia europea de la *Ratio Studiorum* de los Jesuitas –a pesar de su pronta expulsión–, las iniciativas educativas de varias órdenes religiosas y la creación de las primeras universidades³⁶ a imitación de la Universidad de Salamanca y de la Universidad de Alcalá.

36 Las primeras universidades latinoamericanas de las que tenemos constancia son la Universidad de San Marcos de Lima (Perú) y la de México, ambas constituidas por la reina Juana en 1571; mientras que la primera universidad de América del Norte, Harvard, no será fundada hasta 1636. Además, llama la atención el auge que tuvieron las universidades en algunas ciudades como es el caso de la presencia de tres universidades en Quito durante el mismo periodo: San Fulgencio, San Gregorio Magno y Santo Tomás (Weinberg, 1981, p. 48).

La llegada tardía Ilustración irá produciendo cambios pedagógicos propuestos por intelectuales del momento, como Francisco Eugenio de Santa Cruz y Espejo (Ecuador), José Gálvez (México), Simón Rodríguez (Venezuela), Manuel de Salas (Chile) o los miembros de las nuevas Sociedades Económicas de Amigos del País, que conscientes de los retrasos y carencias introducirán reformas para la transformación social y educativa. Por otro lado, la constante secularización de la enseñanza y la homogenización de las estructuras sociales y políticas inician el cuestionamiento de los gobiernos coloniales bajo los ideales de justicia, igualdad y solidaridad, bajo el espíritu crítico inspirado en El contrato social de Rousseau o en las ideas de Pestalozzi o Froebel. Estas cuestiones impulsaron la creación de lugares públicos para la enseñanza, la difusión del libro, la implantación de una metodología más práctica, el intento de eliminar el castigo corporal, la inclusión de la mujer y de los indígenas en el sistema educativo, el impulso de las bibliotecas y la acogida de nuevos sistemas educativos (Weinberg, 1981).

A principios de siglo XIX, de manos de políticos latinoamericanos como Valentín Gómez Farías –México– vemos cómo hacen su aparición las propuestas pedagógicas conocidas como *instrucción mutua* de Bell y del Sistema Lancasteriano. En su anhelo por reformar la educación pública, Joseph Lancaster publica su libro *Mejoras en la educación* (1803) sobre el que escribirá extensamente Jesualdo Sosa, aunque sus iniciativas pedagógicas no acabarán de arraigar. Pero, los conceptos de persona, educabilidad y educación –*Bildung*– propios del humanismo ilustrado constituirán una base sólida sobre la que se irán desarrollando los posteriores modelos pedagógicos y que serán impulsados por cauces diversos como la Constitución de Cádiz de 1812 o el liberalismo, que proponen una educación pública –con fondos económicos propios– como base del progreso y del bienestar del país. El camino hacia la independencia de los países latinoamericanos incidió en los planteamientos pedagógicos posteriores, originando un sustrato pedagógico en el que se situaran, entre otros, el concepto de liberación vinculado a la educación y la realización personal.

En este contexto de poca escolarización y en una población mayormente rural se fomenta la educación popular mientras se reciben las primeras influencias del positivismo desde la segunda mitad del siglo XIX. Será entonces cuando aparecerá el influyente pensamiento de José Martí (1946), quien señalará que la educación y la ciudadanía son inseparables, pues “cuando todos los hombres sepan leer, todos los hombres sabrán votar [...] pues ser culto es el único modo de ser libre” (p. 812) Por ello, se esforzará por lograr una nueva educación que –superando la mera instrucción– permita dejar de lado las lastrantes divisiones sociales y las costumbres impuestas;³⁷ por ello, mediante la racionalidad se conseguirá superar el oscurantismo al oponer “contra teología, física; contra retórica, mecánica; contra preceptos de lógica [...] preceptos agrícolas” que permitan el aprendizaje mediante la experiencia (Martí, 1946, p. 505). En este contexto se entra en contacto con el positivismo europeo a través de las obras de Spencer, Darwin o Stuart Mill, el conocimiento de la pedagogía científica de Piaget y Popper y, también, mediante las primeras noticias de la *Escuela Nueva* que llegan, sobre todo, de la mano de Dewey, Ferrière, Montessori (2014) –por su trabajo con discapacitados– y Luzuriaga.

Posteriormente, ejercerá gran influencia el pensamiento marxista y que llega, sobre todo, a través de la Escuela de Frankfurt y también de la idea de desarrollo de Gramsci, cuyas estas ideas llegaron a Brasil en 1970 –aunque las obras fueron escritas entre 1929

37 La realidad e identidad propia de los pueblos nativos no había sido respetada y, por tanto, el nuevo intento de construcción social debía tener en cuenta la realidad del país, pues “no vale quitar unas piedras y traer otras, ni sustituir una nación estancada con una nación prostituida, ni sacarse el corazón y ponerse otro de retazos, con una aurícula francesa y un ventrículo inglés, por donde corra a regaños, con sus glóbulos de sueño, la sangre española; sino que es la caldera de la tierra, y con sus carbones se han de hervir los allegados extranjeros, de modo que tomen el sabor del país, y no le hurten más de lo que le den, ni le mermen las dos fuerzas nacionales que a todas las demás completan y coronan, y son como la sal y la levadura de los pueblos: la originalidad y la poesía” (Martí, 2018, p. 265).

y 1937– cuando fueron reeditadas al final de la II Guerra Europea. El pensamiento gramsciano en la academia brasileña produjo una influencia en la tesis y disertaciones en la educación, la ciencia política y el trabajo social. Lukács (1970), al hablar del materialismo histórico que sitúa en la base de esta problemática, cita a Marx: “pero el proletariado no puede liberarse sin suprimir sus condiciones de vida” (p. 55); entendiendo, por ello, que la educación es la herramienta que posibilita dicha transformación y liberación.

Por otro lado, el neoidealismo italiano impulsado por Benedetto Croce y Giovanni Gentile llegan a la Latinoamérica de Paulo Freire a través de la obra e ideas de Antonio Gramsci. En este sentido, los estudios sobre la función social del intelectual siguen resultando de gran relevancia en el presente, debido a la carga psicológica y sociológica de su consideración. Para Gramsci, la función educativa debe estar en mano de los intelectuales, pero debido a que en su concepto de intelectual se incluye a todos –pues todos tenemos inteligencia y razonamiento– aquellos que desempeñen esa función social; es decir, no sólo es necesaria la capacidad intelectual, –mero pensar– sino la capacidad y voluntad de influir en la organización social. Así entendida la función social del intelectual, excluiría cualquier identificación del intelectual con la figura de personas o grupos que operan por separado de las personas que no ejercen esa función, sino que más bien, el intelectual es aquel que recoge los sentimientos de las masas para conformar un proyecto social y cultural; generando una idea que desembocará en la pedagogía crítica.

En este sentido, la influencia negativa del neoliberalismo y su cosmovisión mediada por el capital han supuesto duros enfrentamientos con aquellos que luchaban contra los incuestionables dictados capitalistas que no sólo se reflejaban en lo económico sino también en lo político,³⁸ social y educativo. En este sentido, Mészáros

38 Esta idea es apoyada por los planteamientos de Gentili (2011) al identificar que fue una gran decepción para las clases menos favorecidas darse cuenta que la educación no aseguraba una mejor calidad de vida, sino que debían

(2008), habla de la búsqueda de un nuevo orden social que no se rija por los “círculos viciosos de desperdicio y escasez” (p. 68-69) en una sociedad en la cual a gran parte de la población se le han negado unos mínimos requisitos para su dignidad y felicidad. Por ello, en el nuevo orden los afectados deben tener la suficiente voz y libertad para poder priorizar las necesidades reales que les mantienen en esa deficiencia estructural en la que están instalados irremediabilmente.

En ocasiones, el eurocentrismo supuso en el pasado una infravaloración de las ideas surgidas más allá del *Finis Terrae*, pero los avances en el transporte y la comunicación propios del siglo XX han permitido la construcción de un saber conjunto que –más allá de lo continental– busca la explicación de la realidad tomando en cuenta las investigaciones e intuiciones llegadas desde otras perspectivas; constituyendo esa episteme polifacética a la que nos referíamos al principio del capítulo. Así pues, una vez analizadas las principales influencias que América Latina recibe de Europa no podemos obviar la importancia trascendental que para Europa suponen las influencias de América latina, de las que destacaremos las figuras de Paulo Freire y Mario Kaplún, o los conceptos de inculturación y opresión cultural.

Una de las grandes influencias que recibe Europa de la pedagogía latinoamericana es a través de Paulo Freire (1921-1997), cuyo pensamiento queda recogido fundamentalmente en sus libros *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *la Pedagogía del oprimido* (1970). Freire es un claro ejemplo de retroalimentación en el campo de la pedagogía, pues si bien recibe las influencias europeas del neoidealismo italiano de Benedetto Croce y Giovanni Gentile que le llegan a través de Antonio Gramsci, posteriormente será una de las grandes influencias latinoamericanas con su pedagogía crítica por las que propondrá la indisolubilidad entre teoría y praxis, debido a que la experiencia de lo cotidiano influye en la construcción del conocimiento; en este sentido, la educación no estará separada de la

implicarse en los cambios sociales y políticos puesto que sus gobiernos no les habían tenido en cuenta.

política, puesto que en el pensamiento de Freire la política es entendida como la actividad propia y vital del ser humano.

Freire aporta a la pedagogía crítica la noción de alfabetización crítica emancipadora³⁹ en las que las figuras del profesor y el alumno están inevitablemente llamados, por un lado, a cuestionar “los postulados que han venido justificando la práctica socioeducativa y habitual de nuestra civilización occidental” (Rodríguez Rojo, 1997, p. 123) y, por otro lado, a superar las lecturas mágicas⁴⁰ de la sociedad. El proceso de aprendizaje deberá definir críticamente y cuestionar la propia sociedad para formarse una idea real que debe ser construida teniendo en cuenta a los demás miembros de la sociedad. La figura clave en esta deconstrucción y construcción social será el maestro que apoyará este acto de aprendizaje “político” –cívico– y que partirá de la realidad social estudiada críticamente –sin desviaciones optimistas o fatalistas– para la construcción activa de la sociedad.

En este marco, Freire propone la alfabetización crítica emancipadora en la que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se unen dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”⁴¹ (Freire, 2008, p. 13). En este sentido, al hablar de lectura no nos referimos a la descodificación de unos signos, sino a la mirada al mundo circundante que es capaz de configurar la propia realidad personal y social de manera crítica. Esta idea choca de fren-

39 Se la ha denominado con varios nombres por lo que también se la conoce como pedagogía crítica emancipadora, pedagogía liberadora, pedagogía de la liberación o pedagogía problematizadora.

40 En este sentido, podemos entender que el conocimiento es liberador del ser humano y de sus miedos pues “en la medida, sin embargo, en que me fui haciendo íntimo de mi mundo, en que mejor lo percibía y lo entendía en la lectura que él hacía, mis temores iban disminuyendo” (Freire, 2008, p. 14). La traducción del original portugués es mía.

41 La traducción del original portugués es mía.

te con la práctica habitual de la memorización mecánica en la que los estudiantes actuaban como meros recipientes sobre los que se volcaban los contenidos; por ello, en *Pedagogía del oprimido* (1970) denominó a este tipo de *educación bancaria* puesto que se trata de una educación pasiva en la que sólo se pueden esperar comunicados, añadidos o adendas desde las altas esferas opresoras. La clave interpretativa de su pedagogía reside en la búsqueda que el ser humano realiza de sí mismo y con los demás en la lectura de la realidad del mundo. Por tanto, el encuentro con la realidad le permitirá realizar su propio diagnóstico sobre la opresión y tomar conciencia de la necesidad del compromiso personal para superarla; y, por otro lado –una vez alcanzada la libertad– el ser humano queda insertado en un proceso continuo de liberación, pues cada persona y cada generación debe aprender a descodificar la realidad que le rodea. Siguiendo con este razonamiento, Giroux, advierte del peligro que supone el hecho de que la educación quede sometida al dictado de las ideologías dominantes puesto que se aprovecharán de la alfabetización para legitimar sus propias ideologías; por ello, afirma que “tanto la alfabetización como la escolarización misma son parte de un fenómeno político, y en parte representan un terreno epistemológico asediado en el que diferentes grupos sociales luchan por la forma en que ha de ser expresada, reproducida y resistida” (Giroux, 2004, p. 260). Además, esta educación tradicional, considera al alumno como mero recipiente y, por tanto, advierte de las injerencias de la lógica capitalista en la educación pues sólo le preocupa encontrar meros operarios a los que puedan instruir en ciertas habilidades.

El pensamiento de Mario Kaplún (1923-1998), influenciado por Freire, es una fuente de estudio en Europa debido a sus aportaciones en el campo de la educomunicación. Uno de sus conceptos más influyentes es el de prealimentación –*feed-forward*– por el que se construye mentalmente una imagen previa del destinatario –para que se sintiéndose representado y reflejado– acoja nuestro mensaje produciéndose una verdadera comunicación, puesto que “si se desea comenzar un real proceso de comunicación, el primer paso debiera consistir en poner al

destinatario, no sólo al final del esquema, sino también al principio, originando los mensajes, inspirándolos, como fuente de pre-alimentación” (Kaplún, 1998a, p.79). En este sentido, Kaplún entiende que la comunicación educativa es –al mismo tiempo– una interdisciplina y un campo de conocimiento “en la que convergen una lectura de la Pedagogía desde la Comunicación y una lectura de la Comunicación desde la Pedagogía” (Kaplún, 1998b, p. 158); por lo tanto, toda visión que reduzca la educomunicación a los media estará incurriendo en un grave reduccionismo. Su propuesta, parafraseando a Freire, será construir una comunicación transformadora frente a la comunicación bancaria existente, puesto que será fundamental en el proceso educativo un canal nuevo que permita esa educación transformadora. Por tanto –y más allá de la comunicación en los *media*– la comunicación es entendida como un ámbito propio de la pedagogía, debido a que la inteligencia del ser humano se construye en el ámbito de la comunicación, en donde la función del lenguaje es vital para el desarrollo de la lógica (Vygotsky, 1979). Por ello, la educación transformadora no tendrá lugar mediante un monólogo –propio de la Escolástica– entre maestro y discípulo, sino cuando un verdadero diálogo entre ellos; es decir, cuando exista una comunicación transformadora.

Bibliografía

- Abellán, J. (1979). *Historia crítica del pensamiento español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Averroes (1998). *Exposición de la “República” de Platón*. Madrid: Tecnos.
- Ballester, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universidad de las Islas Baleares.
- Barrow, R. (1976). *Greek and Roman education*. Hampshire and London: Macmillan.
- BILE (1881). *Institución Libre de Enseñanza. Prospecto para el curso de 1881-1882*. Madrid: ILE.
- Bloch, M. (1988). *La sociedad feudal*. Madrid: Akal.

- Calvo, T. (2003). ¿Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles. *Δαίμων*. Revista de *Filosofía*, 30, 9-21.
- Campillo, N. y Vegas, S. (1976). *Sócrates y los sofistas*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Carr, W. (1999). *Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cassirer, E. (1974). *Kant, vida y obra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comenio, A. (2012). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Compayré, G. (2011). *Herbart. La educación a través de la instrucción*. México: Trillas.
- Del Pozo, M. (2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22-23, 317-346.
- Del Pozo, M. y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Rev. Bras. Hist. Educ., Campinas- SP*, 3 (30), 15-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.002>
- Demolins. E. (1998). *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*. París: Económica.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, E. (2010). La construcción de una metodología ampliada. *Salud colectiva*, 6(3), 263-274.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2013). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Escudero, J. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Ferrière, A. (1928). *Pestalozzi y la Nueva Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- _____ (1930). *Problemas de educación nueva*. Madrid: Beltrán.
- Fichte, J. (1984). *Discursos a la nación alemana*. Barcelona: Orbis.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fleming, W. (1997). *Arte, música e ideas*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-9. Disponible en: <https://goo.gl/G8owCX> [2018, 15 de marzo].
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. París: PUF.

- Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica* (Vol. 2). Madrid: Popular.
- Franchini, A. (2012). Filología y Didáctica. Las reflexiones metalingüísticas de Juan Escoto Eriúgena. *Auster*, 17, pp. 9-25.
- Freire, P. (2008). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- Garrido, A. y Álvaro, J. (2007). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Glaser, B. G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Giner de los Ríos, F. (1869). La futura ley de Instrucción Pública. *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, tomo I, 254-261, 361-365, 464-470.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman, y J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora.
- Gutiérrez, I. (1972). *Historia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Heidegger, M. (1975). *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Alfa.
- Heiland, H. (1999). *Friedrich Fröbel (1872-1952)*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: <https://goo.gl/vE6u-pW> [2018, 15 de marzo].
- Herbart, J. (1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Hernández, A. y Matías, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 1-20.
- Jover, G., Gozávez, V. y Prieto, M. (2017). *Una Filosofía de la Educación del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Jovellanos, G. (1962). Memoria sobre educación pública. En P. Peñalver (Ed.), *Jovellanos: Obras sociales y políticas* (pp. 213-245). Madrid: Publicaciones Españolas.
- Kant, I. (2004). Tratado de Pedagogía. *Revista Educación Hoy*, 159.
- _____ (2007). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.
- Kaplún, M. (1998a). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: de la Torre.

- _____ (1998b). Procesos educativos y canales de comunicación. *Revista Comunicar*, 11, 158-165. Disponible en: <https://goo.gl/FMC6dT> [2018, 15 de marzo].
- Krause, C. (1860). *Ideal de humanidad para la vida*. Madrid: Manuel Galiano.
- _____ (1894). *Abhandlungen und Einzelsatze über Erziehung und Unterricht* (2 tomos). Berlín: Emil Felber.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Madrid: Anagrama
- Lledó, E. (1988). Aristóteles y la ética de la polis. En V. Camps (Ed.), *Historia de la ética*. Barcelona: Crítica.
- Lukács, G. (1970). *Historia y conciencia de clase*. La Habana: Instituto del libro.
- Luzuriaga, L. (1923). Las escuelas nuevas. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 765, 304-309.
- Marín, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 242(3), 23-44. Disponible en: <https://goo.gl/s7HoQj> [2018, 15 de marzo].
- Martí, J. (1946). *Obras completas* (2 vols.). La Habana: Lex.
- _____ (2018). *Crónicas sociales*. Barcelona: Red.
- Martín, J. (2002). *La Renotatio librorum domini Isidori de Braulio de Zaragoza (+651)*. Logroño: Fundación San Millán de la Cogolla.
- Martínez Lorca, A. (2015). *Averroes: el sabio cordobés que iluminó Europa*. Córdoba: Utopía.
- Martínez Ruiz, M. (2013). *La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)*. (Tesis doctoral). Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia.
- Meirieu, P. (1997). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* París: ESF.
- Menze, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldt*. Hannover: Schroedel.
- _____ (1996). Intención, realidad y destino de la reforma educativa de Wilhem von Humboldt. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 41(2), 335-350.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mialaret, G. (1978). *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Planeta.
- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia* (4 ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Moreno, P. (2013). Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament. *Temps d'Educació*, 44, 77-99.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Novillo, M. (2016). Educación y renovación pedagógica en la antigua Roma. *Tendencias pedagógicas*, 17, pp. 125-140.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. [Traducción de María Victoria Rodil]. Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Ortega Muñoz, J. (1989). Comentario a las Sentencias de Isidoro de Sevilla. *Themata*, 6, 107-123.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Piaget, J. e Inherdel, B. (2007). *La psicología del niño* (17 ed.). Madrid: Morata.
- Platón (1871). *Menón. Obras Completas de Platón, puestas en lengua castellana por primera vez por don Patricio de Azcárate*, tomo 4, 275-345. Madrid: Medina y Navarro.
- _____ (1872). *La República. Obras Completas de Platón, puestas en lengua castellana por primera vez por don Patricio de Azcárate*, tomos 7 y 8. Madrid: Medina y Navarro.
- Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Quintana, J. (2010). El concepto de naturaleza i d'estat de naturalesa en Rousseau. *Temps d'educació*, 39, 223-234.
- Recaséns, L. (1960). Naturaleza y cultura en Rousseau. *Dianoia*, 6(6), 3-21.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Muralla.
- Rousseau, J. (1980). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- Salas, A. (2012). *Historia general de la educación*. México: Tercer Milenio.
- Sensat, R. (1934). *Hacia la escuela nueva*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Sierra, B. y Pérez, M. (2015). La educación en J.J. Rousseau: un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 121-139. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42646

- Ureña, E. (1985). Krause y su ideal masónico: hacia la educación de la Humanidad. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 4, 73-95.
- _____. (2001). Fundamentos filosófico-políticos y realizaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza. En P. Álvarez (dir.), *Cien años de educación en España: entorno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 223-239). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Velázquez, I. (2005). Una aproximación al mapa disciplinar de la pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación* 35(2). Disponible en: <https://goo.gl/sPF1az> [2018, 15 de marzo].
- Vergara, J. (2003). La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 511-526.
- _____. (2009). La educación en la antigua Roma. En O. Negrín y J. Vergara, *Historia de la educación* (pp. 51-80). Madrid: Ramón Areces.
- _____. (2012). Psicobiología y educación en la baja Edad Media: las edades del hombre en Vicente de Beauvais (1190-1264). *Revista de Educación*, 357, 423-443.
- DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-067
- Vives, L. (1948). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Von Humboldt, G. (1968). *Gesammelte Schriften* (17 vols.). Berlin: Preussischen Akademie der Wissenschaften.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Warnock, M. (ed) (1962). *John Stuart Mill*. Londres: Fontana.
- Weinberg, G. (1981). *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO. Disponible en: <https://bit.ly/2K8tGHI> [2018, 15 de marzo].
- Wulf, M. (1901). Augustinisme et aristotélisme au XIII siècle. Contribution à la classification des écoles scolastiques. *Revue néo-scolastique de philosophie*, 30, 151-166.