

CIENCIA Y EDUCACION

SECCIÓN GENERAL

HISTORIA
DE LA PEDAGOGIA

POR
H. WEIMER



UNIVERSITAT DE LLEIDA
Biblioteca



1600115199

EDICIONES DE LA LECTURA

177



R-756

1600115199X

CIENCIA Y EDUCACION

SECCION GENERAL

HISTORIA
DE LA PEDAGOGÍA

POR

H. WEIMER

TRADUCCIÓN DE

GLORIA GINER DE RIOS

PROFESORA DE LA ESCUELA NORMAL
DE MAESTRAS DE CÓRDOBA



EDICIONES DE LA LECTURA

Req. 190

0105-27160

INTRODUCCIÓN

La educación y la enseñanza han experimentado en todos los pueblos civilizados un desarrollo proporcionado al carácter distintivo y al estado de cultura de estos pueblos. El problema de la Historia de la Pedagogía consiste en seguir la marcha de su desenvolvimiento, desde sus comienzos hasta el presente (1); problema al que, por la enorme extensión de la materia que comprende, y á causa de la falta de preparación suficiente, solamente puede dársele por ahora una solución imperfecta. Sobre esta base, y en consideración al corto espacio de que dispone para ello, el autor ha preferido limitarse en la presente obrita á una exposición histórica de la Pedagogía alemana, en lo esencial, y á considerar solamente las producciones pedagógicas de los pueblos extran-

(1) Véase la *Pedagogía* de Rein. Traducción castellana. Ediciones de «La Lectura».

jeros, en tanto en cuanto han influido en el desarrollo de la naturaleza de la educación y de la enseñanza en Alemania.

La Pedagogía de los griegos ha determinado indirectamente la formación del carácter de la enseñanza en los pueblos cristianos y, por tanto, también en Alemania; la de los romanos lo ha hecho de un modo directo, y ambas, tanto en la forma como en el contenido. Por eso se recomienda una ligera ojeada sobre el desarrollo pedagógico de ambos pueblos.

I

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA EN LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA

§ 1. GRECIA.

Para la historia de la educación deben considerarse solamente Esparta y Atenas, entre las ciudades griegas.

Los *espartanos* educaban á los niños *para* el Estado y *por* el Estado. El fin de la educación consistía para ellos en la incondicionada subordinación de la propia voluntad á la ley del Estado, que intervenía en todas las relaciones de la vida, y en hacer útiles á los niños para la defensa de la patria. Solamente en los seis primeros años de la vida estaba entregado el niño al cuidado materno. Entonces iba al Pedagogium, uno de los establecimientos de educación pública donde se favorecía en primer lugar su formación *física* y *moral* mediante una rigurosa disciplina y mediante ejercicios gimnásticos diarios (el Pentathlon, esto es, los cinco ejercicios fundamentales: carrera, salto, lucha, lanza-

miento del disco y disparo de dardo). Tanta importancia como la formación gimnástica tenía para todos los griegos la cultura musical (espiritual y musical propiamente dicha), como parte integrante y necesaria de la educación; pero en Esparta estaba considerablemente pospuesta á la primera. Se limitaba al estudio de danzas y canciones religiosas, así como al aprendizaje de la lira y de la flauta. Para el fin de la ciudad espartana era superflua una formación propiamente científica y, en consecuencia, estaba excluida de la esfera de la educación pública.

En Atenas el derecho de *la casa* llegaba á tener más importancia para la educación que en Esparta. El Estado hacía obligatorio á cada ciudadano la instrucción de sus hijos en la Gimnasia y la Música, los dos puntos de apoyo fundamentales de la cultura helénica, y hasta tomaba á su cargo el cuidado y la vigilancia de los establecimientos públicos de ejercicios: las Palestras y los Gimnasios. Sin embargo, los maestros de gimnasia que trabajaban allí (*paidotriben*, en la Palestra, para los niños; *ginnastas*, en el Gimnasio, para los jóvenes) eran pagados por los padres de los alumnos. También entregaba el Estado por completo la educación musical de la juventud á las familias, las cuales se encargaban de tener un esclavo especial, el *pedagogo* (el que lleva los niños), para la constante vigilancia y compañía de sus hijos. Otros maestros privados, llamados *gramatistas*, daban la enseñanza gramatical y literaria que se exigía en sus escuelas, donde la recibían solamente los

niños, no las niñas, que intelectualmente estaban abandonadas. Comenzaba la enseñanza á los siete años con los elementos de lectura, escritura y aritmética, para pasar más tarde á la lectura de Homero, de Hesiodo y de los escritores de sentencias y fábulas. El aprender de memoria y el recitar las composiciones leídas tenía el valor de ser un gran ejercicio para llegar á adquirir una forma de expresión bella y selecta, á la cual se concedía la mayor importancia, al contrario de lo que ocurría en Esparta.

La música propiamente dicha, enseñada por el citarista, era más atendida en Atenas que en la ciudad dórica hermana. Su particular mérito estaba en conservar la mayor armonía posible entre lo corporal y lo psíquico, buscando el fin de la educación en la formación armónica de todo el hombre.

Sin embargo, á partir del tiempo de Pericles, la preocupación por la educación gimnástica y puramente musical se pospuso gradualmente á los intereses científicos y literarios. El florecimiento de la Filosofía y de la Retórica dió, ante todo, acogida á estas disciplinas en la esfera de la enseñanza. Inmediatamente las siguieron también la Matemática, la Astronomía, la Geografía, la ciencia del Estado y del Derecho formándose de este modo en Atenas, sin intervención de la autoridad, un sistema de educación superior.

Se llamaban *sofistas* ciertos maestros espléndidamente pagados y muy pretendidos para la enseñanza de estas ciencias. Concedían importancia en primer lugar

á la enseñanza de la Gramática, de la Retórica y de la Dialéctica, porque en la democrática Atenas el arte de la oratoria y la agilidad espiritual proporcionaban con mayor rapidez que nada el poder y la estimación general. Sin embargo, esta sobreestimación de la flexibilidad retórica y dialéctica arrastraba á toda clase de argucias y sofismas, con cuyo auxilio hacían aparecer á voluntad lo verdadero como falso y lo falso como verdadero; era una sofística que no solamente ponía en cuestión la suficiencia del conocimiento humano, sino que llegaba á negar el carácter de obligación de los valores morales.

Frente á este abuso se levantó con éxito SÓCRATES († 399) en la segunda mitad del siglo v, cuyo filosofar sobre todas las cosas tiene un carácter pedagógico. Por esto se proponía, en primer lugar, hallar la verdad como tal y dirigir las inclinaciones de sus discípulos, no hacia la utilidad, sino hacia la virtud. Procedía en esto de tal manera, que presentándose á sí mismo como ignorante y aparentando dejarse instruir (ironía socrática) en el diálogo con el discípulo, sacaba de la confusión de opiniones la substancia de la verdad. Este procedimiento llamado por él *Mayéutica* (arte de dar á luz), fué más tarde beneficio público de la Pedagogía como *método socrático*.

Los lugares preferidos por los sofistas para la educación eran los destinados antiguamente á los ejercicios de los jóvenes atenienses: *los gimnasios*. En ellos enseñaban también los principales filósofos de Grecia: Platón

(en la Academia) y Aristóteles (en el Liceo). PLATÓN († 347) fué el primero que hizo motivo de investigación científica los problemas de la educación. Su «Estado» (Politeia) y sus «Leyes» se consideran como las obras más antiguas y fundamentales de Pedagogía social, cuya estimación ha renacido en nuestros días. El hombre, según la exigencia de Platón, debía ser educado exclusivamente para el Estado, y sólo la verdadera educación del individuo, en vista de la totalidad, amparaba el cuerpo social. Mas no por esto se oprimía la individualidad, pues el Estado, tal como debía ser, según Platón, no era más que la imagen ampliada del alma humana, cuyas fuerzas fundamentales, la facultad de apetecer, la energía de la voluntad y la razón, obraban también como factores sociales en el Estado ideal. De la satisfacción de las necesidades materiales se encargaba el gremio de los que ejercían un oficio; para poner en práctica la energía de la voluntad estaba la clase de los guerreros; y la razón, finalmente, hallaba su encarnación en los magistrados, cuya condición, según Platón, debía ser idéntica á la de los filósofos. Este paralelismo entre las funciones fundamentales, individuales y sociales, ofrecía la dirección para la educación. Después de la enseñanza elemental preparatoria y de la formación gimnástica que le seguía se admitía al joven desde los veinte años para los estudios científicos. Solamente los que habían pasado por esta escuela podían ser llamados á los treinta y cinco años para el servicio del Estado. Sólo después de los cincuenta años

podía abandonarse á los estudios científicos ó á la obra de la educación.

ARISTÓTELES († 322) ha tratado hábilmente de acomodar en su doctrina del Estado (Política) el ideal platónico, de la educación y del Estado á las circunstancias históricas de su tiempo, de suerte que el derecho del individuo, en su teoría de la educación, adquiere más valor. Sus medidas pedagógicas se apoyan en la delicada observación espiritual de la naturaleza del hombre. En sus numerosas obras filosóficas, que aún conservan muchos tesoros pedagógicos—especialmente las éticas y teoréticas, además de la «*Política*»—, tuvo en consideración todo lo que el mundo antiguo había creado hasta entonces en valores educativos. No es nada sorprendente que fueran consideradas, tanto en la antigüedad como en la Edad Media, como las fuentes más importantes para la formación científica.

Como después de la muerte de Alejandro el Grande comenzó la helenización del Asia anterior y de Egipto, decreció el interés por la Gimnasia y la Música aún más que hasta entonces había ocurrido; por el contrario, se difundieron en Oriente los tesoros literarios y científicos de Grecia. En la mayor parte de los reinos de los Diadoques apareció una forma de educación en las escuelas elementales y superiores, florecientes en algunos aspectos, que procuraba en gran medida la difusión de la lengua y de la Literatura griegas. Este *período alejandrino*, como se llamaba en consideración á la significación predominante de los sabios alejandrinos (Alejan-

dría poseyó la Universidad más antigua perteneciente al Estado), ha sido, para el futuro desarrollo de la Pedagogía, de grande importancia. En ella se reunió todo el material de cultura acumulado durante siglos, en un determinado número de ciencias (Enciclopedia), del cual nació la firme estructura de las siete Artes liberales en el Imperio romano. Como uno de los más conocidos sabios alejandrinos puede mencionarse á *Euclides*, cuyos *Elementos de la Geometría* aún se usan hoy en Inglaterra como Manual.

§ 2. ROMA.

Desde el siglo III (a. de J.) tenía que ir abriendo camino en Roma la antigua cultura nacional á la penetración del espíritu helénico. Entonces ocupaban ya un lugar *las escuelas superiores de Gramática* al lado de las triviales (Trivium), en las cuales los *litteratos* (más tarde llamados gramáticos) daban la enseñanza primaria de escritura, lectura y cuentas. En aquéllas, bajo la dirección de los literatos y gramáticos, gozaron de una especial distinción, junto á la lengua materna, la lengua y la literatura griegas. De este modo, la enseñanza de la lengua extranjera aparecía por vez primera en la esfera de las enseñanzas particulares. Al mismo tiempo que la lectura de los poetas, de Homero ante todo, se enseñaba la lengua griega y se procuraba proporcionar la soltura necesaria en el uso oral de esta lengua, cosa

que aseguraba un pedagogo griego, que permanecía como consejero intelectual y moral de su discípulo hasta los veinte años. Desde mediados del siglo II (a. de J. C.), el conocimiento de la lengua y literatura griegas era considerado en Roma como parte integrante de la enseñanza superior. Además de esto, levantábase lentamente también la enseñanza del latín, que dependió, sin duda, durante mucho tiempo de la enseñanza de la lengua griega, á causa de la carencia de una literatura propia de importancia (la Odisea latina de Livio Andrónico, etc.). Entonces las obras de Virgilio, Horacio y Ovidio enriquecieron esta enseñanza con materias de importancia.

Cuando en el último siglo a. de J. C. iba alcanzando la oratoria en Roma una importancia cada vez mayor, se separó de la escuela de Gramática la *escuela especial de Retórica*, que se ponía como problema la elocuencia griega y latina. La educación para el orador tenía como fin último la formación espiritual. Los retóricos (originariamente griegos, más tarde también latinos) no daban solamente las necesarias instrucciones teóricas, sino que además llevaban al terreno de la práctica á sus discípulos mediante ejercicios de declamación y discusión. Ellos fueron también quienes introdujeron en Roma la escuela enciclopédica de los alejandrinos. En las escuelas superiores de Grecia (Atenas, Rodas y otras) los romanos notables terminaban su formación conforme á sus deseos.

El interés, digno de elogio, de elevar y ampliar la cul-

tura, que animaba los principales círculos del pueblo romano en el último siglo de la República, no decayó tampoco en tiempo del Imperio. Amparados por el favor de los Césares, nacieron en el vasto dominio de la esfera del Estado romano numerosos establecimientos de educación elemental y superior. Disfrutó especialmente de éxito completo la instrucción pública superior: las Escuelas de Retórica y de Filosofía, así como las Facultades de Derecho y de Medicina. El programa de cultura general, tomado de Oriente, fué hallando entonces, poco á poco, su organización permanente mediante las siete artes liberales—esto es, artes dignas de un hombre libre—, que quedaron aseguradas desde el final del Imperio romano. La Gramática, la Retórica y la Dialéctica (el Trivium) se consideraron desde entonces como el fundamento de la formación científica; la Aritmética, la Geometría, la Astronomía y la teoría de la Música (el Quadrivium), como lo selecto de la misma. En este tiempo aumentó la consideración debida al maestro. Aun cuando la situación del maestro elemental seguía siendo poco estimada y mal retribuida, se tributaba, sin embargo, á los gramáticos, y en especial á los retóricos y filósofos, un general y profundo respeto. El César, salvo raras excepciones, no era mezquino en las pruebas de su favor para con ellos. Se les concedió varios privilegios: jurisdicción propia, sueldo fijo é inmunidad, y estaban orgullosos de su reputación, como guardianes y propulsores de la cultura.

Sin embargo, se equivocaría quien quisiera deducir

de este éxito exterior de la instrucción pública romana en tiempo del Imperio un progreso en el desarrollo de la actividad de la enseñanza. En conjunto, en la antigüedad, así como en la Edad Media, no se conocía más que un método de enseñanza, que solamente se refería á la memoria de los muchachos. No se tenía en cuenta el desarrollo espiritual del alumno, á quien se abandonaba el trabajo de asimilación del contenido intelectual de la materia de enseñanza. De aquí que el maestro no necesitase tampoco ninguna formación pedagógica especial. Cualquiera que poseyera la suficiente cultura científica se creía capacitado para maestro de las artes y de las ciencias, contentándose, en cuanto á la forma de enseñanza, con el tradicional ejercicio mecánico.

De tanto mayor mérito fué, por consiguiente, el que *Quintiliano* († unos cien años d. de J. C.), en su *Institutio oratoria* (especialmente en el libro I), tratase de favorecer, mediante una serie de excelentes doctrinas de Pedagogía, la práctica de la enseñanza.

Su ideal de la educación coincide con el de sus contemporáneos: veía al hombre perfecto en el orador perfecto. Para alcanzar este ideal se debe encauzar la instrucción del niño, desde el comienzo de su vida, en una dirección que corresponda á este fin. Por consiguiente, hay que habituar al niño desde pequeño á una pronunciación correcta. Debe despertarse pronto su interés, mediante el solícito cultivo del juego, antes de que comience la verdadera instrucción. Esta ha de em-

pezar con la lengua extranjera, porque de esta manera las leyes gramaticales de la lengua materna, cuya enseñanza sigue pronto, devienen inteligibles más deprisa. Hay que dedicar mucho tiempo y trabajo á la enseñanza de la lectura y la escritura, y ocuparse desde el principio de la lectura expresiva, reflexivamente correcta. Se tienen en cuenta, ya en esta primera instrucción las aptitudes espirituales de los niños y se les trata con la debida indulgencia; se les concede, de cuando en cuando, el recreo necesario y el juego, regenerador del espíritu. Se aprovecha desde el principio el sentimiento de honor del niño como medio de educación, y se evita á toda costa el castigo corporal. Se extendió Quintiliano detalladamente sobre la elección de las lecturas, las cuales, no solamente habían de proporcionar la cultura lingüística al alumno, sino también la moral. Quiere que acompañen á esto los primeros ejercicios de estilo. Respecto á las restantes ramas de la enseñanza, recomienda especialmente la Música, la Geometría y la Aritmética, de cuyo conocimiento no puede carecer un orador distinguido, como tampoco de una cierta agilidad corporal que debe adquirir mediante la práctica de los ejercicios físicos y de la danza. Pero considera como la mayor necesidad de un orador perfecto la posesión de la virtud. Por eso desea, ante todo, un profundo estudio de la Filosofía, especialmente de la Etica, que es la que únicamente asegura al hombre este supremo bien.

Por desgracia, los preceptos pedagógicos de Quinti-

liano no fueron objeto de atención duradera en las escuelas de Retórica del Imperio romano ni aun en épocas posteriores. Sólo al comienzo de la Edad Media sus principios fundamentales de educación volvieron á gozar de reputación, después de largo olvido en las obras y en las escuelas de los humanistas.

II

DESARROLLO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN LA EDAD MEDIA

§ 3. HASTA LA ÉPOCA DE LAS CRUZADAS.

Lo que Grecia y Roma habían creado en la esfera de la enseñanza lo recibió como herencia la Iglesia cristiana, utilizándolo para sus fines. En tanto que en el Imperio romano luchaban el paganismo y el cristianismo, necesitaban los campeones de la nueva religión utilizar las armas espirituales de sus adversarios para la defensa de su fe. En los primeros establecimientos cristianos de educación, las ESCUELAS CATEQUISTAS de Alejandría, Antioquía, Edesa y Nisibis, se instruían los futuros eclesiásticos, no solamente en las ciencias teológicas, sino también en las profanas (1). El escaso número de esta-

(1) La enseñanza de los catecúmenos, aún más antigua, tenía el valor de ser una preparación religiosa para los adultos que querían hacerse cristianos. Esta enseñanza decayó con la introducción del bautismo de los niños (desde San Agustín) y la conversión de las masas de los germanos.

blecimientos semejantes obligaba á la mayor parte de los clérigos á recibir su cultura científica en las escuelas paganas. Para la teológica que les era necesaria, algunos Obispos distinguidos (como San Agustín) fundaron *Seminarios*.

La invasión de los germanos en el Imperio romano llevó consigo una completa transformación del estado de cosas existente. Con la destrucción del Imperio sobrevino la decadencia de la cultura griega junto con la de la romana. La mayor parte de las escuelas se extinguieron completamente ó conservaron tan sólo una existencia miserable. Los bárbaros, victoriosos, no comprendieron, en absoluto, su alta significación. Ya era mucho que los reyes merovingios, que no podían prescindir de la lengua latina por razones de Estado, dejaran subsistir miserablemente durante largo tiempo las escuelas de Retórica de los galos — los establecimientos de educación más florecientes del Imperio romano—, y hasta fundaran, según el modelo de la escuela de la corte del Emperador romano, una Escuela de Palacio para los futuros funcionarios públicos y los eclesiásticos superiores.

Por el contrario, después de la derrota del paganismo, tuvo la Iglesia un cierto interés por conservar la cultura de la escuela clásica. Ya no pudieron sepultar totalmente en el olvido, para la educación de los eclesiásticos, los tesoros de la sabiduría universal que les habían sido transmitidos. Ciertamente que se levantaban acá y allá voces de peso (San Agustín, por ejemplo)

que rechazaban el saber originario de las fuentes paganas como sabiduría del diablo, y preferían una ignorancia acoplada á la candidez y á la piedad, á toda erudición. De cualquier modo que fuese era en aquel momento una suerte que en el período de transición de la Edad Antigua á la Edad Media algunos cristianos notables como *Martianus Capella* (nueve libros titulados *Satira*, de los cuales siete llevan el nombre *De septem artibus liberalibus*), Boethius (*De consolatione philosophiae*, y traducciones y comentarios á los escritos de Lógica de Aristóteles) y Casiodoro (*Institutiones*, especialmente importante el segundo libro *De artibus ac disciplinis liberalium litterarum*), acentuasen con energía la necesidad de los estudios clásicos al lado de los teológicos, y salvarsen, por lo menos, precisamente con sus mencionadas obras, los despojos de la cultura griega y romana en la Edad Media.

Afortunadamente, por el mismo tiempo, *Benito de Nursia* impuso á la Orden fundada por él (529) que hiciese rigurosamente obligatorio el trabajo. Como Casiodoro, el consejero más notable de Teodorico el Grande, se retiró al claustro de Bivarium, en Calabria, hacia 540, amplió esta disposición para sus monjes, desde el trabajo corporal hasta el espiritual. Su ejemplo fué imitado con el tiempo, llegando de este modo á ser los claustros, gradualmente, lugares de viva actividad espiritual. No solamente se conservaron para la posteridad muchos tesoros literarios de la antigüedad mediante las cuidadas transcripciones de los monjes, sino que tam-

bién la enseñanza de la juventud cristiana fué en ellas celosamente atendida. Las ESCUELAS CLAUSTRALES de los benedictinos son los primeros establecimientos de enseñanza de la Edad Media que alcanzaron una importancia duradera. Estaban destinadas, al principio, solamente á la enseñanza de los futuros miembros de la Orden, los cuales ya á los siete años, como «muchachos consagrados» (*pueri oblati*), pasaban de la tutela de sus padres al claustro. Pero la importancia, cada vez mayor, que la lengua latina alcanzaba en la organización del Estado franco obligó también á los que pertenecían á las clases superiores á hacer que se instruyesen sus hijos en esta lengua. Como consecuencia, nació, junto á la escuela propiamente claustral (*scola claustris* ó *interior*), otra escuela para laicos (*scola canonica* ó *exterior*). El latín, que ya era reconocido como lengua legal y de la Iglesia, devino también, mediante esta escuela, lengua de la enseñanza y de la literatura. Por el contrario, el griego, que era superfluo para los fines de los eclesiásticos católicos, se desterró de la mayor parte de las escuelas de Occidente.

En el mismo año en que fundó San Benito su Orden, pidieron los Sínodos de Orange y Valence la fundación de escuelas, que confiaron á la protección de los eclesiásticos. Aun cuando algunos Obispos francos tuvieron también que atender á esta disposición, quedaron limitados sus efectos. Lo prueba la voz enérgica que se dejó oír nuevamente pidiendo escuelas, en el sexto Concilio ecuménico (680). Pero también esta voz se extinguió

por de pronto, sin ser oída; los sacerdotes mismos eran aún, en parte, incultos para poder dar una enseñanza provechosa. Las escuelas claustrales quedaron, hasta el siglo VIII, como los únicos centros dignos de mención de la cultura medioeval.

CARLOMAGNO fué el primero que se propuso con energía infatigable la elevación de la instrucción pública. Quiso erigir de nuevo el antiguo poder del Imperio romano y hacer de su querida Aquisgrán una segunda Roma. Allí reunía alrededor de su trono á los sabios más notables de su tiempo, Alcuino, Paulus Diaconus, Pedro de Pisa, y con su auxilio resucitó la escuela de Palacio de los merovingios, desaparecida hacía largo tiempo. Sus propios hijos y los de la más elevada nobleza fueron discípulos de esta escuela. Se atendió en ella á la lengua y la literatura latinas. Pero como el nuevo Imperio romano quiso al mismo tiempo ser un Imperio cristiano, los súbditos de Carlos debían profesar sus mismas creencias para que pudiesen rezar á su Padre celestial como el Salvador había enseñado. Por eso pidió sermones en la lengua patria y el establecimiento de una enseñanza popular religiosa, que debía dar como propiedad espiritual á todos los súbditos, por lo menos, la profesión de fe y el Padrenuestro, fundamento del futuro Catecismo. Pero, no obstante estas exigencias, no triunfó de las amenazas y penalidades.

Por el contrario, tuvo más éxito en su aspiración á elevar la cultura del clero. Recomendó reiteradamente á los eclesiásticos en sus circulares (por ejemplo, *Epis-*

tola de litteris colendis, 787), que tomasen con interés el cultivo de las ciencias, sin las cuales hubiese sido imposible descifrar el secreto de las Santas Escrituras. Los esfuerzos del famoso obispo *Chrodegang* de Metz († 776) por elevar la moralidad y la cultura del estado eclesiástico favorecieron los proyectos de Carlos. Este reunió, al modo de los claustros, á los sacerdotes pertenecientes á su catedral para que hiciesen vida en común (canónica), y aun cuando no les impuso como problema la educación de los futuros eclesiásticos, ellos contribuyeron considerablemente, mediante la organización de los estudios científicos, á preparar el terreno para la acción de Carlos. De todos modos procedía de éste el impulso que motivó la resolución del Sínodo de Aquisgrán, de 789, según la cual en las escuelas catedrales (llamadas también escuelas conventuales) de las principales Sedes episcopales, debían aprender los muchachos, por lo menos, lectura, escritura, cánticos en latín, cómputo de las fiestas religiosas y Gramática. Estas escuelas no pudieron cerrar sus puertas, como las escuelas claustrales, á los laicos que necesitaban de la instrucción, y de este modo se dividieron también, después de breve tiempo de vacilación, en escuelas *interiores* y *exteriores*.

La solicitud del gran César se dirigió, finalmente, á las ESCUELAS PARROQUIALES (1), cuya fundación habían exigido ya los Concilios mencionados. Dejó su adminis-

(1) Decreto del año 809.

tración en manos de los párrocos, á fin de que éstos educasen á sus chantres y sacristanes para las necesidades del servicio divino. Hasta qué punto correspondieron á esta exigencia los sacerdotes de su Imperio, se ignora. El hecho es, sin embargo, que sólo rara vez se oyó hablar de estas escuelas parroquiales después de la muerte de Carlos. Sólo á fines de la Edad Media se las volvió á nombrar con frecuencia. Las escuelas clericales propiamente dichas, en la primera mitad del siglo ix pudieron mantenerse solamente á la altura á que habían llegado durante la vida del grande hombre. Carlos supo transmitir maravillosamente su propio entusiasmo por la cultura á sus súbditos. Mediante el estímulo de las escuelas catedrales creó las antiguas escuelas claustrales, rivales peligrosas; de este modo excitó una noble emulación entre ambos tipos de escuelas, que desde entonces alcanzaron, tanto una como otra, mayor prosperidad. La escuela de Tours, que Alcuino había fundado; las de Corbie, St. Amand y Fontenelles, en el Imperio franco; las de Fulda, Corvey, St. Gallen, Reichenau y otras, en Alemania, eran centros de elevada vida espiritual en el siglo ix. Las invasiones de los normandos y magiares en el Imperio franco interrumpieron, sin embargo, durante largo tiempo la obra de la educación. Primeramente en la época de *Otto el Grande* (el hermano de Otto Bruno, Batherius) se hizo notable bajo el influjo de la corte imperial un ardor resucitado, por la preocupación por los estudios clásicos, que recordó brillantemente la acti-

va vida espiritual del tiempo de los carlovingios. La *Crónica de los sajones*, de Widukind, Waltharius, Ekkehard y los dramas de Rosvitha de Gandersheim dieron elocuente testimonio de ello. Pero, como con Otto III, el espíritu de lo antiguo, resucitado por corto tiempo, bajó de nuevo á la sepultura, decayó también lentamente en las escuelas claustrales y catedrales el goce de enseñar y de aprender.

La extensión y la selección de las materias de enseñanza en las escuelas de la Edad Media estaban determinadas por el fin de la instrucción: este fin era la formación de sacerdotes distinguidos. Por eso de las siete artes liberales de la antigüedad, que eran excesivas, sólo se cursaban aquellas cuyo conocimiento era indispensable para los que habían de ser sacerdotes. La Retórica se relegó á un segundo lugar en las escuelas claustrales, mientras se le prestaba una gran atención en las escuelas catedrales. Se limitó, la mayor parte de las veces, al arte de la redacción de cartas y documentos. La dialéctica (Lógica) adquirió importancia sobre toda otra enseñanza en la segunda mitad de la Edad Media, con el florecimiento de la Escolástica. La Aritmética y la Astronomía solamente hallaron consideración en tanto que eran necesarias para el cómputo de las fiestas eclesiásticas. A la enseñanza de la Geometría se le concedía aún menos importancia. De este modo quedaban solamente la Música y la Gramática como artes firmemente cultivadas en todas partes. Por Gramática se entendía la totalidad de la enseñanza del latín. Comprendía, por tanto, además de la Gramática propiamente dicha, la métrica, los ejercicios de estilo y la lectura. La importancia de ésta se medía, no solamente por su utilidad para la enseñanza de la Gramática, sino por su valor moral. De aquí la elección característica de los autores: Séneca era preferido á los escritos filosóficos de Cicerón; Orosius, á Livio y

César; las sentencias de Catón, á las Fábulas de Esopo; las poesías épicas y didácticas de Virgilio, á las producciones dudosamente morales de Ovidio y de Horacio. Hasta Virgilio debía ceder su puesto, á veces, á las composiciones cristianas de Prudencio, Sedulius y otros. La coronación de la cultura científica era el estudio especial de la Teología.

Los libros de Gramática más antiguos eran arreglos de las Gramáticas de *Donatus* y *Priscianus*, dos célebres retóricos del siglo iv al vi. Posteriormente hay que agregar los escritos de *Alcuino* sobre el Trivium, así como una Gramática fácil de *Ratherius*. A comienzos del siglo xiii, el *Doctrinale puerorum*, de Alejandro de Billa Dei, era el libro de Gramática preferido. Contiene, en hexámetros rimados, lo más importante de la Lexicología y de la Sintaxis, de la métrica, de la teoría de los tropos y figuras, y los trozos principales del Antiguo y Nuevo Testamento. Esto rigió, no obstante todos sus defectos y lagunas, la enseñanza del latín hasta el siglo xvi. Los escritos de *Martianus Capella*, de Boecio y Casiodoro eran medios auxiliares más poderosos para la enseñanza de las restantes disciplinas, al lado de los libros de Alcuino y Beda. La enseñanza de la Astronomía y de las Matemáticas reemplazaba, frecuentemente, el *Cisio-Janus*, Calendario festivo que constaba de 24 versos.

El método de enseñanza, á causa de la escasez de libros de estudio que circulaban, y de estar todos ellos escritos á mano, tenía que apoyarse en la memoria de los muchachos. Era un laborioso y lento aprender, cuya fatiga aumentaba con la rigurosa disciplina que dominaba en las escuelas. Lo que no podían realizar la ineptitud del maestro ni las escasas dotes del escolar tenían que realizarlo el palo, el ayuno y la privación de la libertad. Las horas dedicadas al recreo y al juego eran pocas, y compensaban la carencia de vacaciones los numerosos días de fiesta religiosa.

Los maestros estaban sometidos en los claustros al *Magister principalis*; en las escuelas catedrales, al *Magister scholarum*,

que era uno de los eclesiásticos más considerados del convento. Se le transfirió más tarde la inspección general de todas las escuelas de la diócesis; también fué á parar á él después, la facultad de nombrar y destituir á los maestros. Este aumento de sus atribuciones hizo necesario el cargo de un Director especial (*Rector*) para las escuelas catedrales. La enseñanza del canto estaba dirigida por el *cantor*, que recibió, al amparo de los eclesiásticos del convento, una posición preferente. *Hrabanus Maurus*, en el tercer libro de su *Institutio clericorum*, enumeró los conocimientos y cualidades que se podían exigir á un maestro de su tiempo. Este es el más famoso de los maestros del convento de Fulda. Discípulo de Alcuino en Tours, trasplantó á Alemania la cultura adquirida en las escuelas medioevales y se conquistó con esto el título de *Praeceptor germaniae*.

§ 4. DESDE LA ÉPOCA DE LAS CRUZADAS HASTA EL FINAL DE LA EDAD MEDIA.

En la época de las Cruzadas comienza una nueva vida en la esfera de la enseñanza medioeval. Esto se debió en gran parte á la intimidad de los cristianos con la elevada cultura de los árabes. Ya en el siglo x, Gerberto de Reims, Papa después con el nombre de Silvestre II, fué uno de los primeros en España que se familiarizaron con la ciencia musulímica, especialmente con la Matemática y la Mecánica. Pero con las Cruzadas comenzó el interés general por la producción científica de los árabes. Numerosos sabios cristianos frecuentaron entonces las academias de Córdoba, Toledo, etc., y sacaron de ellas una multitud de nuevos tesoros científicos.

Los conocimientos matemáticos, astronómicos y geográficos, los de Medicina y los naturalistas, los jurídicos y los filosóficos se ensanchaban y profundizaban en una medida inesperada. Como las escuelas claustrales y catedrales de la época no eran capaces de elaborar esta rica materia, al no incluirla en su plan de enseñanza, hubieron de formarse reuniones libres de hombres sabios y de jóvenes deseosos de saber, que se habían puesto como problema el cultivo de estas ciencias. Nació una escuela de Medicina en *Salerno* y se formaron escuelas de Derecho en *Bolonia*, *Ravena* y *Padua*, que fueron famosas muy pronto á causa de los privilegios de que gozaban, concedidos por el Estado y por la Iglesia.

En 1224 fundó Federico II la Escuela Superior Real en *Nápoles*. Las escuelas de París disfrutaban ya en los siglos XI y XII de gran renombre, y eran visitadas á menudo por extranjeros, especialmente por ingleses y alemanes. Desde principios del siglo XIII comienza en la capital francesa la formación de una poderosa organización pedagógica de las *Universitas magistrorum et scholarium*, la cual alcanzó en tenaces luchas con el Canciller de la catedral y con el Obispo de París, y mediante la intervención de los Papas, jurisdicción y administración propias. Esta UNIVERSIDAD de París fué pronto la Escuela superior más famosa de todo Occidente. A ella afluían los sabios y estudiantes de todos los países. Se dividían, por su origen, en cuatro «Naciones». A la cabeza de todas las Corporaciones estaba el *Rector*; cuatro *Decanos* dirigían los asuntos de las

Facultades que les estaban encomendadas, las cuales suprimieron posteriormente, en especial en Alemania, la división por naciones. La más frecuentada era la Facultad de artistas. Introdujo entre las materias de enseñanza de las antiguas escuelas catedrales las siete artes liberales, en forma algo modificada y ampliada. Quien hubiese tomado parte en esta Facultad, como estudiante, y más tarde, como bachiller, en las disputas y cursos prescritos, salía, después de cuatro años, como *magister artium*, y se le permitía entonces ingresar en la Facultad de Teología, de Jurisprudencia ó de Medicina, en las cuales la adquisición del grado de Doctor significaba la conclusión definitiva de los estudios, conseguido por los menos. La Facultad de artistas (llamada Facultad de Filosofía desde el siglo XVI) conservó el carácter de una escuela preparatoria para las demás Facultades hasta el siglo XVIII (1).

Conforme al tipo de la Universidad de París se organizaron una serie de Universidades occidentales (en Alemania, desde el siglo XIV). En el año de 1348 fundó Carlos IV en Praga la primera Escuela superior alemana; siguió Viena, en 1355; Heidelberg, en 1386; Colonia, en 1388; Erfurt, en 1392; Würzburg, en 1403; Leipzig, en 1409; Rostock, en 1419, etc. El gran número de sus fundaciones mostró satisfactoriamente que los nuevos establecimientos de educación respondían á las necesidades de la época. La Iglesia, que reconoció su alta significación para la

(1) Para más detalles sobre la organización de las Universidades véase la colección Göschen, número 56. *Historia de la cultura alemana*.

vida espiritual de los pueblos, trató desde un principio de utilizarlos para sus fines. Los Papas reclamaron la protección sobre ellos, y confirieron, en las bulas de fundación, á su profesorado el derecho á enseñar, á examinar y á conceder los grados científicos. La Facultad de Teología iba, como la más importante, á la cabeza; la mayor parte de los profesores permanecían solteros y vivían reunidos, como en los claustros, con los estudiantes en las Casas-colegios; el traje estaba copiado del del clero. El centro de gravedad de la actividad científica se apoyaba en la cultura filosófica de la doctrina de la Iglesia; el poderoso sistema de la *Escolástica* se elevaba, y en su construcción ponían toda su energía espiritual los sabios más notables del siglo xi al xiv. La terminología y los puntos de vista esquemáticos necesarios los proporcionaban un extenso estudio de *Aristóteles*, el cual podía estudiarse por mediación de los Arabes, además de los escritos de Lógica ya conocidos, de los físicos y de los metafísicos. La Dialéctica, que fué abandonada pronto en las escuelas claustrales y catedrales, ocupó entonces el primer lugar en la Facultad de artistas entre las siete artes liberales. Halló aplicación práctica en las discusiones que, juntamente con los cursos, representaron el medio de enseñanza más poderoso de las Universidades. Aristóteles era considerado como norma de la verdad en el conocimiento de las cosas temporales. La Física, la Metafísica y la Ética se incorporaron al *Quadrivium* á consecuencia de sus escritos, y para no destruir el tradicional número siete, las antiguas artes del *Quadrivium* (Geometría, Aritmética, Astronomía y Música), se reunieron, como matemáticas, en una disciplina.

Con el florecimiento de las Universidades perdieron importancia las antiguas escuelas claustrales y catedrales. Ni los esfuerzos de los Papas (especialmente Inocencio III), ni la intervención de los *franciscanos* y *dominicos*, consiguieron elevar de nuevo estas escuelas á su antiguo prestigio. Pero en las Universidades obtuvieron mayor éxito los monjes mendicantes; lanzáronse con ardiente emulación sobre el estudio de la Es-

colástica y usurparon muchas cátedras. Los dominicos hallaron su representante más importante en Santo Tomás de Aquino, los franciscanos, en Duns Scotto. Después de la muerte de éste se consumó lentamente la decadencia de la Escolástica. Ambas Ordenes se combatieron como Tomistas y Scotistas, en encarnizada guerra de escuela, que solamente maduró infructuosas sutilezas dialécticas y fórmulas fijas sin sentido. Con esto el lenguaje de la Escolástica llegó á ser artificioso, abstracto y obscuro; en lugar del latín clásico introdujo un latín especial de escuela, que más tarde había de soportar la ironía más amarga de los humanistas.

La época de las Cruzadas proporcionó á las escuelas claustrales y catedrales otra desagradable competencia. La clase de los caballeros, y después la de la burguesía, habían alcanzado, á consecuencia de las Cruzadas, gran prosperidad, y exigieron ambas una cultura completa que respondiese á las necesidades de su clase. Como no les satisfacía la enseñanza que respondía á los fines teológicos de las escuelas eclesiásticas, renunciaron á una cultura erudita la mayoría de los caballeros limitándose en la educación de sus hijos á ejercicios corporales propios de aquéllos y á la adquisición de maneras distinguidas. Pero los magistrados de las ciudades trataron de utilizar, desde mediados del siglo XIII, la organización de ESCUELAS MUNICIPALES ó de CONSEJO. Pidieron, por lo pronto, como ya había hecho Carlomagno (página 24), la fundación de escuelas en las Parroquias, las cuales debía costear la ciudad. Como recompensa á los gastos que con esto se originaran, se exigió también el derecho de patronato y de administración. Pero enton-

ces el escolástico, hizo valer su antiguo derecho, por el cual solamente á él correspondía otorgar la capacidad para la enseñanza, prohibía la fundación de escuelas no consentidas por él y que se querían sustraer de su inspección. En parte, después de encarnizadas luchas, las ciudades tuvieron que abandonar á la Iglesia, de buen ó de mal grado, la fundación é inspección de las escuelas que ellos deseaban. Sólo en el transcurso del siglo xv consiguieron sacar triunfante, en general, su demanda de Patronato. Pero para que no perjudicaran sus escuelas á la prosperidad de las claustrales y catedrales, no se permitía enseñar en ellas sino lectura, escritura y rudimentos de Latín. Mejor era la situación de aquellas escuelas municipales que no tenían en la localidad escuelas eclesiásticas como rivales. En ellas se podía ensanchar considerablemente la esfera de las materias de enseñanza.

También se encuentran mencionadas de vez en cuando, documentalmente, desde el siglo xiv, las escuelas puramente ALEMANAS, esto es, escuelas municipales sin latín ó ESCUELAS DE ESCRITURA, las cuales se ponían solamente como problema la enseñanza de la lengua y la escritura alemanas para los que habían de ser artesanos ó comerciantes. Su organización respondía á una necesidad urgente de la floreciente vida gremial alemana; por esto se encuentran ante todo en las grandes ciudades industriales y comerciales. Las precedieron á menudo instituciones privadas con igual fin que las llamadas *escuelas no autorizadas ó escuelas de párvulos*.

De todos modos, aumentó el número, tanto de las escuelas municipales como de las privadas, en el siglo xv, y ambas cayeron frecuentemente en una desagradable competencia, que llevó á conflictos semejantes á los que hemos visto al tratar de la fundación de las escuelas municipales latinas.

Los maestros de las escuelas municipales pertenecían en un principio, las más de las veces, al estado eclesiástico; pero más tarde salían, en su mayoría, de entre los artistas. Tomando como modelo la organización de los oficios de la ciudad, eran admitidos como socios por el maestro de escuela ó por el Rector, el cual por su parte había cerrado un contrato con el Magistrado. El estipendio, cuando era elevado, consistía en un sueldo fijo (en dinero y especies) y una retribución escolar. Al cabo de un año el Rector y los socios podían ser despedidos y tenían necesidad de buscar fortuna en otra parte. De este modo se constituyó un profesorado ambulante. En el siglo xiv siguieron este ejemplo también varios escolares ambulantes (vacantes-vagantes) que pronto constituyeron, con sus pequeños compañeros, una verdadera calamidad pública (1).

En este período de la Edad Media no tuvieron más éxito los principios fundamentales de la educación y de la enseñanza que en épocas anteriores. Lo demuestran las pocas obras que se ocupan de cuestiones educati-

(1) Véase la biografía del impresor de Basilea y maestro de escuela *Tomás Platter*.

vas, como el discretísimo *Tratado sobre la educación de los Príncipes*, de Vinzenz de Beauvais, y el *Espejo de los Príncipes*, de Aegidius Romanus (*De Regimine principum*), el cual ha utilizado servilmente el cronista de la ciudad de Kulm, Conrado Bitschin, en su *Labyrinthus vitae conjugalis*.

III

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA EN LA ÉPOCA DEL HUMANISMO Y DE LA REFORMA

(Hasta fines del siglo XVI.)

§ 5. EL MOVIMIENTO HUMANISTA EN ITALIA.

La Iglesia fué la creadora y soberana de la cultura espiritual de la Edad Media, y las Universidades no pudieron sustraerse á su influjo. La Escolástica estaba absolutamente al servicio de la doctrina de la Iglesia. Establecer su carácter incontestable con principios de razón era el problema capital de esta filosofía. Sólo á fines de la Edad Media se hizo un poderoso esfuerzo por emancipar la ciencia de la servidumbre de la Iglesia y del sistema escolástico, así como adquirió valor una oposición contra el tipo de vida dominante desde hacía siglos. Este impulso halló su expresión desde el XIV, en aquella poderosa revolución del pensar y del sentir que terminó en una total transformación de la vida mediante el despertar de la antigua cultura. En la esfera

del arte se emplea generalmente para este movimiento el nombre de «Renacimiento», en tanto que se le ha designado con el de «Humanismo» en consideración á la transformación de la actividad científica, literaria y pedagógica. Esta palabra muestra claramente que se deseaba, en lugar de la educación eclesiástica claustral existente hasta entonces, una formación puramente *humana* de la personalidad. Los maestros, para esto, debían ser los antiguos. Por consiguiente, del estudio de su literatura tenía que devenir el problema pedagógico más importante del Humanismo, tanto más cuanto que se quería rivalizar de nuevo, en la esfera del arte y de la ciencia, con las producciones de los antiguos y se pretendía crear una literatura neo-latina. Italia, donde la Lengua y la Historia unían íntimamente la generación de entonces con la gran época clásica, fué la cuna del Humanismo. En ella le prestaban un poderoso apoyo las ricas ciudades comerciales, en las que una población pudiente, gozosa de la vida, había adquirido una orgullosa conciencia de su valer. Los poetas *Petrarca* († 1374) y *Boccaccio* († 1375) fueron los primeros que iniciaron el nuevo movimiento. Aquél resucitó, en primer lugar, el interés por el estudio con los clásicos latinos; éste indicó, ante todo, la literatura griega como la fuente de la belleza antigua y de la plenitud del espíritu. Pronto hallaron ambos un gran número de partidarios que recorrían las ciudades más importantes de Italia proclamando por todas partes el feliz mensaje de la belleza y elevación de las lenguas y de las obras litera-

rias clásicas, ostentándose orgullosamente, en consideración á sus propias obras, como *Oradores* y *Poetas*. Cuando, después de la toma de Constantinopla (1453), hallaron refugio en Italia una multitud de sabios griegos, se aseguró la victoria del Humanismo. Príncipes y ciudades rivalizaban por la gloria de proteger las artes y las ciencias, y de ofrecer un hogar á los sabios representantes de la nueva cultura. A la cabeza de todas llegó á ser Florencia, bajo el espléndido gobierno de los *Médicis*, una plaza fuerte del espíritu humanista, y la *Academia platónica*, la obra de Lorenzo de Médicis y de Marsilius Ficinus, el punto de reunión de los hombres más nobles y más sabios de la época.

Con el florecimiento del Humanismo volvió á adquirir reputación *Quintiliano*. Así como los representantes de la nueva dirección unían en su ideal de cultura la elocuencia clásica, la virtud y la verdad, así también consideraron competentes sus principios pedagógicos para su forma de educación y enseñanza. *Guarino* trató de llevarlos á la práctica como educador del príncipe Lionello, en Ferrara; *Victoriano de Feltre* intentó lo mismo en su escuela de Mantua; *Vergerio*, *Maffeo Vegio*, *Aeneas Silvio*, *Francisco Filelfo* y *Guarino* el joven, se hallaban todos, más ó menos, bajo aquel influjo en sus escritos pedagógicos.

La escuela de *Victoriano de Feltre* († 1477), el pedagogo más célebre de su tiempo, merece citarse especialmente como modelo de escuela humanista italiana. En ella enseñaban, además de los profesores especiales de Lengua latina, Metafísica, Matemáticas, Pintura y Música, cuatro sabios griegos la Lengua y Literatura griegas. Lo substancial en la enseñanza estaba constituido por la lectura de Homero y Vir-

gilio, de Demóstenes y Cicerón. Quien conocía suficientemente estos cuatro representantes más notables de la poesía y de la elocuencia griega y romana, debía pasar á los demás autores clásicos, en tanto que no ofrecieran dificultad moralmente. A la explicación gramatical é histórica de los escritores antiguos seguían ejercicios metódicos orales y escritos en las Lenguas antiguas, cuyo dominio constituía el fin de la formación espiritual de sus discípulos. A la vez que á esto, concedía gran valor á la educación del sentimiento. El mismo daba la enseñanza de la Religión; exigía que sus discípulos visitasen diariamente la iglesia y prestaba atención á la disciplina y al orden en la escuela. Rechazó la excesiva aplicación del castigo corporal, en boga en las escuelas de la Edad Media, como incompatible con el principio de humanidad. Por el contrario atribuyó—y con él la mayor parte de sus contemporáneos—, á ejemplo de Quintiliano, un gran valor pedagógico á despertar la ambición. Para formar la cultura del alumno lo más armónicamente posible, concedió especial importancia al cuidado del cuerpo. Los muchachos debían ejercitarse diariamente, á modo de los antiguos, en la equitación, la lucha, la esgrima, en lanzar el arco, en la carrera y en la natación; tenían que realizar toda clase de juegos guerreros, y perdieron la costumbre en la comida y la bebida de toda vida regalada (eran, la mayor parte, hijos de familias distinguidas). Se les enseñaba también las danzas y los modales. No obstante, no olvidó tampoco á los pobres. Con un corazón lleno de bondad y un infatigable amor por la infancia, enseñaba frecuentemente á unos cuarenta niños pobres, que cuidaba á sus expensas.

§ 6. EL HUMANISMO EN ALEMANIA.

La fama de los humanistas italianos recorrió todo el Occidente en el transcurso del siglo xv. Contaban sus escuelas jóvenes y hombres de todas partes ansiosos de

saber. Cuando volvían á su país natal buscaban á sus compatriotas para comunicarles la nueva ciencia, de palabra y por escrito, no sin sufrir frecuentemente la más tenaz oposición por parte de los escolásticos, que aún dominaban. Tal ocurría en Francia, en Inglaterra y también en Alemania.

Los grandes Concilios de la Reforma del siglo xv habían establecido, desde principios de éste, una estrecha relación entre los humanistas italianos y un gran círculo de sabios alemanes. Sin embargo, en la parte Norte de los Alpes no se tuvo, durante largo tiempo, ningún conocimiento respecto á la naturaleza y el propósito del Humanismo. Solamente en el último cuarto del siglo entró en el movimiento un gran número de sabios alemanes, que habían conocido el Humanismo en Italia, y desde entonces se esforzaron, frecuentemente con entusiasmo, por obtener la victoria para él en tierra alemana. Uno de los más celebrados directores de este grupo fué RODOLFO AGRÍCOLA (1443-1485), que adquirió en París y Ferrara un conocimiento fundamental de las lenguas antiguas. Agrícola era un legítimo humanista, y quizá causó mucha más impresión por su personalidad que por sus escritos. Su ideal consistía en una vida independiente, consagrada á la libre preocupación por la ciencia. No quería quedar encadenado á un determinado lugar ó problema, y por esto costó trabajo conseguir que cooperase con lecciones en la transformación de la Universidad de Heidelberg en un centro de sabiduría clásica. Sin embargo, no desconocía la im-

portancia que tenía la enseñanza, para la propagación del Humanismo. En una carta, *De formando estudio*, consignó su visión pedagógica, que, como la de todos los humanistas, estaba influenciada por Quintiliano. Según su opinión, la familiaridad con los clásicos era mediadora para todo lo que correspondía á la cultura de un legítimo humanista: proporcionar un juicio justo, filosóficamente claro y la aptitud para expresar el recto pensar en forma también clara y bella. Para esto, los mejores medios auxiliares son un cultivo conveniente de la memoria y una cuidadosa imitación del estilo clásico.

Lo mismo que Agrícola, también JACOBO WIMPHELING († 1528) perteneció al grupo de los antiguos humanistas, que, ante todo, se proponían el mayor dominio posible de la lengua *latina*. Wimpheling fué propiamente el portavoz pedagógico entre los humanistas. Su *Isidoneus Germanicus* (Nuevo preliminar alemán) debe ser una guía para la enseñanza del latín en los Institutos. Sin duda aparece como un campeón circunspecto del nuevo movimiento. Al *Doctrinale* (v. pág. 27), tan odiado por los humanistas posteriores, quiere concederle valor como libro de enseñanza, y cuando defiende, también con mucho fundamento, la necesidad de las lecturas clásicas para conseguir el debido conocimiento del latín, destierra Ovidio y las *Odas* de Horacio de la enseñanza, mientras que recomienda, para la escuela, los poetas cristianos medioevales.

Con el nuevo siglo comienza el verdadero triunfo del Humanismo á través de las regiones alemanas. El nom-

bre del alemán meridional *Johann Reuchlin* (1455-1522) y del flamenco DESIDERIO ERASMO (1467-1536) figuran, como los más célebres, á la vanguardia. Erasmo eclipsó á todos sus contemporáneos con la tersura y elegancia de su estilo latino; Reuchlin llegó á ser, con la publicación de su Gramática hebrea (1506), el admirado creador del estudio de aquella lengua. Su vigorosa defensa de la conservación de los escritos hebreos, y la lucha á que esto dió lugar, con Pfefferkorn, que negaba la fe judaica, y con los dominicos de Colonia, acogió bajo su bandera los espíritus humanistas de toda Alemania. A ésta fueron Reuchlin y Erasmo como los abogados más infatigables y coronados por el mayor éxito, de la lengua y literatura griegas. A ellos hay que agradecer el haberse podido aprender griego, cuando se deseaba, en todas las Universidades alemanas hacia 1520, mientras que Wimpheling aún, á fines del siglo xv, solamente podía contar cinco humanistas alemanes que dominasen esta lengua.

Más que Reuchlin se esforzó Erasmo por allanar el camino á la dirección del espíritu que él defendía, en las escuelas. Las afirmaciones de sus numerosas obras pedagógicas (especialmente *De rationi studii*, 1512) sobre educación y enseñanza, nos demuestran el influjo de Quintiliano en no menor medida que el que se deja sentir en la obra mencionada de Agrícola. Llega á pedir, en armonía con el retórico romano, la enseñanza elemental del griego antes que la del latín, y más tarde las traducciones de aquél á éste, á fin de que el alumno adquiera, mediante comparaciones, conocimiento de la índole de ambas lenguas. El estudio constante de los escritores antiguos debe

proporcionar, según su opinión, un doble beneficio: servir de mediador para el conocimiento de la lengua y para el de las cosas. Sin embargo, debe preceder el aprendizaje de la primera al de las segundas. La enseñanza se apoyaba, pues, en la Gramática, pero debiendo llevar, en lo posible, en seguida al alumno á la lectura, con lo que se llegaba á adquirir, mediante buenos modelos y ejercicios apropiados de lengua, la necesaria facilidad en la expresión. Para la elección de las lecturas, se atendía, ante todo, á la belleza de la forma y al interés del contenido. Con esta base, recomienda Erasmo sin escrúpulo para la escuela los dramas de Terencio y Aristófanes, las poesías de Luciano y Horacio. Cuán poca importancia concedía al valor moral de los escritores, lo muestran perfectamente sus *Colloquios* destinados al ejercicio de la lengua latina, los cuales quiso Lutero que se desterrasen de la escuela á causa de su contenido satírico y con frecuencia inmoral.

Es de gran trascendencia para su concepción de la imitación del latín clásico su *Ciceronianus*. Satiriza en él la veneración simplista é inconsciente del latín ciceroniano. No merece el nombre honroso de ciceroniano aquel que adorna su lenguaje exteriormente con frases tomadas de Cicerón, sino el que ha aprendido de éste á aplicar á cada pensamiento la expresión más conveniente.

Las ideas y deseos de estos portavoces del Humanismo se realizan en la escuela de su tiempo muy lentamente. Los establecimientos de enseñanza que fundara *Geert Grootte* (Gerhardus Magnus) para estimular el Cristianismo práctico, «Hermandades de vida en común» que se esparcieron por toda la baja Alemania, como las *Fraterherrenschulen*, mostráronse muy propicios al nuevo movimiento. Así, dió acceso en su establecimiento al Humanismo *Alejandro Hegius*,

el Rector de la *Fraterherrenschule* de Deventer, en el último cuarto del siglo xv, aun cuando titubeando y cautamente. Lo mismo que Wimpheling, mantuvo firmemente el Doctrinal de Alejandro como libro de estudio; pero, sin embargo, insistió en trabajar mejor el latín y concedió á los clásicos algún mayor lugar en la enseñanza. Más decididamente que él, entraron sus discípulos en el camino del Humanismo. Así ayudaron al canónigo *Rodolfo von Langen* (desde 1500) *Murmellius* y *Camener* á transformar la escuela catedral de *Münster* en un establecimiento puramente humanista, cuya organización había de servir de modelo á otros muchos. Desde 1512 se enseñó en ella también el griego. Los informes de Johann Sturm, director de la Escuela de Estrasburgo, sobre la *Fraterherrenschule* de Lieja, visitada por él (v. pág. 61), nos dan una idea de la marcha de la enseñanza y de la construcción de estas escuelas. En ellas seguían metódicamente los escolares seis clases de gimnasio, desde los rudimentos de latín, mediante la Gramática, numerosas lecturas y frecuentes ejercicios de estilo, hasta la libre imitación de los escritores clásicos; se añadía el griego en el cuarto año, completándose la cultura de los alumnos con una enseñanza académica de dos años, en la que se les daba á conocer los filósofos griegos y los elementos de la Matemática y de la Jurisprudencia, tratando de proporcionarles soltura en el uso de la lengua latina mediante ejercicios escritos, recitados y discusiones. Toda la enseñanza estaba regulada por un plan unitario. Para facilitar

el trabajo á los maestros, se dividían las clases en grupos de diez estudiantes (*Decurias*), á cuya cabeza estaba un *Decurión*, que tenía á su cargo la inspección de sus compañeros.

Las escuelas alemanas del Sur, lo mismo que las del Norte, no pudieron librarse á la larga del influjo del Humanismo; pero no puede hablarse en ellas de un triunfo de lo nuevo sobre lo viejo antes de los veinte primeros años del siglo xvi. La historia de las escuelas de Schlettstadt, Estrasburgo, Nurenberg, Pforzheim, Stuttgart, Tubinga, Francfort, Augsburgo y otras, lo prueba de un modo suficiente.

En las Universidades es donde se libró la verdadera lucha decisiva entre los representantes de la Escolástica y los del Humanismo. Las primeras Universidades, fundadas desde mediados del siglo xv en Basilea, Friburgo, Tubinga y Francfort del Oder, abrieron pronto sus clases, con complacencia, á los predicadores, frecuentemente notables, de las nuevas doctrinas, que como Luder, Celtes, Buschius, Aesticampianus, Hutten, etc., iban errantes de Universidad en Universidad, para dar conferencias privadas sobre Elocuencia y Poesía. Otros, por el contrario, se resistieron durante mucho tiempo, tenazmente, á la invasión de los poetas nómadas. Con qué acritud se declararon á menudo la guerra ambos partidos enemigos lo muestra la burla mordaz con que los amigos erfurenses de Mutianus Rufus vertieron sobre los escolásticos en las *Epistolae obscurorum virorum* (1516). Sin embargo, el Humanismo se había conquistado definitivamente en la segunda década del siglo xvi, las tres grandes Universidades de la Alemania central, *Erfurt*, *Leipzig* y *Wittenberg*, y pronto se aseguró también su dominio en las demás. En todas las Facultades de artistas se establecieron lecturas de Poesía y Elocuencia y los clásicos latinos y

griegos se leían é interpretaban como preparación para la propia actividad literaria. Por lo demás, quedaba desatendido el ejercicio de la enseñanza filosófica, jurídica, médica y, por el pronto, también el de la teológica.

§ 7. POSICIÓN DE LOS REFORMADORES RESPECTO
AL HUMANISMO Y Á LOS ESTUDIOS CLÁSICOS EN GENERAL.

Apenas se había afianzado el erudito Humanismo en las escuelas y en las Universidades alemanas, cuando la tempestad de la *Reforma* arrastró, con irresistible fuerza, los espíritus. La mayor parte de los jóvenes humanistas unieron poco tiempo después al nuevo movimiento, mucho más popular, sin presumir hasta qué punto había de poner en peligro el desarrollo de su ciencia. No obstante, desde la separación de Lutero de la Iglesia del Papa y de la declaración de su destierro en la Dieta de Worms, los puntos teológicos de controversia exigieron en tal medida el interés general, que el Humanismo y las Escuelas y Universidades dominadas por él, tuvieron que resentirse sensiblemente. Durante algún tiempo se impuso una corriente hostil de cultura (en Carlstadt y otras ciudades); Escuelas y Universidades cayeron en descrédito, y el Humanismo, en su alianza con la Reforma, hubo de ir á la ruina. El desacuerdo entre los jefes de ambos movimientos no se hizo esperar: Erasmo imputó á Lutero el decaimiento de las ciencias; Reuchlin rompió las relaciones

con su sobrino Melanchthon después de vanas tentativas de conversión. Pero á la larga el Humanismo y el Protestantismo no podían marchar uno junto al otro, siendo enemigos. El hecho de que casi todos los reformadores del siglo XVI, tanto los jefes como los subordinados, hubiesen recibido una cultura humanista, aseguró la esperanza de una alianza de ambos movimientos. Pero ofreció la firme garantía para la duración de esta alianza la necesidad de una cultura científica de los eclesiásticos, y el estudio, absolutamente necesario para aquélla, de las fuentes de la Biblia.

También tuvo que reconocer LUTERO la necesidad de los estudios humanistas. Aunque en su exaltación por el Evangelio estaba dispuesto á no estimar en nada todo el saber profano, no pudo menos de reconocer que la actividad cultural del Humanismo había preparado su obra de reforma de la Iglesia. Igualmente vió en su procedimiento de enseñanza un poderoso adelanto frente á los ya viejos de la Escolástica. Por esto pidió en su obra *A la nobleza cristiana de la nación alemana* una reforma humanista de las Universidades; por eso quiso que se introdujera también la nueva práctica de la enseñanza en las escuelas protestantes, cuya fundación exigió enérgicamente en su llamamiento «A los miembros del Concejo de todas las ciudades alemanas que deben erigir y mantener escuelas cristianas» (*An die Ratsherren aller deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*). (1524).

En este escrito sienta por vez primera el principio de que la organización y mantenimiento de las escuelas corresponde á la autoridad pública *seglar*. No debía abandonarse á los padres solamente, según su opinión, la educación é instrucción de los niños; en parte, porque no han aprendido nada bien; en parte, porque sus negocios y el cuidado de sus casas no les dejan ningún tiempo. Los menos son los que gozan de medios para sostener maestros particulares. Por eso ha de intervenir con su ayuda la Autoridad pública. Esta tiene un interés en la educación y formación de sus súbditos, del mismo modo que en atender á su seguridad exterior y en fomentar su prosperidad. Los funcionarios de las ciudades y Estados, tanto en el orden eclesiástico como en el civil, necesitan una sólida formación científica. No pueden prescindir del estudio de las lenguas antiguas, los eclesiásticos, á causa de tener que aprender á conocer el Evangelio, en toda su pureza, en el original; los funcionarios civiles, á causa del conocimiento, útil en diversos sentidos, que les proporciona el estudio de los antiguos. Sin duda que no pueden recibir todos los niños una instrucción erudita: solamente los «modelos», esto es, los más distinguidos de entre ellos, deben ser preparados, mediante estudios fundamentales, para su futura profesión: para eclesiástico, maestro, juez, etc. A los demás, tanto muchachos como muchachas, basta una enseñanza diaria de una ó dos horas.

Luteró pidió, por tanto, no solamente una enseñanza organizada por la autoridad, sino también una enseñanza común á los dos sexos, por lo menos en las ciudades. En su *Sermón sobre la necesidad de enviar á los niños á la escuela* («*Sermon dass man Kinder zur Schule halten solle.*») (1530), llega aún más lejos, en cuanto confía el derecho de la obligación escolar á la autoridad pública. Lo mismo que ésta puede forzar á

tomar las armas á los súbditos buenos militantes, debe también poder obligar á los espiritualmente aptos (por tanto, no á todos los niños) á frecuentar las escuelas eruditas.

Con especial energía se refiere Lutero á la gran importancia de la enseñanza religiosa. La considera como la parte más esencial y necesaria de la instrucción del pueblo, siendo para él los maestros mejores aquellos que enseñan debidamente los diez mandamientos, la confesión de fe y el Padrenuestro. En sus primeros escritos reformadores pide que se proporcione el conocimiento de estos tres puntos á *todos* los cristianos. Esta preferencia por la enseñanza religiosa va estrechamente unida á toda la obra de la reforma de Lutero. La fe en la salvación, que según los escritos evangélicos solamente podía proporcionar la justificación del hombre, no puede satisfacerse totalmente sin ciertos conocimientos cristianos. Para comunicar estos conocimientos, Lutero tradujo la Biblia á la lengua materna, á cuyo fin escribió los dos Catecismos, y exigió la enseñanza religiosa para todos. La Biblia alemana y el Catecismo pequeño han sido los libros de estudio y de lectura más extendidos de las escuelas populares evangélicas.

Lutero intervino menos profundamente en la vida escolar práctica que su leal amigo y consejero FELIPE MELANCHTHON (1477-1560). En sus esfuerzos en favor de la instrucción pública, fué más evidente la fusión del Humanismo y el Protestantismo. Formado en Hei-

delberg y Tubinga y humanista de la más pura cepa, fué llamado como maestro de griego á Wittemberg, por recomendación de Reuchlin, hacia 1518.

En su discurso inaugural *De corrigendis adolescentiae studiis*, emprendió la campaña con violencia contra el método de enseñanza escolástico, recomendando, por el contrario, el detenido estudio de los clásicos romanos, y especialmente de los griegos. Permaneció toda su vida situado en este punto de vista humanista, como atestiguan, especialmente, sus numerosos discursos universitarios. En ellos señaló, como el fin de la instrucción literaria, la *Elocuencia*, la cual no puede alcanzar un alemán, según su opinión, en la medida que un romano ó un griego, que un Cicerón ó un Demóstenes. Después de un breve curso de Gramática quería iniciar á los estudiantes en la lectura, ya que ésta no indica solamente el uso de las reglas gramaticales, sino que ofrece también modelo y asunto para la imitación. Concedía mucha importancia á los ejercicios de estilo, redacción de cartas, traducción del griego, discusiones y recitados (declamación). Los estudiantes debían aprender de Cicerón á hablar, no sólo bellamente, sino, ante todo, con claridad y propiedad. El mero dominio de la forma no le bastaba; exigía al alumno el necesario *conocimiento de las cosas*, lo que también debía proporcionar la lectura de los escritores clásicos que habían cultivado todas las esferas del saber, Matemáticas, Física, Metafísica y Ética.

La personalidad de Melanchthon representa por sí mismo el prototipo de un espíritu verdaderamente culto en el sentido que él daba á esta palabra. Sus libros sobre Dialéctica y Retórica; sus escritos sobre Física, Ética y Dogmática escolástica (los *Loci*, 1521); su refundición del Cronicón de Cario; sus numerosas conferencias sobre el Nuevo Testamento; su doctrina de fe; los clásicos griegos y latinos; todas las ramas del *Quadrivium*, proporcionaban una abundancia de conocimientos como

solamente los espíritus más selectos han llegado á proporcionar antes y después. Sus Gramáticas griega y latina fueron durante largo tiempo de los mejores y más difundidos libros de estudio de las escuelas protestantes.

Se le confirió á Melanchthon, como en otro tiempo á Hrabanus Maurus, el honroso sobrenombre de un *Praeceptor Germaniae*. La gran difusión de sus libros de enseñanza ha justificado precisamente este nombre, así como su enorme influjo personal. La fama de su saber y de su talento atrajo un gran número de estudiantes hacia el sencillo maestro. Lo que aprendieron de él lo llevaron á su vez, más tarde, como maestros, á todo el mundo. Se les concedía la preferencia, respecto á otros aspirantes, tanto en las escuelas superiores como en las Universidades, por recomendación de Melanchthon. Muchas ciudades protestantes solicitaron su consejo para la erección de nuevas escuelas y él les prestaba su ayuda infatigable. La creación de una enseñanza pública para los niños protestantes fué principalmente obra suya. No solamente estableció los fundamentos para el desarrollo del Gimnasio alemán como un establecimiento preparatorio para las Universidades, sino que también transformó éstas. Del mismo modo que se organizó la Universidad de Wittemberg, se organizaron también las nuevas Universidades protestantes nacionales de Marburgo, Könisberg y Jena, así como las antiguas católicas de Tubinga, Leipzig, Francfort, Heidelberg, etc., según sus consejos y los de sus discípulos.

§ 8. LOS REGLAMENTOS ESCOLARES PROTESTANTES
DEL SIGLO XVI (1).

La redacción de los REGLAMENTOS ESCOLARES DE SAJONIA de 1528 en la «Enseñanza de los Inspectores á los Pastores en el Electorado de Sajonia» justificó brillantemente la fama de Melanchthon como maestro alemán. Él proporcionó de este modo el primer plan de enseñanza competente protestante-humanista, que dió la orientación, no sólo á las ciudades sajonas, sino también á las de otros países protestantes, como los que acudieron al llamamiento de Lutero, para la fundación y mantenimiento de escuelas superiores.

Según este reglamento escolar, habían de consistir, simplemente, las materias de enseñanza de las escuelas de latín, en «lectura y escritura en lengua latina (en ninguna otra), y en enseñanza de la religión cristiana». El cuerpo escolar debía dividirse en tres «grupos». Para el grado inferior se determinaban como materias de enseñanza: la lectura de un abecedario latino de Melanchthon, escritura, elementos de Gramática, según Donato, máximas morales de Catón y la adquisición de un rico vocabulario. Se indicaba como el problema de enseñanza más importante para el segundo grado la Gramática latina, juntamente con la lectura de las fábulas de Esopo, de los Diálogos de Petrus Mosellanus y de trozos elegidos de los

(1) Estos reglamentos forman, las más de las veces, parte integrante de los reglamentos eclesiásticos más amplios.

«Colloquia», de Erasmo, y de las comedias de Terencio y Plauto. Para la enseñanza religiosa (explicación de pasajes fáciles del Nuevo Testamento ó de las Sentencias de Salomón) se debía escoger un día especial. Las pláticas de «controversia» religiosa estaban expresamente prohibidas. El tercer grado de la enseñanza debían cursarlo solamente los estudiantes de mayor talento.

Los escritos de Cicerón, Virgilio y Ovidio debían facilitar el dominio del latín en verso y prosa. Por eso se exigía como complemento de estas lecturas, no solamente trabajos semanales en latín, en prosa, sino también ejercicios de composición en verso. Más tarde ocupó un curso de Dialéctica y Retórica el lugar de la enseñanza gramatical. También estaba señalado un día especial para la instrucción religiosa en este grado, y para la enseñanza del canto la primera hora después de la comida. Se obligaba á hablar en latín á los muchachos dentro y fuera de la escuela, por una ley inviolable.

JOHANNES BUGENHAGEN (1485-1558), con Lutero y Melanchthon, los reformistas más significados de Wittenberg, dió á conocer claramente en sus reglamentos escolares y eclesiásticos, que redactó á partir de 1528 para las ciudades de Braunschweig, Hamburgo, Lübeck, Bremen, así como para Pomerania, Dinamarca, Holstein y Braunschweig-Wolfenbüttel, el influjo que recibió del plan de enseñanza de Sajonia, de Melanchthon. Son, sin embargo, más extensos, permiten en parte la admisión del griego en la enseñanza y se apartan de su modelo más ó menos, en consideración á las circunstancias locales. Los diversos reglamentos de escuelas, existentes hacia este tiempo, se unen muy estre-

chamente al plan de enseñanza de Melanchthon; muchas ciudades lo aceptaron sin alteración alguna.

Por el contrario, tiene carácter propio el *Reglamento escolar de Württemberg*, del duque Christoph (1559), que se apoya, en varios puntos, sobre el plan de enseñanza del Gimnasio de Sturm, en Estrasburgo (véase la pág. 61). Es el más comprensivo y minucioso de los reglamentos escolares del siglo xvi. En él se realiza del modo más amplio el plan de Lutero respecto á una cultura popular para todos; sus autores (entre ellos seguramente el reformador de Württemberg Johannes Brenz) superaron á Lutero al expresar por vez primera la idea de un plan de enseñanza nacional, obligatoria, con unidad para toda la comunidad y para todos los maestros. Estaba destinado á reglamentar toda la instrucción pública de Württemberg, desde la sencilla escuela rural hasta la Universidad.

Ante todo, prescribe la fundación de *escuelas alemanas* para todas las aldeas y lugares, en las cuales aprenderán los niños á leer, escribir y contar, Religión y canto de iglesia. Las ciudades y las aldeas grandes deben sostener *escuelas latinas ó particulares*, en las cuales los estudiantes ascenderán desde la *prima* á la *sexta* (á la inversa de como están nombradas las clases). Para las inferiores se señalaba solamente la enseñanza del latín; desde la cuarta clase se daba además el griego. Las lecturas son más ricas y variadas que en el plan de enseñanza de Melanchthon. Constituyen la continuación de las *escuelas de latín* las *escuelas claustrales*, fundadas con los bienes percibidos de los conventos, las cuales solamente estaban abiertas á los muchachos que se consideraba más aptos, después de pruebas previas. En

sus primeros grados (secciones gramaticales) se repetían las mismas enseñanzas que en las dos clases superiores de las escuelas latinas, mientras que en las secciones superiores se daba la enseñanza de los escritores griegos y latinos, de Dialéctica y Retórica, considerablemente ampliada, teniendo lugar una *lectio theologica* diariamente. Estas escuelas claustrales estaban destinadas á la educación gratuita de los que habían de ser eclesiásticos y constituían los establecimientos preparatorios para los estudios en la Universidad de Tubinga, la cual ofrecía á su vez un internado para 100 alumnos llamado «Obra pía», con habitación y comida gratuitas. Los *Pedagogiums* de Stuttgart y Tubinga proporcionaban á los no teólogos, después de terminar en las escuelas latinas, la continuación de sus estudios para las profesiones civiles. En ellos se ofrecía, como materia especialmente científica, además de lecturas más extensas de los clásicos, las Matemáticas.

El reglamento de enseñanza trataba de conseguir un profesorado distinguido valiéndose de exámenes y pruebas á que debían someterse todos los aspirantes ante un tribunal formado por miembros del Cabildo y por directores de los *Pedagogiums*. Los maestros de las escuelas particulares ó claustrales tenían probabilidad de que se les nombrase, por su buena conducta, para algún cargo eclesiástico; una renta suficiente, habitación gratuita y exención de los impuestos públicos, habían de contribuir á elevar su consideración. La introducción de determinados libros de enseñanza en todas las escuelas, así como una serie de instrucciones apropiadas y metódicamente expuestas, impedían á los maestros, en todo lo posible, el tratar arbitrariamente las materias de enseñanza, sin que se les quitase por esto la necesaria libertad para la misma.

Sus contemporáneos no desconocían la importancia de este reglamento de enseñanza. En íntima correspondencia, se refundía en él, diez años más tarde, el *re-*

glamento de Brunswick; en seguida *el del Principado de Lippe*, y en 1580 el REGLAMENTO DE KURSACHSEN. El último era, en parte, casi un plagio literal. También exigía escuelas alemanas en todas las aldeas y lugares, además de escuelas particulares que constasen de cinco clases, en las ciudades, y determinaba, como complemento, las escuelas de Príncipes, fundadas ya en 1543 en Meissen, Schulpforta y Grimma (las escuelas públicas más antiguas de Alemania, fundadas inmediatamente después del *Pedagogium* de Marburgo, en 1529). Estas escuelas de Príncipes debían preparar, en seis años, y en tres clases, para los estudios universitarios, á todos los estudiantes. Eran, como las escuelas claustrales de Württemberg, internados que ofrecían á los alumnos subsistencia gratuita. Las lecturas clásicas alcanzaban, sin embargo, mayor extensión que en las escuelas de Württemberg. La Aritmética y la Astronomía se indicaban como ramos de la enseñanza para las clases superiores. El reglamento escolar confería para los estudiantes de Teología 150 becas en las Universidades de Leipzig y Wittenberg.

§ 9. LAS ESCUELAS PROTESTANTES DE LATÍN
DEL SIGLO XVI.

Lo que la Reforma había desatendido en los primeros años de su desarrollo en la esfera de la instrucción pública, lo compensaron con largueza, en cambio, en los países, protestantes príncipes y consejeros á la enérgica

voz de alarma de Lutero. Los citados reglamentos escolares lo manifiestan, lo mismo que las numerosas fundaciones nuevas y las no menos numerosas transformaciones de los establecimientos de enseñanza que ya existían (1).

En las escuelas de latín inferiores (llamadas la mayor parte de ellas, unas escuelas públicas y otras particulares), concordes con el plan escolar de Sajonia de 1528, constituían el único objeto de la enseñanza la religión, el latín y el canto de iglesia; las superiores (apoyándose en los antiguos Gimnasios, llamados en otras partes escuelas de Príncipes, nacionales ó claustrales) proporcionaban, además, el conocimiento del griego por lo menos, y, frecuentemente, elementos de hebreo, de Matemáticas y de Filosofía; por este medio se descargaban cada vez más las Universidades de la previa enseñanza elemental necesaria. La gradación del plan de instrucción de Sajonia se conservó también, en lo esencial, para la enseñanza del latín; en el grado inferior se enseñaban los elementos; en el segundo, la Gramática; en el tercero la elocuencia. El número de clases, que no siempre duraban un año, ascendía, ordinariamente, á cinco. Los escritores recomendados por Melanchthon, constituían la base de la lectura. El fin de la enseñanza era el dominio oral y escrito del latín,

(1) H. Bänder cuenta en *Schmidts Gesch. d. Erg. V. 1.*, páginas 50 y sig., más de 260 escuelas protestantes de latín, existentes en el año 1600. En ellas no se incluyen muchas escuelas municipales más pequeñas.

la lengua científica y literaria en aquel tiempo. Por eso se exigía también que se emplease como lengua usual fuera de las horas de clase. La disciplina, no obstante las advertencias de Erasmo y de otros hombres distinguidos, era aún estrictamente monacal. No permitía las vacaciones escolares de cierta duración. Las representaciones dramáticas de trozos de Terencio y Plauto y la de comedias latinas propias de escuelas, constituían, con los repartos de premios que se realizaban en los exámenes públicos, las festividades escolares más importantes.

El número de maestros ascendía inicialmente en las escuelas particulares, todo lo más á tres (Rector, Cantor, Baccalarius); más tarde aumentó con la extensión de las materias de enseñanza y del número de estudiantes. En las clases numerosas se descargaban los maestros de trabajo con el auxilio de los Decuriones. La posición y el sueldo de los maestros eran aún miserables, no obstante haberse ensayado aumentar el segundo en muchos reglamentos escolares. Tenían que darse por satisfechos con el producto de las retribuciones de los alumnos, que cobraban con frecuencia con escasez é irregularidad. La Iglesia supo conservar el derecho de inspección sobre el maestro y la escuela junto á la autoridad municipal y la del Estado. El producto de los bienes confiados á ella facilitaba la fundación de muchas becas en universidades y escuelas.

El resultado de los distintos establecimientos era diferente, según la aptitud de los maestros y directores.

Entre los discípulos de Melanchthon se distinguieron como pedagogos notables, ante todo, *Michael Neander*, en Ilfeld, en el Harz; *Hieronymus Wolf*, en Augsburgo, y *Valentin Trotzendorf*, en Goldberg (Silesia).

NEANDER (1525-1595), más que ninguno de sus contemporáneos, concedió un gran valor á las Ciencias exactas, junto á la religión y las lenguas antiguas, y mientras que él incluía en la esfera de la enseñanza la Historia, la Geografía y las Ciencias naturales, no salían Wolf y Trotzendorf del marco de la educación protestante-humanista que estaba en uso; pero, mediante métodos conscientes de su fin y una rígida disciplina, consiguieron, dentro de estos límites, proporcionar una educación completa, admirada por todos, á sus discípulos.

TROTZENDORF (1490-1556), propiamente Friedland de Trotzendorf, hizo un ensayo especial á base de una república escolar, con un senado, que variaba mensualmente, un cónsul y censores, para acostumbrar desde un comienzo á sus alumnos á la obediencia y respeto á la autoridad. Este senado lo elegía el mismo Trotzendorf como poderoso *Dictator perpetuus* y tenía poder jurisdiccional. Los escolares que habían cometido algún delito contra el reglamento escolar debían justificarse en latín delante de dicho senado, y eran absueltos, ó condenados á castigo de azote, cárcel, etc., según el valor de su defensa oral, desde el punto de vista del estilo. El dictador llevaba inmediatamente á ejecución la sentencia del senado, anunciada por el cónsul.—De la conservación del orden en la casa cuidaban los *Ecóno-*

mos; del orden en la mesa, los *Eforos*; los *Cuestores* velaban por la aplicación de los estudiantes. Hasta en la actividad de la instrucción concedía participación Trotzendorf á sus discípulos, dejando que enseñasen en las clases inferiores los mejores de los estudiantes mayores. Esta organización fué también admitida en los establecimientos que contaban muchos alumnos. La floreciente escuela fué presa de las llamas en 1554 al mismo tiempo que la ciudad de Goldberg. Trotzendorf sobrevivió á tan duro golpe solamente unos dos años.

El director de escuela más independiente, afortunado y considerado del siglo XVI, JOHANNES STURM (nacido (1507) en Schleiden, en el Eifel), no fué discípulo de Melancthon personalmente. Debía su cultura humanista á las *Fraterherrenschulen*, de las cuales frecuentó, desde 1521 á 1524, la de Lieja, é imitó en parte, más tarde, en la organización del Gimnasio de Estrasburgo (véase pág. 45). En Löwen y París adquirió el conocimiento del griego y del latín tan á fondo, que pronto pudo dar clases de Humanidades en la Universidad de París. Conquistado para las tentativas reformistas de Calvino, tomó con interés, con su actividad de maestro, la defensa de la causa del Protestantismo en Francia, sin conseguir, no obstante, los resultados apetecidos. Aceptó con este motivo una invitación de Bucer para *Estrasburgo*, donde en 1538, apoyado por el Consejo municipal, fundó el Gimnasio que existió bajo su dirección cuarenta y tres años y llegó á ser la Escuela de latín más célebre de su tiempo. En tanto que do-

minó el calvinismo en Estrasburgo, permaneció invariable la estimación de Sturm. Pero cuando se opuso á la introducción del formulario de concordia, se enemistó con el Clero luterano, que en el año 1581 ocasionó su caída. Murió en 1589 en una situación precaria.

Nos dan una idea clara de la organización de su Establecimiento y de la extensión y distribución de las materias de enseñanza el programa de 1538 *De literarum ludis recte aperiendis*, y un plan de estudios de 1565, las *Epistolae classicae*, de Sturm. Según su opinión, todo estudio clásico debe proporcionar la devoción, el conocimiento y el arte del discurso (latino). En el transcurso de nueve años, posteriormente de diez (1), debían lograr este fin los estudiantes de su establecimiento. Tomó de la escuela de Lieja la organización exterior del Gimnasio (clases anuales, división de las clases en decurias, exámenes públicos de fin de curso y reparto de premios á los dos mejores estudiantes), y aceptó también de ella varios métodos. La parte más importante de la enseñanza estaba constituida por las dos lenguas antiguas. Según las *Epistolae classicae*, dividíase el Gimnasio en dos mitades, la primera de las cuales se consagraba exclusivamente á la enseñanza del latín, mientras que desde la sexta clase ocupaba también un lugar el griego. Llevaba á cabo la enseñanza de estas dos lenguas con admirable acierto metódico. Trataba de ejercitar, en igual medida, la memoria y la razón. No debía aprenderse de memoria lo que antes no había sido explicado; debía evitarse todo salto en la enseñanza; toda nueva idea tenía que enlazarse con las dadas anteriormente. La fijación de los programas y el uso de un libro unitario de enseñanza (obra suya la mayor parte de las veces) facilitaban la repetición de lo aprendido, cosa que exigía

(1) Por tanto, el fin del Humanismo protestante. Véase lo relativo á Melanchthon (§ 7).

enérgicamente el fundador á todo maestro. Mediante la introducción de los Diccionarios de los estudiantes, hechos por él mismo, logró que éstos aprendiesen, hasta el final del sexto año escolar próximamente, 21.000 palabras, locuciones y sentencias. Solamente es de lamentar que exagerase el fin á que había que aspirar en la enseñanza de las lenguas antiguas, queriendo perfeccionar á sus alumnos, por lo menos, en el dominio absoluto del latín, como únicamente era posible á un romano. En honor á esta ilusión subordinaba toda la enseñanza á la Retórica; los oradores latinos y griegos (ante todo Cicerón) y los dramáticos, ocupaban el primer término, en la elección de las lecturas. Se aplicaba con el mayor cuidado el método de la imitación, escarnecido por Erasmo, y que consistía en procurar dar en lo posible, á los trabajos propiamente de estilo, una apariencia clásica, mediante el profuso empleo de las frases de Cicerón. Finalmente, sacrificó al *Moloch* de la elocuencia los otros dos fines de la enseñanza: el conocimiento y la devoción. El conseguir la Matemática por vez primera hacia el año 70 un modesto lugar entre las enseñanzas de las dos últimas clases, y el no estudiarse la lengua alemana, la Historia, la Geografía y las Ciencias naturales, en general, de un modo sistemático, podía disculparse con el hecho de que tampoco las demás escuelas de la época hacían en este aspecto de la enseñanza nada mejor. Pero hasta los conocimientos especiales que pudieran adquirirse mediante las lecturas de los escritores antiguos merecían escasa atención en el Establecimiento de Sturm, pues las lecturas debían efectuarse, bajo su propia dirección, sólo en vista de la Gramática, en las clases inferiores, y en las superiores, únicamente con respecto á la Retórica. Hasta el Catecismo había de aprovecharse como libro de traducción, y la explicación de las Cartas de San Pablo, el sábado y el domingo, caían difícilmente fuera de una consideración retórica y gramatical.

Los contemporáneos de Sturm no hallan en esto nada censurable. La gran asistencia desu escuela (hacia 1578

contaba más de 1.000 estudiantes), las subvenciones anuales que le ofrecían muchos príncipes, las diversas misiones diplomáticas que se le confiaban y, especialmente, la imitación de que su sistema fué objeto en otras partes (Lauingen, Trarbach, Flensburg, Göttinga, el reglamento escolar de Württemberg (véase página 55) demostraron la grande estimación que se profesó al enérgico pedagogo y á su procedimiento de enseñanza. En 1566 coronó Maximiliano II la obra de Sturm al conceder la fundación de una *Academia* unida al Gimnasio y al darle el derecho de conferir la dignidad de *Bachiller* y de *Magister artium*. Sin embargo, como se le negó la concesión del bonete de doctor en Teología, en Medicina y en Jurisprudencia, no llegó á alcanzar un verdadero florecimiento. Hasta 1621 no fué completamente igualada á las demás Universidades.

§ 10. LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA CATÓLICA EN LA ÉPOCA DE LA REFORMA.—LOS JESUÍTAS.—VIVES.

La época de la Reforma señala también para la Iglesia católica el comienzo de nueva vida y de aspiraciones nuevas. El *Concilio de Trento* sazónó también, entre los numerosos acuerdos que tomó durante su larga duración, algunos que debían servir para la mejora de la instrucción pública. Se encomendó de nuevo expresamente á los sacerdotes el cuidado de la enseñanza de la juventud y se designó á los Obispos para la fundación

de Seminarios destinados á la educación científica de los clérigos. Sin embargo, con estas exigencias se hubiera levantado difícilmente la instrucción pública católica, si la ORDEN DE LOS JESUÍTAS, fundada en 1540, no hubiese venido en auxilio de la Iglesia. Su fundador, Ignacio de Loyola, reconoció que la instrucción de la juventud, al lado del sermón y la confesión, era el arma más enérgica en la lucha contra los herejes. Por esto determinó en las *Constituciones*, en los principios de la Orden, que á aquélla debía someterse toda la instrucción pública, hasta en las Universidades, y afirmó los rasgos fundamentales de la Pedagogía jesuítica. Por vez primera, hacia el año 80, se comienza con la elaboración de un plan general obligatorio de enseñanza y de educación, el cual fué aprobado en 1599 por el general de la Orden Claudio de Aquaviva, después de un examen reiterado y minucioso, como *Ratio atque institutio studiorum*.

El *Ratio* concede poder soberano al General en la esfera de la instrucción pública, como en todos los asuntos de la Orden. El recibe los informes escolares de los Provinciales, Directores de las distintas Ordenes de provincia, los cuales tienen que visitar anualmente las escuelas del distrito que les corresponde. En sus establecimientos de enseñanza, llamados colegios, se educa á los estudiantes, tanto para hacer de ellos futuros miembros de la Orden, como para las profesiones civiles. La enseñanza se divide en una escuela inferior (*studia inferiora*) y otra superior (*studia superiora*), cada una con un Prefecto, y bajo la dirección superior de un Rector. La escuela inferior proporciona en cinco clases (seis años) la enseñanza

del Gimnasio; coincidía, en cuanto al fin y al método, con las escuelas protestantes de su tiempo. Con la enseñanza especial de la Gramática se iba conduciendo á los estudiantes á la oratoria mediante lecturas escogidas, especialmente de Cicerón, mediante frecuentes ejercicios de estilo y el uso exclusivo de la lengua latina. Se leían los clásicos en primer lugar para la adquisición y afianzamiento del conocimiento de la Gramática y de la Retórica; sin embargo, el querer sacar de ellas alguna erudición, es decir, el conocimiento de las cosas, apartando lo moralmente indecoroso, nos indica que también se consideraba el contenido. Tomaban el concepto de la «imitación» completamente en el mismo sentido de Sturm. El griego debía enseñarse ya en las clases inferiores durante un cuarto de hora diario, y no solamente había de perfeccionarse hasta poder leer los grandes oradores, poetas é historiadores, sino hasta dominar oralmente y por escrito este idioma. La enseñanza de la Religión se limitaba á aprender el Catecismo del P. Canisius y á lecturas escogidas de las Santas Escrituras. Las ciencias, fuera de la Aritmética, no se consideraban como enseñanzas que tienen valor por sí solas. La escuela superior comprendía un curso de Filosofía de dos á tres años, cuyo fundamento era Aristóteles, el padre de la Escolástica, y otro curso de Teología de cuatro años, edificado sobre el sistema de Santo Tomás de Aquino. Esta enseñanza servía exclusivamente para la educación de los futuros miembros de la Orden. Todo jesuíta debía actuar como maestro en las escuelas inferiores, por lo menos durante algunos años.

Sobre la *Educación* de los estudiantes da el *Ratio* disposiciones detalladas, como sobre la extensión y la forma de la enseñanza. La devoción y las buenas costumbres debían ser el fin de la educación. Por eso se consideraba como el ramo más importante de la enseñanza, al lado de las lenguas antiguas, la enseñanza de la Religión, que debía inculcar ante todo en los corazones de los estudiantes, la obediencia á la Iglesia y al Papa.

También habían de conducir á aquélla y á la humildad, numerosas prácticas eclesiásticas, oír misa, confesar, rezar y hacer ejercicios «espirituales»; como castigo, los estudiantes perezosos deben dedicarse á la oración, durante cierto tiempo, en la capilla, ú oír una segunda misa los días de fiesta. La excitación de la ambición tan ensalzada por los humanistas, la emulación, se recomienda especialmente como uno de los mejores medios de educación, y muchas veces se emplea como una manera de fomentar la aplicación, que puede comprometer la formación del carácter de los alumnos. Para el estímulo de la ambición, por ejemplo, tiene cada estudiante un competidor, el cual le vigila de continuo, corrige sus defectos y acusa sus faltas. Igualmente se determina la elección de Magistrados, Pretores, Censores y Decuriones; los repartos de premios unidos á representaciones teatrales públicas, el fijar en las paredes de las clases las mejores poesías de los alumnos, el sentar á los malos estudiantes en el banco de la vergüenza, etc., para aguijonear su ambición hasta el último extremo. Las representaciones dramáticas deben servir para formar el hábito de los buenos modales y como ensayos oportunos de las diferentes situaciones de la vida. (Las comedias escolares de los jesuitas eran de las mejores de su tiempo.)

La educación física se acentuó en gran medida mediante ejercicios gimnásticos. El recargo de trabajo de los estudiantes se evitaba con la prudente restricción de las horas de estudio (cinco diarias), con la proporcional distribución de lecciones, y la interrupción de la enseñanza mediante descansos suficientemente largos, y vacaciones. El corrector, nombrado expresamente para ello, aplicaba severos castigos corporales. Los edificios escolares de los jesuitas estaban, y están aún hoy, libres de toda censura en cuanto á la higiene.

La innegable superioridad de las escuelas de los jesuitas les aseguró el mayor éxito desde un principio y

atrajo á ellas multitud de escolares de las mejores clases de la sociedad católica. Mientras enseñaron lo mismo que las escuelas protestantes, crearon á éstas con sus colegios los más peligrosos rivales y lograron de hecho que, hasta padres protestantes, confiaran sus hijos á estas escuelas. De este modo llegaron á ser un excelente medio auxiliar en la obra de la contrarreforma. En 1552 obtuvo la Orden, del Papa Julio III, el permiso para fundar escuelas por todas partes y para conceder el título de *Bachiller, Maestro y Doctor*. En el mismo año se fundaba el «Collegium germanicum» en Roma, la institución madre de las escuelas alemanas de los jesuitas; en el año 1600 poseía ya la Orden 200 escuelas, en 1710 612 colegios y 157 internados gratuitos y seminarios.

Por desgracia, los jesuitas han permanecido estacionados mucho tiempo, respecto á muchas cuestiones de enseñanza, en los puntos de vista del siglo xvi. La fe en la superioridad de su plan de estudios de 1599 y de los libros de texto arreglados á él, ha hecho casi imposible un desarrollo amplio de su pedagogía. Sin embargo, hoy ya se exige una actividad pedagógica de varios años á todos los jesuitas, no habiéndose hecho hasta el siglo xviii el primer débil ensayo de una formación pedagógica de los maestros jóvenes. A mediados de dicho siglo dejó de excluirse de los cuadros de la enseñanza de los jesuitas la lengua alemana; la Historia, la Geografía y las Matemáticas apenas hallaron mayor atención en las escuelas inferiores. El estar autorizadas, y la competencia de las escuelas protestan-

tes más adelantadas, obligaron en primer término al general Roothaan á publicar un nuevo plan de estudios en 1832 que, sin modificar los principios del *Ratio*, concedía mayor lugar á las lenguas modernas y al estudio de las ciencias.

Entre los humanistas más jóvenes de otros países debe citarse en este lugar un hombre que como pedagogo teorizador se adelantó á sus contemporáneos en muchas cuestiones de la educación y de la instrucción públicas: el español LUIS VIVES. Nació en Valencia en 1492 y se educó completamente en el espíritu escolástico, en la Academia de su ciudad natal y más tarde en París. Su familiaridad con Erasmo fué lo que le llevó á los brazos del Humanismo. En 1519 se declaró formalmente desligado de la Escolástica; pero, aunque pasó una gran parte de su vida en los Países Bajos, fuertemente influidos por la Reforma, permaneció fiel á la fe católica. En tanto que Enrique VIII vivió en paz con su esposa Catalina, fué Vives, como maestro de la princesa María, un huésped altamente considerado en el palacio de Inglaterra. Más tarde, se consagró exclusivamente á la ciencia. Murió en 1540, en Brujas.

En sus numerosas obras pedagógicas (la principal *De Disciplinis*, 1531) intentó, antes que ningún otro humanista, edificar la Pedagogía sobre una base ética y psicológica. Rechazó la tradicional subordinación á Aristóteles, de un lado, porque su filosofía profana no podía dar el conveniente fundamento á una concepción cristiana del mundo, y de otro, porque lo que proporciona al conocimiento real de las cosas estaba, en parte,

superado. Por eso nos ofrece Vives, especialmente en la esfera de las ciencias naturales, observaciones é investigaciones propias. También se une á Quintiliano, pero no tan esclávicamente como sus competidores humanistas. Critica la instrucción pública de su tiempo, al censurar con frases ciceronianas los espadachines dialécticos de la Escolástica y las ostentaciones sin valor de los humanistas. Prefiere la educación en común á la educación individual; pero pide un local para la escuela mejor situado y más sano que los utilizados hasta entonces. Procura proporcionar á los maestros una posición respetable é independiente, exigiendo el sueldo del Estado. En las conferencias trimestrales debían tratar los maestros, á propuesta suya, cuestiones generales de enseñanza, y de este modo favorecerse mutuamente. Estos, además de pensar en la cultura intelectual de los estudiantes, debían atender á su perfeccionamiento moral. Solamente convenía dedicar al estudio aquellos estudiantes que habían demostrado su capacidad detalladamente. Somete el perspicaz pedagogo á un detenido estudio hasta la acción educadora de la casa. Escribió su tratado especial sobre la educación de la mujer, para su real protectora Catalina de Inglaterra (v. pág. 76). Sturm, Comenio, Bacon y otros, aceptaron varias de sus ideas.

§ 11. LA EDUCACIÓN DE LAS CLASES POPULARES

Y DE LA MUJER.

Ninguna cuestión de la historia de la educación ha sido tan debatida, y aún tan poco esclarecida, como la de la cultura popular antes y después de la Reforma. Puede darse por cierto que al comienzo del siglo XVI el conocimiento de la lectura y la escritura estaba también bastante extendido, en las ciudades, entre los arte-

sanos. Proporcionaban la adquisición de estos conocimientos las escuelas de escritura, las numerosas escuelas no autorizadas y, con frecuencia, las escuelas municipales de latín. Tenemos testimonios de la existencia de escuelas rurales de párrocos y de sacristanes, como ya había pedido Carlomagno, en las cuales se educaba á los muchachos para ayudar al servicio divino (v. § 3). Están muy divididas las opiniones sobre su número y extensión. No se puede deducir tampoco de su existencia que gozase de la enseñanza cristiana metódica la juventud de las aldeas y de las ciudades. Ciertamente que se había despertado, al finalizar la Edad Media, un gran entusiasmo religioso que había llevado á una gran divulgación de Biblias para los pobres, de Pasiones (Historias de martirios de Santos) y de Catecismos. La enseñanza que esto proporcionó fué, pues, de más valor quizás para los adultos que para los niños. Indudablemente, despertaron entonces de nuevo los reformadores el interés del pueblo por la instrucción religiosa. Como hubieron de adquirir ocasionalmente, en las visitas pastorales por el Electorado de Sajonia (1527-29), la triste experiencia de que «el hombre de clase baja no participaba casi nada de la enseñanza cristiana, sobre todo en las aldeas», determinó la «enseñanza de los visitantes» (v. § 8) que los párrocos y sacristanes explicasen, desde entonces, y grabasen el símbolo de la fe, el Padrenuestro y los diez Mandamientos, á los sirvientes y á los jóvenes del pueblo, en las iglesias, los domingos por la tarde. Para

facilitar el trabajo á los que enseñaban, escribió Lutero en 1529 el *Pequeño Catecismo*, y para fines semejantes, en el mismo año, una *Pasión* (cosa hasta entonces poco estimada: una *Historia de la Pasión del Señor*). Ambas obras no son ciertamente las primeras en su clase; pero, á causa de su composición apropiada y á la consideración de que gozaba su autor, dieron impulso á la aparición de una rica literatura de enseñanza religiosa, que se ha descubierto recientemente en toda su variedad.

La enseñanza dominical, que fomentaron los reformadores, se imitó con frecuencia en una parte del mundo protestante. Especialmente en Württemberg se fundaron una serie de escuelas rurales, desde la introducción de la Reforma. Así, pues, no es una cosa accidental que, precisamente el reglamento escolar de Württemberg de 1559, ambicionase, ante todo, la enseñanza popular metódica, no sólo en las ciudades, sino también en las aldeas (v. § 8). El reglamento escolar del electorado de Sajonia de 1580 imitó á su predecesor en este como en muchos otros puntos. Durante largo tiempo dejó mucho que desear la realización de tales prescripciones. Hasta que se implantó la enseñanza obligatoria no pudo mejorar este estado de cosas.

A veces las escuelas populares competían á los Municipios, que podían también elegir el maestro. Este necesitaba haber demostrado antes de su colocación su capacidad para la enseñanza religiosa y elemental, mediante un examen ante el Decano ó Superintendente. La estimación y la situación económica de estos maestros de escuela (frecuentemente alumnos desprestigiados

de escuelas de latín, artesanos, antiguos soldados, ó maestros de escritura y aritmética de las ciudades) dejaban mucho que desear. Su sueldo consistía en emolumentos eclesiásticos por bautizos, bodas y entierros, en pan, huevos, diezmos y retribuciones mensuales del alumno. Solamente en las ciudades había verdaderos edificios escolares. En los lugares pequeños, el maestro y los discípulos iban de vivienda en vivienda, ó en caso de que el maestro fuese un artesano que tuviese casa propia la clase se daba en su habitación, donde, al mismo tiempo y en el mismo sitio que á la instrucción, se dedicaba á su oficio cotidiano. La forma de la enseñanza era, naturalmente, defectuosa en extremo, pues los maestros carecían de toda preparación especial. Entre los libros más usados en las escuelas populares protestantes, además del Catecismo y el libro de cantos, había un librito de Salmos ó de Sentencias, y con frecuencia, las mencionadas Fábulas de Melanchthon (v. § 8). En 1531 ó poco después, publicó Valentín Ickelsamer, á la sazón maestro en Erfurt, la primera Gramática alemana, donde recomienda el método del deletreo para aprender á leer. Su proposición no tuvo, sin embargo, éxito alguno. Las escuelas no autorizadas, y las creadas por la autoridad, llevaban una vida miserable, pero sostenida tenazmente no obstante toda la persecución de que eran objeto.

La Iglesia *católica* reconoció la importancia de la enseñanza del Catecismo establecida por los reformadores. Por eso determinó el Concilio de Trento, que «en todas las parroquias debían ser instruídos los niños, por lo menos los domingos y días de fiesta, en los fundamentos de la fe y en la obediencia á Dios y á sus padres». Vinieron á ayudar en esto á la Iglesia las Ordenes monacales. Los jesuítas se han ocupado poco de la instrucción del pueblo; no han querido dividir sus fuer-

zas. Solamente el Catecismo de *Canisius* tuvo importancia para la enseñanza de las masas. Por el contrario, los *Oratorenses* y aún más los *Piaristas*, consagraron una gran atención á la instrucción pública primaria, que compartieron con ellos más tarde los *Hermanos de las Escuelas cristianas de Lasalle*. En 1569 se publicaron en Baviera y Salzburgo los reglamentos escolares, que exigían la fundación de escuelas populares, y siguieron á éstos decretos semejantes en 1609, en Constanza, y en 1610 en Augsburgo. Naturalmente que no por estas disposiciones estaba mejor la cuestión en los países católicos que en los protestantes.

Había ya en los conventos de monjas de la Edad Media ESCUELAS DE NIÑAS. La mayor parte abrían sus puertas tan sólo á las muchachas de posición más elevada ó á las que más tarde habían de ser monjas. La enseñanza se limitaba á leer, escribir y aprender de memoria salmos, oraciones y el símbolo de la fe. A veces participaban también las muchachas de la enseñanza del latín. A fines de la Edad Media se vieron comprometidas algunas ciudades para la fundación de escuelas de niñas ó consintieron que éstas asistiesen á las escuelas de niños. Por el contrario, los reformadores del siglo XVI exigieron antes que nadie la enseñanza para *todas* las niñas, como hizo Lutero en 1520 en la obra *A la nobleza cristiana* («*An den Christliche Adel*»). En los numerosos reglamentos escolares y de inspección, de los años siguientes, se reiteraba esta necesidad con bastante frecuencia, entre ellos en los de

Württemberg y en los de Bugenhagen. En 1574 daba Andrés Musculus, en la «Jungfrau-Schule», el primer plan de enseñanza detallado para las escuelas de niñas de la Marca de Brandenburgo. Aun cuando aumentó el número de escuelas de niñas en las ciudades, se redujo el aumento, en muchos casos, á una mera petición. La carencia de profesoras preparadas opuso una resistencia insuperable á la realización del mandato de la autoridad.

Sin embargo, en la primera mitad del siglo XVI (1537) inicia en el partido católico la Orden de las *Ursulinas* una lucha, no ostensible, pero sí consciente de su fin, contra el protestantismo, mediante una grande actividad en la esfera de la enseñanza de las niñas. A ella se dedican, desde comienzos del siglo XVII, apoyándose con éxito en la clase media y elevada de la sociedad, la Orden de las *Hermanas inglesas*. Se dirigía también á las niñas de la más alta sociedad la *Institutio feminae*, de Vives, la primera obra que trata de adaptar la elección y la naturaleza de las materias de enseñanza al destino y á las necesidades de la mujer.

IV

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA EN EL SIGLO XVII

§ 12. DECADENCIA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA HUMANISTA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XVII, Y APARICIÓN DE NUEVOS IDEALES DE CULTURA.

El espíritu de libertad á que abrieron camino el Humanismo y la Reforma con las fuerzas acumuladas en el siglo xvi en Alemania, tuvo que ceder de nuevo al espíritu de intolerancia en las Universidades, lugares donde, precisamente, debía cultivarse aquél en primer término. Las divisiones de los miembros de la Iglesia en católicos, luteranos y reformadores, enardecieron en ellas, con mayor fuerza, la contienda de los teólogos. El esfuerzo de las diferentes confesiones por poner de manifiesto la exactitud de sus dogmas de fe, produjo una nueva Escolástica, que en su modo de expresión, no tardó en conceder menos valor á la latinidad clásica del que en otro tiempo había concedido la Escolástica de la Edad Media. A esta decadencia de los estudios huma-

nistas en las Universidades (1), siguió la de la enseñanza de las lenguas antiguas en las escuelas. ¿Qué valor habían de tener los conocimientos lingüísticos de los maestros que venían de tales Universidades? Lo primero que se necesitaba averiguar cuando se trataba de la colocación de un maestro era su verdadera fe religiosa. Su saber y sus facultades se consideraban en segundo lugar. Y para que la enseñanza de las lenguas antiguas no influyese de un modo pernicioso en el espíritu de los estudiantes, se evitaba, en lo posible, entrar en el contenido de los escritores impíos, que se estudiaban solamente desde el punto de vista gramatical y del estilo. En el griego se limitaron casi, por lo general, á la lectura del Nuevo Testamento. Por lo demás, consideraron su empleo los maestros de las escuelas latinas—originariamente teólogos—solamente como una desagradable estación de paso, en el camino que conducía á un lucrativo puesto de sacerdote. Sólo faltaba la miseria de la guerra de los Treinta años para traer, con la desaparición del bienestar general, la completa decadencia de la enseñanza literaria.

Pero en otras partes germinaba una nueva vida. La época que señalaba la decadencia de la enseñanza humanista fué al mismo tiempo un período de progreso

(1) Sobre la decadencia de las Universidades en general, y el grosero comportamiento de los estudiantes en este tiempo, véase *Günther*, «Deutsche Kulturgeschichte», en la colección Göschen, núm. 56.

poderoso en la esfera de las investigaciones de la naturaleza. Mientras que, hasta entonces, se habían tomado todos los conocimientos de las ciencias naturales de las obras de los escritores griegos y romanos, especialmente de Aristóteles, comenzó en esta época á apartar la vista de los libros para dirigirla á la naturaleza y á escuchar sus secretos admirables, cuyo descubrimiento ha hecho inmortales los nombres de Copérnico, Galileo, Keplero y Newton. ¡Y qué multitud de nuevos conocimientos proporcionan las expediciones de Colón, Vasco de Gama, Magallanes, etc., á sus contemporáneos, que los miran asombrados! Las ciencias naturales alcanzaron una importancia histórica mundial. *Bacon de Verulam* (1561-1626) las tomó como base de la investigación filosófica, en tanto que llevó de nuevo la ciencia á la experiencia y á la filosofía de la naturaleza.

Lo mismo que éste rompió con los prejuicios dados y con la fe en la autoridad, rechazó *Descartes* (1596-1650) los sistemas filosóficos de sus predecesores, y partiéndole de un punto que carecía de toda hipótesis, mostró al pensamiento de sus contemporáneos nuevos caminos y nuevos fines. Insistió con especial energía en el valor de las Matemáticas para los progresos del pensar científico y de la investigación. Ambos hombres enseñaron, á sus contemporáneos y á la posteridad, á dejar los andadores de los antiguos y á avanzar, satisfechos de su propio esfuerzo, por el camino del conocimiento.

En el siglo xvi prepararon el terreno al gran filósofo

francés dos compatriotas suyos: el humanista PEDRO RAMOS († 1572) y el ingenioso MIGUEL MONTAIGNE (1533-1592); aquél con su infatigable é inexorable lucha contra la Lógica de Aristóteles; éste con el escepticismo, que mostró en sus «Ensayos», en discusiones sobre todos los objetos posibles del conocimiento humano. Ambos se ocuparon, además, de las cuestiones de educación y enseñanza: Ramos, práctica y teóricamente, aunque sin poder realizar sus planes de reforma en Francia; Montaigne, sólo teóricamente y de un modo ocasional, en el libro I de sus *Essais* (caps. 24 y 25). Pero estas observaciones ocasionales de hombre ingenioso salvan un rico tesoro de nuevos pensamientos pedagógicos que—sin duda sólo mucho tiempo después de su muerte, por mediación de Locke y de Rousseau—debían ser de grande importancia, también en Alemania, para el desarrollo de la educación y de la enseñanza.

Para Montaigne es la educación mucho más importante que la enseñanza. Aquélla debe animar la propia actividad de los muchachos y adaptarse á su modo de ser. Ambas son posibles en toda su amplitud, solamente cuando se dedica al niño un maestro especial, que, dotado de buen sentido, suministra á su discípulo las materias de conocimiento, enseñándole, no de memoria, sino sin violencia y suavemente, á ver con sus propios ojos y á juzgar con su propia razón. El condenar la memoria mecánica y el insistir en la educación por el propio juicio, así como el tener en cuenta el carácter de la juventud, han hecho de Montaigne el primer héraldo de la Pedagogía moderna. Todo lugar, toda hora, deben ser propios para el estudio; la vida toda, una escuela. Todo depende del pensar, en primer lugar:

mucho más que de la palabra, á la cual se le había consagrado hasta entonces una gran veneración. ¡No aprenden los estudiantes mientras están en la escuela nada más que lenguas, y lenguas muertas!, mientras que debiera merecer la preferencia la enseñanza de la lengua materna y la de las lenguas vecinas. Del mismo modo que las lenguas vivas, las antiguas, se aprenden mucho más rápidamente y con mayor facilidad mediante ejercicios orales que por el camino de la Gramática. Pero es más importante que todo saber lingüístico la adquisición del conocimiento del hombre y del mundo, el cual proporcionan, del modo más sólido, la propia observación (viajes), así como el estudio de la Historia y de la Filosofía. Ante todo, un cuidado conveniente del cuerpo hace la educación plena y armónica. Por eso pide Montaigne varios ejercicios corporales diarios como parte constitutiva necesaria de la obra de la educación.

La tendencia á conceder *carácter nacional*, á su lengua materna, expresada en la varonil defensa de ella de Montaigne, adquirió cada vez más valor, también en Alemania, desde la traducción de la Biblia por Lutero (Fischart). Efectivamente, la moda, que devino preocupación en la segunda mitad del siglo XVI, en el círculo de la nobleza, por las lenguas extranjeras (italiano, español y, especialmente, francés) y la predilección que despertó á causa de esto, por una forma de expresión profusamente salpicada de palabras extranjeras, parecía querer preceder al sano desarrollo de la lengua alemana. Pero precisamente en el momento en que este «lenguaje á la moda» amenazó alcanzar el más alto grado de afectación, se elevó una enérgica protesta en la esfera superior del pueblo alemán contra la artificiosa

jerga, cuya protesta halló expresión en la fundación de la Sociedad de lenguas (Sociedad fecunda de 1617) y en las sátiras de los poetas contemporáneos (Moscherosch, Lauremberg). Por el mismo tiempo aparecieron algunos hombres que presentaron el cultivo de la lengua materna como uno de los problemas más importantes de la enseñanza. Mientras el piadoso predicador de palacio, Valentín *Andrea*, de Stuttgart, se contentaba aún con exigir la lengua alemana como lengua para dar la enseñanza, su compañero, más joven, Baltasar Schupp, iba más lejos colocando el cultivo de la oratoria alemana *sobre* el de la flexible expresión latina. El mérito de los dos mayores pedagogos del siglo XVII, Ratichius y Comenio, consiste en haber proporcionado valor real á estas exigencias.

§ 13. RATICHIVS

Wolfgang Ratichius (Ratke) de Holstein (1571-1635), es el primero en la serie de los grandes pedagogos alemanes, que, indiferentes á los beneficios materiales y sin variar de dirección á través de varias desilusiones, emplearon todos sus esfuerzos en la realización de sus ideas pedagógicas de reforma. Durante la época de sus estudios en Rostock y Amsterdam, se ocupó, con especial preferencia, de cuestiones pedagógicas. Sin embargo, no tuvieron éxito sus planes de reforma durante largo tiempo, ni en Holanda ni en otras partes, hasta que

presentó, en 1612, una Memoria, en que estaban resumidos sus proyectos é ideas el día de la elección de Francfort á las «Reichstände» alemanas. Algunos príncipes le protegieron entonces. El Landgrave Ludovico V. de Hesse-Darmstadt hizo examinar sus proposiciones de reforma á los profesores de Gniesse Helwig y Junge. El informe de ambos fué tan favorable, que el Landgrave les permitió, en 1614, que hiciesen en Augsburgo, un ensayo práctico con Ratichius. Sin embargo, la empresa de Augsburgo fracasó, en parte á consecuencia de la enemistad con el clero de la localidad, en parte á causa del desacuerdo del Didáctico con sus colaboradores.

Hasta 1618 no volvió á hallar éste, después de largas pesquisas, un alentador de su asunto en el príncipe *Ludovico de Anhalt-Köthen*. Se fundó en Köthen una escuela según los principios de Ratichius y una imprenta especial para la publicación de los nuevos libros de enseñanza. El mismo hubo de imponerse la obligación de educar á los maestros necesarios. El establecimiento se dividió en una escuela alemana y otra superior, de tres clases. Las principales, en la última, eran el latín y el griego; el hebreo y el francés eran facultativos. Tenían lugar cuatro horas de clase diarias, dos por la mañana y dos por la tarde. Entre cada dos horas de trabajo quedaba siempre una de descanso («*Quickstunde*»). El sábado estaba destinado á la repetición. Había inspectores especiales encargados de velar por la disciplina y el progreso de toda la institución. Los libros de estudio

estaban redactados por Ratichius y sus colaboradores, desde un mismo punto de vista.

La enemistad entre el clero reformado y el reformador luterano detuvo tam bién entonces el éxito de la escuela. Medio año después de la apertura este hombre, susceptible y poco cortés, fué preso por insubordinación contra el príncipe, y desterrado de su patria, después de larga cautividad. En Magdeburgo (1620-1622) las pendencias confesionales destruyeron por tercera vez la esperanza de un éxito de su obra.

La solicitud de la condesa Ana Sofía de Schwarzburg, hermana del príncipe Ludovico, le defendió, por lo menos, de las privaciones, aun cuando no le evitó grandes desilusiones en sus discusiones con la corte de Weimar. Hasta la última esperanza de realizar sus ideas de reforma con auxilio de Oxenstierna, en Suecia, se vino abajo á causa de un ataque apoplético, del cual no se rehizo ya. Murió en 1635.

Ratichius quiso mantener oculto su método, en lo posible. Los rasgos fundamentales de su sistema de enseñanza se encuentran, la mayor parte, agrupados en cortas proposiciones, en las escasas notas que poseemos. Los más importantes de ellos están concebidos en estos términos, según la clasificación de Helwig y Junge: 1.º Todo conforme al orden y al curso de la naturaleza. 2.º No aprender más que una cosa á la vez. 3.º Repetir cada cosa varias veces. 4.º Aprender, al principio, todo en la lengua materna. 5.º Todo sin violencia (el maestro de escuela no debe ser duro). 6.º No aprender nada

de memoria (mecánicamente). 7.º Uniformidad en todas las cosas (método de enseñanza, reglas y libros). 8.º Primero la cosa en sí misma, después el uso de la cosa (esto es, para la enseñanza de la lengua, primeramente el ejemplo, después la regla). 9.º Todo por partes, mediante la experiencia y la instrucción.

Ratichius llevó estas proposiciones á la práctica en Cöthen. El príncipe Ludovico redactó el plan de enseñanza con auxilio del Didáctico. Tan pronto como los estudiantes habían aprendido á leer la Biblia, á escribir y la Gramática de la lengua patria, en las tres clases, de la sección alemana, debían comenzar, en la cuarta clase, la lectura de Terencio, el autor modelo latino. Una breve explicación del fin y contenido de las comedias, y lecturas en alta voz de la primera (*Andria*) en lengua alemana, facilitaban la comprensión del texto. En la hora siguiente, debía leerse en alemán, el acto primero completo, después el prólogo y la primera escena de este acto, dándose luego una traducción libre de estas partes del texto latino. Se seguía el mismo procedimiento en la explicación de las escenas y de los actos siguientes. Cuando se habían traducido de este modo todas las comedias, debían verterse de nuevo al alemán, pero «palabra por palabra». Después de ensayar suficientemente la traducción literal, seguía un tercer trabajo para entrar en la Gramática latina; de modo que al final del cuarto año escolar los estudiantes podían conocer los elementos de la lexicografía y las reglas sintáxicas más importantes. En la quinta clase debían practicarse de nuevo y ampliarse las reglas gramaticales, sacándolas del texto; todo el trabajo recaía en el maestro; los estudiantes tenían como prescripción el «silencio pitagórico»; también les estaba prohibido el trabajo en la casa. Sólo en la quinta clase consentía el plan que los estudiantes llevasen por escrito la traducción que habían tomado al oído,

y que adquiriesen, mediante una esmerada traducción del alemán al latín, la necesaria facilidad en el uso de la lengua latina. De un modo semejante disponía para el sexto año escolar el plan de enseñanza de Köthen, la iniciación en el conocimiento de la lengua griega mediante el Nuevo Testamento. Solamente en este sexto año se exigía el trabajo doméstico.

El carácter misterioso, la manera fanfarrona con que Raticius elogió su obra de reforma, y finalmente la adversidad que persiguió á este hombre exaltado, á este sofista, además de ser realmente un pedagogo que tenía poco en cuenta la realidad en todos sus ensayos prácticos, le han dado injustamente la fama de charlatán. De todos modos, él fué el primero que mostró que *necesita* la enseñanza del *arte de enseñar*, y que debe practicarse y enseñarse según sus reglas. Si bien habría que rechazar la ciega confianza en la infalibilidad de su método y de varios de sus principios didácticos (el apego á un solo autor, el silencio pitagórico del alumno, el reprimir de un modo intencional su actividad, y el separar la disciplina y la enseñanza en la escuela), no se puede negar que enriqueció la Pedagogía con varios pensamientos realmente de valor. El deseo de una Gramática general que sirviese para todas las lenguas, escrita en la materna; la insistencia en la unidad y uniformidad, en la forma de la enseñanza como en el fondo de los libros de texto (él escribió los primeros libros metódicos); la introducción de un método inductivo conforme á la naturaleza; la fundamentación de las reglas gramaticales en ejercicios vivos; el haber desterrado la

violencia de la enseñanza: son tesoros que consiguió Ratichius para la Pedagogía alemana que no pudo olvidarlos en adelante.

§ 14. COMENIO.

JOHANN AMOS COMENIO ó Comensky (de Comna, pueblo natal de su familia) nació en 1592 en Nivniz, Moravia. Hasta que cumplió los diez y seis años no fué enviado, ya huérfano, á la escuela latina. En 1611 marchó á estudiar Teología á Herborn, en Nassau. Aquí despertó en él el filósofo *Alsted* la fe, que siempre conservó viva, en un reino próximo, y la esperanza, que influyó en todo su pensar posterior, en la posibilidad de reunir todo el saber humano en el gran sistema de la «Omnisciencia» (Pansofía). Por el mismo tiempo, el juicio de Helwig y Junge, publicado en 1613, sobre las ideas de Ratichius, le hizo conocer éstas. Después que terminó en Heidelberg y Amsterdam sus estudios, actuó como director de la escuela de Prerau (1614) y como predicador de Fulneck (1618-1621), entre sus correligionarios, los Hermanos de Bohemia. Las consecuencias que tuvo la batalla de Weissen Berge para los protestantes, le condujeron con muchos correligionarios, en 1628, después de vagar de un lado para otro, á Lissa, Polonia, situada en los límites de su patria. Allí encontró aún tiempo suficiente para dedicarse, no sólo al ejercicio de la cura de almas, sino á una acción pedagógica eficaz.

Su *Didáctica magna* y su *Janua Linguarum reserata*, nacieron allí. La *Janua*, que fué traducida en seguida á muchas lenguas, dió á conocer en toda Europa el nombre de su autor, quien recibió un honroso llamamiento de Inglaterra. Pero mientras fracasaban las negociaciones con el Parlamento inglés, á causa de los disturbios de la guerra civil, una invitación de Oxenstierna abrió en Suecia al pedagogo un nuevo campo de trabajo. Desde 1642 trabajó á instancias de aquel hombre en Elbing, en la publicación de libros de enseñanza, los cuales debían preparar una reorganización de la instrucción pública sueca. El resultado más importante de este trabajo fué el *Methodus linguarum novissima*, que apareció en 1648. El ser elegido para primer Obispo de los hermanos de Bohemia le llevó á Lissa, desde 1648 á 1650, por segunda vez. Entonces aceptó una invitación del príncipe Rakoczy de Hungría para fundar una escuela latina en Saros-Patak, conforme á sus proyectos (1650 á 1654). Allí escribió el *Orbis pictus* (el Mundo en imágenes), que apareció en 1658 en Nurenberg. Lissa, á la que volvió por tercera vez después del fracaso de su empeño en Patak, fué destruída dos años después en la guerra entablada entre Polonia y Suecia. Nuevamente anduvo errante por Alemania el anciano sin patria, hasta que, por fin halló un asilo en Amsterdam. Murió allí en 1670 y fué enterrado en la próxima Naardem.

La obra maestra de Comenio es su *Didactica magna*. Consi-

dera como el último destino del hombre la eterna bienaventuranza en Dios. Su vida en la tierra es una preparación para este fin último. Mas para la debida preparación necesita: 1.º, sabiduría; 2.º, costumbres virtuosas, y 3.º, religión. El germen de estas tres cualidades lo ha sembrado ya la naturaleza en nosotros; la educación y la enseñanza deben cultivarlo desde la primera infancia. Lo que los padres no pueden realizar ha de suplirlo la escuela. En ella deben aprenderlo todo todos los niños, sin diferencia de sexo ni de origen; esto es: sostiene la necesidad de una enseñanza común, que prepare á los muchachos para su cultura científica, moral y religiosa. Un método conveniente de enseñanza necesita también tener en cuenta, en la instrucción de las masas, las diferentes aptitudes de los estudiantes; atendiendo solamente al orden que sigue la naturaleza. De un modo semejante á como se realiza en ella el desarrollo de la creación orgánica, debe formarse la educación de los hombres. Así, para enseñar *de un modo seguro*, se debe esperar la época á propósito para la obra, como hace la naturaleza. Se empieza el trabajo de la educación temprano en la vida y temprano en el día. Y precisamente del modo como la naturaleza prepara la materia antes de darle la forma, se forma la razón antes que la lengua y se desarrollan las reglas gramaticales mediante lecturas previas de los escritores. Finalmente, lo mismo que la naturaleza hace nacer todo de las formas más sencillas y mediante un desenvolvimiento sin lagunas, así la enseñanza lleva á los niños desde lo elemental, paso á paso y sin saltos, al fin de la educación. La enseñanza es *fácil y agradable* cuando el discípulo, desde un principio, tiene *un maestro* en el objeto mismo, el cual disminuye el trabajo del alumno, mediante una forma de enseñanza conveniente, y despierta su ansia de conocer. Contribuyen además á esto los locales agradables, claros, limpios, con campo de juego y jardín, así como un trato afable por parte del maestro. Se deben ejercitar, en primer lugar, los sentidos, después la memoria, luego la razón, y, por último, el

juicio del discípulo. De ningún modo debe aprenderse nada que no se comprenda. Las reglas han de explicarse breve y claramente, mediante ejemplos; toda la instrucción debe darse en la lengua materna. Ha de dominar rigurosamente la unidad del método en toda la enseñanza y en los libros. La formación del estudiante deviene *fundamental* cuando se destierra de la enseñanza todo lo inútil en beneficio de lo útil. Para esto debe comenzar todo saber desde su origen y fundarse en la propia intuición y en la propia experiencia del que aprende. Todo lo que se va aprendiendo tiene que apoyarse en lo aprendido antes: el niño ha de conocer el enlace de las causas. Los conocimientos adquiridos se afirman, mediante la repetición atenta, en forma de conversaciones y preguntas recíprocas entre maestros y discípulos. Se enseña *con rapidex* cuando el maestro toma para ello al discípulo como auxiliar. Al enseñar ante la clase, sentado ó de pie, evita las discusiones, el trabajo de la repetición y la concisión de los escritos. Debe procurarse despertar la atención en la enseñanza por todos los medios. Los alumnos aprenderán todos el mismo libro. La materia de enseñanza necesita dividirse con precisión según el año, día y hora.

Después de precisar estos principios generales, se ocupa del método de las distintas artes y ciencias. La exigencia más importante para todo, consiste en el cultivo de la intuición y del ejercicio. Solamente donde las cosas faltan se auxilia con imágenes fieles de ellas. Las lenguas son exclusivamente medios para adquirir cultura. Por eso sólo es preciso aprender las necesarias, esto es, la lengua materna (en los primeros ocho ó diez años), las lenguas vecinas (cada una en un año), el latín, los que han de ser literatos (en dos años); los filósofos y médicos, además, el griego y el árabe; los teólogos, también, el hebreo (medio año). En la enseñanza siempre debe tenerse en cuenta el paralelismo entre la palabra y la cosa. Toda lengua debe aprenderse más bien mediante el uso que mediante las reglas. Las Gramáticas de las lenguas extranjeras se apoyan en la de la

lengua materna, enseñando solamente aquello en que se distinguen de ella. Naturalmente que también en esto tiene valor la exigencia de la unidad, en la enseñanza como en la orientación de los libros. Los últimos deben corresponder á la edad del niño: *a*), para la enseñanza de la primera edad; *b*), para el grado inferior; *c*), para el medio; *d*), para el superior (1).

Todo lo que se aprende debe servir también para la formación *moral* del alumno. En primer lugar hay que atender á las cuatro virtudes cardinales, prudencia, justicia, fortaleza y templanza. El ejemplo de los padres y de los maestros, constantes ejercicios y una disciplina conveniente, son los mejores medios para la educación moral. Para fomentar la *religiosidad*, ayuda, además del estudio de las Sagradas Escrituras, la contemplación del mundo y el examen del propio corazón. La *disciplina* ha de recaer más en la conducta que en los resultados que se obtenga de los estudiantes. Debe graduarse y prevenir una falta del alumno antes que corregir un delito cometido.

La educación de un hombre ha de comprender en total veinticuatro años. En los seis primeros, la *escuela maternal*, dentro de cada casa, se hace cargo de los problemas de la educación y de la enseñanza en sus comienzos. Hasta los doce se enseña á todos los niños en la *escuela de la lengua materna* (que

(1) Conforme á esta exigencia escribe Comenio en 1633 el *Vestibulum* que proporciona en 10 partes, mediante 500 proposiciones, el conocimiento de 1.000 palabras, las clases de las mismas y los elementos de la Gramática; en 1631, el *Janua*, que reúne en 1.000 proposiciones 800 palabras, termina la Gramática y la completa con la prosodia y la etimología; y en 1651 el *Atrium*, que en 1.000 períodos da la guía para la forma retórica de la expresión. El Diccionario destinado al grado superior, *Thesaurus*, que debía contener una colección de los escritores mejores y más puros moralmente, no apareció.

existe en todos los Municipios), dicha lengua, lectura, escritura, cuentas, Geometría, Canto, Religión, Historia y Geografía (y Sociología). En los seis siguientes años aprenden en la *escuela latina* (en cada ciudad), los que son aptos para ello, además de la lengua materna, Latín, Griego y Hebreo, Física, Geografía, Historia, Cronología, Ética y Teología. Se aprenden en ella, antes que las lenguas extranjeras, las ciencias. Las *Academias* (una en cada provincia), completan, en otros seis años, la obra de la cultura.

Se encuentra en esta teoría pedagógica, la más extensa y rica de todas las mencionadas hasta aquí, una serie de ideas que aparecen también en otros pedagogos como Vives, Andrea, Alsted, Bacon y en especial Ratichius. Pero tales ideas tienen un valor completamente diferente en Comenio á causa de que forman parte integrante de un sistema ordenado. Lo que quiere decir Ratichius, por ejemplo, con «Todo según el orden y la marcha de la Naturaleza», lo indica anteriormente la gran doctrina de la enseñanza construída por completo sobre este principio (1). Los esfuerzos de Ratichius se dirigieron preferentemente á producir un método para el aprendizaje de la *lengua*, mientras que la teoría didáctica de su contemporáneo, más joven que él, abarcó toda la esfera de la educación científica, moral y religiosa del hombre, desde el día de su nacimiento hasta la edad adulta. La renovación

(1) Comenio piensa sin duda en el desarrollo de la naturaleza exterior al hombre.

del género humano sobre una base moral y religiosa es el fin á que tienden sus esfuerzos. También necesitó sin duda, tener en cuenta, en lo práctico, las circunstancias de su tiempo, habiendo de limitarse á tratar de hacer más rápida la enseñanza del latín. Pero, sin embargo, no consideró el aprendizaje de las lenguas como un fin, sino solamente como un medio para la adquisición de la cultura. Era más importante para él que el niño aprendiese á conocer la cosa misma que la palabra. Por eso deseaba que el ejercicio de las *ciencias*, ó precediese al aprendizaje de la lengua, ó, por lo menos, se verificase al mismo tiempo que él (paralelismo entre las cosas y el lenguaje). Lo que el niño ve lo comprende y lo retiene mucho mejor que lo que no ve. Por tanto, la *intuición* es un excelente medio auxiliar para el aprendizaje de la lengua. Con este fundamento ilustró Comenio con imágenes el *Janua* y creó el *Orbis pictus*, que, no obstante sus malos grabados y su latín nada clásico, ofrece un valor duradero como el primer ensayo práctico de la enseñanza intuitiva.

También profundizó Comenio en el problema de la enseñanza elemental. Quiso que con la escuela popular quedase sentada la base para una cultura general humana. Sobre esta base debía apoyarse, ensanchándose en círculos concéntricos, el saber de los futuros hombres (1).

En su plan de enseñanza, dividido en cuatro grados,

(1) Véase la disposición de sus libros de enseñanza (pág. 91).

expresó él por vez primera la idea de la *escuela integral*. Finalmente, ninguno de los pedagogos anteriores se preocupó, como Comenio, del problema de la escuela en la esfera de la educación moral.

§ 15. TRANSFORMACIONES DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA ALEMANA DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVII.

La aparición de Ratichius y de Comenio acaeció en una época grandemente interesada por las cuestiones pedagógicas. Los *principes* alemanes, cuyo poder territorial había aumentado considerablemente desde la Reforma, se consideraron obligados á fomentar la cultura popular. Se empezó á comprender la importancia de esto para la prosperidad de todo el Estado. Insistieron los economistas nacionales, que ya existían en la primera mitad del siglo xvii—ante todos *Bartolomé Keckermann*, el filósofo de Danzig, muerto prematuramente (1609)—, en que, no sólo la fundación y sostenimiento de las escuelas, sino también su *administración* y *dirección*, era cosa del Estado y no de la Iglesia; afirmación que fué exaltada frecuentemente en épocas posteriores. Al mismo tiempo iba ganando terreno la idea de la *enseñanza obligatoria*. En 1607 se introdujo ésta en Anhalt-Bernburg, en 1619 en Weimar, después en Gotha (1642), en Braunschweig-

Wolfenbüttel en (1647), en Württemberg y Braunschweig-Lüneburg (1649), y más tarde, también en algunas poblaciones católicas del país. En todos estos sitios quedaba asegurado desde entonces el desenvolvimiento de la ESCUELA POPULAR y con ella, en cierto modo, la enseñanza de la lengua materna, aun cuando el éxito no correspondía, ni con mucho, á las esperanzas del legislador. En Weimar se introdujo, con ligeras alteraciones, el método de Ratichius en las escuelas superiores y elementales, y se dieron, por primera vez, en el reglamento escolar proyectado por *Kromayer*, detalladas instrucciones sobre los procedimientos de enseñanza en la escuela popular. El reglamento escolar más importante del siglo XVII, el MÉTODO ESCOLAR DE GOTHA, de 1642, debido á los esfuerzos incesantes del generoso duque Ernesto de Frommen (autor, el rector Andrea Reyher), recibió, tanto el influjo de Ratichius, como el de Comenio. El fin y el método de la enseñanza elemental se tratan en él con gran conocimiento de causa. Las materias de enseñanza de la escuela popular, que se limitaban hasta entonces, generalmente, á la religión, lectura, escritura, canto y, cuando más, á contar, fueron aumentadas por Reyher con el estudio de las leyes más importantes de la nación, así como con lo más digno de conocerse de la naturaleza y de la vida del país natal, etc., y reglamentadas mediante un plan de enseñanza fijo, y libros de texto convenientes (por ejemplo, un librito de Aritmética y uno de lectura en alemán). El *Reglamento escolar*

de Magdeburgo de 1658, está más influido por la Pedagogía de Comenio. Las determinaciones de este plan de enseñanza, sobre la división de las escuelas, la disciplina, el número y distribución de horas de trabajo y la introducción de un examen antes de comenzar los estudios universitarios, ajústanse á las correspondientes peticiones del Didáctico moravo. Otros planes de enseñanza recomiendan, por lo menos, la adopción de sus libros de texto, entre los cuales alcanzan mayor divulgación el *Janua*, y, más aún, el *Orbis pictus*.

Ciertamente que la mayor parte de las nuevas ideas de ambos reformadores no fué posible llevarlas en seguida á la práctica: el predominio tradicional del latín no podía destruirse de un golpe. Pero los tiempos eran otros. El ideal humanista de cultura del siglo xvi había perdido su fuerza viva. Precisamente los espíritus más progresivos se sintieron superiores á los antiguos y miraron con desdén las escuelas cuya actividad se limitaba á la imitación de los clásicos. De aquí que la lengua latina fuese suplantada, en las más importantes esferas de la vida oficial, por otros idiomas. La lengua del Estado, la de la Literatura y la de la Iglesia protestante, era el alemán; la lengua diplomática, el francés. Hasta en el mundo científico perdió importancia el latín desde que, en el último cuarto del siglo xvii, *Thomasius* y *Franke* defendieron, con éxito también, en la esfera científica, la causa de la lengua alemana. La escuela necesitó tener en cuenta este cambio favorable para las lenguas vivas. Se consideró

ya excesivo el tiempo que se empleaba en el aprendizaje del latín y se recibieron con alegría los libros de enseñanza de Ratichius y Comenio, que conducían á este fin más rápidamente. Las Gramáticas redactadas en latín se reemplazaron con otras escritas en alemán. Llegó á concederse menos importancia al hecho de saber hablar en latín. En lugar de representar dramas en esta lengua, se representaban, frecuentemente, obras escolares en alemán. Les dedicó especial atención el rector de Zittau *Christian Weise*, quien trató de apresurar con ellas la enseñanza de la lengua alemana. El fué el primero que incluyó, con éxito, la lengua materna en el cuadro de las materias de enseñanza del Gimnasio. El griego se relegó completamente á un segundo término: servía tan sólo para la cultura de los que habían de ser teólogos. Por el contrario, las ciencias naturales fueron alcanzando cada vez mayor importancia. Se necesitaban urgentemente conocimientos prácticos para edificar de nuevo lo que habían deshecho treinta penosos años de guerra. De este modo comenzaron á enseñar también muchas escuelas latinas cosas «de utilidad general». Limitaron el cultivo de las lenguas antiguas todo lo posible, y admitieron, en cambio, los objetos de estudio más diversos, en su plan de enseñanza: Construcciones civiles y militares, Astronomía, Botánica, Matemáticas y Física, Historia, Alemán, Francés y Filosofía. Los establecimientos particulares procedían á la elección de las nuevas materias de enseñanza completamente á su antojo y según sus necesidades, sin establecer una relación,

que obedeciese á un plan, entre las viejas y las nuevas materias de enseñanza.

Sin embargo, empujaba á las escuelas latinas el rápido florecimiento de las ACADEMIAS DE NOBLES, á cuya fundación acudió con entusiasmo el filósofo *Leibniz*, grande amigo de la enseñanza científica. Eran fruto de la transformación que había sufrido la situación de los nobles, que querían hacer carrera como palaciegos y funcionarios del Estado y de la Administración, y por eso aspiraban á otra cultura preparatoria diferente de la que podían dar las escuelas del tipo antiguo. En los círculos cortesanos había disminuído, rápida y decididamente, el ideal de la cultura científico-humanista. Ocupó su lugar el ideal del moderno caballero, del *hombre de mundo*, que se distinguía en las artes de la caballería y en las disciplinas galantes, esto es, en las nuevas ciencias y en las lenguas vivas, principalmente el francés. Ya á fines del siglo XVI se había empezado en este sentido con las escuelas especiales de nobles: en 1589 se fundó el *Collegium illustre* de Tübinga y diez años después el *Collegium Mauritianum* de Kassel. Sin embargo, el florecimiento de estas escuelas decayó en el tiempo que siguió á la guerra, en el que nacieron una serie de nuevos establecimientos. Se enseñaba en ellos alemán, francés, frecuentemente italiano y algunas veces inglés y español, además de algo de latín; por último, fuera de la Religión, Ética, Dialéctica y Retórica, se contaban, como nuevas ramas de la enseñanza, Matemáticas, Física, Derecho privado y político, Historia, Genealo-

gía, Heráldica, Geografía Mecánica y Arquitectura. Se practicaban los ejercicios de equitación, esgrima y danza para la educación física de los futuros *gentlemen*. Cuando en el siglo XIX se elevó la burguesía, despojando á la nobleza de su aventajada posición, se extinguieron de nuevo las Academias de Nobles. Algunas se convirtieron en escuelas militares, que ya en los siglos XVII y XVIII, en Halle y Erlangen, se habían convertido en Universidades.

V

DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA EN EL SIGLO XVIII

§ 16. FRANCKE Y LA PEDAGOGÍA PIETISTA.

El haber fijado un plan y una elección de las nuevas materias de enseñanza estableciéndolas orgánicamente en unión de las enseñanzas que se venían dando es uno de los mayores servicios pedagógicos de AUGUSTO HERMANN FRANCKE (1663-1727) y de sus colaboradores. Sin duda que el interés por este problema no le condujo á su actividad pedagógica: como discípulo de *Spencer*, creía que lo primero á que había que atender era á propagar la piedad viva é intensa del corazón, la piedad de todo sentimiento y pensamiento, cosa que constituía lo que designaron con el mote de *pietismo* sus adversarios ortodoxos. Mientras la actividad de *Spencer* quedó limitada á la vida de la Iglesia, donde inspiró á la *catequética* una nueva vida, trató de asegurar Francke, mediante la instrucción metódica de la juventud, la reforma moral y religiosa, para el por-

venir. Había fundado en 1688, en Hamburgo, una escuela de niños, de numerosa asistencia, en la cual recogió sus primeras experiencias pedagógicas. Tuvo que suspender entonces sus conferencias en la universidad de Leipzig, á causa de los impulsos pietistas, y que abandonar también su diaconato en Erfurt, después de breve ejercicio del cargo; pero encontró por fin, en 1692, como predicador y profesor de la universidad de Halle, cuya fundación estaba reciente, terreno á propósito para poder realizar sus ideas de reforma. El año 1695 señala el comienzo de sus grandes instituciones escolares. En este año fundó, ante todo, con el «considerable capital» de siete florines, una *escuela para pobres*. A ella se agregó á poco, con la asociación de los hijos de los burgueses, que eran alumnos de pago, una *escuela municipal*, y además en el mismo año, comenzó una *Institución de huérfanos* y un Pensionado para niños de familias distinguidas, que más tarde se llamó *Pedagogium*. Siguió en 1697 la fundación de una escuela latina; en 1698 la de una *escuela superior de niñas* (gineceum); en 1701 se terminó la obra de la *Casa de huérfanos*. Algunos estudiantes pobres estaban encargados de la enseñanza y de la educación, y estableció para ellos, desde 1696, comidas gratuitas. De este modo, en un tiempo relativamente corto, creció la gran obra de las «Instituciones de Francke», las cuales, á la muerte del fundador (1727), proporcionaban la enseñanza á más de 2.300 niños; en la segunda mitad del siglo XVIII descendió el número de los escolares, al mismo tiempo que

la estimación del pietismo. La reforma de Augusto Hermann *Niemeyer*, llevó, á fines del siglo, un nuevo florecimiento á las escuelas. En 1817 se las declaró institución nacional y se sometieron á la administración del Estado prusiano.

En el título de su principal obra pedagógica, *Enseñanza más breve y sencilla para dirigir á los niños hacia la verdadera piedad y el espíritu cristiano*, «*Kurzer und ein fältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind*» (1702), da Francke los dos fines pedagógicos pietistas. Por piedad entiende la devoción del corazón creyente; por espíritu cristiano, el conocimiento de las cosas terrenales, en tanto que convienen á un cristiano. Todo niño lleva en sí, según la opinión de Francke, el germen de la perversión. Por eso debe combatirse su natural obstinación y tenderse á un mejoramiento del fondo de su corazón. Es un medio para conseguir esto, en primer lugar, el buen ejemplo de los maestros y de los padres piadosos, siéndolo, de un modo negativo, el evitar todo lo que fomenta el amor al mundo (los juegos perniciosos, los placeres mundanos de todo género, las visitas á las ferias, la música, las representaciones teatrales, etc.); y de un modo positivo, las lecturas fervorosas y las explicaciones de las Sagradas Escrituras, la catequización, la oración frecuente, la asistencia regular al servicio divino y la temprana adquisición del hábito del amor á la verdad, á la obediencia y á la aplicación. En seguida siguen las observaciones sobre la educación del espíritu cristiano.—Hay reglamentos escolares especiales que dan disposiciones más amplias sobre los procedimientos de enseñanza. Como el conocimiento de Dios y de Cristo es necesario á todos los hombres, debe constituir el fundamento, la parte principal, de la enseñanza en las escuelas superiores y en las elementales. Además las *Escue-*

las alemanas ó municipales tienen que proporcionar aquellos conocimientos indispensables á todos, de leer, escribir y contar, y las cuestiones más importantes de Historia, Geografía, Historia Natural, Organización de la policía del país, etc. (1). Lo esencial, para estudiantes, son las lenguas antiguas, y entre ellas el latín. Pero además de las lenguas hay que estudiar la Geografía, Historia, Matemáticas, Astronomía, Historia Natural y Física. En las clases superiores los estudiantes deben aprender también Lógica y Retórica. — El principio fundamental del método consistía en constantes conversaciones con los que aprendían, ó sea la catequización. (Varios libros, como, por ejemplo, *Historia bíblica*, de Hübner, descomponían el asunto en preguntas y respuestas para facilitar su retención.) Debía limitarse, en lo posible, el número de cosas que se estudiasen al mismo tiempo para hacer menos difícil el trabajo de los alumnos («no enseñar á la vez más de tres cosas diferentes»). Para que no se olvidase completamente lo aprendido, al quedar relegado temporalmente á segundo término, había días especiales (miércoles y sábados), señalados para el repaso. Todo lo que se podía se aprendía mediante la intuición. Para ello se hacía que los estudiantes contemplasen, hasta en los paseos, la naturaleza circundante y se les mostraba las ocupaciones de la vida humana, los talleres, etc.—Francke deseaba, por considerarla como el medio más importante de la educación, la *inspección constante*. El educador debía ser el compañero inseparable de sus discípulos. Además, había que forzarse por despertar la piedad como el modo más seguro de preservarse contra todo mal. Los castigos corporales habían de evitarse en lo posible; las injurias, por completo. A fin de tener en cuenta los caracteres de los estudiantes, debía registrar el maestro en una lista de conducta su juicio sobre cada uno

(1) Véanse para esto las determinaciones del *Schulmethodus* (método escolar), de Gotha (pág. 72). Francke fué durante un año alumno de la clase *Selecta* del Gimnasio de Gotha.

de ellos, antes de cada examen. Tales exámenes tenían lugar cuatro veces al año.—Los estudiantes no pertenecían en todas las asignaturas al mismo grado, sino que se les asignaba en cada una el que les correspondía, según sus conocimientos. Aun cuando eran rechazados los juegos inútiles, no lo era el recreo en general. Este lo hallaban los estudiantes en los paseos, en útiles ocupaciones mecánicas y en la contemplación de objetos interesantes de la Naturaleza y del Arte. Para conservar la salud era necesaria una escuela espaciosa, clara y alegre.

Tales principios generales se aplicaban en todos los establecimientos de Francke. Cada uno de éstos estaba organizado, según la concepción de su tiempo, para la preparación de una determinada profesión: las escuelas alemanas debían preparar para oficios y profesiones. Como los discípulos de Francke eran niños de la clase social inferior, todo le parecía poco para protegerlos del influjo eventual, pernicioso, de la casa. Por eso fijó diariamente, eliminando toda vacación, una hora de oración y siete de enseñanza, que no consintió que faltase por completo ni siquiera el domingo. Se concedía más tiempo que á ninguna otra cosa á la enseñanza religiosa, que duraba diariamente de tres á cuatro horas.—En las escuelas superiores ascendía el número de horas diarias destinadas á la enseñanza á diez al principio y posteriormente á ocho. También participaban los alumnos de estas escuelas, de las horas comunes de oración, y del servicio divino. Los estudiantes del Pedagogium, una especie de Academia de nobles, podían ser dispensados del griego en obsequio al fran-

cés. Por el contrario, la enseñanza del latín se practicaba en estos establecimientos con el mismo interés que en la escuela latina. El fin de esta enseñanza era el dominio oral y escrito de dicha lengua. El método, en lo que difería del procedimiento de enseñanza humanista tradicional, estaba influido por Ratichius y por Comenio (1). Las reglas gramaticales se desarrollaban, en lo posible, sobre ejemplos conocidos. En las lecturas se concedía más valor de lo que era corriente á la comprensión de la cosa para ejercitar la expresión, como para el repaso de la Geografía y de la Historia, se leían en voz alta todas las semanas revistas latinas y se conversaba sobre ellas. Para la elección de obras escritas (en griego, casi exclusivamente el Nuevo Testamento) se tenía en cuenta, en primer lugar, la moralidad. Al latín clásico no se le concedía mucha importancia. Hasta en el *Pedagogium* las lecturas del Nuevo Testamento y de las revistas francesas, proporcionaban la materia para la enseñanza de la lengua francesa. Los ejercicios de ésta los dirigía un francés. La enseñanza de la Historia y de la Geografía, determinada por aquélla, precedían á la doctrina del estilo alemán. La última se cultivaba, en lo esencial, según la Retórica latina, pero limitando las indicaciones de las diversas formas de estilo, en honor á numerosos ejercicios (discursos, cartas, poesías). Por lo demás, toda ense-

(1) Podía referirse también á las experiencias de Francke en Gotha.

ñanza elemental (lectura, escritura, Gramática) se hacía en alemán. La enseñanza de la Aritmética consistía en calcular y comprobar operaciones, y se atenía, en lo posible, á la práctica. La de la Historia Natural y de la Física se construía sobre el principio de la intuición. Un Jardín botánico situado en el Pedagogium, un gabinete de Historia Natural, modelos y aparatos de Física y de Geografía, ofrecían un tesoro de medios de intuición como no los había en aquella época en ninguna parte. También se concedió, por vez primera, al dibujo la atención que le correspondía. Pertenecía, como la Música y ciertas ocupaciones útiles (torno, cartonería, pulimento de cristal, análisis y disección de animales), á los «ejercicios de recreo».

Francke mismo formaba los maestros de todas sus escuelas. Los buscaba entre los estudiantes becarios de la fundación benéfica, á la que llamaba por esto también *Seminarium praeceptorum*. Estos estudiantes tenían que enseñar diariamente dos horas. Aseguraban la unidad del método algunas conferencias semanales de todos los maestros, instrucciones cuidadosamente preparadas, cursos libres mutuos y constante vigilancia por medio del *Inspector scholarum*. En 1707 fundó Francke un *Seminarium selectum praeceptorum*, cuyos escasos miembros se formaban filológica y didácticamente en un curso de dos años para dar la enseñanza en las últimas clases de las escuelas superiores. A cambio de esto debían actuar, por lo menos tres años, en las escuelas de Francke, después de terminado su curso.

La Historia de la educación no nos ha ofrecido en Alemania, ni antes ni después de Francke, un pedagogo de iguales dotes organizadoras. Gracias á ellas y á la completa libertad con que pudo proceder, todas las escuelas, aun aquellas entre las cuales existían más diferencias, alcanzaron con él una unidad. En todas dominó, en lo posible, el mismo método, y todas se dirigieron al mismo fin: obtener la verdadera piedad y el sentido cristiano. Solamente variaban en la extensión y, en parte, en las enseñanzas. No podía librarse el desarrollo de la instrucción pública alemana, en la primera mitad del siglo XVIII, del influjo de su rica actividad pedagógica. Consiguió beneficios para la enseñanza del pueblo, para el estímulo del alemán y de la enseñanza científica é intuitiva, para la implantación y divulgación de las escuelas superiores de niñas y para atender á la cultura especial de los maestros. Su «Gineceo» fué propiamente la primera escuela superior de niñas de Alemania, aunque no duró mucho tiempo. Se fundó, en lo esencial, según los principios que *Fenelón* había sentado por vez primera en su obra de iniciación *L'éducation des filles* (1687). Fenelón vió el problema supremo de la mujer en el gobierno de la casa, y conforme á esto insistió, más que Vives, en la educación para la utilidad práctica. Francke tradujo la obra de Fenelón y siguió su sentido. Su «Gineceo» era el prototipo de las demás fundaciones privadas de su tiempo. Ernesto el piadoso, había pedido *establecimientos para la formación de los maestros*, y ha-

cia 1700 se hizo en Gotha, aunque sin consecuencias, el primer ensayo práctico, eligiendo para ello las diez mejores escuelas (*Seminaria scholastica*), en las cuales tenían que formarse los aspirantes al profesorado. Los Seminarios dieron por vez primera buenos resultados entre los pietistas y nacieron según el modelo de Halle. En 1732 fundó un discípulo de Francke, *Schienenmeyer*, en Stettin, además de un Asilo de huérfanos, la primera Escuela Normal de maestros de Prusia. En 1736 siguió el abad *Steinmetz* con la fundación de un segundo Seminario en el *convento de Bergen*, en Magdeburgo. El protector de Francke, FEDERICO GUILLERMO I de Prusia, confirmó y apoyó á ambos. Este príncipe hizo más que ninguno de sus antecesores por el desarrollo de la instrucción del pueblo en su país. En el Asilo de huérfanos militares de Postdam creó la primera escuela popular de paridad religiosa, en la cual se educaban reunidos niños de diferentes creencias. Únicamente se les separaba para la enseñanza de la Religión. En 1717 introdujo la enseñanza general obligatoria y fundó durante su reinado unas 2.000 escuelas nuevas, cuya existencia y prosperidad trató de asegurar mediante una serie de leyes relativas al sostenimiento de las escuelas (los «Principia regulativa», para Prusia, 1736). A los Municipios pobres del Oeste de ésta dedicó hasta 50.000 *talers* (200.000 pesetas) para atender al mantenimiento de las escuelas. Eligió los maestros de entre numeroso grupo de los discípulos y partidarios de Francke.—De un modo semejante se dejó sentir el be-

neficioso influjo de la Pedagogía pietista en los demás lugares protestantes del país. En la segunda y tercera decena del siglo XVIII aparecieron una serie, no ya de meros suplementos de los reglamentos eclesiásticos, sino de reglamentos independientes para las escuelas populares, todos los cuales están saturados del espíritu de Francke. Se llamaba también á sus discípulos para dirigir los establecimientos superiores, que aquellos reformaron entonces según el modelo de las escuelas de Halle. Fueron célebres también las escuelas de la *Comunidad de los Hermanos de Herrnhut* (hermanos moravos), especialmente las escuelas de niñas, inspiradas en los principios de Francke. Dominó el pietismo, hasta mediados del siglo XVIII, casi toda la enseñanza alemana evangélica. Logró, por última vez, poner la educación de la juventud completamente al servicio de la concepción religiosa.

§ 17. ORIGEN DE LA REALSCHULE

(*Escuela realista*) (1).

Algunos estudiantes de los establecimientos de Francke fundaron también la primera escuela realista. Ofreció ésta un carácter completamente nuevo, que, yendo más lejos que la escuela popular, trató de subvenir equitativamente á las necesidades de la burguesía aco-

(1) Escuelas en que predominan las ciencias sobre las letras.

modada, comerciante é industrial, y de dar la preparaci3n conveniente para una profesi3n no cientifica. Era, por tanto, como todas las de entonces, una escuela para una determinada clase social. En el siglo xvii habían indicado la necesidad de tales escuelas, hombres tan serios como el sabio Becher, Weigel, matemático de Jena, Leibniz y otros, y Francke había proyectado también, una vez, la fundaci3n de un establecimiento de enseñaanza de esta clase. Pero hizo un ensayo positivo por primera vez su colega de Halle, el predicador CRIST3BAL SEMLER, en su «*Realschule* de Matemáticas y Mecánica», inaugurada en 1708. Su enseñaanza carecía aún de todo método y de la debida limitaci3n de las materias. Se aprendía mediante la explicaci3n de 63 modelos, muestras é instrument3s y empleando éstos, cosa que se les ofrecía y suministraba en cada momento y toda la vida diaria. La escuela desapareci3 muy pronto. En 1738 hizo Semler un segundo ensayo; pero muri3 en 1740.

Por el contrario, tuvo larga vida la *Realschule* económico-matemática, fundada en Berlín en 1747 por un antiguo miembro del seminario de Halle, el predicador JOHANN JULIUS HECKER. Fué reconocida algunos años más tarde por Federico el Grande como *Realschule* de palacio. Con objeto de atender á todas las necesidades, constaba de tres partes: una escuela alemana, otra latina y otra propiamente de *Realschule*. Los estudiantes de las dos primeras podían también participar de la enseñaanza de la última. Esta se asemejaba, en varios

respectos, á las actuales escuelas especiales. Constaba de ocho enseñanzas: Matemáticas, Geometría, Arquitectura, Geografía, Ciencias naturales, Economía, Manufacturas, Comercio y un grupo de cosas curiosas. Todo se fundaba en un aprendizaje práctico; para la enseñanza se echaba mano, en parte, de especialistas. *Hähn*, el primer inspector del establecimiento, discípulo también del seminario de Francke, fomentó la enseñanza intuitiva mediante la múltiple propagación de los modelos. El esfuerzo por hacer comprensible y fácil de retener la enseñanza le llevó á la invención del *Método literal*. Este recibe su nombre de que los principales objetos de la enseñanza y las proposiciones más importantes de las disciplinas particulares debían escribirse solamente con las letras iniciales (*literae*) de la palabra, en forma de cuadro sinóptico, y así se aprendían de memoria. El segundo rector *Silberschlag*, también preparado en Halle, introdujo una distinción más rigurosa entre el *Pedagogium* (posteriormente Gimnasio de Federico-Guillermo), la Academia de arte y la Escuela alemana ó de oficios. En esta forma pasaron los establecimientos al siglo XIX.

§ 18. LA ÉPOCA DE LAS LUCES (AUFKLAERUNG).

LOCKE Y ROUSSEAU.

La *Realschule* de Berlín fué el último producto de importancia de la Pedagogía pietista. El espíritu de la *Aufklärung* se había fortalecido tanto en Alemania durante

este tiempo, que en la segunda mitad del siglo XVIII desterró al pietismo, el cual había devenido mezquino é hipócrita. Las nuevas ideas, procedentes de Inglaterra, hallaron aceptación, en primer lugar, en la escuela superior alemana, que también había prestado, durante largo tiempo, el más poderoso apoyo al pietismo en la Universidad de Halle. En ella había creado el creciente reino de Prusia la primera universidad del Estado, la cual debía ofrecerle, no sólo eclesiásticos y maestros, sino también funcionarios del Estado debidamente preparados. En ella desplegó en primer lugar, el agitador *Christian Thomasius* († 1728), la bandera de la *Aufklärung*, y con energía desusada ganó la batalla á la Filosofía aristotélica, aún dominante en las universidades, luchando contra la pedantería, los prejuicios y las preocupaciones religiosas (tormentos y procesos de brujerías). De este modo procuró la victoria, al mismo tiempo y después de él, *Christian Wolff* († 1754), á la Filosofía del racionalismo, que se apoyaba en las Matemáticas y en las Ciencias naturales. En la universidad fundada en *Göttinga* en 1737 penetró el principio de la «libertad académica» en la investigación científica y en las doctrinas, de una manera aún más completa que en Halle, donde, hasta el advenimiento al Trono de Federico el Grande, el espíritu del pietismo retuvo también en cierta sujeción religiosa á las ciencias no teológicas. La dominación de la *Aufklärung* era en Alemania la primera condición para la admisión y realización de las nuevas ideas pedagógicas, que, expresadas ya, en

parte, á fines del siglo xvii por el filósofo inglés Locke, y con más extensión setenta años después por J. J. Rousseau, fueron desarrolladas más decididamente y, al mismo tiempo, de un modo más persuasivo.

En 1693 publicó JOHN LOCKE († 1704) *Algunos pensamientos sobre educación* (*Some thoughts concerning education*), obra que procedía de la reflexión sobre sus años de estudiante y sobre su actividad pedagógica en la casa del Conde de Shaftesbury. El libro está sacado de notas ocasionales, como los *Ensayos* de Montaigne, con cuyas ideas pedagógicas coinciden á menudo las del filósofo inglés. Lo mismo que aquél, da preferencia éste á la educación dada por el preceptor sobre la recibida en la escuela, porque solamente en el primer caso se puede atender á la individualidad del niño.

Coloca á la cabeza de su tratado el principio fundamental de que la educación debe proporcionar al hombre un alma sana en un cuerpo sano, y desarrolla, á propósito de esto, sus ideas relativas al cuidado de la salud física. Recomienda ante todo el endurecimiento del cuerpo del niño mediante muchos movimientos al aire libre, ejercicios corporales diarios, alimentación sencilla y traje ligero. Después se ocupa de la cultura del espíritu. Considera como el problema más elevado la educación para la virtud, ó sea la formación de un carácter moral. De este modo, además, ha de conducirse al niño á la ciencia de la vida práctica, á los buenos modales y en último término á la adquisición de los conocimientos. El hábito y el ejercicio, los medios más seguros de toda educación, debían formar parte de la cultura moral del niño desde la más temprana edad. Este tiene que habituarse pronto á someter sus deseos á la voluntad

del educador: de este modo se le conduce al dominio de sí mismo, fundamento de toda educación moral. La severidad, necesaria al principio, debe ir cediendo su sitio á un trato más suave, conforme van creciendo la edad del alumno y su inteligencia. Se utiliza entonces para la educación la natural susceptibilidad del niño con respecto al honor, la vergüenza, la alabanza y la censura, y, en tanto que lo permite su inteligencia, se le inicia en el conocimiento de la necesidad de su deber (razonar). Aprende el muchacho la ciencia de la vida si se le exhorta desde temprano á reflexionar sobre el mundo que le rodea y sobre sí mismo; y, mediante el trato de hombres bien educados, se acostumbra del mejor modo á un género de vida selecto. Consideraba Locke la adquisición de los conocimientos, lo mismo que Montaigne, como la parte más insignificante de la educación, y le dedicaba por eso, solamente al final de su obra, algunos capítulos. Hace que aprenda el niño mediante el juego y el recreo. Jugando aprende á leer (al principio con letras pintadas en cubos, después con fábulas de Esopo y el *Maitre Renard*); jugando aprende también á escribir y á dibujar del natural. De las lenguas extranjeras debe aprender primero el francés, después el latín. Se enseñan ambas, hablándolas. Allí donde falta un maestro de latín más poderoso, los libros, con una traducción literal interlineada, pueden ofrecer alguna compensación. Son preferibles las traducciones fáciles en la lengua materna, á los ejercicios de estilo, empleados hasta entonces, en prosa y verso latinos. Además debe tratarse de proporcionar al alumno, al mismo tiempo que las lenguas, los conocimientos necesarios de Historia, Geografía, Aritmética, Geometría y Astronomía. También recomienda Locke el trabajo manual de todas clases. Está conforme con el valor cultural de los viajes, pero eligiéndose para ello la edad apropiada (de siete á diez y seis años).

El influjo de Locke sobre el desarrollo de la cultura alemana fué múltiple y extenso, aun cuando no se mostró en seguida. El hecho de colocar la educación, como el mayor valor, por cima de la adquisición de los conocimientos, le elevó sobre sus contemporáneos, que vieron en la asimilación del mayor número posible de materias de saber el fin último de toda cultura. Locke profundizó en este concepto de la educación. Ciertamente que ensalzó al hombre de mundo y de modales distinguidos, al *gentleman*, que constituía el ideal aristocrático de la cultura de su tiempo; pero lo esencial para él era la formación de un carácter moral, en el cual las maneras exteriores que se adquieren, son la expresión natural de la verdadera educación del sentimiento. Sus indicaciones respecto al cuidado físico del niño despertaron de nuevo el sentido de una educación del cuerpo conforme á la naturaleza.

En una pequeña obra, que no apareció hasta después de su muerte, «Sobre la dirección de la inteligencia», insistía en la necesidad de la educación que proporcione la *capacidad de juzgar*, y recomendaba como el medio más apropiado para tal educación el conceder mayor atención á la enseñanza de las Matemáticas. Con esto reiteró una exigencia que ya antes de él, á propósito de Descartes (véase § 12), habían exaltado los maestros jansenistas del célebre claustro de Port-Royal en París, especialmente *Pierre Nicole*, además de *Malebranche*, discípulo de *Descartes*, y del preceptor de príncipes *Claudio Fleury*. En ella se encuentra el

germen de la moderna (*Bildungsschule*), que vió su problema peculiar, no ya en la mera adquisición de conocimientos de un modo memorista, sino en la formación de las aptitudes espirituales y morales del alumno (1).

Mas, á pesar de todas estas ideas, no llegó Locke á apoderarse de la gran masa de los espíritus cultos inmediatamente, sino de un modo mediato por el *Emilio*, publicado en 1762, del ginebrino JUAN-JACOBO ROUSSEAU. Este libro produjo una impresión en sus contemporáneos como ninguna otra obra pedagógica anterior ni posterior. Se debió este efecto, tanto á la intensidad de sus pensamientos, como al vigor de su lenguaje. Rousseau era una naturaleza completamente revolucionaria. Lo mismo que se levantó contra la sociedad de su tiempo se levantó contra su forma de educación. El recuerdo de los vicios de la que él mismo había recibido, y de su triste infancia, contribuyó mucho, sin duda, á la exposición pasional y ruda de sus pensamientos. Su madre murió inmediatamente después de su nacimiento (1712); su padre, relojero, tuvo que abandonar Ginebra seis años más tarde por un asunto punible de honor. De este modo comenzó para Rousseau, en su más tierna infancia, la época errante y turbulenta de su vida. En un principio fué entregado á un pastor protestante, luego á unos parientes, para que le diesen educación, los cuales le enviaron unas veces á un lado y otras á otro para que aprendiese; pero en ninguna parte permaneció mu-

(1) Véase también Montaigne, § 12.

cho tiempo. Por último, huyó de Ginebra y fué á casa de Mme. de Warens, en Annecy. Esta le envió á un convento de Turín, donde se convirtió al catolicismo, el cual abandonó de nuevo más tarde, por su fe primitiva. Durante varios años anduvo errante por el mundo, como un aventurero, hasta que desde 1732 halló de nuevo un hogar en casa de Mme. de Warens, que hacía algunos años había ido á vivir á Chambery. Allí se dedicó Rousseau con preferencia á la música, trabajando además seriamente por su cultura espiritual. En 1741 abandonó la casa de su protectora, que en el ínterin había venido á menos, y se proporcionó entrada en el círculo de los enciclopedistas en París. En 1750 le hizo célebre de un golpe un tema original presentado al concurso de la Academia de Dijon sobre el influjo de las artes y las ciencias en las costumbres. Demostró de este modo, con una sofística brillante, que las artes y las ciencias no habían hecho más que corromper á los hombres, originariamente buenos. En un segundo discurso, que apareció en 1754, «Sobre el fundamento de la desigualdad entre los hombres», sostenía que éstos habían sido por naturaleza todos iguales y que solamente el alejamiento del estado de naturaleza, la aparición de la propiedad y de la autoridad pública, los habían conducido á la desigualdad.—En una casa de campo en París nacieron, finalmente, en los años de 1761-1762, sus obras más importantes: la *Nueva Eloísa*, el *Contrato social* y la novela pedagógica en cuatro tomos *Emilio ó de la educación*. Las perse-

cuciones de que fué objeto durante varios años á causa de la última obra, así como varias diferencias con sus antiguos amigos, le hicieron misántropo. Desde 1770 vivió de nuevo en París pobremente. Su amada, la tosca é inculta Teresa Levasseur, con quien se había casado en 1768, fué la única que le acompañó hasta la muerte. Los cinco hijos que tuvo de estas relaciones los llevó á la Inclusa. Murió en 1778.

Los pensamientos pedagógicos encerrados en la envoltura novelesca del *Emilio* de Rousseau se enlazan muy estrechamente con las ideas fundamentales de sus primeras obras. El hombre es bueno por naturaleza; la cultura lo ha pervertido. ¡La vuelta á la naturaleza! es el lema de Rousseau. El mejor medio para esto lo ofrece la educación, pero no la educación de clases, deseada hasta entonces, sino una educación que mantenga á los hombres en su estado natural. El problema que considera más importante es el de dejar que se desarrollen tranquilamente las disposiciones naturales del niño y alejar todo influjo exterior pernicioso. Así es educado Emilio, el prototipo del hombre natural. En el *primer libro* describe Rousseau la educación del niño en el primer año. El preceptor, un amigo del padre, lo lleva inmediatamente después del nacimiento al campo con la nodriza. Con el día del nacimiento, pues, comienza la obra de la educación. Emilio aprende mucho ya en el primer año de su vida mediante la experiencia y el hábito; pero no debe esclavizarse á la costumbre; por eso no se acostumbra á comer ni dormir á ninguna hora determinada. También debe reprimir desde el principio el sentimiento del miedo. La necesidad debe satisfacerse; pero, por el contrario, debe comenzarse á combatir desde el primer llanto infundado, sin prestarle atención, toda exigencia voluntariosa. Si se hace al niño fuerte, deviene bueno: toda perver-

sidad se origina de la debilidad. Cuando el niño comienza á aprender á hablar se le deben decir no muchas cosas, sino las mismas, con frecuencia y con claridad; sólo debe aprender á decir lo que es capaz de pensar y de comprender.

Segundo libro.—Al poder hablar, comienza un nuevo período en la vida de Emilio, que comprende desde los dos años hasta los doce. El niño debe aprender á ser sufrido ante todo: necesita poder soportar caídas y golpes sin llorar. No se le debe forzar á la obediencia, ni suprimírsele los obstáculos físicos que pueden llevarle, por sí mismos, al conocimiento de los límites de su fuerza y de su voluntad. Los conceptos de fuerza, debilidad, necesidad y violencia deben suplir para él á los conceptos morales, de que aún carece, de obediencia, mandato, deber y obligación. Rousseau rechaza también en esta ocasión el razonar, que Locke recomendaba, y, por consiguiente, á un niño que no debe razonar, no se le puede educar mediante razonamientos. Como Emilio es bueno por naturaleza, no es necesario acostumbrarle en un principio á la virtud, basta preservarlo del vicio y del error. Como no le oprime ninguna otra fuerza que la natural, no aprende tampoco á mentir. Su única doctrina moral consiste, durante este período de la vida, en este mandamiento: «¡No hagas mal á nadie!» En la enseñanza recomienda Rousseau la mayor discreción posible para esta edad. No se debe ni siquiera exhortar á los niños para que aprendan á leer: ¡solamente cuando despierta su interés por la lectura es cuando aprenden rápida y espontáneamente. La educación que proporcione la presencia de ánimo y la especial atención á los ejercicios corporales es mucho más conveniente y necesaria. Al mismo tiempo, se debe formar con interés particular la fuente originaria de la actividad espiritual: los cinco sentidos.

Libro III.—El tercer período, la edad de aprender, tiene lugar entre los doce y los quince años. El deseo de saber nace en forma de curiosidad. El mundo circundante, adonde se dirige inmediatamente esta curiosidad, debe ser objeto de la primera enseñanza. Por eso aprende Emilio las ciencias antes que

las lenguas. Para éstas queda tiempo suficiente después de los diez y seis años. Emilio debe hallar por sí mismo lo que es digno de aprenderse; no necesita tener fe en la autoridad de nadie. ¡Ningún libro más que el mundo; ninguna enseñanza más que los hechos! El alumno debe aprender los principios de la Astronomía por la contemplación de la salida y puesta del sol. La enseñanza de la Geografía comenzará por la habitación. También en la de la Física debe pasarse de los fenómenos diarios más sencillos á las leyes naturales abstractas. Pero Rousseau no quiere que aprenda Emilio nada más que aquello de que tiene necesidad á su edad. No le deja más libro que el *Robinson*, porque éste se crea por sí mismo todo lo que necesita. Para enseñarle cómo se hacen las cosas, le lleva el preceptor á los talleres y le hace que aprenda ebanistería.

Libro IV.—A los quince años comienza la educación para el adulto. Al entrar en la pubertad nacen las pasiones, que son solamente formas del amor propio. Una vez despierta la curiosidad sexual, ó se da al alumno una respuesta verdadera ó no se le da ninguna. De todos modos, debe retardarse todo lo posible el desarrollo sexual.—El hombre que se está formando debe también aprender á juzgar á los hombres. La educación de su juicio y de sus intuiciones morales merece, por eso, toda la atención en esta edad. El estudio de la historia puede entonces proporcionar ricos frutos y debe cultivarse con especial cuidado, pues la historia enseña á juzgar á los hombres según sus acciones, no según sus falsas palabras.—Tampoco debe comenzar hasta este período la enseñanza de la Religión. Pero Emilio, que hasta aquí no sabía si tenía alma, no recibe la enseñanza de ningún Catecismo confesional; solamente se le pone en situación de elegir aquella religión á que le conduzca el mejor uso de su razón. En qué debe consistir esto, según la opinión de Rousseau, lo afirma la profesión de fe del Vicario saboyano, la doctrina filosófica de la religión natural, que ocasiona á Rousseau tantas persecuciones.—Llega Emilio entre tanto á la edad de casarse, va con su pedagogo á

París. El mal gusto de esta población debe refinar, mediante el contraste, su propio sentimiento de la verdadera belleza. El estudio de los escritores clásicos viene á ayudarle en esta tarea.

Libro V.—Los viajes constituyen el final de la educación de Emilio. Su casamiento con *Sofía* lleva al autor á un tratado especial sobre la educación de la mujer. Sofía no está educada como Emilio, aislada de la sociedad, sino en la casa paterna. Su educación no difiere tanto como la recibida por Emilio, de la usual. Sus padres la enseñan á cantar y bailar, y un organista á tocar el piano. Los trabajos de las mujeres, especialmente la confección de vestidos, los conoce perfectamente. La limpieza es su primera virtud. Lo hace todo con gracia y sin afectación. No entra en los propósitos de Rousseau una emancipación de la mujer; ella debe ser educada, en primer lugar, para *agradar* á su futuro marido, y para hacerle la vida agradable.

El libro de educación de Rousseau ha proporcionado á sus contemporáneos y á la posteridad abundante materia para la crítica. Generalmente se rechaza la afirmación de que el hombre sea bueno por naturaleza, pues entonces debía la sociedad, como totalidad de hombres, no ser mala, como Rousseau afirma. Por esto se rechaza también la necesidad que procede de aquel prejuicio, de una educación sustraída á todo influjo humano. Esto es no solamente imposible—Rousseau mismo tuvo que preparar todo para la «educación natural» de Emilio—, sino también insuficiente; pues meramente mantenerlo alejado de los influjos perniciosos no basta, ni con mucho, para la formación de un carácter moral. Y ¿cómo puede manifestarse un hombre más tarde como miembro útil de la sociedad, si

desde niño se le sustrae de la relación con ella? La educación para la sociedad tiene como condición la educación en la misma. — También ha sido rechazado, con justicia, por la crítica, el haber aplazado desmesuradamente la cultura intelectual, moral y religiosa del niño. Finalmente, es equivocada la creencia de Rousseau en la omnipotencia de la educación, aun cuando esta opinión se compartía de un modo bastante general en el siglo XVIII.

Pero no obstante todos sus defectos, no puede discutirse la prodigiosa importancia del *Emilio*. Ha obtenido su mayor éxito con la exigencia de una educación *conforme à la naturaleza*. Algo semejante había deseado ya Comenio. Pero él entendió, quizás por esto, otra cosa que Rousseau. Educar conforme à la naturaleza, quiere decir en Comenio conforme al orden de la naturaleza *exterior*, en sus formas orgánicas, imitadas en la educación; Rousseau, por el contrario, entiende con esto una educación adaptada al desarrollo natural *del niño*. De aquí también su queja sobre el escaso conocimiento que se tiene de éste, como demuestra el quererle enseñar desde un principio lo que de hombres tienen necesidad de saber, no pensándose en aquello que están en situación de comprender. El estudio del alma infantil se consideró desde entonces como uno de los problemas más importantes de la Pedagogía. La afirmación de que la educación solamente debe servir para la formación de la vocación general del hombre ha influido también fecundamente en el amplio desenvolvimiento de la

Pedagogía. «Educación general humana» es en adelante el lema de la educación escolar. Alcanza el mayor éxito inmediato con sus consejos sobre el modo de tratar á los recién nacidos, poniendo de moda nuevamente el amantamiento materno. Y, sin embargo, ni éstas ni otras cuestiones sobre la educación física de los niños eran nuevas. Son originales, por el contrario, muchas de sus indicaciones sobre la educación de los sentidos mediante las cosas. Con esto dió de nuevo vida al interés por la enseñanza intuitiva, llevándola á una esfera más amplia. No obstante, todas sus exigencias, sean propiamente suyas ó ajenas, no hubiesen conmovido tan fuertemente los corazones de sus contemporáneos, si Rousseau no hubiese descubierto tan despiadadamente, al mismo tiempo, los perjuicios que ocasionaba la forma de educación usada hasta entonces. A causa de esto, sacudió los espíritus y los animó á la reflexión. En lugar de los imitadores irreflexivos de la rutina aparecieron pedagogos pensadores, haciéndose general el interés por las cuestiones pedagógicas. De este modo dió el *Emilio* un poderoso impulso hacia un progreso vivo en la teoría y práctica de la Pedagogía

§ 19. EL MOVIMIENTO FILANTRÓPICO (1).

Diez años antes que el *Emilio* de Rousseau comenzase su marcha triunfal á través del mundo ilustrado europeo, aparecía en Kiel una disertación latina sobre un «Método de enseñanza extraordinario, y excelente para la juventud de las clases sociales más elevadas». Su autor era JHOANN BERNHARD BASEDOW (1724-1790), hijo de un peluquero de Hamburgo. Había huído de su padre á causa de los malos tratos de que era objeto, mediante la intervención de un médico de Holstein; pero fué recogido de nuevo por aquél. Cuando hubo terminado en el *Johanneum* de Hamburgo sus estudios de Gimnasio, estudió en Leipzig Teología y ensayó en Holstein, como preceptor, desde 1748 á 1753, el nuevo método, que sometió á la crítica de sus contemporáneos en la obra mencionada. Influidó por Comenio, Locke y Gesner (pág. 145), comenzaba con las ciencias la enseñanza, partiendo de la intuición y de la experiencia. A esto seguía la enseñanza del latín, en el que se hablaba y escribía sobre las ciencias estudiadas. Como medio auxiliar para ello utilizó el *Orbis pictus*. El ensayo, que

(1) En lugar de filantropismo ó filantropista, se habían usado con mayor frecuencia las formas más amplias de filantropinismo, etc. Reinó al principio inseguridad en la nomenclatura. Véase *Mitt. d. Ges. f. Deutsche Erziehung und Schulgeschichte*, tomo 19, pág. 343.

tuvo más éxito de lo que se esperaba, valió á Basedow el ser recomendado para profesor de Moral en la Academia de nobles de Soroe, en Dinamarca (1753). Las disputas con el clero ortodoxo, no solamente ocasionaron su traslado á Altona (1761), sino que le restaron mucho tiempo de trabajo intenso en las cuestiones pedagógicas. Entre tanto aparecía el *Emilio*. Cuán poderosamente influyó éste en Basedow lo muestra la «Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt» («Exposición á los filántropos y hombres de posición acomodada acerca de las escuelas, de los estudios y de su influjo en el bienestar público»), que vió la luz en 1768. En ella pedía una reforma fundamental de la instrucción pública que debía constituir un asunto del Estado, bajo la dirección de un colegio especial de educación; además la fundación de seminarios, la organización unitaria de las escuelas elementales y superiores en el sentido de Gesner (pág. 145) y una enciclopedia de educación llamada «Libro elemental del conocimiento humano», en donde se hallaría todo lo que debía exigirse hasta los quince años para la instrucción y educación de un joven cosmopolita. Los filántropos y las personas acomodadas debían suministrar los medios para ello. La invitación tuvo un éxito extraordinario; se reunieron 15.000 talers en poco tiempo, procedentes de todo el mundo. Publicó en 1770 el *Libro de metodología para padres y madres de familia y para el pueblo*, como parte teórica, y poco después

tres trozos del libro elemental, como primera parte práctica de la Enciclopedia prometida. En 1774 apareció una reforma completando el libro elemental, el cual, en unión de 100 grabados en cobre, llevaba el título de *Obra elemental*. Las estampas, la mayor parte debidas á Chodowiecki, ofrecen representaciones de todos los objetos y asuntos de la vida; el libro elemental suministra en forma de conversaciones la explicación de ellos. Se ha considerado en conjunto, no sin razón, como el *Orbis pictus* del siglo XVIII.

Basedow llegó también á poner en práctica sus ideas. El magnánimo príncipe *Franz de Dessau* le había llamado en 1771 para reformar la instrucción pública en su capital y le procuró los medios necesarios para la fundación de un *Philanthropinum*, que se inauguró en 1774. Su asiduo colaborador era *Wolke*, maestro de su hija, la niña prodigio, Emilia (1). Se enseñaban en dicho centro todas las materias de los Gimnasios y *Realschulen* según los principios metódicos de Basedow. Lo moderno y lo útil prácticamente, se prefería á las lenguas antiguas. Los muchachos vivían en el *Philanthropinum* y llevaban un cómodo uniforme que difería de la moda de la época. En 1776 tuvo lugar el primer examen público, al cual fueron invitados los más importantes pedagogos de aquel tiempo. Los informes,

(1) La precoz hija de Basedow podía leer alemán antes de cumplir los cuatro años; poco después, hablar y leer francés. Con cuatro años y medio aprendió latín y al año hablaba ya.

en su mayoría laudables, llevaron la fama del establecimiento más allá de las fronteras alemanas; en 1782 contaba con 55 pensionistas de muchos países de Europa. Y, sin embargo, sólo vivió hasta 1793. El frecuente cambio de Director y de maestros, así como el no cumplir las extraordinarias esperanzas que había hecho concebir, le arrastraron rápidamente á su fin. El fundador del establecimiento murió en 1790 en Magdeburgo, después de haber puesto en 1776 la dirección de la empresa en manos de Campe y poco después de Wolke.

Basedow expuso extensamente sus ideas de reforma en el *Libro de metodología*. Señala como el problema más importante de la educación la preparación para una vida de utilidad pública, patriótica y feliz. La educación debe comenzar su labor desde el nacimiento y limitarse en los primeros años de la vida especialmente á la formación de un cuerpo sano y endurecido. Hasta los doce años debe acostumbrarse el niño á obedecer ciegamente. Sin embargo, no se permite cometer ningún acto de violencia. El castigo debe ser poco frecuente y rigurosamente graduado: se exige más generosidad en las recompensas de la que hasta entonces se había exigido (1). Como

(1) Los filántropos introdujeron en sus establecimientos, á veces, conforme á estos principios, recompensas y castigos muy extraños. Los cuadros de mérito, en los cuales se consignaban, con puntos de oro, los nombres de los que habían alcanzado 50 notas laudatorias, y la condecoración de mérito por la aplicación y el orden, eran las recompensas preferidas. Las horas de desorden, que tenían como fin elevar á los estudiantes por sí mismos al deseo del orden y de la disciplina, la privación de ciertas diversiones y á veces la prohibición de llevar el uniforme, servían como medios de castigo.

mejor se educa á los niños es con y entre niños. Debe comen- zarse muy pronto á habituarles á la moderación, á la paciencia, á la sinceridad, á la aplicación, al amor al orden y á la limpieza, á la solicitud y á la nobleza de sentimientos. Pero ante todas las cosas hay que preservar el pudor del niño. No se le lastima si se habla seriamente y con expresiones convenientes, con niños de menos de diez años, sobre la generación de los animales y de los hombres, como de las demás cosas naturales.

La educación es mucho más importante que la enseñanza que acaso sirve, solamente, cuando se encuentra en una relación muy meditada con el fin de la educación total. Entonces tienen lugar las reglas más importantes de la enseñanza: no muchas cosas sino con gusto; no muchas cosas, sino en un orden elemental, sin lagunas, avanzando de lo más fácil hasta lo más difícil; no muchas cosas, sino puramente los conocimientos útiles, y no demasiado pronto. La enseñanza debe ser todo lo agradable que lo permita su carácter. La de las cosas es más importante que el aprender de memoria las palabras. Las imágenes de aquéllas y de los hechos son sustitución indispensable del original en la escuela. La Historia natural, las Matemáticas y la Física y una doctrina moral fundada principalmente en ejercicios y ejemplos históricos, deben ser los puntos más importantes de la primera enseñanza. La de las lenguas extranjeras comienza á los siete años con el francés; la del latín, dos años más tarde. Toda la enseñanza de las lenguas ha de comenzar hablando; sólo á los quince años, cuando es capaz de comprender el espíritu lo abstracto, puede darse la enseñanza de la Gramática á aquellos que han de dedicarse al estudio. El fundamento para esta enseñanza debe ser la Gramática alemana. Simultáneamente deben explicarse trozos escogidos de los escritores clásicos. Basedow, entre otros, rechazó la enseñanza del griego á favor de otras materias más necesarias. Por el contrario, quiere que se inculque en la juventud, lo más pronto posible, las ideas de Religión, esto es, la ciencia en Dios, el Padre de los hombres, y de una

recompensa en la vida eterna. Tampoco ha de consistir, de ningún modo, la enseñanza religiosa en el mero conocimiento de los vocablos. Por eso no deben aprender los niños ninguna palabra religiosa ó dogma en tanto que no puedan unir á ellos un concepto verdadero, ni se les debe dejar rezar muy pronto. La enseñanza confesional solamente es conveniente en años posteriores (1).

El *Libro de metodología* termina con una disertación sobre educación de la mujer. Como Rousseau, vió Basedow el destino de la mujer en la vida para el hombre y la familia. Especial cuidado del cuerpo, limpieza, orden, dulzura y paciencia, buenos modales, flexibilidad social; pero especialmente, pudor y honestidad, son los puntos más importantes de la educación de las muchachas. Por último, deben conocer éstas todos los quehaceres domésticos. La enseñanza escolar se limitará á la lengua materna, el francés, la Aritmética, la Religión y la Moral, y después á la Música, canto, baile y dibujo.

El plagio de muchas ideas de las obras de Comenio, Locke y Rousseau es tan evidente, que no necesita de una demostración especial. El mérito de Basedow consiste en que estas ideas conquistaron una gran parte del pueblo alemán y—á modo de ensayo por lo menos—las realizó en el *Philanthropinum*.

Los partidarios de Basedow se habían ocupado de completar las ideas fundamentales del *Libro de metodología* de un modo científico. Trabajó con éxito, especialmente, en este respecto, ERNESTO CHRISTIAN TRAPP

(1) De un modo análogo á este principio se introduce en el *Philanthropinum* una enseñanza de la religión natural y del servicio divino que recuerda á Rousseau.

(1745-1818), el cual, después de breve actividad pedagógica en el *Philanthropinum* de Dessau, fué llamado en 1779, como profesor de Pedagogía y director de un seminario pedagógico, á Halle. En el *Versuch einer Pädagogik* (Ensayo de una pedagogía) (1780) trató de ordenar las ideas educativas de los filántropos en un sistema fundado en la psicología. De gran valor son sus indicaciones sobre la enseñanza de las lenguas. Señala el aprendizaje de las extranjeras como un mal necesario, y muestra después que el ejercicio de la inteligencia por medio de una lengua no es sinónimo, ni con mucho, de la educación de la inteligencia en general. Especialmente dirigía sus ataques contra la enseñanza de las lenguas antiguas, porque la menor parte de los estudiantes era la que adelantaba lo bastante en la comprensión de los antiguos clásicos para que éstos pudiesen servirle como modelo de buen gusto y prototipo de belleza. Por el contrario, recomendaba el estudio de los modernos escritores franceses, ingleses y, ante todo, alemanes, y deseaba que la lengua materna ocupase el lugar que hasta entonces llenaba en la enseñanza el latín. Como todo filántropo, también él encargaba las escuelas al exclusivo cuidado del Estado. Los teólogos debían ser excluidos completamente de la enseñanza. Que necesitaban los maestros científicos de una formación pedagógica especial, si es que había de mejorar la instrucción pública, lo había indicado insistentemente ya Basedow en la *Vorstellung*. Trapp trató de llevar á la práctica estos pensamientos en su Seminario pedagógico de Halle;

pero tuvo que desistir en 1783 (1), después de varios esfuerzos inútiles, de la dirección de la empresa. Otros filántropos han trabajado después, no menos activamente, en la obra de Basedow.

JOACHIN HEINRICH CAMPE († 1818) fué el creador de una rica literatura para niños. El escribió *Robinson*, el libro para niños más leído de su tiempo, no obstante la inserción de enojosas instrucciones morales. Los diez y seis tomos que constituyen una extensa *obra de revisión*, una especie de Manual enciclopédico de educación, en el cual colaboraron Trapp y otros, es el producto científico más importante del movimiento filantrópico.

Se acreditó también como escritor pedagógico CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN († 1811). (*Krebsbüchlein*, Librito del cangrejo, ó Indicación para una educación irracional del niño.—*Konrad Kiefer*, ó Indicación para la educación racional del niño.—*Amaisenbüchlein*, Librito de la hormiga, ó Indicación para una educación racional del educador, su obra más sazónada, en donde invita á los educadores á una autoeducación). Tales son sus obras principales. El establecimiento de enseñanza fundado por él en 1784 en Schnepfenthal se encuentra aún hoy en pleno florecimiento. Ofreció la mejor garantía para su existencia, desde el principio, la personalidad

(1) Estaba admirablemente organizado, y era por eso más viable, el seminario filosófico-pedagógico fundado por *Gedike* en Berlín en 1787, del cual proceden muchos pedagogos distinguidos (Bernhardi, Spilleke, Süfern, Schleiermacher).

de su fundador, que era indudablemente el práctico más importante entre los filántropos, y además su cariñosa y humana manera de tratar á los alumnos, cuyo conjunto formaba una gran familia estrechamente unida á la de Salzmann («el padre Salzmann»). El establecimiento llegó á alcanzar un mérito especial con la educación metódica de la agilidad corporal. El resucitador de esta enseñanza del gimnasio, tomada de los antiguos, fué *Guts-Muths*, el cual en su *Gymnastik für die Jugend* (Gimnasia para la juventud), dió (1793) la primera teoría de la enseñanza de la Gimnasia.

No tardó mucho en aparecer el nombre de *Philanthropinum* en los rótulos de varios pequeños Institutos, los cuales, á causa de la imperfección en el ejercicio de la enseñanza y del elogio charlatanesco de sus méritos, perjudicaron, más que beneficiaron, la causa del filantropismo. El entusiasmo de sus contemporáneos, que desde el principio había existido, aunque con oposición, se calmó rápidamente. No sólo se censuraron los insignificantes resultados de la enseñanza de los filántropos, que no habían cumplido sus primitivas promesas, sino que se sometieron también á una severa crítica sus fines y sus métodos (1). Se les discutió la comprensión del aspecto ideal de la antigüedad clásica; se les censuró el encarecimiento de lo inmediatamente práctico y de lo de utilidad general en la elección de las materias de enseñanza, y la aspiración, que lleva esto con-

(1) Véase especialmente el severo juicio de Niethammer: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus*, 1808.

sigo, á la exagerada erudición; la forma abstracta de la enseñanza de la religión natural y del servicio divino; la exageración del principio de Locke del «aprender jugando» (1); la escasa importancia concedida á la memoria y la negligencia de ella; el desmedido estímulo de la ambición mediante obsequios y recompensas de toda clase; y la conversación, sobre cuestiones sexuales, con los niños. Al mismo tiempo significa el filantropismo, en el desarrollo de la Pedagogía, un enorme progreso. La situación de la escuela, tanto de la elemental como de la superior, era en Alemania, hasta entonces, poco envidiable: seguía dependiendo aún de la Iglesia, en cuyas manos ponía el derecho de inspección. Los maestros de las escuelas populares eran al mismo tiempo sacristanes; la mayor parte de los de las escuelas superiores procedían del clero. Los filántropos, por el contrario, insistieron siempre, como en una de sus más importantes exigencias, en separar la escuela de la Iglesia, y para que la enseñanza perteneciese definitivamente al Estado, dieron los más violentos impulsos á la cuestión. Además hicieron objeto de investigación científica la instrucción, acogiendo á la Pedagogía en el círculo de las materias de enseñanza académica. Vivificaron la totalidad de la instrucción y de la educación con un espíritu más liberal y más natural. A ellos tiene que

(1) En el examen de Dessau de 1776, jugó Wolke con los niños, en latín, un juego de mando, un juego de escondite y un juego de imitación. Quien se distinguía en esto recibía un pedazo de bizcocho.

agradecer la juventud escolar alemana que se comenzase á tomar con serio interés su educación física; á ellos han de agradecer que se tratase de facilitárseles los conocimientos mediante una enseñanza metódica; á ellos han de agradecer, finalmente, el que se haya pensado también en procurar en la escuela una disciplina más suave para la naturaleza del niño y en restablecer una relación de confianza entre maestros y discípulos. En la esfera de los libros elementales y de la literatura del niño prepararon un nuevo período. Lo que hicieron en el terreno de la educación sexual del niño no se ha vuelto á reconocer ni á agradecer hasta nuestra época.

§ 20. LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA ALEMANA EN LA
ÉPOCA DE LA AUFKLAERUNG.

Los filántropos de Dessau no hicieron nada práctico ni inmediato por elevar la *instrucción pública popular*. Pero una vez que se dirigía la atención general, mediante su activa propaganda, á la instrucción pública, debía ésta también redundar en beneficio de la escuela popular, completamente desatendida. Se realizó con éxito la idea difundida por los filántropos de que enseñar es un arte, haciendo necesaria, por tanto, una formación especial de los maestros. No sólo fué provocado el ministro prusiano Zedlitz para que favoreciese la fundación de seminarios para los maestros científicos, sino que despertó de nuevo el interés del Estado

por la cultura de los *maestros de la escuela popular*, para los cuales se crearon, desde la aparición de la *Vorstellung*, de Basedow, hasta el final del siglo, un gran número de nuevos establecimientos de educación.

Esta idea llevó también al canónigo de Brandeburgo, FEDERICO EBERHARD VON ROCHOW, en Rekahn, Postdam (1734-1805), á mejorar la instrucción pública prusiana. Para formar maestros aptos y levantar con ellos á los campesinos, caídos en la miseria espiritual y social, escribió en 1772 el *Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute* (Ensayo de un libro escolar para los niños de los aldeanos). Este debía trazar á los maestros el camino para un procedimiento de enseñanza metódico. Poco después publicó el primer libro alemán de lectura para la escuela popular, el *Bauernfreund* (El amigo del aldeano), llamado desde 1776 *Kinderfreund* (El amigo de los niños). Las direcciones metódicas del *Schulbuch* (libro escolar), fueron experimentadas fielmente desde 1773 en las escuelas de Rochow en Rekahn, Gettin y Krahne por él y por su fiel maestro Bruno, y sirvieron de norma para los alumnos del seminario de Halberstädte desde 1778. Conforme á las exigencias de los filántropos, con los cuales mantuvo Rochow relaciones personales, se dió la enseñanza elemental, tan agradable é intuitivamente como lo fué al principio, concediéndose la mayor importancia á la lengua materna, á los conocimientos prácticos utilizables y á los ejercicios de raciocinio. Consideró como el proble-

ma de la enseñanza elemental la formación de hombres prácticos é ilustrados. Rochow devino pronto famoso y muy visitado. Pero su actividad pedagógica hubiera quedado sin valor, de no haber atendido por el mismo tiempo los Gobiernos á las exigencias de la enseñanza popular.

En PRUSIA, FEDERICO II vió en la propagación general de una sólida enseñanza elemental el mejor medio para la ilustración (*Aufklärung*) de su pueblo. Trabajó activamente en los tiempos anteriores y posteriores á la guerra de los siete años por elevar la enseñanza popular. No pudo renunciar á la cooperación del círculo de los pietistas, que hasta entonces habían hecho todo lo posible por la escuela popular. De este modo se unió en 1748 con la escuela profesional de Hecker, el tercer seminario prusiano de maestros, cuyos discípulos, más tarde, mantuvieron la superioridad entre otros aspirantes, apoyándose en la expresiva orden del Rey sobre la provisión de cargos. Según el reglamento escolar proyectado por el gobierno de Minden y rehecho por Hecker para Minden y Ravensberg (1754), solamente se debían formar maestros en el seminario y, habían de ir provistos, para el cargo, de un certificado; pero, sin embargo, esta orden, aun cuando repetida varias veces, no siempre se cumplía, porque el número de los maestros preparados conforme á esta disposición no era suficiente para llenar las necesidades, y el Rey, al final de su reinado, en oposición con sus propias órdenes, proveyó las plazas con personas incompetentes.

Poco después de la terminación de la gran guerra (1763) apareció la primera ley sobre la escuela popular para toda la monarquía prusiana, llamada *General-Landschul-Reglement* (reglamento escolar general). Era una reelaboración y una ampliación del reglamento de Minder, y provenía, en lo esencial, de Hecker. Contenía disposiciones sobre la enseñanza obligatoria general, sobre la elección de los maestros educados en el seminario, sobre la extensión y la elaboración de las materias de enseñanza y sobre la inspección de las escuelas, que pertenecía á los pastores de la localidad.

De un modo semejante completó en 1765, un discípulo de Hecker y Hähn, el *abad Felbiger*, de Sagan († 1788) el reglamento escolar católico para el territorio, recién conquistado, de Silesia y Glatz. Su seminario en Sagan sirvió de modelo para una serie de nuevos seminarios de maestros. Además ordenó Federico II una inspección escolar anual é hizo á este fin un cuestionario, con el cual se asegurase en lo posible el cumplimiento de sus órdenes.

Los impulsos del *Aufklärung*, que guiaron al Rey en su interés por la instrucción pública popular, se mostraron también de un modo manifiesto en su *Despacho* (*Kabinetschreiben*), que sirvieron al ministro de Estado Zedlitz (1779) para el mejoramiento de la *enseñanza superior*. Acostumbrar á la propia reflexión y á la expresión conforme al sentimiento, así como despertar la conciencia moral, debían ser los problemas, tanto de la enseñanza superior como de la escuela popular. Por eso

exigió el Rey, en su citado escrito, que en las escuelas superiores se concediese más atención á la Retórica y á la Lógica. Como libro de enseñanza recomendó para aquélla á Quintiliano, traducido al alemán, y para ésta la Lógica, del filósofo de Halle, Christian Wolff. Afirmó incondicionalmente, como base necesaria, el latín y el griego; pero también quiso que se concediese atención en los Gimnasios á los escritores franceses. Pidió ejercicios de estilo en alemán y el uso de una buena Gramática. Respecto á la Historia, debía tratarse brevemente la antigua y con bastante detalle la moderna. Contaba la Geometría, igualmente, entre las materias de enseñanza del Gimnasio. Estimaba especialmente la instrucción religiosa como medio de educación ética; pero para este fin recomendaba también un Catecismo de moral.

Al querer Federico II que se educase á los niños para pensar y juzgar conforme á razón, demostró ser uno de los primeros representantes alemanes de la escuela moderna (véase pág. 116). Christian Wolff, tan venerado por él, se dirigió también al mismo fin. Llevó ante todo á los alemanes la convicción, representada ya por Locke y otros, de que las Matemáticas son el mejor medio para la educación de la razón, asegurando á aquéllas, de este modo, un lugar duradero entre las materias de enseñanza. Wolff fué además uno de los más enérgicos representantes de la idea de la educación por el Estado, tan celosamente propagada por los filántropos.

Si la *Realschule*, durante el reinado de Federico II, no

rebasó en su evolución la forma que le había sido dada por Hecker, se debió, en Prusia, al Rey, que no quiso prescindir de la enseñanza del latín en ninguna escuela superior. Sin embargo, fundó en Braunschweig, Wittenberg, Stargard y otras ciudades, algunos nuevos establecimientos. En 1773 *Federico Gabriel Resewitz* desarrolló, con general aprobación, en su obra sobre la *Educación del ciudadano*, la idea de la *escuela municipal* considerada como una escuela popular más elevada, que debía adaptarse, en las materias de enseñanza, á las circunstancias locales y que, según el carácter de la población, debía ser instituída como escuela agrícola, de oficios ó de comercio (1). Pero cuando le llamó el Señor de Zedlitz al convento de Bergen para realizar este plan, sus fuerzas no se lo consintieron. En cambio el proyecto suyo y de otros pedagogos, de unir á la escuela popular la *escuela de industrias*, en la cual los niños se habían de acostumbrar metódicamente al trabajo manual de muchas clases (¡Rousseau!), se realizó en muy diversas ocasiones. Desde 1771 el decano *Kindermann* trabajaba en Bohemia, como preceptor, en este sentido. Como complemento y fortificación de la enseñanza popular, fundaron los grandes Estados *escuelas dominicales*, sentando con esto la base de las actuales escuelas complementarias (*Fortbildungsschule*).

(1) Francke usaba ya para su escuela popular el nombre de *Bürgerschule* (escuela municipal), sin querer crear, sin embargo, con ello un género especial de escuela.

La historia de la instrucción pública prusiana está unida íntimamente, en los últimos diez y seis años de la era de Federico, con el nombre del ministro de Estado, el SEÑOR DE ZEDLITZ († en 1793) citado varias veces. El concedió con admirable amplitud de criterio el mismo interés á todas las cuestiones pedagógicas de su tiempo, así como estaba dispuesto á realizar los planes de Resewitz; fomentó también, mediante obras sugestivas, los esfuerzos de Rochow por la elevación de las escuelas rurales; y mientras acogía, de una parte, los esfuerzos de los filántropos para atender á la Pedagogía científica, y le llamaba Trapp (véase pág. 130), de otra tenía en cuenta las exigencias de los neo-humanistas. Llamó Federico á Augusto Wolff á Halle y nombró á pedagogos distinguidos de entre los neo-humanistas (*Gedike, Meierotto*) para la dirección del gran Gimnasio de Berlín. En tanto que lo permitieron los insignificantes recursos del Estado, atendió á la elevación de la situación económica del profesorado y construyó nuevos y mejores edificios para escuelas. Dió también el primer paso feliz para separar ésta de la Iglesia. En 1787 logró fundar el *Oberschul-Kollegium* (1), al cual se encomendó la inspección y administración de toda la instrucción pública. Gracias á los esfuerzos de *Gedike* y *Meierotto*, que fueron los primeros miembros de esta Asamblea, se llevó á cabo la introducción del examen de fin de curso (1778); ésta debía ser la primera condición para la obtención de una beca. En el Derecho común (*Allgemeinen Landrecht*), publicado en 1794, se declaraban todas las escuelas y universidades establecimientos del Estado.

Los Gobiernos de los demás Estados alemanes—tanto protestantes como católicos—no quisieron ser inferiores á Prusia. La idea de la secularización de la instrucción pública por el Estado fué ganando terreno en casi todos

(1) Asamblea superior de 1.^a y 2.^a enseñanza. (N. del T.)

los puntos del país. En 1751 se redactó en *Braunschweig* un reglamento para la escuela popular, perfeccionado, extenso y minucioso, al cual siguió en breve la fundación de dos seminarios nacionales. En 1786 se estableció un Directorio escolar, al que pertenecían también los filántropos Campe y Trapp. Sin embargo, duró poco tiempo el nuevo reglamento. En AUSTRIA, *María Teresa* había sometido en 1752 todas las escuelas superiores á la inspección del Estado. Después de la expulsión de los Jesuítas en 1774, llamó á Viena, con el consentimiento de Federico, al abad *Felbiger*, para organizar la enseñanza popular, completamente abandonada. En el mismo año perfeccionó éste el «Allgemeine Schulordnung» (reglamento escolar general), que puso la dirección de toda la instrucción pública popular en manos del Estado y ordenó la fundación de escuelas normales (escuela modelo con seminario) en todas las provincias, escuelas de capital (escuelas populares superiores) en cada distrito, y escuelas triviales (escuelas populares ordinarias, con un solo maestro) en cada Municipio. En todas estas escuelas se seguían los principios del Método llamado de Hähn y Felbiger (Método literal y coral, véase pág. 112) y se consiguió la unificación de la enseñanza, por lo que hubo de resultar una gran rigidez en ella á causa del cuadro normal de lecciones en que se prescribían hasta los más insignificantes detalles. En 1775 tuvo lugar también una reforma, en el sentido de la *Aufklärung*, de los Gimnasios, que antes estuvieron dominados completamente por los Jesuítas.

Junto á las ciencias ocupó por primera vez un lugar de importancia la composición en lengua alemana. La reforma de las universidades la había hecho ya *Gerardo van Swieten* en el espíritu moderno. La de la escuela del Estado, en Austria, despertó, además, en los pequeños territorios católicos del Imperio alemán, especialmente en los distritos de obispado, un interés, desconocido hasta entonces, por el adelanto de la enseñanza popular.

En *Baviera* mereció elogios el *Señor de Ickstatt*, discípulo de Chr. Wolff, por la nueva organización que dió á la instrucción pública. La serie que fijó comprendía una «escuela rural», una escuela latina de cuatro clases para la instrucción de los ciudadanos y un Gimnasio de cinco clases para estudiantes. De acuerdo con el espíritu de su tiempo, se concedía en éste, más amplio espacio á la enseñanza de las ciencias.

En *Württemberg* persistió el ejercicio de la enseñanza en su forma tradicional, tanto en las escuelas elementales, cuanto en las superiores. Solamente la *Escuela Superior de Carlos* (*Hohe Karlsschule*), fundada por el duque Carlos Eugenio, originariamente escuela-seminario militar, reunión de Gimnasio, universidad y academia de artes desde 1781, se mostró accesible al influjo de la *Aufklärung*. Sin embargo, murió, después de breve florecimiento, en 1794.

La *enseñanza superior de la mujer* quedó relegada también, en todas partes, á los establecimientos privados en el siglo XVIII. A causa de esto se hizo im-

posible un plan unitario, por más que las opiniones de Rousseau y Basedow sobre la educación de las niñas impulsaban á numerosas discusiones sobre esta cuestión. El *System der weiblichen Erziehung* (Sistema para la educación de la mujer), de Hensel; el *Grundriss einer Theorie der Mädchenerziehung* (Bosquejo de una teoría para la educación de las niñas), de Fr. H. Chr. Schwarz, y la *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts*, (Educación y cultura del sexo femenino), de Betty Gleim, la distinguida directora de la escuela de niñas de Brema, sobresalían especialmente entre las diversas obras de esta clase. Aquí y allí nacían aisladamente establecimientos *públicos*, de carácter más determinado como la escuela de niñas (*Magdalenenschule*) de Breslau (1767) y la escuela *Antonietta* de Dessau (1786). Pero su número era aún insignificante para asegurar á las escuelas superiores de niñas un desarrollo homogéneo. En la escuela popular, la mayor parte de las veces se enseñaba á niños y niñas reunidos. Solamente se tenía en cuenta que las segundas adquiriesen el aprendizaje de algunos trabajos manuales propios de la mujer. De la formación de *maestras* se preocuparon al principio tan sólo las órdenes católicas femeninas, que se apoderaron de la enseñanza de la juventud. En 1786 fundó José II, en Viena, la primera escuela seglar de maestras del mundo.

§ 21. EL MOVIMIENTO NEO-HUMANISTA.

El mismo siglo en que el pietismo y el filantropismo proporcionaron una entrada triunfal á las ciencias en la enseñanza, constituye también la época de la nueva vida de los estudios clásicos. Se designa el movimiento que siguió á esta reforma como neo-humanista, porque sus representantes comparten con los anteriores humanistas la veneración por los antiguos, pero no ya en la imitación de su lengua, sino viendo en la comprensión del valor intelectual, moral y estético de sus producciones literarias y artísticas el fin último de los estudios clásicos. Esta nueva valoración de los antiguos se presentó aisladamente en las primeras decenas del siglo XVIII. En Inglaterra, el discípulo de Locke, el conde de *S Shaftesbury* († en 1713) señaló por vez primera á los griegos como los modelos, no igualados, del sentimiento artístico, y glorificó el ideal pedagógico de Locke, como la única encarnación de la educación humana, armónica. En Francia, poco después *Charles Rollin*, en su *Traité des études* (1726), llamó á Grecia la fuente del buen gusto.

En Alemania, finalmente, apareció en los diez siguientes años *MATHIAS GESNER* (1691-1761), el primer heraldo de esta nueva interpretación del valor de la cultura de la antigüedad clásica. Cuando en 1734 dejó el rectorado de la *Thomasschule* de Leipzig por el cargo de

profesor de Lenguas antiguas en la universidad de *Göttinga*, cuya fundación era reciente, desplegó en ella una extensa é intensa actividad, tanto en la esfera filológica como en la pedagógica. Sus múltiples ocupaciones no le dejaron llegar á una exposición sistemática y coherente de sus ideas pedagógicas; éstas se hallaban, más bien, dispersas en la colección de sus conferencias de latín y los *Kleinen deutschen Schriften* (Pequeños escritos alemanes). Le dió ocasión en 1737 á su realización práctica su cargo de director del seminario filológico en Göttinga (el primero), de inspector del Gimnasio de Hannover y su colaboración en el reglamento escolar hecho para estos establecimientos de Braunschweig-Luneburgo.

Gesner consideró á los autores antiguos como «los hombres más grandes y las almas más nobles que jamás existieron»; afirma que quien los leyere, no solamente sacará de sus obras una multitud de conocimientos de erudición, sino que «llegará á adquirir sentido práctico, á distinguir lo verdadero de lo falso, lo bello de lo informe, á concebir la flexibilidad de los pensamientos ajenos y á expresar los propios con habilidad, así como conocerá una multitud de máximas que perfeccionan la razón y la voluntad». Por esto no debió, según él, iniciarse á la juventud en el estudio de los clásicos para que pudiesen hablar y escribir lo más corrientemente posible el latín y el griego, sino para fortificar el pensamiento y el juicio, depurar el gusto, formar el carácter y apropiarse los diversos conocimientos. De aquí resulta por sí misma la necesidad de una transformación en el ejercicio de la enseñanza humanista. Una vez que los estudiantes habían aprendido inductivamente (método oral, veáse Basedow, pág. 128) las formas y reglas gramaticales más im-

portantes, debía constituir el punto central de la enseñanza la lectura, exclusivamente de los mejores escritores, considerados desde el punto de vista del lenguaje, de la moral y del contenido. Como despertar el interés es una de las cosas de importancia para el éxito de la enseñanza, se debe atender, más especialmente que hasta entonces se había atendido, al contenido, é introducir, en lugar de las enojosas lecturas exegéticas, las lecturas corrientes de los escritores.—La preparación que podían dar las escuelas latinas de su tiempo la tuvo Gesner por insuficiente y unilateral. En su *Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten* (Reflexiones sobre cómo debe instalarse un Gimnasio en una ciudad, residencia de príncipes), censuró que se pensase solamente para la elección de las materias de enseñanza en los futuros eruditos y que á causa de esto se exigiese de todos los discípulos «un completo dominio de la lengua latina», mientras que se omitía, de ordinario, lo que sin duda alguna debían saber los ciudadanos, los empleados y los oficiales. Para salvar este inconveniente propuso una *Escuela graduada* con tres grados, que debía atender: 1.º, á las necesidades de los futuros artesanos y comerciantes; 2.º, á las de los oficiales y funcionarios de la corte, del porvenir; 3.º, á las de los estudiantes propiamente dichos. Recibían la enseñanza del grado inferior todos los estudiantes desde los ocho á los catorce años. Dos años después abandonaban, los que habían de ser empleados y oficiales, el segundo grado; mientras que los escolares destinados al estudio tenían que seguir todavía un curso de Gimnasio de dos años.—Basew utilizó este proyecto en su «Vorstellung».

En la misma dirección que la de Gesner se encontraba la concepción pedagógica de su amigo JOH. AUG. ERNEST (rector de la *Thomasschule*, desde 1734, y, desde 1742, profesor en la Universidad de Leipzig). Como aquél, vió en las obras literarias clásicas, el prototipo del

buen gusto, la fuente de la profunda sabiduría de la vida y un excelente medio para la formación de la razón y de la voluntad. Llevar á la juventud á la comprensión de los antiguos le parecía mucho más importante que meter en la cabeza las reglas gramaticales y de estilo. A causa de esto, hizo de la lectura, con Gesner, el punto central de la enseñanza y concedió gran valor á que los estudiantes comprendiesen con claridad su contenido. Su predilección por las lenguas antiguas no le llevó á desconocer, sin embargo, la importancia de las ciencias: escribió la *Initia doctrinae solidioris* (1755), libro escolar muy usado, que contenía las cuestiones más importantes de las Matemáticas, Física, Filosofía y Retórica; y en el reglamento escolar escrito por él, en vigor desde 1773 á 1846 en Sajonia, pedía que se cultivasen, con las lenguas antiguas, el alemán, las lenguas modernas extranjeras y las ciencias.

Con el mismo espíritu de Gesner trabajó también su sucesor en Göttinga, EHR. GOTTLÖB HEINE († en 1812). Consideró el estudio de la lengua y de la Gramática, no como fin principal de la Filología, sino solamente como condición previa para penetrar en el espíritu de los antiguos. Ninguno de los neo-humanistas acertó como él á despertar la comprensión y el entusiasmo por la poesía antigua. Lo que hizo como organizador de las escuelas de Ilfeld, Göttinga y Hannover, fué de escaso valor en comparación con el gran beneficio que prestó, mediante sus conferencias y ejercicios de seminario, á la formación de sus numerosos discípulos (entre

ellos W. v. Humboldt, los hermanos Schlegel y Voss). Ellos han elevado, como apóstoles elocuentes, el Evangelio de los neo-humanistas á los amplios círculos de las personas cultas.

Pero, por otra parte, también se preparó el terreno en Alemania al neo-humanismo. *Klopstock* entusiasmó con sus poesías á sus contemporáneos por la melodía del antiguo metro. *Winckelmann* les hizo comprender la noble sencillez y serena grandeza del arte clásico. *Lessing* señaló en el *Laocoonte* á Homero como el mejor modelo del talento descriptivo épico y destronó en la dramática de Hamburgo al ídolo del teatro francés, en cuyo lugar puso, junto á Shakespeare, la poética de Aristóteles, aunque rectamente comprendida. Ya con anterioridad á *Winckelmann* y *Lessing*, había hecho propaganda el joven *Wieland* en su *Plan einer Akademie* (Proyecto para una academia), en favor del entusiasmo de *Schaltesbury* por los griegos. Hasta dónde llegó este movimiento de fusión armónica del espíritu alemán y el helénico en la literatura alemana lo muestran una serie de las más hermosas poesías de *Göthe* y *Schiller*.

Pero entre todos los representantes de la literatura alemana, *JOH. GOTTF. HERDER* vió con más profundidad que ningún otro en el ideal de la cultura neo-humanista el principio de la educación de la juventud. Colocó la *Bildung zur Humanität oder zum sittlich-religiösen reinen Menschentum* (Cultura para la humanidad ó para la humanización, moral y religiosamente pura) como el ideal de la educación. Todas las consideracio-

nes sobre negocios ó empleos debían retroceder ante este ideal. De las obras de los griegos nos habla, con la mayor claridad según su opinión, *El demonio de la humanidad*. El mejor modo de sembrar en el corazón de los jóvenes el germen de ésta consiste en hacer que en las escuelas recaiga principalmente la enseñanza sobre el estudio de las obras literarias griegas.

Sin embargo, FEDERICO AUGUSTO WOLF (1759-1824), el fundador de la Filología clásica en el sentido actual de la palabra, concibió con más claridad el concepto de la Humanidad al indicar como fruto de los estudios clásicos «el favorecimiento de la cultura puramente humana y la elevación de todas las fuerzas del espíritu y del corazón á una hermosa armonía entre el hombre interior y exterior». También dió al estudio de los escritores griegos la preferencia con respecto al de los latinos; pues solamente en la antigua Grecia se encuentran, según su opinión, «pueblos y ciudades que posean la mayor parte de tales cualidades, las cuales determinan la base de un carácter perfecto para la legítima humanidad». La iniciación en la lengua de estos pueblos y en sus producciones espirituales constituye, para él, el mejor medio para la cultura del hombre.

Así como Wolf, desde el comienzo de su carrera, aspiró á elevar la Filología clásica desde su situación de servidumbre, especialmente respecto á la Teología y á la ciencia del Derecho, hasta hacer de ella una ciencia independiente, se esforzó también durante su vida por crear un profesorado conocedor de la Filología, el cual debía realizar en su profesión una tarea

de toda la vida y no ser un escalón transitorio para un cargo teológico. Para fundar esta clase de filólogos puros estableció, siendo profesor de lenguas antiguas en Halle (1783-1806), en lugar del seminario pedagógico de Trapp, suprimido ya, un seminario filológico, cuyos miembros formó, en primer lugar, con carácter lingüístico-científico, pero también en vista de la pedagogía, mediante la institución de ejercicios de enseñanza en el Orfanato. No obstante la elevada opinión que tenía del estudio de la Filología clásica, defendió decididamente el mejoramiento y la propagación de la escuela popular y burguesa, y quiso que el Gimnasio solamente estuviese abierto á los futuros científicos. La enseñanza no debía tener tampoco en los gimnasios un carácter filológico literario, sino solamente ser «la que educase de un modo general y elemental». Por eso tenían que asociarse en las escuelas latinas, según su punto de vista, á las lenguas antiguas, la Religión, el Alemán, el Francés, la Historia (también la de la Literatura), la Geografía y las Matemáticas, como materias de enseñanza permanentes. Exigía, sin duda, el dominio escrito de la expresión latina, pero no como fin último, sino como medio para la mejor comprensión de la lengua. Era esencial para él la lectura. Al desear para el alumno de la primera clase del Liceo que pudiese explicar en latín un escritor desconocido, de mediana dificultad por lo menos, después de comprender completamente las palabras, que entendiase una exposición oral, escribiese sin faltas gramaticales en esta lengua y poseyese suficientes conocimientos de griego para poder traducir un capítulo, desconocido para él, de un historiador fácil, y un trozo de Homero ó de Eurípides, no hacía sino señalar un fin á la enseñanza de las lenguas antiguas, al cual se han atenido en lo esencial, en lo sucesivo, los gimnasios alemanes.

VI

DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA EN EL SIGLO XIX

§ 22. EL NEO-HUMANISMO EN LOS GIMNASIOS ALEMANES EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX.

Con Federico Augusto Wolf entró triunfante el neo-humanismo, tanto en la Pedagogía como en la ciencia filológica. En las escuelas superiores y en las universidades se connaturalizaron sus numerosos alumnos (especialmente Ast, Creuzer, Jacobi, Niethammer) con sus ideas; hasta en el régimen escolar de la confederación alemana tuvieron la palabra sus partidarios, dando á la enseñanza superior un sello decididamente neo-humanista. En PRUSIA proyectó el ministro *von Massow*, al comenzar el siglo XIX, un plan de educación comprensivo de toda la instrucción pública, y posteriormente un nuevo reglamento para el examen de aptitud. Pero los grandes acontecimientos del año 1806 interrumpieron, por el pronto, la obra de la Reforma. Con el ingreso de *Guillermo de Humboldt* en la «Sección

para el culto y la enseñanza pública», creada en lugar de la Asamblea superior de enseñanza, comenzó en 1809 un trabajo de transformación del espíritu neo-humanista que dió mejores resultados. Además de la autoridad administrativa que existía, en su mayor parte compuesta de juristas, estableció, como corporaciones deliberantes, tres «diputaciones científicas» en Berlín, Breslau y Königsberg, á las cuales pertenecían hombres tan notables como Schleiermacher y Herbart. Con ayuda del consejero *Süvern* terminó el primer reglamento de exámenes para maestros de carácter científico, el cual no fué válido hasta la época del sucesor de éste (1810). Así se realizó la definitiva separación entre el profesorado superior y el eclesiástico. El examen de suficiencia le correspondió á las diputaciones científicas, las cuales en 1816 fueron sustituidas por comisiones especiales de examen.

Pero la creación de más transcendencia de Humboldt fué la fundación de la universidad de *Berlin* (1810) como centro de la más libre investigación científica, para la cual consiguió como maestros á los científicos de mayor importancia de su tiempo. Después de él, fué *Süvern* el alma de la obra de la reforma neo-humanista. En 1812 publicó el nuevo reglamento, proyectado ya en tiempo de Massow, sobre el examen de fin de estudios, en el cual se establecían rigurosamente los cuadros de los exámenes y de las calificaciones que habían de darse. Las exigencias del espíritu de Wolf, respecto al conocimiento de las lenguas antiguas por los que habían

sido revalidados, obligaban también á los directores, que hasta entonces se oponían á esta enseñanza, á amoldar la de sus gimnasios (así se designaban ya oficialmente cuando estaban autorizados para verificar el examen de suficiencia), á los fines neo-humanistas. La creación de un Ministerio independiente para el culto y para la enseñanza pública (1817), y la de Direcciones provinciales de enseñanza (1825) hicieron imposible todo influjo eclesiástico en las escuelas superiores. El primer Ministro del culto fué el *señor de Altenstein* (1817-1840); y el ponente para cuantos informes eran necesarios acerca de la naturaleza del Gimnasio lo fué, durante cuarenta años (1818-1858), *Joh. Schulze*, también discípulo de Wolf. Se atuvo á los fines perseguidos por Humboldt y Süvern, en todo lo factible, si bien limitó considerablemente el espíritu de la enseñanza libre, dominante hasta entonces, mediante una serie de decretos y de severas inspecciones. El influjo de Hegel le impulsó á introducir la propedeútica filosófica en la enseñanza del Gimnasio. Procuró remediar la insuficiente formación pedagógica de los maestros mediante la introducción del *año de noviciado* (1826) y de un nuevo reglamento para los exámenes de los maestros (exigiendo uno práctico además del teórico). Las quejas, que aumentaban en diferentes tonos, sobre el exceso de trabajo de los estudiantes, tuvieron como consecuencia, en 1837, la disminución del número de horas máximo, á treinta y dos semanales. Al mismo tiempo propuso Schulze un *plan de enseñanza normal* para los gimnasios prusia-

nos, en el cual trató de llevar al unísono, conforme á la idea que él defendía de la cultura «universal», los elementos de cultura clásicos y los modernos. Además de las lenguas antiguas, que ocupaban el mayor espacio en el plan de enseñanza, como fundamento de la educación del Gimnasio (ochenta y seis horas de latín, cuarenta y dos de griego), tenían cabida, como materias obligatorias, el Alemán, el Francés, el Cálculo y las Matemáticas, las Ciencias naturales, la Historia, la Geografía, la Religión, la Filosofía, el Dibujo, la Escritura y el Canto, con un número de horas considerablemente más pequeño. Todas éstas han continuado siéndolo hasta hoy, con excepción de la Filosofía. La *gimnasia*, que *Ludwig Jahn* había intentado popularizar, desde 1811, connaturalizándola con el pueblo alemán, no figuró en el plan de enseñanza de las escuelas superiores hasta 1842, á consecuencia de la reacción política.

En BAVIERA se había comenzado, aún antes y más radicalmente, la transformación de los gimnasios según los puntos de vista del neo-humanismo. El que no se ejecutase en 1808 el programa llamado *Normativ*, ideado por *Niethammer* (en el que se daba preferencia á las lenguas antiguas y á la Filosofía), obedeció, no solamente á la oposición de los partidos clericales, sino también á la carencia de maestros con preparación suficiente. Por eso fundó *Fr. Thiersch* en 1811, en Munich, un seminario filológico, del cual salió un grupo numeroso de filólogos neo-humanistas. En su nuevo plan escolar (1829), el más unitario, pero también el más superficial de los

planes de enseñanza humanista del siglo XIX, conservó, además de las lenguas antiguas, la Religión, las Matemáticas, la Historia y la Geografía. Sin embargo, hubo de sufrir su plan en el siguiente año una revisión. En los demás Estados unidos alemanes, se introdujeron en los treinta años siguientes, según el modelo de Prusia, los exámenes de suficiencia o y de maestros de gimnasio, aunque no arraigó aquí tan rápidamente el neo-humanismo. En Württemberg y Sajonia, por ejemplo, siguió concediéndose el lugar principal al saber lingüístico próximamente hasta mediados del siglo XIX.

Los representantes de la Pedagogía neo-humanista no se dieron por satisfechos con los resultados prácticos; edificaron sobre los principios alcanzados por Wolf un sistema completo de la Pedagogía del gimnasio. Desde el tendencioso libro de Niethammer *Über den Streit des Philanthropinismus und Humanismus* y desde la obra tan discutida de Thiersch *Über die gelehrten Schulen* (1826) se sucedió una rica literatura sobre la importancia, fines y forma de la enseñanza del Gimnasio, entre la cual se distinguen las obras de Döderlein, Deinhardt, Nägelsbach, Roth é Hirzel.

§ 23. LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA REALISTA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX.

A consecuencia del reglamento de exámenes de 1812, que solamente abría las puertas de la universidad á los que tenían el título que confería el gimnasio, no pudieron llegar á adquirir las escuelas realistas ni las municipales

un desarrollo propio. Subsistía la necesidad de un determinado género de escuelas realistas apropiadas á su tiempo, para la burguesía alemana, que había alcanzado cierta independencia (ley municipal prusiana de 1808), y aumentó cada vez más esta necesidad con el auge de las ciencias naturales, de la técnica y de la industria. Pero, por un lado, no tenía el Estado interés por la instrucción pública de la *Realschule* y hasta era desfavorable á ella su juicio, y, por otro, se buscó en vano la forma exacta y la norma fija. La fundación de la escuela realista de Berlín con su carácter de escuela especial era insuficiente y tuvo por eso pocos imitadores. Se atendió á esta exigencia con las llamadas clases municipales ó secciones realistas (*Realabteilung*) que se agregaban á los gimnasios, ó bien con las pequeñas escuelas latinas antiguas, que fueron adaptadas, del mejor modo posible, como escuelas municipales, á las circunstancias de la época moderna. Por parte del Estado intentó primeramente *Baviera*, con el programa *Normativ* redactado por Niethammer (1808), la fundación de establecimientos profesionales que satisficiesen las necesidades de su tiempo, los cuales debían proporcionar á los estudiantes una cultura moderna. El éxito, sin embargo, se hizo esperar. El instituto realista de Nürenberg fué el único resultado práctico de sus esfuerzos y existió solamente hasta 1816. Quedó, pues, en Baviera, como en otras partes, durante largo tiempo, en ensayo indeciso, hasta que, finalmente, AUGUSTO GOTTLIEB SPILLEKE (1778-1841), desde 1821 director

del establecimiento de Hecker, asignó á la escuela realista su verdadero fin y un contenido definido. En tres informes (1821-1823) se expresó acerca del problema y organización de la escuela realista, la cual es, según su opinión, al igual que el gimnasio, una escuela de cultura general. La escuela realista no ha de ser una institución que prepare para los fines inmediatos de la vida práctica, sino que tiene como problema fomentar «la libertad de enseñanza, la actividad del pensar y el sentido de lo sagrado y de lo grande». «La Historia Natural y las Matemáticas son, á causa del concepto mismo de la escuela realista, sus objetos capitales; y como toda cultura es una obra de comunidad, resulta la enseñanza de las lenguas modernas y de la materna, igualmente necesaria que la de la Historia y Geografía. El Dibujo y el Modelado sirven para educar el sentido de la forma, la Religión como defensa contra toda visión mezquina y todo rebajamiento de la vida.» Rechazaba Spilleke el latín, en sus comienzos, como incompatible con la naturaleza de la escuela realista; posteriormente, quiso admitirlo á causa de su valor educativo para el entendimiento, como él mismo declara, pero probablemente, también á causa de los privilegios que su estudio brindaba, pues cuando se trató de conceder á los revalidados de la escuela realista, el derecho á no servir en el ejército sino durante un año y el ingreso en los estudios para prestar servicios financieros, Correos, Montes, Arquitectura y en la justicia subalterna, se estableció

una dependencia entre los citados servicios y el conocimiento del latín. Conforme á esto exigía la *Instrucción* de 1832 que los rivaldados tradujesen del latín, con facilidad, César y pasajes sencillos de Ovidio y Virgilio. A causa de esto, las escuelas destinadas originariamente á los ciudadanos, convirtiéronse en escuelas de oficios. La admisión de la enseñanza del latín no hizo sino perjudicar su desarrollo, pues no realizó lo que debió realizar y acarreó un exceso de trabajo á los estudiantes, para los cuales debían constituir siempre lo esencial las lenguas modernas y las ciencias. Aparentemente prosperaron las nuevas escuelas realistas, pues su número aumentó rápidamente á causa de los derechos que iban unidos á ellas, hallando también acogida en otras ciudades, en parte con los mismos nombres, en parte como «escuelas municipales superiores». Solamente se permaneció fiel al principio originario de Spilleke en la fundación de estos establecimientos en algunos sitios, donde no se admitía el latín entre las materias de enseñanza. Los escritos de *Nagel* y *Mager* demostraron, de un modo convincente, la autorización de estos establecimientos en que no entraba el latín.

§ 24. LA VISIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PENSADORES
Y POETAS ALEMANES.

Las cuestiones de educación ocupaban en Alemania, desde Rousseau y la aparición de los filántropos, el primer término entre los intereses públicos. Casi ninguno de los grandes pensadores y poetas alemanes que vivían en el último cuarto del siglo XVIII y á comienzos del XIX pasaron sin tomar parte en ellas. EMMANUEL KANT († 1804) desatendió con las lecturas del *Emilio* sus paseos diarios, y tomó con calor la defensa del filantropismo de Basedow. Lo mismo que él, juzgó severamente en sus obras filosóficas el pensar de sus contemporáneos; con su decidido apoyo al concepto del deber, fué un educador de la humanidad, en el más elevado sentido de la palabra. Dió también lecciones sobre Pedagogía, las cuales publicó colecionadas su discípulo *Rink* en 1803. Kant vió en la educación el mayor problema y el más difícil de la humanidad, al cual apenas se le había concedido su verdadero valor. La perfección humana debe ser su ideal, y se resuelve en la moralidad. El fin supremo de la educación es, por tanto, la formación de un carácter que quiera el deber por el deber, el bien por el bien, y no en atención á la recompensa ó al castigo. Los medios conducentes á este fin son: la disciplina, que debe dominar nuestra brutalidad y barbarie; la cultura, que nos

educa con la instrucción; la civilización, que nos presta seguridad social y experiencia del mundo; y la moralización, que nos educa para elegir solamente los fines buenos. Esta constituye el punto culminante de la obra de la educación, el fundamento del carácter, que obra solamente según máximas.

La elevada seriedad moral que nos viene del carácter y de las obras de Kant llena también la personalidad y los escritos de su discípulo J. GOTTLIEB FICHTE († 1814). La batalla de Jena le afectó profundamente. Poco después de la paz de Tilsit fué precipitadamente de Königsberg á Berlín, y dirigió allí, en el invierno de 1807 á 1808, sus famosos «Discursos á la nación alemana». Según su opinión, el pueblo alemán ha merecido su desgracia. Pero esto no cae dentro de lo irremediable: debe crearse un nuevo Estado nacional. Esto es posible solamente mediante una educación nacional, alemana. La generación moderna está, ciertamente, corrompida; pero en nuestro pueblo vive un buen germen. Por eso debe sacarse la nueva educación de la esencia del espíritu alemán. En Pestalozzi (véase pág. 165) aparece un guía para tal obra. La generación futura no puede estar en contacto con la corrompida del presente. Para esto, el Estado ha de encargarse de la juventud y educarla, mediante sus maestros, en internados especiales. Todos deben recibir una cierta cultura general; para los estudios científicos se admite solamente á los que son aptos. Fichte predicó en estos discursos una Pedagogía social á grandes rasgos. No

obstante la parcial imposibilidad de ejecutar sus consejos, había causado, con sus arrebatos idealistas y con su tono profético, prometedor de venturas, una fuerte impresión en sus contemporáneos, y despertado y robustecido de nuevo, tanto la confianza en sí, como la fuerza moral del pueblo alemán.

Herbart y *Schleiermacher*, que actuaron en una época posterior mediante su Pedagogía, se tratarán con mayor extensión más adelante (véase § 27). Demos, en cambio, una breve ojeada, en este lugar, á las ideas pedagógicas de los grandes poetas alemanes.

LESSING se ocupó repetidas veces en sus obras en prosa, aun cuando sólo ocasionalmente, de las cuestiones de educación: en su crítica del *Plan einer Akademie* (Proyecto para una academia), de Wieland; en una discusión de la Memoria, premiada, de Rousseau; en los *Abhandlungen über die Fabel* (Tratados sobre las fábulas), etc. Expuso más detalladamente sus ideas pedagógicas en la *Erziehung des Menschengeschlechts* (Educación del género humano). Educación es para él la revelación que se hace al individuo, de modo que lo que nosotros solemos designar como historia de la revelación divina, viene á ser la historia de la educación de la humanidad (1).

1800
1800 Toda la vida de GÖTHE representa un ejemplo sublime de seria autoeducación. En sus primeros años, fuertemente influído por Rousseau, se interesó viva-

(1) Véase Herder, pág. 149.

mente por la obra de reforma de Basedow, pero no incondicionalmente. No obstante sus luchas difíciles, devino en Weimar un afortunado educador y consejero del duque Carlos Augusto, juvenilmente impetuoso. Con su viaje á Italia adquirió el ideal de cultura estética de los neo-humanistas. En *Años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, pinta la educación de su héroe encaminada á alcanzar una humanidad hermosa y libre, por medio de la vida. Sin embargo, poco á poco cambió el ideal educativo de Göthe: el hombre no necesita solamente vivir para sí mismo, debe también aprender á querer vivir para los demás: «Ser activo es el primer destino del hombre», dice en *Años de aprendizaje*. Los *Años de viaje* (1) entonan el Cantar de los cantares del trabajo. El hijo de Guillermo Meister es conducido á una «Provincia pedagógica», cuyo prototipo es el instituto de Fellenbergs, en Hofwyl (véase pág. 180). Allí se le educa, no sólo para el trabajo, sino además, y ante todo, para el profundo respeto. También Fusto halla en la inquieta actividad, útil para todos, el camino de la propia salvación. De este modo devino Göthe el poeta originariamente individualista, el pedagogo social, como Fichte y Pestalozzi, en el transcurso de los años.

SCHILLER quería, ante todo, la educación para la belleza moral. En el «*Künstlern*» desarrolló la idea de que nosotros, los mortales, solamente podemos apo-

(1) Años en que, según costumbre, viajaban á pie los que habían aprendido un oficio para ver cómo trabajaban en él en otras partes. (N. de la T.)

derarnos de la suprema verdad bajo la forma de la belleza. Considera la poesía como el medio más elevado para el ennoblecimiento de la humanidad. En las «*Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen*» (*Cartas sobre la educación estética del hombre*, 1795), coloca, en lugar de la ley moral, la belleza, como el fin último de la cultura humana, y demuestra detalladamente la necesidad de la educación estética.

Entre los demás poetas que se ocuparon de cuestiones pedagógicas deben citarse, por lo menos, *Jean Paul* y *Ernst Moritz Arndt*. El primero se mostró como uno de los conocedores más delicados del alma infantil en su «*Levana oder Erziehlehre*» (*Levana ó Doctrina de la Educación*); el último nos ofreció en sus «*Fragmenten über Menschenbildung*» (*Fragmentos sobre la educación humana*), una obra pedagógica de gran valor, por desgracia casi olvidada.

§ 25. PESTALOZZI.

En tanto que los esfuerzos pedagógicos de los filántropos y de los neo-humanistas se dedicaban exclusivamente á la enseñanza superior, apareció por vez primera, con JOHANN HEINRICH PESTALOZZI, un hombre cuyo total sentido y aspiración tendían á la elevación de la clase popular más pobre, mediante la educación y la enseñanza, y el cual permaneció, hasta sus últimos alientos, fiel á este su problema de la vida, con una abnega-

ción y una disposición al sacrificio incomparables. Nació el 12 de Enero de 1746, en Zurich; era hijo de un médico y perdió pronto á su padre. La educación austera, llena de sacrificios, pero, sin embargo, blanda, que recibió de su madre, desarrolló en el muchacho, bien dotado en parte, espiritualmente, una rica vida del sentimiento; pero no dejó ningún lugar al desarrollo de la fuerza y del pensamiento masculinos. Permaneció durante su vida, á causa de esto, como un hombre poco práctico y soñador. Después de frecuentar durante varios años el gimnasio de Zurich, quiso ser teólogo; pero volvió, después de ensayar algunos sermones sin éxito, al estudio del Derecho y, por fin, por la persuasión de un médico pariente, á la agricultura. En 1768 hizo sobre una extensión de terreno, inculto hasta entonces, en Birz, Argovia, una plantación de rubia que bautizó con el nombre de *Neuhof*. Pero la pérdida de la plantación y su falta de disposición acarrearón la ruina en pocos años. El perseveró, no obstante, en *Neuhof* y hasta fundó en 1775, con la ayuda de varias ciudades y de ricos particulares, una *Escuela para pobres*, á cuyos discípulos enseñaba, ocupándolos al mismo tiempo provechosamente (en la labranza, en hacer media, en hilar, en tejer). Pero después de cinco años de duro trabajo y de serias preocupaciones, tuvo que abandonar también esta empresa.

En la situación más miserable pasó aún más de diez y ocho años en *Neuhof*, dedicado á trabajos literarios sobre la educación del pueblo. En 1780 aparecieron en la

Efemérides de Iselin *Las veladas de un ermitaño*, apasionado desbordamiento lírico, en forma aforística, que ofrece la elevación de las fuerzas interiores de la naturaleza humana como problema de toda cultura, é insiste especialmente en la obra educativa de la casa paterna.

En 1781 siguió á éste el excelente libro popular «*Lienhard und Gertrud*» (*Leonardo y Gertrudis*), que en el acto le hizo célebre. En 1787 aparecieron la cuarta y última parte del libro. La protagonista de la sencilla historia rústica es Gertrudis, la discreta y noble mujer del albañil bondadoso, pero débil de voluntad, Leonardo. El municipio en que viven ha sido llevado, por los pérfidos amaños del guardabosque y del tabernero Hummel, al borde de la perdición. La acción razonable y educadora de Gertrudis arrastra los elementos sanos á la emulación. La labor, enérgicamente unida, del párroco; del propietario Arner y del maestro Glülphi, que obraba tomando por modelo á Gertrudis, logró al fin una duradera mejora de la anterior situación, tan desconsoladora. El libro debía mejorar, como Pestalozzi mismo indica, la cultura popular, partiendo de su situación real y de sus relaciones naturales. Los buenos maestros y las buenas escuelas populares faltaban en todas partes, en su tiempo, á causa de lo cual nació la idea, en el discípulo de la habitación materna, de poner la cultura del pueblo en manos de las madres. En Gertrudis creó el tipo ideal de una madre apta para una obra educativa semejante.

No alcanzaron el gran éxito que este libro los otros, escritos en Neuhof (en 1782, *Cristóbal y Elsa*; en 1797, *Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (*Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo de la especie humana*)).

La transformación de las relaciones políticas de su patria, dieron ocasión á Pestalozzi, en 1798, para llevar á la práctica las ideas pedagógicas que había adquirido en el espacio de largos años. Se afilió con entusiasmo á la nueva República helvética; y, como á causa del levantamiento de los católicos de Unterwald contra el nuevo Gobierno, muchos padres de familia perdieron la vida, se le encargó, á ruegos de éstas, de la educación de los huérfanos más abandonados corporal y espiritualmente, en un convento de *Stanz*. Pestalozzi no se desanimó ante la dura é ingrata tarea pedagógica. Además de la unión que tenía lugar en Neuhof, entre la enseñanza y el trabajo, introdujo la instrucción de dos niños más pequeños por uno mayor, valiéndose de un coro rítmico. Antes de un año de fecunda actividad, tuvo que abandonar el convento á los franceses, para que sirviese de lazareto. Los niños se dispersaron de nuevo y Pestalozzi fué de maestro á la escuela elemental de *Burgdorf* en el cantón de Berna; pero se unió poco después de esto á los maestros del Appenzell, Krüsi, Tobler y otros, para la fundación de una escuela y de un seminario en el palacio de Burgdorf. Allí desarrolló el método de enseñanza que ya había puesto en práctica en

Stanz, en tanto que atendía, más que hasta entonces, á la enseñanza intuitiva, y daba, en la más importante de sus obras pedagógicas « *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* » (*Cómo enseña Gertrudis á sus hijos*, 14 cartas, 1801), una detallada exposición de sus ideas sobre la educación y la enseñanza públicas.

Señala en ella como el comienzo y fundamento de toda instrucción, la intuición; como su fin, el concepto claro; como el medio elemental de toda cultura, el número, la forma y el lenguaje. Lo que desarrolló teóricamente en este libro debían ponerlo al alcance de todos, los *libros elementales* escritos por él y sus amigos (Libro de las madres; A B C de la intuición ó Doctrina de la intuición en relación á la medida; doctrina de la intuición respecto al número), de modo que se pudiese enseñar en todas las familias conforme á ellos.

La cesión del palacio de Burgdorf á un subgobernador expulsó á Pestalozzi en 1804, con su floreciente instituto, á *Münchenbuchsee* (Berna), desde donde fué á establecerse, en el mismo año, á *Iverdon*, en el lago de Neuchâtel. Su instituto, fundado en el palacio de Iverdon (para niños y niñas, de todas las clases sociales), alcanzó pronto fama europea. Políticos, pedagogos y filántropos de todos los países de la tierra visitaban la escuela. El entusiasmo por el hombre y por su obra era general. Sin embargo, no gozó el establecimiento de una existencia mucho más larga que la del *Filantropium* de Basedow. La falta de aptitud pedagógica de Pesta-

lozzi (1) y su poca disposición para administrar, las contiendas entre los maestros (Schmid, Niederer) durante varios años, la falta de disciplina y otras muchas circunstancias, precipitaron el desenlace en 1825. El anciano fundador volvió á Neuhöf. Allí describió en la «*Lebensschicksalen*» (historia de su vida), lo que como director de las escuelas de Burgdorf é Iverdon había gozado y sufrido; y recogió en el «*Schwanengesang*» (*Canto del cisne*), una vez más y en forma más concisa, las ideas por las cuales luchó y sufrió durante toda su vida. Murió en Brugg el 17 de Febrero de 1827 y fué enterrado en Birr.

Pestalozzi designa su doctrina pedagógica con las palabras «educación elemental» (*Elementarbildung*). Comprende con ellas el desplegamiento y formación de las fuerzas y aptitudes humanas. Estas fuerzas son de naturaleza, física en parte, en parte intelectual y en parte moral. Deben desarrollarse todas en igual medida según las leyes que les son inherentes, y cultivarse armónicamente.—El destino del hombre consiste en vivir de modo que sea feliz en su posición y llegue á ser útil en su círculo. De aquí resulta este doble problema: la cultura general humana y la cultura profesional. Mas la última debe siempre subordinarse al fin general de aquélla.—Como la educación tiene como problema solamente ayudar á las fuerzas existentes en el hombre para desarrollarlas, se necesita conocer profundamente la naturaleza humana y la mayor habilidad para tratarla. Por eso debe elevarse el arte de la educación en todas sus partes á una ciencia. La enseñanza forma solamente

(1) En la autobiografía de *Ramsauer*, discípulo de Pestalozzi (1838), se ve cuán poco valió éste como maestro de escuela.

un aspecto de la actividad pedagógica, y no tiene que aumentar como tal, la riqueza del conocimiento, en primer término, sino robustecer las fuerzas humanas de que está capacitado el alumno para obrar independientemente y según su razón. También los principios de la enseñanza deben acomodarse, á causa de esto, al desarrollo espiritual del hombre, esto es, deben fundarse psicológicamente. Como este desarrollo es el mismo, en el fondo, en todos los hombres, un buen método de enseñanza puede darse tan sólo. En tanto que este método no se halla, no experimenta la enseñanza popular ningún progreso, según la opinión de Pestalozzi.

Se debe partir de la esfera de la experiencia individual del niño por ser lo más próximo á él (1). El maestro debe trasladarse al mundo de la intuición y del concepto del niño y avanzar con él de descubrimiento en descubrimiento. La gradación debe establecerse conforme al desarrollo del niño y sin lagunas; no se puede pasar á otro grado hasta que no está completamente conocido el precedente. La intuición constituye el punto de partida de todo conocimiento; por eso el principio superior de la enseñanza elemental comprende, no solamente la percepción sensible, sino además todo el orden de la sensación («la experiencia interna»), y es también «igual que la intuición», fundamento de la cultura espiritual. La enseñanza tiene como fin, para todo conocimiento, llevar desde la intuición al concepto claro. Debe dirigirse, según las leyes mediante las cuales se eleva el espíritu humano, desde las intuiciones sensibles al concepto, de la confusión á la determinación y de ésta á la claridad.

Todas las cosas que pueden ser objeto de la intuición tienen tres propiedades fundamentales comunes: *número*, *forma* y *nombre*. A ella corresponden en el espíritu humano tres facul-

(1) Pestalozzi partió en la enseñanza de la misma persona del niño, principio que habían rechazado sus contemporáneos como antipedagógico.

tades elementales: 1.^a, la facultad de distinguir objetos por el número; 2.^a, la capacidad para apreciarlos según su forma, y 3.^a, el don de hacer inolvidables los objetos conceptuales mediante el nombre. Es necesario desarrollar estas facultades en el niño todo lo antes posible: número, forma y lenguaje deben ser los medios elementales de la enseñanza. En esta trinidad se encuentran, además, todas las materias de enseñanza de la cultura elemental. El número constituye la base de la Aritmética; la forma, la de la Geometría, Dibujo y Escritura; la palabra, la de la Fonética (educación del órgano del lenguaje en la primera infancia), de la Lexicología (denominación de los objetos particulares y de sus caracteres) y de la Gramática propiamente dicha.

La educación elemental debe prepararse desde la cuna; de lo contrario se ve privada de empezar conforme á la naturaleza. La primera enseñanza es, por tanto, cosa de la madre, y la habitación, el punto de partida natural, el centro de la educación popular. Cuando la madre no es apta para esta educación elemental debe serlo el maestro, el cual necesita una preparación, tanto en la formación pedagógica como en la científica. En su actividad educativa debe seguir el camino de la educación doméstica, aun cuando no puede reemplazarla completamente. Es absolutamente necesario un mutuo influjo entre la educación doméstica y la de la escuela.

De este círculo de ideas de Pestalozzi provino una serie de exigencias prácticas: fundación de casas de niños («Kinderhäusern»), donde hospedar á los hijos pequeños de obreras pobres, de «escuelas prácticas», donde se enseñaba á los niños mayores para la instrucción de los menores; de escuelas de perfeccionamiento para ampliar la cultura de los jóvenes; relación de las escuelas prácticas ó de experimentación con los seminarios; redacción de libros escolares escritos conforme á un método, etc.

Estas ideas no eran, ciertamente, todas nuevas, como creía Pestalozzi en su deficiente cultura histórica; varios principios, en cuyo descubrimiento había empleado mucho tiempo y trabajo, se conocían ya hacía bastante tiempo. Su método no era tampoco infalible, como pretendían él y sus partidarios. Su predilección por la pronunciación y repetición mecánica de proposiciones, cuyo contenido no entendían frecuentemente los niños, el encarecimiento que hacía de los ejercicios de memoria y los varios artificios en la enseñanza, se censuraron posteriormente y fueron imitados solamente por sus discípulos directos. Es imposible comenzar desde el día del nacimiento, según el sentido de Pestalozzi, pues de ser así, toda la vida de familia tendría que subordinarse á este método, cosa que no ocurre. Se ha afirmado con razón también que una educación fundada solamente sobre el número, la forma y el lenguaje, es insuficiente, pues existen otros objetos de enseñanza, muy importantes, que no pueden incluirse en esta triada.

Pero, no obstante todo esto, la Pedagogía de Pestalozzi interesó, merecidamente, á sus contemporáneos como un nuevo evangelio. La salvación y renovación de la humanidad mediante el desarrollo y robustecimiento de las fuerzas y disposiciones latentes en todo hombre, conforme á la naturaleza, es lo que constituye la idea fundamental de este evangelio, esto es: el fin por el cual él trabajaba y ardía en abnegado entusiasmo. También Rousseau quiso rejuvenecer á la humanidad mediante la educación conforme á la na-

turalidad; creyó poder conseguir esto solamente con apartar la generación que nacía de la sociedad existente. Pestalozzi, por el contrario, trató de mejorar la sociedad humana, en tanto que colocaba el centro de gravedad de la educación en el corazón de esta sociedad, en la familia. Considera, pues, al niño como de naturaleza social, al cual quiere educar en su totalidad y para ella, y de este modo y mediante el perfeccionamiento de sus aptitudes y facultades, le enseña á ser útil á sí mismo y á la humanidad. A causa de esta estrecha relación que estableció entre las cuestiones sociales y el problema de la educación, fué Pestalozzi el fundador de la moderna Pedagogía social, la cual sólo en nuestro tiempo ha sido apreciada de nuevo y fundamentada científicamente, por el filósofo de Marburg *Paul Natorp*.

Finalmente, nadie puso de relieve con tanto vigor, antes de Pestalozzi, la *dignidad humana*. En el hombre moralmente degradado reside, como en el inferior espiritualmente, una disposición «divina» para lo supremo, la cual exige atención de nuestra parte y nos impone el cuidar y el admitir, también pedagógicamente, á los hombres de la más baja esfera social, á los más limitados y á los más depravados.

Pestalozzi se elevó sobre su tiempo extraordinariamente con su doctrina de la *intuición*. Sus contemporáneos no se penetraron de ella completamente.

Hasta ahora no se ha demostrado que el concepto de la intuición de Pestalozzi es completamente diferente del

que Comenio, Rousseau y los filántropos tenían de ella. Aquéllos veían el problema de la enseñanza intuitiva, en presentar al niño todos los objetos posibles y en que éste los considerase detalladamente, afinando sus sentidos de este modo. Pestalozzi, por el contrario, quería, según la interpretación de Heubaum (1), que se desarrollasen las *facultades* de la intuición, propias del hombre. No depende ésta, para él, completamente, del número de las cosas presentadas. Le bastan algunas especialmente características con tal que se ejercite la facultad de la intuición á fin de que el hombre, más tarde, desentrañe la esencia misma de todas las cosas. En la aplicación al mundo moral significa su concepto de la intuición tanto como experiencia interna.—Por parcial que fuese la preferencia concedida á las ramas de la cultura que se fundan en el número, forma y lenguaje, tuvo, sin embargo, como consecuencia, una reforma de la enseñanza de la Aritmética y constituyó un estímulo esencial para la enseñanza del Dibujo y del Canto.

(1) Véase A. Heubaum, Joh. Heinrich Pestalozzi, 1910. *Natorp* identifica el concepto de la intuición esencial de Pestalozzi con el de Kant.

§ 26. EL INFLUJO DE PESTALOZZI EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ENSEÑANZA, EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX.

Pestalozzi vió el problema de su vida en elevar espiritual y moralmente la gran masa, y lo realizó, en primer lugar, en la escuela para esta masa, en la ESCUELA POPULAR. Sólo entonces fué asignado á ésta el justo contenido que había de abarcar; debía, no meramente proporcionar los necesarios conocimientos elementales, sino, al propio tiempo, despertar y fortificar, mediante la instrucción, las facultades del alumno y capacitarlo para realizar por sí acciones, tanto de un orden racional como práctico. La ciencia pedagógica, exigida ya por los filántropos, reformó también entonces, con grande insistencia y éxito, la esfera de la cultura elemental, al mismo tiempo que ponía en práctica, juntamente con las inmortales ideas fundamentales de Pestalozzi, los resultados alcanzados por los grandes pensadores de épocas anteriores. El biznieto de Francke y reformador de sus escuelas, *Augusto Hermann Niemeyer* (*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*), (Principios de educación y de enseñanza, 1796) y Fr. H. Chr. Schwarz (*Erziehungslehre*) (Doctrina de educación, 1802), fueron los primeros que concedieron un lugar en ellas, á sistemas que comprendían todas las esferas de la educación y de la enseñanza, apreciando en su

justo valor la Pedagogía de la escuela popular y la labor científica en ella. Algunos pedagogos notables consagraron sus fuerzas á la construcción científica de la Pedagogía elemental: en Prusia, Gustavo Federico Dinter, el reformador de la instrucción popular de la Prusia oriental y el ferviente propulsor de la enseñanza catequista, Wilh. Harnisch, el creador del «*Handbuchs für das deutsche Volksschulwesen*», «Manual para la enseñanza popular alemana», y Bernhard Overberg, el iniciador de la instrucción pública de Westfalia; en Baviera, Heinrich Stephani, el más enérgico y feliz representante del método del silabeo; Joh. Bapt. Graser, el inventor del método de lectura y escritura que completa á aquél, y Joh. Mich. Sailer (1807, *Über Erziehung für Erzieher*, Sobre la educación para el educador), así como el zuavo meritísimo en la instrucción pública de Württemberg y Nassau, Bernh. Gottl. Denzel.

Pero á todos ellos sobrepujó en importancia, respecto al desenvolvimiento de la escuela elemental, el más grande de los pedagogos de la escuela popular alemana, ADOLFO DIESTERWEG (nacido en 1790 en Siegen, † en 1866 en Berlín). Mediante sus numerosos tratados sobre el método, que publicó entre 1820 y 1832 como director del seminario de Mörs para la enseñanza de la aritmética y de la lengua alemana, se manifiesta como el representante más flexible y de mayor talento, de las ideas pestalozzianas, las cuales él, con mayor suerte que todos sus contemporáneos y colegas, sacó de su originaria superabundancia y, en parte, de su confu-

sión, llevándolas á la esfera de lo factible. Así como su influjo se limitó desde Mörs á las escuelas y maestros en el bajo Rhin (desde 1827 *Rheinische Blätter*), se abrió para él un círculo de acción más amplio al ser llamado á la Escuela Normal de maestros que acaba de fundarse en Berlín. A esta escuela unió al año siguiente, con arreglo á lo que pedía Pestalozzi, una escuela práctica, cuya imitación se generalizó posteriormente. Ambos establecimientos prosperaron en gran medida bajo su dirección. Pero las ideas liberales de Diesterweg, que también tuvieron expresión en la *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (*Guía para la educación de los maestros alemanes*), aparecida en 1835 (opuesta á la enseñanza religiosa confesional), así como los frecuentes choques con las autoridades superiores, dieron lugar á su dimisión en 1847. El permaneció fiel hasta su muerte á las ideas liberales, no solamente en sus obras posteriores á este hecho, sino también como miembro de la Cámara prusiana. Como defensor de la escuela popular alemana, trabajó con gran resignación por la elevación social y económica del profesorado, al cual hizo consciente de su espíritu de cuerpo, cosa hasta entonces desconocida. La idea para la fundación de la Asociación pestalozziana y de la «Pestalozzistiftung» (Fundación pestalozziana), destinada á huérfanos de maestros (1846), emanó de él.

A la formación de la Pedagogía elemental va unido un acertado y amplio desarrollo de la escuela popular alemana. El evangelio de educación de Pestalozzi

llegó en tiempo oportuno para atraer la atención general sobre sí, en Alemania. El terrible castigo de Jena y Auerstädt había hecho volver en sí á los hombres que llevaban la dirección en la ciudad prusiana. Buscaban medios y caminos para elevarse por sus propios esfuerzos sobre la vergüenza del profundo envilecimiento. Entonces *Fichte*, en sus «Discursos á la nación alemana», señaló con entusiastas palabras al educador popular en Iverdon, que con sus ideas sobre la cultura elemental indica el esfuerzo personal como el camino recto. El Señor de Stein y Guillermo de Humboldt participaron de esta opinión. A causa de ello el Gobierno prusiano envió una serie de maestros jóvenes, la mayor parte teólogos, á Iverdon para que se enterasen de los métodos de Pestalozzi y para que los implantasen en toda su extensión. *Plamann* había fundado en Berlín en 1804 una escuela completamente conforme con los principios de Pestalozzi, y entonces el zuavo Carlos Augusto *Zeller* creó en Königsberg una *Escuela Normal* pestalozziana. Aun cuando se conoció que el atenerse inflexiblemente al nuevo método influía más bien perniciosamente que beneficiosamente en el desarrollo de la escuela popular, no por ello cedió el interés de los Gobiernos por la cultura del pueblo. Se fundó una serie imponente de nuevas escuelas de maestros y maestras, se cumplió con rigor en toda la Confederación alemana la obligación escolar y se trató de mejorar la organización de las escuelas, así como la situación económica de los maestros, en virtud de nu-

merosos decretos, aunque quedaba aún mucho por hacer. También se preocuparon con entusiasmo por los *cursos de adultos*, recomendados por Pestalozzi, varios Gobiernos (primeramente la Hesse electoral (1) en 1816), los Magistrados y los gremios de las ciudades.

Mientras, gracias á esta solicitud del Estado y de las ciudades, la enseñanza popular alemana se elevaba, en breve tiempo, sobre la de los demás países cultos europeos, crecía también el espíritu cristiano de amor al prójimo—con el cual Pestalozzi se había dedicado á los pobres del pueblo—, despertando un gran interés por el cuidado y educación de los niños desvalidos y abandonados espiritual y corporalmente, cosa desconocida hasta entonces. En 1804 fundó en Berna el señor de *Fellenberg*, con el impulso dado por Pestalozzi, un *Establecimiento de educación para pobres*, en su finca de Hofwyl, en el cual el maestro Jakob Wehrli, desde 1810, unía la educación y la enseñanza al trabajo del campo. Poco después de este precedente se creó un gran número de escuelas para pobres, las cuales se llamaron, en recuerdo de gratitud á su gran organizador, *Escuelas de Wehrli*. Con el mismo sentido de cristiano amor al prójimo fundó en 1813 Joh. *Falk*, en Weimar, la *Gessellschaft der Freunde in der Not* (Sociedad de amigos de la miseria), y con su auxilio, el primer *Asilo* alemán para niños abandonados y huérfanos. De la fundación de estas casas se preocupó

(1) Uno de los dominios de los señores que tenían derecho á elegir al emperador. (N. de la T.)

en el transcurso de los años siguientes, especialmente el clero, para fomentar la misión interna. El Asilo conocido por «*Rauhe Haus*», fundado en 1833 por *Wichern*, en Horn, cerca de Hamburgo, fué el germen de un grandioso Instituto, que recordaba las fundaciones de Francke, para la misión interior y dió al mismo tiempo el impulso más poderoso á un gran número de fundaciones semejantes, de las cuales merecen especial mención los establecimientos del Pastor de *Bodelschwingh*, creados desde 1872 en Bethel, cerca de Viefefeld.

También se generalizó por primera vez, bajo el influjo de las ideas de Pestalozzi, el interés por los *ciegos* y los *sordos*. En tanto que aparecieron muy pocas fundaciones nuevas en el siglo XVIII además de los primeros Institutos de Sordo-mudos, fundados hacia 1770, en París, por el *Abbé de l'Épée*, y en Leipzig, en 1778, por su adversario en el método Samuel *Heinicke*, aumentó su número de un modo satisfactorio en las primeras decenas del siglo XIX.

En una proporción semejante aumentó, desde el comienzo del nuevo siglo, el número de los establecimientos para *ciegos*, el primero de los cuales había fundado en París, en 1784, Valentín *Hauy*. Los *imbéciles* quedaron aún mucho tiempo desatendidos, hasta que el suizo *Guggenbühl*, en el Instituto de cretinos, creado en 1841 en el Abendberge, cerca de Interlaken, dió participación á estas infelices criaturas en la bendición de su trato cariñosamente educativo, apareciendo con

su ejemplo una serie de imitadores en Alemania y otros países civilizados.

Se dió vida al primer ASILO DE NIÑOS antes que Pestalozzi recomendase su organización. El infatigable *Oberlin* lo había creado en 1769 como pastor de *Waldersbach* en *Steinthal* (Alsacia). Pero la princesa *Paulina* de *Lippe-Detmold* fué la que dió á estos establecimientos su organización determinada, para cuidar de niños pequeños, que habían rebasado, la edad de la lactancia. En 1802 creó en *Detmold* un asilo de niños, que sirvió de regla á todos los que le siguieron. Desde 1849 han hallado su complemento, en Alemania, estas escuelas para niños pequeños, en las *crèches* introducidas por el francés *Marbeau*, las cuales alivian á las madres que trabajan, de los cuidados de los niños de pecho, durante el día.

En tanto que se fundaban estos establecimientos como expresión del amor efectivo al prójimo, para las clases más pobres de la población, en 1840, un discípulo de Pestalozzi en *Iverdon*, el turingio FEDERICO FRÖBEL (1782-1852) hizo, en los llamados *Kindergärten* (Jardines de la infancia) una fundación semejante, destinada á los niños de mejor posición. Partiendo de las ideas de Pestalozzi de que la educación del hombre debe dirigirse de un modo metódico desde la primera infancia, trató de fomentar, en los *Kindergärten*, de un modo conveniente la edad pre-escolar, la educación corporal, intelectual y sentimental de los niños, mediante una combinación debidamente ordenada y basada

en la ampliación de la esfera de la intuición infantil por los juegos y los trabajos manuales. En unos y otros debían introducirse también ejercicios de dibujo, narraciones y canciones de niños, y el cuidado y observación de plantas y animales. Como la cultura general y el amor maternal no son suficientes para la completa realización de una obra educativa semejante, aspiró á la formación de maestras para los *Kindergärten*, las cuales debían sustituir á las madres. Tomando como modelo su primer *Kindergarten* de *Blanchenburg*, cerca de *Rudolfstadt*, fueron creados en muchas ciudades numerosos establecimientos de igual género, á consecuencia del gran interés con que él y sus partidarios (*Berta von Marenholtz-Bülow* y *Wichard Lange*) defendieron la divulgación y realización de sus ideas. El prejuicio que se abrigaba aún en varios centros durante la vida de *Froebel*, respecto á los *Kindergärten* (en 1851 fueron prohibidos en Prusia como socialistas y ateos), tuvo que ceder ante la general aprobación del mundo pedagógico. Los *Kindergärten* están hoy extendidos por todo el mundo, y han llegado á ser, en parte, establecidos por el Estado, como *Kindergärten* populares para los niños de las clases más pobres.

§ 27. HERBART Y SU ESCUELA.—SCHLEIERMACHER.

Todo lo próspero y fecundo que fué el influjo de las ideas pedagógicas de Pestalozzi en el desarrollo de la escuela popular, fué insignificante el impulso que recibió de ellas teórica y prácticamente la instrucción pública superior del siglo XIX. Este hecho no se explica solamente por la circunstancia de que Pestalozzi se ocupase poco de las escuelas científicas, sino también por un fatal error de los pedagogos de los gimnasios neo-humanistas, que no creían ya necesario el impulso prestado por un hombre de la escuela popular, para el desarrollo de la inteligencia, basado para ellos en la enseñanza de las lenguas antiguas. Así, venían una junto á otra, hacía varios años, la Pedagogía elemental y la del gimnasio, sin influirse mutuamente de un modo notable. Sólo á fines del siglo XIX tuvo aceptación general una doctrina pedagógica que trataba de edificar el ejercicio de la enseñanza, en las escuelas superiores, sobre los mismos principios que el de las escuelas populares. Se trata de la doctrina de JOH. FRIEDR. HERBART (nacido en 1776 en Oldenburg, muerto en 1841, como profesor de Filosofía en Göttinga, después de haber ejercido con igual carácter desde 1805 á 1809 en dicha universidad y hasta 1833 en Königsberg). Herbart está con forme con la opinión de Pestalozzi— cuyo método había conocido por propia experiencia durante el tiempo

en que fué preceptor en casa de un Señor de Steiger, en Berna (1797-1800)—de que una Pedagogía científica debe adaptar sus principios á las leyes del desenvolvimiento del espíritu humano, y este punto de vista le lleva en su «*Allgemeinen Pädagogik*» (*Pedagogía general*, 1806) (1), así como en su «*Umriss pädagogischer Vorlesungen*», *Bosquejo de lecciones pedagógicas*, 1835), á una ingeniosa unión entre la Pedagogía y la Filosofía, derivando el fin superior de toda cultura, de la Etica, pero apoyando los principios de la educación y de la enseñanza en la Psicología. Por esto no puede comprenderse la Pedagogía de Herbart si no se conocen antes, por lo menos, los caracteres esenciales de su Etica y de su Psicología.

En la Etica, que como doctrina de lo moral-bello lleva á la esfera de la Estética, presenta Herbart cinco tipos de voluntad, los cuales fijan en su totalidad el ideal de la personalidad. Son las ideas de libertad interior, de perfección, de benevolencia, de derecho y de justicia ó recompensa. Un hombre cuyas acciones y principios están gobernados por estas ideas, es un verdadero carácter moral. Formar para él —Herbart lo llama fuerza de carácter de la moralidad—es el fin supremo de la educación.

Los medios que sirven para alcanzar este ideal de educación son la *disciplina* y la *instrucción*. Junto á ellos hay una serie de medidas para la conservación del orden exterior en la rela-

(1) Esta obra acaba de ser traducida al castellano por el Sr. Luzuriaga, y va precedida de un prólogo admirable del señor Ortega Gasset. Ha sido publicada en esta misma Biblioteca de Ciencia y Educación. (N. de la T.)

ción educativa, las cuales comprende Herbart bajo el nombre de *Regierung* (gobierno). Este tiene como problema detener la natural impetuosidad del niño en sus límites y acostumbrarlo á someterse á la voluntad del educador. Las medidas de previsión y de represión son para él órdenes. A las primeras corresponden las ocupaciones adecuadas al niño y la vigilancia; á las últimas, los mandatos, las prohibiciones, reprensiones, amenazas y castigos.

Mientras que el Gobierno no aspire á cumplir ningún fin en el alma del niño, no realizará ninguna obra propiamente educativa; deben aspirar, tanto la *enseñanza* como la *disciplina*, á formar un carácter moral. Herbart dice en la introducción á la *Pedagogía general*: «Convengo en que no tengo ningún concepto de educación sin la enseñanza, así como no reconozco, por el contrario, ninguna enseñanza que no eduque.» Su psicología muestra cómo puede obrar educativamente la enseñanza. Según ella, es un error tratar de separar el sentimiento y el deseo, como facultades independientes del alma, de las representaciones (ideas). Todos los fenómenos de la vida espiritual deben reducirse á las representaciones, que son sus elementos. Sentimientos, deseos, resoluciones de la voluntad no son sino transformaciones que tienen lugar mediante la reunión de las representaciones en la conciencia. Pero si un querer sin representaciones no es posible, sino que tiene que arraigar en la masa de las ideas, puede también la enseñanza influir en la voluntad, mediante un trabajo conveniente, sobre esta masa y obrar educativamente de este modo.

Sin embargo, no todo saber produce una voluntad: puede quedar como peso muerto. El saber conduce á la voluntad solamente cuando provoca en el espíritu del discípulo amplias aspiraciones ó, como dice Herbart, cuando excita su «interés». Despertar un interés dirigido en muchos sentidos (equilibrado), hacia las diferentes esferas principales del conocimiento de la naturaleza y del hombre, con el mismo vigor, es, por tanto, el fin propio de la enseñanza.

Antes de que el alumno asista á la escuela, ha adquirido por la experiencia múltiples conocimientos y por el trato varias opiniones. La enseñanza debe completar ambas cosas, y los diversos intereses que ha de producir tienen que extenderse, tanto al conocimiento procedente de la experiencia, como á los movimientos de la simpatía subjetiva. Con respecto á esto, divide Herbart los intereses en seis clases, señalando el interés empírico (dirigido á la diversidad de los fenómenos), el especulativo (dirigido á la conformidad de los fenómenos con las leyes) y el estético (interés del gusto); á la esfera de la simpatía corresponden: el simpático (dirigido al hombre particular), el social (á la sociedad) y el religioso (dirigido á la relación con el Supremo Ser). Se despierta el interés principalmente poniendo en relación conveniente las nuevas representaciones con las que ya existían (*ap. rcepción*).—Las materias de enseñanza particulares se agrupan en correspondencia con las dos partes en que se dividen los intereses; aquellos que proporcionan conocimientos (los científico-naturales y matemáticos) y aquellos que ensanchan y profundizan el círculo de las opiniones (religión y ramas lingüística é histórica).

También trata Herbart de fundar psicológicamente la elaboración de las materias de enseñanza. La apropiación del cúmulo de representaciones se realiza, según su afirmación, mediante un cambio constante de la aprehensión y el conocimiento. Por aprehensión entiende él la atención que se aplica al objeto particular para aprehenderlo completa y claramente. Pero la variedad de las cosas va ofreciendo infinitamente muchos huecos que quedarían sin relacionar entre sí, si el conocimiento no reuniese aquéllas de nuevo, consiguiendo, de este modo la unidad de la conciencia. El cambio de hueco y conocimiento es, por tanto, tan necesario en la vida del espíritu, como en la vida física la sucesión continua de la inspiración y la espiración. De la ley del cambio entre este hueco y este conocimiento deduce Herbart para la práctica de la enseñanza los cuatro grados de claridad, asociación, sistema y método. Se les

llama frecuentemente «grados formales» porque dan la forma en que llega á apropiarse el espíritu las materias de enseñanza. Se insiste en el grado de la claridad para distinguir completamente un objeto de otro, esto es, para aprehenderlo con claridad. El grado de la asociación indica el proceso de una aprehensión á otra, el enlace de nuevas ideas con las ya existentes. Pero como con esto las ideas se colocan unas junto á otras sin atenerse á un plan, debe seguir la ordenación en el sistema. Finalmente, el espíritu se mueve libremente, en el grado del método, en la totalidad de las ideas adquiridas. Estos cuatro grados son recorridos, como los conceptos fundamentales formales de todo movimiento espiritual, conforme á la naturaleza, tanto en cada grupo más pequeño de enseñanza como en el gran conjunto de la enseñanza de muchos años y en sus diversas formas.

Herbart distingue, al considerar el proceso de la instrucción, tres clases de enseñanza: la representativa, la analítica y la sintética. En la primera tiene el maestro que describir de modo que el discípulo crea oír y ver inmediatamente lo narrado y descrito. En la enseñanza analítica se descomponen las masas y la atención va profundizando poco á poco en lo pequeño y en lo más pequeño, para dar claridad á todas las representaciones. En la enseñanza sintética coloca el maestro distintamente la materia de enseñanza en sus partes constitutivas, aisladamente, delante de los sentidos de los discípulos, de modo que ellos puedan realizar su unión. El maestro debe aplicar cada una de estas tres clases de enseñanza, según la necesidad.

En tanto que la enseñanza influye mediatamente en la formación del carácter, tiende la disciplina inmediatamente á este fin superior de la educación. El predominio de un determinado querer, que se manifiesta en ciertos principios prácticos (máximas), condiciona la forma de carácter. Como el predominio de las máximas morales, cuyo contenido llamamos conciencia, fija el carácter verdaderamente moral, debe pensarse únicamente en la disciplina, como en la manera de inculcar princi-

pios morales en el alma del niño. Según las tendencias y edad del discípulo, debe obrar apoyando, determinando ó regulando. Debe apoyar, esto es, dar un apoyo, donde una voluntad apropiada («memoria de la voluntad»), falta, ocupando su lugar la frivolidad; influye determinando en tanto que lleva al alumno á la elección por sí; regulando, mientras evita que tome resoluciones equivocadas el niño, ya más formado y capaz de juzgar sobre lo permitido y lo prohibido. El influjo de la disciplina tiene que ir disminuyendo á medida que crece la confianza en las opiniones y principios del alumno.

Herbart aplicó estos principios en su *Seminario pedagógico*, fundado en 1810 en Königsberg, aun cuando no con el éxito apetecido. Debía contentarse con enseñar á un corto número de discípulos, valiéndose de estudiantes que estaban bajo sus órdenes. Se comenzaba la enseñanza con el griego mediante lecturas de la *Odisea*, que, según su opinión, son las más á propósito para niños de ocho á doce años, tanto por el lenguaje como por el contenido. Inmediatamente después de la enseñanza del griego introducía la del latín, fundada principalmente, como aquélla, en la lectura. Tenían lugar junto á esto ejercicios de intuición y la enseñanza de las matemáticas dada por Herbart mismo. El confería las instrucciones teóricas en conferencias semanales. La salida de Herbart de Königsberg señala el fin de su Seminario.

Tan pequeño como el éxito que obtuvo con este ensayo práctico fué el que alcanzó, durante mucho tiempo, su teoría pedagógica. Esto era debido, no solamente al empleo de términos técnicos no usados hasta entonces

y al lenguaje obscuro de su obra, sino también á los defectos, censurados desde el principio, de la base psicológica (afirmación de que el alma del niño no tiene ninguna disposición; reducción de todos los movimientos espirituales á las representaciones, etc.). Además, no se supo hallar durante mucho tiempo un camino para llevar á la práctica sus teorías.

Sólo gracias á la actividad febril y abnegada del profesor de Leipzig TUISKON ZILLER (1817-1882) logró salir la pedagogía de Herbart, de la noche del olvido á la luz, demostrando su utilidad práctica. En 1861 fundó en Leipzig un Seminario académico-pedagógico, al cual unió, en los años siguientes, una escuela práctica. Este seminario devino el plantío más fecundo de la pedagogía herbartiana. Cientos de estudiantes y de oyentes de la universidad se iniciaban allí y se hacían aptos, teórica y prácticamente, en los secretos de la didáctica de Herbart y de Ziller, para ampliar la doctrina de la «enseñanza educativa». En 1868 fundaron los partidarios de Ziller una «Asociación para la pedagogía científica», para fomentar enérgicamente la divulgación de las ideas defendidas por su maestro. Pero Ziller, no solamente es el más feliz intérprete de Herbart, sino además el más notable de los continuadores de su doctrina pedagógica (su obra principal es: «*Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*», *Fundamentación para la doctrina de la enseñanza educativa*).

Partiendo del supuesto herbartiano de que toda enseñanza, al obrar educativamente, tiene que formar el carácter, exige

Ziller que en el primer tiempo de la enseñanza deben encontrarse, en todos los grados, «elementos de juicio» que fundamenten y fijen el pensar y el querer del niño. Estos elementos tienen que elegirse de modo que correspondan en cada momento al grado de desarrollo del niño. Hace notar Ziller que el curso del desenvolvimiento de cada hombre avanza en conjunto, paralelamente, al desenvolvimiento de la humanidad. Pero así como los aspectos más importantes del desarrollo de la cultura humana han hallado siempre su historiador ó cantor, que nos trae una imagen intuitiva de ellos, necesitan las obras de este historiador ó cantor dar también los elementos culturales esenciales de la enseñanza.

A esta «teoría de la gradación de la cultura» se une íntimamente la de la «concentración de la enseñanza» en el sentido de una subordinación de todas las materias particulares á un punto central. El contenido de la voluntad debe constituir esencialmente este punto de concentración para los grados particulares de la enseñanza, y desde éstos se dirigen hacia todas las restantes ramas, hilos de unión. También la determinación formal herbartiana del método (véase pág. 187) la desarrolló Ziller de un modo independiente. Descompuso el grado de la claridad en dos: análisis y síntesis, y quiso colocar los cinco, obtenidos de esta manera para el estudio profundo de cada una de las materias de enseñanza encerradas en ellos (unidad metódica), en el espacio de una ó varias horas de trabajo (teoría de los grados formales) (1). A estas teorías se aferró Ziller hasta la obstinación, si bien en el transcurso del tiempo, la crítica infatigable de sus adversarios y hasta de

(1) Las expresiones elegidas por su discípulo Rein: *preparación*, *ofrecimiento* (de lo nuevo), *enlace* (de lo aprendido consigo y con otras cosas), *comprensión* (de lo conceptual) y *aplicación* (de las generalidades obtenidas) han tomado más carta de naturaleza que las de Ziller. Véase *Sammlung Göschen*, núm. 12.

sus antiguos discípulos, probaron, de un modo convincente, la debilidad é inconsistencia de ellas.

Uno de los enemigos de las «innovaciones de Ziller» fué *Volkmar Stoy* († 1885), el cual dió entrada á la pedagogía de Herbart, en la escuela popular, mediante su Seminario de Jena (Turingia). Junto á él, *Teodoro Waitz* († 1864) fomentó su doctrina pedagógica, insistiendo especialmente en la formación del carácter, mientras que *Luis Strümpell* († 1899) colocó el centro de gravedad de la Pedagogía en el más amplio desarrollo de la base psicológica, é inauguró, con su «Patología pedagógica», una nueva y fecunda esfera de acción á la investigación científica.

También el delicado pedagogo de Salzburgo *Otto Willmann* procede de Herbart (*Didaktik als Bildungslehre*, La Didáctica como doctrina de educación.)— El haber sido llevadas á la práctica las ideas de Herbart y de Ziller en la escuela popular se debe, ante todo, á *Wilh. Rein*, de Jena (*Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts*, Teoría y práctica de la enseñanza popular; *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Manual enciclopédico de Pedagogía), mientras que *Otto Frick* († 1892, como director de las escuelas de Francke) supo aplicar hábilmente sus principios, aparecidos en la revista *Lehrproben und Lehrgänge*, á las escuelas superiores.— Por un camino completamente propio modificó la doctrina pedagógica fundada psicológicamente F. E. Beneke († 1854), el cual, gracias al eficaz trabajo de propaganda de su discípulo *Federico*

Ditte, halló un gran número de partidarios entre los maestros.

Lo mismo que á Herbart, le sucedió á su contemporáneo el teólogo FEDERICO SCHLEIERMACHER, en Berlín (1768-1834), cuya doctrina educativa fué aceptada mucho más tarde que la del filósofo de Göttinga. Sus conferencias sobre Pedagogía se publicaron, coleccionadas, por vez primera en 1849.

Schleiermacher comprende la Pedagogía como aplicación de la Ética; ve en el asunto de la educación una prueba moral de una generación más antigua respecto á otra más reciente. Dos problemas tiene que llenar la generación educadora: uno pedagógico individual: desarrollar lo particular del alumno; y otro pedagógico social: hacer á éste útil para la sociedad. Esta sociedad se compone de cuatro esferas de vida diferente: el Estado, la Iglesia, la Ciencia y el Comercio libre. La generación que se está formando debe hacerlo poco á poco para ellas. El lugar más importante y más natural para la educación es la casa, la familia. En ella tiene lugar la primera educación física del niño, el perfeccionamiento de los sentidos, de la lengua, de la imaginación, el hábito al orden y á la obediencia, el despertar del sentimiento religioso. En el segundo período de su desarrollo, adquiere el discípulo en la escuela los necesarios conocimientos y habilidades y aprende á familiarizarse con los principales intereses públicos. Según el fin que se propone cada hombre en la vida, asisten los que han de ser trabajadores mecánicos á la escuela popular; aquellos que se han de dedicar á la industria y al comercio, á la escuela municipal; los llamados á gobernar, en el más amplio sentido, al gimnasio, que debe proporcionar á sus discípulos la comprensión histórica de la cultura de su tiempo y conceder grande importancia, junto á las lenguas antiguas, á la materna y á las ciencias físicas y naturales. El tercer período es propiamente el de la enseñanza profesional.

Schleiermacher fué el primero que rompió con la fe en un ideal de educación invariable siempre y en todas partes. Así como los ideales morales y los problemas de cultura de la sociedad varían, también están condicionados históricamente los problemas de la educación. Y, no obstante, él ha elevado la Pedagogía, sin perjuicio de sus relaciones con la Psicología y con la Ética, á la esfera de una ciencia independiente. El hecho del influjo educativo de la generación antigua sobre la nueva, que resulta necesariamente de la comunidad de vida entre ambas, constituye el objeto propio y bien delimitado de esta ciencia.

§ 28. LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX.

Frente al lugar preeminente que el humanismo había conquistado, para las lenguas antiguas, en la primera mitad del siglo anterior, en el plan de enseñanza de los GIMNASIOS, se dejó sentir, ya á fines de este período, una violenta oposición. El sorprendente vuelo que adquirió la Germanística, el conocimiento de la Historia y de las Ciencias naturales, tuvieron por consecuencia que se concediese en el Gimnasio una mayor importancia á la lengua materna y á las ciencias. Pero como, al mismo tiempo, se quejaban del exceso de trabajo de los estudiantes, y no se quería permitir de ningún modo el aumento del número de materia, solamente era

posible una modificación de éstas á costa de la enseñanza de las lenguas antiguas. A causa de esto se pidió también en las asambleas pedagógicas del año de la Revolución que se redujese la enseñanza del latín y del griego en beneficio de las lenguas modernas y de las Ciencias naturales. Sólo en *Austria* fueron atendidas estas exigencias inmediatamente donde *Bonitz* y *Exner* redujeron considerablemente, en su proyecto de organización de 1849, el número de horas de la enseñanza del latín, dedicando el tiempo ganado de este modo á la Lengua materna, á la Historia y á la Geografía, así como á las Ciencias matemáticas y naturales. Las ventajas de este plan de enseñanza no llegaron á apreciarse durante mucho tiempo á consecuencia de la reacción político-religiosa que tuvo lugar durante el quinto decenio del siglo (Concordato de 1855) (1).

Esta reacción se dejó sentir también en otras ciudades alemanas, especialmente en *Prusia*, y promovió en la esfera de la enseñanza superior, bajo el influjo personal de Federico Guillermo IV, un fuerte movimiento contra los Gimnasios «poco cristianos» de su tiempo, á los cuales se opuso el «cristiano» (Gimnasio evangélico de Gütersloh).

El influjo de Schulze había ya disminuído grandemente bajo *Eichhorn*, continuador de Altenstein, y disminuyó aún más en tiempo del ministro *von Raumer*.

(1) Desde 1884 se pone en vigor en Austria un nuevo plan de enseñanza, y en 1900 aparece una nueva edición del Gimnasio austriaco; pero no llevó consigo ningún cambio violento.

En 1858 se retiró Schulze. Dos años antes había sido sometido á una revisión moderada el plan de enseñanza normal de 1837 (véase pág. 155) por su continuador *Wiese*, la cual se dirigía á la propedeútica filosófica en favor de la religión, y reforzaba la enseñanza del francés á costa del alemán y de las Ciencias naturales y matemáticas, sin disminuir el número de horas de las lenguas antiguas.

La queja, cada vez mayor, respecto á la preferencia desmedida concedida á estas lenguas y al exceso de trabajo del alumno, ocasionaron, en 1882, la supresión de nueve horas de latín, dos de griego y un moderado aumento de las ciencias naturales y matemáticas. Y como ni con esta concesión aminoró el número de los descontentos, se elevaron durante el año 80 un verdadero diluvio de peticiones y proposiciones de reformas al Ministerio de Instrucción pública prusiano, y consintieron los pedagogos, basándose en las conclusiones de una conferencia convocada en Berlín en 1890 por el Kaiser Guillermo II, en la disminución del excesivo número de horas de trabajo y en la supresión de otras quince de latín y cuatro de griego (1892). Además, la Memoria que se exigía hasta entonces en latín se suprimió (1). Mostróse pronto que el Gimnasio no podía rea-

(1) Quizás menos radicalmente, se había abreviado antes en otros Estados confederados alemanes (Baviera, Württemberg, Sajonia y Baden) la enseñanza de las lenguas antiguas. Sobre la presente distribución de las materias de enseñanza en todos los gimnasios alemanes dió idea el núm. 130 de la colección

lizar su fin á causa de la excesiva limitación de la enseñanza del latín, y así un real decreto puso en perspectiva, á fines del siglo pasado (26 Noviembre 1900), un aumento de las horas de latín. Como innovación oportuna pedía este decreto una mayor atención para la *lengua inglesa*, que se daba hasta entonces en los Gimnasios de un modo facultativo. Esta enseñanza, allí donde las condiciones locales lo aconsejan, debía ser obligatoria en lugar del francés, en las tres clases superiores. Cambios análogos se pusieron en vigor en el plan de enseñanza de los Gimnasios, cuando en 1901 toda la instrucción pública superior de Prusia recibió un nuevo reglamento de enseñanza y de exámenes.

Entre las diversas quejas que se han elevado en los últimos diez años contra el Gimnasio, es una de las más fundadas la dirigida contra el monopolio de dar títulos de que disponía este establecimiento. Así, pues, en tanto que en la profesión académica no se admitía incondicionalmente más que á los estudiantes de los Gimnasios, fué imposible, como ya se dijo antes, el feliz desarrollo de las ESCUELAS REALISTAS. El «Reglamento (prusiano) de enseñanza y de exámenes para las escuelas realistas y municipales superiores» de 1859 trató de favorecer esta clase de escuelas. Pero dependía también entonces, la prosperidad de la escuela, del número de autorizaciones que se les concedía, pues se distinguía radicalmente entre escuelas realistas latinas

Göschel, Stözner: *Das öffentliche Unterrichtswesen Deutschlands in der Gegenwart.*

«de primer orden» (los *Realgymnasien* posteriores) y escuelas realistas sin latín «de segundo orden», concediéndose á las primeras derechos de más valor que á las últimas. Sólo en 1882 se perfeccionaron las escuelas realistas no latinas y se creó con la *escuela realista superior*, que constaba de nueve clases, un establecimiento de enseñanza edificado sobre las modernas bases y cuyos resultados de cultura y de educación se consideraron iguales á las del Gimnasio y Real Gimnasio. Pasaron aún varios años, hasta que se vieron las consecuencias de la cuestión de las autorizaciones. Se debe al decreto mencionado de 26 de Noviembre de 1900—que exige en forma clara la incondicionada asimilación de los tres establecimientos de enseñanza superior—el que los alumnos del Real-gimnasio y de las Escuelas realistas superiores fuesen admitidos para los estudios filosóficos, jurídicos y de medicina. Podían adquirir, mediante la asistencia á cursos preparatorios en las escuelas superiores, el conocimiento del latín y del griego, del que no podían prescindir para varios estudios.

De un modo semejante se abrieron también las puertas de la universidad los estudiantes de la Escuela realista en los demás Estados confederados. Especialmente al sur de Alemania creció considerablemente el número de las escuelas realistas sin latín, frente á los Gimnasios realistas (1).

(1) Para más detalles acerca del estado actual de los Real-gimnasio y Real-schule alemanes, véase la colección *Göschén*, núm. 130.

La idea de reducir los tres establecimientos de enseñanza superior á una base común, sin latín, para los tres primeros años prometió una simplificación en el desarrollo de la enseñanza superior alemana. Esta idea se realizó en las llamadas REFORMSCHULEN (escuelas de reforma). Fué defendida enérgicamente al principio por el director de Lippstädt, *Ostendorf*, el cual animó en 1878 al director *Schlee*, de Altona, á que hiciese un ensayo práctico (unión del Real-gimnasio y de las Escuelas realistas). Pero, primeramente, mediante la infatigable actividad de la «Asociación para la reforma de la escuela» y luego con la organización, en 1892, de tres establecimientos de reforma (entre ellos el primer Gimnasio de reforma, bajo la dirección de *Reinhardts*), en Francfort a. M., alcanzó interés la obra de la reforma en un círculo mayor, y el número de estos establecimientos aumentó desde entonces continuamente (1).

Durante mucho tiempo fué defectuosa la preparación de los maestros. El establecimiento, al año de prueba, se vió que era insuficiente, pues la mayoría de los candidatos carecían de la dirección y consejo convenientes. Ocurrió que los maestros de la escuela popular superaron en mucho á sus colegas académicos, en el arte de la enseñanza. Se instauró el año de *Seminario*, mediante los ensayos de Schiller en Giessen y de Fricks, en Halle, el cual formaba á los candidatos, conforme á un plan en la teoría y en la práctica pedagógicas. El perfecciona-

(1) Para más detalles, véase la colección *Göschen*, núm. 180.

miento de la enseñanza superior se debió, además de á los pedagogos anteriormente dichos, especialmente á *Federico Paulsen* († 1908), á *Guillermo Münch* y á *Adolfo Matthias*.—El *Normaletat* de 5 de Junio de 1909 concedió también al magisterio superior prusiano, en principio, la equivalencia, tanto tiempo deseada, con la magistratura.

La reacción del año 50 alcanzó de un modo aún más sensible á las ESCUELAS POPULARES alemanas que á las superiores. Las grandes esperanzas que la tempestad de la primavera de 1848 había despertado en los corazones de los maestros de la escuela popular, sospechosos como «liberales», se desvanecieron en Prusia al año siguiente, cuando una Conferencia convocada en Berlín por los directores y maestros del Seminario prusiano rechazó, bajo la presión del Gobierno, la mayor parte de las proposiciones introducidas anteriormente en las conferencias de los maestros de provincias para mejorar la formación del magisterio. Esto constituyó la preparación á los tres *Reglamentos* de Raumer-Stiehlschen publicados en 1854, para seminarios, escuelas preparatorias y escuelas populares unitarias, las cuales se distinguieron con la fijación definitiva de los tres años de seminario y el establecimiento general de la escuela práctica, así como con una aspiración razonable á simplificar las materias de enseñanza; pero mediante la insignificante limitación de las materias de enseñanza ofrecidas á los alumnos y á causa de la exagerada parcialidad con que ellos acentuaban el espíritu cristiano-eclesiástico en la

escuela popular, excitaron en muchas partes indignación y oposición. De un modo semejante se impuso la reacción en los demás Estados confederados alemanes: *Austria* trató de implantar el Concordato mencionado de 1885; *Baviera* impuso el *Normativ* para la formación de los maestros (1857) y una dirección de pensamiento rigurosamente eclesiástico, en la escuela popular y en sus maestros. Sin embargo, se comprendió poco á poco que el espíritu de la época no se dejaba encadenar por las determinaciones de la autoridad, y se emprendió de nuevo un camino de mayor libertad en los años 60 y 70. El *Normativ* de Baviera fué reemplazado en 1866 por uno mejor, y el Concordato de Austria, en 1869, por la «Ley para las escuelas populares del Reino». La nueva etapa se estableció por vez primera en 1872 en Prusia al ser nombrado ministro de Instrucción pública *Falk*. Al mismo tiempo, en los comienzos de su cargo, puso en vigor una ley de inspección escolar, que ponía en manos del Estado la vigilancia de todos los establecimientos de enseñanza, lo que no impidió, ciertamente, que la mayor parte de los inspectores escolares de distrito siguiesen perteneciendo también al estado eclesiástico. En Octubre del mismo año ocuparon el lugar de los reglamentos las *Disposiciones generales*, que se distinguieron por las laudables exigencias higiénicas referentes á la erección y dotación de edificios escolares, y por el aumento de las materias de enseñanza, tanto en la escuela popular cuanto en los seminarios. Estas disposiciones aportaban también un plan de enseñanza

para las *escuelas medias* que, como escuelas populares de tipo más elevado, dieron cabida á una nueva lengua extranjera, y alguna mayor importancia á las Matemáticas y las Ciencias. Estas escuelas (también de niñas) han sido el modelo, en cuanto á su organización, para otros Estados. También se preocupó Falk, en la medida de sus fuerzas, por el perfeccionamiento exterior de la escuela popular.

El número de escuelas y el correspondiente de seminarios creció considerablemente; el sueldo de los maestros y las rentas de las viudas se elevaron; la cuestión de los edificios escolares entró en mayor actividad. Sin embargo, quedó aún mucho que hacer después de la salida de Falk (1879). La ley que apareció en 1878 para recoger los niños abandonados y la de educación tutelar de 1900 facilitaron algo, por lo menos, la penosa labor pedagógica de los maestros. Para ayudar á su actividad pedagógica se habían organizado desde 1867 (primeramente en Dresde) *clases auxiliares* y *escuelas auxiliares* para los niños retrasados. Su número ha aumentado en gran proporción, especialmente desde el comienzo del siglo xx. Respecto á su organización interior se ha hecho merecedor de elogio el inspector de las escuelas municipales de Mannheim *Sickingen*. También se trata de remediar en lo posible los defectos de la educación doméstica. Las leyes de protección á la infancia, el nombramiento de médicos y dentistas escolares, la fundación de hospitales, de asilos infantiles, de comedores escolares y colonias de vacaciones anuncian

de un modo elocuente el interés pedagógico-social del Estado, de los Municipios y también de los particulares. —La formación científica de los maestros ha experimentado un sensible perfeccionamiento mediante el nuevo reglamento, de 1901, de la escuela normal (unión de la escuela preparatoria y del seminario en un sistema escolar unitario de seis clases, construído sobre la escuela popular). Los dos decenios últimos mejoraron también de un modo importante la situación material mediante varias leyes sobre pensiones y sueldos, de las cuales la de 1909 es la más importante, no sólo por la considerable elevación de los sueldos, sino también á causa de la reglamentación uniforme y de la igualdad de categoría de los maestros de las escuelas rurales y de las municipales. En 1910 siguió un nuevo Reglamento de la *enseñanza media*, que correspondiendo al florecimiento del comercio y de la industria, quería proporcionar á los alumnos de estas escuelas una cultura más perfeccionada. Las escuelas medias comprenden ahora, cuando no están unidas en su base con la escuela popular, nueve clases de un año y permiten desde el quinto, además de una lengua extranjera obligatoria, la enseñanza de una segunda lengua extranjera de libre elección. En el último año aprenden también los niños además de la Aritmética, Teneduría de libros en partida simple.

También en los demás Estados confederados se ha procurado modificar, á partir de la fundación del nuevo imperio, la instrucción pública popular. En Sajonia-

Meiningen, no solamente se ha suprimido la inspección escolar local eclesiástica, sino también la inspección eclesiástica de la enseñanza religiosa, y con esto por vez primera, la escuela se ha separado por completo de la Iglesia. La nueva ley sobre la escuela popular, de Württemberg, de 1910, suprimió la inspección escolar eclesiástica de distrito, y sometió toda la instrucción pública popular á una autoridad colegial independiente, ó sea, al llamado Consejo general de las escuelas.—La asistencia á las escuelas de perfeccionamiento se ha hecho obligatoria en la mayor parte de los Estados confederados (en Prusia aún no en todos los Municipios) para los muchachos que habían obtenido el diploma. Las *Universidades populares* implantadas recientemente por profesores de la Universidad han ofrecido á los adultos ocasión propicia para su ulterior desenvolvimiento. Hessen, Sajonia y también Württemberg, desde 1910, autorizan á los maestros de la escuela popular, bajo condiciones especiales, para un estudio metódico académico.

A las ESCUELAS SUPERIORES DE NIÑAS se les concedió, por parte del Estado, una atención muy escasa durante los tres primeros cuartos del siglo XIX. Ante todo hay que agradecer á la enérgica intervención de la «Asociación para la enseñanza superior de las niñas», fundada en Weimar en 1872, el que también los Gobiernos procurasen crear, primero en algunos Estados del centro y en pequeños Estados, y mucho después (1894) en Prusia, una escuela unificada superior de

niñas para formar maestras, mediante instrucciones para exámenes y planes de enseñanza apropiados. Sin embargo, no fué suficiente este reglamento oficial á los más amplios círculos de la población, pues la invasión de la mujer en la vida profesional hacía necesaria una preparación más seria en concordancia con la de los muchachos. Se hicieron en primer lugar aisladamente intentos: en 1888 creó *Elena Lange*, en Berlín, «Cursos reales para mujeres», los cuales se transformaron sucesivamente en cursos de Gimnasio y de Gimnasio real. En Karlsruhe se fundó en 1893 un Gimnasio para muchachas, y posteriormente nacieron una serie de escuelas y cursos semejantes, la mayor parte con carácter de Gimnasio real. También abrieron sus puertas á las muchachas las escuelas superiores de muchachos en varias ciudades (coeducación). En 1908 tuvo lugar, finalmente, en Prusia, la gran *reforma de la escuela de niñas*. Como base fundamental para la cultura superior de la mujer, establece una escuela de diez clases, en la cual puedan coexistir una escuela normal de maestras de cuatro clases y una escuela para la mujer, destinada á las futuras amas de casa, en la que se proporcionaban numerosas materias de enseñanza, de libre elección. Ambas, reunidas, constituyen el *Liceo*. El *establecimiento de estudios* proporciona otra dirección en la educación de la mujer. Consta de cinco á seis clases, y hace posible, con la asistencia de seis á siete años, que las jóvenes estudien las materias de enseñanza de las escuelas superiores de muchachos.

(la mayoría del Real Gimnasio) según el tipo de los establecimientos reformados, preparando á sus discípulas para el examen del bachillerato. Este examen permite á las mujeres, desde el mismo año, la matrícula legítima en todas las Universidades prusianas, en las escuelas técnicas superiores y, además, la admisión á los exámenes oficiales superiores.

Con el gran progreso, paso que demuestra el desarrollo exterior de la instrucción pública actual, ha progresado igualmente la teoría pedagógica. La literatura especial de nuestros días encierra una multitud de nuevas ideas y esfuerzos pedagógicos: educación artística, educación natural, pedagogía social, pedagogía experimental, pedagogía médica, educación nacional, reforma de la enseñanza de las lenguas modernas, escuela única, escuela industrial, escuela de bosque, *Landerziehungsheims*, higiene escolar, tribunales para la juventud, etc., todas éstas son cuestiones que dan á nuestros pedagogos contemporáneos nuevas ocasiones para investigaciones orales y escritas. Pero todas esperan aún una respuesta definitivamente satisfactoria. Tampoco puede ser problema para una guía histórica tan sucinta como ésta el juzgarlas aisladamente en su significación. Basta la mera indicación de ellas para mostrar que dominan la vida y el progreso en todas las esferas de la educación alemana.

FIN

INDICE

	PÁGS.
<i>Introducción</i>	5
I.— <i>La educación y la enseñanza en la antigüedad clásica</i> ,	7
§ 1. Grecia.....	7
§ 2. Roma.....	13
II.— <i>Desarrollo de la instrucción pública en la Edad Media</i>	19
§ 3. Hasta la época de las Cruzadas.....	19
§ 4. Desde la época de las Cruzadas hasta el final de la Edad Media.....	28
III.— <i>La educación y la enseñanza en la época del Humanismo y de la Reforma (hasta fines del siglo xvi)</i> ..	37
§ 5. El movimiento humanista en Italia.....	37
§ 6. El Humanismo en Alemania.....	40
§ 7. Posición de los reformadores respecto al Humanismo y á los estudios clásicos en general.....	47
§ 8. Los Reglamentos escolares protestantes del siglo xvi.....	53
§ 9. Las escuelas protestantes de Latín del siglo xvi.	57
§ 10. La instrucción pública católica en la época de la Reforma. Los Jesuítas. Vives.....	64
§ 11. La educación de las clases populares y de la mujer.....	70
IV.— <i>La educación y la enseñanza en el siglo xvii</i>	77
§ 12. Decadencia de la instrucción pública humanista en la primera mitad del siglo xvii y aparición de nuevos ideales de cultura.....	77
§ 13. Ratichius.....	82
§ 14. Comenio.....	87

	PÁGS.
§ 15. Transformación de la instrucción pública alemana durante la segunda mitad del siglo XVIII..	96
V.— <i>Desarrollo de la Pedagogía en el siglo XVIII</i>	101
§ 16. Francke y la Pedagogía pietista.....	101
§ 17. Origen de la "Realschule".....	110
§ 18. La época de las luces (<i>Aufklärung</i>), Locke y Rousseau.....	112
§ 19. El movimiento filantrópico.....	125
§ 20. La instrucción pública alemana en la época de la <i>Aufklärung</i>	135
§ 21. El movimiento neo-humanista.....	145
VI.— <i>Desarrollo de la Pedagogía en el siglo XIX</i>	153
§ 22. El neo-humanismo en los Gimnasios alemanes en la primera mitad del siglo XIX.....	153
§ 23. La instrucción pública realista en la primera mitad del siglo XIX.....	157
§ 24. La visión pedagógica de los pensadores y poetas alemanes.....	161
§ 25. Pestalozzi.....	165
§ 26. El influjo de Pestalozzi en el desarrollo de la educación y de la enseñanza en la primera mitad del siglo XIX.....	176
§ 27. Herbart y su escuela. Schleiermacher.....	184
§ 28. La instrucción pública en la segunda mitad del siglo XIX.....	194





8^o



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE BARCELONA
BIBLIOTECA

REG. 190

SIG.

EDICIONES DE LA LECTURA

CIENCIA Y EDUCACIÓN

OBRAS PUBLICADAS

- Compayré.**—*Pestalozzi y la educación elemental*. Traducción por ANGEL REGO.—Precio: 1,50.
- Compayré.**—*Herbart*. Traducción por DOMINGO BARNÉS.—Precio: 1,50.
- Compayré.**—*Herbert Spencer*. Traducción por DOMINGO BARNÉS.—Precio: 1,50.
- Gibbs, Levasseur y Siuys.**—*La enseñanza de la Geografía*. Traducción por ANGEL REGO.—Precio: 1,50.
- Lavisse, Monod, Altamira y Cossio.**—*La enseñanza de la Historia*. Traducción por DOMINGO BARNÉS.—Precio: 1,50.
- Edmundo Lozano.**—*La enseñanza de las ciencias físicas y naturales*.—Precio: 1,50.
- Abel Rey.**—*Lógica*. Traducción de JULIÁN BESTEIRO.—Precio: 6,00.
- L. Brackenbury.**—*La enseñanza de la Gramática*. Traducción por ALICE PESTANA.—Precio: 1,50.
- Adolfo Posada y otros.**—*Derecho usual*.—Precio: 8,00
- Rein.**—*Resumen de Pedagogía*. Traducción por DOMINGO BARNÉS.—Precio: 1,50.
- Pestalozzi.**—*Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Traduc. por L. LUZURRIAGA (2.^a edición).—Precio: 3,50.
- Julián Besteiro.**—*Juicios sintéticos a priori, según Kant*.—Precio: 1,00
- J. F. Herbart.**—*Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción por LORENZO LUZURRIAGA.—Precio: 3,50.
- Th. Davidson.**—*La educación del pueblo Griego*. Traducción por JUAN UÑA.—Precio: 3,00.
- P. Barth.**—*Pedagogía*. Tomo I: Parte general. Traducción del alemán por LUIS DE ZULUETA.—Precio: 6,00.
- H. Welmer.**—*Historia de la Pedagogía*. Traducción de GLORIA GINER DE RÍOS.—Precio: 2,50

CLÁSICOS CASTELLANOS

OBRAS PUBLICADAS

- Santa Teresa.**—*LAS MORADAS*. Por D. Tomás Navarro.
- Tirso de Molina.**—*TEATRO*. Por D. Américo Castro.
- Garcilaso.**—*OBRAS*. Por D. Tomás Navarro.
- Cervantes.**—*DON QUIJOTE DE LA MANCHA*. Por don Francisco Rodríguez Marín, de la Real Academia Española. (8 tomos).
- Quevedo.**—*VIDA DEL BUSCÓN*. Por D. Américo Castro.
- Torres Villarroel.**—*VIDA*. Por don Federico de Onís.
- Duque de Rivas.**—*ROMANCES*. Por D. Cipriano Rivas Cherif. (2 tomos).
- B.^o Juan de Avila.**—*EPISTOLARIO ESPIRITUAL*. Por D. Vicente García de Diego.
- Arcepresto de Hita.**—*LIBRO DE BUEN AMOR*. Por D. Julio Cejador. (2 tomos).
- Guillén de Castro.**—*LAS MOCEDADES DEL CID*. Por D. Victor Said Armesto.
- El Marqués de Santillana.**—*Cantares y decires*. Por D. Vicente García de Diego.
- Fernando de Rojas.**—*LA CELESTINA*. Por D. Julio Cejador. (2 tomos).
- Villegas.**—*ERÓTICAS ó AMATORIAS*. Por D. Narciso Alonso Cortés.
- Poema de Milo Cid.** Por D. Ramón Menéndez Pidal, de la Real Academia Española.
- La vida de Lazarillo de Tormes.** por D. Julio Cejador.
- Fernando de Herrera.**—*POESÍAS*. Prologo y notas por D. Vicente García de Diego.
- Cervantes.**—*NOVELAS EJEMPLARES*. Prólogo y notas por D. Francisco Rodríguez Marín, de la Real Academia Española.