

# EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LOS «MÉTODOS ACTIVOS» EN EDUCACION

Si el terrible maestro de escuela de Carlos Dickens, Mr. Squeers (en *Nicholas Nickleby*) viviese todavía, indudablemente describiría su famosa técnica de enseñar a sus alumnos a deletrear la palabra «ventana» yendo y limpiándola, por considerar esta técnica como el método activo más moderno de educación en aquella época. Wackford Squeers es único entre los progresistas históricos porque no solamente eran originales sus ideas, las cuales habían sido verdaderas para tantos pioneros a lo largo de los siglos (como veremos), sino porque su práctica había permitido que estas ideas se atrofiaran durante largo tiempo convirtiéndose en una aburrida rutina, lo cual es más propio de los discípulos de los grandes pioneros. El presenta dentro de un mismo proceso todos los períodos por los que ha pasado una idea, desde la originalidad y novedad hasta la extinción y la muerte. Pero lo más característico de todo ello, históricamente, es que no había nada nuevo en lo que dijo o en lo que hizo.

## I

El resultado que había producido la moderna Escuela Activa fué, en realidad, obtenido por Sócrates. Para Sócrates, el primer gran maestro, la tarea de la educación era la de una «comadrona». El niño era el factor principal; el maestro era solamente un agente externo. El alumno era el agente real de su propia educación, y el método socrático de interrogar era un recurso que lo demostraba.

A partir de este primer principio se había desarrollado muy pronto una filosofía completa de la personalidad y una doble filosofía del método, la de los platónicos y la de los aristotélicos. El platónico procede de arriba abajo, de los principios a los ejem-

plos deductivamente. El aristotélico procede de abajo arriba, de los ejemplos a las generalizaciones, de una manera inductiva y experimental. Este fué el principio del largo debate entre lo filosófico y abstracto (por una parte), y lo experimental e histórico (por la otra). Quizá el primero en defender que se permita que el escolar sea el agente de su propia educación fué el romano-pagano M. Porcius Priscus Cato, al condenar el mero conocimiento por su propia causa y con su frase *Rem tene, verba sequentur*, y con las derivaciones de estos dos principios.

Peró los profesores cristianos han tendido, seguramente, a fijarse demasiado poco en el método de enseñanza de su propio Fundador, el mismo Jesucristo. Cuando le preguntaron: «¿Es legal pagar tributos al César?», El contestó pragmáticamente: «Enseñadme la moneda del tributo.» Cuando le preguntaron: «¿Quién es mi vecino?», El contestó con un ejemplo: «Cierta hombre bajó, etcétera.» En estos coincidían el aristotélico y el socrático, pues aquellos antiguos habían captado la esencia de la auto-educación activa. Correspondía a la Iglesia, a su debido tiempo, bautizarlos.

Sin embargo, en la más grande de todas las épocas de la Iglesia, hasta del Renacimiento y la Reforma, no hay ninguna clara cristiana de los «métodos activos». Esto es debido a que la misión educativa de la Iglesia—edificar sobre la democracia griega y el orden romano—consistió en consolidar en todo el Cristianismo una unidad de Fe, lo cual dió preferencia al adoctrinamiento. Desde el principio el método pedagógico de la Iglesia fué catequístico.

Los dos clásicos más destacados de la educación cristiana medieval, uno francés y el otro español, muestran esto claramente. Los siete libros de la *Eruditionis didascalicae* de Hugo de San Víctor (ob. 1.141) enseñan, partiendo de lo conocido a lo desconocido, por los métodos característicos de las últimas Escuela de Gramática medievales. Lo mismo ocurre con el español Raimundo Lulio, padre de tantas ideas modernas sin excluir la de un sistema de educación universal y uniforme para toda la Cristiandad (ob. 1.314), cuyo *Ascenso y descenso del entendimiento* y cuyo *Arte último* dan un análisis clásico de una técnica de estudio en la cual descolló, aunque él mismo estaba muy lejos de ser el primero en practicarla, el método de explicación seguido de la discusión y completado

por medio de ejercicios individuales. Este fué el método católico tradicional de las Escuelas Catedrales.

Pero hay dos figuras que sobrepujan a todas las demás por su intuición de la naturaleza de la educación misma: San Agustín y Santo Tomás de Aquino.

El tratado *De Magistro*, de San Agustín de Hipona, está incluso más olvidado hoy día que el de Santo Tomás. Es revolucionario en que desafía esta opinión catequística predominante, según la cual las ideas nos venían del exterior y no eran innatas, y la educación era una cuestión de instrucción y de asimilación a cargo del maestro. Ocurre más bien, decía San Agustín, que la verdad es común al alumno y al maestro. «El maestro la aprendió a través de su presencia en su propia alma, y él estimula al alumno a hacer lo mismo por sí mismo.» Pero puesto que no hay ningún vínculo material entre el símbolo verbal (usado por el maestro) y la realidad misma, ¿cómo la mente del maestro capta la verdad abstracta? La contestación de San Agustín a esta pregunta era la siguiente: Por medio de la Iluminación Divina; una contestación que tuvo que esperar casi mil años a ser aclarada por Santo Tomás. Pero aquí, en todo caso, se encontraba la base de una pedagogía activa y auto-educadora. Para San Agustín la tarea del maestro era «preparar el medio ambiente de la enseñanza de forma que el rayo de la iluminación venga más pronto y no más tarde».

En el siglo XIII, con Santo Tomás de Aquino, alcanzamos la auténtica cumbre de la pedagogía cristiana y la última justificación filosófica de lo que en nuestra jerga moderna llamamos «métodos activos». Pues Santo Tomás nos da en su *De Magistro* no solamente las normas de un método verdadero, sino los materiales para una definición de la educación misma. La educación es esencialmente, para Santo Tomás, un proceso de cambio, dinámico y de desarrollo. Utilizando la cuádruple explicación aristotélica de cualquier cambio, él aclara las cuatro «causas» implicadas. La causa material es la plasticidad del niño. La causa formal, el carácter ponderado que ha de resultar. La causa eficiente, el auto-desarrollo del niño. La causa final, el ideal bajo el cual el maestro y el niño trabajan. De aquí surge la definición de la educación como «el auto-desarrollo de la plasticidad humana hasta convertirse en un carác-

ter integrado bajo la influencia de un ideal». Y esta descripción nos prepara para diagnosticar los defectos de cualesquiera teorías de nuestra propia época que nos hiciesen proceder como si no hubiese en acción ninguna causa final. El método educativo que se deduce de todo esto aparece claramente en el primero de los cuatro artículos del *De Magistro*, donde él pregunta en qué concepto se puede decir de un hombre que es el maestro de otro.

La mente humana (en dos palabras) tiene un *intellectus agens* además del *intellectus passivus* del animal. Aquél puede trascender la experiencia sensorial y *construir* sobre datos sensoriales, pues está en potencialidad activa con respecto de lo que experimenta. De esto se deducen dos principios educativos: que el maestro es solamente «un agente extrínseco y próximo» (puesto que el desarrollo del alumno será un verdadero desarrollo solamente si es un auto-desarrollo); y que el método de «instrucción» es superior al método de «descubrimiento» solamente en tanto en cuanto es meramente un atajo. Ahora bien, ciñéndonos al asunto, es pedagógicamente erróneo tratar a un alumno como si estuviese en una potencialidad pasiva (solamente) para aprender y para adiestrarse.

En ese análisis de Santo Tomás de Aquino se basa el caso filosófico de todas las técnicas correctas que intenten tratar al alumno como «el instrumento de su propia educación». Tal análisis no ha sido nunca superado.

La historia de la educación ha olvidado muy frecuentemente ese análisis desde el siglo XIII. Y cuando de tiempo en tiempo ha habido súbitos redescubrimientos de la importancia de la actividad infantil han sido basados sobre diversos fundamentos. Volveré a este punto al final del presente trabajo.

## II

En tiempos modernos no es sorprendente, digamos para empezar, que la actividad infantil haya brotado de la nueva visión que caracterizó el Renacimiento. En términos generales, durante aquel período el foco de la atención se trasladó de Dios al Hombre: del viejo «corporativismo» medieval al moderno y nuevo «in-

dividualismo». Dentro del campo de la educación esto mostró sus efectos en las aulas de los Humanistas. El latín era estudiado ahora por razones prácticas. La soltura en conversación latina precedía a la memorización y a la recitación. El fin era la *elocuencia*.

En la obra *De disciplinis tradendis* Luis Vives se adelantó en unos cincuenta años al nuevo método inductivo y experimental de Francisco Bacon e insistió en la auto-actividad del alumno, el cual tiene que ser dirigido pero nunca obligado. En la obra *Dell'Educatione christiana del figliuoli*, del Cardenal Sylvo Antoniano, el adiestramiento de los sentidos y las lecciones de cosas se consideraban como consecuencia de una filosofía de «aprender haciendo». Esto alcanzó su cumbre en la obra del isabelino inglés Richard Mulcaster, *Elementarie*, el cual fué incluso tan lejos que indicó implícitamente que la necesidad de la preparación del maestro estaba en razón inversa de la edad de los niños (!), y otro punto culminante fué alcanzado por el inglés contemporáneo Roger Ascham, cuyo libro *The Schoolmaster* dió al mundo su método, famoso desde entonces, de la «doble traducción», mediante el cual la Gramática formal había de aprenderse por medio de la práctica y de una asimilación constante antes que por medio de reglas.

Pero la influencia de la tradición era todavía fuerte. Las escuelas del último Renacimiento se volvieron una vez más formalistas y se divorciaron de la vida real a pesar de las críticas satíricas contemporáneas de Rabelais (en *Gargantua y Pantagruel*) y de Montaigne (en su *Education des enfants*), los cuales expusieron la necesidad urgente de enseñar mediante la observación y por medio de tutores, no colectivamente. La reacción producida por estos Realistas Humanistas llegó a la madurez en el siglo siguiente, en el siglo XVII, con el Realismo-Sensorial, de Bacon y Comenius.

En lugar de una realidad libresca, el realismo del siglo XVII encontró una realidad basada en la experiencia sensorial directa y personal: «las cosas antes que las palabras», como dijo Wolfgang Ratke en su *Methodus institutionis nova*.

Bacon volvió a formular el método inductivo en un párrafo famoso (*Novum Organum*, secc. XIX) y fué este método el que el checo Comenio redujo a una metodología rígida codificada en la *Didáctica magna*. Dejad que el arte imite a la Naturaleza; proce-

ded de lo que es fácil a lo que es más difícil a través de los sentidos; todo ello de acuerdo con el «único y mismo método». El camino hacia la educación era la actividad seguida del razonamiento.

Aunque parezca irónico, la influencia de Komensky sobre su siglo fué en realidad muy ligera. La obra de Fénelon, *Education des filles*, ensalzaba el principio de Comenio del «interés» no menos que el principio de Vives de conducir más bien que arrastra al niño. Pero lo mismo que los gigantes que le habían precedido, Comenio tuvo que ser redescubierto hace un siglo.

Mientras tanto, la imaginación de toda Europa había sido conquistada por el naturalismo de un revolucionario francés, Rousseau, con su prosa apasionada y su conmovedor llamamiento al individuo. Reconocemos que es imposible encontrar nada realmente consistente en los escritos educativos de Juan Jacobo, pues lo que afirma en el *Emilio* lo niega en la *Nouvelle Héloïse* (escrita en el mismo año 1761-62), vacilando siempre entre la libertad y la autoridad, hasta que en el *Contrato Social* resuelve el dilema de un modo imposible: reconocemos todo esto, pero es cierto que el naturalismo del *Emilio* no ha dejado de tener por ello un gran valor de supervivencia en educación. Llamaba la atención, que había disminuído desde Comenio, hacía más de un siglo, hacia el estudio del niño como tal, como sujeto de la educación y hacia sus «capacidades y gustos naturales». La educación era la preparación para una vida que ya se estaba viviendo; su foco no tiene que ser el niño como adulto, sino el niño tal como es y donde está y de acuerdo con su «naturaleza». Lo malo es que Rousseau estaba confundiendo siempre los dos significados de «naturaleza», su sentido filosófico como esencia o forma, y su significado histórico ilusorio de una perfección original primitiva. Sin embargo, él legó a la posteridad el culto por la libertad y por la actividad en la educación temprana. Y esto explica, en parte, la buena acogida que se dió posteriormente a sus discípulos más grandes, el suizo Pestalozzi y el alemán Froebel.

J. H. Pestalozzi conquistó el mundo al asalto desde el momento en que se empezó a saber que «sus alumnos alcanzan en seis meses resultados que un maestro de escuela rural ordinario tardaría, a duras penas, en alcanzar tres años...», y este extraordinario

progreso depende menos del profesor que del método...». De sus libros, el que se acerca más a un tratado sistemático de su filosofía educativa es *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, publicado en 1801. Su principio central de que la instrucción se tiene que basar en la propia observación del maestro y en su propia experiencia nos ha dado una amplia literatura sobre *Anschauung*, «intuición» y «percepción», en la cual se concibe la educación formal como auto-desarrollo más bien que como didacticismo, siendo el poder y el esfuerzo mental más importante que el conocimiento y la instrucción, y viniendo el desarrollo de dentro, nunca de fuera. La *Anschauung* postulaba la educación objetiva, la actividad motriz, la correlación de materias y el método directo. La enseñanza era, sencillamente, «el arte de ayudar al auto-desarrollo». Todo esto se había dicho antes, pero ningún defensor tuvo más influencia que Pestalozzi respecto de la práctica subsiguiente en esta materia.

La importancia de Friedrich Froebel es que tomó lo que su contemporáneo había hecho por el niño individual y lo aplicó a los niños considerados como miembros de una comunidad escolar. El «socializó» al niño. Pero hay más que esto en su *Menschenziehung*, pues él nos ofrece una impresionante visión evolutiva en la cual la educación no es meramente, desde un punto de vista análogo, el cultivo de las plantas (como lo era en las metáforas de Pestalozzi y Rousseau), sino que es funcionalmente así, residiendo en ese poder humano lo que puede mejorar la raza humana en todos los niveles de vida, desde el biológico al espiritual. Para él el factor clave era el auto-desarrollo de un carácter ponderado personal y social. De aquí que Froebel concediese menos importancia a las asignaturas del plan de estudios que al desarrollo total, simultáneo y espontáneo iniciado en el Kindergarten.

La educación consistía en «conducir al hombre como ser pensante e inteligente, poseído de sí mismo, a que adquiera una representación inmaculada, consciente y libre de la ley interna de la Unidad Divina y en enseñarle los caminos y los medios de conseguirlo» (*Menschenziehung*, pág. 2).

Es en este momento cuando su gran contemporáneo tirolés, Antonio Rosmini, tiene una suprema importancia histórica. Pues el *Principio supremo della methodica* de Rosmini es un «bautismo»

tanto de Pestalozzi como de Froebel. Sus principios del método activo fueron obtenidos, independientemente de ellos, en términos de las jerarquías de órdenes de conocimiento del niño», y en términos de un estudio profundo aristotélico (inductivo) empapados de una visión católica de la vida en la que Rosmini había sido educado. Él es realmente una piedra miliaria entre los autores católicos. Incidentalmente, él es también un piadoso contrapeso de aquella clase de extravagancias que Joseph Jacotot estaba expresando en aquel mismo momento (¡y en Lovaina!) en su *Enseignement universel*, como por ejemplo, que «todo el mundo puede enseñar y además puede enseñar lo que él mismo no sabe». Rosmini es el primer sucesor verdadero de Santo Tomás y el primero que realmente desarrolló sus doctrinas.

Parecido a él, pero en menor grado, es el Obispo Dupanloup, en cuyo libro *De l'Education* (diez años más tarde) se considera el trabajo del maestro y del alumno como una sociedad y se entroniza el principio activo de que «lo que hace el maestro tiene poca importancia; lo que importa es lo que él hace que se haga».

El amplio legado de Pestalozzi y Froebel, estudiado primero en Inglaterra por R. L. Edgworth (ob. 1.817) y en los Estados Unidos por Francis W. Parker (ob. 1.902) y a través del conductismo de William James y del individualismo de G. Stanley Hall, ha sido aumentado de un modo continuo. Ha alcanzado su cima con un americano que ha tenido más influencia en la educación occidental de hoy que ningún otro hombre en su generación: el difunto John Dewey.

Con Dewey hemos alcanzado realmente el punto en que el método ha dado de sí todo lo que tiene. Dewey era relativista. Para él no había principios fijos, ni siquiera el principio del cambio; no había más que cambio. La vida «no tiene ni fin ni formas finales» (*Reconstruction in Philosophy*, 1920, págs. 61-69). La prueba de todo era pragmática y subjetiva. El conocimiento, para cada individuo, es el resultado directo y «absoluto» de sus propias impresiones sensoriales. Sólo es verdad aquello que «actúa». De aquí que Dewey denunciase el adoctrinamiento y de aquí que Dewey deificase la actividad. De él viene directamente la Escuela Activa actual, en la cual el maestro se borra a sí mismo todo lo posible.

«La raíz primaria de toda actividad educadora está en las aptitudes instructivas e impulsivas y en las actividades del niño y no en la presentación y aplicación de materiales externos.» Lo que importa es el pensamiento; no sus resultados, sino sus procesos: la investigación y hecho de poner a prueba los resultados. Esto equivalía, como dijo George Santayana al hacer una crítica de ello, a una «tendencia a disolver todo lo substancial y real en algo relativo y transitorio». Pero ello ha producido un método de enseñanza, la actividad auto-expresiva, el aprendizaje mediante el interés, el «método de «problemas», cuyo mejor exponente se puede ver en moderadas Escuelas Activas de hoy día y de los cuales pedagogos de toda clase de filosofía se han aprovechado (1).

El «deweysmo» o método de Dewey se encuentra en los éxitos subsiguientes del Plan Dalton de Helen Parkhurst, en el Plan Winnetka de Carleton Washburne y en el Project Method de W. H. Kilpatrick, en Estados Unidos. En Inglaterra un pionero notable de las orientaciones de Dewey ha sido J. J. Findlay. En Francia tenemos a Edouard Claparède y a Edmond Demolins. En Bélgica a Ovide Decroly. En Alemania a Kerchensteiner, Lietz y Ernest Meumann. En España al desgraciado Francisco Ferrer. En Italia la difunta Montessori ha «bautizado» al deweysmo y sus orígenes froebelianos. Para ella la cuidadosa y no entorpecedora invención, por parte del maestro, de espontáneas «situaciones de aprendizaje» para los niños llega a ser la norma de la educación infantil católica.

Realmente, bien puede ser un imperecedero monumento de Dewey el hecho de que, mientras para G. S. Counts da él demasiada importancia al factor social en la vida, y para R. M. Hutchins es equivocada su sustitución de la moralidad por la experiencia como fin de la educación, y para todos los críticos católicos su base filosófica es subjetiva y relativa y, por tanto, deformada, habrá pocos que hagan otra cosa que aclamar el método activo tal como fué enseñado por él.

---

(1) Uno de los mejores resúmenes del «Deweysmo» se encuentra en la obra de S. J. CURTIS y M. E. A. BOULTWOOD: *Short History of Educational Ideas*, Londres (University Tutorial Press), 1953.

## III

Por consiguiente, todo esto, desde Sócrates a Dewey, constituye una notable conquista de los pioneros de la educación. Pero al estimar su aportación a la historia no hay que olvidar que el colocarlo en el primer plano, como hemos hecho en esta reseña hasta ahora, es correr el riesgo de exagerar su verdadero carácter representativo en sus respectivas épocas.

En primer lugar, si el principio de la auto-actividad es filosófica y psicológicamente tan evidente por sí mismo como aparece, ¿por qué fué siempre su aplicación tan relativamente limitada? Vives escribió y fué olvidado. Lo mismo Comedio. Hasta Pestalozzi y Froebel el movimiento no alcanzó a constituir algo que se aproximase a un movimiento de masas. ¿Por qué?

Seguramente una razón debe ser que otros dos pensadores, cuya influencia fué tan grande como la de la mayoría de nuestros pioneros, se inclinaron en una dirección muy distinta: John Locke y Johann Friedrich Herbart.

El inglés Locke, partiendo del punto de vista de que la mente humana es al nacer una *tabula rasa*, desarrolló una pedagogía que, a la vez que era ambiental, es decir, que tenía en cuenta el medio, era esencialmente receptiva: la noción de una *tabula rasa* es fundamentalmente pasiva, se refiere al moldeamiento y forja de la personalidad. «Concibo las mentes de los niños—escribió Locke—tan fácilmente moldeables en una u otra forma como el agua.» Todo lo que dice sobre auto-desarrollo está subordinado a esto. Locke ejerció una profunda y extensa influencia.

Lo mismo aconteció con el alemán J. F. Herbart. Sus «pasos» pedagógicos desde la Presentación hasta la Aplicación implicaban un formidable esfuerzo intelectual por parte del discípulo, pero eran esencialmente didácticas. La Percepción y el Interés representaban su papel indispensable, pero el desarrollo venía de fuera y el principal agente era el maestro, que operaba sobre la mente del niño concebida a modo de arena para «las presentaciones» y que dirigía el proceso de percepción mediante una cuidadosa selección de la experiencia del niño. También Herbart continúa siendo recordado.

Una segunda razón que actuó sobre gran parte de Europa en los dos últimos siglos ha sido la creación deliberada de un sistema estatal de instrucción pública, cuyo mejor exponente se encuentra en lo que Federico el Grande hizo en Prusia, Napoleón en Francia y Antonio Gil y Zárate en España. Donde tenía que haber una educación de masas y donde el fin era la solidaridad, seguridad y ciudadanía nacional y no era probable que prevaleciese la idea de que el niño es el agente de su propia educación.

Una tercera razón que actuó sobre las partes católicas de todo el mundo es, como vimos, que la tradición educativa de la Iglesia, nacida en una edad pagana que exigía una instrucción catequística ortodoxa, no se ha caracterizado nunca por una metodología «progresiva», a pesar de poseer grandes cerebros de la talla de Santo Tomás, Vives y Rosmini. Tampoco era probable que esta tradición se rompiera a manos de los grandes innovadores católicos de los siglos XVII y XVIII, como no lo había sido por sus colegas protestantes en los territorios que habían sufrido la Reforma. Pues el principal problema que se les presentaba a todos ellos—De La Salle en Francia, a los S. P. C. K. en Inglaterra, a los «Amigos del País» en España—era un problema de masas que surgía de las cambiantes condiciones económicas que habían de conducir a los sistemas de educación proletaria que hemos conocido a partir de la Revolución Industrial. La educación de las masas (véase nuestra propia UNESCO) tiende a ser didáctica, aunque no doctrinal de un modo necesario.

Por consiguiente, no hay que sorprenderse, desde un punto de vista histórico, de que la influencia de los pioneros del método activo no fuese más amplia.

Pero, en segundo lugar, al estimar su aportación, vemos que el grado de originalidad que encontramos en ellos es realmente sorprendente. Todavía están por decir los eruditos que, por ejemplo, el Cardenal Silvio Antonio había estudiado el *De Magistro* de Santo Tomás, o que Comenio había estudiado a ambos, o que Pestalozzi deba algo directamente a Comenio. Rosimini los había leído a todos, y Dewey representó una reacción deliberada contra el idealismo de algunos de ellos, especialmente de Froebel. Pero, en general, se trata de un caso de olvido asombroso, como

Santo Tomás olvidado desde el siglo XIII, Vives desde el XVI y Comenio desde el XVII, hasta que fueron descubiertos nuevamente en las tres últimas generaciones mucho después de que sus métodos activos fuesen inventados de nuevo y de un modo completamente independiente por Pestalozzi y Froebel. Solamente estos dos últimos han tenido una influencia continua e interrumpida sobre el pensamiento y la práctica educativos.

En tercer lugar, cualquier estudio de estos pioneros sucesivos, desde Sócrates hasta nuestros días, tiende a mostrar que la metodología práctica que ellos habían anticipado es independiente de sus diferencias filosóficas y religiosas. La técnica es neutral. Ya sea la base filosófica el *intellectus agens* (Santo Tomás), o la «arena» mental (Herbart), o la mente como una «fuente de los impulsos creadores» (Froebel), o una potencia plástica» (Dewey), el punto central de que el niño es el agente primario de su propia educación, con todo lo que se deriva de esto con respecto a los métodos de enseñanza, es una base común entre todos ellos, tanto cristianos como no cristianos, de la misma manera que las grandes religiones del mundo, a pesar de sus diferencias fundamentales, han plasmado en códigos de moral que tienen de común la «Regla de Oro». Los católicos repudian totalmente el pragmatismo de Dewey: pero pueden reverenciar su metodología y aprender de ella. Acaso haya algo en esta reflexión que pueda suavizar en el futuro los congresos de educación.

Donde estriba el peligro, desde luego, es en la tentación de suponer (como al parecer hizo Comenio en algunas partes de la *Didáctica Magna*) que el método es omnipotente. Cuando insistimos, con razón, en que el niño debería ser su propio agente educador, nos sentimos tentados, habiendo llegado a una metodología que ayuda perfectamente a esta teoría, la estancamos allí, que es lo que ocurrió en muchos sitios con el froebelismo: se convirtió en una mera técnica y se hizo estático hasta que fué revitalizado por ulteriores reformadores que se negaron a reducir la libertad a una «disciplina libre» o la actividad a un mero hacer.

Convendrá, por consiguiente, que recordemos al terminar dos verdades permanentes, una histórica, otra filosófica.

La advertencia histórica (necesaria todavía en nuestra época,

atareada en volver a lograr las conquistas del pasado) es que toda la metodología que hemos examinado aquí está ya implícita, en el siglo XIII, en la obra *De Magistro*, de Santo Tomás. En aquel tratado, como vimos, la clave es el *intellectus agens*; el maestro se identifica completamente con el médico; uno ayuda a la naturaleza a curarse, el otro ayuda al intelecto activo a educarse. La instrucción es solamente un atajo para llegar a lo que en todo caso se podía hallar por medio del descubrimiento.

Cuando Comenio dice: «las cosas antes que las palabras», y que «el poder mental es más importante que el conocimiento o la instrucción», y que la enseñanza es «el arte de ayudar al desarrollo natural»; cuando Froebel habla de seguir más bien que de forzar al niño; cuando Dewey habla de aumentar al máximo las situaciones auto-educativas, la esencia de todo lo que ellos dicen se puede encontrar en los cuatro artículos del *De Magistro*. Mucho se ha olvidado en el transcurso de la historia, pero hay poco nuevo bajo el sol.

Y, finalmente, la advertencia filosófica, la que nos lleva a la ciudadela que se halla más dentro de los principios educativos, procede igualmente de ese pequeño tratado. Pues el supuesto que palpita en toda la obra es que, a menos que el niño *sea* considerado como un ser que se auto-educar, y a menos que se le estimule a ello de forma que su «plasticidad» inicial llegue a plasmar en un «carácter integrado» bajo la influencia de un ideal, todo lo demás que le ocurra no *será* educación. Pues tratando al niño como si éste estuviera en una potencialidad meramente pasiva respecto de la enseñanza, el maestro equiparará la educación de la persona humana al arte, interesante, pero radicalmente diferente, del adiestramiento de animales.

#### LISTA CRONOLOGICA DE TEXTOS

- B. C. 155 c.: M. PORCIUS PRISCUS CATO:  
*De liberis educandis.*
- A. D. 389: ST. AUGUSTINE OF HIPPO:  
*De Magistro.*

- 1265 c.: ST. TOMÁS AQUINAS:  
*De Magistro.*
- 1531: LUIS VIVES:  
*De disciplinis tradendis.*
- 1542: FRANÇOIS RABELAIS:  
*Gargantua and Pantagruel.*
- 1570: ROGER ASCHAM:  
*The Scholemaster.*
- 1582: RICHARD MULCASTER:  
*Elementarie.*
- 1584: (CARDINAL.) SILVIO ANTONIANO:  
*Dell' educatione christiana dei figliuoli.*
- 1580-8: MIGUEL DE MONTAIGNE:  
*L'éducation des enfants.*
- 1605: FRANCIS BACON:  
*The Advancement of Learning.*  
*Novum Organum* (1620).  
*Sylva sylvarum* (1624).
- 1617: WOLFGANG RATKE:  
*Methodus institutionis nova.*
- 1631: JOHN AMOS COMENIUS:  
*Janua linguarum reserata.*  
*Didáctica magna* (1632).  
*Orbis sensualium picta* (1650).
- 1687: FRANÇOIS FENELON:  
*Traité de l'éducation des filles.*
- 1761: JEAN JACQUES ROUSSEAU:  
*La nouvelle Heloïse.*  
*Emile* (1762).

- 1801: JOHANN HEINRICH PESTALOZZI:  
*Wie Gertrud ihre kinder lehrt.*
- 1826: FRIEDRICH FROEBEL:  
*Menschenerziehung.*
- 1839: ANTONIO ROSMINI-SERRATI:  
*Del principio supremo della metodica.*
- 1850: FÉLIX A. P. DUPANLOUP:  
*De l'éducation.*
- 1886: JOHN DEWEY:  
*The School and Society.*  
*The Child and the Curriculum (1902).*  
*Democracy and Education (1916).*
- 1899: WILLIAM JAMES:  
*Talks to Teachers on Psychology.*
- 1904: G. STANLEY HALL:  
*Adolescence: educational problems.*
- 1925: W. H. KILPATRICK:  
*Foundations of Method.*
- 1922: HELEN PARKHURST:  
*Education on the Dalton Plan.*
- 1912: MARIA MONTESSORI:  
*The Montessori Method* (ed. A. E. George).
- 1925-7: J. J. FINDLAY:  
*Foundations of Education.*
- 1919: MARGARET MACMILLAN:  
*The Nursery School.*
- 1914: ERNEST MEUMANN:  
*Outlines of Experimental Pedagogy.*

- 1898: EDMOND DEMOLINS :  
*L'éducation nouvelle.*
- 1924: OVIDE DECROLY :  
*L'auto-éducation* (Ed. Jeanne Deschamps).
- 1931: EDOUARD CLAPAREDE :  
*L'éducation fonctionnelle.*
- 1913: FRANCISCO FERRER Y GUARDIA :  
*Origen e ideales de la escuela moderna.*
- 1912: SIR JOHN ADAMS :  
*The Evolution of Educational Theory.*

A. C. F. BEALES  
Rector de Educación en la Universidad  
de London King's College.

## S U M M A R Y

The philosophical basis of «activity methods» goes back in time to Socrates. It is also exemplified in the teaching work of Our Lord. The Christian pedagogical tradition in the Middle Ages was didactic rather than «activist»; but three medieval thinkers in particular were true pioneers: St. Augustine, Raimundo Lulio, and St. Thomas Aquinas—the last of whom (in his *De Magistro*) gave us a definition of education in terms of Aristotelian causality and the crucial operation of the learner's *intellectus agens*, whereby the teacher, like the doctor in healing, is but an *agens extrinsecum proximum*, and the method of education by instruction is but a short cut to education by discovery.

These truths were rediscovered in modern times by (successively) Vives, Comenius, Rousseau, Froebel and Pestalozzi, whose originality of mind must be revered; and, within the Catholic tradition, by Rosmini, Dupanloup and Montessori. The modern climax has been the «Activity Schools» stemming from John Dewey, whose methodology must be supported and learned-from by those who rightly hold that his own subjectivist philosophy is in no sound defence of it.

This modern methodology, retarded by the influence of Locke and Herbart and the establishment of national systems of public education, is ideologically neutral, being purely technical method. It can therefore be shared by pedagogues in practice, notwithstanding their philosophical differences.