

**“APRENDER COMUNICÁNDOSE. UNA VISIÓN HISTÓRICA”.**

**MEMORIA MÁSTER 2006-2008.**

**ALBERT ANDRADES FRANCIA**

Asesor: Javier Lahuerta

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>Introducción</b>	<b>p. 2</b>
<b>Conceptos previos</b>	<b>p. 5</b>
<b>Una de griegos</b>	<b>p. 27</b>
<b>Comenius</b>	<b>p. 29</b>
<b>Montaigne</b>	<b>p. 49</b>
<b>Locke</b>	<b>p. 60</b>
<b>Rousseau</b>	<b>p. 71</b>
<b>Pestalozzi</b>	<b>p. 86</b>
<b>Tolstoi</b>	<b>p. 104</b>
<b>Dewey</b>	<b>p. 123</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>p. 149</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>p. 155</b>

## INTRODUCCIÓN

Esta va a ser una Memoria sensiblemente distinta a la que presentarán mis compañeros/as de estudio. No es la primera vez que menciono la cuestión de la particularidad del tema que me propongo trabajar; ya lo hablamos en la fase presencial y lo hemos vuelto a tratar en numerosas ocasiones, por correo, con diversos profesores, desde entonces. En julio de 2007 decidí titular mi futura Memoria “*Aprender comunicándose. Una visión histórica*”. La primera parte del título sintoniza, digamos, con los contenidos del Máster. Sin embargo, la que proporciona la medida *real* de la Memoria es la segunda parte. De hecho, mi primera idea fue llamarla “*Antecedentes históricos de los enfoques comunicativos*”. Es menos poético, pero más descriptivo y tal vez más exacto. Probablemente, quien esté leyendo estas líneas y esté dispuesto a leer el trabajo entero se preguntará cómo se me pudo ocurrir un tema tan absolutamente diferente a los que el Dr. Llobera empezó a sugerirnos en la primera sesión de *Métodos*, o a los que proponían la mayoría de mis colegas en las sesiones con nuestra tutora (Cristina Ballesteros). Hay varias razones, pero la principal es esta: era el único en el que me apetecía trabajar a fondo de verdad. Luego hay otra, de orden más utilitario, que es el hecho de que, al trabajar en un instituto en línea —a distancia— me hubiera resultado bastante más difícil que a mis compañeros/as realizar investigación propiamente dicha con aprendientes *volátiles*. No imparto clases a grupos cerrados u homogéneos, no disponemos de aulas, y, en fin, ni siquiera conozco físicamente a los que son mis alumnos. Tenemos en nuestras listas desde menores de edad discapacitados hasta presos o personas de edad que han decidido sacarse aquel título que se les atragantó cuando eran adolescentes. Sí, por supuesto, esa tipología también se hubiera podido prestar para un análisis de tipo cuantitativo o cualitativo, y no tengo la menor duda de que, salvando los obstáculos que impone la enseñanza *on-line*, hubiese constituido un trabajo de lo más interesante. No obstante, como ya he aclarado antes, a mí me seduce más el otro tema, el “histórico”. Es algo instintivo, que empecé a detectar cuando apenas me iniciaba en los primeros peldaños del Máster: “*Esto que acabo de leer —pensaba yo— me suena a tal o tal otro autor*”. Lo curioso es que no se puede afirmar que yo hasta entonces hubiera tenido demasiado interés por la teoría pedagógica, pero de entre mis dispersas lecturas resultó que recordaba a algunos escritores que habían abordado la cuestión de la enseñanza desde supuestos no muy lejanos a lo que hoy denominamos constructivismo social. Por lo tanto, mis

motivaciones personales antes de empezar la Memoria eran el interés por el tema, un cierto conocimiento sobre el tema y la inseguridad que me produce el medio en el que trabajo a la hora de abordar un proyecto de investigación.

En cuanto a la bibliografía, desde luego es este un tema crucial, pues la presente Memoria constituye en su mayor parte una reflexión sobre la bibliografía. El problema, cuando me planteé la elaboración de este trabajo, no era tanto la bibliografía en sí, sino *cómo acotar esa lista* infinita de autores que, antes que Vigostky & cia., introdujeron ideas innovadoras acerca del aprendizaje de lenguas. No era por otra razón que me dirigí en repetidas ocasiones al sr. Llobera para que me guiara un poco en medio de ese laberinto. Si por mí hubiera sido, habría empezado a leer a partir de Platón y Aristóteles, pero ya entonces vi claramente que el trabajo me llevaría *años* de elaboración. Muy amablemente, el Dr. Llobera me recomendó, para empezar, el libro de Howatt y Widdowson “*A History of English Language Teaching*”, así como el de Aquilino Sánchez sobre “Los métodos en la enseñanza de idiomas”.

Los autores que por aquella época me propuse trabajar (y que ya enumeré en un correo dirigido a la Dra. Ballesteros) eran: Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Wittgenstein, Freinet, Popper y el brasileño Augusto Cury. Llobera mencionó a otros: Schlachter, Ausbel, etc. Por desgracia, no ha habido ni lugar ni tiempo para todos. La lista finalmente quedó en: Breve introducción sobre la pedagogía en la Grecia antigua, Comenius, Montaigne, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi y Dewey. Hablaré con más detenimiento de *la lista* en las Conclusiones finales.

Uno de los objetivos principales que me planteé al empezar esta Memoria fue la de aportar algo nuevo con ella. Yo sé perfectamente que de Comenius ustedes saben que con sus diálogos en checo y latín contribuyó a una enseñanza más eficaz de una segunda lengua, pero no sé si les son tan familiares los experimentos de León Tolstoi en su escuela de Yásnaya Polyana (basados, a su vez, en las teorías pedagógicas de J.J. Rousseau, y que influyeron más tarde en las escuelas multilingües de Gandhi en la India). No quisiera que mi memoria fuese un mero repaso de los autores que ustedes ya conocen a la perfección, y que (al menos algunos de ellos) hemos estudiado a lo largo del Máster, sino una humilde contribución personal a este campo efectuado desde la periferia –y desde la arraigada convicción de que todo esto de los “enfoques comunicativos” viene de muy, muy lejos. Tan lejos, que con tiempo por delante me

atrevería a (y de hecho me encantaría) investigar en textos antiquísimos del Antiguo Oriente que en cierto modo también ahondaron en estas importantes cuestiones. Pero repito lo escrito anteriormente: soy consciente de que esto no es una tesis doctoral, y por lo tanto he tenido que poner límites a mi curiosidad.

Resumiendo: la Memoria consiste en un compendio de comentarios y citas de autores que de una forma u otra se acercaron, entre los siglos XVI y XX, a lo que hoy llamamos “enfoques comunicativos”. El orden es cronológico (con alguna excepción, como la de Comenius, al que situó en primer lugar por su mayor importancia). La conclusión a la que pretendo llegar: demostrar que existe una “prehistoria” de esos enfoques y que no todo empezó en los años 60 del siglo XX. Para que esta hipótesis resulte, si cabe, más creíble, a continuación presentaré un compendio muy sintetizado de los puntos considerados clave en cualquier enfoque comunicativo, para más adelante contrastar, al final de cada capítulo, cada uno de esos puntos con los que el autor estudiado mantuvo en su doctrina o en su praxis pedagógica. Mi intención al presentar este pequeño resumen no es en absoluto demostrar que “me sé la lección”, sino hacer visible en todo momento el vínculo entre las materias estudiadas en el Máster y las ideas que “nuestros autores” preconizaron, aunque la fraseología, naturalmente, haya cambiado bastante.

Para acabar, quisiera también decir algo sobre las implicaciones que este tema pueda tener para la enseñanza de lenguas. Francamente: no presumo que esta Memoria pueda influir en lo más mínimo en la enseñanza de lenguas –ni para bien ni para mal. Quizá pueda contribuir a ampliar un poquito el listado canónico que habitualmente se suele citar a la hora de abordar, por ejemplo, materias como “Conceptos Básicos” o “Metodología”. Quizá sólo acabe siendo una lectura entretenida –ya me daría por satisfecho con ello—o, simplemente, una nota a pie de página en el entramado de un sesudo artículo de RedELE. No lo sé. Lo cierto es que, a lo largo de la historia, ha habido una serie de señores (y señoras) que han dedicado mucho tiempo a repensar la forma de enseñar las lenguas; algunos de ellos fueron tildados de chiflados en su momento. Puede ser divertido, higiénico e incluso didáctico el hecho de conocer qué es lo que les ocurrió, qué es lo que *se les* ocurrió, a esos señores no tan locos que, como Antoni Gaudí en su tiempo, empezaron a poner los cimientos de una obra inacabada que hoy suscita admiración, pero que entonces concitó el estupor, las burlas e incluso las iras de sus contemporáneos.

## CONCEPTOS PREVIOS

### *1. Papel del profesor*

Desde la publicación, en 1979, de *“The Communicative Approach to Language Teaching”*, de Brumfit y Johnson, el papel del profesor ha sufrido —desde el punto de vista teórico—una importante transformación. A lo largo de estos estudios hemos podido leer diversas afirmaciones acerca del nuevo rol que el docente debe desempeñar, todas coincidentes. La idea principal es que el aprendizaje debe darse en un ambiente de confianza mutua entre profesor y aprendientes, y como consecuencia ello tiene que derivar en una “suspensión del papel evaluador del profesor”. En 1986, M. Dejuan y C. Pérez, en un módulo de formación titulado “Procés d’aprenentatge”, manifiestan que los profesores no deben ser concebidos como “directores de ejercicios repetitivos y presentadores de materiales pedagógicos, sino como organizadores de experiencias de aprendizaje”. En cuanto a la práctica docente, el modelo hacia el cual se debería tender es aquel en el que el profesor sepa perfectamente cómo activar a su alumnado; en el que, además de proporcionar información o plantear nuevos ejercicios, incorpore técnicas de clase que inventa o que ha descubierto en libros de texto o de metodología, en cursos de formación o en conversaciones con los colegas. Ese profesor deberá saber organizar un plan de clase realista con el tipo de alumnos que tenga, pero deberá ser capaz también de alejarse del plan en caso necesario.

El capítulo de las convicciones o creencias del profesor es también mencionado a menudo en las “páginas” del Master. Las convicciones del profesor se pueden dividir en explícitas e implícitas o carentes de articulación verbal profesional. Según se afirma en Conceptos Básicos, las convicciones no explícitas son la clave fundamental para mantener o cambiar la actuación ordinaria del profesor en clase. Ellas son la causa de que algunos profesores, pese a mantener un discurso metodológico innovador, desarrollen una práctica de clase mucho más conservadora, debido a que ignoran la metodología necesaria o a que se encuentran más seguros favoreciendo el uso de procedimientos bien conocidos y menos experimentales.

En Metodología I hay un apartado específico dedicado a la evolución del papel del profesor. En él se cita a Dick Allwright (1983), quien definió la tarea de aprender como “la gestión conjunta del aprendizaje de la lengua” y puso de relieve cómo los papeles

tradicionalmente asignados a profesores y alumnos no eran los adecuados. En este nuevo papel, ya no es tan importante la especialización del docente en una determinada disciplina o el dominio de sus contenidos conceptuales. El “nuevo” docente debe ser capaz, también, de intervenir en la gestión del aprendizaje y de forjar una enseñanza centrada en las necesidades de los alumnos, así como de establecer las condiciones idóneas para el aprendizaje. Ahora, además de seguir siendo una importante fuente de información, debe tener en cuenta la información aportada por los alumnos. Tiene que haber una “intención compartida” entre profesor y alumnos. En resumen, la actuación del profesor se describe de la siguiente manera:

- El papel del profesor no puede concebirse al margen de los factores ambientales y personales que influyen en el aprendizaje: entre sus funciones destaca la sensibilidad a esos factores para realizar una intervención adecuada en cada situación y momento.
- La función de transmisión de información y de conocimientos es sólo una de las funciones del profesor —y no la más importante: los estudiantes pueden obtener esos conocimientos en otras muchas fuentes.
- La función de gestión de la clase, de tutoría a los alumnos, de guía en su proceso de aprendizaje, así como de estímulo de los factores personales y ambientales más potentes, han sido realizadas en los últimos años.

Efectivamente, en este cambio de percepción del papel del profesor han influido notablemente las nuevas teorías de la psicología sobre el aprendizaje en general, y sobre el aprendizaje de lenguas en particular. Concretamente, la influencia del cognitivismo, el constructivismo y el interaccionismo social, así como la pedagogía humanista, han resultado determinantes para definir esta nueva concepción del papel del profesor y también del alumno.

Finalmente, la formación del profesor debe continuar de por vida, pues “una verdadera formación de profesor no es otra cosa que un permanente proceso de autoformación”.

## *2. Papel del alumno*

El cambio de paradigma introducido por el libro de Brumfit y Johnson, perfeccionado después por Brumfit y Mary Finnochiaro en 1983, comportó también un cambio relevante en la concepción del rol del alumno en el proceso de aprendizaje. Así, en este último volumen se dice que la actividad en el aula está centrada en los alumnos y en su aprendizaje, y que el profesor pasa a un segundo plano de importancia, junto con la práctica controlada. El promotor de esta idea, según Gregorio Luri (2008), fue el psicólogo ginebrino Claparède (1873-1940). Son los intereses individuales de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje particulares, sus necesidades específicas y sus propios objetivos los que determinan a partir de ahora el contenido del sílabus o programación. Se favorece el empleo de técnicas posibilitadoras de la participación de los estudiantes, como actividades en grupo, en parejas, simulaciones, dramatizaciones, etc. Las conversaciones, lecturas y discusiones de los aprendientes se desarrollan de manera espontánea, aunque a veces puedan ser simuladas.

También M. Dejuan y C. Pérez, en el módulo mencionado anteriormente, se refieren al papel de los alumnos como creadores activos de su proceso y no como recipientes pasivos. Destacan la importancia de trabajar en una aula cooperativa que dedique atención también a los aspectos afectivos de los estudiantes. Entre estos aspectos afectivos se encuentran la motivación, la actitud, la aptitud y la personalidad del aprendiente, e incluyen factores tan variables como los estados de ánimo, el despiste o la ansiedad de cada alumno. M. Baralo (1999) escribe: “Un profesor sensible y atento a cada una de las peculiaridades de sus alumnos podrá crear en su clase un ambiente que favorezca el éxito del proceso”.

En Metodología, la insistencia en este nuevo papel del alumno es palmaria: “frente a una enseñanza tradicional en la que el alumno era consumidor pasivo de los conocimientos elegidos por el profesor, la nueva perspectiva didáctica concede al alumno el papel de eje central, en torno al cual se ajusta la confección de los materiales y las actividades de clase preparadas por el profesor” (tema 2). La clase se concibe como “escenario de la interacción humana”, en el que sus miembros comparten un conjunto de preocupaciones comunes y establecen un entramado de relaciones emotivo-afectivas. Los estudios realizados por la psicología cognitiva suponen un cambio en el



comportamiento del alumno, en el que la participación activa, la toma de decisiones y la exploración de los procedimientos más efectivos y adecuados de la propia identidad pasan a ocupar un lugar primordial. El alumno se implica más en su propio proceso de aprendizaje.

A mediados de los 70, la investigación sobre la enseñanza de L2 se interesó por “el buen alumno de lenguas” (*the good language learner*). Uno de los perfiles más interesantes es el descrito por Rod Ellis (1985), donde constata que el buen alumno de L2 responde a una serie de características ideales (responde positivamente a la dinámica de grupos, no desarrolla sentimientos negativos de ansiedad o inhibiciones, explota al máximo todas las ocasiones que se le presentan para practicar la L2, etc.), y en resumen, presta más atención al significado que a la forma.

El alumno, desde este punto de vista, desempeña un papel fundamental en su propio aprendizaje, mediante la creación de conocimiento y desarrollo conjunto de habilidades, propiciados por el contexto del aula.

Una de las formas de participación activa del aprendiente en su proceso de aprendizaje consiste en la autoevaluación y en la coevaluación (evaluación entre iguales), con las cuales se consigue integrar sus propias conclusiones y sugerencias en la organización de la clase.

Otra consecuencia de este nuevo papel del aprendiente es el concepto de “currículo abierto”, centrado en el alumno, que el profesor puede poner en práctica a partir de la reflexión crítica sobre los presupuestos de éste y sobre su propia actuación y la de los alumnos.

### 3. *Aprender a aprender*

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, que en la jerga pedagógica se suele conocer como “aprender a aprender”, es uno de los pilares incuestionables de los enfoques comunicativos de cualquier época y tendencia. Al tratar el tema del papel del profesor en la asignatura de Metodología, veámos cómo una de las funciones del docente era fomentar la autonomía de los alumnos, planteando las actividades a partir de

la propia experiencia de los discentes y haciéndolos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Esta práctica docente, se aseguraba en el módulo, denotaba la creencia de que el aprendizaje de una lengua ayuda al aprendizaje personal. Por otro lado, Giovannini, Martin Peris *et al.* (1996: 53), escriben: “La promoción de la autonomía del alumno es una de las funciones principales del profesor de idiomas”. ¿Cómo se logra esto? Según estos autores, “el profesor logra la “autonomización” del estudiante mediante el desarrollo de la responsabilidad personal del alumno, de su participación activa en las actividades de clase y su independencia para organizar su aprendizaje dentro y fuera de clase”. Y sobre todo, aceptando el desafío de integrar la negociación en el proceso de aprendizaje. La pedagogía de la negociación consiste en “propiciar condiciones favorables para el libre desarrollo de cada uno en su propio proceso de aprendizaje”. Esto se consigue introduciendo en la práctica docente el principio metodológico de diferenciación en la enseñanza y el aprendizaje: estos no deben fundarse en la uniformidad, sino en fomentar “estilos” diferentes, de manera que cada alumno encuentre su propio camino para aprender de manera eficaz. En el cuadro esquemático que estos autores dedican a los aspectos de la competencia de comunicación, al lado de una competencia lingüística, una competencia comunicativa, una sociolingüística, etc. aparece también la “competencia de aprendizaje”: “Equivale – dice—al grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje. La autonomía depende de la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y supervisar el propio aprendizaje, de participar activamente en un aprendizaje cooperativo”.

Williams y Burden, en “*Psychology for Language Teachers*” (1997: 147) , uno de los libros recomendados en la bibliografía, escriben lo siguiente sobre el aprender a aprender (“*learning to learn*”): “*One of the major themes of this book is that education is a lifelong process, one purpose of which is to equip learners to cope in a changing world*”. Los autores manifiestan que el profesor de lengua extranjera, además de centrarse en enseñar la forma del lenguaje meta, debe también enseñar a sus pupilos “*to acquire the skills of self-directed learning*”, es decir, enseñarles cómo se aprende la lengua de forma autónoma.

Por su parte, el MCRE dedica un apartado al “aprender a aprender” dentro de las competencias generales del usuario o alumno: es el 5.1.4, titulado “La capacidad de aprender (saber aprender)”, y dice lo siguiente:

“En su sentido más general, *saber aprender* es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.”

#### 4. *Tratamiento del error*

En la aproximación comunicativa definida en las primeras “páginas” de este Master se considera el error como parte inevitable del proceso de aprendizaje. En realidad, es mucho más que eso. El enfoque comunicativo concibe el error como un elemento valioso en las manos del profesor para saber donde ubicar al aprendiente, y para hacerlo progresar en su aprendizaje. “El error es una manifestación natural del estadio de aprendizaje del estudiante” (Metodología II, síntesis del módulo 4).

En el módulo 8 de Conceptos Básicos (“La producción del hablante no nativo: la Interlengua”) hay un tema, el 2, dedicado al análisis de errores (AE). Después de haber tratado el Análisis Contrastivo (AC) dentro de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), y de la concepción de R. Lado (1954) según la cual el error supone la transferencia de hábitos de la L1 a la L2, se pasa a hablar del error desde una perspectiva distinta. Ya no es visto como algo negativo que ha de evitarse a toda costa desde las primeras etapas de aprendizaje, sino como “una valiosa fuente de información que indica en qué punto del proceso se encuentra el hablante”. Los estudios sobre el lenguaje realizados hacia el final de la década de los sesenta determinan que, en el aprendizaje de una L2, como en el de la L1, el hablante no nativo tiene parte activa en su proceso de adquisición. La obra de P. Corder (1967) es considerada como “la metodología que es base de lo que hoy es la ASL” en relación con el tratamiento del error. El objetivo de esta nueva concepción no es ya intentar predecir los errores que puedan producir los aprendices, sino identificar, describir y explicar los que realmente producen. “La consideración del error sistemático como un elemento valioso nos dice

que el alumno está utilizando un sistema que si bien no es equivalente al nativo, sí pone de manifiesto la naturaleza regular, no azarosa del proceso, nos informa acerca de lo que falta por aprender y, lo que quizá sea más importante, permite al alumno comprobar sus propias hipótesis acerca de la L2”.

Aunque a Corder le señalaron también sus errores en el análisis de ídem (J. Schachter, 1974), su noción del error como un elemento no necesariamente negativo en el proceso de aprendizaje ha resistido hasta hoy día. Además, influyó enormemente en la acuñación del concepto de Interlengua (Selinker, 1972), un término fundamental para entender los sistemas no nativos de los aprendientes. A raíz de estas nuevas lecturas de los errores y de los sistemas aproximativos de los alumnos, se ha generado un cambio de actitud con respecto a la práctica de corrección sistemática que predominaba en los métodos pedagógicos anteriores (Giovannini *et al.*, 1996).

En Metodología II, especialmente en el Módulo 3 (“La didáctica de la expresión y de la interacción”), se da buena cuenta de este nuevo concepto sobre el tratamiento del error y se recogen algunos buenos consejos a la hora de ponerlo en práctica (Tema 5: “La corrección del texto escrito”): “La expresión escrita es la destreza que más se presta a la corrección de errores: están ahí y no podemos soportar que queden sin corregir. Por eso, la práctica más generalizada consiste en tratar los diferentes textos escritos por los alumnos como objetos imperfectos, susceptibles de ser sometidos al control de calidad al término de la cadena de producción...”. “Es más importante lo que le pasa al alumno que lo que ocurre en el texto. Con la corrección exhaustiva de todos los errores se obtiene un texto perfecto pero inútil”. “El uso del lápiz rojo, normalmente señalando y corrigiendo el error, sin dar oportunidad a entenderlo y corregirlo, significa una censura severa: concede una excesiva importancia al error”, etc. etc. La alternativa, según se dice en esta asignatura, sería seguir una serie de estrategias de corrección, entre las cuales destaco la primera de todas: “Contemple los errores como amigos y no como enemigos que haya que dominar, pues nos hablan sobre su proceso de aprendizaje”.

##### 5. Integración de contenidos (y destrezas)

Desde sus inicios, los enfoques comunicativos han puesto énfasis en la necesidad de estudiar las diferentes competencias y destrezas de una forma integrada. En los años 70,

Dell Hymes “corrigió” la teoría generativista de Chomsky ampliándola a todo lo que implica el uso de la lengua, sin limitarla a las cuestiones de gramaticalidad. Por otro lado, el trabajo de Brumfit y Finnochiaro mencionado anteriormente establece de forma clara que no existe una fase de aprendizaje de estructuras, por un lado, y otra de actividades comunicativas, por otro. Más recientemente, autores como Christopher N. Candlin o David Nunan han realizado propuestas sobre el trabajo por tareas que ponen de relieve la necesidad de interrelacionar la información, los recursos, las actividades y también los aprendientes y los profesores. En los nuevos planteamientos didácticos de la enseñanza de lenguas, se favorece un aprendizaje formativo, no meramente instrumental, que contenga elementos de comunicación intercultural e intracultural e incorpore los componentes vivenciales del aprendizaje, superando el reduccionismo relativo a su dimensión estrictamente intelectual. Es en este sentido que cobra importancia el Portafolio europeo de las lenguas como instrumento que permite al individuo registrar y presentar diferentes aspectos de su biografía lingüística, dentro y fuera del aula, a lo largo de toda la vida.

Para hacer posible esa integración, es necesario efectuar previamente un inventario de contenidos que comprenda el conjunto de elementos o unidades de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los distintos ciclos o niveles. Este inventario reflejará todos los conocimientos que debe adquirir el alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje para alcanzar la competencia comunicativa. Según el MCRE, la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el socio-lingüístico, el sociocultural, el pragmático, el discursivo y el estratégico. Además, se asume que cada uno de estos componentes comprende, a su vez, determinados conocimientos, destrezas y habilidades .(MCRE, 2.1.2., p. 13)

En el módulo 2 de Metodología I (“Los objetivos y los contenidos del programa y su tratamiento didáctico”), se trata de la interrelación de contenidos en una programación. Y se afirma: “Los diferentes tipos de contenidos que integran una programación pueden aislarse en grupos separados, a efectos de una mejor planificación de las actividades de clase y una mejor elaboración de los materiales didácticos. Pero tanto en su realidad lingüística como en su tratamiento didáctico, esos contenidos están estrechamente relacionados entre sí, sin que sea posible desgajarlos en compartimentos estancos”. En la enseñanza de lenguas, normalmente se distingue entre contenidos conceptuales y contenidos procedimentales.

No solo se propugna la integración de contenidos, sino también, dentro del aprendizaje de la lengua, la integración de las diferentes destrezas: comprensión (oral y escrita), expresión (oral y escrita), interacción (oral y escrita) y mediación (interpretando o traduciendo) (MCRE, 2.1.3., p. 14). Está claro que, en muchas de las situaciones de comunicación como usuarios de nuestra propia lengua o de un idioma extranjero, hacemos uso de más de una destreza, y no sólo una de forma aislada. A la conexión existente entre las cuatro formas que presentan las actividades de una lengua determinada (hablar, escuchar, leer y escribir), se le denomina “integración de destrezas”.

Esta integración debe darse también en el aula de E/LE. En la secuencia natural del uso de la lengua prácticamente ninguna actividad se usa de manera aislada; lo mismo debe ocurrir en el aula. En la introducción al módulo 1 de Metodología II (“La naturaleza de las destrezas lingüísticas y su clasificación”), se afirma que “en la elaboración y ejecución de tareas didácticas se pretende un tratamiento de las destrezas global e integrado, siguiendo el modelo de interacción que se da en contextos naturales”. Aunque a continuación, por razones prácticas, se procede a su análisis por separado.

Son muy interesantes a este respecto las reflexiones de A.G. Santa-Cecilia (1995), que al hablar del concepto de “programa” señala que éste no tiene por qué limitarse a la selección y organización de los contenidos, sino que debe designar “el conjunto de decisiones que adopten los profesores a la hora de aplicar a un curso concreto las especificaciones del plan curricular, *pero no solo en relación con los contenidos sino también en relación con otros componentes de la planificación, como los objetivos, la metodología y la evaluación*”.

## 6. Motivación

Sin duda, uno de los *leit-motivs* de todos los enfoques pedagógicos modernos. Es evidente que no puede entenderse la nueva concepción del rol del aprendiente – fundamentada en su papel central y en su implicación activa en el proceso de aprendizaje—sin hacer hincapié en el tema de la motivación de los alumnos a la hora de aprender. La utilización de técnicas que favorezcan la participación de los estudiantes,

como actividades en grupo, en parejas, simulaciones, dramatizaciones, etc. (es decir, actividades interactivas) no tiene otro objetivo que el de estimular la motivación de los alumnos. De igual modo, la organización de la enseñanza de manera que los aprendientes participen en las tomas de decisiones sobre el currículo y sobre su propio aprendizaje, aparte de constituir una profundización en la naturaleza democrática de la enseñanza, tiene como objetivo incrementar el interés de los estudiantes por este proceso.

Estrechamente relacionada con la motivación, la *hipótesis del filtro afectivo* de S. Krashen (1981) establece que el hablante de L2 debe estar motivado, mostrar un elevado nivel de autoestima y un bajo nivel de ansiedad. Así, cuando los aprendices están a la defensiva, el filtro afectivo está demasiado alto e impide que el *input comprensible* sea asimilado. Según Krashen, las diferencias de éxito final en la adquisición que se observan entre diversas personas son atribuibles a la puesta en marcha de este filtro afectivo, junto con el Monitor.

La motivación se cita en “Conceptos Básicos” (módulo 9, tema 5: “Factores que intervienen en la configuración de los sistemas de IL”) como uno de los factores afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Allí, siguiendo a Gardner y Lambert (1972), se define como “el esfuerzo que realizan los aprendices como resultado de su deseo o necesidad de aprender”. Se distingue entre dos tipos de motivación: la integradora —“hace referencia al deseo del aprendiz de alcanzar un nivel de competencia óptimo en la L2 con objeto de participar activamente en la vida de la comunidad que habla dicha lengua”—y la instrumental, que constituiría el deseo de aprender una lengua por razones eminentemente prácticas. Pero fue Corder (1967) quien formuló el tema de la motivación de una forma más radical: “Si existe motivación es inevitable que un hombre aprenda una lengua si se le pone en contacto con los datos de dicha lengua”.

Parece ser que hay autores que distinguen entre motivación y actitud, entendida esta como “una predisposición positiva o negativa hacia la L2 y/o la cultura que representa” (Cenoz y Valencia 1994).

Dentro del tema 1 de Metodología I (“El aula de E/LE”), se estudian los diferentes entornos de aprendizaje, y entre ellos, el entorno emocional, que es descrito así: “es el que caracteriza el ambiente de aula en torno a aspectos como la motivación y las actitudes personales (disposición, perseverancia, conformidad, etc.)”. Más adelante, al

abordar la noción de “buen alumno de lenguas” (*good language learner*) de Rod Ellis (1985), se citan algunas de las características de este alumno ideal, todas relacionadas de una u otra forma con la motivación. Este listado de Ellis añade un nuevo tipo de motivación a las dos (integradora e instrumental) que habíamos visto anteriormente: la “motivación por la tarea”, según la cual el estudiante responde positivamente a las tareas de aprendizaje que se le proponen.

A medida que los estudios psicológicos se van incorporando a la pedagogía en general y a la enseñanza de lenguas en particular, cada vez se va asignando más importancia a los factores ambientales y personales, entre ellos el de la motivación. Esto fue algo que vieron muy claro los autores analizados en esta Memoria, pues la práctica totalidad de ellos insistieron mucho en considerar la motivación de los aprendientes como uno de los factores clave del proceso de aprendizaje.

#### *7. Material auténtico / de la vida real / significativo*

El “empleo de materiales procedentes del mundo exterior al aula” constituye también un clásico de los postulados comunicativos. Lo de los “materiales auténticos” es algo que ya aparece en la obra de Brumfit y Finnochiaro tantas veces mencionada: “En los libros de texto realmente comunicativos se intenta evitar la presencia de actividades que no sean plausibles en el mundo exterior al aula” (Conceptos Básicos, Módulo 4).

En el apartado de Metodología I titulado “Las destrezas lingüísticas en la vida cotidiana” (Módulo 2, Tema 2), se menciona la necesidad de que “las actividades en clase para practicar dichas destrezas [las lingüísticas] deberán asemejarse en la medida de lo posible a situaciones reales de expresión y comunicación”. A continuación nos encontramos con una lista de “textos de la vida cotidiana”, orales y escritos, entre los cuales se incluyen entrevistas de trabajo, conversaciones telefónicas, canciones, libros, revistas, periódicos, tiras cómicas, etc. El punto siguiente, “Los textos en los materiales didácticos”, comienza así: “Los materiales didácticos no tienen otra función que la de facilitar los procesos de aprendizaje. En las más recientes corrientes metodológicas se propone que los materiales contengan textos auténticos. El concepto de autenticidad está ligado tanto al de tipo de texto (los textos son muy variados y cada tipo se reconoce por



tener unas determinadas características) como al trabajo que con ellos se lleva a cabo (la práctica de las destrezas)”.

El MCER distingue, por su parte, entre textos “auténticos” y textos “creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua” (6.4.3); así, mientras los primeros son “producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua” (periódicos, revistas, retransmisiones, etc.), los segundos son aquellos “creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua”, como por ejemplo materiales especialmente preparados como una grabación hecha por actores, oraciones aisladas para la realización de ejercicios concretos de fonética, gramática, etc.

Es, de hecho, la misma distinción que establece Nunan (1996), cuando, al hablar de la enseñanza mediante tareas, explica que estas se clasifican en dos: las que siguen criterios “del mundo real” y las que se justifican en términos de carácter pedagógico.

En el tema siguiente de Metodología I, “La integración de destrezas en las actividades de aula”, se explica –citando al MCER (1.1)—que la razón por la que es aconsejable que las actividades de lengua se asemejen lo más posible a situaciones reales, es que “los usuarios y alumnos que aprenden una lengua deben hacerlo como miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”. Esto se ilustra con diversos ejemplos, de fuera y de dentro del aula. En “La integración de destrezas fuera del aula” se cita el caso de cuando vemos una película en versión original y nos servimos del apoyo de los subtítulos (comprensión lectora y comprensión auditiva). Se recurre otra vez a la noción de “contextos naturales de la vida real” para exponer de qué manera en ellos la interacción y la integración de destrezas se dan de forma continua. Por ello, la integración de destrezas también debería darse en el aula de E/LE: para “procurar no alejarnos del uso real de la lengua” –uso real en el que ninguna destreza se usa de manera aislada. Con este propósito, se sintetiza al final, “los textos aportados y los mecanismos de trabajo aplicados en la didáctica deben recoger, lo más fielmente posible, aquellas propiedades que tales textos y mecanismos poseen fuera del aula”.

J. Zanón (1998) enumera, en el punto “La didáctica de la gramática (II)” de Metodología II, lo que ocurre cuando el material didáctico disponible para la enseñanza

de contenidos gramaticales no es “significativo”, “contextualizado” y se aleja mucho de los conocimientos comunicativos:

- Se vuelve al esquema tradicional que enfrenta profesor /alumno.
- No hay vacío ni intercambio de información: el profesor sabe y los alumnos no.
- La interacción es mínima, etc. etc.

En su “Profesor en acción”, Giovannini, Martín Peris *et al* (1996: 130) definen “texto auténtico” como “cualquier texto oral o escrito al que puede estar expuesto un nativo en su vida real: conversaciones telefónicas, anuncios (en la radio, en el aeropuerto, en la estación, en un supermercado, en una tienda), canciones, noticias en la radio y en la televisión o en los periódicos, artículos de revistas, cartas, recados, etc. Se consideran auténticos también los textos orales no grabados directamente en situación real, pero que reflejan los rasgos y propiedades típicos del lenguaje oral (expresiones coloquiales, redundancias, vacilaciones, omisiones, etc.)”.

#### 8. *Procedimientos / Producto final*

Nos encontramos en plena era “procedimental” (Internet y las TIC al fin y al cabo no son más que procedimientos), y este importantísimo cambio de paradigma hace tiempo que se viene anunciando y aplicando en la metodología pedagógica. Ya en 1899 Passy escribía, refiriéndose a la enseñanza de lenguas: “No es una construcción lo que hay que desarrollar, sino que lo que se debe adquirir es un hábito activo”. Encontraremos infinidad de afirmaciones como esta a lo largo del Máster, y también en las obras de los autores analizados en esta Memoria. La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT) o en Proyectos, sobre los cuales escribieron de manera lúcida Candlin, Nunan, Skehan, Estaire, Zanón, etc. son también enfoques en los que prima el “proceso” (la actividad, la tarea) antes que el “producto” final (el dominio teórico de la gramática y del vocabulario).

Desde este punto de vista, la teoría generativista o innatista de Chomsky no encajaría demasiado, puesto que en ella el aprendiente (el niño), al estar ya equipado “de fábrica” con la Gramática Universal, solo tiene que dejarse guiar por el entorno para madurar sus “tendencias innatas” y conseguir la adquisición del lenguaje. En cambio, el

constructivismo o el interaccionismo se adaptan a la perfección a esta visión procedimental de la enseñanza de lenguas: su nombre mismo indica que priorizan aquello que ocurre durante el proceso de aprendizaje por encima del resultado final en forma de examen o de dominio morfosintáctico de la L2. El interés pedagógico de estas dos teorías se orienta hacia los procesos de comprensión y de construcción de significados; su concepción del aprendizaje es dinámica y funcional: está lejos de considerar la adquisición o el aprendizaje de una lengua como la implementación de un determinado número de ítems.

Detrás de todo esto se encuentra la distinción, que ya mencionó Bronckart y que se encuentra ampliamente expuesta en el MCER, entre “saber” y “saber hacer”: es decir, entre el saber declarativo o explícito de la lengua y las destrezas y habilidades que se pueden llegar a desarrollar con ella (MCER, 5.1.1, 5.1.2). Fijémonos que el Marco Común Europeo, al describir el uso y aprendizaje de lenguas, emplea las siguientes palabras: “Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos, etc. (...) con el fin de *realizar actividades de la lengua que conllevan procesos* para producir y recibir textos, etc. ” (la cursiva es mía). El objetivo principal del aprendizaje de lenguas no es otro que la competencia comunicativa, o sea, una capacidad, no un saber acabado. Asimismo, en el MCER, ap. 2.1.1., se dice que “el logro de cualquier tarea en nuestra vida cotidiana depende en gran medida de nuestra capacidad para desarrollar procedimientos”.

En el módulo 1, tema 4 de Metodología I, al repasar las nuevas dimensiones en el aprendizaje de lenguas, se inicia el listado con este punto: “Frente a la atención exclusiva de los productos, la importancia de la atención a los procesos. Estos procesos son tanto de comunicación lingüística como de aprendizaje, como —finalmente—de gestión de las actividades que lo promueven”.

En un apartado de Metodología II como “La corrección del texto escrito” (M3, T5), se recalca que el enfoque preferido es aquel que está centrado en el proceso de composición y no tanto en el resultado final (el texto definitivo). Los libros y artículos de Daniel Cassany, en catalán y en castellano, dan buena fe de este tipo de enfoque en relación con la escritura, pero también de una visión metodológica general de tipo procedimental. Véase lo que se afirma en el citado apartado: “La consideración de la enseñanza como un proceso tiene una importancia capital en la concepción de la

corrección del escrito. Si el objetivo no es establecer la validez de un producto (final) sino de actuar para la mejora del proceso de escritura, incluso el mismo escrito puede verse como un proceso y, en la misma medida, también la corrección tiene esas características.” Avanzándonos un poco al que será uno de los puntos que comentaremos más adelante, a aquel tipo de corrección —el basado en el producto final— se la denomina “corrección tradicional”.

De todas maneras, en los últimos tiempos se ha intentado equilibrar un poco la balanza y se va admitiendo que en cualquier programa de lengua, además de los contenidos procedimentales, debe haber también contenidos conceptuales, es decir, teóricos. Esto se hace especialmente visible en la enseñanza de la gramática. Al inicio del módulo 4 de Metodología II, “El dominio del sistema”, primero se describe el enfoque comunicativo: “El enfoque comunicativo se centra en el significado de los mensajes más que en su forma. La importancia de la gramática reside en su función instrumental u operacional más que en el conocimiento declarativo que se tenga de ella.” Sin embargo, en la síntesis final del módulo, además de insistir en la importancia de la “adquisición de conocimiento implícito” sobre gramática, vocabulario y sistema fonético, se reconoce también que “la enseñanza y aprendizaje explícitos contribuyen a la aceleración de la adquisición de conocimientos y reducen el error.”

### *9. Evaluación y exámenes*

Punto crucial y piedra de toque de cualquier enfoque metodológico, el tema de la forma de evaluar es ampliamente comentado a lo largo del Master. En general, se tiende —como viene siendo habitual— a tomar distancias respecto de la evaluación “tradicional”, a la que se considera demasiado “finalista” (basada en el producto final) e incluso severa y autoritaria. En cuanto a los exámenes, sin llegar a postular la eliminación de estos (como sí que hacen algunos de los autores reseñados en esta Memoria), se entienden como una parte más del proceso evaluativo, pero no la principal ni la definitiva.

La cuestión de la evaluación está muy ligada a temas como el de las actividades, el rol del profesor o la concepción del error. Procuraré, por lo tanto, no repetir ideas que ya aparecieron en el apartado correspondiente, aunque será inevitable recordar algunos de

esos conceptos. Por ejemplo, el que señalaba al comienzo de estas páginas, al hablar sobre el papel del docente, cuando citaba a Brumfit y Finnochiaro (1983) y la “suspensión del papel evaluador del profesor”. Por desgracia, el resumen ofrecido en “Conceptos Básicos” (Módulo 4, Tema 1) no desarrolla esa idea, ni aclara en qué consiste esa misteriosa “suspensión”.

Las cosas se aclaran más adelante, en la asignatura de Metodología I. El módulo 3 de esta materia se titula precisamente “La evaluación y los exámenes”. Por supuesto, no me entretendré a resumir aquí toda la información relevante que proporciona cada uno de los temas o apartados de este módulo (autoevaluación, evaluación continua, evaluación final, etc.). Me interesa más, de acuerdo con el propósito de esta Memoria, destilar algunas gotas de la filosofía global que impregna este tema, y que, en muchos casos, coincide o se parece bastante a las propuestas que realizaron en su día los autores estudiados en estas páginas.

Para empezar, el acto de evaluar conocimientos o habilidades en la enseñanza se equipara al de otras situaciones de la vida cotidiana. En concreto, se menciona el hecho de evaluar la decisión sobre si darse un baño en el lago o dejar de hacerlo. Las preguntas que uno se hace en dicha situación (“¿qué se está evaluando?”, “¿con qué procedimiento?” y “qué escala se utiliza para considerar que es (o no) la temperatura adecuada?”) se trasladan al ámbito del aula. Esta equiparación del acto de evaluar “dentro” y “fuera” del aula nos remite a otros aspectos de la didáctica de lenguas que ya hemos comentado anteriormente.

La evaluación, se nos dice en esta asignatura, varía sustancialmente según cuál sea la teoría sobre la lengua y el aprendizaje en que se ampare el enfoque o método didáctico empleados. Naturalmente, desde un buen principio queda claro que aquí las que priman son las teorías cognitivistas y constructivistas del aprendizaje y su interés por los procesos de comprensión y de construcción de significados. “En este tipo de currículo, la metodología y la evaluación adquieren una gran importancia, y entran en una interacción dinámica con los otros dos componentes básicos de todo currículo: la fijación de los objetivos y la selección y secuencia de los contenidos”. Por lo tanto, concluye, el trabajo en el aula debe incluir desde el primer momento actividades de evaluación de distintos tipos, ya que se ve necesaria una personalización de los objetivos del currículo y la consiguiente selección de los contenidos.

El método de evaluación que los autores del Máster consideran preferible es el de “*evaluación auténtica*” (basada en el proceso, de tipo constructivista y centrada en un paradigma cualitativo) frente al de “*evaluación normativa*” (relacionada con el conductismo y centrada en un paradigma cuantitativo). De las diferencias entre estos dos paradigmas evaluativos hablaremos en el siguiente apartado.

Otra dicotomía similar a la anterior que se nos presenta en estos apuntes es la que se produce entre “*evaluación sumativa*” (de tipo cuantitativo, se da al final de un periodo o de una actividad) y “*evaluación formativa*” (atiende a las necesidades de cada estudiante y se da a lo largo de todo el proceso de aprendizaje), con preferencia, claro está, por esta última.

Acto seguido hay un tema dedicado a la autoevaluación (considerada –si es llevada a cabo por alumnos y profesor de manera conjunta—como la más formativa, puesto que “desarrolla la capacidad de *aprender a aprender*, se centra en los procesos y porque incrementa la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje”), otro a la evaluación continua (“está integrada en el curso y contribuye de forma acumulativa a la evaluación final del mismo”, “toma periódicamente el pulso del alumno para volver sobre las dificultades y fomentar estrategias de superación”) y un par de capítulos sobre la evaluación final y los exámenes. Sobre estos, se nos informa de que “no son más que una de las posibles formas que tenemos de realizar la evaluación” y que para ser representativos tienen que ser válidos y fiables. Después de revisar los distintos tipos de pruebas de lengua existentes (tipo test, integradas y comunicativas), se pasa a comentar las ventajas e inconvenientes de cada una. Finalmente, hay un apartado dedicado a los criterios de corrección y puntuación.

Un aspecto importante relacionado con la evaluación y al que se hace a menudo referencia en Metodología I es el del análisis de necesidades del alumnado. Sin realizar este análisis previo, la evaluación no resulta adecuada. Esto implica también la autoevaluación del propio aprendiente, quien, según Giovannini *et al.* (1996: 31), “al principio de curso, deberá evaluar sus necesidades e intereses, y el porqué y el para qué de haber tomado la decisión de aprender español.” Son muy útiles al respecto los cuestionarios de autoevaluación, tanto para el alumno como para el profesor, que aparecen en el Anexo de este libro.

En cualquier caso, y sea cual sea el tipo de evaluación empleado, lo que queda claro en estos capítulos es que, como escribe A. G. Santa-Cecilia (1995), “el profesor debe ir más allá de la mera valoración de los resultados de los alumnos y analizar tales resultados con objeto de considerar si el curso debe ser modificado o adaptado en alguna medida, con lo que la evaluación se convierte en un proceso de toma de decisiones.” Para este autor, es necesario integrar el proceso de evaluación como una actividad más del aula, transmitir al alumno el valor formativo de la evaluación y potenciar al máximo la retroalimentación.

### *10. Método tradicional / Nuevos enfoques*

Todo lo escrito anteriormente nos lleva a la constatación de que, para los autores del Máster, existe una clara contraposición conceptual y metodológica entre lo “tradicional” y lo “comunicativo”. Esta contraposición se siente, se respira y se lee a través de todas y cada una de las asignaturas, y en mi caso personal, me llamó tanto la atención que de hecho ha constituido el sigiloso *daimon* inspirador de esta Memoria. No hace falta, supongo, que repase todas las ocasiones en que esta dicotomía sale a relucir en las “páginas” del Máster; me imagino que sus responsables deben ser bastante conscientes de ello. De todas maneras, transcribiré algunas de estas frases o párrafos, con el objetivo de contrastarlas con las que, de manera análoga, escribieron o pronunciaron los autores analizados en las páginas subsiguientes, quienes también, cada uno en su época, estaban convencidos de estar proponiendo algo completamente nuevo y algo completamente contrapuesto a lo que existía hasta entonces.

En el Anejo 1 de la asignatura de Conceptos Básicos, a la hora de efectuar el repaso histórico de los diferentes métodos empleados para la enseñanza de lenguas extranjeras, se cita la obra de Jorge Shipton (1818), “Gramática para enseñar la Lengua inglesa”, publicada en Cádiz, que servía para enseñar el inglés a oficiales de la Marina española. A esta obra se la considera un clásico ejemplo del “método tradicional de gramática y traducción”, aunque su uso de los diálogos y de la pronunciación en voz alta del nuevo vocabulario haga admitir al autor que “este capítulo desmiente en cierto modo la caracterización apresurada que a veces se hace de las prácticas llamadas del “método tradicional de gramática y traducción”.

En el apartado titulado “Aproximación nocional funcional” (Módulo 4), el autor escribe: “El cambio de perspectiva que implicaba la aproximación comunicativa no fue fácilmente asimilable para los profesores que teníamos como cometido principal enseñar, en lugar de seguir las últimas aportaciones al debate didáctico”.

En una afirmación ya citada anteriormente, M. Dejuan y C. Pérez (1986) definen el nuevo papel del profesor de la siguiente forma: “Los profesores no [deben ser considerados] como directores de ejercicios repetitivos y presentadores de materiales pedagógicos, sino como organizadores de experiencias de aprendizaje.” Está claro que se atribuye ese rol del profesor como director de ejercicios repetitivos, etc. a una visión pretérita y mecanicista de la enseñanza.

El papel activo del aprendiente de lenguas también se percibe como una novedad absoluta, introducida a partir de “la revolución que se produce hacia el final de la década de los sesenta en los estudios sobre el lenguaje” y contrapuesta a “la mera repetición de las estructuras que se oyen en el entorno”.

La irrupción de la psicolingüística y la sociolingüística en el campo de la enseñanza de lenguas, sumada a las propias creencias de los profesores, han producido como resultado que “se ha podido pasar de una concepción paradigmática y sintagmática de la lengua (en la que el aprendizaje se reducía a una serie de elementos léxicos organizados formalmente mediante la morfología y la sintaxis) a otra en la que se toma en consideración su potencial de significado”.

En el módulo 1 de Metodología I, después de recomendar la lectura del capítulo 9 del libro de Williams & Burden (“*The learning context*”), se establece una clasificación de los distintos entornos posibles de aprendizaje. Entre ellos, se define el “Entorno académico” como aquel que “antepone a los aspectos creativos y sociales un tipo de clase más controlada por el profesor y la consecución de *puntuaciones tradicionales* de logro” (la cursiva es mía). Asimismo, en el apartado dedicado al papel del profesor, encontramos esta cita ya reproducida anteriormente: “Frente a una enseñanza tradicional en la que el alumno era consumidor pasivo de los conocimientos elegidos por el profesor, la nueva perspectiva didáctica concede al alumno el papel de eje central, etc.” Este apartado incide repetidamente en la dicotomía “rol tradicional / nuevo rol del profesor”, la cual se afirma que se debe a la aparición de las nuevas teorías psicológicas sobre el lenguaje y sobre el aprendizaje de lenguas. Sin dejar este módulo 1, en el



apartado “El concepto de autonomía en el aprendizaje”, se dice que “hay que tener en cuenta que la tradición heredada en la enseñanza –y no solo en la de lenguas—se ha caracterizado por una fuerte orientación prescriptiva, en la que el profesor tomaba casi todas las decisiones mientras que los alumnos estaban privados de cualquier iniciativa. A ello hay que añadir unos programas en gran parte centrados en la materia de aprendizaje y con una escasa consideración por el estudiante.” A continuación se describen una serie de características de la nueva dimensión en el aprendizaje de lenguas, todas ellas con el contrapunto de la práctica “tradicional”:

- Frente a la atención exclusiva de los productos, la importancia de la atención a los procesos.
- En contra de un aprendizaje de lenguas meramente instrumental, un aprendizaje formativo.
- La valoración de los componentes vivenciales del aprendizaje, por contraposición al reduccionismo relativo a su dimensión estrictamente intelectual.
- La valoración del aprendizaje heurístico frente al puramente lógico-deductivo.
- La importancia de los factores personales en el proceso de aprendizaje.

En el apartado dedicado a la evaluación, destacaré una actividad (Actividad 2, M3 T1) en la que aparecen distribuidas en dos columnas las características de la “Evaluación normativa” (es decir, la puramente cuantitativa o “tradicional”) y las de la “Evaluación auténtica” (o sea, la formativa, comunicativa, etc.). La actividad consistía en rellenar el vacío de una de las columnas, deduciéndolo de su polo opuesto. El cuadro era el siguiente:

### **Pregunta 1**

En dos columnas le enumeramos los contrastes entre la evaluación normativa y la evaluación auténtica, pero en esas listas no aparecen todas las características. Sabiendo que están basadas en una concepción opuesta, intente rellenar los espacios que faltan:

<b>Evaluación normativa</b>	<b>Evaluación auténtica</b>
La evaluación y la enseñanza se consideran actividades separadas.	<b>1</b>
<b>2</b>	Se trata a cada alumno como una persona única.
<b>3</b>	Proporciona múltiples fuentes de datos y aporta una perspectiva informativa (calificaciones, observación del profesor, información del alumno sobre sí mismo, etc.).
Tiende a enfatizar los fracasos: lo que los alumnos no saben hacer.	<b>4</b>
Los exámenes se hacen al final del curso.	<b>5</b>
<b>6</b>	Información útil para mejorar / guiar el aprendizaje.
Se impide que el alumno interactúe; fomenta las comparaciones entre alumnos.	<b>7</b>

Creo que no es necesario comentar la visión dualista –para emplear un término de Dewey—en la que está basada esta actividad y el apartado entero, que se titula de manera significativa “Dos paradigmas de evaluación”.

En fin, podríamos continuar y llenar un buen número de páginas, pero no es ese el objetivo de estas líneas. Lo que me interesaba recalcar es que existe un fondo digamos teórico –una “filosofía”—en muchos de los materiales de estudio de este Master que está fundamentada en una dualidad antiguo/moderno, o tradicional/comunicativo, que podrá ser más o menos exacta o acertada, pero que coincide en gran medida con la percepción que de sí mismos y de su obra tenían los autores estudiados a continuación.

Por el momento me limito a consignarlo. En la conclusión de esta Memoria avanzaré algunas ideas propias sobre la idoneidad de este planteamiento, que como veremos enseguida tiene como mínimo cuatrocientos años de antigüedad.

## 1. COMO SIEMPRE, UNA DE GRIEGOS

*“Si els joves han estat i són ben pujats, tota la ciutat navegarà amb dretura”.*

(De les lleis, llibre VII, 813b)

Antes de Comenius, hubo, naturalmente, en la tradición occidental, otros autores notables que se ocuparon de la educación y de sus maneras de abordarla. Pero fue la civilización griega la que, como siempre, puso las bases de lo que constituirían unos primeros enfoques metodológicos educativos tal como los entendemos hoy en día. Ya saben, aquello de la *paideusis*. Como no hay escrito académico que se precie que no contenga alguna referencia a nuestros antepasados helenos, mi intención era ofrecer una sumaria aproximación al tema más que nada para rellenar de alguna manera ese apartado ineludible. Sin embargo, ¡cuál sería mi sorpresa al constatar que, en efecto, como reza el tópico, los griegos *ya lo habían dicho todo sobre todo* antes que nosotros! Así, ya antes de Platón, Aristófanes presentaba, en su comedia “Las nubes” (423 a. C.), la oposición entre la “nueva” y la “vieja educación” –¿a qué les suena esta música? Aunque en el caso de Aristófanes la contraposición ofrece un sentido exactamente opuesto al que le dan algunos en la actualidad: la *mala* (en Aristófanes) es la nueva. Según el dramaturgo ateniense, “antes” (siempre hay un antes, incluso para los griegos) la educación estaba en manos del “Justo”, mientras que, en sus tiempos, corre a cargo del “Injusto”. La “vieja educación” –la buena- fue la base de la crianza de los contendientes de Maratón. ¿Y en qué consistía esa “buena educación”? Carles Miralles (1988: XXIII) la sintetiza en cuatro puntos:

1. Valoración positiva e imposición del silencio y del orden, de la fortaleza y la resistencia físicas y del pudor en el comportamiento.
2. Educación basada en el aprendizaje mediante el canto de palabras y música de algún poema o fragmento poético.
3. Importancia de la conducta erótica delante de otros hombres: a los antiguos, escribe Miralles que escribe Aristófanes, se los educaba al margen de maneras afectadas y poco viriles; el dramaturgo nos informa de que aquellos muchachos incluso se preocupaban de allanar la arena allí donde quizás habían quedado marcados sus genitales al sentarse.

4. La antigua *paideusis* tenía, según el Discurso del Justo, un objetivo **formativo**, no tan solo de aprendizaje de unos contenidos. Sus objetivos últimos eran la resistencia física y el logro de la virtud.

Otro tipo de oposición clásica y archiconocida de esa misma época es la que se estableció entre atenienses y espartanos: aquí, la juventud y el tipo de educación de los lacedemonios serían los “buenos”, y también los más antiguos y *no contaminados* por las sutilidades y complicaciones de la vida ateniense. De hecho, para algunos atenienses de después de Aristófanes, los ideales de la vieja educación se conservaban en la educación espartana, que no hará falta que describa aquí: “*Els lacedemonis reben la millor educació quant a amor a la saviesa i raonament*”, escribe Platón en su “Protágoras”.

Encuentro otras muchas ideas interesantísimas en el libro de Miralles, Jufresa y Pòrtulas: por ejemplo, que “*a l’Atenes clàssica s’havia anat imposant la idea que l’educació (la cultura) no tenia uns límits temporals, que era cosa de tota una vida*”. Después del “*paidagogós*”, es decir del maestro o profesor, son los poetas los que se encargan de enseñar a la población aquello que es útil y honesto. Los poetas trágicos: puesto que de los épicos ya se ha ocupado bastante la escuela. Y esta otra afirmación, un tanto sorprendente después de lo dicho en la introducción: “*... abans d’ell (de Plató) no hi havia pròpiament educació*” (p.LXII, Introducció).

De los textos de Platón incluidos en este libro, me quedo con aquella famosa citación de la “República” que, más adelante, Rousseau y sus adláteres (especialmente Tolstoi y Pestalozzi) utilizarán para apoyar una de las constantes de la “nueva pedagogía”: la aversión a lo puramente verbal, y dentro de lo verbal a las creaciones poéticas, y dentro de las creaciones poéticas aquellas que se aprenden o memorizan por un mero afán de erudición:

*“Penso que haurem de dir que els poetes i contaires, el més sovint, parlen incorrectament sobre els homes, en el sentit que hi ha molts injustos que són feliços i justos dissortats; i que la injustícia lleva profit, si roman oculta, mentre que la justícia a casa d’altri és un bé, però un càstig a la pròpia. Coses tals s’haurà de prohibir de dir-les i, en canvi, estatuir de cantar i relatar les oposades”.*

(República, libro III, 392b)

*“I així, ja és a dreta llei que (al poeta) no l’acolliríem en una ciutat que ha de tenir bones lleis, puix que desvetlla aquesta part de l’ànima (la irracional) i la nodreix i, envigorint-la, anorrea la part racional, com en una ciutat quan algú, donant preeminència als roïns, els lliura la ciutat i abat els més excel·lents”.*

(República, libro X, 605b)

*“Car la ignorància total i absoluta no és tan terrible, ni el mal més greu; molta experiència i erudició mal encaminada constitueixen un dany molt pitjor”.*

(De las leyes, libro VII, 819a)

## 2. COMENIUS, O AQUÍ EMPIEZA TODO

Prescindiendo de la siempre agradable arqueología, creo que no hay demasiadas dudas sobre quién fue el autor que puso (o lanzó) la primera piedra de aquello que más tarde daría en llamarse la “nueva pedagogía”. John Amos Comenius (Nivnice o Uhersky Brod, Moravia 1592 – Amsterdam 1670) fue un hombre tenaz, polifacético y en situación de permanente exilio. Tuvo una vida repleta de fugas y calamidades, sufrió guerras y persecuciones religiosas, y en sus últimos días pudo haber escrito aquellos versos de Ramon Llull (con quien le une más de un paralelismo): *“Som hom vell, paubre, menyspreat / non hai ajuda d’home nat...”*. Sin embargo, su aportación al campo de la pedagogía fue lo suficientemente importante como para ser considerado –o al menos, para que muchos lo consideren—el inaugurador de una nueva forma de entender esa ciencia –una forma que hoy día se ha convertido en hegemónica dentro de los despachos de las Universidades de Pedagogía de los países occidentales. ¿Pero cómo empezó todo?

Podríamos pensar que todo empezó cuando, estudiando en la Universidad de Herborn (Alemania), Comenius se interesa por las ideas de Alsted y sobre todo de Ratke acerca de la enseñanza de lenguas. O podríamos ponernos freudianos y especular que el interés de Comenius por las prácticas didácticas nace a raíz de sus traumáticas experiencias infantiles –sucumbieron sus padres a la peste y él tuvo que huir con su tía tras perder sus pertenencias en un incendio—y de no haber podido iniciar su escolarización hasta los dieciséis años. Lo cierto es que, después de pasar un tiempo

estudiando en Alemania o lo que hoy en día entendemos por Alemania, Comenius regresó a su Bohemia natal y, mientras se preparaba para ser ordenado, se dedicó a dar clases en su antigua escuela de la Unitas Frarum –la Unidad de los Hermanos Moravos, una secta protestante—en Prerov. Al cabo de un tiempo fue ordenado en Fulnek y nombrado director de la escuela parroquial en esa población. Mientras estaba en Alemania, ya había intentado componer un diccionario Checo-Latín. En Prerov, escribió y publicó una pequeña gramática del latín, y comenzó una enciclopedia, “*Theatrum universitatis rerum*”, de la que hoy sólo queda un pequeño fragmento. No, no sabemos en qué momento exacto de su vida se inició el celo reformista en asuntos pedagógicos, pero Ernest M. Eller, su editor norteamericano, destaca una frase suya de esta época, muy reveladora. En ella, define la escuela como “*the terror of boys, the slaughterhouse of the mind*” (*School of Infancy*: 6). Reacciona contra ese modelo autoritario preconizando un sistema de enseñanza en el que los alumnos aprendan con placer y se sientan atraídos por el conocimiento “*by irresistible attraction*”, puesto que “*the action of teaching and learning is in its own nature pleasing and agreeable*” (*School of Infancy, III*: 68). La vida, sin embargo, no iba a concederle demasiados motivos para sonreír. Su pacífica existencia en Fulnek iba a ser barrida por lo que él llamó “el Vendaval de la Ira”, es decir, la Guerra de los Treinta Años entre católicos y protestantes en el corazón de Europa. Con la entrada de las tropas del Sacro Imperio y la derrota de los estados insurrectos de Bohemia en la Montaña Blanca (1620) se acabó la existencia de ese país como nación independiente. Comenius pasa entonces siete años deambulando de un lado a otro, fugitivo en su propio país, ocultándose en chozas abandonadas, en cuevas e incluso en árboles huecos hasta que la Unidad de los Hermanos lo envía a Leszno, Polonia, en el que sería el primero de sus exilios. Y aquí fue donde empezó a escribir de manera sistemática sobre temas educativos. Sobre esta faceta de Comenius, Nicholas Murray Butler (1935) afirmó: “*He introduces and dominates the whole modern movement in the field of elementary and secondary education. His relation to our present teaching is similar to that held by Copernicus and Newton toward modern science, and Bacon and Descartes toward modern philosophy*”. Bien, no sé si Butler estaba en lo cierto o exageraba un poco, pero la pregunta continúa en el aire: ¿qué es lo que hace de Comenius un pionero en materia pedagógica?

Para empezar, el autor moravo introdujo una división de la escala educativa en cuatro etapas que ha constituido hasta hace bien poco el modelo de la moderna

educación occidental. En sus primeros seis años de vida, el niño debe crecer bajo el influjo casi exclusivo de la madre: la *escuela materna*. La segunda etapa transcurre entre los seis y los doce años. Comenius mantenía que los niños no debían ir a escuela antes de los seis. La introducción a la enseñanza formal en la escuela primaria o *elemental* debiera ser natural y suave, “*sweeter than honey*” y, atención, en ella, “*things should come before words, and the words of the native tongue before a foreign one*” (*School of Infancy*: 22). Esto ya es algo nuevo. Las cosas antes que las palabras. Queda inaugurada la tradición anti-verbal que con tanto entusiasmo abrazaron, más tarde, Rousseau, Pestalozzi o Tolstoi. Con la intención de llenar ese vacío —el de enseñar primero a través de los sentidos, o sea, a través de las cosas y no de las ideas sobre las cosas—Comenius escribió y también dibujó el que quizá sea su libro más innovador y famoso: el “*Orbis Pictus*”, del que hablaremos más tarde.

La tercera etapa se da entre los 12 y los 18 años: es la de la *escuela latina o gimnasio*, lo que nosotros llamaríamos enseñanza secundaria, que serviría para preparar a los alumnos para estudios superiores. La cuarta, la *academia*, de los 18 a los 25 años, equivaldría a nuestros estudios universitarios.

Pero más importante todavía que esa distinción es su idea de que los mismos contenidos debían impartirse en todos los niveles, puesto que corresponden a necesidades permanentes:

*“These different schools are not to deal with different subjects, but should treat the same subjects in different ways, giving instruction in all that can produce true men, true Christians, and true scholars; throughout graduating the instruction to the age of the pupil and the knowledge he already possesses”.* (Great Didactic, XXVII: 4)

En su línea habitual, Comenius compara estas cuatro clases de escuelas a fenómenos naturales, como las cuatro estaciones, y el método educativo en general a las diferentes fases de crecimiento de un árbol, de manera que “... *finally, at twenty-four or twenty-five years of age, young men, who have been thoroughly educated at a university, resemble a tree covered with fruit that can be plucked and used when it is required*” (Íd., XXVII: 10).

Comenius fue el primero en construir una filosofía de la educación y en situar a ésta dentro de un sistema filosófico más general, la “*pansofía*”. Solo este aspecto ya lo



singulariza entre otros pensadores como Montaigne, Descartes o Leibniz que, si bien dedicaron algunas páginas a disertar sobre asuntos pedagógicos, lo hicieron de forma subsidiaria. En cambio, la educación para Comenius constituye un proceso que nutre la vida entera de la persona; su visión de la sociedad parte de supuestos pedagógicos, y sus grandes ideas sobre la paz mundial, el ecumenismo y la constitución de una organización internacional descansan sobre bases indiscutiblemente didácticas.

Otro aspecto de no menos importancia es su intención, declarada en la introducción a su “Gran Didáctica”, de enseñar “todo a todos” (“*the whole art of teaching all things to all men*”). Resulta emocionante constatar cómo un hombre del siglo XVII defiende la educación para hombres y mujeres por igual, y todavía más, una educación que no deje en la estacada a los más débiles, a los más limitados, a las clases más humildes:

*“Nor can any sufficient reason be given why the weaker sex (...) should be altogether excluded from the pursuit of knowledge (...). They are also formed in the image of God, and share in His grace and in the kingdom of the world to come. They are endowed with equal sharpness of mind and capacity of knowledge (often with more than the opposite sex), and they are able to attain the highest positions...”. (Great Didactic, cap. IX: 5)*

*“Why, therefore, should we wish that in the garden of letters only one class of intellects, the forward and active, should be tolerated? Let none be excluded unless God has denied him sense and intelligence”. (IX: 4)*

*“Nor should admission to the Latin School be reserved for the sons of rich men, nobles and magistrates, as if these were the only boys who would ever be able to fill similar positions. The wind blows where it will, and does not always begin to blow at a fixed time”. (XXIX: 2)*

Comenius es también el primero de una serie de pensadores y pedagogos –algunos de los cuales comentaremos en esta memoria—que basan su pensamiento (y por lo tanto, también su pensamiento pedagógico) en el “retorno a la naturaleza”. “*We will follow the method of nature*”, anuncia, rousseauiano *avant la lettre*, en su Gran Didáctica. (XVI: 5). La idea central de su obra es la de la naturaleza como formadora; en palabras de Jean Piaget (1999), “*l’éducateur ne saurait accomplir sa tâche qu’en demeurant un instrument aux mains de la nature*”. ¿Les suena esta música? ¿No es la misma que escucharemos, un siglo más tarde, corregida y aumentada, en las páginas del

“*Émile*” o en las del “*Wie Gertrud...*” de Pestalozzi? Comenius comprendió que la educación es uno de los aspectos formadores de la naturaleza, y por eso él la sitúa en el núcleo de su sistema filosófico.

De manera más general, no podemos dejar de destacar tres puntos que aparecen en el capítulo “Principios para hacer más fáciles la enseñanza y el estudio” de la Gran Didáctica y que el mismo Piaget reclamaba que habría que escribir en letras de oro sobre la puerta de todas las escuelas contemporáneas:

1. *“For the young, therefore, it is torture if they are compelled to receive six, seven or eight hours’ class instruction daily, and private lessons in addition. (...) The ease and the pleasantness of study will therefore be increased if the class instruction be curtailed as much as possible, namely to four hours, and if the same length of time be left for private study”.*
2. *“The pupils should be forced to memorise as little as possible, that is to say, only the most important things; of the rest they need only grasp the general meaning”.*
3. *“Everything should be arranged to suit the capacity of the pupil, which increases naturally with study and age”.*

Es decir, la educación no se reduce tan solo a una transmisión exterior, verbal y memorística de los conocimientos del mundo adulto a través de la palabra del profesor. En estos tres principios, que hubiera firmado el mismísimo Dewey, reconocemos la base de la “pedagogía activa”, puesto que ponen el énfasis en el rol del alumno como sujeto dinámico y no como mero receptor pasivo de un corpus de conocimientos. No deja de ser curioso que algunos aspectos, como la depreciación de los ejercicios memorísticos, sean hoy de rabiosa actualidad y en cambio otros no menos interesantes – la conveniencia de disminuir la carga lectiva de los alumnos, por ejemplo—se hayan dejado de lado o, incluso, se haya ido en la dirección exactamente opuesta.

Que Comenius es un claro antecesor de Dewey lo vemos en su insistencia en las virtudes de la acción por encima de las del puro intelecto:

*“Artisans do not detain their apprentices with theories, but set them to do practical work at an early stage; thus they learn to forge by forging, to carve by carving, to paint by painting, and to dance by dancing. In schools, therefore, let the students learn to write by writing, to talk by talking, to sing by singing, and to reason by reasoning. In this way schools will*

*become workshops humming with work, and students whose efforts prove successful will experience the truth of the proverb: Fabricando fabricamur*". (Great Didactic, XXI: 5)

De todas maneras, esto no debe darnos pie a pensar que el autor moravo fuese partidario de una actividad escolar espontánea e irreflexiva: *"Every study should be commenced in such a manner as to awaken a real liking for it on the part of the scholars"* (Íd., XVIII: 16)... Suscitar la motivación, el interés del alumno: otro de los pilares fundamentales de la moderna pedagogía.

Como Dewey, Comenius se preocupó por las relaciones entre el método de aprendizaje y la cosa a aprender. Partiendo de la diferenciación aristotélica entre la materia y la forma, o la sustancia y el accidente, afirma que las escuelas hacen todo lo contrario "del orden natural":

*"Even in school-books the natural order, that the matter come first and the form follow, is not observed. Everywhere the exact opposite is to be found. The classification of objects is unnaturally made to precede a knowledge of the objects themselves,..."*

*"And yet things are essential, words only accidental; (...) Both should therefore be presented to the intellect at the same time, but particularly the things,..."*

*"It is necessary that the understanding be first instructed in things, and then taught to express them in language. (...) And that examples come before rules"*. (GD, XVI: 15-19)

De nuevo el anti-verbalismo, la obsesión porque la enseñanza no se limite a la repetición mecánica y retórica de una serie de ideas o principios abstractos, sin conexión con el "mundo real". *Examples come before rules*. Es decir, primero nos tiramos a la piscina; solo nadando aprenderemos a nadar: la técnica, la "teoría", tiene que ser impartida después, o en todo caso mientras tanto.

Sigamos a Piaget. El pedagogo francés destaca la modernidad de Comenius recordando los tres principios fundamentales en los que basó su práctica en la última escuela que dirigió, en Saropatak (1650):

1. Proceder por etapas.
2. Examinarlo todo por uno mismo, sin abdicar ante la autoridad adulta. (A esto Comenius lo llama, según su sentido etimológico, "*autopsia*").

3. Actuar por uno mismo: la “*autopraxia*”. “Esta requiere, para todo aquello que será presentado al intelecto, a la memoria, a la lengua, a la mano, que los alumnos lo busquen, lo descubran, lo discutan, lo hagan, lo repitan por sí mismos, sin descanso, por su mismo esfuerzo –no dejando a los maestros más que el rol de supervisar si aquello que debía hacerse se ha hecho, y si se ha hecho como debía”.

No en vano, a Comenius se le atribuye el hecho de ser el primer pedagogo “paidocéntrico”, es decir, el primero que puso al alumno y sus necesidades como primer objeto del acto educativo. Piaget exultaba con este aspecto del pensador bohemio, a la vez que lo contrastaba con la práctica habitual en las escuelas contemporáneas:

*“Le vrai critère d’une pédagogie active (forme d’éducation peut-être presque aussi rare aujourd’hui qu’au XVII siècle!) nous paraît tenir au mode d’acquisition de la vérité: il n’y a pas d’activité authentique tant que l’élève adhère à la vérité d’une affirmation dans la mesure seulement où elle est transmise de l’adulte à l’enfant, avec tout le halo d’autorité explicite ou implicite qui s’attache à la parole du maître ou au texte du manuel; il y a activité, au contraire, lorsque l’élève redécouvre ou reconstruit le vrai par des actions matérielles ou intériorisées consistant à expérimenter ou à raisonner par soi-même”.* (Cf. Piaget, op. cit.: 7)

Con respecto al tema de la disciplina, también en este sentido Comenius resulta de una gran modernidad, especialmente si tenemos en cuenta que vivió en un siglo en el que los castigos corporales eran habituales en las familias y en las escuelas (Locke los recomienda en última instancia en la obra que analizaremos más tarde). Es en el capítulo XXVI de su Gran Didáctica donde encontramos sus reflexiones acerca de la disciplina escolar:

*“Now no discipline of a severe kind should be exercised in connection with studies or literary exercises, but only where questions of morality are at stake”.*

(Por cuestiones de moralidad Comenius entiende “*for instance, in the case of impiety of any kind, such as blasphemy, obscenity, or any other open offence against God’s law*”. No hay que olvidar que estamos no solo ante un hombre religioso, sino ante un sacerdote.)

*“Indeed, by any application of force we are far more likely to produce a distaste for letters than a love for them”.*

*“Whenever, therefore, we see that a mind is diseased and dislikes study, we should try to remove its indisposition by gentle remedies, but should on no account employ violent ones”.*

*On no account?* Bueno, con alguna excepción:

*“Finally, if some characters are unaffected by gentle methods, recourse must be had to more violent ones”.*

Pero incluso en este caso extremo hay que ir con mucho cuidado:

*“We should take great care, however, not to use these extreme measures too readily, or too zealously, as, if we do, we may exhaust all our resources before the extreme case of insubordination which they were intended to meet, arises”.*

La modernidad de Comenius llega hasta límites insospechados. ¿Recuerdan aquello del *“positive reinforcement”*? Sí, aquella tendencia a “reñir en positivo” que, en algunas escuelas norteamericanas, ha llegado al extremo de proscribir cualquier norma empezada por un “No” (así, en los pósters de las aulas de ese país se puede leer *“Walk slowly”*, pero nunca *“Don’t run”*). Pues bien, el sabio moravo ya abordó esa cuestión: *“This training of the character can only be accomplished in the above-mentioned ways: by good example, by gentle words, and by continually taking a sincere and undisguised interest in the pupil”.*

Dicho esto, no podemos estar de acuerdo con Piaget, que presenta a Comenius como un campeón de la no-violencia: *“Comenius est radicalement opposé aux châtiments corporels”* (Cf. Piaget, op. cit: 8). El parecer del moravo no está, de hecho, muy lejos del de Locke. Ambos contemplaban el uso del castigo físico como una medida extrema, pero en absoluto descartable *“before a extreme case of insubordination”*.

En cuanto a organización escolar, Díaz Barriga ha atribuido a Comenius la utilización por primera vez del término –y de la noción—de “plan de estudios”, al referirse al conjunto de temas a trabajar en el sistema escolar. Probablemente se trate de una exageración o de un anacronismo, pero lo cierto es que Comenius no solo se refirió, como hemos apuntado antes, a la división de las sucesivas etapas educativas según las

etapas de desarrollo mental del alumno, sino que también se preocupó de crear una estructura administrativa eficaz en los centros que gestionó, y hasta imaginó la forma arquitectónica que debían presentar las escuelas (con patios, jardines, árboles alrededor y flores en las huertas; con cuadros adornando las paredes de las aulas; con talleres y espacios alegres y abiertos para que los alumnos pudieran jugar): *“Without, there should be an open place to walk and to play in (...), and there should also be a garden attached, into which the scholars may be allowed to go from time to time and where they may feast their eyes on trees, flowers and plants”* (GD, XVII: 17).

Después de todo lo escrito, creo que quedarán pocas dudas sobre la influencia de Comenius en la moderna pedagogía. Por si todavía quedan algunas, he escogido, de su “Gran Didáctica”, algunas frases y pasajes que resultan muy clarificadores:

- Aprender a aprender: *“But how many of those who undertake to educate the young appreciate the necessity of first teaching them how to acquire knowledge?”*. (XII: 17)
- Primero las cosas, luego las ideas: *“Nothing exists in the mind that has not previously existed in the senses”*. (XV: 8) (Aunque la cita original es de Aristóteles y es, de hecho, la que Comenius eligió para encabezar su “Orbis Sensualium Pictus”: *“Nihil est in intellectu, quod non prius fuit in sensu”*).

*“For all knowledge begins by sensuous perception”*. (XVII: 28)

*“Words should be studied in combination with the things to which they refer (...) For what are words but the husks and coverings of things? Therefore, when instruction is given in any language, even in the mother tongue itself, the words must be explained by reference to the objects that they denote”*. (XIX: 44)

- Desprestigio de la memorización a favor de la comprensión: *“The scholar should be taught first to understand things, and then to remember them, and no stress should be laid on the use of speech or pen, till after a training on the first two points”*. (XVI: 37)
- Gradación de los estudios: *“All studies should be carefully graduated throughout the various classes (...) in such a way that, not only one stage may*

*lead on directly to the next, but also shall be completed in a given space of time*". (XVI: 49)

- Motivación: *"The desire to know and to learn should be excited in boys in every possible manner"*. (XVII: 13)

*"Those who drive boys to their studies, do them great harm. For what result can they expect? If a man have no appetite, but yet takes food when urged to do so, the result can only be sickness"*. (XVII: 12)

- Actividades "del mundo real": *"If boys are being taught something for the first time, the illustrations should not be taken from subjects that cannot be grasped by the scholars, such as theology, politics or poetry, but should be derived from the events of everyday life"*. (XVII: 28)

*"The task of the pupil will be made easier, if the master, when he teaches him anything, show him at the same time its practical application in everyday life"*. (XVII: 44)

- Imágenes e ilustraciones: *"The subjects that are taught should not merely be taught orally, and thus appeal to the ear alone, but should be pictorially illustrated, and thus develop the imagination by the help of the eye"*. (XVII: 42)

*"It is desirable to represent pictorially, on the walls of the classroom, everything that is treated of in the class, by putting up either precepts and rules or pictures and diagrams illustrative of the subjects taught"*. (XVII: 42)

- Finalidad utilitarista de los estudios: *"In schools, therefore, nothing should be studied, unless it be of undoubted use in this world and in the world to come"*.

*"Why then pursue worthless studies? What object is there in learning subjects that are of no use to those who know them and the lack of which is not felt by those who do not know them?"* (XVIII: 8)

*"Schools should be a real prelude to practical life"*. (XIX: 50)

- Antiverbalismo: *“They (the teachers) have not shown them (the pupils) the objective world as it exists in itself, but only what this, that, or the other author has written or thought about this or that object, so that he is considered the most learned who best knows the contradictory opinions which many men have held about many things”*. (XVIII: 23)

*“The education of many, if not of most men, consists of nothing but a string of names; that is to say, they can repeat the technical terms and the rules of the arts, but do not know how to apply them practically”*. (XVIII: 27)

*“Men must, as far as is possible, be taught to become wise by stuying the heavens, the earth, oaks, and beeches, but not by studying books; that is to say, they must learn to know and investigate the things themselves, and not the observations that other people have made about the things”*. (XVIII: 28)

- Función comunicativa de las lenguas y del conocimiento: *“Whenever instruction is given the pupil should be taught to apply his knowledge practically, as in the case of a language by speaking, and not merely to assimilate it mentally”*. (XVIII: 39)

*“Whatever has been learned should be communicated by one pupil to the other, that no knowledge may remain unused. For in this sense only can we understand the saying: “Thy knowledge is of no avail if none other know that thou knowest”*. (XVIII: 40)

*“Teaching takes place when knowledge that has been acquired is communicated to fellow-pupils or other companions”*. (XVIII: 44)

- Enseñar a través de diálogos teatrales: *“We remember an event better when we have seen it ourselves than when we have simply heard it narrated, and, in the same way, instruction that is given through the medium of a drama or of a dialogue stays in the heads of the scholars far better than if it be merely set forth by a teacher in the ordinary way”*. (XIX: 34)

Mención a parte merece –en un Máster dedicado a la enseñanza del español– el capítulo que Comenius dedica a la enseñanza de idiomas, el XXII, *“The Method of*



*Languages*”. Para empezar, una declaración de principios: “*Languages are learned, not as forming in themselves a part of education or wisdom, but as being the means by which we may acquire knowledge and may impart it to others*”. Como siempre, no hay que olvidar el contexto: en los tiempos del autor moravo, las lenguas que en mayor medida y con más apremio se aprendían en la escuela eran el griego y el latín. Saber griego y latín, conocer de primera mano a los autores de la Antigüedad, confería a una persona una aureola de cultura y sabiduría que no le podía proporcionar su lengua *vernácula*. Pero dicha sabiduría, en muchos casos, no constituía a la postre más que un adorno, un aderezo erudito sin conexión con las cosas del mundo real. Comenius se sitúa frente a esta concepción de la enseñanza y de la cultura. Para él, un alumno debía aprender bien, antes que cualquier otra, su lengua materna o vernacular –sin excluir a las demás: “*To attempt to teach a foreign language before the mother-tongue has been learned is as irrational as to teach a boy to ride before he can walk*”.

Primero, entonces, la lengua propia o materna. Después las otras. ¿Pero cuáles? Comenius traza en este capítulo una particular clasificación de las lenguas “necesarias”, sin duda acorde con los parámetros de su época:

*“Now necessary languages are these: the vernacular, for use at home, and the languages of the adjoining countries, for the sake of holding intercourse with neighbours. (...) For the reading of serious books Latin is also advisable, as it is the common language of the learned. For philosophers and physicians, Greek and Arabic; and for theologians, Greek and Hebrew”.*

Como nos tiene habituados, también en el capítulo sobre los idiomas nuestro autor deja muy clara su idea recurrente, esta vez con un curioso símil : “*The study of languages, especially in youth, should be joined to that of objects (...) For it is men that we are forming and not parrots*”.

En segundo lugar, el autor establece otra diferencia entre “su” método y el “viejo”: “*The complete and detailed knowledge of a language, no matter which it be, is quite unnecessary*”. No hace falta, pues, memorizar de cabo a rabo la gramática latina o griega, como solía hacerse en aquella época (para gran deleite de algunos nostálgicos, como el señor Quetglas de la Universidad de Barcelona, que nos hacía aprender de memoria, *literalmente*, los dos volúmenes de sintaxis y gramática latina de A. Bassols).

Para suscitar el interés de los alumnos en una lengua, lo mejor es recurrir a temas que les motiven, y no al viejo cánón de autores que nada tienen que ver con la realidad exterior de los pupilos: *“The intelligence as well as the language of boys should preferably be exercised on matters which appeal to them”*. *“The first exercises in a new language must deal with subject-matter that is already familiar”*. (Claro que por *“already familiar”* Comenius entendía el Catecismo o la Historia bíblica...).

Otra máxima muy *“comeniana”* es la que leemos en el apartado 11: *“All languages are easier to learn by practice than from rules. That is to say, by hearing, reading, re-reading, copying, imitating with hand and tongue, and doing all these as frequently as is possible”*.

Para Comenius, las lenguas que debían ser estudiadas con mayor atención eran la materna y el latín. Para aprenderlas, dividió en cuatro las fases de aprendizaje: *“Babbling infancy, ripening boyhood, maturer youth, vigorous manhood”*, durante las cuales el idioma debía aprenderse, respectivamente: *“indistinctly, correctly, elegantly and forcibly”*.

También dividió en cuatro el tipo de libros de texto que había que utilizar para aprender cualquier lengua: *“Vestibulum, Janua, Palatium and Thesaurus”*, correspondientes a diferentes etapas de dominio del nuevo lenguaje, en las que *“Vestibulum”* debía contener solo unos cientos de palabras, las necesarias para una conversación infantil, y *“Thesaurus”* daba cuenta de los autores más renombrados, del buen estilo, de los pasajes de tono más elevado y por otra parte de los refranes y frases hechas. Ahora bien, según el autor moravo, hasta su día *“no such comprehensive dictionary has hitherto been produced”*. En cambio, él mismo fue un reputado autor de *“Vestibulum”* y *“Janua”* de diferentes idiomas, como el checo, el alemán o, sobre todo, el latín, e incluso, durante su estancia en Leszno escribió un manual titulado *“Linguarum methodus novissima”*. La enseñanza de idiomas siempre interesó mucho a Comenius y este fue uno de los campos donde más puso en práctica sus innovadoras ideas, aunque Aquilino Sánchez apunta que William Bathe (1611) fue en realidad el primer autor de una *“Janua linguarum”*, impresa en Salamanca.

En otro capítulo de la Gran Didáctica, el XIX, titulado *“The Principles of Conciseness and Rapidity in Teaching”*, encontramos algún pasaje dedicado a la

enseñanza de la lectura y la escritura. También aquí Comenius nos sorprende con su originalidad. Disertando sobre los temas que se suelen utilizar como ejercicios de estilo, el autor moravo vuelve a la carga contra las prácticas habituales en las escuelas de su época: *“As a rule, no care is shown in the choice of the subjects that are given as exercises in style, and there is no connection between the successive subjects. The result is that they are exercises in style and nothing else, and have very little influence on the reasoning powers”*.

Para remediarlo, Comenius propone que los temas que se utilizan para practicar el estilo coincidan con los que se estudian en otras materias:

*“Literary taste should therefore be taught by means of the subject-matter of the science or art on which the reasoning powers of the class are being exercised (...) so that, by a single effort, notions of style may be imbibed, the reasoning powers may be improved, and, since either the teacher or the pupils are continually talking, the faculty of speech also may be exercised”*. (XIX: 47)

En el capítulo XXIX, *“Sketch of the Vernacular School”*, Comenius ofrece un oportuno consejo a los padres interesados en que sus hijos aprendan lenguas extranjeras:

*“If any boys are to learn foreign languages, they should learn them now, at about the age of ten, eleven, or twelve, that is to say, between the Vernacular-school and the Latin-school. The best way is to send them to the place where the language that they wish to learn is spoken”*. (Esta referencia a la edad idónea para aprender idiomas nos recuerda a la hipótesis del Período Crítico mencionada en Conceptos Básicos).

Sin embargo, si existe una obra de Comenius que haya trascendido la fama que cosechó en su propia época, esta es *“Orbis Sensualium Pictus”*. Comenius inició su redacción en 1631, pero no fue hasta 1658 que salió publicada en Nuremberg en su versión latino-alemana. Tan solo un año después se tradujo al inglés; a partir de ahí las traducciones y reediciones se multiplicaron. Goethe la recordaba con agrado como uno de los libros con los que aprendió a leer. La gran originalidad de este librito es que se puede considerar seriamente como el primero en su género —el género de los libros ilustrados con fines didácticos. Para las ilustraciones, Comenius contrató a Paul Kreutzberger, quien con enorme mérito realizó los primeros grabados en madera. Ya hemos hablado del largo período de desprecio e indiferencia por el que tuvo que pasar la

obra del autor centroeuropeo; pues bien, a pesar de ello, el “*Orbis pictus*” nunca dejó de publicarse, aun cuando —en nombre de una Razón tan integrista como los postulados que trataba de combatir— se omitieran algunos de sus capítulos, especialmente los referidos a la religión.

Siguiendo a M<sup>a</sup> Esther Aguirre (2001), podemos dividir en tres las tradiciones que convergen en el “*Orbis pictus*”:

1. Las que se refieren a la enseñanza del latín.
2. Las que se refieren a la organización del conocimiento en la época.
3. Las que se refieren al empleo de la imagen como apoyo para la enseñanza.

Como ya hemos visto, una de las deficiencias que Comenius detectó en las escuelas de su época era la manera en que se enseñaba el latín: de manera rutinaria y repetitiva, tomando como modelo a los autores clásicos y ejercitándose en el dominio formal de ciertos elementos que apelaban a la perfección literaria y estilística. Además, se pretendía enseñar el latín desde el propio latín. Pues bien, una de las novedades que introduce el “*Orbis pictus*” es la de aprender el latín a partir de la lengua vernácula. M. E. Aguirre sitúa esta novedad dentro de un movimiento general (europeo) de legitimación de las lenguas nacionales frente al latín culto.

Asimismo, el libro de Comenius se ocupa de uno de los aspectos que ya habían sido anticipados en la Gran Didáctica: la idea de crear ayudas para la memoria, que agilicen los procesos de enseñanza: figuras, dibujos, símbolos algebraicos, cifras y caracteres, etc. Al decir de la lingüista mexicana, los antecedentes de esta práctica habría que ir a buscarlos a la influencia que sobre Comenius ejercieron utopistas como Campanella y Andreä, por no hablar del mismísimo Aristóteles, autor de la cita latina que encabeza el texto.

“*Orbis Sensualium Pictus*” se organiza en ciento cincuenta y dos capítulos, que dan cuenta del conocimiento de la época con vocación de totalidad. El autor moravo, en el prefacio, se refiere a su obra como “*a Picture and Nomenclature of all the chief things in the world*”. Y se trata, en efecto, de una obra totalizadora —¡como el “*Llibre de meravelles*” de Llull!— en la que, a partir de Dios-Creador, se bosqueja un camino descendiente que aborda los cuatro elementos clásicos —fuego, aire, agua, tierra— para

introducimos en los tres reinos de la naturaleza, hasta llegar al hombre. De éste, se recrean el cuerpo humano, los oficios, el mundo de la escuela y el de las artes liberales, la vida en las ciudades y, finalmente, las diferentes religiones conocidas en la época.

En cuanto a las ilustraciones, obedecen a un programa claramente elaborado en relación con la enseñanza del latín en lengua vernácula; tal como se explica en el prefacio o en la Gran Didáctica, toman su contenido de la realidad circundante; y se organizan a partir de cuadros temáticos: el libro, la escuela, el estudio, los instrumentos musicales... Además, Comenius introduce al principio una curiosa novedad para aprender a leer: un *alfabeto de letras* que dispone la pronunciación de las letras en torno a onomatopeyas animales, en donde cada letra va relacionada con la voz de un animal, y esa voz es imitada por la letra: a la M, por ejemplo, le corresponde el dibujo de un oso y los siguientes epígrafes: “*Ursus murmurat (mum-mum) / The Bear grumbleth*”.

En definitiva, un librito prodigioso que, por sí solo, ya hubiese situado a Comenius como uno de los precursores de la moderna pedagogía.

Pero lo que más importaba a Comenius era la aplicación universal de su doctrina pedagógica. Fue un pensador cristiano, no solo un pedagogo; su máxima aspiración era contribuir a *reeducar* la sociedad a través de su método pedagógico –y no la sociedad de un solo país sino las de todos los países. De ahí su interés por el ecumenismo, la paz universal, los proyectos internacionales de instrucción pública y, sobre todo, el de un “*Collegium lucis*” que debía actuar como una especie de ministerio internacional de la educación. Ahora bien, después de haber repasado algunos aspectos de la obra de este gran pensador centroeuropeo, ¿hasta qué punto es apropiado atribuirle el ser el precursor de una nueva forma de entender la pedagogía? ¿Era él consciente de ser un pionero en este campo? Para quien haya leído con atención su obra, la respuesta no deja lugar a dudas: sí. Veamos qué dice él mismo al respecto: “*Our desire is that the art of teaching be brought to such perfection that there will be as much difference between the old system and the new, as there is between the old method of multiplying books by the pen and the new method introduced by the printing-press*”. (GD, XXXII: 2)

“*The old system and the new*”... En varios pasajes de su obra, Comenius se refiere a su sistema como “*my new method*”. Él era plenamente consciente de la novedad que comportaban sus ideas. Tanto es así, que, como acabamos de leer, compara el método

“antiguo” con la copia manual de libros y a su “nuevo método” con la reproducción debida a la recién inventada imprenta. En el mismo capítulo XXXII se refiere a “*this new and comprehensive method of teaching*”, del que no duda en alardear: “*This system is equally efficacious with stupid and backward boys.*”

Era tan consciente de haber inventado algo novedoso que propone que a este nuevo sistema se le dé un nombre técnico: “*We might adapt the term “typography” and call the new method of teaching “didachography*”. (Por suerte, la propuesta no prosperó).

En cuanto al “viejo método”, parece que nuestro autor no fue el único en entender que se trataba de un sistema caduco, “*the barbarous customs of our schools and universities*”. En el capítulo siguiente, el XXXIII, cita a Frey entre los que ya se dieron cuenta de ello, y añade: “*For more than a hundred years much complaint has been made of the unmethodical way in which schools are conducted, but it is only within the last thirty that any serious attempt has been made to find a remedy for this state of things*”.

Para poner fin a ese “estado de cosas”, Comenius enumera diversos obstáculos que habrá que superar, entre los cuales la falta de “profesores metódicos” (es decir, que conozcan y sigan el nuevo método), la falta de adecuación de los recintos y los materiales, la dramática realidad de que los niños de familias pobres no tienen tiempo de ir a la escuela, la falta de adecuación de los libros de texto (cuya importancia es primordial), y, atención: “*The opposition of pedants, who cling to old ways and despise everything that is new*”, aunque “*for this some remedy can easily be found*”. Francamente, nos hubiera gustado saber en qué consiste ese remedio contra los pedantes que tan fácil de encontrar resulta...

¿Aceptamos, pues, la idea de Comenius como un gigantesco precursor de la pedagogía moderna, como un pensador de la talla de Leibniz, de Descartes, de Erasmo? Sí, pero... En mi modesta opinión, es plausible aceptar la versión innovadora del pensamiento de Comenius, siempre que sepamos situarlo dentro del contexto de su época y de su peripecia personal. No hay que olvidar ciertas verdades; los capítulos introductorios de su aclamada Gran Didáctica se titulan: “*The ultimate end of man is beyond this life*”, “*This life is but a preparation for eternity*”, etc; entre los últimos, “*The method of morals*”, “*The method of instilling piety*” y uno (el XXV) en el que

reparte instrucciones sobre cómo eliminar del cánón literario los libros escritos por “paganos”. Comenius había leído, seguramente en Alemania, la gran obra de Copérnico “*De revolutionibus orbium celestium*”, y sin embargo nunca asimiló la teoría geocéntrica ni en su pensamiento ni en su obra; en el capítulo III, “El cielo” del *Orbis S. Pictus*, muestra aún a la tierra como centro del sol y de los demás planetas. No podemos olvidar tampoco sus afinidades electivas con el “profeta” Drabik, y las terribles consecuencias que éstas tuvieron para su posterior reputación: su hijo Daniel tuvo que ser advertido por sus amigos de que no volviera a pisar suelo húngaro, a riesgo de su vida (Drabik se retractó de sus profecías después de la muerte de Comenius y los integrantes de la Iglesia Morava, que habían creído ciegamente a su obispo, se vieron burlados y humillados de manera póstuma). Posteriormente, el enciclopedista Pierre Bayle le dedicó unas cuantas diatribas (“*Je ne crois pas même qu’il y ait rien de praticable dans les idées de cet auteur*”), y Adelung, en su “Historia de la locura humana” (1785), otorga al moravo una plaza prominente entre magos, alquimistas y videntes de diverso pelaje –una distinción verdaderamente humillante para el padre de la educación moderna.

Lo cierto es que sus últimos años –cuando ya en toda Europa era conocida su obra— estuvieron presididos por sucesivos exilios y desgracias personales. En 1641 fue invitado por su amigo Samuel Hartlib a fundar un círculo de investigación pansófica en Londres; Richelieu lo tentó con un cargo en Francia y Louis de Geer le ofreció ocuparse de la reforma de las escuelas suecas. Acepta esta última oferta (con la vista puesta en ganarse la protección para los protestantes bohemios) y se instala en Elblag o Elbing, territorio de la Prusia Oriental que entonces pertenecía a Suecia. En 1645 colaboró en el Congreso de Thorn para la reconciliación de las Iglesias. Es nombrado obispo de la Unitas Fratrum y regresa a Leszno, para irse de nuevo en 1650, esta vez a Sarosparak, Transilvania, con la idea de fundar allí un colegio pansófico. Redacta el sensacional “*Orbis sensualium pictus*” y en 1654 vuelve a Leszno, donde, el 29 de abril de 1656, a raíz de la invasión de Polonia por los suecos, la ciudad entera arde como una tea y Comenius pierde su casa, su biblioteca y la de la iglesia y con ellas muchos de sus manuscritos, entre ellos el diccionario latín-checo en el que trabajaba desde su juventud y una obra pansófica, la “*Consultatio catholica*”, ya casi lista para la imprenta.

Después de este nuevo desastre, el hijo de su antiguo protector, Laurent de Geer, lo invita a refugiarse en Amsterdam, donde publica su “*Opera didactica omnia*”, que recoge en cuatro volúmenes todo su pensamiento pedagógico.

Comenius falleció en Amsterdam en noviembre de 1670 y fue enterrado en la iglesia de Naarden. Como Lull, no consiguió ni por asomo la que sin duda fue su máxima aspiración: ofrecer a la humanidad un sistema filosófico-teológico que diera cuenta *de todo*. Sin embargo, como ya notó Piaget en su famoso artículo, en la obra del moravo se da una “paradoja extremadamente instructiva”: este hombre que soñó con el conocimiento integral fue quien más contribuyó a crear una ciencia de la educación y una teoría de la didáctica pensadas como disciplinas autónomas. Es esto lo que distingue a Comenius, precisamente. Aquellas “*puerilia illa mihi totiens nauseata*”, sus ideas pedagógicas, que sobrevivieron a todos los exilios y a todos los pillajes, y que un siglo más tarde hicieron escribir a Leibniz:

*“Tempus erit, quo te, Comeni, turba bonorum / Factaque spesque tuas, vota quoque ipsa colet”*. (“Llegará un día, Comenius, en que la mayoría de las personas buenas celebrarán tus actos, tus proyectos e incluso tu misma fe”).

	<b>John Amos Comenius (1592-1670)</b>
<b>Papel del profesor</b>	El profesor no debería tener más rol que el de supervisor. Pero debe estar versado en el nuevo método para que la clase funcione.
<b>Papel del alumno</b>	La enseñanza debe organizarse partiendo de las necesidades de los alumnos. El alumno constituye un sujeto dinámico y no un mero receptor pasivo de conocimientos.
<b>Aprender a aprender</b>	La educación nutre la vida entera de la persona. “Autopsia”: examinarlo todo por uno mismo. “Autopraxia”: actuar por uno mismo. Lo primero que hay que enseñar es cómo se adquiere el conocimiento.
<b>Integración de contenidos</b>	División de la escala educativa en cuatro etapas. Los mismos contenidos deben impartirse en todos los niveles, puesto que responden a necesidades permanentes. Primera aproximación moderna al plan de estudios. Gradación de los estudios.  Los temas que se emplean para practicar el aprendizaje de un idioma deberían ser los mismos que se están dando en otras asignaturas.
<b>Tratamiento del error</b>	No es partidario de la disciplina severa ni de los castigos corporales (con alguna excepción). Refuerzo positivo a través del ejemplo y de las buenas palabras.



<b>Material o textos “auténticos”</b>	<p>Al intelecto hay que presentarle primero las cosas, los objetos, y luego las palabras. Es conveniente rodear al aprendiente, en el aula, de ilustraciones y diagramas sobre lo que está estudiando.</p> <p>Primer libro ilustrado con fines didácticos de la historia: “Orbis Sensualium Pictus”.</p>
<b>Lengua y literatura</b>	<p>Función comunicativa de cualquier lengua.</p> <p>Necesidad de aprender, en primer lugar, la lengua propia o vernácula.</p> <p>Enseñanza (también) oral de la lengua a través de diálogos teatrales.</p> <p>Aprender con la práctica, no con reglas. Se buscarán temas que susciten el interés del alumno, no un canon de autores.</p> <p>Aprender idiomas extranjeros antes de los 10 años. El viaje como método para aprender idiomas.</p>
<b>Motivación e interés</b>	<p>El aprendiente debiera sentirse atraído por el conocimiento “con una atracción irresistible”.</p> <p>Defiende que tiene que haber menos horas de clase.</p> <p>No obligatoriedad de la enseñanza.</p>
<b>Método tradicional/nuevos enfoques</b>	<p>Aboga por una educación igualitaria, para hombres y mujeres, ricos y pobres. Se trata de enseñar “todo a todos”.</p> <p>La naturaleza es la gran formadora.</p> <p>Memorizar: solo lo imprescindible. Contra una educación meramente verbalista o erudita.</p> <p>Se aprende practicando, empleando los conocimientos en actividades útiles. Al mismo tiempo que se enseña algo, hay que mostrar también su aplicación práctica.</p>

### 3. MONTAIGNE, EL MAÎTRE À PENSER

Comenius y Montaigne se sucedieron en el tiempo; si el primero nacía en 1592, el segundo moría en esa misma fecha. Montaigne fue, pues, un precedente del moravo, al menos cronológicamente. Que lo fuera también en el campo de las ideas es quizás cuestión más discutible: de ello trataremos en este capítulo. De entrada, parece muy probable que Comenius hubiera leído las críticas al sistema educativo que el alcalde de Burdeos virtió en el primer tomo de sus “*Essais*” –concretamente en el capítulo XXVI, titulado “*De l’institution des enfants*”. Por otro lado, resulta también evidente que Montaigne no fue un pedagogo estricto; sus reflexiones sobre la enseñanza no constituyen un sistema o un método como sí que lo hicieron las de Comenius. Pero vayamos a los hechos, es decir, a los “*Essais*”.

En 1570, a los treinta y ocho años, Michel Eyquem abandona su cargo de consejero en el Parlamento de Burdeos y se retira a su castillo del Périgord. Hacía dos años que su padre había muerto y le había dejado en herencia el dominio y el título de Montaigne. Su matrimonio había acabado de redondear una fortuna suficiente. De esta manera, “*ennuyé de l’esclavage de la cour et du parlement*”, pudo entregarse, según rezaba una inscripción latina de su Biblioteca, “*à la liberté, à la tranquillité et aux loisirs*”. Como marco a este envidiable programa, Montaigne se había reservado una torre del castillo, había instalado en ella su capilla, su dormitorio y su biblioteca, y se había hecho grabar en las vigas del techo algunas de sus máximas preferidas, extraídas de los Evangelios y de la filosofía antigua. Es en esta “*arrière-boutique*” que empieza a escribir sus famosos ensayos, en 1572, mientras deambula de un lado a otro de la estancia, juguetea con su gata y contempla la puesta de sol sobre la campiña perigordiana. Tras la publicación de los dos primeros volúmenes, en 1580, emprende un largo viaje por Suiza, Alemania, Austria e Italia, el cual interrumpió al ser elegido alcalde de Burdeos (como su padre), cargo que ocupó de 1581 a 1585. En 1588 se publica el tercer volumen de su famosa obra. En 1589 es encarcelado en la Bastilla, de donde fue liberado por intercesión de la reina madre. Tras esto, se retira definitivamente al castillo de Montaigne, donde trabaja en una nueva edición de los *Ensayos* hasta que la muerte lo sorprende, en medio de la celebración de una misa, el 23 de septiembre de 1592.

Pero vayamos al grano, o sea al capítulo XXVI del vol. I de los “*Essais*”, dedicado a la educación de los niños. (Sintetizar un ensayo de Montaigne no es tarea fácil; es

sabido que este autor no era demasiado metódico a la hora de escribir sobre un tema y que ese es precisamente parte de su encanto: hay que armarse de paciencia y seguirlo a través de meandros y disertaciones que unas veces llevan a una *boutade* o a un lugar común, y otras a una joya de la subjetividad literaria emmarañada entre citas y latines de vívida erudición.)

No es hasta la tercera página que Montaigne menciona por primera vez el tema del presente ensayo; interpelado por una misteriosa Madame (¿Madame Diane de Foix, a quien el autor dedica el escrito?) que se encuentra en estado de gestación, para que se extienda un poco sobre el asunto, el pensador francés declara algo pomposamente: “*La plus grande difficulté et importante de l’humaine science semble être en cet endroit où il se traite de la nourriture et institution des enfants*”. (p. 217) Acto seguido, pasa a glosar la figura del “*gouverneur*”, de gran importancia entre las clases acomodadas de la época, puesto que era este quien se encargaba de la educación de los niños hasta su entrada en la escuela. Prestemos atención a lo que dice Montaigne sobre el gobernador, porque ya aquí encontramos el que será el tono predominante en todo el ensayo: “*Je voudrais aussi qu’on fût soigneux de lui choisir un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine*” (p. 219). Y también, hablando sobre el futuro alumno: “*...ayant plutôt envie d’en tirer un habile homme qu’un homme savant,...*” (íd.). Bueno, pues ya tenemos aquí la famosa vena anti-erudita que atraviesa toda la obra didáctica de Comenius. Pero es que el resto tampoco tiene desperdicio; el primer consejo que daría Montaigne al futuro gobernador es que “*selon la portée de l’âme qu’il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d’elle-même*”. Traducido a la jerga pedagógica, ¿no está abogando aquí el francés por la “atención individual” y por el “primero las cosas, luego las palabras”? Para ilustrar este pasaje, Montaigne cita a Cicerón y de esta manera nos recuerda que los tan denodados clásicos grecolatinos también podrían ser considerados, en cierta manera, precursores de los pedagogos modernos: “*Obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui docent*” (Cic., De natura deorum, libro I, cap. V) (“La autoridad de los que enseñan perjudica las más de las veces a los que quieren aprender”).

Pero hay más comentarios pedagógicos succulentos en este breve ensayo del francés; lean, por ejemplo, este que viene a continuación (p. 220) y comprobarán que la tan controvertida atención a la diversidad tiene su origen, como mínimo, en el siglo XVI:

*“Ceux qui, comme porte notre usage, entreprennent d’une même leçon et pareille mesure de conduite régenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes, ce n’est pas merveille si, en tout un peuple d’enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline”.*

Hay algo tremendamente moderno en Montaigne –mucho más, desde luego, que en Comenius: su desapego absoluto ante cualquier dogma, su elogio de la duda (*“Il n’y a que les fols certains et résolus”*), y su radical subjetivismo, que se acrecienta en el libro tercero de los *“Essais”*. Cuando afirma que *“s’il (el alumno) embrasse les opinions de Xénophon et de Platon par son propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes”*, me recuerda mucho a ciertos pasajes de Dewey donde el norteamericano defiende que las opiniones ajenas o las historias antiguas deben ser integradas en la experiencia personal de cada uno para resultar auténticamente educativas. *Par son propre discours.*

El asunto de la memorización, según parece, ha llevado siempre de cabeza a los pensadores y pedagogos de todos los tiempos; lo que ocurre es que no se ponen de acuerdo. ¿O sí? Leyendo un poco a estos sabios modernos, uno se encuentra con dos posturas aparentemente contrarias: está la de Joan-Lluís Vives – *“the acquisition of knowledge depends on the memory. Instruction is in vain if we forget what we hear or read”* (citado por Comenius en su Gran Didáctica) –y luego están la del mismo Comenius o la de Montaigne, en principio refractarios a priorizar la memoria como factor de aprendizaje. El pensador francés, exactamente, dice esto: *“Savoir par coeur n’est pas savoir: c’est tenir ce qu’on a donné en garde à sa mémoire”*, o bien *“Fâcheuse suffisance, qu’une suffisance pure livresque!”* (p. 222). Pero claro, luego uno, al leer los *“Essais”*, no deja de asombrarse ante la prodigiosa erudición de Montaigne, sus referencias constantes a los filósofos antiguos y modernos, su conocimiento tan profundo de la historia, de la poesía, del griego y del latín. ¿Contradicción? Yo creo que no. En mi opinión, nos equivocaríamos si considerásemos a Montaigne o a Comenius como detractores a ultranza de la memorización. De lo que estos autores abominan no es tanto de la memoria en sí sino del uso mecánico, puramente retórico y verbal de la memoria. Veamos estas líneas:

*“... Et qu’il (el gobernador, el profesor) n’imprime pas tant à son disciple la date de la ruine de Carthage que les moeurs de Hannibal et de Scipion, ni tant où mourut Marcellus,*

*que pourquoi il fut indigne de son devoir qu'il mourut là. Qu'il ne lui aprenne pas tant les histoires, qu'à en juger". (p. 227)*

Cuatro siglos más tarde, John Dewey escribiría:

*"The study of past products will not help us understand the present, because the present is not due to the products, but to the life of which they were the products. A knowledge of the past and its heritage is of great significance when it enters into the present, but not otherwise". (Democracy and Education, p. 66)*

En el fondo estaban hablando de lo mismo. *Les histoires* de Montaigne y los *past products* de Dewey se refieren a una misma realidad: al estudio por el estudio, a la mera erudición decorativa, a una memorización robótica y sin sentido. A partir de ahí, Montaigne y Dewey divergen: uno, el europeo, está más por el “*juger*”, mientras el norteamericano se inclina por la acción, por el “*doing*”. Pero ninguno de los dos, en el fondo, es partidario de abolir la memorización. Lo que hacen ambos —y muchos otros como ellos— es plantearse: memorizar, sí, pero ¿con qué finalidad?

El modelo de escuela de Montaigne está fuera de la escuela: se trata de “*l'école du commerce des hommes*”. Fue uno de los primeros pensadores europeos que “recetó” el viajar como forma de conocimiento (Comenius, según veíamos, también recomendaba viajar para aprender idiomas extranjeros). Por eso, porque para él constituía una fuente de conocimiento, aconsejaba hacerlo desde niños: “*Je voudrais qu'on commençât à le promener dès sa tendre enfance, et premièrement, pour faire d'une pierre deux coups, par les nations voisines où le langage est plus éloigné du nôtre, et auquel, si vous ne la formez de bonne heure, la langue ne se peut plier*”. (p. 223)

En cuanto a la “escuela del mundo”, Montaigne la contrapone, cómo no, a una educación meramente libresca: “*Ce grand monde, que les uns multiplient encore comme espèces sous un genre, c'est le miroir où il nous faut regarder pour nous connaître de bon biais. Somme, je veux que ce soit le livre de mon écolier*”. (p. 229)

En un sentido más amplio, no obstante, el autor de los “*Essais*” considera que la forma de conocimiento más noble y provechosa, la que debe ser enseñada antes que cualquier otra ciencia, es la filosofía. Algunas de las mejores páginas de Montaigne están dedicadas a demostrar la superioridad de esta sobre cualquier otra “materia”:

*“Après qu’on lui aura dit ce qui sert à le faire plus sage et meilleur, on l’entretiendra que c’est que logique, physique, géométrie, rhétorique...”* (p. 232). De todas maneras, la concepción de filosofía según Montaigne no es la de una disciplina, una asignatura, más o menos académica –para entendernos, no sería historia de la filosofía—sino la de un auténtico aprendizaje moral, basado en la experiencia y en la interacción con los demás.

*“Notre enfant est bien plus pressé: il ne doit au pédagogisme que les premiers quinze ou seize ans de sa vie; le demeurant est dû à l’action. Employons un temps si court aux instructions nécessaires. Ce sont abus; ôtez toutes ces subtilités épineuses de la dialectique, de quoi notre vie ne se peut amender, prenez les simples discours de la philosophie”.* (p. 236)

Atención a ese “pedagogismo” utilizado en sentido peyorativo; es el mismo que encontraremos, de forma todavía más radical, en Rousseau o en Tolstoi, y de forma más tamizada, en Dewey. No deja de ser curioso que la mayoría de los pensadores y pedagogos que hoy se consideran padres de la pedagogía moderna fuesen, en su día, declaradamente antipedagógicos. (Cabría entonces sospesar la posibilidad de que, en un futuro próximo, el señor Moreno Castillo sea estudiado como precursor de la postpedagogía.). Bromas aparte, es muy probable que el antipedagogismo de Montaigne –y también el de los otros—no sea, en realidad, más que una forma de antiescolasticismo, o antiacademicismo, o como se le quiera llamar. Montaigne critica el exceso de estudios librescos que se impartían en la escuela francesa (*“J’ai ouï tenir à gens d’entendement que ces collèges où on les envoie, de quoi ils ont foison, les abrutissent ainsi”*, p. 237), de una manera similar a como lo hará Comenius más tarde con respecto a las escuelas centroeuropeas. Pero el problema no es la escuela, sino *“une application trop indiscrete à l’étude des livres”*. Montaigne, de todos modos, es mucho menos pedagogo, por así decirlo, que Comenius. Mientras este último se preocupó de formular un sistema, un método pedagógico, que por supuesto debía tener su aplicación en la escuela –y además, por si fuera poco, él mismo se dedicó oficialmente a la enseñanza por algún tiempo—las propuestas del francés suenan a nuestros oídos más a poesía, a filosofía, a música celestial, que a un programa concreto: *“Au nôtre [élève], un cabinet, un jardin, la table et le lit, la solitude, la compagnie, le matin et le vêpre, toutes heures lui seront unes, toutes places lui seront étude”* (p. 238). Estas líneas –corregidas y aumentadas—se convertirán en el mantra preferido de Rousseau. La escuela de

Montaigne y de Rousseau no es una escuela de aulas y paredes, de libros y currículos, de horarios y deberes: “*Aussi notre leçon, se passant comme par rencontre, sans obligation de temps et de lieu, et se mêlant à toutes nos actions, se coulera sans se faire sentir*” (p. 238). Como los griegos, la instrucción no puede prescindir del aspecto físico: “*Les jeux mêmes et les exercices seront une bonne partie de l’étude: la course, la lutte, la musique, la danse, la chasse, le maniement des chevaux et des armes*” (p. 239). No solo los ejercicios físicos: también “*la bienséance extérieure, et l’entregent, et la disposition de la personne*”. ¡Sí, *l’entregent*, ese vocablo tan querido por Josep Pla! Y en la línea no-dualista de Dewey, a continuación añade: “*Ce n’est pas une âme, ce n’est pas un corps qu’on dresse, c’est un homme; il n’en faut pas faire à deux*”.

En lo que respecta a la disciplina, ¿recuerdan lo que decía Comenius acerca de cómo deben ser conducidos los alumnos a la instrucción, con palabras “*sweeter than honey*”? Lean este pasaje de Montaigne y saquen conclusiones:

“*Au demeurant cette institution se doit conduire par une sevére douceur, non comme il se fait. Au lieu de convier les enfants aux lettres, on ne leur présente, à la vérité, que horreur et cruauté. Ôtez-moi la violence et la force; il n’est rien à mon avis qui abâtardisse et étourdisse si fort une nature bien née*” (p. 239).

Y aunque no lo diga de forma tan explícita como Comenius, parece ser que a Montaigne también le agrada la idea de decorar el aula con objetos y pinturas de aspecto agradable: “*Combien leurs classes seraient plus décemment jonchées de fleurs et de feuilles que de tronçons d’osier sanglants! J’y ferais pourtraire la joie, l’allégresse, et Flora et les Grâces, comme fit en son école le philosophe Speusippe. [...] On doit ensucrer les viandes salubres à l’enfant*”, afirma. (p. 240).

En suma, de la educación de los niños, a Montaigne parece no interesarle más que la educación moral: “*Qu’il puisse faire toutes choses, et n’aime à faire que les bonnes*” (p.241). En este particular, difiere totalmente de un Rabelais, que recomendaba encarecidamente a sus pupilos que estudiaran la astronomía y las ciencias. El modelo de Montaigne se encuentra más próximo a Sócrates, que se burlaba de los científicos y de los astrónomos de su época, y rechazaba aquellos estudios de los que el ser humano no pudiera sacar algún tipo de enseñanza moral. La filosofía que interesa a Montaigne es la que enseña el arte del buen vivir, “*ars bene vivendi*”, es decir, la filosofía moral.

Particularmente, la que destila de los libros de Séneca y de Plutarco, sus preferidos. La finalidad de la educación, para Montaigne, es enseñar a los niños “*ce qu’ils doivent faire étant hommes*”. Cuando escribe “*Il ne faut pas seulement qu’il dise sa leçon, mais qu’il la fasse*” (p. 242), no es una instrucción pedagógica, a la manera de Comenius o de Dewey, lo que debemos inferir, sino una actitud general –moral—ante la vida. Por más que, por supuesto, en esa actitud haya mucho de pedagógico y que en las metodologías de Dewey y de Comenius haya mucho de moral. Pero a cada uno, lo suyo. Teniendo en cuenta este importante matiz, cuán *comenianas* nos resultan algunas de las anécdotas y máximas que el pensador francés va esparciendo, sin orden y sin rigor, a lo largo de su texto:

“*Hégésias le priait de lui lire quelque livre: “Vous êtes plaisant, lui répondit-il, vous choisissez les figures vraies et naturelles, non peintes; que ne choisissez-vous aussi les exercices naturelles, vraies et non écrites?”*” (p. 242)

Lo que a Montaigne le producía verdadero horror eran los abusos de la dialéctica, la erudición decorativa, en una palabra, la pedantería. “*Ces latineurs de collègue*”, denomina a los alumnos que, acabados los estudios, no son capaces de nada más que recitar de memoria los libros y los autores que les han obligado a aprender. Una vez más, debemos ubicarnos en el contexto—pleno siglo dieciséis—y comprender que Montaigne, como después lo harán Comenius y (de forma mucho más visceral) Rousseau, lo que hace es *reaccionar* contra una pedagogía encartonada, esclerótica, anclada en la memorización de nombres y de hechos antiguos, sin ninguna conexión con la realidad de la época. Toda la obra de Montaigne –y muy en particular este capítulo XXVI—están repletos de citas y de comentarios al respecto: “*Comme les plantes s’étouffent de trop d’humeur et les lampes de trop d’huile, aussi fait l’action de l’esprit par trop d’étude et de matière*”. (Y aquí, nosotros, a quienes nos encanta buscar paralelismos improbables, sonreímos al ver cómo, cuatro siglos más tarde, un gran montaigniano como Josep Pla emprendía una batalla similar, en este caso contra los excesos del *Noucentisme*). No se trata solamente del exceso de estudios, sino de la forma de estudiar; del mismo modo que los pájaros que llevan el grano a sus pollitos en el pico “*sans le taster, ainsi nos pédantes pillotent la science dans les livres et ne la logent qu’au bout de leurs lèvres, pour la dégorger seulement et mettre au vent*” (p. 237). En su famosa anécdota sobre el conde de la Rochefoucault (p. 243), Montaigne deja claro que lo que a él le interesa no son los estudios especializados, sino una



educación general, humana, accesible a todos: “*Nous qui cherchons ici, au rebours, de former non un grammairien ou logicien, mais un gentilhomme, laissons-les abuser de leur loisir; nous avons affaire ailleurs*”. Montaigne llama a su modelo *gentilhomme*; el siglo diecisiete lo llamará *honnête homme*; Rousseau, más simplemente, *homme*.

Sobre el aprendizaje de idiomas, ya hemos leído el consejo que da Montaigne a los padres: que si quieren que sus hijos aprendan lenguas extranjeras, los hagan viajar, pues eso nos permite “*frotter et limer notre cervelle contre celle d’autrui*”. Pero además, Montaigne, en la línea de Comenius, añade: “*Je voudrais premièrement bien savoir ma langue, et celle de mes voisins où j’ai plus ordinaire commerce. C’est un bel et grand agencement sans doute que le grec et latin, mais on l’achète trop cher*” (p. 249). Conviene recordar aquí que estamos ante una época de cambio en relación a los idiomas: si en el siglo XVI todavía predomina la producción de obras literarias y científicas en latín, es también la época en la que se consolidan las literaturas nacionales; a partir de este momento las grandes obras literarias serán escritas en las lenguas *locales*.

A continuación viene un momento memorable: el pensador francés explica la proverbial historia de cómo su padre le hizo aprender el latín:

“*Feu mon père, ayant fait toutes les recherches qu’homme peut faire, parmi les gens savants et d’entendement, d’une forme d’institution exquise, fut avisé de cet inconvénient qui était en usage*”. ¿Cuál era el inconveniente? Que los contemporáneos no eran capaces de llegar a la “*grandeur d’âme et de connaissance*” de los antiguos griegos y romanos, ya que perdían demasiado tiempo aprendiendo lenguas. ¿Y cuál fue la solución propuesta por el padre de Montaigne? “*Il me donna en charge à un Allemand (...) du tout ignorant de notre langue, et très bien versé en la latine. (...) Il en eut aussi avec lui deux autres moindres en savoir, pour me suivre, et soulager le premier. Ceux-ci ne m’entretenaient d’autre langue que latine*”. Es decir, el progenitor de Montaigne decidió que, para que su hijo aprendiera bien el latín sin perder demasiado tiempo en la escuela, lo mejor era la inmersión. Una inmersión total, por lo que cuenta el propio interesado: “*Quant au reste de sa maison, c’était une règle inviolable que ni lui-même, ni ma mère, ni valet, ni chambrière, ne parlaient en ma compagnie qu’autant de mots de latin que chacun avait appris pour jargonner avec moi*”. De manera que la familia entera de Montaigne (incluidos los sirvientes y las

criadas) tuvieron que aprender algunas palabras en latín para poder cumplir el designio paterno. Desde luego, la anécdota tiene su lado hilarante, más propio de una película de Jacques Tati que de un ensayo filosófico: “*Nous nous latinisâmes tant, qu’il en regorgea jusques à nos villages tout autour, où il y a encore, et ont pris pied par l’usage plusieurs appellations latines d’artisans et d’outils*”. Ahora bien, la latinización del pequeño Michel fue completa y desde luego exitosa: “*Quant à moi, j’avais plus de six ans avant que j’entendisse non plus de français ou de perigourdin que d’arabesque. Et, sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes, j’avais appris du latin, tout aussi pur que mon maître d’école le savait*”. (Aclaremos que el idioma “*perigourdin*” al que se refiere el escritor es una variante de la lengua occitana.)

En cualquier caso, está claro que una anécdota es una anécdota, por mucha gracia que tenga, y que no podemos pretender convertir este curioso aprendizaje del latín por parte de Montaigne en un método pedagógico. Tampoco él lo relata con esa intención. Sin embargo, sí que existe, detrás de esta anécdota, una voluntad deliberada de manifestar cómo *no* debería ser el aprendizaje de cualquier lengua o el aprendizaje en general: “*Car, entre autres choses, il [el papá de Montaigne] avait été conseillé de me faire goûter la science et le devoir par une volonté non forcée et de mon propre désir, et d’élever mon âme en toute douceur et liberté, sans rigueur et contrainte*”.

En este sentido, Montaigne fue un claro precursor de la educación negativa de Rousseau. El recuerdo de cómo él mismo aprendió el latín, por inmersión, “*sans rigueur et contrainte*”, convence al pensador occitano de que ése es el mejor método de enseñanza posible: “*Pour revenir à mon propos, il n’y a tel que d’allécher l’appétit et l’affection, autrement on ne fait que des ânes chargés de livres*” (p. 255). En un bello final para su ensayo sobre la educación infantil, Montaigne termina escribiendo que no hay que enseñar la ciencia a golpe de látigo, puesto que “[a la ciencia], *pour bien faire, il ne faut pas seulement loger chez soi, il la faut épouser*”.

Para concluir, ¿es correcto afirmar que Montaigne es uno de los precursores de la pedagogía moderna, y en concreto de Comenius? Sí y no. Por un lado, Montaigne no es, como hemos visto, un teórico de la pedagogía (ni de ningún otro saber): es un pensador fragmentario, imprevisible, “líquido”, que diríamos hoy en día; no sigue ningún orden en sus disertaciones. Algunos incluso lo acusan de una cierta falta de rigor. Este carácter errático de su obra (por otro lado tan moderno), desde luego, no casa bien con la

dimensión normativa inherente a toda teoría pedagógica. Durkheim llega a tacharlo de “nihilista pedagógico”: “*Montaigne n’est pas loin d’aboutir à une sorte de nihilisme pédagogique plus ou moins consistant. De fait, sa pensée, c’est que l’éducateur ne peut rien sur ce qui constitue le fond de notre nature*”. En realidad, Montaigne es, como se ha escrito tantas veces, un escéptico radical, no un nihilista. Gérard Wormser se acerca bastante a la verdad cuando afirma que “*il serait moins un précurseur de l’école moderne que le fondateur d’une lignée pédagogique critique des institutions, contrepoint nécessaire des systèmes éducatifs*”. (“*Montaigne éducateur et l’invention phénoménologique*”, en *Perspectives: revue trimestrielle d’éducation comparée*, vol. XXIV, n. 1-2, 1994: 157-171).

Esa, exactamente, es la línea que va de Montaigne a Tolstoi, pasando, sobre todo, por Rousseau, como no hemos dejado de insistir en las páginas anteriores. Comenius es otra cosa. Comenius sí que es un pedagogo confeso. Comenius no lucha contra las instituciones, ni relativiza su importancia: sinceramente convencido de que sus métodos son caducos, trata de cambiarlas. Además, mientras los consejos de Montaigne van dirigidos a una determinada clase social —el *gentilhomme*— el foco pedagógico del moravo se sitúa sobre la sociedad entera, sin excepción. Ahora bien, como decíamos en las primeras líneas, es muy probable que Comenius conociera los “*Essais*” (había leído profusamente a F. Bacon, y este era un gran admirador de Montaigne) y que simpatizara con la crítica a las instituciones educativas que en ellos se encuentra.

	<b>Michel de Montaigne (1532-1592)</b>
<b>Papel del profesor</b>	Glosa la figura del gobernador, de quien dice que debería tener la cabeza “bien puesta” antes que “bien llena”.
<b>Papel del alumno</b>	Prefiere a un “alumno hábil” antes que un “alumno sabio”. Hay que tener en cuenta las necesidades y el temperamento de cada aprendiz.
<b>Aprender a aprender</b>	Elogio del aprendizaje a todas horas, en todo momento de la vida. Más que cualquier conocimiento específico, es conveniente aprender el “ars bene vivendi”, el arte del buen vivir.
<b>Tratamiento del error</b>	Hay que corregir con “severa dulzura”, invitando a los estudiantes a emmendarse. Nada de castigos corporales.
<b>Material o textos “auténticos”</b>	La auténtica escuela es la del “mundo real”. El viaje como método de aprendizaje, no sólo de idiomas.  Conveniencia de decorar el aula con objetos e

	imágenes de aspecto agradable.
<b>Motivación e interés</b>	Insiste en suscitar en el aprendiente el gusto por aprender “sin rigor ni coacción”, sin forzar su voluntad.
<b>Lengua y literatura</b>	<p>Primero, la lengua propia. Después, las de los “vecinos”, ya que lo principal es la comunicación ordinaria. El griego y el latín son secundarios.</p> <p>Elogio del método por inmersión de aprendizaje de una L2 (pone como ejemplo el caso propio con el latín).</p>
<b>Método tradicional/nuevo enfoque</b>	<p>El conocimiento de la historia antigua o de los clásicos grecolatinos no puede ser puramente erudito o retórico, sino que debe ser “experiencial”, es decir, integrarse en la experiencia vital del alumno.</p> <p>Descrédito de la memorización y del exceso de estudios librescos.</p> <p>Aboga por los ejercicios físicos como parte importante de la educación.</p> <p>Rechazo de la especialización excesiva. Ideal de persona civilizada: el “<i>gentilhomme</i>”.</p>

#### 4. JOHN LOCKE, LA UTILIDAD ANTE TODO

“*Some Thoughts Concerning Education*” fue publicado por primera vez en 1693, basado en una serie de cartas que Locke había escrito entre 1684 y 1691 dirigidas a su amigo Edward Clarke acerca de la educación de su hijo Edward Jr. Más tarde, el filósofo inglés las amplió en las ediciones de 1695, 1699 y 1705. Estamos, pues, ante un texto concebido para la educación de los hijos de los *gentlemen* británicos del siglo XVII. Ahora bien, hay que aclarar que Locke no restringió su libro a ninguna clase en particular; sus virtudes estaban dedicadas “*for a man or a gentleman*”. El autor de este libro no era en absoluto un mero filósofo académico; ejerció de médico practicante, científico experimental, consejero de hombres de estado, profesor de Griego y de Retórica y tutor infantil. Nacido en Wrington en 1632, como tantas otras figuras intelectuales de su época sufrió el exilio político (en este caso a Holanda, de 1683 a 1688; fue allí donde redactó “*Some thoughts...*”). La obra que lo consagró en toda Europa fue el “*Essay Concerning Human Understanding*”, publicado en 1689. En esta época cultivó la amistad de Isaac Newton. El asma que padeció toda su vida provocó que abandonara Londres para vivir en Oates, Essex, bajo la protección de Sir Francis Masham. Murió el 28 de octubre de 1704, considerado como uno de los filósofos más influyentes de su época.

En la nota introductoria escrita a su amigo Edward Clarke para justificar el objeto de su libro, Locke hace la siguiente afirmación: “*I myself have been consulted of late by so many who profess themselves at a loss how to breed their children, and the early corruption of youth is now become so general a complaint,...*” (“*Some thoughts...*”, ed. de 1984: 8). De manera que, ya en 1690, la “opinión pública” británica consideraba que la educación de sus retoños había sufrido una ostensible degradación. ¿A qué les suena esto? Ante tal panorama, no resulta extraño que la *gentry* acudiera a sabios profesionales como Locke para recabar unos cuantos buenos consejos sobre cómo educar a sus hijos. En realidad, es el mismo caso de Montaigne y la condesa de Foix: ni Locke ni Montaigne pretendieron nunca pergeñar un sistema educativo, sino dar unas pautas pedagógicas para los hijos de la nobleza. Como ya afirmamos en páginas anteriores, el clima general en Europa clamaba contra un sistema educativo –férreo, académico, basado exclusivamente en la autoridad de los “clásicos” y en las lenguas de la Antigüedad—que ya no servía para educar a unas clases medias y altas con unas

necesidades completamente diferentes a las de la sociedad renacentista. Locke no hace más a este respecto que seguir la línea de Francis Bacon, quien ya había alzado la voz contra dictámenes como los de las Universidades de Oxford y Cambridge, que decretaban:

*“All Bachelour and Undergraduates in their Disputations should lay aside their various Authors, such that caused many dissensions and strifes in the Schools, and only follow Aristotle and those that defend him, and take their Questions from him, and that they exclude from the Schools all steril and inane Questions, disagreeing from the antient and true Philosophy [sic].”*

Las ideas pedagógicas ocupaban para Locke un espacio muy importante en su filosofía, puesto que, siendo uno de los principales representantes del empirismo, consideraba que la mente al nacer constituía una *tabula rasa* –desprovista de ideas innatas, como pretendían los racionalistas cartesianos—y que era la educación la responsable de llenar de contenido esa pizarra en blanco o “*blank slate*”. Ya en las primeras líneas de su tratado, el pensador inglés afirma: “*I may say that of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education*” (p. 10). Resulta imposible no relacionar la filosofía empirista de Locke, Hume y otros pensadores del XVII con la corriente psicológica del Conductismo, que, en los años cuarenta y cincuenta del s. XX y con F.B. Skinner como principal representante, concebía el aprendizaje de la lengua como resultado de la formación de hábitos de práctica, repetición y refuerzo positivo de los intentos válidos.

El librito de Locke se inicia con diecinueve apartados dedicados a la salud, lo que no deja de ser lógico tratándose de un reputado médico. Esto no debería interesarnos demasiado si no fuese porque el énfasis en la educación física de los jóvenes es algo que ya venimos constatando desde los griegos hasta Montaigne y lo seguiremos encontrando en Rousseau, Pestalozzi o Tolstoi. Locke se encomienda a la célebre máxima de Juvenal (que traducida al inglés reza: “*A sound mind in a sound body*”) para ir repasando de manera pormenorizada –hay capítulos dedicados a los pies, a la natación o a la dieta— todos los aspectos relativos a la salud de los pequeños. De todas estas admirables recomendaciones, consignaremos aquí tan solo una máxima general, una máxima que en un empirista como Locke no podía faltar : “*The great thing to be minded in education is what habits you settle*” (p. 19). El hábito, la práctica, la recurrencia de

determinadas acciones es lo que debe guiar la educación de un niño; en este punto, Locke se muestra tan contrario al establecimiento de normas como lo fueron Comenius o Montaigne:

*“But pray remember, children are not to be taught by rules, which will be always slipping out of their memories. What you think necessary for them to do, settle in them by an indispensable practice as often as the occasion returns; and if it be possible, make occasions. This will beget habits in them, which, being once established, operate of themselves easily and naturally without the assistance of the memory”* (p. 40).

Por lo demás, Locke aconseja a los padres que expongan a sus hijos a condiciones draconianas para que, cuando sean mayores, sean más resistentes a las adversidades del clima (tan habituales en el Reino Unido) o de la enfermedad: *“The first thing to be taken care of is that children be not too warmly clad or covered, winter or summer.[...] Our bodies will endure anything that from the beginning they are accustomed to ”* (p. 11). Este consejo, que algunos presentan como una gran innovación del filósofo inglés, en realidad ya se encuentra en los escritos de los antiguos estoicos como Epicteto o Séneca, a los que era tan aficionado Michel de Montaigne.

La segunda parte del tratado de Locke se titula *“General Method of Education”*. En ella hallamos dos apartados: *“Establishment and Application of Authority”* y *“Particular Tempers, Virtues and Vices”*. Detengámonos en el primero, puesto que el asunto de la disciplina nos parece ser uno de los principales en todo sistema educativo y está directamente relacionado con lo que más tarde se ha denominado “tratamiento del error”. En este punto de la disciplina, la opinión del inglés no difiere mucho de la de Comenius o Montaigne. De entrada, Locke no es partidario de la *“discipline of the rod”* –es decir, del castigo físico: *“For I am very apt to think that great severity of punishment does but very little good, nay, great harm in education”* (p. 32). Al igual que a los autores anteriormente citados, a Locke le convence mucho más la seducción como recurso pedagógico: *“The right way to teach them those things is to give them a liking and inclination to what you propose to them to be learned; and that will engage their industry and application”* (p. 51). Para ello, los padres o tutores deberán estar atentos a descubrir qué aptitudes o intereses aparecen en los primeros años de vida de sus pequeños: *“He, therefore, that is about children should well study their natures and aptitudes and see, by often trials, what turn they easily take and what becomes them,*

*observe what their native stock is, how it may be improved, and what it is fit for*” (p. 52).

Otra importante contribución de John Locke al pensamiento educativo es su teoría de las asociaciones de ideas, que se encuentra ampliamente explicada en el *“Essay...”*. Para Locke, las primeras impresiones causadas a un niño son fundamentales: *“The little and almost insensible impressions on our tender infancies have very important and lasting consequences”* ( p. 10). En el *“Essay”*, el filósofo recomienda no permitir a una *“foolish maid”* que haga creer a un niño que duendes y espíritus van asociados a la oscuridad, ya que si lo hace, ésta irá siempre aparejada en su mente con esas imágenes terroríficas.

Para John Locke, como para los filósofos de la Antigüedad, no hay nada tan prioritario en educación como imbuir a los niños desde la más tierna infancia del sentido de la virtud. La (relativa) novedad reside en que esa virtud debe ser canalizada a través de la razón. *“And the great principle and foundation of all virtue and worth is placed in this, that a man is able to deny himself his own desires, cross his own inclinations, and purely follow what reason directs as best though the appetite lean the other way”* (p. 25) . Y eso, según Locke, hay que hacerlo desde bien temprano, *“from their very cradles”*, a riesgo de que más adelante sea demasiado tarde. ¿Cómo? Mediante la implantación de buenos hábitos, por supuesto. *“This power is to be got and improved by custom, made easy and familiar by an early practice”* (p. 29). Locke estaba convencido de que los niños son capaces de razonar desde muy pronto y que los padres deben tratarlos como seres racionales. Este “trato” supone inculcarles el hábito de pensar racionalmente desde el principio, más que obligarlos a memorizar una serie de prohibiciones. Según el filósofo, *“children love to be treated as rational creatures sooner than is imagined”* (p. 58). Por ello, es preciso educarlos no a través del castigo físico, como ya se ha dicho, ni tampoco de los premios (*“rewards”*), sino enseñándoles las bondades de la reputación social:

*“Esteem and disgrace are, of all others, the most powerful incentives to the mind, when once it is brought to relish them. If you can once get into children a love of credit and an apprehension of shame and disgrace, you have put into them the true principle, which will constantly work and incline them to the right”* (p. 36).



La manera de iniciarlos en este camino es lo que hoy en día los anglosajones denominan “*positive reinforcement*”:

*“If therefore the father caress and commend them when they do well, show a cold and neglectful countenance to them upon doing ill, and this accompanied by a like carriage of the mother and all others that are about them, it will in a little time make them sensible of the difference”* (id.).

Pero la principal forma de enseñar a los infantes la virtud y la razón es (esto ya lo señaló Comenius), a través del ejemplo: *“But of all the ways whereby children are to be instructed and their manners formed, the plainest, easiest, and most efficacious is to set before their eyes the examples of those things you would have them do or avoid”* (p. 58).

Locke no dedica demasiado espacio en su libro a trazar un currículo académico. Le preocupa más el hecho de que los padres o profesores inculquen en los pequeños el amor por el conocimiento, lo que hoy llamaríamos “*life-long learning*”. *“The instructor should remember that his business is not so much to teach [the child] all that is knowable, as to raise in him a love and esteem of knowledge; and to put him in the right way of knowing and improving himself”* (p. 150). Al igual que sus predecesores, Locke considera desproporcionados los esfuerzos que deben hacer los niños en la escuela para aprender el latín y el griego: *“When I consider what ado is made about a little Latin and Greek, how many years are spent in it, and what a noise and business it makes to no purpose, ...”* (p. 113). A continuación (dentro del interesante capítulo sobre aprender, “*learning*”), el filósofo inglés realiza una afirmación sorprendente –muy rousseauiana, si se me permite decirlo: *“Reading, and writing, and learning, I allow to be necessary, but yet not the chief business”* (p. 113). Tampoco en esto, por supuesto, Locke nos parece un pensador original; antes la virtud (moral) que la sabiduría (libresca): *“I imagine you would think him a very foolish fellow that should not value a virtuous or a wise man infinitely before a great scholar. (...) Learning must be had, but in the second place, as subservient only to greater qualities”* (id).

Más interesante tal vez para una mirada moderna es la insistencia de este autor en que los estudios no supongan nunca para el alumno una “tarea”, un “trabajo”: *“A great care is to be taken that it be never made as a business to him, nor he look on it as a task”* (id.). Es la misma idea de Comenius, que tanto agradaba a Montaigne y que –esta vez

sí—supone uno de los principales pilares de la pedagogía moderna: aprender sin sufrir, con placer, *delectando discere*: “*I have always had a fancy that learning might be made a play and recreation to children*” (p. 114). En realidad, Locke no aclara demasiado cómo debería llevarse a cabo este deseo; cuando pone ejemplos, siempre habla de niños muy pequeños —dice que para enseñarles el alfabeto una buena idea es hacerles jugar a dados con las letras—y luego menciona el truco (también reportado por Rousseau) de fingir que se les prohíbe algo para que ardan en deseos de aprenderlo (Locke asegura que en Portugal este sistema gozaba de gran éxito).

Ignoro si Locke había leído a Comenius, pero en su tratado también aparece —si bien de forma muy secundaria—el asunto de las imágenes o dibujos para ayudar en el aprendizaje. En concreto, cuando recomienda las fábulas de Esopo, “*if his Aesop has pictures in it*”, escribe, “*it will entertain him much the better and encourage him to read, when it carries the increase of knowledge with it*” (p. 117). La reflexión que sigue es perfectamente comeniana, aunque cabe decir que eso es todo: ya no hará ninguna otra mención al tema de los dibujos o de los objetos.

*“For such visible objects children hear talked of in vain and without any satisfaction, whilst they have no ideas of them; those ideas being not to be had from sounds but from the things themselves or their pictures. And therefore I think, as soon as he begins to spell, as many pictures of animals should be got him as can be found, with the printed names to them...”* (id.).

En cuanto a los textos que Locke tiene por imprescindibles en el proceso del primer aprendizaje, no difieren mucho de los de Comenius: el Padre Nuestro, el Credo, los Diez Mandamientos y, naturalmente, la Biblia. La proverbial sensatez del inglés lo obliga a moderar este indigesto programa: “*For what pleasure or encouragement can it be to a child to exercise himself in reading those parts of a book where he understands nothing?*” (p. 118). De manera que elimina un buen número de libros bíblicos de la lista, para acabar con otra máxima pedagógica del todo sensata y (por ello mismo) moderna: “*None [of these books] should be proposed to a child but such as are suited to a child’s capacity and notions*” (id.).

En el apartado de idiomas extranjeros (vivos), Locke propone que una vez que los niños sepan hablar bien el inglés, se les enseñe el francés —cosa muy lógica, atendiendo

a las coordenadas socioculturales de la época. Lo interesante para nosotros es de qué manera hay que enseñarles según Locke esa lengua, es más, de qué manera era enseñada habitualmente en el siglo XVII: “*People are accustomed to the right way of teaching that language, which is by talking it into children in constant conversation, and not by grammatical rules*” (p. 120). Incluso se diría que Locke había leído la famosa anécdota de Montaigne, puesto que a renglón seguido escribe: “*The Latin tongue would easily be taught the same way if his tutor, being constantly with him, would talk nothing else to him and make him answer still in the same language*”.

Después del inglés y del francés, un “gentleman” *comme il faut* debería, en la opinión de Locke, aprender latín (ahora sí). El autor inglés se sorprende de que los padres no deseen que esta lengua sea aprendida por sus hijos de la misma forma que lo fueron el inglés y el francés, es decir, “*by talking and reading*”. En suma, la mejor forma de enseñar la lengua latina es “*to trouble the child with no grammar at all, but to have Latin, as English has been, without the perplexity of rules, talked into him*” (p. 121).

*Without the perplexity of rules*: una expresión que seguramente hubiera complacido al mismísimo Borges. De todas formas, que el método citado —el de hablar al niño en latín todo el tiempo— debía ser algo difícil de conseguir, ya lo comprendió el mismo Locke, puesto que enseguida proporciona una alternativa:

“*The next best is to have him taught as near this way as may be, which is by taking some easy and pleasant book, such as Aesop’s Fables, and writing the English translation (made as literal as it can be) in one line and the Latin words which answer each of them just over it in another. These let him read every day over and over again, till he perfectly understands the Latin, and then go on to another fable...*” (p. 122).

El método de las dos columnas, que ya habíamos visto en el “*Orbis Pictus*” de Comenius y en las listas de vocabulario citadas en Conceptos Básicos (Anejo 1). Todo ello sin perder nunca el buen humor, sin reñir o amonestar a los niños, y sobre todo, inculcándoles hábitos en lugar de normas, “*which serve for little in the conduct of our lives*”.

La dimensión práctica o pragmática es una constante en el pensamiento de John Locke. En otro lugar (“*Drawing*”, p. 119) aboga porque los alumnos aprendan a dibujar,

ya que eso les será de utilidad cuando viajen (para recordar los lugares visitados); en cambio, la poesía y la música, afirma, son una pérdida de tiempo, y las equipara a la práctica de la caza: *“Poetry and gaming, which usually go together, are alike in this too, that they seldom bring any advantage but to those who have nothing else to live on”* (p. 132).

A propósito del aprendizaje de idiomas, una observación de Locke muy avanzada a su tiempo —en cierta manera se podría calificar de pre-constructivista— es la siguiente: *“Let him [the pupil] see by what he has learned that he can do something which he could not do before”* (p. 125). Me parece de particular relevancia el empleo del verbo *“do”*: tal como Dewey arguyó tres siglos más tarde, lo importante es lo que *“se hace”* con el conocimiento. Las afirmaciones que siguen a ésta no son tan modernas; en ellas, Locke defiende que las lenguas solo pueden aprenderse *“by rote”*, o sea, de memoria. Pero en el fondo de esta aseveración no subyace más que el pragmatismo del autor: *“Languages were made not by rules or art, but by accident and the common use of the people”* (p. 126). Locke no es demasiado partidario de la gramática —esto es, de aprender una lengua estudiando *“declensions and conjugations, concords and syntaxes”*. Su defensa de los idiomas (modernos) como vehículos, básicamente, de comunicación, resulta también muy actual: *“Men learn languages for the ordinary intercourse of society and communication of thoughts in common life without any farther design in their use of them”* (p. 127). En cualquier caso, reflexiona el autor, si de todas maneras hubiera que estudiar gramática, ésta debería ser la de la lengua propia de los alumnos, y no las de idiomas extranjeros o extinguidos. Es la misma reflexión que se hizo Comenius y que se hicieron tantos otros, reivindicando la dignidad de sus lenguas nacionales; *“Greek and Latin are the learned languages. (...) English is the language of the illiterate vulgar”* (p. 143).

Seguimos con el latín y seguimos con las coincidencias. Ya que hay que estudiarlo, escribe el pensador inglés, hagámoslo empleando *“as much other real knowledge with it as you can, beginning still with that which lies most obvious to the senses, such as is the knowledge of minerals, plants and animals”* (p. 129). *Real knowledge, obvious to the senses*: ya se ve que ambos están en la misma senda, y que las ideas de Comenius no surgieron de manera aislada en la mente de un genio, sino que formaban parte del clima de su época.

Ante el peso inerme del escolasticismo humanista de las escuelas de su tiempo, Locke propone un giro hacia una enseñanza de corte más científico (recordemos que él mismo fue científico y amigo de Newton). En esta línea, recomienda que se estudien la geografía, la astronomía y la anatomía, “*which will not be useless to the man*”. Además, es partidario de que los alumnos aprendan de acuerdo con sus capacidades, y no acerca de temas ajenos a ellos sino de temas familiares, propios de su entorno: “*there should be proposed to the young gentleman rational and useful questions, suited to their age and capacities, and on subjects not wholly unknown to them nor out of their way*” (p. 131).

Uno de los aspectos más interesantes de Locke es su defensa de una “formación profesional” –por llamarla de alguna manera—inserida dentro del sistema educativo. Creía que incluso un *gentleman* debía aprender uno o más de un oficio (“*trade*”) –todavía mejor, un oficio manual. “*Thus skill not only in languages and learned sciences, but in painting, turning, gardening, tempering and working in iron, and all other useful arts, is worth the having*” (p. 153). Especialmente recomendables, dice, son aquellos que se pueden practicar al aire libre. También Comenius, cuando imaginaba cómo sería su escuela ideal, reservaba un lugar en ella a los talleres manuales al aire libre. No hace falta decir que tanto Rousseau como Pestalozzi y Tolstoi siguieron el mismo camino, e incluso los dos últimos lo pusieron en práctica. John Dewey enumeró en una lista todas las actividades “manuales” que sería recomendable enseñar y practicar en la escuela. En realidad, no es una idea tan moderna: como recuerda el mismo Locke, ya los antiguos griegos y romanos “*understood very well how to reconcile manual labor with affairs of state, and thought it no lessening to their dignity to make the one the recreation to the other*” (p. 155).

Como antes habían hecho Comenius y Montaigne, Locke dedica unas líneas a la alabanza del viaje como fuente de conocimiento. El viaje es para el inglés la culminación de la tarea educativa; “*is thought to finish the work and complete the gentleman*” (p. 158). (No podemos dejar de sospechar que esta idea defendida por los intelectuales del XVII constituye un antecedente de la costumbre, tan anglosajona, de tomarse un año sabático al acabar los estudios universitarios y dedicarlo a viajar. Claro que, en nuestra época como en aquella, eso solo pueden permitírselo algunos, los *gentlemen* de antaño y los acomodados de hoy en día). El viaje debe servir, ante todo, para dos cosas: “*first, language; secondly, an improvement in wisdom and prudence by*

*seeing men and conversing with people of tempers, customs and ways of living different from one another and especially from those of his parish and neighborhood*” (id.).

El principal problema que le ve Locke al asunto del viaje es la edad en que se suele realizar: *“from sixteen to one-and-twenty, which is the ordinary time of travel, men are of all their lives the least suited to these improvements. The first season to get foreign languages and form the tongue to their true accents, I should think, should be from seven to fourteen or sixteen”* (íd.). En ese caso (es decir, si el viaje se emprende entre los siete y los dieciséis), la compañía de un tutor resulta imprescindible, *“who may with those languages teach them other things”*. Si se hace más tarde, entonces debe ser cuando el individuo ya esté lo bastante maduro como para gobernarse a sí mismo y hacer observaciones “útiles” (esta palabra debe ser la más empleada en el libro de Locke) para después del retorno.

*“Some Thoughts Concerning Education”* termina cuando el joven *gentleman*, ya de vuelta del viaje iniciático, se encuentra en la edad de casarse y procrear –edad que Locke sitúa hacia los veintiuno. En esto coincide con el *“Émile”*, el cual dedica unas cuantas páginas a detallar cómo debe ser la futura esposa del joven, Sophie, e incluso describe en términos idealizantes la relación entre ambos. No así el tratado de Locke, que ventila el asunto con estas palabras: *“But the young gentleman being got within view of matrimony, ’tis time to leave him to his mistress”* (p. 161).

El librito finaliza con un recordatorio: que el autor solo ha tocado superficialmente el tema, y que *“there are a thousand other things that may need consideration, especially if one should take in the various tempers, different inclinations, and particular defaults that are to be found in children and prescribe the proper remedies”* (p. 161)

Y con esta anticipación del “tratamiento de la diversidad” dejamos atrás las brumas inglesas y viajamos a la Francia del XVIII, donde nos espera uno de los autores más influyentes y controvertidos del pensamiento –también del pensamiento pedagógico-moderno.

	<b>John Locke (1632-1704)</b>
<b>Papel del profesor</b>	Más que profesor, preceptor o gobernador para los hijos de familias de la “gentry”. Rol tradicional.
<b>Papel del alumno</b>	Los niños son capaces de razonar desde bien temprano y por lo tanto hay que tratarlos como seres racionales.

<b>Proceso / Producto</b>	Filósofo empirista, considera que la mente del niño es una “tabula rasa”. Lo más importante en la educación (como para los conductistas) es inculcar en los discentes unos hábitos determinados. Lo mismo ocurre en el aprendizaje de idiomas (“examples before rules”).
<b>Aprender a aprender</b>	Los padres y preceptores deben inculcar a los pequeños el amor por el conocimiento desde el principio, por encima de cualquier materia en particular.
<b>Integración de contenidos</b>	Recomienda aprender a dibujar como método de conocimiento del mundo. Los estudios científicos (geografía, astronomía, anatomía) deben estar a la misma altura que los humanísticos.  Aconseja la inclusión de oficios artesanales o manuales en el sistema educativo.  El viaje es la culminación de la tarea educativa.
<b>Tratamiento del error</b>	Contrario a la disciplina severa y al castigo corporal. Partidario del refuerzo positivo.
<b>Material o textos “auténticos”</b>	Recomienda el empleo de imágenes o de objetos para hacer más eficaz el aprendizaje. Las lecturas propuestas deben estar adaptadas a las capacidades del alumno.  En el estudio del latín, empezar por aquello que resulta más evidente a los sentidos, como los minerales, animales y plantas.
<b>Lengua y literatura</b>	Primero el inglés (lengua nacional), luego el francés. Se muestra contrario a enseñar una lengua mediante el estudio de la gramática. Propone su práctica cotidiana “by constant conversation”.  Método de las dos columnas: un texto conocido escrito en la L1 y traducido a su lado en la L2.  Hay que proceder por etapas, y el discente no debe avanzar hasta que haya aprendido a “hacer algo” con lo que ya sabe.  Función comunicativa de las lenguas.
<b>Motivación e interés</b>	Ni castigos ni premios. A través del ejemplo y del refuerzo positivo de su entorno el aprendiente debe saber ganarse la aprobación social.  El estudio no debería ser considerado un “trabajo”, sino un juego, un solaz.
<b>Método tradicional/ nuevo enfoque</b>	Sigue el ejemplo de F. Bacon contra la educación exclusivamente basada en la tradición aristotélica.  Leer, escribir y memorizar no son lo principal en materia de educación.  Tratamiento de la diversidad: hay que tener en cuenta los diferentes temperamentos e inclinaciones de cada alumno.

## 5. ROUSSEAU, EL GENIO INCOMPRENDIDO

*«Je forme une entreprise qui n'eut jamais d'exemple et dont l'exécution n'aura point d'imitateur. Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de la nature ; et cet homme sera moi. »*

Así reza el párrafo inicial de las “Confesiones” de Jean-Jacques Rousseau. Ciertamente, el programa es prometedor, y en honor a la verdad hay que decir que ni la vida ni la obra del escritor suizo dejaron nunca indiferente a los lectores. Rousseau fue en su tiempo –y es hoy en día—un escritor controvertido; paradójicamente, hoy se le discute más que nunca, pero resulta innegable su influencia en todos los campos del pensamiento –y particularmente, en el pedagógico. Tanto es así, que yo creo que se puede afirmar que sus ideas o buena parte de ellas son las que conforman el relato hegemónico actual en este campo de las ciencias humanas.

Nacido en Ginebra en 1712 en el seno de una familia de artesanos, de vida itinerante y plagada de escándalos (cambió dos veces de religión, convivió sin casarse con Thérèse Levasseur, una mujer analfabeta que le dio cinco hijos, a los cuales envió al hospicio uno tras otro, etc.), Rousseau fue –como Montaigne, como Locke—un pensador, un filósofo, un escritor, pero, si nos ponemos estrictos, no un pedagogo. Es decir, no fue alguien dedicado a investigar o crear un método pedagógico determinado, ni siquiera a escribir sobre pedagogía de manera sistemática.

Michel Launay, en su “*Question préalable* » a la edición del « *Émile* » de 1966, se pregunta : « *Comment prendre au sérieux un livre sur l'éducation, de la part d'un homme qui abandonna « gaillardement » les cinq enfants qu'il fit à Thérèse Levasseur ?* » (p. 11). Según Launay, fue precisamente la obsesión de esa culpa –revelada al público lector por Voltaire en 1764, en su “*Sentiment des Citoyens*”—la que lo determinó a escribir el “*Émile*” de 1757 a 1762, a empezar sus “*Confessions*” en 1765 y a defenderse todavía en el noveno libro de las “*Rêveries d'un promeneur solitaire*” (1778), poco antes de morir, contra los que lo acusaban de haber sido un “*père dénaturé*” –un padre desnaturalizado.

Pero centrémonos en el “*Émile ou de l'éducation*”. Para que nos hagamos a la idea del carácter de esta obra, es oportuno recordar que Rousseau pretendía, al principio,



titularla “*Rêveries d’un visionnaire sur l’éducation*”. En el tercer diálogo de “*Rousseau juge de Jean-Jacques*”, escrito hacia el final de su vida, el pensador suizo manifiesta acerca de esta obra: “*L’Émile*”... *n’est qu’un traité de la bonté originelle de l’homme, destiné à montrer comment le vice et l’erreur, étrangers à sa constitution, s’y introduisent du dehors et l’altèrent insensiblement* » (p. 9). Un tratado sobre la bondad original del hombre, pues. ¿Un tratado filosófico, exclusivamente teórico? Quizás no lo fuera tanto. Antes de conocer a Thérèse Levasseur, Rousseau había ejercido de preceptor, y ya había escrito algunas de sus ideas sobre educación: su “*Mémoire pour l’éducation de M. De Sainte-Marie*”, por ejemplo, data de 1740. Para entonces, Rousseau se declaraba seguidor de las ideas de Locke y no despreciaba –como lo hará más tarde, en el “*Émile*”—“*l’honneur d’élever un gentilhomme*”. Pero entre 1751 y 1752, con el fin de adecuar su vida a su pensamiento, abandona el servicio de los “financieros” y emprende su “reforma”: quiere vivir “libre y pobre”, para ser digno de escribir “grandes y útiles verdades”. Se retira a l’Ermitage, después a Montmorency; en el tintero tiene la redacción de varias de sus grandes obras: la “*Nouvelle Héloïse*”, la “*Lettre à d’Alembert*”, etc. Y aparte, una obra que meditaba titular “*Morale sensitive*” o “*Le Matérialisme du sage*”: “*Outre tout cela, je méditais depuis quelque temps un système d’éducation, dont Mme de Chenonceaux, que celle de son mari faisait trembler pour son fils, m’avait prié de m’occuper*» (p. 14).

El libro, cuya primera versión ya estaba redactada a fines de 1759, consta de más de 600 páginas y presenta una apariencia espontánea y desordenada. El propio autor se excusa de ambas cosas en su Prefacio. Ciertamente, en él se mezclan consejos, máximas, confidencias personales, experiencias autobiográficas, sueños o ensoñaciones (“*rêveries*”), diálogos, grandes discursos, confesiones, notas de lectura, esbozos de novela, anécdotas, retratos –en definitiva, un “*pêle-mêle*” que, sin embargo, goza de una sólida trama. Esta trama se puede deducir fácilmente al acudir al índice del libro y constatar sus partes. Destacaré a continuación las más importantes desde un punto de vista pedagógico:

- **Libro 1:** “*L’âge de nature: le nourrisson (infans)*”

-*Introduction : importance et but de l’éducation.*

-« *La véritable nourrice est la mère* »

-« *Le véritable précepteur est le père* »

-*Un élève imaginaire : Émile, orphelin.*

-*La nourrice d'Émile.*

-« *Avant de parler, avant que d'entendre, il s'instruit déjà* »

• **Libro 2** : « *L'âge de nature : de 2 à 12 ans (puer)* »

-*Education de la sensibilité.*

-*Education morale.*

-*Education intellectuelle.*

-*Education du corps.*

-*Education sensorielle.*

• **Libro 3** : « *L'âge de force : de 12 à 15 ans* »

-*Education intellectuelle.*

-*Education manuelle et sociale.*

• **Libro 4** : « *L'âge de raison et des passions : de 15 à 20 ans* »

-*Education de l'être moral.*

-*Education religieuse (« Profession de foi du Vicaire savoyard »)*

• **Libro 5** : « *L'âge de sagesse et du mariage : de 20 à 25 ans* »

-*Sophie ou la femme.*

-*Émile devant Sophie.*

-« *Des voyages* ».

-Epilogue.

Está claro, pues, que el libro de Rousseau es unitario y que responde a un plan. Contiene, además, un “libro dentro del libro”: se trata de la “*Profession de foi du Vicaire savoyard*”, que da cuenta de la concepción religiosa del autor y que algunos, a nuestro parecer equivocadamente, bajo el pretexto de que la “Profesión” habla de religión y el “*Émile*” habla de educación, extirparon del libro original. Pero ni con la “Profesión de fe” se pudo salvar el “*Émile*” de la furia de los intolerantes: el 9 de junio de 1762 un decreto del Parlamento de París condenaba el libro a ser quemado, a la par que ordenaba: “*Le nommé J.-J. Rousseau... sera pris et appréhendé au corps, et amené à prisons de la Conciergerie du Palais*”. También en su villa natal de Ginebra esta obra de Rousseau, junto con el “Contrato social”, fueron condenadas de igual modo “*comme téméraires, scandaleux, impies, tendant à détruire la religion chrétienne et tous les gouvernements* ». Naturalmente, estos atroces edictos solo consiguieron que la obra de Rousseau se convirtiera en el gran “*succès*” del siglo, y tampoco pudieron impedir que cada nueva generación de educadores haya descubierto en la “educación negativa” del “*Émile*” algo de lo que confusamente iba buscando. Pero vayamos directos al texto, a ver qué es lo que descubrimos nosotros.

En el Prefacio, Rousseau se hace eco del clamor generalizado que en su época — como ya hemos visto— existía contra la educación “oficial”: “*Je parlerai peu de l’importance d’une bonne éducation; je ne m’arrêterai pas non plus à prouver que celle qui est en usage est mauvaise; mille autres l’ont fait avant moi,...*” (p. 31). Además, hace mención explícita del libro de Locke, del que afirma que a penas ha comportado algún cambio en el panorama educativo europeo. Y es que el pensador suizo cree haber dado con el meollo de la cuestión: “*Ils [los sabios como Locke] cherchent toujours l’homme dans l’enfant, sans penser à ce qu’il est avant que d’être homme*” (p. 32). Por eso, lo que hace falta estudiar no es el sistema educativo, sino al alumno: “*Mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves* » (id.).

Realmente, el cambio de enfoque es sensacional. El alumno como centro de la actividad educativa. Rousseau ignoraba que éste iba a constituir uno de los pilares de la pedagogía moderna. Como todo gran cambio de paradigma, el autor intuía que su propuesta iba a costarle un alud de críticas, y también sabía por dónde lo iban a atacar

primero: “*On croira moins lire un traité d’éducation que les rêveries d’un visionnaire sur l’éducation*” (id.). En parte, no le faltaba razón: el propio estilo de Rousseau, con su tendencia irrefrenable a la sentencia lapidaria y a la paradoja, es más propio de un filósofo visionario que de un pedagogo razonable y posibilista. El primer libro del “*Émile*” arranca con esta impresionante frase: “*Tout est bien sortant des mains de l’Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l’homme* » (p. 35). Bueno, no vamos a insistir aquí en la archiconocida tesis del “*Émile*”, según la cual solamente el “hombre natural” y la “educación natural” son buenas para el género humano, y que es la sociedad la que nos corrompe, etc. etc. Nos centraremos más en el *cómo* que en el *qué*: ¿cómo es posible llevar a cabo esa “educación natural” que persigue Rousseau? Para empezar, dejando a las pequeñas criaturas en manos de la madre mientras todavía son bebés: “*La première éducation est celle qui importe le plus, et cette première éducation appartient incontestablement aux femmes*” (id.). Esta idea fue después muy cara a Pestalozzi, quien insistirá mucho en el tema –hay que pensar que era costumbre de la época entre las clases acomodadas el dejar los bebés a manos de sirvientas y nodrizas. (“*Notre premier précepteur est notre nourrice*” (p. 43), afirma Rousseau, sin un ápice de ironía, citando a Varrón: “*educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister*”). Para el suizo, la sociedad europea ha entrado en decadencia a causa de la reticencia de las madres a tener hijos, y en caso de tenerlos, a darles de mamar ellas mismas. Pero este, aunque interesante, no es nuestro asunto. Pasemos también las numerosas páginas que el autor dedica a justificar la elección de ese niño huérfano francés, Émile, como personificación de todos los niños. Vayamos a aquellos aspectos más o menos pedagógicos que hayan podido inspirar a—o ser inspirados por—algún otro genio de la didáctica moderna. Por ejemplo, este párrafo que les presento a continuación, ¿no contiene reminiscencias de Comenius y de las famosas “*object lessons*”? “*Je voudrais que les premières articulations qu’on lui fait entendre fussent rares, faciles, distinctes, souvent répétées et que les mots qu’elles expriment ne se rapportassent qu’à des objets sensibles qu’on pût d’abord montrer à l’enfant*” (p. 82). Y es que Rousseau –a pesar de no mencionar nunca a Comenius y probablemente de no haberlo leído jamás—dará siempre una relevancia enorme a la educación de los sentidos y por los sentidos. A pesar de que –probablemente—no lo leyera jamás, Rousseau y Comenius tenían el mismo enemigo: la educación de su época, el excesivo retoricismo y academicismo de la educación de su época. Lo que ocurre es que la época de Rousseau no fue una época cualquiera: estamos hablando del “*Grand Siècle*”, del Siglo de las

Luces francés, donde las estrellas mediáticas, por así decirlo, eran los oradores y los filósofos, y donde la máxima aspiración que podía tener una persona era “*avoir de l’esprit*” –ser ingeniosa. “*Resserrez donc le plus qu’il est possible le vocabulaire de l’enfant. C’est un très grand inconvénient qu’il ait plus de mots que d’idées*” (p. 86). La razón era por aquel entonces la virtud por antonomasia, pero es una virtud que, en lo que va de Locke a Rousseau, de Inglaterra a Francia, ha sufrido ciertas transformaciones: “*Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke; c’est la plus en vogue aujourd’hui; son succès ne me paraît pourtant pas fort propre à la mettre en crédit; et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l’on a tant raisonné*” (p. 106). Para el suizo, la razón –entendida como la facultad de razonar—debería ser la culminación del proceso educativo, nunca su inicio o su fundamento. De lo contrario, estamos formando a niños sabelotodo, pero no les estamos haciendo ningún favor: “*En leur parlant dès leur bas âge une langue qu’ils n’entendent point, on les accoutume à se payer de mots, à contrôler tout ce qu’on leur dit, à se croire aussi sages que leurs maîtres, ...*” (p. 107). Por lo tanto, nada de razonar. ¿Qué ha sucedido? ¿Cómo podían ser tan dispares las opiniones de Locke y de Rousseau a este respecto –y más, sabiendo que el segundo, años atrás, se había declarado seguidor de las ideas del primero? Hay que ubicarse en el contexto anteriormente citado: Francia, en pleno siglo XVIII, con unas clases dominantes que hacen de la pirotecnia verbal y del mencionado “*esprit*” su principal razón de ser. Contra eso se rebela Rousseau. Como hará, también, Madame de Staël unos años más tarde en “*De l’Allemagne*”, ensalzando la espiritual contención germánica frente a la hueca verbosidad de los franceses.

Lo realmente curioso de todo esto es que Rousseau no fue –como sí lo fueron Montaigne o Stendhal—un escritor despreocupado por las cuestiones de estilo. El suyo no es precisamente un estilo desaliñado, sino más bien todo lo contrario: muy cartesiano y repleto de figuras retóricas, de esas que él tanto parecía abominar. Entre ellas, sin duda, es obligado destacar sus famosas paradojas –paradojas por las que Rousseau, en un arranque de falsa modestia, pide perdón al lector—aunque sea precisamente ese estilo paradójico el que nos mantiene hipnotizados y aferrados al libro. Algunos ejemplos:

« *Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l’éducation? Ce n’est pas de gagner du temps, c’est d’en perdre* » (p. 112).

« Prenez bien le contre-pied de l'usage, et vous ferez presque toujours bien » (p. 113).

« Soyez raisonnable, et ne raisonnez point avec votre élève » (íd.), etc.

Para el suizo, lo importante no es ganar tiempo sino avanzar hacia el objetivo sin perder nada por el camino: « *Laissez mûrir l'enfance dans les enfants* », escribe. Ya hemos constatado antes que la auténtica innovación de Rousseau respecto a sus predecesores es su idea de que a los niños hay que tratarlos como niños, y no como a pequeños adultos; de que la infancia es un período de la vida humana tan respetable como cualquier otro, que se rige por sus propias leyes, y que no hay que considerarlo un mero puente hacia la edad adulta. A esta importantísima idea hay que añadir —también se ha dicho antes— la noción de que el centro de la actividad educativa debe ser el propio alumno: « *Il faut bien connaître [le génie particulier de l'enfant] pour savoir quel régime moral lui convient* » (p. 113).

Buena parte de culpa de la commoción que causó el libro de Rousseau la tienen sus pasionales arrebatos contra el verbalismo y, más concretamente, contra los libros. « *En quelque étude que ce puisse être, sans l'idée des choses représentées, les signes représentants ne sont rien* » (p. 135). « ¡Las cosas! ¡Las cosas! », escribirá más adelante... La crítica de Rousseau a los « signos representantes », es decir, a las palabras, adquiere una dimensión mucho mayor que en Comenius o en Montaigne y pondrá las bases de un Romanticismo que siempre consideró al bueno de Jean-Jacques como uno —quizá el primero— de los suyos. « *Que sert d'inscrire dans leur tête un catalogue de signes qui ne représentent rien pour eux? En apprenant les choses, n'apprendront-ils pas les signes? Pourquoi leur donner la peine inutile de les apprendre deux fois?* » (p. 138).

En cuanto a los libros y a la lectura en general, la vehemencia de Rousseau en su contra no tiene parangón:

« *En ôtant ainsi tous les devoirs des enfants, j'ôte les instruments de leur plus grande misère, savoir les livres. La lecture est le fléau de l'enfance,...* » (p. 144). « *L'enfant qui lit ne pense pas, il ne fait que lire; il ne s'instruit pas, il apprend des mots* » (p. 215). « *Je hais les livres; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas* » (p. 238).

Para justificar esta inquina, Rousseau se dedica, en unas páginas hilarantes, a diseccionar palabra por palabra la fábula de Lafontaine del cuervo y el zorro. Pretende demostrar que, con este apólogo, los niños aprenden menos a no dejar caer el queso de su pico que a tratar de quitárselo del pico a otro niño (p. 140-143). Pero, si no podemos contar con las palabras y con los libros, entonces ¿cuál es la alternativa? Rousseau hace befa de los métodos existentes para enseñar a leer, incluyendo con toda la (mala) intención el de los dados de Locke. Nada de eso es necesario, puesto que « *un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre* » (p. 145).

El deseo de aprender, el interés por aquello que se aprende: ése es el mejor método para Rousseau, quien, como ya apuntábamos al principio, nunca llegó a sistematizar sus intuiciones pedagógicas. « *L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin* » (p. 146). Seguramente, Rousseau es consciente de que el lector le pedirá algo más tras esta afirmación, y entonces tenemos oportunidad de leer la siguiente anécdota: « *Émile reçoit quelquefois de son père, de sa mère, de ses parents, de ses amis, des billets d'invitation pour un dîner, pour une promenade, pour une partie sur l'eau, pour voir quelque fête publique. Ces billets sont courts, clairs, nets, bien écrits...* » (p. 146). Émile (¡aunque ya tiene 12 años!) todavía no sabe leer. Como es natural, busca a una persona que le lea las tarjetas de invitación, pero no la encuentra. Y cuando la ha encontrado, el momento —de la cena, del paseo, del festejo público—ya pasó. Al día siguiente, recibe más tarjetas (« *billets* »), pero los que le rodean sólo le leen una parte: la primera mitad. De esta manera, consiguen provocar en el pequeño alumno unas ganas horribles de saber leer, lo cual llevará a cabo, naturalmente, sin ningún esfuerzo.

A este curioso « sistema », Rousseau lo llama « *ma méthode inactive* », y es conocido en el mundo de la pedagogía como « método negativo »: ya saben, lo importante no es lo que « se gana » al avanzar, sino lo que se avanza « sin perder nada »: « *C'est que, d'ordinaire, on obtient très sûrement et très vite ce qu'on n'est pas pressé d'obtenir* » (id). Por ello, no es necesario hacer saber a nuestro alumno que lo estamos educando, que lo queremos educar: « *Il s'instruit d'autant mieux qu'il ne voit nulle part l'intention de l'instruire* » (p. 149). En lo que toca a la escritura, sin embargo, el autor nos da con la puerta en las narices con una frase que, más que una paradoja, se

nos antoja una insolencia: « *Parlerai-je à present de l'écriture? Non, j'ai honte de m'amuser à ces niaiseries dans un traité de l'éducation* » (p. 146).

Tal como aconsejaba su admirado Montaigne, Rousseau también es de la opinión que, para obtener un intelecto bien amueblado, es necesario ejercitar... el cuerpo: « *Exercez continuellement son corps; rendez-le robuste et sain, pour le rendre sage et raisonnable; qu'il travaille, qu'il agisse, qu'il coure, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement; qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison* » (p. 147). El ideal griego, el modelo espartano, « *réunir la force du corps et celle de l'âme* » es constantemente elogiado por Rousseau en estas páginas. No está de más recordar aquí que, entre las destrezas y habilidades incluidas en el MCER, encontramos las « destrezas de ocio », entre las que se mencionan la práctica de deportes grupales, el atletismo, la natación, etc. ( MCER, 5.1.2.1.)

A pesar de la reticencia que el filósofo francés mostró a última hora hacia la obra de Locke, en un aspecto al menos —en realidad en muchos más— coincide plenamente con él: en el elogio de la utilidad de lo que se debe enseñar. “*À quoi cela est-il bon?*” *Voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi dans toutes les actions de notre vie* » (p. 230). El método « inactivo » o « negativo » de Rousseau consiste, como hemos visto, en que sea el propio alumno quien desee, busque y encuentre las respuestas a todas las cuestiones que plantea el aprendizaje. Pues bien, ante el previsible alud de preguntas que el profesor (en Rousseau, el preceptor) recibirá por parte del aprendiente, la respuesta adecuada debería ser: “*En quoi ce que vous me demandez est-il utile à savoir?*” Y si hiciera falta dar más explicaciones, vean lo que Rousseau escribe a continuación: “*Je n'aime point les explications en discours; les jeunes gens y font peu d'attention et ne les retiennent guère. Les choses ! Les choses !* » (p. 232). Como ejemplo, el autor expone cómo se las ingeniaría para justificar a Émile la utilidad de poseer ciertos conocimientos de astronomía. Al final del curiosísimo diálogo, el pupilo, entusiasmado, exclamará: “*Allons déjeuner, allons dîner, courons vite: l'astronomie est bonne à quelque chose*” (p. 235). Ahora bien, esa “utilidad” de la enseñanza tiene que ser, para Rousseau, la utilidad que tenga para el niño en el momento presente, cuando todavía es niño; no lo útil que pueda ser para el futuro adulto. “*Sur les idées de cet état [la edad adulta] qui ne sont pas à sa portée il doit rester dans une ignorance absolue. Tout mon livre n'est qu'une preuve continuelle de ce principe d'éducation* » (p. 230).



(Además de la utilidad, existen otras concomitancias entre el « *Émile* » y la obra de Locke: como su antecesor, Rousseau cree que a los niños hay que enseñarles a través del ejemplo: “*La véritable éducation consiste moins en préceptes qu’en exercices*” (p. 43). O también la importancia que ambos conceden al dibujo como entrenamiento de la mirada sobre el paisaje.).

La insistencia en la “enseñanza sensorial” en contraposición a la “intelectual” resulta cada vez más obsesionante conforme avanzamos en la lectura: « *Nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux* » (p. 157). “*Ne montrez jamais rien à l’enfant qu’il ne puisse voir*” (p. 238). « *Mettez toutes les leçons des jeunes gens en action plutôt qu’en discours ; qu’ils n’apprennent rien dans les livres de ce que l’expérience peut leur enseigner* » (p. 328). No en vano, el autor dedica un buen número de páginas a cada uno de los cinco sentidos, aproximándose aquí más que en ninguna otra parte del libro a lo que sería un método sistemático.

Más adelante encontramos una reflexión que ya se habían hecho tanto Montaigne como Locke: “*Il me suffit qu’il sache trouver l’à quoi bon sur tout ce qu’il fait, et le pourquoi sur tout ce qu’il croit. Car encore une fois, mon objet n’est point de lui donner de la science, mais de lui apprendre à l’acquérir au besoin* » (p. 271). Es decir, con otras palabras, el « *life-long learning* » de la pedagogía actual: lo que importa no es tanto la adquisición de unos determinados conocimientos, sino la predisposición a continuar adquiriéndolos a lo largo de toda la vida: “*sinon instruit, du moins instruisable*”, como decía Montaigne.

Otro principio muy caro a todos estos modernos pedagogos es el concebir el aprendizaje como algo que debe ser ameno, placentero —“*sweeter than honey*” en palabras de Comenius. Rousseau no escapa a esta tendencia: “*Le talent d’instruire est de faire que le disciple se plaise à l’instruction*” (p. 323).

Tampoco es Rousseau nada partidario —tal vez porque la considera poco susceptible de causar placer— del recurso a la memoria como instrumento de aprendizaje: « *Émile n’apprendra jamais rien par coeur, pas même des fables, pas même celles de La Fontaine,...* » (p. 139). Estamos en pleno camino de la modernidad: hemos pasado de la relevancia que Erasmo o Vives otorgaban a la memoria a su completo ostracismo (« *jamais rien par coeur* »).

Suele oponerse al supuesto elitismo del pensador suizo la posterior insistencia de Pestalozzi en una educación para todo el pueblo. No obstante, Rousseau se muestra en el « *Émile* » contrario a una educación elitista: « *Une éducation exclusive, qui tend seulement à distinguer du peuple ceux qui l'ont reçue, préfère toujours les instructions les plus coûteuses aux plus communes, et par cela même aux plus utiles* » (p. 166). Por esa razón, recomendará aprender a nadar en lugar de recibir clases de equitación.

Otras consideraciones más o menos « modernas » que encontramos en el « *Émile* » son su manifiesta tendencia anti-competitiva y anti-autoritaria: « *Il est bien étrange que, depuis qu'on se mêle d'élever des enfants, on n'ait imaginé d'autre instrument pour les conduire que l'émulation, la jalousie, l'envie, la vanité, la vile crainte, etc.* » (p. 110).

En cuanto a los castigos, ¿hace falta decir que Rousseau no era partidario de ellos en absoluto? « *Il ne faut jamais infliger aux enfants le châtement comme châtement, mais qu'il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action* » (p. 123). La idea, plenamente inserida en la filosofía del « método negativo », es que, si el pequeño alumno llega a abusar de nuestra paciencia, « *ne vous plaignez jamais des incommodités qu'il vous cause, mais faites qu'il les sente le premier* » (p. 102).

Ya hemos ido viendo cómo la mayor parte de las propuestas de Rousseau ya habían sido formuladas, de una u otra forma, por escritores anteriores a él. Sin embargo, en el autor de “*Émile*” –ese gran solitario—detectamos un nuevo aspecto, un aspecto que hasta ahora no habíamos leído en ninguno de los autores anteriores: la dimensión social de toda enseñanza. Es este un punto que Dewey convertirá en el núcleo esencial de su metodología. Leamos al suizo: “*On prétend nous former pour la société, et l'on nous instruit comme si chacun de nous devait passer sa vie à penser seul dans sa cellule, ou à traiter des sujets en l'air avec des indifférents. (...) Pour vivre dans le monde, il faut savoir traiter avec les hommes*” (p. 325). Y ahora al norteamericano: “*I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race. (...) I believe that the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself*” (“*My pedagogic creed*”, Artículo 1).

El texto de Rousseau es de 1762. El de Dewey, de 1897. Existen sin duda diferencias en la forma de expresión –no me imagino a Rousseau escribiendo algo así

como “conciencia social de la raza”—pero no hay duda de que ambos se refieren a una misma realidad. La finalidad del “hombre natural” de Rousseau será convertirse en “hombre social”. No será la única coincidencia (o influencia) entre estos dos autores.

En cuanto a las lenguas, la opinión de Rousseau difiere sensiblemente de las de sus predecesores. Una vez *Émile* ya ha pasado la edad infantil (nunca antes), es el momento de que pueda disfrutar de los placeres de la lectura. Y su preceptor le hará aprender el latín, puesto que “*c’est peu de chose d’apprendre les langues pour elles-mêmes; leur usage n’est pas si important qu’on croit; mais l’étude des langues mène à celle de la grammaire générale. Il faut apprendre le latin pour bien savoir le français; il faut étudier et comparer l’un et l’autre pour entendre les règles de l’art de parler*” (p. 448). Latín sí, gramática también. ¿Será esta “excentricidad” de Rousseau en el conjunto de los nuevos pedagogos debida también al contexto? Quiero decir que sabida es de todo el mundo la importancia que se ha dado siempre en la escuela francesa al estudio de la gramática y de la ortografía del idioma. Asimismo, el estilo literario tan comedido, tan cuidado, tan preciso del mismo autor delata la importancia que concedía a estos asuntos—mucho más de lo que él nunca admitió. Además, posiblemente sea Rousseau el primero que acuña la idealización romántica de los clásicos griegos y latinos: “*Les anciens montraient les hommes au naturel, et l’on voyait que c’étaient des hommes*”, “*Les anciens sont les plus près de la nature*” (p. 449), etc.

De la misma forma que sus antecesores, las últimas páginas del “*Émile*” están dedicadas al capítulo de los viajes. Como no podía ser de otra manera, Rousseau es partidario del viaje “formativo”; y lo es por oposición a los libros, que (aparentemente) aborrecía: “*Tant de livres nous font négliger le livre du monde*” (p. 590). Hay también en estas páginas una leve crítica al provincianismo, “*Je tiens pour maxime incontestable que quiconque n’a vu qu’un peuple, au lieu de connaître les hommes, ne connaît que les gens avec lesquels il a vécu*” (id.). Pero eso no es nada comparado a los varapalos que se llevan los viajeros esnobs: “*Mais, pour étudier les hommes, faut-il parcourir la terre entière? Faut-il aller au Japon observer les Européens?*” (id.). La receta de Rousseau es sencilla: viajar poco, pero bien. Es decir, saber viajar. Y aquí encontramos de nuevo ese elogio del buen salvaje que le hizo pasar a la posteridad: “*Comme les peuples les moins cultivés sont généralement les plus sages, ceux qui voyagent le moins voyagent le mieux*” (p. 592). De Rousseau tenía que proceder, naturalmente, una de las primeras

críticas a la “globalización” –de esas que hoy en día aparecen tan a menudo en “*Le Monde diplomatique*”: “*Il faut avouer aussi que les caractères originaux des peuples, s’effaçant de jour en jour, deviennent en même raison plus difficiles à saisir*” (p. 593).

Como Locke, el suizo muestra una cierta prevención ante los viajes, puesto que, mal planteados, pueden llegar a corromper la inocencia del joven viajero. Por eso, viajar sólo resulta de provecho a aquellos hombres –escribe Rousseau—“*assez fermes sur eux-mêmes pour écouter les leçons de l’erreur sans se laisser séduire*” (p. 596). En fin, el resto del capítulo sigue en esa línea moralista que no tiene nada que ver con el objeto de esta Memoria. Solamente una frase nos interesa, que es la que recuerda que toda instrucción debe tener como base una finalidad determinada: “*Voyager pour voyager, c’est errer, être vagabond; voyager pour s’instruire est encore un objet trop vague: l’instruction qui n’a pas un but déterminé n’est rien*” (p. 596).

“*Émile*” termina, después de diversas consideraciones morales sobre el matrimonio y el amor conyugal, en el momento en que el joven aprendiz llega a casa de su antiguo preceptor para anunciarle el próximo nacimiento de su primer hijo. Pero antes de abandonar al “*pauvre Jean-Jacques*”, creo que no estará de más el valorar hasta qué punto la obra de Rousseau –uno de los autores más influyentes de la historia de la pedagogía—es merecedora de la fama de que ha gozado hasta hoy en día. Pues bien, mi teoría sobre el increíble impacto que causó la obra de Rousseau en su época y en todas las épocas es ésta: ese éxito se debe no tanto a lo que dice, sino a cómo lo dice. Ya hemos leído a tres autores anteriores a él que propugnaron ideas parecidas a las suyas (Rousseau alude a « *mille autres* »). Es su estilo, aquel estilo que tanto fascinaba a Flaubert por su perfección formal, el que nos hipnotiza y nos subyuga de tal manera que creemos estar enfrente de alguien que ha descubierto cosas muy importantes. « *Émile* », el alumno imaginario de Rousseau, es uno de los personajes universales de la pedagogía; de acuerdo, pero no deberíamos olvidar que lo es también de la literatura. Y a veces resulta difícil, en este autor, diferenciar cuándo está escribiendo como pedagogo y cuándo lo hace como literato. El objetivo prioritario de Rousseau era el de formar a un hombre –a una persona—en una época en la que abundaban las humanidades y escaseaba lo humano.

	<b>Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)</b>
<b>Papel del profesor</b>	El preceptor debe supervisar la educación del niño sin interferir demasiado, o en todo caso “sin que se note el cuidado”. Dejar en lo posible que sea el discente el que descubra las cosas por sí mismo.
<b>Papel del alumno</b>	El niño es niño, no un pequeño adulto, y como tal hay que tratarlo. El alumno es el centro de la actividad educativa.
<b>Aprender a aprender</b>	El objeto de la educación no es la adquisición de unos determinados conocimientos, sino la predisposición a continuar adquiriéndolos a lo largo de la vida.
<b>Tratamiento del error</b>	Anticompetitivo y antiautoritario. La corrección o el castigo deben ser percibidos por el alumno como la consecuencia lógica de su mala acción.
<b>Proceso / Producto</b>	La facultad de razonar debe ser la culminación del proceso educativo, nunca su inicio o su fundamento.  Método inactivo: lo importante no es lo que se gana al avanzar, sino lo que se avanza sin perder nada.
<b>Material o textos “auténticos”</b>	Las primeras palabras que se dicen a los niños deberían ir acompañadas de los objetos a los que se refieren. Inutilidad de enseñar los “signos representantes” sin la idea de las “cosas representadas”.
<b>Motivación e interés</b>	El deseo de aprender es el motor del aprendizaje. “El talento de instruir consiste en hacer que el discípulo halle placer en la instrucción”.
<b>Lengua y literatura</b>	Desde niños, hay que evitar el verbalismo excesivo, que los alumnos tengan más “palabras que ideas”.  Diatribas contra los libros y contra la costumbre de introducir la lectura de los “clásicos” a edades tempranas. “La lectura es el flagelo de la infancia”.  Para aprender a leer, lo mejor es provocar en el alumno el deseo de comprender los textos.  Totalmente contrario a la memorización de textos, aunque sean fábulas populares.  Necesidad de estudiar el latín para comprender bien el francés. No se muestra reacción al estudio de la gramática.
<b>Método tradicional/nuevo enfoque</b>	Lo importante no es el método educativo, sino observar y conocer a los alumnos. El discente como centro de la actividad educativa.  Defensor por antonomasia del “retorno a la naturaleza” y de la “educación natural”.  Educación sensorial (“de los sentidos y por los sentidos”) antes que intelectual.  Educación negativa: el profesor tiene que hacerlo todo sin hacer nada, haciendo creer al alumno que el profesor es él.  “Aprendizaje inconsciente”: es mejor que el aprendiente no perciba la voluntad deliberada de instruirlo.  Utilitarismo: aquello que se aprende tiene que “servir para

	<p>algo”.</p> <p>“La verdadera educación consiste menos en preceptos que en ejercicios”. La práctica y el ejemplo por encima del discurso.</p> <p>Dimensión social de la enseñanza. La finalidad del “hombre natural” es convertirse en “hombre social”.</p> <p>Partidario del viaje formativo para saber leer “el libro del mundo”. Viajar poco, pero bien. Hay que establecer unos objetivos antes de planificar un viaje.</p> <p>Abre las puertas de la educación a la sensibilidad y a la emoción, exigiendo para ellas un lugar similar al de la razón.</p>
--	--

## 6- PESTALOZZI, TRAS LOS PASOS DE ÉMILE

*“Tot això és per a nosaltres, que volem fer arribar l’educació al poble, un somni fantàstic.”*

Yo no sé si es cierto que Rousseau, como escribe Bernat Sureda (1999), puso las bases teóricas de lo que sería en educación una revolución tan radical como la que supuso para la economía la Revolución Industrial. Lo que parece innegable es que, para Johann H. Pestalozzi (1746-1827) al menos, la lectura del “*Émile*” supuso una revolución personal y la piedra angular sobre la que basaría toda su futura actividad pedagógica. Desde un punto de vista meramente teórico, Pestalozzi no sería más que un epígono de Rousseau; ahora bien, desde el punto de vista de la historia de la pedagogía, la importancia de Pestalozzi es enorme, puesto que fue el primero que tuvo el coraje y la determinación de poner en práctica las ideas románticas de Rousseau –tarea nada fácil, que a lo largo de su vida le acarrearía una altísima factura en términos de desgaste, de frustración y de ruina económica. Pero en Pestalozzi el legado de Rousseau se juntó, además, con el impulso de querer ayudar a los pobres y los desheredados en el campo: “*No he cercat mai*”, escribe en su libro “*Cómo Gertrudis educa a sus hijos*”, “*res més que fer més fàcils i simples els mitjans d’instrucció de les classes baixes del poble, el qual veia, al meu entorn, infeliç, insatisfet i en perill per les conseqüències del seu arraconament actual*” (p. 172). En Höngg, en la parroquia de su abuelo, adonde iba de visita muchas veces siendo niño, había vivido de forma palpable, desde la perspectiva del hijo privilegiado de la ciudad, la situación deprimente de la población rural, sin formación ni derechos.

*“En el comienzo todo se redujo a una experiencia que terminó catastróficamente”*, afirma Michel Soëtard (1999) refiriéndose al primer experimento pedagógico de Pestalozzi. Éste había adquirido una propiedad en Argovia llamada Neuhof y a comienzos de los años 1770 acogió a los niños pobres de la vecindad, a los que hacía trabajar en el hilado y el tejido del algodón para financiar su formación. De entrada, la idea parece sensacional. Sin embargo, uno de sus hagiógrafos oficiales, Hermann Krusi, hijo de uno de sus antiguos colaboradores, apunta que el hombre “*was not of a practical turn, and not inspired by the expectation of gain and profit*” (“*Pestalozzi, his Life, Work and Influence*”, 1875: 20). En términos menos poéticos, Soëtard explica que la clave del fracaso del gran sueño de Pestalozzi –“*rehacer una humanidad autónoma, lejos de*

*la civilización urbana y de las discusiones estériles de los jóvenes aristócratas*” (p.2)— se halla en una paradoja que ya Rousseau había señalado con acierto en su libro, a saber, que no es posible conciliar la educación y los intereses del hombre libre o “natural” con los del hombre civil o ciudadano. Así, resultó que cuando los padres de aquellos niños se percataban de que sus vástagos habían recobrado fuerzas, estaban vestidos con ropa nueva y se encontraban en condiciones de aportar a la familia un salario, de inmediato los retiraban de la escuela. Pestalozzi, según Soëtard, pretendía “unir lo que Rousseau ha separado”: la libertad y la obligación, el deseo natural y la ley que todos quieren para todos.

Cuando, cinco años después de iniciado (1774-1779), el proyecto de Neuhof fracasó, Pestalozzi se puso a escribir artículos y libros sobre pedagogía con el objeto de recabar atención hacia su ideario. De entre todos ellos, el más exitoso fue sin duda “*Lienhard und Gertrud*” (Leonardo y Gertrudis, 1781), un cuento popular en el que su autor presenta a un matrimonio ejemplar en medio de un entorno repleto de vicio y confusión. No hay que olvidar que Pestalozzi estaba muy influido por los medios pietistas de Zurich, “*cuyos miembros se esforzaban por vivir un cristianismo práctico, lejos de la “religión del verbo”, de las imposiciones dogmáticas y de los compromisos políticos*” (Soëtard, p. 2).

El éxito de “*Lienhard und Gertrud*” llevó a su autor a escribir una segunda, tercera y cuarta parte, que vería la luz en 1787. Para entonces, Pestalozzi ya era un personaje conocido en toda Europa; en 1792 la Asamblea Legislativa Francesa le rindió homenaje por sus ideas democráticas y a favor de la libertad de los hombres y de los pueblos, y lo nombró “ciudadano francés” junto con otras personalidades de tanto prestigio como Bentham, Washington, Klopstock y Schiller.

A pesar de haber salido malparado de aquella primera experiencia en Neuhof, Pestalozzi siguió tratando de cristalizar sus ideas acerca de la educación en una práctica satisfactoria. En 1798, tras el triunfo de las ideas liberales en Suiza, recibe el encargo por parte del gobierno de dirigir un asilo de niños huérfanos en Stans, en el antiguo cantón de Unterwalden. El bajo nivel de instrucción que tenían los alumnos lo convenció de que había que empezar la enseñanza por los aspectos más elementales, para continuar de manera ordenada y progresiva. Pero también en esta ocasión Pestalozzi se vio desbordado por la falta de recursos y el elevado número de alumnos; el



exceso de trabajo le produce problemas de salud. Después de haber dirigido la escuela de Stans durante un curso, se trasladó a la villa de Burgdorf, cerca de Berna, para hacerse cargo de la escuela elemental. Poco después se instalará en un castillo que el gobierno le cede para que lleve adelante sus actividades pedagógicas, incluyendo un seminario de formación de maestros. Esta institución de Burgdorf pronto se convierte en uno de los centros pedagógicos de más prestigio en toda Europa, y numerosas personalidades interesadas por temas educativos lo irán a visitar.

Es la época en que escribe “*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*” (Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, 1801), obra que se difundió ampliamente en toda Europa y que comentaremos de manera sucinta. Es en Burgdorf también donde Pestalozzi se rodea de los que serán sus colaboradores más próximos (Krüsi, Buss, Tobler, Neef, Fellenberg, etc.). Otra obra importante de esta época son sus “*Elementarbücher*” (Libros elementales, 1803-1804), el que sería su primer intento de crear un manual didáctico pensado para las madres y los maestros de educación primaria.

En 1804 el instituto de Pestalozzi —que ya tenía 58 años—se traslada a Yverdon (hoy Yverdon-les-Bains), junto al lago de Neuchâtel, y convierte esta localidad en el centro del pestalozzismo durante veinte años, de 1805 a 1825. Este instituto llegó a estar formado por una escuela de enseñanza primaria y secundaria para niños, una escuela para niñas, una escuela normal para maestros y un centro de formación profesional. Si Burgdorf había recibido la visita de personajes ilustres como J. H. Herbart, Yverdon se convierte en un auténtico centro de peregrinaje de celebridades: Madame de Staël, Marc Antoine Jullien (iniciador de la pedagogía comparada), Friedrich Fröbel (fundador de los *Kindergarten*), Grégoire Girard, los ingleses Andrew Bell y Charles Mayo, que difundieron el pensamiento de Pestalozzi en su país, Gino Capponi...

Pestalozzi ya no imparte clases en Yverdon. Se comporta más bien como el padre de los jóvenes, haciendo honor a las pinturas idealizantes que sobre él realizaran Grob y Anker en 1870 y 1879. Era su esposa Anne quien se ocupaba de los más pequeños. Tres cuartas partes de los niños eran ricos. Con sus pagos se cubría la estancia del otro tercio, que eran pobres. Todos recibían sin embargo la misma educación, tenían los mismos dormitorios, la misma alimentación, sin ninguna diferencia. Durante los diez primeros años, unos treinta maestros y aprendices se dedicaban a la educación de unos 150 alumnos. La segunda mitad del período de Yverdon estuvo ensombrecida por las

disputas internas entre Pestalozzi y algunos de sus colaboradores, especialmente de J. Niederer. En 1816 dieciséis maestros abandonaron la institución. A pesar de ello, el pedagogo suizo continuó trabajando en ella hasta su disolución, en 1825. De esta época son las “*Briefe über Elementarsbildung*” (Cartas sobre educación elemental, 1818), dirigidas a su discípulo inglés J.P. Greaves, quien las tradujo y publicó por primera vez en Londres en 1827.

Pestalozzi, que había realizado una última tentativa pedagógica en Clindy con un orfanato, volvió con su nieto a Neuhof, donde, ya con la salud muy comprometida, escribió su autobiografía (“*Schwanengesang*”, El canto del cisne, 1826). El 17 de febrero de 1827 el gran educador moría en la ciudad de Brugg. Fue enterrado en la escuela de Birr dos días más tarde.

El método pedagógico de Pestalozzi, en sus inicios, no difiere demasiado del de Rousseau: es necesario huir de todo lo artificial y conjugar diversidad de actividades, compaginando el trabajo manual con el canto y el juego. Se parte de los elementos más simples hasta llegar a lo abstracto, etc. No obstante, si de entrada la educación pestalozziana acepta el principio de la bondad de la naturaleza humana, también cree en la necesidad de guiar el desarrollo infantil, de ponerle un orden.

No es que Pestalozzi pretendiera alejarse deliberadamente de su modelo: es que, en su esfuerzo por hacer viables en la práctica los preceptos —o la falta de ellos— que Rousseau había establecido en el terreno ideal, se tropezó con la distancia que va del deseo a la realidad. (Y a fe que lo pagó caro: no solo en su actividad pedagógica, sino también, por poner un doloroso ejemplo, en la persona de su hijo Hans Jakob (por Jean-Jacques), a quien había querido convertir, en Neuhof, en una caracterización histórica de Émile, y que, habiendo sido enviado a Basel por su padre después del fracaso del instituto, retorna un día de 1787 destrozado por las crisis nerviosas e incapaz de representar por más tiempo el papel que Pestalozzi había reservado para él). Pero continuemos con la metodología. Como todos los abanderados de los nuevos métodos, Pestalozzi consideraba que, más que aprender unos contenidos relacionados con unas materias determinadas, los profesores debían tener como objetivo prioritario la capacitación del alumnado para conseguir actitudes que fomentasen el razonamiento, la comprensión, el análisis de la realidad sensorial, etc. Las asignaturas... bueno, las asignaturas —excepto la lengua y las matemáticas— se impartían siempre que hubiese

profesores especialistas en el centro para hacerlo. La mayoría de esos profesores eran personas no muy cualificadas que acudían a las escuelas de Pestalozzi para formarse y que a cambio prestaban sus servicios por un módico sueldo. Eso sí, todos eran vocacionales, con un gran interés en mantener viva la motivación de los alumnos, comprometidos con su práctica docente y dispuestos a contagiar su entusiasmo educativo por doquier. No había libros de texto. Se imponía la comprensión a la memorización y se intentaba adecuar el aprendizaje al desarrollo de cada alumno. No se daba enseñanza graduada: en una misma estancia se enseñaba a alumnos cuya edad oscilaba de siete a más de veinte años. Tampoco había ningún tipo de exámenes. En cuanto a la disciplina, no se recurría nunca al castigo físico, a lo sumo se privaba a los alumnos de los cotidianos paseos y juegos; se consideraba más motivante y eficaz desarrollar estímulos positivos. En cuanto a los contenidos curriculares, cabe destacar la formación higienista, de gran interés en la época: cada día se dedicaban unas dos horas a actividades al aire libre, juegos, paseos, baños en los lagos, etc.

Pero tal vez sea preferible dejar que sea el propio Pestalozzi quien nos explique las ideas base de su sistema pedagógico y sus propios éxitos y fracasos. Para ello, hemos elegido el libro *“Cómo Gertrudis educa a sus hijos”* (1801), en la versión catalana de 1999. Es éste un documento singular, en el que un Pestalozzi con 55 años de edad, que ha experimentado ampliamente tanto el fracaso (Neuhof) como el éxito relativo de Stans, hace un balance de lo vivido hasta entonces. El maestro suizo quería dar a conocer sus principios metodológicos a un grupo de colaboradores, la Sociedad de Amigos de la Educación, y con este objetivo escribió el libro. La obra tiene forma epistolar y está compuesta por 14 cartas dirigidas a su amigo Enric Gessner, editor de Zurich, que fue quien publicó el volumen. El título del libro hace referencia a su popularísima novela *“Leonardo y Gertrudis”*, aunque ninguno de estos personajes aparecen en la nueva obra. En ésta, Pestalozzi trata de divulgar lo que él llama el *“método psicológico”*, concepto que hay que entender como sinónimo de *“método natural”*, por ser el que (según el autor) más se adecua a la naturaleza humana. El libro no constituye —como ya nos tienen acostumbrados los autores de la nueva pedagogía— ninguna exposición sistemática y acabada de una teoría educativa; se trata de un conjunto de reflexiones que convergen en una serie de principios generales más o menos elaborados que Pestalozzi avanza a manera de hipótesis. Según el prologuista de nuestro libro, Bernat Sureda, *“es pot dir que amb aquesta obra neix l’educador modern*

*preocupat per buscar la fonamentació científica en la seva pràctica quotidiana i atent per treure de l'experiència els principis que han de formar la teoria pedagògica*" ("Com Gertrudis educa els seus fills", 1999: XXVIII).

No lo sé. Lo cierto es que el estilo de este autor -¡tan distinto al de su admirado Rousseau!- no facilita demasiado la asimilación de esas importantes ideas. Pese al apellido italiano, Pestalozzi se inscribe de lleno en la tradición germánica, sesuda y laberíntica –más exactamente: se inscribe en la tradición pietista germánica, con su tendencia bipolar al ditirambo y a la autoflagelación. A nosotros (aunque ésta es una apreciación meramente personal, por supuesto) la lectura de esta obra de Pestalozzi nos hace pensar en lo que hubiera ocurrido si Rousseau hubiese escrito su "*Émile*" ataviado con el chaleco de seda y los signos de exclamación del "*Werther*" de Goethe.

Bromas aparte, si leemos con atención los principios educativos que el autor suizo desgana en su libro, veremos que, efectivamente, va un paso más allá de lo que había previsto Rousseau. Lo primero que llama la atención es el uso frecuentísimo que Pestalozzi hace del adjetivo "psicológico". La aspiración de Pestalozzi es el "éxito psicológico" de sus alumnos y de su método (p.4); la mejora de la instrucción elemental se produce gracias a un mejor "fundamento psicológico" (p.5); en Stans, el autor entrevé la posibilidad de "crear la instrucción popular sobre unas bases psicológicas" (p. 20), etc. etc. En realidad, al hablar de una educación basada en fundamentos psicológicos, Pestalozzi pone de relieve la necesidad de fundamentar su método sobre los factores internos de los alumnos –sobre sus dimensiones psicológica y biológica.

Las tres primeras cartas del libro las dedica el autor a analizar concienzudamente sus experiencias anteriores y a extraer de ellas conclusiones que puedan servirle en el futuro. Pestalozzi, como su predecesor y compatriota, no es en absoluto complaciente al referirse a sí mismo: en el prólogo habla de "*la meva manca de formació científica*" (p. 5), o bien confiesa: "*Tota la meva manera de viure no ha donat a la meva existència cap predisposició ni cap força per arribar apressadament a tenir conceptes clars sobre res*" (p. 8). Pestalozzi era muy consciente de que su fuerte no era la formación académica ni la capacidad de jugar con conceptos abstractos. "*A mi m'estimula l'engruna que trobo pel camí*", dice, comparándose con su colega J. Niederer, quien parece que sí que disponía de esa formación y de esa capacidad. Nuestro autor se confiesa más bien como un empírico: "*El camí del meu empirisme, que és el camí de la*

*meva vida*” (p. 8). Es así como se presenta ante los lectores: un hombre honesto, devoto, fiel a sus ideales, más cómodo en el campo de la acción que en el de la especulación, “*sense cobejar els fruits de l’arbre d’una ciència que en realitat porta fruits prohibits per a mi i per a la meva manera de ser*” (id).

Sobre su andadura anterior, Pestalozzi empieza confesando que, desde que inició su “obra” ya hace más de treinta años, su ideal de educación integral abrazaba la agricultura, la industria y el comercio. También confiesa su absoluta ingenuidad e inexperiencia en estos tres campos. Ya hemos comentado los motivos por los cuales la empresa de Neuhof (1775-1780) acabó naufragando: básicamente, motivos económicos y de falta de visión por parte del pedagogo, al no prever que su filantrópica idea del trabajo debía tener en cuenta un medio socioeconómico que imponía a la pequeña empresa tales exigencias de rentabilidad que éstas terminaron por imponerse a los objetivos educativos de la misma. Todo ello añadido a las dificultades inherentes a una iniciativa de ese carácter: “*Els nens van augmentar a poc a poc fins a vuitanta, tots d’edats diferents, alguns molts insolents, altres acostumats a captar; tots, tret d’uns pocs, totalment ignorants. Quina missió, la de formar-los, la de fer desenvolupar aquests nens, quina missió!*” (p. 17).

Sin embargo, no siempre esta precariedad fue en detrimento de la educación en los centros de Pestalozzi. Refiriéndose a Stans, escribe el autor cómo, viéndose desprovisto de colegas que lo pudieran ayudar, se le ocurrió sentar al niño más avanzado en medio de dos que no lo eran tanto:

*“Els nens ensenyaven els nens. Intentaven de realitzar el que jo els deia que havien de fer, i ells mateixos trobaven els mitjans de portar-ho a terme i aquesta espontaneïtat que es desenvolupava multilateralment al principi de l’aprenentatge va anar en benefici, amb una gran força, del foment i enfortiment del convenciment que qualsevol mena de classe veritable, de formació, havia de sortir d’ells mateixos i havien de realitzar-la ells mateixos”* (p. 19).

Esta idea de que los niños más avanzados enseñan a los más pequeños o rezagados es muy pestalozziana. La retomará después, cuando se refiera al “Libro de las madres” y a la forma en que debe graduarse la instrucción.

La idea de “comenzar por los elementos más simples”, que hemos mencionado antes, llevó a Pestalozzi a idear lo que él denominaba “abecedarios”. En primer lugar, un “abecedario de la percepción”, que se asemeja bastante a lo que Comenius pretendía hacer con el “*Orbis Pictus*”:

*“Se’m va haver d’ocórrer obligatòriament la necessitat de llibres il·lustrats que precedissin els llibres dels abecedaris, per explicar ben clarament als nens els conceptes que els volem ensenyar utilitzant la llengua, mitjançant objectes reals ben escollits que arribin als seus sentits o bé en la seva realitat o bé també a través de models o dibuixos ben treballats, és a dir, mitjançant la visió”* (p. 28).

Es una obsesión. Insiste en ello muchísimas veces a lo largo del libro: es una tarea de urgentísima necesidad componer esos primeros libros para niños, que no tendrán por supuesto nada que ver con los libros existentes, para inculcar en ellos conocimientos intuitivos reales y “*extirpar la larva buida de l’esplendor superficial de les paraules*” (p. 20). Al principio habla de “abecedario de la percepción”; después, de “abecedario de la intuición”. Más adelante, hacia el final del libro, ese proyecto aparece concretado bajo el título de “Libro de las madres”, aunque en realidad Pestalozzi nunca pudo terminarlo: lo hizo su colaborador Krüsi. El parecido con el “*Orbis Pictus*” es palmario: “*Aquest estudi dels noms consta de sèries de noms dels objectes més importants de totes les parts del regne de la natura, de la història i de la geografia, dels oficis de l’home i de les relacions humanes*” (p. 101). Por poner un ejemplo, en este libro el autor presenta al niño, para ejercitar su intuición, los diez primeros números en forma de dedos, de garras, de hojas, de puntos, y después también en forma de triángulos, de cuadrados y de octágonos, etc.

Sí, no resulta difícil adivinar que Pestalozzi era un furioso antiverbalista, casi tan vehemente como su maestro Rousseau. A menudo utiliza el sustantivo “*xerrameca*” (charlatanería) para referirse a lo que es propio de la educación tradicional; otras veces habla de escuelas o de maestros “tartamudeantes”. Hasta aquí, nada que deba sorprendernos a estas alturas, tras haber leído a sus ilustres predecesores. La sorpresa viene cuando constatamos que Pestalozzi, de manera paralela a la confección del “abecedario de la intuición” basado en imágenes, también ingenió un sistema... ¡basado en listas de sustantivos y adjetivos! Primera gran diferencia, pues, del pedagogo suizo con los anteriores: su método se apoya, en gran medida, en el aprendizaje mecánico de

la lengua. Es a partir de la cuarta carta a Gessner que Pestalozzi empieza a explicitar su sistema sobre el papel; pero no será hasta la sexta carta que esto se traduce en una práctica concreta: “*com un Déu ex machina, la idea que els mitjans per a l’explicació de tots els nostres coneixements de la intuïció sorgeixen del número, de la forma i de la llengua va semblar donar-me de sobte una nova llum sobre allò que estava cercant*” (p. 90).

Para introducir a los niños en el estudio de la lengua, Pestalozzi decide añadir a las imágenes de objetos reales que había incluido en su “Libro de las madres”, una larga lista de nombres que “destacan por rasgos característicos que reconocemos con los cinco sentidos”. A continuación, les añade los adjetivos que expresan esas características. Así, tenemos:

*“ Anguila: llefiscosa, vermiforme, de pell de cuiro;*

*Cadàver: mort, pudent;*

*Vespre: tranquil, serè, fresc, plujós;*

*Eix: fort, dèbil, untat;*

*Camp: sorrenc, argilós, sembrat, femat, fètil, productiu, improductiu.”* (p. 105)

Etcétera. Después la regla es aplicada al revés: buscando en el diccionario adjetivos que expresen rasgos característicos de objetos que son reconocidos por nuestros sentidos, para añadirles a renglón seguido los sustantivos correspondientes:

*“ Rodó: bala, barret, lluna, sol;*

*Lleuger: ploma, pèl, aire;*

*Feixuc: or, plom, fusta de roure;*

*Calent: estufa, dia d’estiu, caliu;”* (id.)

Y así con unos cuantos ejemplos más. A continuación el maestro debe preguntar al niño: “¿Sabes decirme alguna otra cosa que sea así?”. El resultado, a decir de Pestalozzi, es el siguiente: “*Els nens troben fàcilment la majoria de les vegades en*

*l'esfera de les seves experiències altres exemples i fins i tot, sovint, exemples que no s'haurien acudit al mestre"* (p. 106).

Pero la finalidad de la enseñanza de la lengua no es otra que llegar a la precisión de los conceptos, es decir, utilizar la lengua para *"enlairar el nen des d'impressions fosques cap a conceptes clars"*. Para ello, el autor considera que, "sin mediar palabra sobre fórmulas o reglas", hay que conseguir que la madre diga al niño unas frases como meros ejercicios de habla, que él repetirá "más como ejercicio de los órganos vocales que no como frases que son". Las frases que Pestalozzi pone como ejemplo son del tipo: "El padre es bueno", "La mariposa es de colores", "El tronco del pino es recto", etc. La idea es que, cuando el niño haya repetido estas frases tantas veces hasta que le sea fácil pronunciarlas, la madre entonces le preguntará: "¿Quién es bueno?", "¿Quién es de colores?", "¿Quién es recto?", y luego al revés: "¿Cómo es el padre?", "¿Cómo es la mariposa?", etc.

A continuación realiza un ejercicio similar con una lista de verbos y breves descripciones de las acciones que realizan en la vida cotidiana: "Hacer – caso de las palabras del maestro", "Respirar – con los pulmones", etc.

En definitiva, un sistema gradual que se inicia con las imágenes y se completa con la capacidad de definir los objetos del mundo real:

*"La finalitat de conduir els homes amb una didàctica psicològica i segons els mecanismes físics a tenir conceptes clars i al seu últim mitjà, les definicions, exigeix una sèrie seguida, sorgida especialment d'aquest últim mitjà, de descripcions del món sensible que va avançant a poc a poc des de la intuïció d'objectes concrets fins a llur denominació, des de la denominació fins a la determinació de llurs propietats, o sigui fins a la capacitat de descriure'ls, i des de la capacitat de descriure'ls fins a la d'explicar-los o de definir-los"* (p. 165).

Con esta idea en mente, Pestalozzi planeaba escribir un volumen-compendio de ejercicios de lenguaje titulado *"Der natürliche Schulmeister"* (El maestro de escuela natural). No llegó a acabarlo, pero el tipo de ejercicios nos da una idea aproximada de cómo el escritor entendía que había que enseñar la lengua. *"El nen ha de tenir clares les paraules per separat abans que li puguin ser explicades les seves relacions amb les altres; i qui reconeix això, llença d'una revolada tots els llibres d'ensenyament"*



*elemental que hi ha com a tals perquè pressuposen en el nen el coneixement de la llengua abans que ells mateixos l'hi hagin donat*” (p. 115). Esta última frase es muy rousseaniana. También la siguiente: *“Fins i tot el millor llibre d'ensenyament del segle passat ha oblidat que el nen ha d'aprendre a parlar abans de poder parlar amb ell”*. (¿Recuerdan aquel *“Ne raisonnez pas avec les enfants”* del *“Émile”*?). Para Pestalozzi, la enseñanza de la lengua es fundamental, puesto que sin un buen aprendizaje lingüístico el pueblo “pasa el tiempo soñando en conceptos extraños”. Según el autor, mientras enseñemos al pueblo llano a aprender de memoria palabras vacías, nunca alcanzarán el conocimiento de las cosas “reales”. Y de esta manera, con este modelo “tergiversado y paternalista”, se llegó al punto en que

*“...la pleballa cristiana de la nostra part de món va haver de caure tan avall, en moltes contrades, perquè en les seves institucions escolars de baix nivell les paraules buides van donar un pes a l'esperit humà des de fa més d'un segle que no només va fer desaparèixer l'atenció a les impressions de la naturalesa, sinó que fins i tot va destrossar la receptivitat interior de l'home per a aquestes impressions”* (p. 117).

En lo que atañe a la escritura, Pestalozzi explica que su enseñanza tiene que ser el resultado de una gradación: primero hay que aprender a medir correctamente, luego aprender a dibujar, y más tarde, cuando ya se dominan aquellas dos habilidades, se puede aprender el arte de escribir. El arte de medir, escribe el autor, está basado en la intuición, y por lo tanto responde a verdades contrastables. Debe basarse en la figura del cuadrado, el cual será dividido con líneas rectas para que los alumnos aprendan diferentes formas de medida. El arte del dibujo no sería más que una extensión de este aprendizaje de las medidas: primero la línea horizontal, después la línea perpendicular, luego el ángulo recto, etc. Y de aquí se pasa al arte de escribir, que participa de la misma naturaleza que el de medir y el de dibujar. El celo de Pestalozzi en esta cuestión es tan grande, que unas páginas más adelante tendrá que aclarar que, “en tercer lugar”, el aprendizaje de la escritura es en realidad “un tipo especial de aprendizaje del hablar”. ¡En qué concepto debía tener este autor al arte de dominar las palabras! Pero hay una anécdota que nos llama la atención en este apartado: y es la mención a la pizarra, de cuyo uso en las aulas Pestalozzi fue el primer divulgador (aunque no el fundador): *“L'escriure s'ha de provar de bon primer, com el dibuixar, amb el guix damunt de la pissarra...”* (p. 128). *“A més a més, l'ús del guix abans que el de la ploma, tant en*

*l'escriure com en el dibuix, és també aconsellable perquè el que s'hagi fet malament sempre pot ser esborrat ràpidament de la pissarra ...” (íd.).*

La finalidad primordial de este método de aprendizaje de la escritura es que los maestros de escuela y las madres puedan seguirlo con facilidad en sus casas y proporcionar así al “pueblo menospreciado” un instrumento esencial de cultura. Reduciendo la instrucción a tres medios elementales (la forma, la lengua y los números), Pestalozzi creía poder dotar a cualquier persona de la capacidad para enseñar las cosas básicas.

En cuanto a la pronunciación, Pestalozzi sustituyó el antiguo sistema en el que los niños debían aprender el nombre de las letras, por uno en el que se les proporcionaba el sonido de cada letra. Con ello, contribuyó a crear el “método fonético”, que fue muy seguido después. Recordemos que ya Comenius había ideado un alfabeto con correspondencias fonéticas para aprender el latín.

En relación al “compromiso con los pobres” de Pestalozzi, parece que —por lo que se desprende de sus propias palabras—este iba totalmente en serio:

*“No volia ni vull ensenyar al món cap ciència ni cap tècnica; no en sé cap. Però volia i vull facilitar al poble en general l'aprenentatge dels punts principals en què es recolzen la tècnica i la ciència i obrir a les forces oblidades i abandonades dels pobres i dels febles del país les portes de l'educació, que són les portes de la humanitat, i, si puc, calar foc a la barrera que situa els ciutadans de les capes socials baixes d'Europa, pel que fa a la força interior que és el fonament de l'educació real, per sota dels bàrbars del sud i del nord, en tant que és aquesta la barrera que exclou nou homes de cada deu, enmig de la fanfarronada de la nostra ponderada il·lustració, dels drets de l'home com a ésser social, etc.” (p. 108).*

Estas líneas me parecen contener una declaración muy importante. Hasta ahora, ninguno de los autores hasta aquí estudiados había llegado tan lejos en su defensa de los más desvalidos. Hay que pensar que estamos en plena época post-revolucionaria; sin ese dato sería impensable una frase como la que hace referencia a “calar fuego a la barrera” que separa las capas sociales bajas y altas en una Europa en ebullición. Sin la Revolución de 1789 tampoco se entendería su menosprecio declarado por las ideas de la Ilustración, a la que el pedagogo suizo consideraba elitista y verborreica. Pestalozzi

quizá sea el segundo intelectual europeo (después de Rousseau) que pone en entredicho la elevada idea que de sí misma tiene la sociedad europea:

*“Tan amunt no s’hi havia arribat encara mai enlloc, però mai enlloc no s’havia caigut tan avall; toca els nívols amb el cap daurat dels seus coneixements i tècniques aïllats com la figura del profeta; però la instrucció popular, que hauria de ser el fonament d’aquest cap daurat, no és sinó, com els peus d’aquesta figura gegantina, la més miserable, fràgil i vil porqueria”* (p. 146).

Un poco exagerado, ¿no? No obstante, eso no es todo. Para el autor, la causa de esa desproporción entre “el esplendor de las alturas y la miseria de lo que está en el suelo” es... ¡la invención de la imprenta! *“Europa, sorpresa de la seva tan nova com incalculable influència per facilitar els coneixements lingüístics, va ser atacada per una mena de confiança vertiginosa i xerrameca [sic] en la universalitat de la seva eficàcia”* (p. 147). En realidad, lo que a Pestalozzi le irrita de la imprenta es que, con su aparición, *“va limitar l’instrument més general de la intuïció, els ulls, al santuari majestuós del nou coneixement, a les lletres i als llibres”*, e hizo de los europeos *“uns simples homes capaços només de veure lletres”* (p. 147).

Otro de los “culpables”, según Pestalozzi, de la situación de la instrucción en Europa es la Reforma religiosa. “La Reforma”, escribe el autor, “acabó la faena empezada por la imprenta al abrir al mundo feudal y monacal las puertas de los conceptos abstractos”. Esta frase es la más inteligible que he podido entresacar de la explicación que Pestalozzi proporciona sobre el tema. Resulta notoria la obsesión del suizo contra la letra impresa: podría dar mil ejemplos textuales más, pero dejaremos esta particular obsesión para el capítulo de conclusiones. Volviendo al interés real de Pestalozzi por la gente del pueblo y sus avatares, es oportuno añadir que el pedagogo escribió un libro sobre los acontecimientos de la Revolución Francesa titulado *“Ja oder Nicht?”* (“Sí o no?”, 1793) en el que proyectaba un juicio ético sobre la cuestión –un juicio en el que, no hace falta decirlo, se pone al lado de los revolucionarios. No olvidemos que, de joven, deseoso de combatir por la ilustración y liberación de las clases populares de su país, entró en contacto con logias revolucionarias de tipo masónico y fundó la Sociedad Helvética, que se proponía una reforma de la Constitución de Suiza sobre bases democráticas.

Ya de mayor, Pestalozzi ve con claridad la causa de lo ocurrido (incluyendo dentro de lo ocurrido la Revolución de 1798 en su propio país, que destrozó el cantón cuya capital era Stans):

*“No és possible cap altre mitjà contra els trasbalsos civils, ètics i religiosos que ja hi ha hagut i que encara hi haurà fora de la reconducció de la superficialitat, la incompleció i l'arbitrarietat de la nostra instrucció popular cap al reconeixement del fet que la intuïció és el fonament absolut de tots els coneixements”* (p. 150).

A dilucidar este asunto de la intuición se dedica Pestalozzi en la carta X a su amigo Gessner. En varias ocasiones hemos mencionado la importancia que para Pestalozzi tenía la “intuición” dentro de su método. *“Tots els coneixements deriven de la intuïció i tots se li han de poder atribuir”*, llega a afirmar (p. 145). Pero, ¿qué significaba exactamente este concepto para el suizo?

Él lo define como *“el fet de tenir davant dels nostres sentits els objectes exteriors i l'estimulació de la consciència de la seva impressió”* (p. 151). La didáctica no debe seguir otro camino que ése: constatar con los sentidos lo que la naturaleza nos presenta y ahondar en la conciencia de lo percibido. Un camino que deberá iniciarse desde el primer momento: *“Des del moment en què la mare concep el seu fill en el ventre, l'instrueix en tant que li acosta als sentits allò que la natura li presenta disseminat i desordenat a grans distàncies”*. Sobre esto, Pestalozzi escribe que él “lo ha hecho todo para comenzar su instrucción allá de donde parte la mujer de Appenzell”. ¿Y de dónde partía esta señora tantas veces mencionada por el ilustre pedagogo? *“... La dona d'Appenzell, que ja des dels primers dies de la vida del fill li penja damunt del bressol un gran ocell de paper pintat de molts colors indicant d'aquesta manera just el punt on la didàctica hauria de començar a conscienciar el nen, d'una manera clara i segura, dels objectes de la natura”* (p. 152). A partir de aquí, hay que avanzar de manera gradual, de forma que hasta que los niños no se hayan hecho suyos a la perfección cada uno de los diferentes estadios, no se avanza más: de esta forma, *“sempre que passen a un grau més avançat poden ser considerats com a mestres dels seus germans més petits”* (p. 155).

En estas últimas cartas Pestalozzi se destapa bastante. Vean cómo “rousseaunea” en el siguiente párrafo: *“El bagatge de les nostres escoles públiques no solament no ens*

*dóna res, sinó que ben al contrari encara ens esborra de nosaltres el que la humanitat ja posseix sense escoles i el que qualsevol salvatge té en un grau del qual no podem fer-nos cap idea*” (p. 159). Habla sin tapujos, con expresiones como “*la nostra educació rutinària no solament gòtico-monacal, sinó també a més a més paralítica*” (p. 153), o bien “*la putrefacció lingüística de la nostra època*” (p. 160), o con una especie de arrebató iconoclasta: “*Si tingués influència, prendria mesures a les biblioteques escolars en relació amb aquests llibres [los libros de texto de su época] que semblarien una mica despietades*” (p. 160).

También se asemeja al ginebrino en su romántica tendencia a la autocompasión: “*Estimat amic! M’entendran malament també en això els homes?*” (p. 161). “*Però, ¿és culpa meva que, havent tingut una vida com la que he tingut, trepitjada una vegada i una altra, no pugui recórrer des de fa ja temps el mateix camí que un altre a qui no se li hagi trencat el cor?*” (p. 174); en la absoluta fe en la validez de su sistema, equiparando éste al “método natural”: “*No hi ha ni hi pot haver dos mètodes d’ensenyament que siguin bons tots dos: només un és bo; i aquest és el que descansa totalment en les lleis eternes de la natura; però de dolents n’hi ha una infinitat...*” (p. 162); en su convicción de que la educación debe ser, ante todo, una educación en las capacidades (hoy las llamaríamos competencias) más que una educación en los conocimientos (hoy los llamaríamos contenidos): “*Has de saber i de pensar, però per causa de les necessitats i dels desitjos has també de poder i d’actuar*” (p. 181). En relación a este punto, Pestalozzi aboga por la creación de otro de sus abecedarios: el abecedario “de las habilidades”, es decir, un aprendizaje gradual de la técnica —de cualquier tipo de técnica— a partir de las acciones más simples (“*picar, portar, llançar, empènyer, estirar, voltar, torçar, vibrar, etc.*”). Este tipo de enseñanza contrastaría con la que se practicaba en las escuelas de la época: “*Només tenim escoles de sil.labejar, d’escriure, de catecisme, i per a això necessitem escoles d’humanitat*” (p. 186). En estas nuevas escuelas, el “hacer” sería tan o más importante que el “saber”, para el cual, “puedes permanecer muchas veces pasivo, en muchos casos solo tienes que mirar y escuchar”.

Las últimas cartas (la XIII y la XIV) abordan temas religiosos y morales. Aunque desde una perspectiva moderna pueda parecernos que no deberían mezclarse con la pedagogía, para Pestalozzi —como para Comenius y, en el fondo, también para Rousseau— una cosa no puede entenderse sin la otra. Y en estos asuntos de fe, el autor

suizo también pone toda su confianza en las tempranas enseñanzas de la madre, que es quien debe poner las bases de la futura moral religiosa de sus vástagos: *“El germen d’on han nascut els sentiments que són l’essència de la religió i de la moralitat és precisament el mateix d’on neix l’essència del meu mètode didàctic. Parteix de la relació natural que hi ha entre el nadó i la mare”* (p. 201).

Como colofón, acabaremos este recorrido por la obra de Pestalozzi con unas líneas de la carta XIII –unas líneas que de alguna manera sintetizan su pensamiento y que patentizan su adscripción a las corrientes románticas de su época (la época de Goethe, de Hölderlin y de Novalis); nunca hasta ahora, ni siquiera en Rousseau, habíamos leído una referencia al “corazón” tan explícita como la que se expone aquí:

*“La primera instrucció del nen no es basa mai en l’intel.lecte, no es basa mai en la raó; és sempre una qüestió dels sentits, és sempre una qüestió del cor, és una qüestió de la mare. (...) La instrucció humana passa lentament de l’exercici dels sentits a l’exercici del judici, durant molt de temps roman cosa del cor, abans de passar a ser cosa de la raó, durant molt de temps roman cosa de la dona, abans de començar a ser cosa de l’home”* (p. 199).

Y es que Pestalozzi consideraba que el espíritu de su método debía conseguirse a través de la articulación armónica de los tres elementos que intervienen en el proceso educativo: el corazón, la cabeza y la mano (*“Herz, Kopf und Hand”*). La cabeza representaría el poder que tiene el hombre, gracias a la reflexión, de separarse del mundo y sus impresiones confusas, y de elaborar conceptos e ideas (saber) ; la mano es la que le permitiría realizar una obra por sus propios medios (saber hacer); mientras que el corazón es el que lo vincula con sus semejantes gracias a la sensibilidad (saber sentir).

Las puertas del *“Sturm und Drang”* –pero también las de la pedagogía moderna— estaban abiertas...

	<b>Johann H. Pestalozzi (1746-1827)</b>
<b>Papel del profesor</b>	Paternalista, muy atento a la individualidad y a las necesidades de cada alumno. Poco especializado.
<b>Papel del alumno</b>	Muy activo, hasta el punto de convertirse en “profesor” de los aprendientes más jóvenes o menos preparados. “Los niños enseñan a los niños”. Cualquier tipo de avance tiene que salir del propio alumno.
<b>Proceso / Producto</b>	Hay que empezar la enseñanza por los aspectos más elementales, y continuar de manera ordenada y progresiva. Asimismo, se parte de los elementos simples para llegar a los abstractos. No se debe avanzar en un estadio del aprendizaje hasta que no se haya asimilado del todo.
<b>Aprender a aprender</b>	Lo más importante es suscitar en los aprendientes una actitud que fomente el razonamiento, la comprensión y el análisis de la realidad a lo largo de la vida.
<b>Tratamiento del error</b>	No hay castigo corporal, a lo sumo privación de juegos y paseos al aire libre. Se considera preferible fomentar los estímulos positivos.
<b>Integración de contenidos</b>	Ideal de integrar agricultura, industria y comercio en la escuela.  La expresión escrita es una destreza que debe ir acompañada de conocimientos geométricos y plásticos.
<b>Material o textos “auténticos”</b>	En principio, no hay libros de texto. Más tarde, Pestalozzi escribe sus “Abecedarios”, manuales ilustrados para “enseñar a enseñar” a las madres y a los maestros rurales.  Educación basada en la “intuición”, según Pestalozzi la capacidad de captar con los sentidos los objetos reales.
<b>Motivación e interés</b>	Los profesores de las escuelas de Pestalozzi son los primeros en contagiar el entusiasmo y la pasión de aprender a los alumnos.
<b>Lengua y literatura</b>	Antiverbalista furibundo y, sin embargo, la enseñanza de la lengua constituye uno de los pilares de su método.  Listas de sustantivos y adjetivos, eso sí, basados en “rasgos reconocibles por los cinco sentidos”.  La finalidad de la enseñanza de la lengua es obtener la precisión de los conceptos.  Sistema gradualista, se inicia con meras imágenes y se completa con la capacidad de definir con precisión los objetos del mundo real.  Contribuye a crear el “método fonético” de aprendizaje de la pronunciación.
<b>Evaluación y exámenes</b>	No hay exámenes.
<b>Método tradicional/ nuevo enfoque</b>	Sigue con la idea del “método natural”, pero trata de atar los cabos que Rousseau había dejado sueltos: hacer compatibles libertad y obligación, impulso espontáneo y norma social, idealismo y pragmatismo.  Educación igualitaria, con especial atención a las clases más humildes.

	<p>La educación se fundamenta en los factores internos de los alumnos, que el autor denomina “psicológicos”.</p> <p>Compagina el estudio con los trabajos manuales, el canto y el juego. Reacio a la especulación y a los conceptos abstractos.</p> <p>Formación en la higiene, con acento en las actividades al aire libre.</p> <p>Educación en las “capacidades” más que en los conocimientos. El hacer es tanto o más importante que el saber.</p> <p>Insiste en el camino desbrozado por Rousseau sobre la importancia de las emociones (del “corazón”) en la instrucción. El método pestalozziano descansa en tres grandes pilares: el corazón, la cabeza y la mano.</p>
--	---



## 7- TOLSTOI, EL LEÓN INDOMABLE

Lev Nikoláyevich Tolstoi ( 1828-1910) ha pasado a la historia como el autor de “Guerra y Paz” y “Ana Karenina”, y por ende, como uno de los más grandes novelistas de todos los tiempos. Lo que quizás mucha gente no sospecha es que, además de novelista, Tolstoi fue un pensador muy influyente, el primer adalid moderno de la resistencia pacífica, un anarquista cristiano (o un cristiano anarquista), un defensor de la dieta vegetariana y... un reformador pedagógico.

En 1859, el joven conde Lev Tolstoi, con treinta y un años, siendo ya famoso por sus novelas, decidió abrir una escuela en uno de los terrenos de su propiedad. Sobre las puertas de su escuela en Yasnaya Polyana se podían leer estas palabras: “Entrad y salid libremente”. Era una escuela –tal vez la primera escuela—de asistencia voluntaria. Lo que allí se impartía –desde lengua y literatura a música o biología—era determinado por expreso deseo de los alumnos. Cuando, dos años más tarde, empezó a trabajar en la revista pedagógica “*Yasnaya Polyana*”, Tolstoi ya había formulado su propia teoría de la educación, que chocaba o no coincidía en casi nada con las metodologías que él había observado personalmente, viajando por Europa, o de las que había leído algo. Para Tolstoi, la enseñanza era un arte como cualquier otro, y por lo tanto no existía un método único para que llegase a funcionar:

*“The best teacher is the one who can instantly recognize what is bothering a particular student. This ability in turn gives the teacher a knowledge of the greatest possible number of methods; the ability to invent new methods; and, above all –rather than the blind adherence to one method—the conviction that all methods are one-sided, that the best possible method is the one that answers best all the possible difficulties incurred by the student. This is not a method, but an art and talent”.*

(“*Tolstoy as teacher*”, 2000, Introducción: 1)

La escuela de Yasnaya Polyana fue un paraíso para Tolstoi. En agosto de 1861 escribía a su amiga la condesa Alexandrine Andreevna Tolstaya que ahora “tenía una encantadora y poética ocupación de la que no podía apartarse, que era la escuela”. En esa misma carta, Tolstoy escribe:

*“It’s impossible to describe these children –they have to be seen. I’ve never seen the like among children of our own dear class. Just imagine that in two years, in the complete absence of discipline, not a single boy or girl has been punished”* (p. 2).

Tolstoi, coherente con su fondo anarquista, creía que el caos es natural, incluso necesario, en las aulas; según veremos más adelante, llegó a “descubrir” que los mismos alumnos acaban por regular su duración y sus límites.

Pero a Tolstoi lo que es de Tolstoi: mientras sus opiniones en el campo pedagógico pueden sonar a veces algo extravagantes, su mayor valor reside en su portentosa capacidad de descripción. Lógico, tratándose de un novelista. *“In presenting a description of the Yasnaya Polyana school”*, escribe, *“I do not mean to offer a model of what’s needed and what is good for a school, but simply to furnish a true description of the school. I assume that such descriptions have their use”* (p. 5). Lo que distingue de manera particular a Tolstoi como pedagogo es su capacidad de plasmar el desarrollo de la actividad pedagógica, de una forma que permite sentir casi físicamente la presencia del alumno, y no como una fotografía estática, sino a lo largo de todo el proceso de formación de su personalidad dentro y fuera de la escuela.

La escuela de Tolstoi estaba situada a unos 200 kms. de Moscú, en la provincia de Tula, y estuvo funcionando entre 1859 y 1862. Fue allí, en Yasnaya Polyana, donde nació el escritor, el 9 de septiembre de 1828. La madre de Tostoy murió cuando él solo tenía dos años. Como era de familia pudiente, fue puesto bajo la tutela de un tutor, Karl Ivanovich Rössel (que sale retratado con ese mismo nombre en el libro autobiográfico del autor “Infancia”) hasta los ocho años. Entonces el pequeño León cayó en las manos del francés Prosper Saint-Thomas; ese fue el principio de su eterna lucha contra la autoridad educativa. No asistió a una escuela convencional hasta los dieciséis años de edad (¡igual que Comenius!), aunque para entonces ya hablaba y leía fluidamente, además del ruso, el alemán, el francés y el inglés, y tenía nociones de árabe, tártaro y turco (idiomas hablados en diferentes regiones rusas). Su paso por la universidad de Kazan, donde estudió lenguas orientales y derecho, le dejó un amargo regusto que lo llevaría a despreciar, en general, el mismo concepto de estudios superiores. Como un “Émile” encarnado, fue siempre un flojo estudiante cuando lo obligaban a estudiar, pero en cuanto algo le interesaba de verdad lo aprendía de manera espontánea, rápida e intensísima: a los cuarenta y tres aprendió el griego antiguo de manera autodidacta,

hasta tal punto que fue capaz de traducir y “revisar” una versión de los evangelios; más tarde aprendió hebreo, y, ya anciano, a fin de poder leer a Kierkegaard se puso a estudiar danés. Además, para no limitarnos a los logros intelectuales y ser consecuentes con el “saber hacer”, se enseñó a sí mismo cómo llevar una granja, a reparar ruedas de tractor y a confeccionar ropa y zapatos.

En 1849, cuando Tolstoi tenía tan solo veintiún años, y antes de terminar los exámenes que le faltaban para acabar la carrera de derecho en San Petersburgo, se trasladó a la propiedad familiar para hacer reformas. Esa finca le había “tocado” en suerte dos años antes a raíz del reparto que hicieron sus hermanos y él del patrimonio familiar. Pues bien, una vez allí, Tolstoy decidió crear, con la ayuda de Foka, un sirviente, una escuela para niños de familias campesinas. La cosa no prosperó, en parte porque era una operación ilegal, en parte por sus propios errores (el escritor apenas se refirió a este primer intento en sus escritos), pero la jugada nos confirma el interés que el autor tuvo desde siempre por la enseñanza.

En 1857, tras haber abandonado el ejército (participó en la guerra de Crimea) y haber escrito ya un par de narraciones que lo harían famoso en su país, Tolstoi emprende el “*grand tour*” de Europa. Además de visitar museos y celebridades literarias, su objetivo era observar de cerca los sistemas educativos de los principales países europeos. Visitó Alemania, Francia y Suiza, pero no parece que los sistemas pedagógicos de estos países lo entusiasmaran demasiado. En cambio, el que sí que lo convenció fue el de los Cosacos. Tolstoi había visitado las regiones montañosas del Cáucaso como militar, y había quedado profundamente impresionado por la vida que llevaban allí estos rudos hombres. El crítico Viktor Shlovsky (1963) sugiere que el centro escolar de Yasnaya Polyana pretendía imitar las escuelas de los Cosacos, en las cuales no había un programa definido y los alumnos podían entrar y salir de ellas como les placiera.

Esta vena anarquizante estará siempre latente en el “método” tolstoiano. El escritor ruso tenía sus propias ideas acerca de cómo enseñar de manera más efectiva, y éstas pasaban por permitir a los profesores enseñar tal como ellos habían sido más efectivamente enseñados, aunque esos métodos fueran distintos al del propio Tolstoy. “*There is no single good or bad method; the failure of a given method consists in the*

*exclusive adherence to one method, and the best method is the absence of all method*”, escribió en su primer artículo en la revista “*Yasnaya Polyana*”.

En 1860 su hermano Nikolai enfermó de gravedad en Francia y Tolstoi aprovecha el viaje —su último viaje al extranjero— para continuar sus pesquisas pedagógicas. En esta ocasión visita Alemania, Francia, Italia, Bélgica e Inglaterra. Asiste a una conferencia de Dickens sobre educación, debate con Proudhon, discute con el escritor y filósofo ruso Herzen, exiliado en Inglaterra. En Alemania se encuentra con Berthold Auerbach, educador y novelista, autor de “*Neues Leben*” (“Una nueva vida”, 1856), obra que cautivaría a nuestro autor. Escribe Auerbach: “*You yourself are the best teacher. With the help of the children you create your own method and all will go well. Any abstract method is absurdity. The best that a teacher can do in a school will depend on him personally, on his own capacities*”. Podría ser un resumen de la filosofía pedagógica de Lev Tolstoi, quien siempre fue partidario de que los profesores enseñen aquellas materias que les despierten más interés y entusiasmo:

*“If you wish to educate the student by science, love your science and know it, and the students will love both you and the science, and you will educate them; but if you yourself do not love it, the science will have no educational influence, no matter how much you may compel them to learn it”* (Tolstoy, “Education and Culture”: 149).

Sin embargo, también en esta ocasión los “nuevos” métodos observados en el viejo continente lo decepcionan. Métodos como el de Friedrich Fröbel, el “inventor” del Kindergarten, o incluso el de Pestalozzi dejan indiferente al ruso, que observa que se han convertido en modelos dogmáticos y mecánicos, incapaces de confiar en la dinámica de las aulas o en la individualidad de los estudiantes. Viajando por Francia, Inglaterra y Alemania, Tolstoy pudo observar lo siguiente:

*“Where the greater part of one’s education is acquired is not at school but in life. Where life is instructive—in London, Paris, and generally in all large cities—the masses are educated; where life is not instructive, in the country, the people are uneducated, in spite of the fact that the schools are the same in both. The direction and spirit of the popular education, both in the cities and in the villages, is absolutely independent from, and generally contrary to, the spirit that it is intended to instill in the schools”*

(Tolstoi, “On popular education”: 178-180).

Hay que decir que nunca más Tolstoi volvió a declararse partidario de los beneficios de la cultura urbana.

Al volver del viaje por Europa en abril de 1861, solicitó permiso al gobierno para publicar una revista educativa. Originalmente debía llamarse “El maestro de educación rural”, pero al final se tituló simplemente “*Yasnaya Polyana*”. Ya de buen principio, el escritor ruso intuyó que su magazín iba a levantar ampollas: “*Of one thing only I am afraid –that these opinions may be expressed with acridity, and that the discussion of a subject so dear and important to all as that of national education may degenerate into sarcasms, personalities, and journalistic polemics...*” (Pavel Biryukov, “*Leo Tolstoy: His Life and Work*”, 1911: 358-359).

La teoría de Tolstoi (o su “anti-teoría”, como la denomina R. D. Archambault) no está basada en conceptos idealistas de ningún tipo, sino en lo que ocurre en el aula y en cómo ésta evoluciona. Lo bueno de Tolstoi es que no se consideraba a sí mismo un “pedagogo”, y que por lo tanto no parte de ningún apriorismo. Dicho esto, al ruso hay que ubicarlo entre los que expresaron su admiración sin límites por la obra de Rousseau, autor de quien devoró las obras completas en su juventud. A diferencia del ginebrino, sin embargo (y al igual que Pestalozzi), Tolstoi basó sus ideas pedagógicas en la realidad observada, en una práctica llevada a cabo por él mismo. Ahora bien, no busquemos una “metodología tolstoiana”, porque no la hay. En realidad, la escuela de Yasnaya Polyana hizo cosas parecidas a lo que hicieron muchas otras escuelas experimentales centradas en el alumno que surgieron después; no obstante, no hay constancia de que ninguna de ellas (al menos, las que no eran rusas) tuviera para nada en cuenta la experiencia de Tolstoi. Ya en el siglo XX, John Dewey se declaró admirador del ruso y de sus ideas, pero no hay rastro de ningún artículo de la revista de aquél en la obra de Dewey. Tal vez el legado más importante que Tolstoi nos ha dejado a nivel pedagógico sean su fe y su entusiasmo por lo que escriben y por cómo escriben los alumnos; aparte de sus propios textos, naturalmente. Sin embargo, él se quejaba de que sus artículos sobre pedagogía no eran tomados en serio. Nadie, escribió, ha contestado nunca a la pregunta principal que debe hacerse todo profesor y todo pedagogo: qué es lo que hay que enseñar y cómo enseñarlo. Y para explicar su perplejidad, el gran escritor ofrece este bellísimo símil:

*“At that time I found no sympathy in all the pedagogical literature, not even any contradiction, but the most complete indifference to the question which I put. There were some attacks on certain details and trifles, but the question itself evidently did not interest anyone. I was young then, and that indifference grieved me. I did not understand that with my question, “How do you know what to teach and how to teach?” I was like a man who, let us say, in a gathering of Turkish pashas discussing the question in what manner they may collect the greatest revenue from the people, should propose to them the following: “Gentlemen, in order to know how much revenue to collect from each, we must first analyze the question on what your right to exact that revenue is based” Obviously all the pashas would continue their discussion of the measures of extortion, and would reply only with silence to his irrelevant question” (“On popular Education”, p. 201).*

Tolstoi se dedicó a la escuela durante tres años. En la primavera de 1862, sintiéndose agotado, se retiró a la estepa rusa para tomarse un respiro —en realidad, para planear la escritura de su primera gran epopeya, “Guerra y Paz”. Mientras tanto, la policía zarista perpetró un “registro” en casa del escritor, en busca de evidencias de su “actividad revolucionaria”. Tolstoy se quejó amargamente de este asalto —en especial del hecho que leyeran y revolvieran sus diarios y su correspondencia personal—y protestó ante el Zar, pero no fue este lamentable episodio el que terminó con su aventura escolar, sino la urgente llamada de su voz literaria y su inminente matrimonio con Sonya Behrs.

Después de haber concluido “Guerra y Paz” en 1869, el autor ruso retorna a uno de los proyectos que había concebido en Yasnaya Polyana: editar un manual de lectura para las masas: el “Abecedario”. *“How simple and easy it looks, just like all great ideas. There is just one difficulty: there are no good books for the people, not only in our country, but even not in Europe”* (“On Methods of Teaching the Rudiments” p. 33). Su propósito era la enseñanza y promoción de la lectura entre el pueblo ruso, principalmente los hijos de los “*mujiks*”. Más tarde, sus propios hijos lo ayudaron en esta tarea, escuchando y ayudando a corregir las historias que él iba escribiendo para sus libros de divulgación (algunas de las cuales han pervivido hasta hoy como clásicos de la literatura infantil), y ejerciendo de maestros en una nueva (aunque efímera) escuela para niños del campo en 1872. Su hija Tatiana, en sus memorias, describe el desarrollo de estas poco conocidas actividades didácticas de su padre. En 1874 Tolstoy es nombrado

inspector de educación en el Comité de Educación del condado. Después de mucha insistencia, consiguió el permiso del gobierno para abrir una “escuela para profesores” en la que se proponía mostrar a los jóvenes talentos rurales cómo enseñar a otros campesinos. (Todo esto nos recuerda bastante a la experiencia de Pestalozzi en Yverdon). Pero, al encontrarse con el hecho de que no había suficientes candidatos para llevar adelante el proyecto, el escritor se cansó del tema y nunca más lo volvió a intentar. En 1875 se publicó el “Nuevo Abecedario”, una nueva serie de materiales didácticos. Tuvo una muy buena acogida en la prensa general y entre el mundillo pedagógico. El Ministerio de Educación permitió incluso su utilización en las escuelas públicas. No obstante, a partir de 1877 —todavía ocupado en la redacción de “Ana Karenina”—Tolstoi, tras atravesar una profunda crisis anímica, adopta un Cristianismo muy sui generis que lo llevará a dar prioridad a los asuntos morales y religiosos por encima de cualquier otra cuestión. En esta última época de su vida aprovecha su dimensión pública y su fama internacional para postularse contra la pena de muerte y a favor de la paz, de la tolerancia y de la resistencia pacífica. Poco antes de morir en 1910, el conde Lev Nikoláievich Tolstoi recordaría sus años docentes en Yasnaya Polyana como “la época más brillante de mi vida”.

En “*The School at Yasnaya Polyana*” Tolstoi acomete la descripción de la experiencia pedagógica en su particular escuela rural. El artículo que comentaremos aquí apareció publicado en el primer número de la revista “*Yasnaya Polyana*”, en febrero de 1862, cuando ya llevaba cerca de tres años enseñando en la escuela del mismo nombre. Se trata de un texto extenso, de unas 100 páginas. Tolstoi no pretende explicitar en él sus ideas pedagógicas, sino describir la actividad que se desarrollaba diariamente en el centro. El texto comienza sin ningún tipo de prolegómeno, dando cuenta de las asignaturas que se imparten a los más jóvenes: mecánica y gradación de la lectura, escritura, caligrafía, gramática, historia sagrada, historia de Rusia, dibujo, canto, matemáticas, ciencias naturales y religión. El autor escribe que en esos momentos disponen de cuatro profesores, de los cuales, dos —“*the older ones*”—están acostumbrados “*to the students, their work, and to the freedom and the external disorder of the school*”, mientras que los dos más jóvenes “*are lovers of external order—schedules, bells, and so forth—and have yet to grow into the life of the school as have the first two*” (p. 75).

Los alumnos de Yasnaya Polyana no llevan nada consigo cuando van a la escuela; ni libros, ni libretas –nada. Tampoco hay deberes. Para ellos, escribe Tolstoi, la palabra “escuela” es neutra, no contiene un significado especial. No se les obliga a memorizar (ni a recordar) nada: ni una lección, ni lo que estudiaron el día anterior. “*They are not troubled by the thought of upcoming lessons. They bring only themselves, nothing but their sensitive natures and their belief that school today will be as joyful as it was yesterday*” (p. 76). No piensan en las clases hasta que estas empiezan. La forma predominante del trabajo escolar no eran los ejercicios en el sentido corriente, sino una “conversación libre” entre los alumnos y el profesor. Ningún estudiante es reñido por llegar tarde, y nunca llegan tarde, a excepción de aquellos a quienes sus padres obligan a trabajar en el campo con ellos. Se sientan donde quieren: en los bancos, en las mesas, en la repisa de la ventana, en el suelo o sobre el diván. Las niñas se sientan juntas. Los que proceden del mismo pueblo se sientan juntos. Según el programa del curso, debe haber cuatro asignaturas antes de la pausa para comer, pero en ocasiones hay solo dos o tres. El profesor puede empezar con aritmética y pasar luego a geometría, o comenzar con historia sagrada y acabar con gramática. A veces el profesor y los alumnos se apasionan tanto con una de las materias que en lugar de una hora la clase dura tres horas.

La estructura y el contenido de la educación no eran constantes, variaban de acuerdo con el desarrollo de los niños, con las posibilidades de la escuela y de los maestros y con la voluntad de los padres. Ya se puede observar que Yasnaya Polyana no era en absoluto lo que llamaríamos una escuela convencional. Llama la atención la franqueza con la que, en una revista en principio destinada a un público interesado por la pedagogía, describe el caos que reina en su centro:

*“There is fighting, shouting, and the most pronounced kind of external disorder: some drag benches from one room to another; some fight; some (the children of the domestic staff) run home for bread,... Just as with the bustle in the morning, it is much easier to have them calm themselves down to a natural order than it would be to force them to do so”* (p. 79).

Algunas afirmaciones parecen escritas de manera deliberada para “épater le bourgeois”. Por ejemplo, cuando dice que en Yasnaya Polyana, “*the student has always had the right not to come to school, and –if he or she does come—the right not to listen*



to the teacher” (p. 80). A esto, Tolstoi lo llama “*noncompulsory development of the school*”. Y para justificar su tolerancia con el desorden, el escritor argumenta:

*“We think that the disorder is growing greater and greater and that it has no limits –it seems we have no other means of stopping it except the use of force—whereas we only need to wait a little, and the disorder (or animation) calms down naturally, by itself, growing into an order much better and more solid than what we might have come up with”* (p. 81).

Hay algo rousseauiano en esta explicación. La idea de que el desorden se calmará “naturalmente” por sí mismo, ya que los niños son naturaleza en estado puro, y la naturaleza no puede ser mala. El uso de la fuerza, la interferencia de los adultos, en cambio, sí que es mala. “*When they submit only to natural laws, such as result from their natures, they do not revolt and grumble, but when they submit to your premeditated interference, they will not believe in the legality of your bells, schedules, and regulations*” (íd.).

Tolstoi cree que la interferencia de los profesores no es buena, y por ello denomina “*teachers inexperienced in such disorder, or free order*” a aquellos que, trabajando en Yasnaya, todavía no se han adherido a este programa. También atribuye a “*the old habits of the educational schools*” el hecho excepcional de que se dieran dos casos de castigo en la escuela.

*“I am convinced that the school should not interfere in matters of education that belong to the family; that the school does not and should not have the right to reward and punish; that the best policy and administration of a school consists in granting students full freedom to study, and to settle their disputes as they see fit”* (p. 83).

Con indisimulado orgullo, Tolstoi manifiesta que “*the parents’ dissatisfaction with the absence of corporal punishment and order at the school has now almost entirely disappeared*” (p. 101). Con todo, reconoce que, a pesar de que la mayoría de padres y madres están satisfechos con el funcionamiento de la escuela, se quedan estupefactos cuando van a buscar a sus hijos al colegio y observan a los alumnos correteando por doquier, haciendo bulla y peleándose.

Las notas (“*grades*”) tampoco son santo de la devoción de Tolstoi, quien admite que todavía son utilizadas en Yasnaya, pero que “están empezando a caer en desuso”.

Un recuento global nos informa de que en Yasnaya se imparten doce materias, hay tres cursos, cuarenta estudiantes –niños y niñas de 7 a 13 años—, cuatro profesores y entre cinco y siete horas de instrucción al día (p. 102).

Tolstoi dedica buena parte de su artículo a explicar cómo se debe enseñar a leer. Detengámonos un poco en esto, pues toca más de cerca a nuestros intereses. Para el escritor ruso, el problema de enseñar a leer consiste en hacer comprensible a los alumnos el lenguaje literario en el que están escritos los buenos libros, ya que “*the good books are only in that language*” (p. 102). Pero él enseguida se dio cuenta de algo fundamental: que, si los alumnos debían aprender a leer, entonces había que hacer que la lectura les gustase, y para conseguir que la lectura les gustase, primero era necesario hacerla interesante e inteligible. Lo difícil, según Tolstoi, es pasar de las palabras y frases escritas en la pizarra o de sus propias redacciones a la lectura de libros “literarios”. Y todo ello intentando no violentar aquel principio de libertad del estudiante que él consideraba esencial. Así, lo primero que hizo fue ofrecer a sus alumnos libritos “adaptados” con cuentos fantásticos de Pushkin y Ershov. Sentó a los alumnos (ya saben, allá donde ellos quisieron) e hizo que uno empezara a leer el cuento en voz alta mientras los otros escuchaban. Para verificar que los otros realmente escuchaban, el profesor les iba haciendo preguntas. Al principio, dice el autor, se diría que todo iba bien. Pero si uno examinaba la situación más de cerca, era fácil comprobar que no era así. El niño que leía estaba más pendiente de su voz y de observar todos los signos de puntuación y acentos que del contenido del libro; así es como se cae en el hábito de leer sin comprender el significado de lo que se lee. Los que escuchan hacen lo mismo, pues solo les interesa cuándo les tocará a ellos la lectura en voz alta y pronto empiezan a distraerse y a aburrirse.

Entonces Tolstoi decide dividir la clase de lectura en dos partes: “lectura graduada” y “mecánica lectora” (“*graded reading*”, “*reading mechanics*”). Hace que los peores lectores se agrupen en parejas y les ofrece un libro (generalmente cuentos). Esos dos niños leen ahora juntos, atentos solamente al proceso de lectura. Los alumnos mayores o mejor dotados para la lectura hacen lo mismo, pero en lectura individual. En el grado

superior, cada alumno lee una parte del libro y luego se la explica a los compañeros. Algunos incluso memorizan las partes del libro que más les han gustado.

Al final, el resultado, para Tolstoi (y para nosotros), es sorprendente: al contrario de lo que ocurre en las escuelas tradicionales, los estudiantes de Yasnaya Polyana están convencidos de que la lectura es algo muy interesante y son conscientes de sus limitaciones, por lo que se esfuerzan constantemente en mejorar como lectores.

*“Each student is free to use whatever method he or she is most comfortable with, and, strange to say, they have made use of all the methods I am acquainted with: 1) reading with the teacher; 2) reading for the reading process; 3) reading with memorization; 4) reading in groups; and 5) reading to understand content”* (p. 106).

Lo más interesante de todo esto es que Tolstoi atribuye el “brillante éxito” de este sistema a la anarquía imperante en su escuela: *“If it had not been for our school’s freedom and external disorder –which seems so strange and impossible to some—not only would we never have come on these five methods of reading, we would never have known how to use and apportion them according to the needs of the students”* (p. 108). Y a continuación escribe algo que sin duda complacerá mucho a los partidarios de los nuevos métodos:

*“The difficulty lies in our inability to relinquish our old view of school as a disciplined company of soldiers, commanded today by one lieutenant and tomorrow by another. For the teacher who has adapted to the liberty of the Yasnaya Polyana school, each student represents a separate character, putting forth separate demands that only the freedom of choice can satisfy”* (id.).

Es muy interesante para un profesor de idiomas conocer la opinión de un gran “plumífero” como Tolstoi sobre la cuestión de la lectura –sobre cómo enseñar la lectura. Sus observaciones no son en absoluto pretenciosas o meramente teóricas. Se nota que era un tema que le interesaba de manera muy especial y en el que se implicó a fondo. Para empezar, según el escritor, los únicos libros que las masas pueden comprender no son aquellos que se escriben para el pueblo sino los que se escriben *desde* el pueblo; es decir, cuentos, proverbios, canciones, leyendas y adivinanzas. *“The insolvable question for us is this: the education of the people requires the opportunity and desire to read good books, but those books are written in a language which the masses do not*

*understand*” (p. 111). El problema insoluble era (¿es?) el siguiente: para comprender bien lo que se lee, hay que leer mucho; y para leer con placer, hay que comprender lo que se lee. Todos los que ya tenemos una cierta edad sabemos muy bien qué receta aplicaba la “pedagogía tradicional” a este dilema: hay que leer mucho, lo del placer es secundario. Tolstoi admite no haber llegado a ninguna conclusión plenamente satisfactoria, y apunta una posible “tercera vía”:

*“Maybe there exists an intermediary literature that we do not recognize; maybe we need to study the books circulating among the people, and how the people view these books, and this will reveal to us the paths by which individuals from the people come to achieve an understanding of the literary language”* (p. 112).

Con una honestidad que le honra, el autor de “Ana Karenina” confiesa no haber encontrado aún la solución, y pide a los lectores de la revista que aporten su opinión sobre el tema.

En la enseñanza de las primeras letras, Tolstoi puso en tela de juicio la oposición que en su tiempo existía entre el método fonético y el método ortográfico. Demostró que el método fonético contiene elementos del ortográfico, y que negarlo equivalía a ignorar una experiencia pedagógica secular.

Por lo que respecta a la escritura, el sistema en Yasnaya consistía en aprender simultáneamente a reconocer y a dibujar las letras, a pronunciar y a escribir las palabras, a entender lo que se lee y a escribirlo en la pizarra o el cuaderno. Tolstoi hacía que los alumnos salieran en pequeños grupos a la pizarra, y que escribieran lo que un compañero/a les dictaba. Todos salían a la pizarra y todos dictaban, por turnos. Tenían que escribir las letras tal como estaban escritas en el libro; primero se corregían los errores relacionados con la separación de sílabas y entre palabras, y luego los errores de transcripción de vocales y consonantes. Era un sistema, afirma el autor, que divertía a los alumnos y que les suscitaba “*a passion for writing*”.

Sin embargo, cuando le toca el turno a la gramática, Tolstoi escribe: “*We have made various experiments with teaching grammar, and we must confess that no one of them has attained our goal: to make it entertaining for the students*” (p. 118). Previamente, en la escuela se probó de todo: escribir frases a partir de palabras sueltas, componer versos, juegos verbales diversos, etc. El escritor consideraba necesarios este

tipo de ejercicios, que gustaban a los alumnos, antes de entrar en la gramática propiamente dicha, que era generalmente detestada. Al final —no podía ser de otro modo— Tolstoi concluye que la gramática en sí misma no presenta ninguna aplicación práctica, y por lo tanto no es necesaria en la enseñanza de lenguas: “*It seems to me that grammar by itself is a useless exercise in mental gymnastics, and that language —the ability to read, write, and understand—comes by itself*” (p. 121). Es más, el escritor ruso llega a afirmar: “*Some great historical misunderstanding underlies this custom of teaching grammar*” (p. 122).

En general, se puede decir que Tolstoi concedía una gran importancia a la escritura, a la composición escrita. De hecho, él consideraba que esta destreza constituía una de las principales maneras de desarrollar la creatividad, y hace practicar a sus alumnos con todo tipo de redacciones, incluidas las de tema libre. En este sentido, resulta particularmente esclarecedor su artículo “*Are the Peasant Children to Learn to Write from Us, or Are We to Learn from the Peasant Children?*”, publicado en el quinto número de la revista. En él leemos: “*The chief art of the teacher in the study of language, and the chief goal in having children write compositions, consists not just in giving them themes, but in presenting them with a large choice, in pointing out the scope of the composition, and in indicating the initial steps*” (p. 25). El sistema no debía ser tan malo, pues al menos dos de los alumnos de la escuela —recordémoslo: hijos de “*mujiks*”, campesinos rusos completamente analfabetos—llegaron a escribir y a publicar libros en su vida adulta.

Como sus predecesores, Tolstoi también insiste en la idea de que, para aprender algo de forma efectiva, es necesario que el aprendizaje sea placentero:

*“In order for a person of any age to begin to learn, it is necessary for that person to like learning. In order that this person should like learning, he must recognize the falseness and insufficiency of his views of things and he must divine the new world-view that the instruction opens to him. Not one adult or child would be able to learn if his future learning presented itself to him only as the art of reading, writing, and counting”* (p. 135).

Análogamente a lo que manifestaban Rousseau o Pestalozzi, el ruso tampoco ve utilidad alguna en la enseñanza de la geografía y de la historia: “*Before university, I not*

only see no need for the study of history and geography, but even a great harm in it” (p. 157). Para ilustrarlo, lean el ejemplo que da de su propia experiencia: “*What use was there in my studying about the city of Barcelona and its river if, having lived thirty-three years, I have never once needed this information?*” (id.).

Muy poco convencional es asimismo su opinión sobre los exámenes:

*“Where examinations are introduced (by “examinations” I mean any required answering of questions) there only arises a new useless subject, one that requires special efforts and special talent. This subject is called “preparation for examinations or lessons”. A high school student studies history and mathematics, but principally the art of answering questions at the examinations. I do not regard this art a subject that is useful in education. I, the teacher, evaluate my students’ knowledge as correctly as I evaluate my own –although neither the students nor I report on our lessons. If an outsider wants to evaluate our knowledge, let him or her live with us awhile so he or she can see the results of our knowledge, and its applications to life. This is the only way, and all efforts to hold examinations are only a deception, a lie, and an obstacle to learning”* (p. 129).

En 1898, Tolstoi publicó “¿Qué es el arte?”, una obra en la que ya se detectan claramente las ideas (de tipo moralizante) que marcarán la última etapa de su vida. Su visión favorable a una forma de arte sencilla, popular, libre de artificios, ya se puede intuir en las páginas de su revista, treinta años atrás, por ejemplo en el título del texto que hemos citado anteriormente (“¿*Deben los niños campesinos aprender a escribir de nosotros, o somos nosotros quienes debemos aprender de ellos?*”). Por supuesto, para un rousseaniano declarado como el escritor ruso, la respuesta es obvia: somos nosotros, los “cultivados”, quienes debemos aprender de los montubios. En el artículo que estábamos comentando, Tolstoi compara el arte –los cuadros de Ivanov, los cuartetos de Beethoven, los poemas de Pushkin—al aire contaminado, y mantiene que es imperativo alejar de él a las jóvenes generaciones en la medida de lo posible. “*Pushkin and Beethoven please us not because there is any absolute beauty in them, but because we are just as spoiled as Pushkin and Beethoven were, and because Pushkin and Beethoven both flatter our monstrous appetites and our weaknesses*” (p. 161). No estamos muy lejos, me parece, de las soflamas contra el “arte degenerado” por parte del estalinismo. Pero tampoco estamos lejos –como el mismo Tolstoi refiere un poco más adelante—de aquella invectiva que Platón manifestó en “La República” contra las bellas artes y la

poesía. Por otra parte, esta concepción peyorativa del arte y de la poesía contrastan vivamente con la noción tolstoiana de la enseñanza como un arte más que como una ciencia.

Otros artículos interesantes de este autor sobre pedagogía son, por ejemplo, “Sobre la educación pública”, el primero publicado en “*Yasnaya Polyana*” (la revista), del que destacaremos los siguientes extractos:

*“It was an easy matter for teachers in medieval schools to know what they ought to teach, so long as there was only one method and so long as all learning was based on the Bible, the books of St. Augustine, and Aristotle”* (p. 175).

*“Every curriculum ought to be a response to questions posed by life, whereas school not only does not come up with questions, but does not even answer those posed by life. School eternally answers the same questions posed by humankind several centuries ago rather than those questions springing from the intellect of the child”* (id.).

*“Schools are established not as places where it is convenient for the children to study, but where teachers may teach in comfort (...). They are built according to the same plans as prisons”* (p. 176).

*“From this conception have sprung and even now spring such systems (e.g. Pestalozzi’s) as would allow one to méchaniser l’instruction –that eternal tendency of pedagogy to arrange matters in such a way that, no matter who the teacher and student may be, the method should remain one and the same”* (id.).

*“That strange psychological condition that I will call the scholastic condition of the soul –which all of us, unfortunately, know far too well—consists in that all the higher faculties –imagination, creativity, inventiveness—give way to other, semianimal faculties: pronouncing sounds independently from concepts; counting numbers in succession, 1, 2, 3, 4, 5; perceiving words without allowing imagination to substitute images for these sounds”* (p. 177)

*“The compulsory structure of the school excludes the possibility of all progress”* (id.).

*“School, so it would appear to us, ought to be an implement of education and at the same time an experiment involving the young generation, constantly giving new results. [...] Every school should be, so to speak, a pedagogical laboratory”* (id.).

*“The conviction that we not only do not know –but that we cannot know—what the education of the people is to consist of is what forms the basis of our activities. We believe that not only does there not exist a science of education –pedagogy—but that the first foundation of it has not yet been laid; that the definition of pedagogy and of its aims in a philosophical sense is impossible, useless, and injurious”* (p. 180).

*“There is no single good or bad method; the failure of a given method consists in the exclusive adherence to one method, and the best method is the absence of all method”* (p. 182).

*“In most cases the invention of the new method was considered the annihilation of the old, although in reality the old method remained the essential one. Any new method does not exclude the old”* (p. 183).

*“Teachers must know that the business of teaching is an art: possibilities for completeness and perfection are unobtainable, while possibilities for development and perfectability are endless”* (p. 187).

De “Educación y cultura”, publicada en la misma revista, y quizás su texto más radical contra la obligatoriedad de la enseñanza en las escuelas, hemos elegido estas líneas:

*“Education is culture under restraint. Culture is free”* (p. 189).

*“The educator undertakes the education of the child with such zeal for the ulterior reason that the educator envies the child’s purity. The educator desires to make the child like himself, that is, to spoil the child”* (p. 190).

*“Religion is the only lawful and sensible basis of education”* (p. 191).

*“In the universities there exists a dogma which the professors do not promulgate: this is the dogma of the professor’s papal infallibility. Moreover, culture is imparted to the student by the professor precisely as all priests do it: secretly, in the cell, and with a demand for reverential respect from the uninitiated and from the students”* (p. 192).

*“The oral transmission would mean something only if the students had the right to oppose it: if the lecture were a conversation, and not a lesson”* (p. 192).



*“No one has ever thought of establishing universities based on the needs of the people. That was impossible because the needs of the people have remained unknown. The universities were founded to answer certain needs, partly those of the government and partly those of higher society”* (p. 193).

*“What would school be if education were noncompulsory? The answer is that education would be a comprehensive, highly varied conscious activity directed by one person on another for the purpose of transmitting knowledge, without compelling the student by direct force”* (p. 197).

En otro artículo también titulado “Acerca de la instrucción pública”, éste publicado en la revista “Notas de la patria” en 1874, Tolstoy vuelve a incidir sobre la cuestión de la metodología. Sorprende constatar su conocimiento —parece que directo— de los métodos “alternativos” que se habían probado hasta la fecha:

*“Nearly everything which the pedagogical world wrote about schools was separated by an immeasurable abyss from reality, and many of the proposed methods —such as object lessons, the natural sciences, the sound method, and others—elicited contempt and ridicule, and were not accepted by the students”* (p. 201).

*“The questions of how to teach and what is the best method are the same question as: What is the best relation between teacher and student? Nobody, I suppose, will deny that the best relation between teacher and student is that of naturalness, and that the contrary relation is compulsion”* (p. 203).

*“In a church school you hear the peculiar, unnatural, monotonous shouting of all the students and now and then the stern cries of the teacher; in the German school you hear only the teacher’s voice and now and then the timid voices of the students; in mine you hear the loud voices of the teachers and the students, simultaneously”* (p. 205).

En fin, podríamos continuar, pero creo que ya es suficiente. Cerraremos aquí este capítulo sobre Lev Tolstói, que hubiera podido constituir un simple anexo del de Jean Jacques Rousseau, pero cuya lectura atenta nos permite constatar que se trata de uno de los autores más originales y más penetrantes de cuantos hemos analizado a lo largo de estas páginas.

	<b>Lev Nikoláyevich Tolstoi (1828-1910)</b>
<b>Papel del profesor</b>	<p>Libertad absoluta a la hora de escoger un método de enseñanza. Enseñará mejor aquello que le despierte interés y entusiasmo. Se le suponen grandes dosis de creatividad, ya que la enseñanza es un arte.</p> <p>El profesor debe evitar tratar de convertir al niño en un proyecto de adulto.</p> <p>Las instituciones docentes están basadas en el dogma de la “infalibilidad papal” del profesor.</p> <p>La pregunta principal que debe hacerse todo profesor: qué es lo que hay que enseñar y cómo enseñarlo.</p>
<b>Papel del alumno</b>	<p>Libertad absoluta de movimientos, de asistencia, de permanencia en el centro. Participa en la elección del currículo y de las lecturas que se van a hacer.</p> <p>En el aprendizaje de la comprensión lectora, trabajo por parejas o grupos.</p>
<b>Proceso / Producto</b>	<p>No existe un programa definido. La forma predominante del trabajo escolar debe ser una “conversación libre” entre profesor y alumnos.</p>
<b>Integración de contenidos</b>	<p>No existen períodos exactos de tiempo para cada asignatura, ni un orden concreto a la hora de impartirlas. A veces depende del interés que susciten en los discentes. Su estructura y contenido tampoco son constantes.</p>
<b>Tratamiento del error</b>	<p>Autorregulación del desorden en el aula. Antiautoritarismo radical. La interferencia del docente suele ser nociva.</p>
<b>Lengua y literatura</b>	<p>El verdadero punto fuerte de la pedagogía de Tolstoi es la enseñanza de la lectura y de la escritura. Escribió diversos manuales de lectura para el pueblo llano: “Abecedario” y “Nuevo abecedario”.</p> <p>El problema fundamental es cómo hacer comprensible a los alumnos el lenguaje literario sin que estos pierdan el interés. Para ello, lectura graduada y adaptaciones de relatos fantásticos.</p> <p>Los únicos libros que el pueblo es capaz de comprender son aquellos que salen del mismo pueblo: cuentos, proverbios, canciones, adivinanzas, etc.</p> <p>Gran importancia de la composición escrita. Nula importancia de la enseñanza declarativa de la gramática.</p> <p>Compatibilidad entre el método fonético y el método ortográfico en la enseñanza de las primeras letras. Aprendizaje conjunto de la comprensión lectora y de la expresión oral.</p>

<b>Motivación e interés</b>	Voluntariedad de la asistencia a clase. Ausencia de coacción de cualquier tipo. Necesidad de que el aprendizaje sea placentero.
<b>Evaluación y exámenes</b>	Poco partidario de las calificaciones, menos aun de los exámenes.
<b>Método tradicional /nuevo enfoque</b>	<p>No existe un único método válido. El mejor método es la ausencia de método. Cualquier método nuevo no excluye a los anteriores. Todos los métodos observados hasta entonces, incluso los más innovadores, acaban deviniendo mecánicos y previsibles.</p> <p>Compara las escuelas tradicionales a instituciones militares y penitenciarias.</p> <p>“Cada escuela debería ser, por así decirlo, un laboratorio pedagógico.”</p>

## **8- JOHN DEWEY, PRAGMATISMO Y PEDAGOGÍA**

*“I sometimes think I will drop teaching philosophy directly, and teach it via pedagogy”*, escribía John Dewey a su mujer Alice Chipman en 1894. Pues bien, eso fue exactamente lo que hizo a partir de ese momento. Y no le fue del todo mal: aunque nunca abandonó el estudio de la filosofía, sus ideas filosóficas probablemente llegaron más a los lectores a través de obras pedagógicas como *“The school and society”* (1899), *“How we think”* (1910), *“Democracy and Education”* (1916) y *“Experience and Education”* (1938) que mediante sus libros directamente filosóficos. Hasta nuestros días, Dewey ha estado siempre en el ojo del huracán del debate pedagógico entre “tradicionalistas” y “reformistas”, considerado por unos su particular bestia negra y por los otros el gran gurú norteamericano. Sin embargo, es muy probable —como veremos a lo largo de estas páginas— que a Dewey lo malinterpretaran ambos bandos, y que su influencia sobre los métodos comunicativos deba ser en cierta medida matizada.

John Archibald Dewey había nacido en 1859 en Burlington, en el estado de Vermont. En 1879 se graduó en arte en la universidad de Vermont, y tras un breve período como profesor de escuela secundaria en Pennsylvania y Vermont, en 1882 inicia los estudios de filosofía en la Universidad Johns Hopkins bajo la tutela de George S. Morris, un idealista de signo neo-hegeliano. Se diploma en 1884. Ese mismo año es nombrado profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Michigan. Dos años después se casa con Alice Chipman, una estudiante que había conocido el año anterior. Su influencia sobre Dewey es crucial, al imprimir en él un marcado interés por temas sociales y pedagógicos. En esa época se declara admirador de la obra de William James (conocido como filósofo de la corriente pragmática, pero todavía más como hermano del novelista Henry James) y de su colega G. H. Mead. Dewey se va convenciendo de que el idealismo —se doctoró con una tesis sobre la psicología de Kant— ya está superado, y que hay que optar por una filosofía de corte más social. En 1894 es nombrado director del Departamento de Filosofía, Psicología y Educación de la Universidad de Chicago. Este establecimiento tan solo tenía cuatro años de vida, y la tarea de Dewey consistirá en organizar el Departamento. En 1895 se crea el

Departamento de Pedagogía, donde Dewey imparte clases, especialmente centradas en Pestalozzi y Herbart. En enero de 1896 Dewey, con la ayuda de su mujer, crea la University Elementary School –más conocida por los nombres de Dewey School o Laboratory School—es decir, la escuela experimental del Departamento de Pedagogía, que empieza a funcionar con doce alumnos. La escuela, que durará siete años, es una democracia en miniatura. Dewey y su mujer tratan a los profesores como colegas; se realizan reuniones semanales para discutir sobre el currículum y los enseñantes disponen de períodos libres para poder hablar entre ellos sobre su tarea. A menudo las clases comienzan con un debate entre alumnos y profesores sobre el trabajo ya hecho y el que queda por hacer. Se insiste mucho en la formación para la participación democrática.

En 1897 Dewey publica *“My Pedagogic Creed”*, que comentaremos más adelante. El pensador norteamericano escribe sobre educación en medio de un contexto religioso y educativo muy conservador. En 1904 debe abandonar la Universidad de Chicago por las tensiones surgidas entre la administración del centro y la Escuela Laboratorio. Ese mismo año lo nombran profesor en la Universidad Columbia de Nueva York, donde permanecerá hasta su muerte. Emprende la redacción de *“Democracy and Education”* (1916), la obra que según él contiene lo mejor de su filosofía de la educación. En 1919 lo invitan a dar clases en la Universidad Imperial del Japón (Toquio); pasa dos años entre el Japón y China. Entre los años veinte y treinta, se prodiga mucho escribiendo sobre los problemas de la democracia en los Estados Unidos. Cada vez goza de mayor influencia. Cuando, en 1930, a los setenta años, se jubila, continuará dando clases como catedrático emérito durante nueve años más. En 1939 aparece *“Experience and Education”*. Su obra todavía suscita controversia; los defensores del tradicionalismo (entre los cuales se encuentran Hutchins, Adler y Maritain) responden con acritud a las propuestas de Dewey. En 1946, a los ochenta y seis años, se vuelve a casar y adopta dos niños. Cuando en 1952 fallece en Nueva York, el *New York Times* anuncia la muerte del padre de la educación progresista.

Dewey empezó a interesarse por la educación primaria y secundaria cuando ejercía de examinador de los programas de estudios de las escuelas de su distrito. Fue

entonces cuando se dio cuenta de que era necesaria una educación que fuese capaz de motivar más a los alumnos y susceptible de generar cambios sociales. Durante cuatro décadas, se dedicó a estudiar de qué manera este objetivo podía ser llevado a cabo. Con la implantación de la Escuela Laboratorio en Chicago, Dewey y su esposa demostraron que la educación también puede ser un campo de investigación científica. Su propuesta pedagógica está influida por Darwin, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Fröbel –y Tolstoi, de quien Dewey se declara admirador (la noción de “escuela laboratorio”, como hemos visto antes, es tolstoiana). Como todos ellos, sostiene que la educación debe formar parte del desarrollo integral del ser humano. Para verificarlo, nos detendremos en tres de las grandes obras pedagógicas del autor: “*My Pedagogic Creed*”, “*Democracy and Education*” y “*Experience and Education*”.

### **My Pedagogic Creed (1897)**

Dewey publicó esta “declaración de principios” en las páginas de *The School Journal* de Chicago. En ella, el filósofo norteamericano –que para aquel entonces trabajaba en su Escuela Laboratorio—sienta las bases de lo que será su ideario pedagógico. El primer capítulo se titula “*What education is*” y empieza así: “*I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race*”. Es una frase algo rimbombante, pero ya indica a las claras cuáles van a ser las ideas-fuerza de Dewey: la dimensión psicológica y la dimensión social de la enseñanza. Ninguno de estos dos aspectos debe ser negligido en beneficio del otro. Pero tampoco, según Dewey, debe suponerse que hay que establecer una especie de compromiso en el que ambas perspectivas, consideradas de manera aislada cada una con respecto a la otra, sean tenidas en cuenta a partes iguales. “*I believe—aclara nuestro autor—that the psychological and social sides are organically related and that education cannot be regarded as a compromise between the two, or a superimposition of one upon the other*” (p. 2). Resulta imposible, afirma Dewey, valorar una fuerza determinada si antes no conocemos cuáles son sus fines, su función y su futuro uso; de la misma forma, en una sociedad moderna no podemos adivinar cuáles van a ser las condiciones que esa fuerza (el alumno) se va a encontrar en el futuro inmediato: “*With the advent of democracy and modern industrial conditions, it is impossible to foretell definitely just what civilization will be twenty years from now. Hence it is impossible to prepare the*

*child for any precise set of conditions*" (p. 2). Esta idea, que Dewey repetirá a lo largo de todas sus obras, marca, a mi parecer, la gran divisoria entre dos modelos pedagógicos: aquel que concibe la enseñanza como una gran mole casi inmutable de conocimientos preestablecidos y aquel que cree que los contenidos que se imparten en la escuela son algo que hay que ir adaptando a los tiempos —es decir, a la experiencia de cada época. En el manido debate entre "tradicionalistas" y "reformistas", esa referencia a la naturaleza democrática e industrial —y por lo tanto rápidamente cambiante— de las sociedades modernas va a resultar capital para el desenlace del asunto.

El segundo capítulo "*What the School is*", aparte de incidir en el carácter social de toda enseñanza, resalta una idea que en la época de Dewey sonó muy novedosa pero que nosotros venimos rastreando ya desde Rousseau: que la educación no debe ser una preparación para el mañana, sino un proceso valioso por sí mismo: "*I believe that education is a process of living and not a preparation for future living*" (p. 3). Por ello, la escuela debe ser un microcosmos con vida propia, como lo es la vida fuera de ella; y para que ese microcosmos resulte verdaderamente educativo, tiene que reflejar y formar parte de la vida social de los alumnos.

*"I believe that much of present education fails because it neglects this fundamental principle of the school as a form of community life. It conceives the school as a place where certain information is to be given, where certain lessons are to be learned, or where certain habits are to be formed. The value of these is conceived as lying largely in the remote future; the child must do these things for the sake of something else he is to do; they are mere preparation. As a result they do not become a part of the life experience of the child and so are not truly educative"* (p. 3).

Notemos cómo Dewey establece a menudo esa distinción —esa distinción nada sutil— entre "*the present educational systems*" y un sistema nuevo (el suyo o el que sepa aplicar sus indicaciones) que naturalmente sí que será "*truly educative*".

En ese nuevo sistema (que nosotros sabemos que no es tan nuevo), "*the teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the*

*child and to assist him in properly responding to these influences”* (p. 4). El profesor como asistente, como procurador, como facilitador. Está claro. De todas maneras, a veces el anti-autoritarismo de Dewey se expresa de una forma un tanto equívoca: *“I believe that the discipline of the school should proceed from the life of the school as a whole and not directly from the teacher”* (íd.). ¿Qué quiere decir, en realidad, el autor con esta afirmación? ¿Es un guiño al sistema de autogestión que seguía Tolstoi en sus escuelas? No. Dewey nunca llega a los extremos a los que llegó el conde ruso, ni en cuanto a la disciplina, ni en cuanto a los exámenes: *“Examinations are of use only so far as they test the child’s fitness for social life and reveal the place in which he can be of the most service and where he can receive the most help”* (íd.). De esta forma, apelando a la necesidad de enmarcarlos en una “vida escolar” y en una “vida social” de las que no da más detalles, Dewey no niega del todo la conveniencia de la disciplina o de los exámenes, pero revela sus reticencias ante ellos.

El tercer capítulo, *“The Subject-Matter of Education”*, insiste en la importancia de la dimensión social. Además, aprovecha para cargar contra la enseñanza basada en los contenidos y romper una lanza a favor de la enseñanza centrada en el alumno:

*“I believe that we violate the child’s nature and render difficult the best ethical results, by introducing the child too abruptly to a number of special studies, of reading, writing, geography, etc., out of relation to this social life.*

*I believe, therefore, that the true center of correlation on the school subjects is not science, nor literature, nor history, nor geography, but the child’s own social activities.”*  
(p. 4)

Que Dewey es uno de los precursores del denominado constructivismo social es algo transparente, que él mismo se ocupa de corroborar con afirmaciones como esta: *“I believe, therefore, in the so-called expressive or constructive activities as the center of correlation”* (íd.). O bien esta: *“I believe, finally, that education must be conceived as a continuing reconstruction of experience; that the process and the goal of education are one and the same thing”* (p. 5). Recordemos aquí el énfasis que el constructivismo social pone en la importancia del proceso de aprendizaje y no tanto del producto final. En *“Democracy and Education”*, Dewey escribe: *“Were all*



*instructors to realize that the quality of mental process, not the production of correct answers, is the measure of educative growth, something hardly less than a revolution in teaching would be worked” (p. 146 op. cit.).*

En este capítulo de *“My Pedagogic Creed”* Dewey expresa su opinión sobre el lugar que deben ocupar el lenguaje y la literatura en la escuela:

*“I believe that at present we lose much of the value of literature and language studies because of our elimination of the social element. Language is almost always treated in the books of pedagogy simply as the expression of thought. It is true that language is a logical instrument, but it is fundamentally and primarily a social instrument. Language is the device for communication; it is the tool through which one individual comes to share the ideas and feelings of others. When treated simply as a way of getting individual information, or as a means of showing off what one has learned, it loses its social motive and end” (p. 5).*

En cuanto a la literatura, no difiere demasiado de lo referido anteriormente: *“I believe that literature is the reflex expression and interpretation of social experience; that hence it must follow upon and not precede such experience. It, therefore, cannot be made the basis, although it may be made the summary of unification” (p. 4).*

En definitiva: tanto el lenguaje, como la literatura, como cualquier otra *“subject-matter”*, deberían ser para Dewey tan solo un medio para conectar al alumno con la realidad social que le ha tocado vivir. El lenguaje en particular es entendido por Dewey como instrumento de comunicación y no como un fin en si mismo.

El cuarto capítulo de este texto se llama *“The Nature of Method”* y en él explora la vidriosa cuestión del método de enseñanza. Para empezar, Dewey declara que la cuestión del método es inseparable de la cuestión del orden en el que se desarrollan las facultades y los intereses del alumno; que la parte activa, en un niño, siempre precede a la pasiva en el despliegue de esas facultades: y que el negligir este particular *“is the cause of a large part of the waste of time and strength in school work. The child is thrown into a passive, receptive, or absorbing attitude. The conditions are such that he is not permitted to follow the law of his nature; the result is friction and waste” (p. 6).*

Como muchos norteamericanos, Dewey cree que las ideas (los procesos racionales e intelectuales) se derivan de la acción y no al revés: *“To attempt to develop the reasoning powers, the powers of judgement, without reference to the selection and arrangement of means in action, is the fundamental fallacy in our present methods of dealing with this matter”* (íd.). Las palabras, el lenguaje, son símbolos arbitrarios; su función es la de economizar el esfuerzo del aprendizaje: estudiarlos por si mismos y no en relación con las imágenes o realidades a las que aluden es una insensatez:

*“I believe that the image is the great instrument of instruction. What a child gets out of any subject presented to him is simply the images which he himself forms with regard to it.(...) I believe that much of the time and attention now given to the preparation and presentation of lessons might be more wisely and profitably expended in training the child’s power of imagery and in seeing to it that he was continually forming definite, vivid and growing images of the various subjects with which he comes in contact in his experience”* (p. 6).

¿No suenan estas líneas publicadas en 1857 como una espléndida puesta al día de las ideas de Comenius, escritas doscientos años atrás?

Otra de las ideas “comunicativas” muy cara al pensador norteamericano es la de la necesidad de despertar el interés o motivación del alumno *“The constant and careful observation of interests is of the utmost importance for the educator”* (íd.). *“The interest is always the sign of some power below; the important thing is to discover this power”* (p. 7).

El artículo quinto, *“The School and Social Progress”*, insiste en la necesidad de reconciliar las perspectivas individual y social de la enseñanza, dado que, para Dewey, *“the school is the primary and most effective interest of social progress and reform”*. Como Tolstoi, el norteamericano cree que la educación concebida de este modo es un arte, *“the supreme art. (...) The most perfect and intimate union of science and art conceivable in human experience”* (p. 8).

El texto finaliza con una postilla más acerca del rol del profesor como *“social servant”* y con una sorprendente –para nosotros europeos del siglo XXI, al menos–

declaración: *"I believe that in this way the teacher always is the prophet of the true God and the usherer of the true kingdom of God"* (p. 8).

Resumiendo. En este primer texto pedagógico, que por su estilo recuerda el tono sentencioso y afirmativo (*"I believe..."*) de sus compatriotas Walt Whitman o Martin Luther King, Dewey empieza a desarrollar una concepción de la persona como organismo en interacción con el entorno, y una concepción de la educación como proceso en el que se comparte la experiencia hasta que esta se convierte en posesión común. *"Nuestra intención,"* manifestaría en los años treinta al hablar de la Escuela Laboratorio, *"a pesar de los posibles fracasos, era una escuela centrada en la comunidad"*.

### **"Democracy and Education" (1916)**

Este libro contiene, según el parecer de Dewey (y el nuestro), el "corpus doctrinal" más completo de las ideas pedagógicas del filósofo. Fue escrito ya en su etapa nuevayorkina. Consta de veintiséis capítulos y casi trescientas páginas. En él encontramos las mismas ideas que habíamos destacado en *"My Pedagogic Creed"*, pero mucho más complejas y desarrolladas. Junto con *"How we think"* (1910), es el libro que daría fama internacional a Dewey, sobre todo en círculos pedagógicos.

El título del segundo capítulo ya indica por dónde van a ir los tiros: *"Education as a Social Function"*. En él —como a lo largo de todo el libro— hay afirmaciones del autor que son de una sorprendente modernidad: *"A modern society is many societies more or less loosely connected"* (p. 23). Quizá esta sea una de las principales aportaciones de Dewey al debate metodológico educativo: el haber tenido la visión suficiente para entender que los mecanismos pedagógicos de una sociedad tradicional y autoritaria no pueden ser los mismos que los de una sociedad moderna y democrática: *"Since a democratic society repudiates the principle of external authority, it must find a substitute in voluntary disposition and interest; these can be created only by education"* (p. 75). O bien, como expresa más adelante, en una frase que podría perfectamente aplicarse a nuestros tiempos y a nuestro sistema educativo: *"With the rapid change of political, scientific, and economic interests in the last century, provision has to be made for new values"* (p. 200).

En el tercer capítulo *“Education as direction”*, Dewey explicita su defensa de un método pedagógico basado en “ocupaciones” de tipo cooperativo. *“Education is not an affair of telling and being told, but an active and constructive process (...). It requires that methods of instruction and administration be modified to allow and to secure direct and continuous occupations with things”* (p. 36). No cualquier ocupación, cuidado: ocupaciones *“with things”*. Estamos sin duda ante un embrión de lo que, en los métodos activos, se denomina ELBT (Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas), difundida por Nunan, Skehan, etc. O incluso de la actualísima EBT (Educación Basada en Competencias). Como viene siendo habitual, en el fondo de esta propuesta se halla una velada acusación contra la educación “intelectual” o “libresca” que predominaba en las escuelas de la época: *“While books and conversation can do much, these agencies are usually relied upon too exclusively”* (p. 37).

Como leíamos en *“My Pedagogic Creed”*, una de las principales ideas de Dewey (tomada probablemente de Rousseau) es la de que la educación debe ser un fin en sí mismo, no una preparación para el mañana. Y que constituye un proceso de *“continual reorganizing, reconstructing, transforming”*. Estas ideas aparecen ampliamente desarrolladas en el capítulo cuarto, *“Education and Growth”*, p. 45. También en el quinto se hace referencia al error que señaló Rousseau de considerar a los aprendientes como “candidatos”: *“Children are not regarded as social members in full and regular standing. They are looked upon as candidates; they are placed on the waiting list”* (p. 49). Sin embargo, aunque Dewey no esconde sus simpatías por Rousseau, también es cierto que en varios momentos de su obra marca distancias con el suizo: *“Rousseau, who had marred his assertion that education must be a natural development and not something forced or grafted upon individuals from without, by the notion that social conditions are not natural”* (p. 53). Lo que Dewey no podía dejar pasar a Rousseau es que la dimensión social constituya un factor artificial y externo a la individualidad humana. *“Social progress is an organic growth”*, afirma, por si no había quedado suficientemente claro. Por lo tanto, lo adecuado no es dejar que los alumnos realicen por sí solos su “desarrollo espontáneo”, sino proporcionarles un entorno que les permita organizarlo.

En *“Democracy and Education”*, Dewey repasa la historia del pensamiento pedagógico, empezando por los griegos y revisando las ideas de Rousseau, Locke y casi

todos los demás. En todos ellos –y mucho más en los sistemas “tradicionales”– el norteamericano detecta el que para él constituye el gran error cometido hasta entonces: el dualismo. A Locke y a los empíricos, por ejemplo, les reprocha que no se pueden separar las capacidades sensoriales o intelectuales de la materia de estudio: *“There is no such thing as an ability to see or hear or remember in general; there is only the ability to see or hear or remember something. To talk about training a power, mental or physical, in general, apart from the subject matter involved in its exercise, is nonsense”* (p. 57). Así es como Dewey empieza a acuñar aquello que hemos leído tantas veces en las asignaturas de este Master: el concepto de “significativo”: *“Subject matter which is significant in life”*.

Para Dewey, una de las grandes diferencias entre los métodos tradicionales y los modernos es la importancia concedida a la herencia (cultural) del pasado. En el sexto capítulo, *“Education as Conservative and Progressive”*, el filósofo argumenta su percepción de que, en el sistema escolar convencional, ese peso resulta excesivo:

*“The study of past products will not help us understand the present, because the present is not due to the products, but to the life of which they were the products. A knowledge of the past and its heritage is of great significance when it enters into the present, but not otherwise. And the mistake of making the records and remains of the past the main material of education is that it cuts the vital connection of present and past, and tends to make the past a rival of the present and the present a more or less futile imitation of the past”* (p. 66).

El tema de la motivación era tan importante para Dewey que le dedicó todo un capítulo –además de innumerables referencias– en su obra: el décimo, *“Interest and Discipline”*.

Para suscitar el interés de los alumnos, el autor propone que les sean ofrecidos *“objects and modes of action, which are connected with present powers”* (p. 107). Según Dewey, el problema con los materiales de estudio que se suelen presentar a los alumnos es que les falta conexión con propósitos y potencialidad en el presente. ¿Y cómo debe ser ese material? *“The problem of instruction is thus that of finding*

*material which will engage a person in specific activities having an aim or purpose of moment or interest to him, and dealing with things not as gymnastic appliances but as conditions for the attainment of ends". (p. 111).*

En opinión del profesor norteamericano, interés y disciplina no tienen por qué oponerse, sino más bien estar conectados entre sí. Cuando un aprendiz está plenamente involucrado en *"useful occupations"*, cuyo objetivo final es capaz de reconocer como significativo en sí mismo, y no dependiente de hipotéticos resultados futuros, la disciplina está asegurada. De ahí que, en un sistema de enseñanza tradicional,

*"the responsibility was transferred from the educator to the pupil because the material did not have to meet specific tests; it did not have to be shown that it fulfilled any particular need or served any specific end. It was designed to discipline in general, and if it failed, it was because the individual was unwilling to be disciplined" (p. 112).*

Este marco disciplinario acarrea la existencia de un programa con "estudios" o "materias" totalmente diferenciados entre sí, y cada uno de ellos considerado como completo en sí mismo. En cambio, en el sistema de Dewey, solo constituirán objeto de estudio aquellos materiales con los que el alumno se involucra (*"is engaged"*) y con el resultado de los cuales se ve afectado. *"This connection of an object and a topic with the promotion of an activity having a purpose is the first and the last word of a genuine theory of interest in education" (p. 113).* Ya empezamos a vislumbrar lo que será un concepto clave en la fraseología de este autor (y también de la pedagogía moderna): el término *"active occupations having a purpose"*. Para Dewey, la reformulación de la enseñanza debía huir tanto de la acumulación de conocimientos propia del método tradicional, como de la mera ejercitación en actividades de tipo *"drill"* que solo derivan en una eficiencia superficial. No; la instrucción debía llevarse a cabo *"so that learning takes place in connection with the intelligent carrying forward of purposeful activities"* (p. 115).

Estas actividades significativas de Dewey no tendrían que participar de la separación dualista entre "mente" y "cuerpo" que se da en la enseñanza tradicional. Si algo tenemos que aprender de los griegos, es que *"it was never misled by false notions*

*into an attempted separation of mind and body*" (p. 119). A esa separación, precisamente, y al forzado silencio del cuerpo impuesto por una malentendida noción de disciplina, se debe el hecho de que la mayoría de profesores pasen más tiempo tratando de poner orden en las aulas que de impartir sus clases. *"A premium is put on physical quietude; on silence, on rigid uniformity of posture and movement"* (p. 118). Hay ecos de Rousseau y de Tolstoi en estas afirmaciones del norteamericano. En cualquier caso, lo que para nosotros resulta interesante es el vínculo entre el concepto de "significado" y "actividad corporal"; en otras palabras, que una "actividad significativa" no debiera constituir un simple ejercicio mental, sino involucrar todas las facultades del alumno: también las corporales.

La alergia de Dewey a los dualismos no se queda aquí. Otra famosa dicotomía que, al parecer de este filósofo, ha causado estragos en educación es la que se da entre "pensamiento" y "experiencia". *"Experience is then thought to be confined to the senses and appetites; to a mere material world, while thinking proceeds from a higher faculty (of reason), and is occupied with spiritual or at least literary things"* (p. 128). Huelga decir que, puestos a elegir entre la una y el otro, Dewey lo tiene claro: *"To realize what an experience, or empirical situation, means, we have to call to mind the sort of situation that presents itself outside of school; the sort of occupations that interest and engage activity in ordinary life."* La cuestión es *"to give the pupils something to do, not something to learn"* (p. 128). El pensamiento realmente educativo vendrá acompañando a la acción, no de forma aislada o formando parte de un problema concebido exclusivamente con el propósito de transmitir conocimiento dentro del ámbito de la escuela (*"conveying instruction in some school topic"*). Trasladando las palabras de Dewey a nuestro Master, ¿no es precisamente eso lo que se quiere decir cuando en él se insiste tanto en las actividades y materiales basados en "el mundo real"? *"The material of thinking is not thoughts, but actions, facts, events, and the relations of things"* (p. 130). Esta singular concepción de la experiencia educativa afecta también los roles de profesor y alumno: *"In such shared activity, the teacher is learner, and the learner is, without knowing it, a teacher"* —y atención a lo que sigue, pues es algo que ya habíamos leído casi literalmente en Rousseau— *"and upon the whole, the less consciousness there is, on either side, of either giving or*

*receiving instruction, the better*" (p. 133). Y si ahí Dewey se aproxima al pensador suizo, en las líneas siguientes lo hace a Comenius y a sus escuelas-taller: *"Where schools are equipped with laboratories, shops, and gardens, where dramatizations, plays, and games are freely used, opportunities exist for reproducing situations of life"* (p. 134).

En un capítulo titulado exactamente igual (*"The Nature of Method"*) que otro de *"My Pedagogical Creed"*, Dewey se dedica a cuestionar otro de los sacrosantos dualismos que campan a sus anchas en el mundo educativo: el de método y materia de estudio (*"method and subject matter"*): *"We assume that the things which belong in isolation to the self or mind have their own laws of operation irrespective of the modes of active energy of the object. It would be no less absurd to suppose that men can eat without eating something"* (p. 139). Por ello, el mejor método sería aquel que enseñaría a los alumnos –un idioma, por ejemplo– de un modo parecido a como un niño aprende a andar o a hablar: de forma inconsciente. *"They [esos métodos] do not fix his attention upon the fact that he has to learn something and so make his attitude self-conscious and constrained. They engage his activities, and in the process of engagement he learns."* *"The students shall be occupied with the lessons for real reasons or ends, and not just as something to be learned"* (p. 141).

De todos modos, para Dewey no existe "un" método que sea mucho mejor que los demás; en realidad, es bastante reticente a la idea misma de método, puesto que *"method tends to be reduced to a cut and dried routine, to following mechanically prescribed steps"* (p. 141). Cree firmemente que una de las ideas más perniciosas de la historia de la pedagogía es que *"there is one fixed method to be followed"*. Y a continuación, una declaración que debería hacer meditar a los seguidores incondicionales de cualquier método: *"Nothing has brought pedagogical theory into greater disrepute than the belief that it is identified with handing out to teachers recipes and models to be followed in teaching"* (id.).

Siguiendo con esta cuestión, para nuestro autor cualquier sistema que se precie debe tener en cuenta dos cosas: *"The problem of teaching is to keep the experience of the student moving in the direction of what the expert already knows. Hence the need that the teacher know both subject matter and the characteristic needs and capacities*



*of the student*" (p. 152). La medida de lo que es o no es educativo viene dada por la naturaleza del material escogido para enseñar: *"Does it grow naturally out of some question with which the student is concerned? Does it fit into his more direct acquaintance so as to increase its efficacy and deepen its meaning? If it meets these two requirements, it is educative"* (p. 153). Esta idea no está demasiado alejada del concepto de "actividades significativas" que veíamos en diversas asignaturas del Master. Además, avanzándose a su época, Dewey comprendió que la pretensión de aspirar hoy en día a un conocimiento de tipo exclusivamente informativo y acumulativo resulta absurda: *"In the seventeenth century, the store was small enough so that men set up the ideal of a complete encyclopedic mastery of it. It is now so bulky that the impossibility of any one man's coming into possession of it all is obvious. But the educational idea has not been much affected"* (p. 154). El lema resultante es: *"Essentials first, refinements second"* (p. 157).

¿Y cuáles son los esenciales? Entre ellos, no es uno de los menores el hecho de integrar los juegos y otras "ocupaciones constructivas" en la rutina habitual de la escuela. La razón es que este tipo de actividades consiguen el objetivo de implicar al alumno de manera integral en la tarea que está llevando a cabo. Para justificar esta idea, Dewey recurre al expediente de los antiguos griegos, los cuales, dice, utilizaban el mismo vocablo ("*techné*") para designar al arte, a la técnica y a la ciencia. De todas maneras, el filósofo norteamericano es perfectamente consciente de que no es suficiente incluir este tipo de actividades en el trabajo escolar: *"These things shall be subordinated to education –that is, to intellectual results and the forming of a socialized disposition"* (p. 161). Estas "cosas", pues, deben servir a un propósito previo y superior, intelectual y educativo. ¿Qué tipo de cosas? Dewey hace la lista casi completa.

*"There is work with paper, cardboard, wood, leather, cloth, yarns, clay and sand, and the metals, with and without tools. Processes employed are folding, cutting, pricking, measuring, molding, modeling, pattern-making, heating and cooling, and the operations characteristic of such tools as the hammer, saw, file, etc."*

Y añade estas otras, que como profesores de idiomas nos interesan bastante más: *“Outdoor excursions, gardening, cooking, sewing, printing, book-binding, weaving, painting, drawing, singing, dramatization, story-telling, reading and writing as active pursuits with social aims (not as mere exercises for acquiring skill for future use)”* (p. 160).

Más importante todavía que el qué, es el cómo y el para qué. La actitud, por lo tanto, es una pieza fundamental en el engranaje educativo: *“It is more important to keep alive a creative and constructive attitude than to secure an external perfection by engaging the pupil’s action in too minute and too regulated pieces of work”* (íd.). Y aquí entramos en otro de los temas favoritos de todos los métodos comunicativos: el error como oportunidad para aprender. *“Opportunity for making mistakes is an incidental requirement”* (íd.). Si vetamos la posibilidad de que ocurran errores, entonces restringimos la iniciativa, reducimos el juicio a la mínima expresión, *“and compel the use of methods which are so remote from the complex situations of life that the power gained is of little availability”* (íd.).

Como hemos visto, Pestalozzi, Rousseau y otros ya habían señalado la necesidad de ampliar el currículum escolar con asignaturas de tipo “práctico”. Dewey va más allá. Buen conocedor de las experiencias “activas” que lo precedieron, el norteamericano critica la falta de propósito global con la que emprendieron la enseñanza de este tipo de materias.

*“The error is the same: in all these cases it is assumed that before objects can be intelligently used, their properties must be known. In fact, the senses are normally used in the course of intelligent (that is, purposeful) use of things, since the qualities perceived are factors to be reckoned with in accomplishment”* (p. 162).

Dewey había aprendido la lección. No sirve de mucho hacer participar a los alumnos en “ocupaciones activas” o en “*object lessons*” si éstas no obedecen a un objetivo pedagógico más amplio. El autor pone el siguiente ejemplo: no será lo mismo la actitud de un niño con respecto a las propiedades de la madera, a su medida, ángulos, proporción, etc. cuando construye un cometa, a la actitud que ese mismo niño tendrá cuando se le presente una “*object lesson*” sobre la madera y sus propiedades, donde la única función de este material sea la de servir de contenido a la

lección. *“Object lessons tended to isolate the mere sense-activity and make it an end in itself (...). They tended to reduce instruction to a kind of physical gymnastic of the sense-organs (good like any gymnastic of bodily organs, but not more so)”*, escribe en el capítulo *“Intellectual and Practical Studies”*.

Ahora bien, en lo que atañe a la existencia misma de las “ocupaciones activas”, ya no hay marcha atrás. Este tipo de actividades representan cosas que hacer, no estudios, y su importancia educativa reside en el hecho de que son susceptibles de tipificar situaciones sociales. *“The continually increasing importance of economic factors in contemporary life makes it the more needed that education should reveal their scientific content and their social value”* (p. 163). Cuando habla de “ocupaciones activas” o “genuinas”, Dewey no hace distinción entre el trabajo y el juego: *“Both involve ends consciously entertained and the selection and adaptations of materials and processes designed to effect the desired ends”* (p. 165). Ambos implican *“purposeful activity”* –actividad con un propósito: *“An occupation is a continuous activity having a purpose”* (p. 251). Para Dewey, la educación siempre debería ser *“education through occupations”* (p. 251). Esta metodología es tan importante para el filósofo norteamericano que más adelante, en el capítulo veintitrés, *“Vocational Aspects of Education”*, le dedica varias páginas esclarecedoras. *“No classification, no selection and arrangement of facts, which is consciously worked out for purely abstract ends, can ever compare in solidity or effectiveness with that knit under the stress of an occupation”* (p. 252).

Otro dualismo pedagógico que irrita sobre manera a Dewey es el que se produce entre asignaturas de “letras” y asignaturas de “ciencias”. No nos extenderemos demasiado sobre este particular, solo consignaré aquí una frase del autor en la que da buena cuenta de lo que él entiende por “conocimiento humanístico” y que, de alguna manera, podemos extrapolar a la enseñanza de lenguas y de sus literaturas:

*“Knowledge is humanistic in quality not because it is about human products in the past, but because of what it does in liberating human intelligence and human sympathy. Any subject matter which accomplishes this result is humane, and any subject matter which does not accomplish it is not even educational”* (p. 187).

De este párrafo (y de muchos otros de similar cariz) se deduce claramente que Dewey no es partidario de utilizar en exceso elementos históricos o simbólicos en la enseñanza en general, y en la de lenguas en particular. Más adelante, en el capítulo titulado *“Educational values”*, el autor añade una interesante distinción:

*“It is too customary to identify the imaginative with the imaginary, rather than with a warm and intimate taking in of the full scope of a situation. This leads to an exaggerated estimate of fairy tales, myths, fanciful symbols, verse, and something labeled “Fine Art”, as agencies for developing imagination and appreciation”* (p. 192).

Imaginación, pues, pero no fantasía. De hecho, la imaginación, como la creatividad, es uno de los elementos que Dewey y la mayoría de métodos activos destacan como parte fundamental de una educación integral: *“The emphasis put in this book, in accord with many tendencies in contemporary education, upon activity, will be misleading if it is not recognized that the imagination is as much a normal and integral part of human activity as is muscular movement”* (p. 193).

En cuanto al lugar que deben ocupar la literatura y las “bellas artes” en el curso de los estudios, Dewey les dedica un significativo párrafo en este mismo capítulo. Para el norteamericano, la literatura, la música, el dibujo, la pintura, etc. juegan un muy importante papel en la educación, puesto que ayudan a elevar el nivel de apreciación. ¿Apreciación de qué? Pues de cualquier experiencia vital que pueda ser atractiva, apropiada y placentera. Por ello, *“they are the chief agencies of an intensified, enhanced appreciation. (...) They have the office, in increased degree, of all appreciation in fixing taste, in forming standards for the worth of later experiences. (...) They supply, that is, organs of vision”*. Y a continuación, una aserción que merece ser subrayada por venir de quien viene: *“They are not luxuries of education, but emphatic expressions of that which makes any education worth while”* (p. 194).

De todos modos, no cualquier tipo de literatura o de poesía son adecuadas para el buen aprendizaje. *“It may be said that an education which does not succeed in making poetry a resource in the business of life as well as in its leisure, has something the matter with it –or else the poetry is artificial poetry”* (p. 196). Naturalmente, la pregunta, para un profesor de idiomas o de literatura, resulta inevitable: ¿y cuál sería

esa poesía –o literatura– que puede llegar a ser un auxilio en los asuntos de la vida y que no es artificial? La respuesta de Dewey, quizá, sorprenda a más de uno: *“Poetry has historically been allied with religion and morals; it has served the purpose of penetrating the mysterious depths of things. It has an enormous patriotic value. Homer to the Greeks was a Bible, a textbook of morals, a history, and a national inspiration”* (p. 196).

En el capítulo veintiuno, *“Physical and Social Studies: Naturalism and Humanism”*, Dewey ahonda en lo que para él es el concepto de literatura, que en su opinión es deudor del concepto que tenían de ella los antiguos griegos: *“We study literature rather than nature because the Greeks did so, and because when the Romans and the Roman provincials resolved to educate their sons, they employed Greek teachers and followed in Greek paths”* (p. 226). Pero su idea de por qué son importantes todavía los estudios literarios es algo pintoresca. Citando a Hatch, Dewey afirma que desde el momento en que los griegos perdieron su imperio, se volcaron en el estudio de su fabulosa literatura, en la que se encontraban, cristalizados en perlas preciosas, los vestigios de aquél. *“The mass of men in the Greek world tended to lay stress on that acquaintance with the literature of bygone generations, and that habit of cultivated speech, which has ever since been commonly spoken of as education. Our own comes by direct tradition from it”* (íd.). La bárbara Europa de la Edad Media, a partir de los romanos y los alejandrinos, heredó una “civilización ajena” (la greco-romana), fenómeno que se vio incrementado por los intereses teológicos del momento, ya que las autoridades a las que la Iglesia apelaba eran literatos que escribieron en lenguas extrañas al pueblo. *“Everything converged to identify learning with linguistic training and to make the language of the learned a literary language instead of the mother speech”* (p. 227).

Con esta visión histórica de la literatura europea, no resulta sorprendente que Dewey criticara la enseñanza de las lenguas y de la literatura tal como se impartían en las escuelas de su época.

En cualquier caso, para Dewey la decisión de incluir unos u otros contenidos en el currículo debe ser constantemente sometida a revisión y a crítica. *“There is always the*

*probability that it represents the values of adults rather than those of children and youth, or those of pupils a generation ago rather than those of the present day” (id.).*

Además, lo deseable es que cualquiera que sea la asignatura a impartir, sea enseñada en tal forma que posea una validez inmediata, sin necesidad de justificarla por algún fin más allá de ella misma. Dewey no está de acuerdo con los *“instrumental values”*, los valores instrumentales. Cree firmemente que todas las materias son válidas por igual y que no debe haber ningún tipo de jerarquía entre ellas, puesto que todas y cada una de ellas representan una función única e irremplazable de la experiencia humana. Y no solo cree eso: también opina que la escuela debería presentar todas las asignaturas como parte de un todo, y tratar de conseguir que el arte, la ciencia y las lenguas se refuercen unas a otras en lugar de constituir parcelas impermeables entre sí. De esta manera, *“every subject at some phase of its development should possess, what is for the individual concerned with it, an aesthetic quality”* (p. 202).

No existen, para Dewey, asignaturas más *“elevadas”* o liberales por contraposición a otras más mecánicas o *“prácticas”*. Esta dicotomía —otro de sus odiados dualismos— solo podía tener validez cuando coincidía con una sociedad netamente dividida en clases sociales infranqueables. Es el tipo de división que Aristóteles estableció basándose en la sociedad griega de su época, que no tiene nada que ver con la sociedad moderna en ese sentido. Pero a pesar de ello, los esquemas pedagógicos, según el norteamericano, no han sido modificados de manera análoga.

*“That the actual social situation has greatly changed since his day there is no need to say. But in spite of these changes, in spite of the abolition of legal serfdom, and the spread of democracy, with the extension of science and of general education (in books, newspapers, travel, and general intercourse as well as in schools), there remains enough of a cleavage of society into a learned and an unlearned class, a leisure and a laboring class”* (p. 206).

Lo que Dewey critica a fondo es la separación entre cultura y utilidad en la educación moderna. Cree que, en el fondo, esa separación emmascara otra separación, la social, entre unas personas con aspiraciones *“estéticas”* y otras en las que dominarían las funciones puramente vegetativas o animales. Pero Dewey era

estadounidense, y creía que *“at present, all persons, instead of a comparatively few, are free”*. Él creía en una sociedad, *“a truly democratic society, a society in which all share in useful service and all enjoy a worthy leisure”* (p. 207). Para él, los cambios producidos hasta el momento en educación no han sido suficientes: *“The revolution is still incomplete. The idea still prevails that a truly cultural or liberal education cannot have anything in common, directly at least, with industrial affairs”* (p. 208). La paradoja —y esta es una idea tremendamente original y bastante cierta, aun hoy en día—es que, en la situación actual (es decir, en la época de Dewey), lo que se da es una curiosa mezcla de ambos paradigmas: *“the utility element is found in the motives assigned for the study, the liberal element in methods of teaching”* (íd.). ¿Cómo se explica esto? De la siguiente manera: todavía ahora, el motivo popularmente más extendido para completar los estudios—para aprender a leer, escribir, hacer operaciones matemáticas, etc.—es el del utilitarismo: hay que estudiar para salir adelante en la vida, es decir, en el mercado laboral. Sin embargo, afirma Dewey, una verdadera adopción del principio de utilidad hubiera conllevado un tipo de instrucción en el que los estudios estarían vinculados a situaciones en las que fuesen realmente —y no solo remotamente—necesarios. En cambio, materias como la música o la literatura se ven justificadas por su valor cultural y son enseñadas poniendo énfasis en ejercicios de tipo meramente memorístico y repetitivo, sin ninguna conexión con situaciones de la vida real. Por lo tanto, se ha adoptado para ellas el “método liberal” de los griegos, puesto que tanto música como literatura se consideran asignaturas “elevadas”, indignas de la finalidad pragmática que poseen muchas otras.

Naturalmente, Dewey es totalmente contrario a este estado de cosas. Él aboga por una enseñanza que, *“keeping in mind the larger features of work, will reconcile liberal nurture with training in social serviceableness, with ability to share efficiently and happily in occupations which are productive”* (p. 210). Una enseñanza, en resumidas cuentas, que, utilizando los nuevos conocimientos aportados por la sociedad industrial, haga la vida escolar más activa, más plena de significado inmediato, más conectada con la experiencia de fuera de las aulas.

Las últimas páginas de su libro, Dewey las dedica a recapitular sobre todo lo anterior y a trazar lo que según él debe llamarse el “método pragmático” (p. 276),

basado en la “reconstrucción” de la experiencia y en la “continuidad” entre la vida escolar y la del “mundo real”: *“It is that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience”* (p. 66). Como toda experiencia vital (no solo la escolar) tiene su “subsiguiente”, esto nos remite a la educación a lo largo de la vida, de la cual, huelga decirlo, Dewey es un gran defensor: *“The result of the educative process is capacity for further education”* (p. 59).

### **“Experience and Education” (1939)**

Este librito de tan solo noventa páginas fue publicado cuando Dewey tenía setenta y nueve años. A esas alturas, el filósofo ya había tenido oportunidad de constatar los éxitos y los fracasos de los nuevos métodos, algunos de ellos nacidos bajo su inspiración, y de relativizar las críticas que le llovían desde el sector “tradicionalista”. En *“Experience and Education”*, se diría que Dewey contempla el panorama educativo de su época sin acritud, con un considerable distanciamiento y con afán de concordia. Propugna el abandono de los “ismos” (tradicionalismo, progresismo, etc.) y una visión amplia y generosa de la enseñanza, exenta del reduccionismo de las etiquetas. Contrariamente a lo que sostuvo durante muchos años, Dewey ya no cree que la enseñanza moderna pueda permitirse el lujo de prescindir de la metodología “tradicional”; ninguna de las dos grandes corrientes es suficiente por sí misma.

El primer capítulo se titula precisamente *“Traditional vs. Progressive Education”*. Para Dewey, esta oposición se cifra en dos modelos aparentemente contrapuestos: uno que mantiene que la educación se desarrolla “desde fuera” y el otro que lo hace “desde dentro”. No nos detendremos a transcribir las palabras de Dewey para cada uno de ellos, ya lo hicimos bastante al comentar el anterior libro. Pero hay algunas observaciones nuevas, muy interesantes. Hablando del modelo tradicional, escribe Dewey: *“It is to a large extent the cultural product of societies that assumed the future would be much like the past, and yet it is used as educational food in a society where change is the rule, not the exception”* (p. 19).



Pero el enfoque, en relación con la obra anterior, es muy distinto: si bien los nuevos métodos deberían adaptarse mejor a nuestra cambiante sociedad, *“There is always the danger in a new movement that in rejecting the aims and methods of that which it would supplant, it may develop its principles negatively rather than positively and constructively”* (p. 20). O bien: *“When external authority is rejected, it does not follow that all authority should be rejected, but rather that there is need to search for a more effective source of authority”* (p. 21). Los principios generales de la “nueva educación”, añade el autor, no resuelven por sí solos ninguno de los problemas de la actual gestión y práctica de las escuelas “progresistas”. Y por supuesto, el mero hecho de oponerse a los “principios antiguos” no va a ser suficiente para ese cometido. Para Dewey, la única certeza, el único marco de referencia válido para cualquier método que se precie de ser realmente educativo, es el de la conexión entre educación y experiencia personal. Naturalmente, un Dewey de setenta y tantos años es lo bastante astuto para añadir: sin embargo, eso no significa que todas las experiencias sean igualmente educativas; y eso tampoco significa que la escuela tradicional no sea un lugar donde los aprendientes también tienen experiencias.

Entonces, concluye, la clave de la educación no consiste en otra cosa que en *“to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences”* (p. 28). Por ello, la tarea que deben desarrollar las escuelas “progresistas” es mucho más compleja que la de las “tradicionales”, puesto que estas no necesitan la base de una filosofía de la educación y las primeras sí. Además,

*“traditional education could systematically dodge responsibility. The school environment of desks, blackboards, a small school yard, was supposed to suffice. There was no demand that the teacher should become intimately acquainted with the conditions of the local community, physical, historical, economic, occupational, etc., in order to utilize them as educational resources”* (p. 40).

La filosofía de la educación de Dewey, como vimos en el libro anterior, está fundamentada en la teoría de la “continuidad”: *“The principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after”* (p.

35). Educación, por consiguiente, significa tanto como “crecimiento” (*growth*). Pero atención, “*it is not the subject per se that is educative or that is conducive to growth. There is no subject that is in and of itself, or without regard to the stage of growth attained by the learner, such that inherent educational value can be attributed to it*” (p. 46). Recordemos que, para Dewey, no existe ningún “valor educativo” que lo sea en abstracto. Todo dependerá de los intereses y necesidades del alumno: “*The principle of interaction makes it clear that failure of adaptation of material to needs and capacities of individuals may cause an experience to be non-educative quite as much as failure of an individual to adapt himself to the material*” (p. 47).

Una noción que Dewey no había introducido en sus libros anteriores es la de “*collateral learning*”: “*Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time*” (p. 48). Aprendizaje colateral. Aquello que una persona aprende mientras “estudia la lección”: actitudes, valores, afinidades, cooperación con los demás... En realidad, es una variante del “aprendizaje a lo largo de la vida”: “*the most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning*” (p. 48).

Dewey sigue en este nuevo libro con su filosofía anti-autoritaria de siempre. En las “nuevas escuelas”, escribe, la principal fuente de autoridad no debe ser nunca el profesor, sino “*the very nature of the work done as a social enterprise in which all individuals have an opportunity to contribute and to which all feel a responsibility*” (p. 56). El profesor, por ello, tiene que formar parte del grupo, más que constituirse en su único portavoz. No un miembro cualquiera del grupo, naturalmente: tiene la responsabilidad de conducir las interacciones e intercomunicaciones que son la auténtica vida del grupo como comunidad. “*The teacher loses the position of external boss or dictator but takes on that of leader of group activities*” (p. 59). Sin embargo, que el profesor no constituya el líder autoritario que solía ser no es óbice, según el autor, para que en las “nuevas escuelas” deba mantenerse un mínimo de “*good manners*”:

“*Visitors to some progressive schools are shocked by the lack of manners they come across. One who knows the situation better is aware that to some extent their absence*

*is due to the eager interest of children to go on with what they are doing. In their eagerness they may, for example, bump into each other and into visitors with no word of apology. One may say that this condition is better than a display of merely external punctilio accompanying intellectual and emotional lack of interest in school work. But it also represents a failure in education, a failure to learn one of the most important lessons of life, that of mutual accommodation and adaptation” (p. 60).*

En este impresionante párrafo no sabemos si Dewey está haciendo una velada referencia al pasado –al célebre guirigay de la escuela de Tolstoy—o un acertado vaticinio sobre el futuro de la escuela europea. En cualquier caso, el párrafo escogido es un buen ejemplo del tono conciliador del último Dewey, que no estaba en absoluto dispuesto a dar por buena cualquier práctica por el solo hecho de lucir la etiqueta de “progresista” o “moderna”. Así, si en el libro anteriormente comentado el autor incidía en el hecho de que en la escuela “antigua” se concedía muy poca libertad de movimiento físico a los alumnos, y que ello iba en detrimento del resto del proceso de aprendizaje, en *“Experience and Education”*, en cambio, Dewey escribe: *“An increased measure of freedom of outer movement is a means, not an end. The educational problem is not solved when this aspect of freedom is obtained”* (p. 61). La tendencia natural de los aprendientes, aquella que los impulsa a moverse y a manifestarse de mil ruidosas maneras, no debe ser refrenada mediante una inhibición impuesta desde fuera, sino a través de la propia reflexión y el buen juicio del individuo: *“The ideal aim of education is creation of power of self-control. But the mere removal of external control is no guarantee for the production of self-control”* (p. 64). Es por esta razón que Dewey concluye: *“The crucial educational problem is that of procuring the postponement of immediate action upon desire until observation and judgement have intervened”* (p. 69).

Así, mientras la educación tradicional tendía a ignorar la importancia del impulso natural y de la espontaneidad como resortes educativos, la educación progresista (traduzco literalmente de *“progressive”*) tiende a identificar en algunos casos el impulso y la espontaneidad con el mismo propósito educativo, y olvida la necesidad de filtrarlos a través de una observación minuciosa, de amplia información y de buen juicio (*“careful observation, a wide range of information and judgement”*, p. 71).

Dewey adopta también un papel contemporizador en relación a la controvertida cuestión de la enseñanza del “pasado”. Desde luego, sigue criticando el tipo de material de estudio que solía presentar la escuela tradicional: *“it was such as had proved useful to men in past ages”* (p. 77). Pero tampoco comulga con la idea, extendida en algunas escuelas modernas, de que se puede ignorar (pedagógicamente hablando) ese pasado. El filósofo es tajante a este respecto: *“The achievements of the past provide the only means at command for understanding the present”* (id.). En todo caso, el camino alternativo a los sistemas “escolásticos” que hicieron del pasado un fin en sí mismo pasa por comprender que el pasado debe ser un medio para entender el presente.

Para Dewey, el punto débil de los nuevos métodos se encuentra en la selección y organización de la materia (*“intellectual subject-matter”*). Por supuesto, la solución no estriba en dictar desde arriba un currículo determinado: *“A single course of studies for all progressive schools is out of the question; it would mean abandoning the fundamental principle of connection with life-experience”* (p. 78). La relativa juventud de la mayoría de escuelas modernas hace casi inevitable, por otra parte, un cierto grado de vaguedad y laxitud en la selección y organización de las materias. Y esto nos lleva a un tema fundamental en la concepción de la pedagogía moderna: las actividades. Una mala o inexistente organización de la información conduce a programar actividades sin demasiado sentido (*“aimless”*): *“Intelligent activity is distinguished from aimless activity by the fact that it involves selection of means – analysis—out of the variety of conditions that are present, and their arrangement – synthesis—to reach an intended aim or purpose”* (p. 84).

En el fondo, si Dewey hace todas estas concesiones a lo largo de esta obra, es para salvaguardar el tipo de enseñanza que él siempre ha defendido. El autor cree percibir en su última época ecos de un *“reactionary return to intellectual and moral authoritarianism”* (p. 86). Hay signos de esa reacción que ya son evidentes, escribe: se dice que nuestras escuelas, antiguas y modernas, están fallando en lo que debería ser su cometido principal: *“We are told that these evils spring from the influence of science and from the magnification of present requirements at the expense of the tested cultural heritage from the past”* (p. 85). Naturalmente, para el autor norteamericano

ya no debería haber vuelta atrás, pese a que *“the appeal may be temporarily successful in a period when general insecurity, emotional and intellectual as well as economic, is rife”* (p. 86). La solución se encuentra precisamente en ir al otro extremo, es decir, aplicar el “método científico” hasta sus últimas consecuencias. Y por si acaso, el filósofo se cura en salud: si los nuevos métodos no funcionan bien, si fracasan, la culpa no hay que buscarla siempre en el sistema: *“The only ground I can see for even a temporary reaction against the standards, aims, and methods of the newer education is the failure of educators who professedly adopt them to be faithful to them in practice”* (p. 90). O sea, que los profesores deben estar preparados y mentalizados para adoptar el nuevo método... ¡lo mismo que decía Comenius (cf. “Papel del profesor”)!

De todas maneras, el librito de Dewey se cierra con unas líneas muy conciliadoras, que son las que nos quedaremos nosotros para concluir este capítulo dedicado a uno de los que más y mejor han pensado la pedagogía moderna, y el que quizás condensa de forma más brillante los avances que otros iniciaron hace ya cuatro largos siglos:

*“I have used frequently in what precedes the words “progressive” and “new” education. I do not wish to close, however, without recording my firm belief that the fundamental issue is not of new versus old education nor of progressive against traditional education but a question of what anything whatever must be to be worthy of the name education.(...) The basic question concerns the nature of education with no qualifying adjectives prefixed”* (p. 90).

	John Dewey (1859-1952)
<b>Papel del profesor</b>	El profesor es un asistente, un procurador, un facilitador. Un miembro más de la comunidad educativa, un “social servant”, pero no un miembro cualquiera: tiene la responsabilidad de conducir las interacciones del grupo.  Un profesor mal preparado o mal predispuesto puede hacer fracasar un método “activo” de aprendizaje.
<b>Papel del alumno</b>	Activo, participativo. Alumnos y docentes debaten entre ellos sobre el proceso de aprendizaje e intercambian roles: el profesor aprende, el alumno (de

	<p>forma inconsciente) enseña.  El alumno—y concretamente su vida social—es el centro de la enseñanza.  Los aprendientes no son “candidatos” a ser algo, sino miembros de la sociedad de pleno derecho.</p>
<b>Proceso / Producto</b>	<p>La educación no es una preparación para un hipotético día de mañana, sino un proceso valioso en sí mismo.</p> <p>“Es la calidad del proceso mental, no la producción de respuestas correctas, lo que da la medida del crecimiento educativo.”</p> <p>Hay que ir adaptando los contenidos a la experiencia de cada época.</p>
<b>Integración de contenidos</b>	<p>Hay que integrar los juegos y otras ocupaciones constructivas en la rutina habitual de la escuela, pero siempre con un propósito superior de tipo educativo. Lo mismo con la imaginación y la creatividad.</p> <p>La inclusión de un tipo u otro de contenidos en el currículo debe ser sometida a revisión y crítica constantes.</p> <p>No hay materias superiores a otras, todas tienen validez por sí mismas, puesto que todas ellas representan una función única de la experiencia humana. La escuela debería integrarlas a todas como parte de un todo, evitando que se conviertan en parcelas impermeables entre sí.</p>
<b>Aprender a aprender</b>	<p>“El resultado del proceso educativo debe ser la capacidad para continuar aprendiendo”.</p>
<b>Tratamiento del error</b>	<p>La disciplina no debería provenir de la autoridad del profesor sino de la “vida interna” de la escuela como un todo, y sobre todo de la disposición voluntaria e interés del alumno.</p> <p>El error proporciona una oportunidad para aprender. Si vetamos el error, restringimos la iniciativa.</p>
<b>Material o textos “auténticos”</b>	<p>Las imágenes —y las realidades a las que aluden— constituyen la principal herramienta de instrucción. Sólo constituirán objeto de estudio aquellos materiales con los que el alumno se involucra, los que tienen un “propósito” significativo para él.</p> <p>Las actividades verdaderamente significativas deberían involucrar todas las facultades del discente, incluidas las corporales.</p> <p>Las “lecciones de cosas” tendrían que obedecer a una finalidad educativa establecida de antemano.</p> <p>La medida de lo que es o no es educativo viene dada por la naturaleza del material escogido.</p>
<b>Lengua y literatura</b>	<p>El lenguaje es, principalmente, un instrumento social. La literatura es un reflejo de la experiencia social. Ninguno de los dos constituyen un fin en sí mismos.</p> <p>Recomienda el uso de dramatizaciones, canciones, cuenta-cuentos, escritura y lectura en voz alta como recursos para enseñar una lengua, pero siempre con fines comunicativos, no como mera práctica repetitiva.</p> <p>La literatura, como las bellas artes, ayuda a formar el</p>

	buen gusto y a saber apreciar las experiencias vitales. Pero se trataría siempre de literatura “no artificial”, conectada a la vida.
<b>Motivación e interés</b>	<p>Descubrir cuáles son los intereses de los discentes debería ser una de las principales metas del educador, objeto de “constante y cuidadosa observación”.</p> <p>Interés y disciplina tienen que estar conectados entre sí. La tendencia natural al desorden no debe ser reprimida desde fuera, sino mediante la reflexión y el buen juicio del discente.</p>
<b>Evaluación y exámenes</b>	Los exámenes solo son útiles si son capaces de certificar la adecuación del aprendiente en la vida social que le rodea.
<b>Método tradicional/nuevo enfoque</b>	<p>Revisión crítica de todos los enfoques utilizados hasta su época. Distingue claramente entre los sistemas “tradicionales” y los “progresistas”.</p> <p>La educación tiene dos dimensiones: por un lado, se tiene que basar en los factores internos (la psicología) del alumno y por el otro debe ser capaz de generar cambios sociales.</p> <p>Método basado en “ocupaciones” (tareas) de tipo cooperativo y –concepto nuevo—significativas para la vida real.</p> <p>La herencia (cultural) del pasado debe poder presentar una conexión viva con el presente.</p> <p>Aboga por la superación de los diversos dualismos que aquejan al sistema educativo: mente y cuerpo, pensamiento y experiencia, letras y ciencias, alta cultura y utilidad, etc. Incluso, al final de su vida, trata de conciliar el binomio educación “tradicional”/ “progresista”.</p> <p>No hay un solo método que sea superior a los demás, no hay recetas infalibles.</p> <p>Es imposible ofrecer hoy en día, en una sociedad moderna e industrial, el mismo tipo de educación que se daba en tiempos pasados, basándose en el modelo aristotélico.</p> <p>Método pragmático, basado en la reconstrucción de la experiencia del alumno y en la continuidad entre la vida escolar y la del mundo real.</p> <p>“Aprendizaje colateral”: es el que se da en paralelo mientras la persona estudia una materia en particular: actitudes, valores, afinidades, cooperación...</p>

## CONCLUSIONES

Un día de este verano pasado, en plena elaboración de la Memoria, llegó a mis manos un artículo periodístico del sociólogo Salvador Cardús. No recuerdo su título (puede consultarse en el Avui del 11 de septiembre de 2009), ni de qué iba el tema, pero una frase se me quedó grabada –una frase completamente descontextualizada, porque Cardús no se refería para nada a temas educativos en el citado artículo. La frase es la siguiente: *“La primera mobilització, de la qual depèn tota la resta, és la de les paraules: “dir” és una de les primeres i principals maneres de “fer”.* Ahora no me acuerdo con exactitud de si por aquellos días de septiembre yo estaba leyendo y transcribiendo a Pestalozzi, a Rousseau o a Tolstoi, pero eso en realidad no importa demasiado. La frase en cuestión resultaba tan opuesta a la “filosofía” que estos autores habían proclamado y practicado con tanta vehemencia, que me impactó de manera profunda. Sin duda, llevaba demasiado tiempo remando en la misma dirección, y el hecho de ver pasar un humilde botecito en dirección contraria (o simplemente en otra dirección) me hizo recapacitar sobre todo lo que estaba asimilando a través de aquellos autores. También me hizo pensar en todo lo que había leído tiempo atrás en las diferentes asignaturas del Máster y en mi posterior propósito de indagar en el origen de una tendencia en la cultura y en la pedagogía occidental que, en pureza, nace a principios del siglo XVI y llega a su más sofisticada expresión en nuestros días.

Recapitulando, estos son algunos de los objetivos que me propuse al diseñar el primer proyecto de Memoria y su ulterior actualización, tras un año de lecturas y seis meses de escritura:

1. **Propósito inicial.** Creo, sin el menor atisbo de vanidad, que he logrado demostrar lo que me proponía al inicio de este trabajo: que las ideas de autores como Piaget, Vigotsky o el propio Dewey –autores que en su momento establecieron cambios de paradigma en el campo educativo—proceden de una larga y documentada tradición pedagógica y filosófica y que, en realidad, la enseñanza del español como lengua extranjera tal como es concebida actualmente *también* le debe mucho a autores como Comenius o como Pestalozzi . Que dicha concepción sea adecuada o no a los tiempos que corren,



que a mí me parezca mejor o peor, ya es harina de otro costal, y hablaré de ello de manera sucinta en estas mismas páginas.

2. **La lista.** Con mi tutor Javier Lahuerta hemos mantenido la lógica “negociación” acerca del contenido de estas páginas, de sus objetivos iniciales, de su propósito general –de aquello en lo que él tanto ha insistido, de su *justificación*. Tengo la impresión de que finalmente hemos llegado a una especie de entente, aunque es posible que me equivoque. En uno de nuestros habituales intercambios de mensajes, me preguntó: “¿Y por qué no Freinet, Montessori, Makarenko...?” “Naturalmente: ellos también forman parte **del hilo**”, le contesté, “pero debía elegir y cortar en algún sitio; la lista es infinita”. La lista, obviamente, no es infinita; pero no cabe duda de que es larguísima, y mi elección es de todo punto discutible. En cualquier caso, bajo mi punto de vista los auténticos “padres” de la gran “reforma comunicativa” son dos: Comenius y Rousseau. El primero lo es en un plano más específicamente lingüístico; el segundo a un nivel más filosófico. Los demás aportan matices, van modernizando conceptos, se atreven a aplicarlos, los adaptan a los nuevos tiempos, a sus sociedades en particular. Pero así como no hubiera sido posible un Leonardo sin un Giotto, Dewey o Piaget no hubiesen sido posibles sin Rousseau, y lo que dijo o escribió Rousseau ya lo había dicho o escrito o sugerido Comenius siglos antes, si bien es cierto que de forma mucho más temperada.

Por descontado, me hubiera encantado poder incluir a otros autores—sin ir más lejos aquellos que mencionaba en la Introducción o aquellos que de manera específica me sugirió el dr. Llobera—pero entonces ya estaríamos hablando de algo más extenso que una Memoria. Tampoco hubo tiempo para añadir un capítulo con las repercusiones que en Cataluña y en España tuvieron las ideas pedagógicas más renovadoras —y esto me duele de forma especial. Me hubiese gustado poder incluir en este trabajo las ideas reformistas de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia o de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) de Giner de los Ríos, por ejemplo, y rastrear en ellas las huellas de “nuestros autores” (¡que seguro las hay!).

3. **Huir del maniqueísmo.** Luego estaba *la otra* lista. Encabezada por un Erasmo, por ejemplo, que en su famoso Plan de Estudios editado el 1529 en Basilea escribía: *“A primera vista parece que el conocimiento es doble: de las cosas y de las palabras. El primero es el de las palabras; pero el más importante es el de las cosas. Unos cuantos, sin embargo, mientras a toda prisa se empeñan en conocer las cosas, descuidan el aderezo y la policía de las palabras... Y como sea que las cosas solo se conocen por los signos de las palabras, quien desconoce la eficacia del lenguaje camina a ciegas, en cada paso, en el juicio de las cosas, y por fuerza sufrirá de delirios y alucinaciones”*. El barquito de Salvador Cardús, remando en ¿dirección contraria? El barquito o la barcaza o el velero de un Jean-Claude Milner, de un Gregorio Luri, de un Ricardo Moreno Castillo, o del mismo Rafael Sánchez Ferlosio, que en un artículo en “El País” (20 de diciembre de 2009) se exclamaba: *“En la enseñanza, el poder pedagógico de la televisión se enfrenta a la debilidad de unas instituciones ya machacadas por las ocurrencias de Gobiernos sucesivos, la más destructiva de las cuales es la que prescribe que los contenidos de enseñanza sean aproximados a la condición y a las circunstancias personales del alumno, a lo que le sea más cercano y familiar: su pueblo, su comarca, sus costumbres... ¡Muy mal! Es el sujeto el que tiene que salir al encuentro del objeto, pues sólo en la separación y en el distanciamiento respecto de lo propio se experimenta el mundo como dueño de sí mismo y el objeto del conocimiento como ajeno, desobediente, inapropiable”*. Admito que no alcanzo a comprender lo que quería decir el sr. Ferlosio con la expresión “se experimenta el mundo como dueño de sí mismo”, pero sí entiendo que el sentido general de este párrafo es un torpedo en la línea de flotación de lo que vienen defendiendo los enfoques comunicativos hace 40 años, y “nuestros autores” hace 400. En fin, como ustedes perfectamente saben, *la otra lista* también es muy larga.

Al inicio de esta Memoria –y ya no digamos de este Máster– me hubiera alineado sin ambages con Ferlosio, con Moreno Castillo, por supuesto con Luri. Ahora ya no estoy tan seguro. Después de haber leído a Dewey, y de haber intentado comprender a todos los demás, creo sinceramente que los que nos

dedicamos a esto deberíamos apartarnos urgentemente de los dualismos –y en especial del maniqueísmo entre “tradicionalistas” y “progresistas” que Dewey denunció al final de su vida. Al fin y al cabo, tan sólo hay que ensanchar un poco la concepción de la realidad y pensar, por un lado, que el aula, los libros y la gramática también son *mundo real* (realísimo: los anglosajones, que son los principales adalides de todo lo comunicativo, exigen, para certificar que se domina su idioma, un examen escrito rigurosísimo, no una “conversación entre iguales”). Y por el otro, que no se puede pretender seguir enseñando, como dice Dewey, de la misma forma que se hacía en las viejas sociedades pre-industriales, y menos todavía hoy día, en la llamada era digital.

4. **Ampliación de campo del “mundo real”.** Profesionalmente, yo me dedico a la enseñanza de diversos idiomas, pero si me tuviera que definir de alguna manera, diría que soy básicamente un lector. No sé si bueno o malo, pero un lector a fin de cuentas. A lo largo del Máster, debo decir que ha habido momentos en los que, como profesor y lector, me he sentido extrañamente culpable. Ya no digamos durante la fase de lectura de los autores que aparecen consignados en esta Memoria. En general, tenía la impresión de que la literatura –los libros, la letra impresa—era señalada por unos y otros como el chivo expiatorio de los males de la enseñanza “tradicional”. He tenido la sensación de que, a veces de forma sibilina, y otras sin ningún tapujo, se acusaba a la enseñanza de la literatura de ser algo “elitista”, algo fosilizado, que formaba parte del pasado. Cuando leo según qué frases de Rousseau, no puedo evitar sonreír para mis adentros: conozco bastante bien a este autor y sé perfectamente que sus cañonazos son pólvora mojada; que él amaba los libros tanto o más que yo o que cualquier persona civilizada y que lo que hacía era denunciar un exceso y apuntar una nueva dirección, en una época en la que lo libresco era lo único que confería valor social a la educación de una persona. Cuando leo según qué afirmaciones de Tolstoi, también me río por dentro, ya que, a mi entender, lo que pretendía el ruso era huir de sí mismo y de su

vastísimo talento, para fundirse en un simbólico abrazo con los *mujiks*, con los que por cierto tenía más bien pocas cosas en común. Una quijotada, vaya. Además, él también remó contra corriente en una época de gustos y cultura refinados –al menos en los círculos en los que se movían los nobles rusos como él. Sin embargo, cuando hoy en día leo según qué frases y según qué comentarios, ya no me río tanto. Las épocas de Comenius, de Rousseau y de Tolstoi –incluso, si me apuran, la de Dewey—estaban dominadas por la cultura de la letra impresa y de la “*auctoritas*”. No se albergaba la menor duda de que en la educación de una persona existía un legado importante –una herencia cultural—que debía ser traspasado al alumno para que éste, algún día, pudiera ser considerado un miembro activo de la sociedad. Actualmente, hemos llegado al punto en que se discute que exista un legado –en todo caso, no sería un solo legado, serían múltiples—y en que la falta de referencias sólidas a todos los niveles –y por lo tanto también en el plano cultural y lingüístico— parece ser la característica predominante de nuestras “sociedades líquidas”. En mi opinión, no hemos encontrado todavía un punto de equilibrio entre ambos polos. Dewey supo verlo hacia el final de su vida. Cambiando los términos de aquello que afirmaba el norteamericano respecto a la educación en las eras pre y post-industrial, ¿podemos continuar enseñando idiomas –o cualquier otra cosa—como si nada hubiera cambiado a nuestro alrededor? En la era digital en la que ya vivimos, ¿valen los mismos postulados que valían hace 30 años, cuando el contexto cultural era todavía inequívocamente “libresco”, como en la época de Rousseau? ¿No debería ser tarea primordial de la educación proporcionar a los aprendientes ciertos puntos de anclaje a los que pudieran aferrarse en estos tiempos de dispersión?

La literatura también es *mundo real*. Lo es y lo fue siempre para mí, y lo ha sido durante siglos para incontables personas. No es menos real un buen poema –vamos a poner, de José Emilio Pacheco—que una excursión a la montaña vecina o que un experimento de laboratorio. Cuando se pretende acotar, por ejemplo, las actividades de los alumnos a aquellas que tienen algún tipo de relación “significativa” con su entorno o con su “mundo real”, a veces

corremos el riesgo de limitar tristemente el posible abanico de experiencias que el discente puede tener, y que a lo mejor trascienden lo que nosotros entendemos por “mundo real”. Lo interesante, quizá, sería conseguir que un número cada vez mayor de experiencias (eso sí, “seleccionadas”, como diría Dewey) formen parte de ese mundo del aprendiente, incluyendo en lugar destacado las culturales y lingüísticas, a las que posiblemente el alumno no tenga fácil acceso. Ya recorrimos la primera parte del camino: hacer que lo vital, lo experiencial entrase a formar parte del bagaje cultural y lingüístico del estudiante. Ahora tal vez hay que recorrer lo que resta, el tramo más difícil: que el legado cultural y lingüístico del país —y en lo posible, de la cultura universal— pase a formar parte también de la experiencia vital y “significativa” del alumno.

### **En resumidas cuentas**

En otro artículo que leí no hace demasiado (El País Semanal, 29 de noviembre de 2009), Javier Marías incidía en una paradoja que ya ha sido hartamente denunciada por diversos autores y pedagogos: que muy a menudo, el resultado de una educación que prioriza la enseñanza de las “cosas prácticas” deriva justamente en todo lo contrario: *“El problema es que, por algún misterio, a la postre esos seres no resultan “prácticos” ni se pueden ganar la vida, la vieja aspiración de sus ya embrutecidos padres”*. (Al leer esas líneas me acordé de Pestalozzi y de su primer intento fallido en Neuhof.). Pero del artículo de Marías, lo que más me gustó fue su defensa de “esos saberes irrelevantes” —tal como los definía una joven, reciente aspirante a Miss España, al referirse al año en que Colón descubrió América, que ella dató en 1780— esos saberes que, según Marías, “permiten desenvolverse en el mundo”.

A mí me encantan los pequeños saberes irrelevantes, aunque la fecha referida no constituya precisamente uno de ellos. Por eso, supongo, me decidí a escribir esta Memoria, que está repleta de ellos, y cuya “justificación” más clara es la de que sus lectores hayan reconocido en ella los precedentes históricos de una forma de enseñar y de aprender que es la que se propugna en la mayor parte de asignaturas de este Máster. Por ello he preferido, siempre que he podido, recurrir a los textos originales de dichos autores o a sus propias palabras traducidas al español, al catalán o al inglés. Y

por esa misma razón he preferido dejar “hablar” a “nuestros autores” en lugar de parafrasearlos o comentarlos en exceso. Si de lo que se trataba era de viajar a las fuentes originales, mi intervención o comentarios debían, a mi entender, ser lo más discretos y poco redundantes posible. Además, me gusta citar. Por ello, como conclusión final—no podía ser de otra forma—acabaré citando al recién fallecido filósofo francés Daniel Bensaïd (1946-2010), que en una de sus últimas entrevistas pronunció una frase que parece pensada *ad hoc* para cerrar estas páginas: “*Me interesa más hacia dónde vamos, pero me aferro al pasado para llegar al futuro*”.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aguirre Lora, M. E. (2001): “Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 1. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México.
- Alderson, J.C., Clapham C., Wall D. (1995): *Exámenes de idiomas* (Traducción de 1998, Madrid, Cambridge University Press).
- Allwright, R.L. (1980): *Turns, Topics and Tasks: Patterns of Participation in Language Learning and Teaching*. Larsen-Freeman D. (Comp.)
- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. ArcoLibros.
- Brumfit C., Johnson K (1979) (ed): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Cassany, D., Luna M., Sanz G. (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona. Ed. Graó.
- Comenius, J.A. (edited by Ernest McNeill Eller, 1956): *The School of Infancy*. Chapel Hill, North Carolina. University of North Carolina Press.
- Comenius, J.A. (edited by M. W. Keatinge, 1896): *The Great Didactic of John Amos Comenius*. The Edinburgh Academy. Kessinger Publishing’s Rare Reprints.
- Comenius, J.A. (edited by C. W. Bardeen, 1887): *Orbis Pictus*. C Syracuse, N.Y. W. Bardeen Publisher.
- Compayré, G. (ed. de 2004): “L’*éducation selon Montaigne*”. *L’Encyclopédie de l’Agora*.

- Dewey, J. (1897): "My Pedagogic Creed". Chicago. The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pages 77-80.
- Dewey, J. (ed. de 2007): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Sioux Falls, SD. Nu Vision Publications, LLC.
- Dewey, J. (ed. de 1997): *Experience & Education*. New York, NY. Touchstone, Simon & Schuster.
- Filippovich Egorov, Semion (2001): "León Nikolaievich Tolstoi (1828-1910)". UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- García Santa-Cecilia, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Giovannini A., Martín Peris E., Rodríguez M., Simón Terencio (1996): *Profesor en acción (1)*. Madrid. Edelsa.
- Houssaye, J. (1995): *Quinze pedagogs. La seva influència avui*. Barcelona. Proa, UOC Textos Universitaris.
- Howatt, A.P.R. (2004): *A History of English Language Teaching (Second Edition)*. Oxford. Oxford University Press.
- Krusi, H. (1875): *Pestalozzi: His Life, Work and Influence*. New York. Van Antwerp, Bragg & Co.
- Locke, J. (ed. by Ruth W. Grant, 1996): *Some Thoughts Concerning Education and Of the Conduct of the Understanding*. Indianapolis, Indiana. Hackett Publishing Company, Inc.
- Luri, G. (2008): *L'escola contra el món*. Barcelona. Ed. La Campana.
- "MCER, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas", (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Madrid.
- Montaigne, M. de (ed. de 1972): *Essais I*. Paris. Librairie Générale Française, Le Livre de Poche.
- Montes Moreno S. y Beas Miranda M. (1998): "Presencia de Pestalozzi en La Escuela Moderna (1891-1934)". *Revista Complutense de Educación*, nº 1, 165-176.
- Nunan, David (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid. Cambridge University Press.

- Passy, P. (1899): *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Paris, Colin.
- Pestalozzi, J. H. (trad. de Jaume Tió, 1999): *Com Gertrudis educa els fills*. Estudis Universitaris de Vic. Eumo Editorial.
- Pestalozzi, J. H. (trad. de J. M. Quintana Cabanas, 2006): *Sobre la idea de educación elemental*. Barcelona. PPU, S.A.
- Piaget, J. (1999): "Jan Amos Comenius (1592-1670)". UNESCO, Bureau international d'éducation.
- Plató (a cura de Carles Miralles, 1988): *Paideia: Protágoras, De la República, De les Lleis*. Estudis Universitaris de Vic. Eumo Editorial.
- Richards, J.C., Lockhart C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- Richards J.C. and Rodgers T.S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- Rousseau, J.J. (ed. de 1966): *Émile ou de l'éducation*. Paris. GF Flammarion.
- Sánchez, Aquilino (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid. SGEL.
- Tolstoy, L. (edited by Bob Blaisdell, 2000): *Tolstoy as Teacher: Leo Tolstoy's writings on Education*. New York, NY. Teachers & Writers Collaborative.
- Westbrook, R.B. (1999): "John Dewey (1859-1952)". UNESCO, International Bureau of Education.
- William M. and Burden R.L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Wormser, G. (2000): "Montaigne (1533-1592)". UNESCO, Bureau international d'éducation.