



La diatriba pedagógica sobre el pecado original y los gérmenes modernos del formalismo pedagógico. De Comenius a Rousseau

José Sánchez Tortosa¹

Recibido: 21 de septiembre de 2016 / Aceptado: 5 de diciembre de 2016

Resumen. La hegemonía intelectual del catolicismo en la concepción general de la enseñanza durante la Edad Media sufre un vuelco en los inicios de la modernidad. El estudio de los fundamentos filosóficos y de los criterios de demarcación de las teorías enfrentadas permite medir su verdadera esencia, cuya descripción puede establecerse tomando en consideración la pedagogía tomista como paradigma al cual se opone la pedagogía de Comenius y Rousseau.

Palabras clave: humanismo, Comenius, Rousseau, pedagogía, formalismo pedagógico, materialismo.

[en] The pedagogical controversy over original sin and the modern germs of pedagogical formalism. From Comenius to Rousseau

Abstract. The intellectual hegemony of Catholicism in the general understanding of teaching throughout the Middle Ages suffers a rollover in the beginning of Modernity. The enquiry on the philosophical foundations and demarcation criteria of these confronted theories allows us to measure its real essence, the description of which could be established by taking into consideration Tomist pedagogy as the paradigm to which Comenius' and Rousseau's pedagogy is opposed.

Keywords: Humanism, Comenius, Rousseau, pedagogy, formalism pedagogical, materialism.

Cómo citar: Sánchez Tortosa, J. (2016) La diatriba pedagógica sobre el pecado original y los gérmenes modernos del formalismo pedagógico. De Comenius a Rousseau, en *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas* 10, 195-208.

La concepción general (conceptual e institucional) de la enseñanza en el seno del catolicismo tomista impone una hegemonía intelectual que caracteriza el periodo de la Edad Media. Esta hegemonía intelectual se sustenta en anclajes doctrinales férreos hasta el momento en que, por motivos muy variados, entra en fase crítica en el contexto de los movimientos reformistas de los inicios de la modernidad. Así, al menos aparentemente, empieza a producirse un vuelco de los postulados pedagógicos propios del catolicismo escolástico. Para medir hasta qué punto es aparente o

¹ E-mail: josesancheztortosa@gmail.com

no ese proceso cabe preguntarse por los fundamentos filosóficos y por los criterios de demarcación de las teorías enfrentadas y, en conclusión, nos obliga a sopesar la verdadera naturaleza (material o meramente formal, real o superficial) del susodicho vuelco, cuya descripción puede establecerse tomando en consideración la secuencia que arranca de la pedagogía tomista (desarrollo de ciertos postulados agustinianos) y conduce a la pedagogía de Comenius y Rousseau, pasando por el humanismo renacentista español (Nebrija, Vives).

Para entender la naturaleza de este movimiento, cuyas consecuencias se harán notar en los sistemas públicos de enseñanza en épocas posteriores, como en la ruptura de la escuela republicana francesa tras la Revolución jacobina o en los vaivenes de la legislación española desde inicios del siglo XIX, procede hacerse cargo del acto de enseñanza-aprendizaje ejercido en la relación entre docente y discente tal como es entendido por las corrientes mencionadas. La pregunta que ponga sobre la mesa los principios teóricos y doctrinales de cada una de ellas habrá de fijarse en la esencia (ontológica y gnoseológica) del vínculo que se establece entre los dos focos del aprendizaje, entendido como el proceso en función del cual el discente aprende con la mediación del docente. Para dilucidar esta cuestión clave es preciso reparar en la concepción de la condición humana y del conocimiento puesta en juego por Santo Tomás (siguiendo en esto la estela de San Agustín), cuyas obras suponen referencias para el catolicismo oficial. En este punto será crucial tener presente la concepción antropológica vinculada al pecado original, como envoltorio teológico de la misma, para arrojar algo de luz sobre la diatriba que se pretende poner aquí bajo la lupa. En esta línea, se podrá considerar hasta qué punto estos parámetros conceptuales impregnan también, en aspectos esenciales, la pedagogía que se reconoce abiertamente como laica. Este ejercicio nos conducirá al choque contra la concepción de la enseñanza de Comenius y Rousseau, como modelos de una pedagogía moderna de notable influencia posterior, con respecto al cual es pertinente detenerse en el papel de ciertas claves presentes en pensadores humanistas de relieve.

El análisis de la cuestión de la enseñanza/aprendizaje pide atender la función que el docente desempeña. En San Agustín, el criterio de la disciplina es el canal metodológico sin el cual no puede haber conocimiento, que, a su vez, no es viable sin el sustrato ontológico del Absoluto, como trascendencia de la cual emana todo bien, toda verdad, todo conocimiento:

Y con mucha razón, puesto que por ella [la disciplina²] se nos comunica la ciencia o se enciende en nosotros el deseo de adquirirla, y nadie adquiere conocimiento alguno sino mediante la disciplina.³

La disciplina opera, aquí, como corrector de la naturaleza humana, de por sí proclive al mal, y, por tanto, como fuente del bien, que emana de Dios. Digamos que el bien, en la tradición agustiniana, procede de la naturaleza *por delegación* debido a la desviación producto del pecado original, es decir, a la condición corruptible de la criatura humana. En el ámbito de la enseñanza, el bien, esto es, el

² Disciplina viene de *discipuli* (de *discendo*) doctrina, o sea, la enseñanza recibida.

³ S. AGUSTÍN, *Del libre albedrío*, en *Obras*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1971, III, libro I, 1, 2, 214.

conocimiento y, por extensión, el aprendizaje, se alcanza sólo gracias a Dios (la Gracia), mediante la figura del profesor, sujeto que aplica la disciplina correctora sobre el discípulo, mediando entre él y Dios. Frente a esta concepción se posicionan Comenius y Rousseau. Para éste, la Naturaleza es el bien (y fuente directa de bien, *no delegada*)⁴ y el Absoluto que desempeñará el papel trascendente encarnado por Dios en San Agustín. Como veremos, la pedagogía de Nebrija y Vives puede leerse como un tránsito entre ambas corrientes.

Para San Agustín no es posible, en rigor, «aprender el mal», bien entendido que el mal es ausencia de realidad y, por tanto, de bien. El error (el pecado) es desviación de una naturaleza no ahormada por la disciplina.⁵

Evodio: ¿De dónde procede, pues, que el hombre obre el mal, si no lo ha aprendido?

Agustín: Quizá de que se aparta de la disciplina y se hace completamente extraño a ella. Mas, sea de ello lo que fuere, lo cierto es que la disciplina es un bien, y que se deriva de *discendo*, y que el mal no se puede en modo alguno aprender; porque, si se aprendiera, estaría contenido en la disciplina, y entonces no sería ésta un bien, como tú mismo acabas de decirme. No se aprende, pues, el mal, y es, por tanto, inútil que preguntes quién sea aquel de quien aprendemos a hacer el mal; y si aprendemos el mal, lo aprendemos para evitarlo, no para hacerlo. De donde se infiere que obrar mal no es otra cosa que alejarse de la disciplina.⁶

El conocimiento equivale, por tanto, al bien. La ignorancia es un mal debido a la ausencia de corrección artificial (disciplina) en el sujeto, lo que da vía libre a su naturaleza pecadora. La enseñanza implica un forzamiento, una violación, un acto de violencia sobre la inercial proclividad al error y, por ende, al mal.

Agustín: Si, pues, toda inteligencia es buena, y nadie que no entienda aprende, síguese que todo aquel que aprende obra bien. Porque todo el que aprende, entiende, y todo el que entiende, obra bien. Por consiguiente, desear saber quién es nuestro maestro en orden al conocimiento de alguna cosa es lo mismo que desear saber quién nos enseña a obrar bien. Desiste, pues, de preguntar por no sé qué mal doctor o maestro, porque si es malo, no es doctor, y si es doctor, no es malo.⁷

Pero, ¿cómo es posible esa mutación benéfica que denominamos aprender? ¿Cómo transmite la disciplina, ese bien, el profesor? ¿Cómo comunica?:

Pero aun entonces nuestro oyente (*auditor*), si también él las ve con el ojo secreto y simple, conoce lo que digo no por mis palabras, sino por su propia contemplación. Luego tampoco a éste, que intuye la verdad, le enseño nada

⁴ «Todo es perfecto al salir de las manos del Hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos de los hombres.» (J. J. ROUSSEAU, *Emilio*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, I, 37).

⁵ Idea que, como es sabido, procede de la filosofía neoplatónica y que sirve a San Agustín para combatir el maniqueísmo, que él mismo defendió en sus años mozos.

⁶ O. c., I, 1, 2, 215.

⁷ *Ibid.*, I, 1, 3, 216.

diciendo la verdad, puesto que no es enseñado por mis palabras, sino por las cosas mismas, que son evidentes, porque las manifiesta Dios en el interior.⁸

En este pasaje se halla la clave del pensamiento agustiniano respecto del aprendizaje, y el escollo mayor con el que una teoría materialista de la enseñanza se topa. La condición de posibilidad de tal mediación establecida entre profesor y alumno la soporta el Absoluto. Son las cosas mismas las que despiertan el conocimiento en el alumno, pero el contacto entre las cosas y el que conoce lo hace posible Dios. ¿Cómo justificar esa conexión sin recurrir a tal referente? ¿Qué dispositivo no metafísico permite sustentar esa relación y hacerla explicable racionalmente? Desde un planteamiento filosófico materialista, la enseñanza entraña, por tanto, el problema del carácter aparentemente «místico», «espiritual» del vínculo entre profesor y alumno, el problema de que algo «no material» cimiente esa conexión y esa transmisión de saberes. Dicho de otro modo, ¿cómo convencer, cómo inculcar, cómo modificar *a distancia* (o *desde fuera*) al sujeto inmerso en este proceso? Puede ser útil recurrir a la analogía con el problema de Newton al establecer la ley de la gravitación universal, pues también en su campo se requería justificar cómo puede haber atracción a distancia, con lo que llegó a manejar el recurso a una sustancia de la física aristotélica ya abandonada: el éter. ¿Cuál es el éter de la transmisión de conocimientos, de la influencia en el otro? ¿Es metafísica la conexión profesor-alumno? ¿Cómo es posible una vía de comunicación entre esos átomos impermeables que son los sujetos humanos, burbujas constituidas por el conglomerado hermético de sus afecciones? ¿Cómo operar un cambio orientado a determinado fin en *otro* sujeto?

Por el contrario, una vez que los maestros han explicado con palabras todas esas disciplinas que profesan enseñar, e incluso las relativas a la misma virtud y la sabiduría, aquellos que se llaman *discípulos* se preguntan a sí mismos si se les ha dicho la verdad; y lo hacen contemplando, en la medida de sus fuerzas, aquella verdad interior, pues es entonces cuando aprenden. Y, cuando han comprobado en su interior que lo dicho es verdadero, lo alaban, sin darse cuenta de que no alaban tanto a los que enseñan cuanto a los enseñados; y eso, suponiendo que aquéllos sepan lo que enseñan.

Se equivocan, en cambio, los hombres llamando maestros a los que no lo son, debido a que casi nunca media un intervalo entre el momento de la locución y el del conocimiento. Y, como aprenden en su interior inmediatamente después de la alocución del que diserta, juzgan que han aprendido de aquel que exteriormente les ha enseñado.⁹

El profesor resulta ser una mera exterioridad que posibilita el cambio, pero el cambio se opera en el «interior» del que aprende.¹⁰ Esa distancia, esa fractura entre lo «exterior» y lo «interior» la salva San Agustín con la referencia al Absoluto. Donde Platón pone la *anamnesis*, San Agustín pone a Dios. La geometría desempeña en el

⁸ S. AGUSTÍN, *El maestro o sobre el lenguaje*, Madrid, Trotta, 2003, XII, § 40, 125-126.

⁹ O. c., XIV, § 45, 132-133.

¹⁰ «¿Quién es tan estúpidamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda lo que el maestro piensa?» (S. AGUSTÍN, o. c., XIV, § 45, 132).

griego la función reservada en el de Hipona para la trascendencia como condición de posibilidad. Por medio de Dios (y de la Naturaleza, en Rousseau) se procede al olvido de Platón. La *anamnesis*, base de la enseñanza, según Platón, será sepultada en este terreno por la amnesia, por el peso (muerto) de Dios y la Naturaleza.

Por su parte, Santo Tomás de Aquino, en la línea expuesta aquí, lleva aún más allá la formulación agustiniana:

Agustín en el libro *Contra los Maniqueos* dice: así como la tierra, antes del pecado, se regaba de una fuente, y, después del pecado, necesita la lluvia prominente de las nubes, así la mente humana, significada con la tierra, antes del pecado era fecundada por la fuente de la verdad; después del pecado necesita la enseñanza de los otros, como una lluvia que baja de las nubes. Luego, después del pecado, el hombre es enseñado por el hombre.¹¹

La concepción misma del ser humano que la filosofía cristiana postula, criatura inercialmente proclive a decantarse por lo ontológicamente inferior en perjuicio de lo superior (digamos, el pecado original, en expresión teológica), determina la concepción de la enseñanza correspondiente. Así, la educación es la palanca que corrige la tendencia natural, inercial, a la caída, esa tendencia que opone resistencia al esfuerzo y al artificio de la enseñanza. Lo que en el plano teológico dogmático aparece como la Gracia, en el plano filosófico crítico adquiere la forma de la educación. Para manejar términos operativos con los que quepa posibilidad de discusión racional positiva, el dogma del pecado original merece ser despojado de su envoltura teológica y entendido como una idea filosófica y, con mayor precisión, como una concepción antropológica determinada, que acaso podríamos adjetivar de *pesimista*, frente al *optimismo antropológico* de Rousseau.

Por lo tanto, la ciencia preexiste en el que aprende, no en potencia puramente pasiva, sino activa. Si así no fuera, el hombre no podría adquirir la ciencia por sí mismo. Luego, así como uno se sana de dos modos: uno, por el obrar exclusivo de la naturaleza, y, otro, por la naturaleza ayudada de la medicina; así hay también dos modos de adquirir la ciencia. El uno, cuando la razón natural llega por sí misma al conocimiento de lo que no sabía; y este modo se llama invención. El otro, cuando la razón natural es ayudada exteriormente por alguien; y este modo se llama disciplina.¹²

El proceso de enseñanza opera como un artificio (una «exterioridad») que actualiza una potencia «natural» (una «interioridad») constitutiva del sujeto que aprende, potencia natural que, sin el mencionado artificio, no pasa de potencia.

Así como la naturaleza, en aquel que trabaja para calentarse a causa del frío le lleva a la salud, así obra el médico; por lo que se dice que el arte imita la naturaleza. En la adquisición del conocimiento sucede algo semejante: del mismo

¹¹ S. T. DE AQUINO, *De Magistro (El Maestro)*, Valencia, Universidad, 1976 (q. 11 de *De Veritate*), Art. 1º, en contra, 6º.

¹² *Ibid.*, q. 11, Art. 1º, resp.

modo que el que enseña a otro le lleva al conocimiento de lo ignorado, así también el que piensa se lleva a sí mismo al conocimiento de lo que ignoraba. (...)

Y, así, la razón natural del discípulo, usando de estas cosas que le proponen como de instrumento, llega al conocimiento de lo que no sabía. Como se dice que el médico causa la salud en el enfermo, actuando la naturaleza [*natura operante*], así también se dice que el hombre causa el conocimiento en otro con la operación de la razón natural de aquel. Esto es enseñar.¹³

Y dicho proceso se desdobra en dos planos: la intervención «externa» y la actualización, en virtud de esa intervención, de una potencialidad «interna» (las capacidades cognitivas de las que el sujeto en disposición de aprender está dotado genéticamente). La exterioridad profesor es instrumento de la naturaleza. Ahí radica su doble composición: naturaleza que opera por medio de artificios sobre una naturaleza necia o ciega (caída) que persistiría tozudamente en su nesciencia originaria (pecaminosa) sin la *natura operante*, sin la acción artificial de lo natural, emanación de lo supranatural. El docente contagia su conocimiento al discente. El contagio benéfico es acción de Dios mediada por el arte, por la disciplina correctora del que enseña:

la visión del docente [*visio docentis*] es el principio de la enseñanza [*principium doctrinae*]. Pero, la enseñanza misma consiste más bien en la transmisión del saber de las cosas vistas que en la visión de las mismas. De donde, la visión del docente más bien pertenece a la contemplación que a la acción.¹⁴

El acto de la enseñanza se produce en el que aprende, en tanto que aprende, no en el que enseña, en tanto que enseña. De igual modo, la fórmula matemática no experimenta cambio alguno al ser reproducida en la pizarra por el profesor, y es en el que aprende donde se produce el cambio en el momento de entenderla. El aprendizaje consiste en la visión (contemplación: *theoría*) de las cosas, no en las cosas vistas, cuya realidad (y la verdad acerca de ellas) es independiente del conocimiento que de ellas se tenga. El aprendizaje es el acto de la contemplación, la excitación de una capacidad, la actualización de una potencia por medio de la acción del profesor, del transmisor, del activador o excitador de esa potencia genética.

[C]ada uno es perfecto en sí mismo y comunica una perfección semejante, como sucede que por un mismo calor el fuego es cálido y calienta. (...) Luego, la enseñanza (...) es transmitir a otro la perfección que uno tiene.¹⁵

Como por una especie de acto de emanación, el profesor difunde el conocimiento, contagia el saber al alumno. Pero ese contagio, ese contacto a distancia, como hemos indicado (los virus se transmiten a través del aire o los fluidos, pero ¿y el conocimiento?), requiere, según estos parámetros conceptuales, la mediación del Absoluto (entre interioridad y exterioridad). El profesor propicia una salvación (una enseñanza) que eleva al pecador (al ignorante) hasta el bien (el conocimiento).

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*, q. 11, Art. 4, resp. 3.

¹⁵ *Ibid.*, q. 11, Art. 4.

Pero esa redención procede de Dios (Bien Absoluto) y no puede brotar si la criatura humana no fuera también ella misma, por emanar de Dios, un bien, capaz de conocer (instrucción) y hacer el bien (educación) en su precaria finitud: «así como se dice que el médico obrando externamente, y la naturaleza actuando internamente, obran la salud, del mismo modo el hombre enseña la verdad actuando exteriormente, aunque sea Dios quien enseña interiormente».¹⁶ El recurso a la mediación del Absoluto en la conexión problemática que se establece entre profesor y alumno bascula del Dios de San Agustín y Santo Tomás a la Naturaleza de Comenius y Rousseau.

Por ello, a pesar de lo que un primer acercamiento al problema puede sugerir, no resultan tan distantes los posicionamientos de San Agustín y Santo Tomás, por un lado, y el de Comenius y Rousseau, por el otro, al menos en cuanto a su finalidad: La educación sería, para los primeros, el procedimiento que permite, de algún modo, retornar, siquiera virtualmente, a un estado anterior al pecado original. Para Comenius y Rousseau, la educación permite al alumno regresar (asimismo virtualmente, ya que no es posible realmente¹⁷) a un estado anterior a la sociedad, el estado de naturaleza. La diferencia ha de situarse en los medios para alcanzar ese fin y se deriva de la disparidad de criterio a la hora de entender la naturaleza humana. Digamos, pues, que las bases doctrinales de una pedagogía agustiniano-tomista se contraponen en aspectos secundarios o formales a las de la pedagogía rousseauiana, aspectos que tienen que ver con los métodos de aplicación de la disciplina, pero no con el objetivo y con la forma genérica que adopta la enseñanza, sin perjuicio de que las consecuencias prácticas de la aplicación de un modelo u otro en instituciones escolares realmente existentes sean muy dispares. Esta tensión dialéctica alimenta la pedagogía moderna (la confrontación, en el plano de la educación, entre Reforma y Contrarreforma) y queda disuelta en la postmoderna. El eslabón que señala hacia esa ruptura formal puede hallarse en ciertos principios pedagógicos de Nebrija y Vives, que enlazan con los postulados agustinianos y tomistas y apuntan, al mismo tiempo, a algunos fundamentos presentes en las obras de Comenius y Rousseau.

En Nebrija, se vislumbra el germen balbuciente de esa substanciación de Dios en la Naturaleza, que contiene el carácter sagrado que se irá consolidando en la pedagogía posterior: «Educar al niño según sus capacidades naturales».¹⁸

En consecuencia, resulta un error resistirse a lo natural¹⁹, por lo que la naturaleza lúdica del infante emerge ya como base del aprendizaje: «jugando incluso pueden aprender».²⁰ La disciplina exigida para la enseñanza en función de principios doctrinales (teológicos y ontológicos), según la concepción agustiniana y tomista, empieza a relajarse, a perder tensión, a solazarse en el seno acogedor de la Madre Naturaleza, que va alejando del proceso la sombra severa del Dios Padre.

¹⁶ *Ibid.*, q. 11, Art. 1º, resp.

¹⁷ «Parto de considerar a los hombres llegados a un punto en el que los obstáculos que dañan a su conservación en el estado de naturaleza logran superar, mediante su resistencia, la fuerza que cada individuo puede emplear para mantenerse en ese estado. Desde ese momento tal estado originario no puede subsistir y el género humano parecería si no cambiase de manera de ser.» (*Contrato social*, Barcelona, Altaya, 1993, I, cap. VI).

¹⁸ A. NEBRIJA, *La educación de los hijos (De liberis educandis libellus)*, X, Valencia, Universidad de Valencia, 1981.

¹⁹ «[N]o se debe luchar contra la naturaleza» (*Ibid.*).

²⁰ *Ibid.*, IX.

En Luis Vives, la idea de la naturaleza caída del hombre por el pecado original late en todo momento en su concepción de la enseñanza, como arte que brota del *ingenium* con el cual Dios lo dotó por naturaleza. El *ingenium* del hombre es, en este sentido, la capacidad de salvación (pedagógica y moral) con la que vencer la gravitación pecaminosa y natural hacia el error y el mal.²¹ Pero el ingenio del hombre no garantiza el bien. Puede conducir a la virtud tanto como al pecado.²² La naturaleza emana de Dios, así como el artificio de la inteligencia humana. En el aprendizaje confluyen necesariamente *natura e ingenium*, concebido como resto de la divinidad en el hombre que permite remontar la caída pecaminosa en la ignorancia. La enseñanza depende del artesonado de la inteligencia, cuya raíz es natural, por lo cual la concepción de Vives no está tan alejada del agustinismo pedagógico en este extremo como la de Nebrija, pero en lo relativo a su concepción de la sociedad como marco de degradación que la inteligencia humana más la voluntad permiten superar, marca la dirección hacia el naturalismo pedagógico de Comenius y Rousseau.

Habría, por tanto, una línea de continuidad sobre la base de que el alumno es una criatura a la que redimir (del pecado original de la naturaleza, del pecado artificial de la sociedad). Por eso, la relación que con él se establece ha de ser *personal*.²³ La desnudez biográfica y psicológica que era condición de posibilidad del aprendizaje del esclavo de Menón en Platón deja paso al contacto afectivo entre docente y discente. El lento pero seguro camino hacia la moralización de la enseñanza y a su consecuente vaciado teórico comienza aquí. En la pedagogía cristiana, en el Emilio rousseauiano, en la postmoderna psico-pedagogía, la educación como algo *personal* es un dogma inamovible. De Dios a la Naturaleza, de la Naturaleza al Yo. La Pedagogía postmoderna es la degeneración de la Teología en ecologismo y en psicologismo.

Consideremos, pues, la obra de Comenius para afrontar esta tesis por ser el antecedente más influyente de la pedagogía rousseauiana y la fase que enlaza con ésta desde el pensamiento agustiniano-tomista, hasta llegar a la pedagogía del XIX y del XX:

Fröbel leyó los escritos de Krause y pronto se declaró discípulo suyo; fue a visitarle en Gotinga en 1828; en esta entrevista, Krause hizo conocer a Fröbel la *Schola materni gremii*, de Comenio, e instó para que dirigiese sus esfuerzos hacia la educación de la primera infancia. Se puede, pues, decir que en la historia de la pedagogía, Krause forma el eslabón intermedio que liga Comenio a Fröbel.

24

²¹ J. L. VIVES, *Las disciplinas (De disciplinis)*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 1997. Ver M. A. CORONEL, «Admiración y Censura de Grecia en el *De Disciplinis* de Juan Luis Vives: El Ejemplo de la Corrupción de las Artes», *Studia Iberica et Americana*, Year 1 – Issue 1, Diciembre 2014, 39-64.

²² «Dios le dotó de instrumentos para cubrirlas de algún modo, a saber, de la vívida agudeza del ingenio que actúa por propia iniciativa. De aquí nacieron todas las invenciones humanas, las útiles, las perjudiciales, las buenas, las malas» (J. L. VIVES, *O. c.*, VI, 8, 15).

²³ Cf. R. FERNÁNDEZ VÍTORES, *Sólo control. Panfleto contra la escuela*, Madrid, Páginas de Espuma, 2002, 71 y ss.

²⁴ J. GUILLAUME, *Un pedagogo español: don Francisco Giner*, BILE 42 (1918) 155 (citado por CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860 -1881)*, Madrid, Ediciones Rialp. S. A., 1962, 466, nota 4). Cf. E. MENÉNDEZ UREÑA, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2002, 155-170.

La base naturalista de la educación marca, también, la propuesta teórica del pastor moravo, en el sentido señalado de una naturaleza *no delegada*: «Entendemos aquí por Naturaleza, no la corrupción inherente a todos después del pecado (...), sino nuestra primera y fundamental constitución, a la que hemos de volver».²⁵ La verdadera naturaleza del hombre es pura, anterior al pecado. Y el niño es imagen o vestigio inocente de esa bondad primigenia que hay que preservar. En la figura del niño, el hombre volvería al bien sin mancha perdido:

El orden que establezcamos para las escuelas debemos tomarlo de la naturaleza; y ha de ser tal, que ninguna clase de obstáculos pueda alterarle. (...) Y al procurar los remedios para los defectos naturales, no debemos buscarlos en otra parte sino de la misma Naturaleza. Es realmente cierto que *el arte nada puede si no imita a la Naturaleza*.²⁶

Y, de la mano de ese proyectado retorno a la naturaleza limpia, a esa pureza atávica, *prehamártica*, surge el mito de la espontaneidad del niño y de la educación «natural o libre», no coactiva, tópico reiterativo en las corrientes pedagógicas de moda, por viejas que sean, y que parecería oponerse o distanciarse del supuesto autoritarismo disciplinar escolástico asociado a «rancios» latinajos y a la letra entrando a fuerza de sangre: «Prometemos una organización de las escuelas (...) con tal procedimiento, que se verifique sin castigos ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna y como de modo natural».²⁷ La enseñanza no es ya corrección forzada, técnica, de la desviación inherente a la naturaleza pecaminosa, sino cauce naturalmente liberador del bien genético:

Puesto que (según indicamos en el capítulo V) los gérmenes de la Ciencia, Costumbres y Piedad han sido puestos por la Naturaleza en el corazón de todos los hombres (no hablamos de los monstruos humanos), necesariamente se deduce que no tienen necesidad sino de un ligerísimo impulso y una prudente dirección.²⁸

Así, el propósito del docente es alentar lo natural mediante métodos *naturales*: «*Para que el método excite el deseo de los estudios es necesario, en primer lugar, que sea natural. Lo que es natural marcha por su propio impulso*».²⁹ Este naturalismo *directo* conduce, con necesidad implacable que Rousseau exacerbará, al recurrente y transversal antiintelectualismo,³⁰ del que, por el carácter artificioso y disciplinar de su concepción de la enseñanza, la pedagogía tomista (católica) está a salvo:

²⁵ COMENIUS, *Didáctica Magna*, Madrid, Akal, 1986, V, 41.

²⁶ *Ibid.*, XIV, 106.

²⁷ *Ibid.*, XII, 88.

²⁸ *Ibid.*, XI, 92.

²⁹ *Ibid.*, XVI, 143.

³⁰ «Lutero, en fin, aportaba a la humanidad, 230 años antes que Juan Jacobo [Rousseau], una liberación, un inmenso alivio. Libraba a la humanidad de la inteligencia, de esa fatigosa y obsesionante coacción de pensar siempre y de pensar lógicamente. Liberación, que, sin embargo, hay que empezar siempre de nuevo. Porque, como él mismo escribe en su comentario sobre la *Epístola a los Gálatas*, “la razón jamás se destruye por

Estamos invadidos desde nuestro origen por una enfermedad hereditaria *que, desdeñando el árbol de la vida, nos lleva a desear desordenadamente el árbol de la Ciencia tan solo*. Guiadas las escuelas por este desordenado apetito no han hecho hasta ahora más que perseguir la ciencia.³¹

En buena lógica, la esencia artificial de los libros los convierte en un peligro para la enseñanza natural, que tratará de librarse del polvo insalubre de las bibliotecas y del enclaustramiento de las aulas buscando en la naturaleza la inspiración (el soplo, el espíritu o *pneuma* universal) del aprendizaje: «hay que enseñar a los hombres, en cuanto sea posible, a que sepan, no por los libros, sino por el cielo y la tierra, las encinas y las hayas, esto es: conocer e investigar las cosas mismas no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas».³² De ahí, que el papel de la disciplina se restrinja al terreno de la moral. En el ámbito del conocimiento, el procedimiento prescrito es el de un cierto *laisser faire*:

Satanás, nuestro enemigo, no solamente nos acecha cuando dormimos, sino cuando vigilamos, y al sembrar en las almas la buena simiente, procura interponerse para mezclar la semilla de su cizaña, que la misma naturaleza corrompida hace brotar aquí y allá, de manera que es necesario valerse de la fuerza para detener el mal. Este se corrige eficazmente por medio de la disciplina, esto es, con reprimendas y castigos, con palabras y azotes, conforme la gravedad del asunto lo demanda: siempre a continuación de la falta, para sofocar en su primer brote al vicio que nace, o mejor, si es posible, arrancarle de raíz. *Así, pues, debe mantenerse en las escuelas severa disciplina, no tanto para las letras* (que rectamente enseñanzas son goces y estímulos para el ingenio humano), *cuanto para el fomento y guarda de las buenas costumbres*.³³

El desplazamiento de la enseñanza y de sus disciplinas del plano de los conocimientos al de los afectos y conductas queda aquí legitimado: «La disciplina más rigurosa no debe emplearse con motivo de los estudios o las letras, sino para corrección de las costumbres».³⁴

Siguiendo el procedimiento presentado, como en las recomendaciones que Rousseau propone con tal de eliminar cualquier posibilidad de riesgo para Emilio sin que se le tenga que prohibir nada explícitamente *dejando libre su naturaleza* (que no haya nada a su alrededor que le pueda dañar para no tener que decirle a algo que no, pero, claro, Emilio no se encuentra *en un aula*), ya Comenius contempla esta censura preventiva, consecuencia inexorable de una concepción de la libertad anudada a la idea de naturaleza y de pureza que lo no natural corrompe. Así como hay que eliminar del alcance del niño cuchillos, navajas, etc., evitando de ese modo la necesidad de prohibirle su uso, también habrá que eliminar esos

completo en esta vida”» (J. MARITAIN, *Tres Reformadores: Lutero, Descartes, Rousseau*, B. Aires, Difusión, 1968, Primera parte: *Lutero, o el advenimiento del yo*, IV.)

³¹ COMENIUS, o. c., XI, 85.

³² *Ibid.*, XVIII, 163.

³³ *Ibid.*, XXIII, 231.

³⁴ *Ibid.*, XXVI, 266.

objetos dañinos que son *ciertos* libros, artificios degenerados que tienden a alejarse de la naturaleza originaria:

El mal siempre atrae con tenacidad y mayor facilidad a causa de la corrupción de nuestra naturaleza. Hay por lo mismo que apartar de la juventud con decidido empeño todas las ocasiones de corrupción, como son *las malas compañías, las conversaciones imprudentes y los libros necios*. Los ejemplos viciosos que entran en nosotros por los ojos o los oídos son como veneno para el alma.³⁵

Lo cual, no obstante, requiere una «atención constante» o, lo que podríamos denominar, empleando terminología actualizada, una «educación personalizada», la llamada «atención a la diversidad», etc. Es decir, ese carácter «personal» de la enseñanza que se impone como postulado común:

Esta [la disciplina común en la escuela] tiene grados diversos. El primero es *la atención constante*. Como no hay que confiar nunca lo bastante en la diligencia e inocencia infantil (son descendencia de Adán) deben ser seguidos con la vista por donde quiera que se dirijan.³⁶

Así, la fuente de la que la educación propuesta se nutre es la «voluntad» del sujeto discente, que sólo precisa ser liberada, con las precauciones previstas a fin de evitar la corrupción que los artificios de los hombres generan (ese impulso, que es «descendencia de Adán», hacia lo artificial, que aleja de lo puro, de lo natural), para consumir el aprendizaje. El mito de la espontaneidad libre del niño va tomando cuerpo y legitimidad doctrinal: «Proceden, pues, de mala manera con los niños quienes los obligan a los estudios contra su voluntad».³⁷

[T]odo cuanto se proponga a la juventud con arreglo a su capacidad se le exija con tanta medida que nada haga contra su voluntad, sino con entera espontaneidad y buen ánimo. Por lo cual pienso, que tanto las varas, como los azotes, no deben emplearse en las escuelas.³⁸

Mientras que en el pensamiento católico el profesor viene a desempeñar por mediación el papel de la Gracia Divina, y su labor consiste en forzar la naturaleza del sujeto para salvarle, disciplina mediante, en Comenius el bien se alcanza regresando a un estado de pureza natural que emana de la «sagrada voluntad» del hombre³⁹, por lo que la Gracia es absorbida por la Naturaleza, de ahí que el profesor (y la escuela como institución) tenga la función de dirigir ese retorno a lo más puro del sujeto humano:

³⁵ *Ibid.*, XXIII, 231.

³⁶ *Ibid.*, XXXII, 313.

³⁷ *Ibid.*, XVI, 141.

³⁸ *Ibid.*, XXVI, 270.

³⁹ La familia de Comenius pertenecía a la Hermandad, modesta iglesia fundada en 1547 por Rehor, seguidor del movimiento basado en las ideas reformistas del sacerdote y teólogo Jan Hus, quien, ante la corrupción de la Iglesia Católica, promovía el regreso hacia el cristianismo primitivo, puro, y consideraba la Sagrada Escritura el criterio único de la verdad.

[T]ambién a nosotros, árboles cortados del Paraíso de Dios, se nos han dejado raíces que puedan germinar si reciben la lluvia y el sol de gracia divina. ¿Por ventura Dios, inmediatamente después de la caída y decretada nuestra perdición (el castigo de la muerte), no abrió en nuestros corazones los renuevos de la nueva gracia?⁴⁰

* * *

Conste, pues, que es natural al hombre ser sabio, honesto y santo, y que por la gracia del Espíritu Santo se está más libre de que la maldad posterior pueda impedir su progreso; todas las cosas tornan fácilmente a su ser natural.⁴¹

Lo que se está forjando aquí, en una corriente que impregna el área de influencia del protestantismo, es el *Yo* elevado a partir de la conciencia subjetiva. De un libre albedrío siervo de Dios y, en consecuencia, de las jerarquías eclesiásticas (de las cuales el profesor sería mera correa de transmisión) se pasa a una *voluntad individual* basada en la «explicación libre de la Escritura», voluntad que es, en realidad, amasijo plétórico envuelto en el aura metafísica de la idea de conciencia subjetiva. El carácter voluntarista de esta vertiente cultural alimenta correlativamente el ya mencionado antiintelectualismo.⁴²

De manera que, si forzar la naturaleza del niño es contrario al propósito pedagógico presentado, contrario a su voluntad, la enseñanza ha de fiarse a esa naturaleza pueril, y a su actividad característica, el juego, que, en lugar de corregir o moldear, hay que liberar. Esa será la labor de la institución escolar (*obligar a ser libres*, dirá Rousseau):

Debe ponerse cuidado en que todo ello esté adecuado a la índole de la edad pueril, que por su naturaleza se inclina a lo alegre, divertido y propio de juego, y mira con repugnancia lo serio y demasiado severo. Para que aprendan lo serio, o lo que más tarde ha de serlo, y con facilidad y de buen grado puede aprenderse, habrá que mezclar en todo lo útil a lo agradable, y con estos atractivos casi continuos se dominarán las inteligencias y se las llevará por donde se quiera.⁴³

Y, de modo explícito, Comenius plantea el propósito para una universalización de la enseñanza, una educación ecuménica: «no sólo deben admitirse en las escuelas

⁴⁰ *O. c.*, V, 52.

⁴¹ *Ibid.*, V, 54.

⁴² «Lutero está en el origen del voluntarismo moderno. Para probarlo con pormenores habría que insistir en las consecuencias del pesimismo antiintelectualista que acabo de mencionar. Quedando la razón relegada a la habitación más sucia de la casa, cuando no muerta y sepultada, es menester, ya que el puro y simple bruto jamás podrá ser un ideal para el hombre, que otra facultad espiritual, la voluntad, sea exaltada en igual grado, si no en la teoría, por lo menos en la práctica: por lo cual, en Lutero, el sentimiento hipertrofiado del yo es esencialmente un sentimiento de voluntad, de realización de la libertad, como dirá más tarde la filosofía alemana. También conventría insistir en su egocentrismo y demostrar cómo, en él, el yo es centro, no como en Kant, por efecto de una pretensión de la inteligencia humana de convertirse en la pauta y medida de las cosas inteligibles, sino por efecto de una pretensión de la voluntad individual, separada del cuerpo universal de la Iglesia, de situarse sola y desnuda, frente a Dios y a su Cristo para asegurarse por la confianza, su justificación y salvación.» (MARITAIN, *Ibid.*) Si bien la denuncia del voluntarismo luterano que hace Maritain es pertinente, no deja de incurrir él mismo en un *moderado* voluntarismo católico de influencia tomista.

⁴³ *O. c.*, XXIX, 288.

de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas». ⁴⁴ Una «escuela común» en la que ninguna criatura de Dios quede excluida:

El mismo Dios nos asegura siempre que ante Él no hay acepción de personas. Por lo cual, si nosotros admitimos a algunos pocos, excluyendo a otros, al cultivo del ingenio, cometemos injuria, no sólo contra nosotros mismos, consortes de ellos en su naturaleza, sino contra Dios, que quiere ser conocido, amado y alabado por todos aquellos en quienes se imprimió su imagen. Porque, ciertamente, con tanto mayor fervor se hará cuanto más viva estuviere la luz del conocimiento. Es decir, tanto amamos cuanto conocemos. ⁴⁵

E, incluso: «En las escuelas hay que enseñar todo a todos.» ⁴⁶ De manera que se apunta ya hacia una popularización de la enseñanza que adoptará la forma consumada de una universalización de la ignorancia, es decir, una masificación exclusivamente *formal* del saber y, consecuencia inexorable, una elitización *real* de las sociedades. Este fenómeno ya se vislumbra, aquí, en lo relativo a la lengua de enseñanza:

Además queremos que *se estudien las lenguas patrias*, no al estilo de los galos, que conservan términos griegos y latinos ininteligibles para la plebe (en este sentido los critica Stevin), sino pudiendo expresarlo todo con voces que comprende el vulgo. ⁴⁷

* * *

El cuarto motivo [por el que Comenius rechaza la propuesta de Zepper de que los alumnos destinados a las más altas cotas en el campo del conocimiento no pasen por la escuela común y vayan directamente a la latina o *Gymnasium*] es que nuestro método universal no comprende solamente la lengua latina, ninfa tan vanamente amada por el vulgo, sino que abre el camino para el estudio de las lenguas propias de todos los países (a fin de que todas las almas alaben más y más al Señor), y no es conveniente alterar este propósito con el caprichoso salto de la escuela común. ⁴⁸

Mientras que las masas aprendían las lenguas «patrias» y, correlativamente, dejaban de aprender la lengua común, el latín, los que dominaban la lengua común de la Filosofía, el Derecho, las ciencias, eran las elites con posibilidades de acceso a los puestos que requerían esos conocimientos. Para las masas, bastaba con que supieran la lengua propia para leer las traducciones de la Biblia que la imprenta de Gutenberg, sin la que no hubiera sido concebible la Reforma, hizo proliferar. La universalización de la enseñanza, en este primer momento, supone la universalización de la lectura de la Biblia en lengua nacional. He aquí la construcción de un cuerpo demográfico bajo el nombre de *pueblo* dotado de una lengua propia con la

⁴⁴ *Ibid.*, IX, 71.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*, X, 75.

⁴⁷ *Ibid.*, XXIX, 289.

⁴⁸ *Ibid.*, XXIX, 285.

que forjar la identidad nacional, en la cual la religión es un recurso político para dicha construcción social.

En Rousseau, esta deriva cristaliza con fuerza en un pedagogismo voluntarista de gran prestigio y éxito entre corrientes pedagógicas posteriores. De nuevo, esa noción *naturalista* de la libertad somete todo el pensamiento pedagógico de Rousseau al vagabundeo por el terreno vaporoso de las ideas metafísicas (voluntad, naturaleza, libertad, conciencia...): «Preparad de antemano el reinado de la libertad y el uso de sus fuerzas, dejando el hábito natural en su cuerpo, y poniéndole en estado de ser siempre dueño de sí propio y hacer en todo su voluntad así la tenga».⁴⁹

El único que hace su voluntad es el que para hacerla no necesita de auxilio ajeno; de donde se infiere que el más apreciable de los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede y hace lo que le conviene.

Ésta es mi máxima fundamental; trato de aplicarla a la infancia y veremos derivarse de ella todas las reglas de educación.⁵⁰

En exposición más radicalizada que la de Comenius (más *moderna* en cierto modo, más *ilustrada*, *deísta*), para Rousseau no se trata ya de que la Gracia (como acción que fuerza a la naturaleza o como la acción de volver a la naturaleza) posibilite la redención (el aprendizaje del bien), sino que ni siquiera juega papel alguno la idea de pecado original («la blasfemia del pecado original», llega a sentenciar), porque *lo natural no es pecado*. Con Rousseau, la enseñanza no necesita de la mediación divina, el profesor no es ya *carismático*, no tiene *gracia* (*charis*), no se vincula al alumno por la acción graciosa del Absoluto, sino por el vínculo sagrado de la Naturaleza, de la Humanidad:

Sentemos como máxima indudable que siempre son rectos los movimientos primeros de la naturaleza; no hay perversidad original en el pecho humano; no se halla en él un solo vicio que no se pueda decir cómo y por dónde se introdujo. (...) Hasta que nazca la razón, guía del amor propio, conviene que no haga nada un niño porque le ven o le oyen; en una palabra, nada con respecto a los demás, sino sólo lo que le dicte la naturaleza, y entonces no hará cosa que no sea buena.⁵¹

Se culmina, así, el tránsito desde Dios y la Gracia divina a la plenitud de una Naturaleza identificada con todo bien y a la legitimidad ganada para la causa por la subjetividad idiota (*idion*: lo propio). Los rousseaunianos que en el mundo han sido⁵² encarnan la culminación de este vuelco formal en el que Platón ha sido relegado a la amnesia y el contenido académico de la enseñanza, paulatinamente vaciado.

⁴⁹ *Emilio*, I, 49.

⁵⁰ *Ibid.*, II, 78.

⁵¹ *Ibid.*, II, 92.

⁵² Pestalozzi, Fröbel y Herbart son, tal vez, los más conocidos, aunque también ejercieron notable influencia posterior Montessori y Decroly.