

G. VICO: “PREHISTORIA” DE LA EDUCACIÓN NUEVA

María José REBOLLO ESPINOSA
Universidad de Sevilla

“Todo tiempo ha tenido, o ha soñado, una nueva educación que, en última instancia, no es más que aquella que pueda interpretar y realizar lo que de original tiene ese tiempo, el aporte que él puede entregar a la historia de la humanidad”¹.

Siempre es, pues, tiempo de innovación educativa. Es más, forma parte esencial de la verdadera educación la capacidad para acomodarse a los cambios y no devenir obsoleta, la educación debería resultar siempre innovadora. Pero, evidentemente, en determinados momentos coyunturales la renovación de las ideas y sistemas pedagógicos se torna más necesaria y desemboca en actuaciones y experiencias más concretas. Uno de esos momentos histórico-pedagógicos transcendentales suele fecharse a finales del siglo XIX y estuvo protagonizado por un movimiento reformador que se adjudicó para sí la denominación de Educación Nueva.

Aunque, en efecto, la conocida como “revolución copernicana de la pedagogía” se centre temporalmente por entonces, es posible, y en ocasiones obligado, buscar sus antecedentes cientos de años atrás. Haciendo una historia de la Educación Nueva, se admiten como lejanos precursores hasta a Platón o a Quintiliano, pero es más habitual dar comienzo al relato a partir de Rousseau y, un poco más adelante, se cuenta con Comenio, Locke, Fenelón, Pestalozzi o Froebel como inspiradores. Este artículo pretende añadir a ese elenco –con todas las puntualizaciones que enseguida se expondrán– otro nombre, el del filósofo napolitano Giambattista Vico (1668-1744), cuyas teorías consideramos un olvidado ejemplo de innovación educativa que merece la pena redescubrir y a las que no sólo habría que dar cabida dentro de esa pre-historia de la Educación Nueva, sino en el seno mismo de la educación actual, puesto que, la mayoría de sus propuestas de solución surgieron ante problemas muy semejantes a los que aún hoy siguen afectando a las bases de nuestros sistemas educativos: la artificialidad, el abuso de un racionalismo mal entendido, el exceso de especialización, el utilitarismo, la uniformización, el dogmatismo, la falta de espíritu crítico, la ausencia de una mirada prospectiva, etc.

Puede decirse que el conjunto de la obra viquiana está transido de un magnífico *pathos* pedagógico, a pesar de que Vico no se dedicara nunca a sistematizar sus teorías acerca de la educación. De ahí que se haga precisa una “recolección” de las ideas sobre el tema que aparecen

¹ NASSIF, R. (1965): *Pedagogía de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Kapelusz, p. 134.

más o menos insinuadas a lo largo de sus *Oraciones inaugurales*, de su *Autobiografía*, del *l'Antiquissima Itolorum Sapientia* y, por supuesto de su obra capital, la *Ciencia Nueva*, para efectuar una posterior lectura a la luz de la totalidad de su edificio de pensamiento². Al adentrarnos en este entramado especulativo notamos su riqueza, complejidad y versatilidad, comprendemos que funciona a modo de un organismo vivo, radicalmente dinámico y fértil y, de forma paulatina vamos cayendo voluntariamente en la atracción de sus redes de imágenes y sugerencias. Con fuerza, valentía y originalidad, Vico compuso una sólida y atrevida concepción historicista gracias a la cual es posible afrontar y dar una salida factible a las clásicas antinomias pensamiento-acción, sentidos-intelecto, autoridad-libertad, individuo-sociedad, que tan claros reflejos proyectan sobre el ámbito de la teoría de la educación y de la metodología didáctica. Y la mejor manera de aprovechar sus agudas intuiciones es entenderlas como generadoras de un problematismo casi atemporal, válido en su tiempo, en el de los creadores de la Educación Nueva e incluso en el nuestro.

Sabemos que existe una falta de continuidad histórica entre la obra de Vico y la de los teóricos de la Nueva Educación, dado que, al parecer no fue prácticamente leído. No podemos por ello establecer hilos de relación constatables a nivel material, no podemos hablar de herencia real. Sin embargo, rompiendo adrede las coordenadas espacio-temporales que a veces pueden llegar a pesar como una losa sobre las propuestas viquianas, nos atrevemos conscientemente a cometer el pecado metodológico del anacronismo con el fin de resaltar algunas de las más interesantes coincidencias halladas entre tales propuestas y las que vienen a constituir los pilares de la Nueva Educación. Reivindicamos así su modernidad, arrastrados por la tentación de apostillar con un “es ya lo dijo Vico” muchas de las novedades planteadas por el famoso movimiento pedagógico

Partimos de la base de que también su perspectiva pareció demasiado “nueva” para su siglo y parte del siguiente incluso, quizá porque, contracorriente, giraba en torno al mundo de lo humano y de lo histórico mientras casi todos los demás pensadores coetáneos navegaba hacia la aventura de la física triunfante. Y observamos cómo su doctrina se gestó igualmente en una época de crisis³, por lo que resulta además profundamente crítica, cuestionadora. La Nueva Educación reacciona frente a la educación tradicional para superarla y Vico se encara frente a la educación cartesiana imperante con poder absoluto, a la que acusa, resumidamente de lo que sigue: no es realista, no forma a los jóvenes para la vida social; su artificialismo atenta contra el principio pedagógico esencial de la actividad y sepulta los poderes creativos de los estudiantes; es excesivamente dogmática y no permite el ejercicio del libre albedrío; no respeta el orden natural de desarrollo de los aprendizajes; y desequilibra el perfeccionamiento del individuo sustentándose en demasía sobre los cimientos racionales de la persona. Como se ve los viejos problemas educativos nunca mueren, las crisis se repiten y las alternativas de solución que se idean acaban asimismo siendo bastante similares, como si dibujasen una suerte de espiral histórica.

² Dicha tarea de sistematización ha sido llevada a cabo por la autora de este artículo en su Tesis Doctoral, *Clave pedagógicas del pensamiento viquiano*, de próxima publicación.

³ B. Croce, mirando a través de la óptica viquiana, contempla una Nápoles de fines del siglo XVII en la cual los métodos analíticos de enseñanza congelaban a la poesía y a la lengua, donde la doctrina civil y política eran descuidadas por la física, la experiencia poco ejercitada, y donde el espíritu inventivo estaba casi apagado. (CROCE, B. (1947): *La filosofía di G. Vico*. Bari, Laterza, pp. 243-245).

El habría suscrito con seguridad la mayoría de las críticas frente a la educación tradicional que dieron lugar al nacimiento de la Educación Nueva: autoritarismo, dogmatismo, verbalismo, hermetismo, didactismo, vacío enciclopedismo, eran también para él las enfermedades para cuya erradicación había que buscar antídoto. Y los que se consideran clásicamente como cimientos de la renovación pedagógica aparecen asimismo en las propuestas viquianas: ceder al niño su merecido puesto en el sistema educativo modificando el concepto de infancia hasta darle la especificidad y la importancia que verdaderamente posee en el desarrollo posterior de la persona; transformar el papel del educador en el de alguien capaz de alentar al educando y de obtener de él con naturalidad todo el rendimiento que pueda dar de sí su autoperfeccionamiento; e idear y utilizar en su momento justo los métodos didácticos más apropiados, aquellos que posibiliten la optimización de los principios pedagógicos de actividad y creatividad, gradualidad, autoridad-libertad, individualización-socialización y globalización de contenidos.

Tal como apunta Nassif⁴, el término Educación Nueva puede utilizarse genéricamente como un emblema o la bandera de un ejército que combate en contra de una educación envejecida a la que trata de vencer⁵, empleo semántico que le cuadra a la perfección también a la pedagogía viquiana, de la misma manera que se le ajustan suficientemente bien otros términos más matizados y precisos que sirven para denominar al movimiento que analizamos: “educación funcional”, que diría Claparède, “educación progresiva”, según los norteamericanos o, mejor aún “educación activa”, como la bautizó Bovet. Y ello porque lo que Vico comparte con los partidarios de la Educación Nueva es un espíritu común, una actitud abierta al cambio, intrínsecamente auto-crítica, dinámica, experimental, flexible y adaptativa⁶, hasta el punto de que una frase suya perteneciente al Proemio del *De Antiquissima* puede considerarse como lema de toda su vida y obra: *nosotros, en cambio, que no pertenecemos a ninguna secta, hemos de indagar*⁷.

⁴ Cf. NASSIF, R.: *Op. cit.*, p. 135.

⁵ G. Snyders, por ejemplo, afirma que:

históricamente la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y las lagunas que aparecen como características de la educación tradicional (SNYDERS, G. (1973): *Pédagogie progressiste*. Paris, P.U.F., p. 55).

Porque, según J. Vial, la educación tradicional:

disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria, desconoce tanto la riqueza física, estética, caracterial y social del educando como su singularidad ... (VIAL, J. (1974): “El magistrocentrismo”, en M. Debesse y G. Mialaret: *Historia de la Pedagogía*, tomo II. Barcelona, Oikos-Tau, p. 140) *... es una educación –apostilla J. Palacios– que desconoce las enseñanzas de la psicología del desarrollo, que no establece hilos entre la motivación y el aprendizaje y cuya eficacia, por ser magistrocéntrica, descansa en el poder de requerimiento del oficinista ... Frente a esta pedagogía asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la educación nueva se ve llevada a enfatizar la significación, valor y dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía ...* (PALACIOS, J. (1984): *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, Laia, p. 28).

⁶ Ya que, tal como concluye R. Nassif:

El educador renovado es, por excelencia, un buscador de nuevos horizontes, de distintas posibilidades, de otros caminos. En cuanto se adormece, ha pasado al otro bando (*Op. cit.*, p. 144).

⁷ VICO, G.: *De Antiquissima Italorum Sapientia, in Opere*, a cargo de F. Nicolini. Milano-Napoli, 1953, p. 245.

La Educación Nueva ha de entenderse, según lo expresa sintéticamente A. Ferrière, com un movimiento de reacción y de creación⁸. Y con un doble impulso semejante se moverá Vico a principios del XVIII: el clima cultural napolitano se le presentaba caracterizado por las tareas de conservación y transmisión⁹, antes que por las de enriquecimiento y creación de nuevos bienes de cultura, y él pensaba que en la base de esta tendencia se hallaba una mala organización de los estudios y de las normas que los regían (jansenistas, jesuíticas y fundamentalmente cartesianas) aspectos ambos que clamaban, pues, por una reforma, que esboza en el *De nostri temporis studiorum ratione* y que no cesará de perfilar en el resto de su obra.

Ya se han ido anunciando algunos de los elementos claves para la reforma educativa viqueana, procedamos ahora analizándolos por partes, aunque advertimos que están todos íntimamente entrelazados y se complican. Quizá sea conveniente comenzar la enumeración por el **paidocentrismo**, el descubrimiento de que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución, en función de las cuales habrá que urdir el tejido de su educación. Antes que Rousseau, considerado como su padre y primer mentor¹¹ Vico lo defendió, hizo un alegato reivindicativo de la infancia como período evolutivo diferente de la edad adulta, vio sus poderes como instructivos y necesarios para el éxito de la vida humana posterior y subrayó la importancia definitiva de tenerlos en cuenta y trabajarlos educativamente. Los niños, para Vico, no precisan alimentarse de la vida adulta, que todavía no han vivido personalmente y sus mayores quieren hacerles por fuerza vivir, sino que la infancia debe ser percibida formando parte de una continuidad y con un propósito en sí misma, ya que, a sus ojos, pone los cimientos para futuras experiencias¹¹. En su reconfiguración, la infancia va adquiriendo progresivamente valor de cambio, es un tiempo en el que la naturaleza enseña las necesarias lecciones de la imaginación, la fase evolutiva en la que se desarrolla la sabiduría poética, qu

⁸ La cita de J. Palacios sobre A. Ferrière continúa así:

Es reactiva contra lo que subsiste de medieval en los sistemas de enseñanza: el formalismo, el alejamiento de la vida, la incompreensión del espíritu y las necesidades del niño, el intelectualismo. Es, a la vez, una creación que tiene en cuenta la suma del niño, su conjunto (afectividad, inteligencia, voluntad), la base de sus programas y métodos son el impulso vital, la energía interior, el interés espontáneo; no parte de construcciones preconcebidas, sino que se ajusta a los intereses dominantes de cada edad y a la psicología del niño ... (PALACIOS, J., op. cit., pp. 61-62).

⁹ Su decepción ante el panorama cultural reinante le lleva a afirmar que *para todas las especies de ciencias, los ingenios de Europa están exhaustos* (VICO, G.: "Lettera al padre de Vitry", en *Opere*, a cargo de A. Battistini; Milano, Mondadori, 1990, p. 326).

¹⁰ Dice E. Claparède:

¿Qué es, pues, lo propio de Rousseau? ¿Cuál es su idea genial? El haber comprendido que antes de edificar un sistema de educación es preciso preguntarse de antemano qué es el niño, qué representa la infancia, qué significación tiene la infancia. Resulta evidente que la manera de portarse con respecto al niño cambiará esencialmente según que se considere el período infantil como una fase de insuficiencia, como un estado defectuoso y en cierto modo anormal, sin importancia intrínseca y que es preciso corregir lo más rápidamente posible, o, por el contrario, como un período útil en sí mismo del cual conviene examinar atentamente sus pasos naturales para no perturbarlos (CLAPARÈDE, E.: "Rousseau y la significación de la infancia", en LUZURIAGA, L. (1954): *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Nova, p. 93). Esta genialidad ya la expresó G. Vico, lástima que casi nadie confiese haberlo leído.

¹¹ Sintetizando el pensamiento de Vico al respecto, J.M. Bermudo sentencia que *hay que dejar que el niño sea niño para que pueda devenir hombre* (BERMUDO, J.M. (1994): "Vico '1994'", en *Cuadernos sobre Vico*, nº 4, p. 16)

funciona con su propia y verdadera lógica operando y generando las primeras concepciones del mundo que rodea al niño. Sería por lo tanto un tremendo error pedagógico ignorar esta edad o malinterpretarla juzgándola desde la óptica del adulto, inhibiendo o desnaturalizando sus enormes poderes formativos.

Al niño descrito en las páginas de nuestro autor se le ligan toda una serie de atributos deducidos de su propia experiencia acerca del alma infantil (obtenida a través de la observación cotidiana de los ocho hijos que tuvo): es animista, está imposibilitado para descentrarse, es insaciablemente curioso, construye su personalidad a medida que se relaciona con su entorno, elabora sus esquemas vitales iniciales gracias a los sentidos, vive un realismo fantástico, aprende por asociación e imitación, es sincero, intuitivo e inestable, características todas ellas que actualmente siguen admitiendo los psicólogos infantiles y que suponen el punto de salida para su pedagogía antiadulta, porque el niño no es un adulto en potencia, sólo el adulto es un niño desplegado, transformado.

Dicho proceso de despliegue y transformación tiene que ser necesariamente **gradual**¹², y este será otro de los principios pedagógicos fundamentales defendidos por Vico primero y por la Nueva Educación más tarde. En la teoría viquiana, esta idea motriz se inserta en lo que ha venido a denominarse su "historicismo pedagógico". La expresión se refiere a que Vico concibe la educación como un proceso histórico a lo largo del cual el hombre va elaborando progresivamente sus propias estructuras lógicas y, sobre ellas, su propio mundo. El hombre reproduce en su historia personal la Historia de la Humanidad, la ontogénesis recapitula la filogénesis¹³, educabilidad psíquica y educabilidad epocal se superponen: el individuo, como el Hombre, desde su animalidad debe conquistar aquello que es más radicalmente humano, y sólo lo logra mediante un proceso educativo.

En ese repetir el esquema de la Historia ideal eterna, se identifican diferentes etapas evolutivas que se corresponden con el cultivo prioritario de diversas facultades humanas particularmente activas en cada uno de los momentos atravesados, y asimismo con el estudio de determinados contenidos de enseñanza: sentimiento, fantasía y razón siguen el mismo curso de afirmación en la historia de la humanidad y en el desarrollo del individuo y corresponden escénicamente a las tres edades históricas de los dioses, de los héroes y de los hombres (infancia, adolescencia y madurez respectivamente). La educación, parece obvio, tiene que respetar el surgir y afirmarse de las distintas formas y orientaciones del espíritu, tiene que someterse a la ley universal del fluir perenne¹⁴ de la individualidad de hombres y naciones hacia su perfeccionamiento, tiene

¹² Como muestra de dicho principio basten los dos párrafos siguientes de la *Scienza Nuova*:

Los hombres primero sienten sin percibir, después perciben con ánimo perturbado y conmovido, finalmente reflexionan con mente pura (VICO, G.: *Scienza Nuova* (1744), en *Opere*, de A. Battistini., op. cit., párrafo 218, p. 515).

El orden de las ideas debe proceder según el orden de las cosas (*Ibidem*, párrafo 238, p. 519).

¹³ También en la *Scienza Nuova* encontramos bases literales para fundamentar esta conjunción entre la educación del individuo y la del hombre histórico. Habla Vico, por ejemplo, de *los primeros hombres como niños del género humano* (*Ibidem*, párrafo 209, p. 513), o sentencia que *los hombres fueron por naturaleza sublimes poetas de la infancia del mundo* (*Ibidem*, párrafo 187, p. 509).

¹⁴ C. Freinet mucho después continuará haciendo hincapié en el carácter esencialmente dinámico de la vida y considerando al niño en su plena mutabilidad, pensando que la vida no es un estado, sino un transcurso y que de ese modo debe influir y orientar la nueva pedagogía (Cf. PALACIOS, J., op. cit., pp. 94-96).

que forjarse sobre el orden genético natural. Lo mismo defenderá luego Rousseau –y tras todos sus seguidores– al colegir que si el niño evoluciona a través de una serie de etapas, **pues** que cada una de ellas posee sus propios intereses y motivaciones, los objetivos, los contenidos y los métodos de la educación deben ir variando según éstas cambian, sin forzarlas nunca a forma artificial.

Edad, intereses, motivaciones, capacidades, y todo un elenco de variables más, condicionan pues, los ritmos de aprendizaje, obligando a aceptar, a Vico y a la Nueva Educación, el principio de la **individualización** de la enseñanza. El proceso educativo debería estar cortado a la medida de los educandos y no al revés, como era común en la educación tradicional, o en la cartesiana¹⁵. Incluso a nivel metodológico es preferible manejar una pluralidad de métodos didácticos, dado que las múltiples posibilidades que vamos actualizando mientras maduramos deben cultivarse por vías separadas aunque convergentes, resultando contraproducente el someter la formación de la persona a unos moldes metodológicos uniformadores, exclusivistas y esterilizantes. Efectivamente, a los alumnos se les debe respetar como individuos y tener claro que no son ellos los que deben adaptarse a unos mecanismos instructivos prefijados, rígidos e incuestionables: pensados para el “alumno medio” –una entelequia– o para el “alumno masa” –una abominación– sino para el “alumno persona”, con una naturaleza propia, particular y distinta y, además, en continua evolución.

Pero, el hecho de subrayar la necesidad de individualización no implica el abandono de **aspecto social** de la persona. Es más, Vico se decanta hacia la vertiente supraindividual de la educación y opina que la sabiduría no llegaría a ser meta perfecta si no aprovechara a la sociedad que el objetivo de la educación no se vería cumplimentado si el educando no fuese capaz de convertirse en eficaz miembro de su comunidad¹⁶. Educación viene a ser sinónimo de aculturación: es el proceso educativo encadenado de generación en generación lo que permite legar y salvaguardar los bienes culturales más preciados y distintivos del grupo facilitando su cohesión. En realidad, la formación individual y la social tienen que coexistir y desenvolverse a la par para que el hombre desarrolle al máximo su condición humana. Educarse significa equilibrar la heterogénesis de los fines que marca constantemente nuestra vida, supone vencer nuestra natural tendencia al egoísmo y fomentar nuestra también natural inclinación hacia los demás hasta aprender a convivir y compartir.

Si el educando, individual y cambiante, se constituye como centro del proceso educativo entonces el **educador**, rey por excelencia del sistema en la educación tradicional, tiene que rescribir su papel¹⁷. Cuando, como ocurre en la teoría viquiana, la aspiración ideal es la autoeducación

¹⁵ Todo en el proceso educativo depende de la naturaleza de quien aprende: *si contemplamos nuestra propia corrupta naturaleza –piensa Vico– percibiremos con toda claridad que ésta no sólo nos advierte qué estudios debemos cultivar, sino incluso su camino y su método* (VICO, G.: *Oración Inaugural VI*, en *Opere filosofiche*, a cargo de P. Cristofolini. Firenze, Sansoni, 1971, pp. 770-771. Trad. de F. Navarro en *Cuadernos sobre Vico*, n.º 5-6 1995-1996, p. 439).

¹⁶ En su afán más universalista y social, Vico explica a sus alumnos: *Lo que se espera de vosotros es que despleguéis a través de los estudios literarios lo que hay en vuestra mente de heroico, con el fin de orientar la ciencia hacia la felicidad del género humano* (VICO, G.: *De mente heroica*, en *Opere*, a cargo de A. Battistini, op. cit., pp. 372-373. Trad. en AA.VV.: *Vico y el pensamiento contemporáneo*. México, F.C.E., 1987, p. 452).

¹⁷ Acerca de la figura del educador desde la perspectiva de nuestro autor, véase REBOLLO, M.J.: “El educado viquiano”, en *Cuadernos sobre Vico*, n.º 7-8, 1997, pp. 181-190.

el maestro no puede ya entenderse como el único poseedor de la verdad y como el sujeto en el que recae todo el peso de la relación pedagógica. Ahora tiene que actuar en segundo plano, como facilitador de aprendizajes —que diría C. Rogers— alentando y orientando el perfeccionamiento del alumno, verdadero protagonista. Nunca pretenderá imponer desde el exterior sus juicios como adulto, sino que se dedicará a despertar y hacer crecer mayéuticamente las fuerzas interiores de sus alumnos mediante la creación de un clima de diálogo crítico en nada semejante a un adoctrinamiento. Su misión queda reducida —si es que esto puede entenderse como una reducción en sentido peyorativo— a acompañar el desarrollo natural del educando interfiriendo lo menos posible, ejerciendo una educación "negativa" en términos rousseaunianos¹⁸. El arte de enseñar está completamente al servicio de los oyentes y el profesor, como el orador, ceñirá su discurso a las características de su público al que, por consiguiente tiene que procurar conocer en profundidad, para, de ese modo, saber conducirlo pedagógicamente.

De la misma forma se dibuja la imagen del educador en la Nueva Educación, la relación de poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería, una relación educativa entre iguales en donde, como máximo se establece un reparto operativo de funciones en el que al maestro le toca ser el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños. Su labor sigue siendo, por ende, imprescindible como animador, *para crear las situaciones y construir los dispositivos iniciales*¹⁹, pero deja de actuar como un conferenciante pasivo que se contenta con transmitir soluciones acabadas y pasa a dedicarse a estimular la investigación y el esfuerzo del alumno en su propia educación: la vida del alumno es un torrente al que el educador no puede oponerse, sino en cuyo sentido y a cuyo ritmo es necesario que trabaje.

En esa tesitura, la también clásica antinomia pedagógica **autoridad-libertad**, debe igualmente ser reinterpretada: el hombre viquiano nace naturalmente libre, pero necesita de la autoridad para hacerse civilizadamente hombre. La autoridad ejercida por el educador nunca puede incluir su significado coercitivo más habitual, porque no constriñe al individuo, sino que se vuelve, en realidad, un instrumento de liberación. Vico defiende una pedagogía antiautoritaria, rechaza la dogmática educación de su época y condena la falta de respeto que se comete contra el educando a quien se trata de domesticar o adiestrar como un animalillo de circo. Un sistema de educación autoritario y represivo —opina él— no puede encaminar hacia el objetivo de la libertad, hacia la humanidad: la educación es positiva y eficaz sólo si se estructura sobre la base de relaciones humanas libres.

Autoridad y libertad se entrelazan, forman un binomio aparentemente contradictorio y paradójico pero inseparable²⁰. En la teoría de la educación viquiana se utiliza la autoridad en

¹⁸ En el *Emilio*, J.J. Rousseau explica "maquiavélicamente", de un modo que parecerá duro a muchos, cómo la tarea del maestro será conseguir la sumisión del alumno manteniendo una apariencia de libertad:

No le mandéis jamás nada, sea lo que sea, absolutamente nada. No le dejéis siquiera imaginar que pretendéis tener autoridad sobre él; que sepa solamente que él es el débil y que vosotros sois fuertes (...). Escoged un camino opuesto al de vuestro alumno: que él crea siempre que es el maestro y sedlo siempre vosotros ... (ROUSSEAU, J.J.: *Emile ou de l'éducation*. Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 109 y 150).

¹⁹ PIAGET, J. (1974): *Adónde va la educación*. Barcelona, Teide, p. 95.

²⁰ Lo expresa así literalmente con lo que parece un juego de palabras:

la libertad es aquello por lo que el hombre es dueño de sí: ésta es la autoridad natural (VICO, G.: *De constantia philologiae*, en *Opere Giuridiche*, a cargo de P. Cristofolini. Firenze, Sansoni, 1974, pp.412-413).

sentido constructivo: la enseñanza comienza por una intervención heterónoma y directiva se va transformando—a medida que el alumno crece, aprende y madura—en intervención autónoma y autodirectiva, o sea, libre, porque la autoridad que permanece siempre externa no es educativa ya que no se interioriza sino que sigue manteniendo su primigenia naturaleza de dominio, es una “autoridad liberadora”²¹. Se sustituye, pues, gradualmente, la concepción estática de la autoridad por otra dinámica, dialéctica, que se va adaptando a las exigencias personales del educando y que no lo abandona hasta que no ha logrado ser un individuo crítico, capaz de comprender por sí solo las situaciones, valorarlas, escoger con sabiduría y resolver sus problemas. Es decir, hasta que no es realmente libre, hasta que no ha encauzado conscientemente y racionalmente su libre arbitrio.

Al proceder así, lo único que se hace, de nuevo, es trazar en paralelo el camino natural de desarrollo del niño²²: su moral evoluciona desde la obediencia heterónoma engendrada por el respeto unilateral hasta unas relaciones morales fundadas en el respeto mutuo que llevan una cierta autonomía. La evolución social del niño procede del egocentrismo—advértase que la mayoría de estos términos poseen resonancias piagetianas, pero podrían ser asimismo suscritos por Vico—y de la indiferenciación caótica en el grupo, hacia la reciprocidad, la comprensión mutua y la diferenciación fundada en una organización disciplinada²³. Sin embargo, la educación tradicional o la cartesiana, prolongan en demasía la tutela heterónoma del adulto, tanto en lo intelectual, por el dogmatismo con el que se imparten los programas, como en lo moral, por la disciplina ejercida arbitrariamente y *ex-cathedra* por el maestro, cuando—según lo exponen G. Wyneken— *la educación no debe ser ya la impresión de un sello ajeno en el alma del niño ni la acomodación del hombre joven a cualesquiera normas y fines objetivos, sino simplemente un desarrollo y cuidado de las fuerzas y disposiciones que yacen durmientes en el hombre, sin ninguna intromisión de fuera, sin ninguna instilación de ideas o sugerencias ajenas*²⁴.

Y para despertar sus potencialidades, el educando tiene que actuar, porque solamente sobrevendrán aprendizajes reales y duraderos a partir de su **actividad**, *verum ipsum factum*—diría Vico²⁵—, lo verdadero y lo hecho son lo mismo. Quizá sea éste el principio pedagógico más

²¹ Con Vico comparte Ferrière la predilección por la raíz latina *educere* como étimo de la palabra educación, en éstos y en el resto de los ámbitos:

... la educación nueva pretende que el niño adquiera ciertos hábitos y adapte su actividad exterior a una regla interior, deseada libremente, por el sólo hecho de que la haya juzgado buena en conciencia. En otros términos: no se le impondrá una vida moral de fuera a dentro; se esperará a que por sus experiencias de la vida sienta la necesidad del orden y del bien, y que este sentimiento se desarrolle de dentro a fuera en una actividad conforme al bien (FERRIERE, A. (1972): *Problemas de la educación nueva*. Madrid, Zero, p. 72).

²² Nada hay más contrario a la naturaleza del niño—opina de nuevo A. Ferrière— que los métodos escolares autoritarios. Las vidas de todos los niños *caen bajo su yugo, a todas las sujeta y las moldea, y permanecen bajo su dirección horas, meses y años enteros. En donde reinaba la alegría de vivir, la escuela hace que reine la inquietud. Donde imperaba el regocijo, se impone la gravedad. En lugar del movimiento espontáneo exige inmovilidad; en lugar de los gritos y las risas, el silencio. Y pretende que todo esto ha de ser así para hacer hombres y mujeres dignos de este nombre. ¡Qué ilusión!* (Ibidem, p. 13).

²³ La personalidad es, para J. Piaget *el término de una relación de reciprocidad* (PIAGET, J., *op. cit.*, p. 43).

²⁴ WYNEKEN, G.: “Las antinomias centrales de la pedagogía”, en LUZURIAGA, L., *op. cit.*, p. 60.

²⁵ Uno de los pocos autores que reconocen explícitamente a Vico como teórico de la educación “moderna” es R. Marín precisamente con relación a este principio, al recordar que *ya el napolitano Giovanni Battista Vico (1668-1744)*,

importante de la Educación Nueva, hasta el punto de que la de Escuela Activa fue otra de las expresiones que dio nombre al movimiento²⁶. En el sistema filosófico viquiano queda claro que las verdades humanas están limitadas a aquello que el propio hombre puede hacer, por ejemplo, su historia misma. El *verum-factum* constituye el corazón de su teoría del conocimiento y trasladado al terreno pedagógico deviene asimismo la clave: el saber como ejercicio y desenvolvimiento metódico de la razón no puede nunca confundirse con la adquisición erudita de un conjunto de simples abstracciones mentales poseídas por otro²⁷, sino que proviene siempre de la construcción y del esfuerzo personal²⁸. El saber más válido y más vivo no es una suma de verdades exteriores y mecánicas que proviene de las acciones del maestro, sino aquel otro que nace de la efectiva participación interior del alumno que consigue reelaborar, por su cuenta, sus ideas, sus actos y sus experiencias sensoriales: *el niño —en palabras de J. Piaget— no puede aprender nada realmente por medio del lenguaje sólo. Aprender es reinventar*²⁹.

El educando no puede contentarse siendo un mero receptor, la comunicación verdaderamente educativa ha de ser circular, bidireccional, y el peso esencial de la relación pedagógica recae en él como ente creativo, ejerciendo de *homo faber*, sujeto crítico, consciente y hacedor de su propio proceso educativo y de su propio destino. Jugando de una vez más a los anacronismos, podía decirse que la de Vico es una teoría de la educación constructivista, asentada en la firme creencia de que todo aprendizaje implica actividad, creatividad, esfuerzo y voluntad en quien aprende. El activismo pedagógico viquiano, como el moderno, va ligado a su rechazo de toda educación intelectualista, pero no por ello deriva hacia un empirismo superficial ni hacia un deteriorado pragmatismo, ya que defiende que la acción debe estar siempre iluminada por el pensamiento e incluso encontrara en él los motivos de su hacerse.

La recíproca necesidad entablada entre pensamiento y acción como mecanismos de aprendizaje, acento predominante en la pedagogía de Vico y en la de las Escuelas Nuevas, resulta especialmente fuerte en la infancia. En el niño, sostienen, pensar y actuar son una sola cosa.

en su obra Principios de una Ciencia Nueva, sostiene que al ser la ciencia un saber por causas, el hombre sólo conoce científicamente algo en la medida en que lo produzca u origine. El hombre sólo alcanza su naturaleza universal, la humanidad, por medio de su acción concreta en la historia (MARÍN, R. (1986): *Principios de la educación contemporánea*. Madrid, Rial, p. 99).

²⁶ Así reza la definición que da A. Ferrière de la Escuela Activa:

La Escuela Activa se fija como finalidad conservar y acrecentar las energías útiles y constructivas del individuo para hacer de él una personalidad autónoma y responsable. Todo lo que se enseña desde fuera, sin contacto con las energías interiores, tiende a desequilibrar el ser y le es por tanto perjudicial. Todo lo que favorece las energías constructivas es bueno (FERRIERE, A.: "La Escuela Activa a la hora actual", en LUZURIAGA, L., *op. cit.*, p.221).

²⁷ Se quejaba el mismo Ferrière de que la escuela tradicional aplicaba el "principio de la incompetencia", ocasionaba el agotamiento y conducía a la mediocridad, sirviéndose de un *tedio cotidiano, acompañado de infusiones de lógica abstracta, de gramática, de clasificaciones científicas, o de fechas históricas en altas dosis* (FERRIERE, A. (1929): *Transformemos la escuela*. Barcelona. Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación. p. 34.

²⁸ Los consejos de Vico en la apertura del curso de 1732 apunta en este sentido:

No concibáis el ocioso deseo de que la sabiduría os caiga del cielo al regazo mientras dormís; dejáis impulsar, en cambio, por el ansia activa de poseerla; con ímprobo e invicto afán intentad y emprended todo lo que os sea posible; volved vuestros esfuerzos hacia todas partes; examinad vuestras mentes; calentáis al fuego del Dios del que estáis llenos ... (VICO, G.: *De mente heroica*, *op. cit.*, pp. 378-379).

²⁹ PIAGET, J. (1954): "El nacimiento de la inteligencia en el niño", en LUZURIAGA, L.: *op. cit.*, p. 123.

Él penetra en el mundo que le rodea y va asimilando experiencias de aprendizaje a través de su actividad poética: crea el conocimiento gradualmente, gracias a lo que Vico llamaba “modificaciones de la mente”, algo bastante similar a lo que luego Piaget calificaría de “operaciones mentales”. Sobre todo la primera educación, la iniciación al conocimiento, se mueve poco a poco desde la experiencia sensorial y desde el sentimiento afectivo: los seres humanos finitos y falibles aprenden y mejoran inventando ingeniosamente, ensayando y equivocándose, haciendo creando, viviendo. O, como muy bien lo sintetiza R. Fornaca parafraseando a Vico: *en el educar es preciso cuidar al máximo de que el niño no se reduzca a ver las cosas “a la luz nocturna de una lucerna”, sino que las aprenda al “sol de la verdad”, hecho que resulta posible sólo si se pone en la condición de poder experimentar y por tanto crear las cosas y las verdades: a ella ligadas*³⁰.

El corolario, la ambición fundamental a la que se aspira enraizando el proceso educativo en estos principios pedagógicos de gradualidad, paidocentrismo, individualización-socialización autoridad-libertad y actividad o creatividad no es otra que la de una **educación integral** basada en la globalización de los contenidos de aprendizaje. Para Vico y para los partidarios de las Escuelas Nuevas la educación siempre es un proceso integral, un desenvolvimiento equilibrado y armónico de todas las potencialidades de la persona. Cada una de las facultades del individuo (sentidos y sentimientos, fantasía e imaginación, ingenio y razón) tienen que ser valoradas y explotadas en su justa medida y a su debido tiempo ya que todas mantienen estrechos lazos entre sí, constituyendo la estructura misma de la mente humana y manifestándose como si se tratara de una especie de escalones sucesivos en nuestra manera de enfrentarnos a lo que nos rodea y adaptarnos dialécticamente a ello. Ninguna de dichas facultades desaparece por completo por el hecho de que la siguiente tome el relevo, sino que una vez cultivada siempre estará a punto para ser utilizada cuando la necesitemos, compensada y matizada, civilizada o educada por las demás.

Las diferentes operaciones que exige nuestro aprendizaje (descubrir cosas nuevas, apreciar semejanzas entre cosas muy distintas y distantes, hallar justificaciones apropiadas a los temas que se tratan extrayéndolas de lugares apartados, etc.) se llevan a cabo en pluriforme unidad. Y con el fin de conseguirla, en primera instancia, las distintas materias de enseñanza que forman parte del currículo deben contemplarse y desarrollarse interrelacionadamente para que, de ese modo, la percepción que de ellas tenga el discente sea lo más natural posible y su asimilación sea significativa:

*Manca y flaca es la cultura –escribe Vico– de quien se arroja de cabeza, con todo su peso, sobre una sola, limitada y particular disciplina. Ciencia y virtud tienen una misma naturaleza. Sócrates, que consideraba que las virtudes no eran otra cosa que ciencias, negaba categóricamente que en algún lugar pudiese ser verdadera sólo una de ellas, si no se reunieran allí todas las demás*³¹.

Se precisa, pues, una **didáctica globalizadora**, un plan de formación que contribuya a fomentar la organicidad del saber, que haga que los ámbitos del conocimiento humano funcionen

³⁰ FORNACA, R. (1957): *Il pensiero educativo di Vico*. Torino, Giappichelli, p. 61.

³¹ VICO, G.: *De mente heroica*, op. cit., pp. 376-377/378-379, trad. castellana p. 454.

como una verdadera enciclopedia, como un sistema estelar³². Eso piensa Vico, ... y Ferrière, y Piaget y Decroly, etc., etc., y eso es lo que han ido confirmando las más recientes teorías psicológicas aplicables al aprendizaje: dado que la realidad es una y como tal la percibimos, todo lo que sea fragmentarla y atomizarla, aparentemente en aras de una más fácil comprensión, lo único que consigue es falsearla y deformarla. El conocimiento humano tiene un carácter holístico, totalizante e integrador y el proceso educativo debe alejarse, por ende, de cualquier tipo de parcelación artificiosa.

La fuerza de la síntesis viquiana—cuyos ecos se repiten luego en las doctrinas de la Educación Nueva—constituye una propuesta para salir de la crisis cultural que marca su época, una propuesta basada en la globalidad antropológica típica del **humanismo**³³. Se trata de una vigorosa apuesta por el hombre entero, contra la desintegración del saber, una arenga a favor del cultivo del "árbol del conocimiento"³⁴, un organismo vivo, indismembrable, dinámico y en desarrollo. En nuestros tiempos, la construcción de un auténtico humanismo se ha convertido de nuevo en un arma pacífica para vencer a la crisis de la educación. Formar seres humanos completos, abarcar formativamente a la totalidad de la persona (su vertiente social, histórica e individual), y desarrollar adecuadamente todos sus modos de consciencia y experiencia es, también hoy, una necesidad.

Esperamos que las intuiciones del Vico educador—tan poco conocido—, así como los principios pedagógicos de la Nueva Educación—no por archiconocidos menos olvidados en tantas ocasiones—, sirvan para esbozar soluciones a los problemas educativos actuales—y de siempre—. Aprovechemos sus potencialidades prospectivas y mantengámoslo vivo, dejemos de borrarlo del mapa de la historia de la educación por considerarlo aislado o atípico y empecemos a entenderlo como clásico, revalorizando su capacidad proteica para engendrar y replantear problemas, su capacidad para hacer reflexionar sobre lo más estrictamente humano, para sugerir que se atienda a lo menos evidente, a lo más originario. Reconozcamos que, en definitiva, el estudio de su teoría educativa posee algo más que un mero interés anecdótico: su figura emerge como la de un destacable moderno dentro de este campo y su doctrina tiene un inusual regusto contemporáneo porque trata con valentía muchos de los problemas significativos que seguimos afrontando y sugiere importantes soluciones igualmente actualizables.

³² Es una imagen empleada por G. Vico en el *De mente heroica* :

Una vez que se haya consolidado en vosotros este hábito de comparar, habréis adquirido la capacidad de confrontar entre ellas también las ciencias, las cuales, como miembros celestes, componen el divino cuerpo de la sabiduría en toda su plenitud (...) prosiguiendo por este camino, alcanzaréis la razón humana universal (VICO, G.: *De mente heroica*, , op. cit., pp. 390-391, trad. en op. cit., p. 460).

³³ En las *Oraciones Inaugurales* Vico lanza a los estudiantes de la Universidad de Nápoles una provocación sobre la vital perennidad de la *dignitas hominis* teorizada por las grandes visiones humanistas y asentada en la idea de que la naturaleza, la razón, la moral y la religión son campos comunicables entre sí, integrables en un orden privado de rupturas.

³⁴ Cf. al respecto la mayor parte de los trabajos de G. TAGLIACOZZO—un autor que ha llegado a convertir el tema de los árboles de conocimiento en una ciencia especial, la "dendrognoseología"—, por ejemplo: "La educación general como unidad del conocimiento: una teoría basada en principios viquianos", en *Vico y el pensamiento contemporáneo*, op. cit., pp. 345-369; *The Arbor Scientiae Reconceived and the History of Vico's Resurrection*. Atlantic Highlands, Humanities Press, 1993; o "La unidad del conocimiento: desde la especulación a la ciencia (Introducción a la Dendrognoseología)", en *Cuadernos sobre Vico*, n.º 7-8, 1997, pp. 207-236. Véase también M. S. LITTLEFORD: "Vico's Legacy to Contemporary Education", en *The Educational Forum*, march, 1972, pp. 393-401; y "Vico and Curriculum Studies", en *Journal of Curriculum Theorithing*, I, 2, 1979, pp. 57-70.

Vico es un pedagogo de su tiempo y del nuestro, con el cual nos sentimos impelidos a mantener un diálogo abierto al porvenir porque su principal objetivo debería seguir orientándose a crear personas verdaderamente sabias, seres Humanos íntegros, totales, en quienes la razón, la imaginación y el sentimiento estuviesen justamente combinados. Dando, para terminar, otra vez como en el exordio la palabra a R. Nassif, pensamos que Vico encarna perfectamente la afirmación de que, *aunque no siempre de forma explícita, toda doctrina pedagógica auténtica constituye una anticipación del futuro*³⁵.

BIBLIOGRAFÍA VIQUIANA SELECCIONADA

- AA.VV. (1969): *G. Vico. An International Symposium*. Baltimore, The J. Hopkins University Press.
- AA.VV. (1981): *Vico Past and Present*. Atlantic Highlands, Humanities Press.
- AA.VV. (1987): *Vico y el pensamiento contemporáneo*. México, F.C.E. (traducción del inglés publicada en 1976).
- BLACK, D.W. (1984): "Vico, Education and Childhood", en *Educational Theory*, XXXIV, pp. 103-111
- CALOGERO, G. (1955): *Aspetti e problemi della pedagogia vichiana*. Catania, Istituto Editoriale Moderno
- " " (1968): "Lo storicismo vichiano come scienza dell'educazione", en *I Problemi della Pedagogia*, XI pp. 782-789.
- CRAIG, R.P. (1983): "Vico: A Neglected Educational Theorist", en *Vitae Scholasticae*, II, 2, pp. 505-52
- ENGELL, J. (1985): "Leading Out Into the World: Vico's New Education", en *New Vico Studies*, II pp. 33-48.
- FINAMORE, E. (1984): "Di alcuni principi vichiani nella moderna scienza dell'educazione", en *I Problemi della Pedagogia*, XXIX, 1-2, pp. 79-83.
- FORNACA, R. (1957): *Il pensiero educativo di Vico*. Torino, Giappichelli.
- FOX, J. (1972): "G. Vico's Theory of Pedagogy", en *British Journal of Educational Studies*, XX, pp. 27-3
- GASH, H. y VONGLASE, E. (1978): "Vico (1668-1744). Early Anticipator of Radical Constructivism en *Irish Journal of Psychology*, IV, 1, pp. 22-32.
- GORETTI, M. (1969): "Vico's Pedagogic Thought and that Today", en AA.VV.: *G. Vico. An International Symposium*, op. cit., pp. 553-575.
- IACONO, A.M. (1991): "Giambattista Vico e l'epistemologia costruttivista", en *Bollettino del Centro di Studi Vichiani*, nº 21, pp. 93-100.
- LITTLEFORD, M.S. (1972): "Vico's Legacy to Contemporary Education", en *The Educational Forum* march, pp. 393-401.
- " " (1979): "Vico and Curriculum Studies", en *Journal of Curriculum Theorizing*, I, 2, pp. 54-64.
- " " (1981): "Vico and Dewey: Toward a Humanistic Foundation for Contemporary Education", en AA.VV *Vico Past and Present*, op. cit., pp. 223-237.
- " " (1983): "G. Vico Philosopher and Educator. Lessons from an 18th Century Eccentric", en *Teacher College Record*, LXXXV, 1, pp. 120-138.
- McREYNOLDS, J.W. (1950): "G. Vico on Education", en *School and Society*, 71, pp. 149-151.

³⁵ NASSIF, R.: op. cit., p. 1.

- PERKINSON, H.J. (1987): "Vico y los métodos de estudio de nuestra época", en AA.VV.: *Vico y el pensamiento contemporáneo*, op. cit., pp. 332-344.
- REBOLLO, M.J. (1997): "El educador viquiano", en *Cuadernos sobre Vico*, n° 7-8, pp. 181-190.
- RODRÍGUEZ, N. (1948): "Las ideas pedagógicas de J.B. Vico", en AA.VV.: *Vico y Herder*. Buenos Aires, Instituto de Filosofía de la Fac. de Filosofía y Letras, pp. 227-245.
- SALSEDO, A. (1969): "Il pensiero pedagogico di G. Vico", en *Educare*, XX, 1-2, pp. 56-70.
- SEVILLA, J.M. (1988): "Bibliografía viquiana I", en *Thémata*, n° 5, pp. 233-264.
- " " (1989): "Bibliografía viquiana II", en *Thémata*, n° 6, pp. 217-328.
- " " (1991): "Bibliografía viquiana en español", en *Cuadernos sobre Vico*, n° 1, pp. 179-196.
- TOTARO, G. (1981): *Le idee pedagogiche nella filosofia di G.B. Vico*. Roma, Gnomes.
- VERENE, D.Ph. (1994): "Vico's Education", en AA.VV.: *The Imaginative Basis of Thought and Culture: Contemporary Perspectives on Giambattista Vico*. Toronto, Canadian Scholar's Press, pp. 135-146.
- VICO, G. (1971): *Opere Filosofiche*, a cargo de P. Cristofolini. Firenze, Sansoni.
- " " (1974): *Opere Giuridiche*, a cargo de P. Cristofolini. Firenze, Sansoni.
- " " (1990): *Opere*, a cargo de A. Battistini. Milano, Mondadori.
- VIDARI, G. (1926): "L'educazione cartesiana in Italia e le idee pedagogiche di G.B. Vico", en *Atti dell'Accademia delle Scienze di Torino*, XLI, pp. 585-602.