



Hortensia Cuéllar

# FROEBEL

La educación del hombre

BIBLIOTECA  
GRANDES  
EDUCADORES  
Volumen 6

H. Cuéllar

A pesar de haber sido el fundador del *kindergarten* o jardín de infancia, pionero de la educación preescolar y precursor de la enseñanza activa, en el ámbito educativo es escaso el conocimiento que se tiene acerca del célebre filósofo, humanista y pedagogo alemán Augusto Guillermo Federico Froebel.

Con el afán de descubrir este vacío cultural, Hortensia Cuéllar ofrece a maestros, pedagogos, psicólogos, investigadores así como a todas las personas relacionadas con la educación, una semblanza de la vida de Froebel, junto con un esbozo de los principios filosóficos y formativos de su doctrina. También incluye una selección de textos de su obra más importante: *La educación del hombre*, la cual constituye una lectura obligada para estudiar sus aportaciones posteriores.

A este volumen dedicado a la figura de Froebel le corresponde el sexto lugar dentro de la colección Biblioteca Grandes Educadores.

### Contenido

**Primera parte. Federico Froebel, biografía y contexto sociocultural**  
Infancia y juventud • Principales tesis educativas  
Fundación del *kindergarten*

**Segunda parte. La educación del hombre**  
Selección de textos • Conclusiones

FROEBEL

BIBLIOTECA  
GRANDES  
EDUCADORES

Volumen

# 6

# FROEBEL

La educación del hombre

Hortensia Cuéllar



ISBN: 84-665-4200-0



9 788466 542005

trillas

eduforn

9 29  
BIB  
bib  
T.6

929  
BIB  
bib  
T.6



Biblioteca Universitaria de Granada



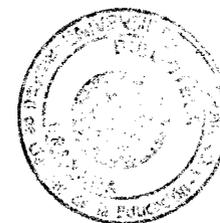
01188121

eduforna

# Froebel

La educación del hombre

Hortensia Cuéllar Pérez



15372911  
16720155

**6** BIBLIOTECA  
grandes  
educadores

trillas 

eduforma 

# Prefacio

Federico Froebel escribió en la segunda década del siglo pasado “¡Venid, vivamos para nuestros niños!” (*Kommt, lasst uns den Kinder leben!*) que se convirtió en divisa permanente de su trabajo y le llevó —luego de incontables esfuerzos e iniciativas— catorce años después, a la fundación de los jardines de infancia.

Por su obra debiera ser un hombre muy conocido, al menos en los medios educativos. No es así. Se sabe de su empeño infatigable en favor de los niños, pero nada más. Poco se conoce de su vida, de sus proyectos, de sus ilusiones, de sus iniciativas, del resto de su obra; poco de sus amigos, de sus sacrificios, de su actividad, orientada desde siempre, al servicio de la niñez y de la juventud alemanas; poco se sabe también de su participación en la fundación de diversos centros educativos; de su estancia junto a Pestalozzi en Iverdun, Suiza, y de las múltiples arengas educacionales que realizó para motivar a las mujeres de su patria para que participaran profesionalmente en la educación de la niñez.

Con la ilusión que despierta emprender lo desconocido, escribí esta sencilla obra tratando de presentar con fidelidad —en concordancia con su testimonio personal y con los principios de su doctrina—, la vida y pensamiento de Froebel. Para ello, la dividí en dos partes: la primera aborda su biografía, la segunda una selección de textos de *La educación del hombre*, su obra principal, y punto de referencia obligado de sus ulteriores escritos.

Sé que lo aquí escogido seguramente resultará de cortos alcances para la magnitud de una personalidad que ha trascendido ya el tiempo, convirtiéndose en un clásico de la Pedagogía. Su figura se yergue en el ámbito intemporal de la cultura, para iluminar con sus principios filosóficos y formativos la educación de la infancia de un modo

## Froebel

*La educación del hombre*

Derechos reservados

© Editorial Trillas, S. A. de C. V.  
México D. F.

ISBN: 968-24-4590-6

Edición para España

Derechos reservados

© Editorial Trillas, S. A. de C. V.

© Editorial MAD S. L.

Pol. Ind. Merka, c/ B. Naves 1 y 3,  
41500, Alcalá de Guadaíra (Sevilla)

Tel. 902 452 900

® Eduforma es una marca registrada  
de Editorial MAD S. L.

[www.trillaseduforma.com](http://www.trillaseduforma.com)

Primera edición, febrero 2005

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, transmitida o utilizada bajo ninguna forma o formato ni medio, electrónico o mecánico, incluyendo la reprografía, la grabación o cualquier otro sistema de almacenamiento y recuperación digital sin autorización por escrito de los editores.

Impreso en España por Publidisa

ISBN: 84-665-4200-0

Depósito Legal: SE-5671-2004

integral. En su doctrina, el estudio y conocimiento vivenciado de la naturaleza, el hombre y el Ser Absoluto son aspectos necesarios, ineludibles, de una genuina educación humana y requisito para el encuentro de su vocación. Tales postulados se inscriben, con facilidad, dentro de la gran corriente del humanismo romántico alemán.

Las fuentes de referencia manejadas han sido la bibliografía más representativa que existe en castellano y alemán escrita por él y sobre él, destacando, por su interés, la *Autobiografía* y *La educación del hombre*, así como la inestimable biografía de J. Prüfer: *Froebel* y la de E. Spranger *El pensamiento de Federico Froebel*. Todo ello fue para mí de valor excepcional.

Queda a ustedes juzgar este escrito.

HORTENSIA CUÉLLAR PÉREZ

## Índice de contenido

Prefacio	5
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>Federico Froebel, biografía y contexto sociocultural</b>	
<b>Cap. 1. Infancia y juventud</b>	11
Primeros años de su vida, 11. Estudiante en Jena: formación filosófica, 14. Maestro de Francfort: formación pedagógica, 17. Junto a Pestalozzi, visita a Iverdun, 23. Estudiante de Gotinga y Berlín. Sus amigos, 25.	
<b>Cap. 2. Principales tesis educativas</b>	31
El Instituto Educativo de Keilhau, 31. La educación del hombre: principios educativos, 32. En Suiza, 45.	
<b>Cap. 3. Fundación del kindergarten</b>	49
En Blankenburg, dones y ocupaciones, 49. Giras educativas, 60. Ida Seele, 65.	
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>La educación del hombre</b>	
<b>Cap. 4. Selección de textos</b>	73
La educación del hombre, 73. Educación natural y enseñanza convencional, 74. El niño y la educación, 74. Curiosidad y conocimiento infantil, 74. Atención y comprensión a la infancia, 75. Respeto a la perso-	

nalidad infantil, 75. El niño y los grados de desarrollo, 76. El niño y la verdad, 76. Valor del trabajo, 76. Educación para el trabajo, 77. Favorecimiento de la actividad infantil, 77. Dignidad del juego, 77. El juego y el cultivo de las virtudes, 77. El descubrimiento de la realidad y su mundo interior, 78. El niño y la familia: ¡vivamos para nuestros hijos!, 79. Fin de la educación familiar, 79. El educador, 80. La escuela, el niño y el maestro, 80. Filosofía de la naturaleza, 80. Las matemáticas y la educación, 82. La filosofía moral, la naturaleza y el lenguaje, 82. El ritmo, condición originaria del lenguaje, 83. Función educadora de la poesía, 83. El niño y la escritura, 83. El artista y la obra de arte, 84. El arte y la infancia, 85. Conocimiento, aprecio y perfección del cuerpo, 85. Iniciación en los colores, 85. Importancia de los relatos (cuentos, fábulas, etcétera), 86. Utilidad de pequeños viajes y de largos paseos, 87.

<b>Conclusiones</b>	89
<b>Bibliografía</b>	93
Fuentes en español, 93. Fuentes en alemán, 94. Fuentes en otras lenguas, 94.	
<b>Índice onomástico</b>	95
<b>Índice analítico</b>	97

# Primera parte

## Federico Froebel, biografía y contexto sociocultural

# 1. Infancia y juventud

## PRIMEROS AÑOS DE SU VIDA

Augusto Guillermo Federico Froebel nació en la alta región boscosa de Turingia (antiguo Estado de Alemania), en la aldea de Oberweissbach pertenecientes al antiguo principado de Schwarzburg Rudolstadt, el 21 de abril de 1782.

Su padre fue un pastor protestante profundamente austero y religioso. Su madre, una buena mujer que al dar a luz a Federico enfermó gravemente; murió al poco tiempo, el 7 de febrero de 1783, dejando al pequeño Federico tan solo con 9 meses de edad. Este acontecimiento doloroso marca en la vida de Froebel una profunda huella, por las múltiples consecuencias que le acarrea su situación de huérfano en esos primeros años de su infancia.

Dadas las diversas ocupaciones de su padre, director espiritual de la localidad, Froebel queda a cargo de una sirvienta. A los pocos días pasa al cuidado de sus hermanos hacia quienes conservó siempre una tierna gratitud:

Es probable que éste y otro hecho que mencionaré después, hayan despertado en mí ese acendrado amor por mi familia y especialmente por mis hermanos, quienes hasta hoy ocupan un lugar de preferencia en mi corazón.<sup>1</sup>

Al cumplir cuatro años, en el año de 1786, su padre contrae segundas nupcias, variando ligeramente la suerte de Froebel. Su madrastra muestra interés en él y el niño corresponde con manifestaciones sinceras de afecto. Pero tal actitud fue pasajera. La señora, al

<sup>1</sup> Federico Froebel, *Autobiografía*, pág. 3.

quedar embarazada y con el nacimiento de su primer hijo, pronto se olvida del pequeño Federico quien resiente con amargura ese desapego.<sup>2</sup> La vida familiar en que se desenvolvía se tornó cada vez más difícil haciendo sufrir intensamente a Federico. De aquí, tal vez, el origen de su carácter introspectivo y de su tendencia al recogimiento solitario.<sup>3</sup>

El ambiente de su hogar se caracterizaba por una sobriedad jacobina, llena de religiosidad, donde se amaba el orden y el trabajo, pero en el ámbito afectivo era prácticamente hostil. Tan difícil situación no pasó desapercibida para el futuro humanista, quien desde entonces empezó a considerar lo que es realmente un hogar, cuál es el papel de los padres y qué es la niñez. Viviendo en estas condiciones, tuvo la oportunidad de reflexionar, desde niño, sobre sí mismo y de meditar sobre la vida espiritual e interna del hombre, que concibió como cualitativamente diferente de la vida externa y material que refleja la naturaleza física.<sup>4</sup>

En esos atisbos intelectuales de su niñez, aparecen ya en germen algunas de las ideas que caracterizarían su ulterior pensamiento filosófico.

De niño, Federico Froebel fue un asiduo observador de la naturaleza, lo que le llevó a verse involucrado en múltiples dificultades y situaciones críticas, que le acarrearón graves problemas con los mayores.

Al recordar esa etapa de su infancia, el filósofo alemán declara con naturalidad:

Irreflexivamente, según parece, destruía las cosas a mi alcance, en mi afán de investigar y conocer su naturaleza y propiedades.<sup>5</sup>

Por ese motivo fue calificado por su propia familia como un “niño malo”, expresión que caló hondamente en el ánimo del sensible Federico. Desde ese momento se abrió aún más el abismo afectivo que existía entre sus padres y él, al grado de llegar a desear, seriamente, vivir alejado del hogar paterno.

La oportunidad se le presentó cuando —así lo reconoce Froebel— fue a visitarlo el superintendente Hoffman, hermano de su madre, cuya esposa e hijo único, habían muerto hacía tiempo. Percatándose

el tío de la desdicha de su sobrino, solicitó por escrito a su cuñado la tutela de Federico, quien se la concedió en seguida. De esta manera el niño tuvo una nueva familia en Stadt-Ilm, a donde se trasladó para vivir con su tío. En esa casa el clima era diferente; se respiraba un ambiente de paz, de tranquilidad, de alegría y amor, por lo que él se sentía feliz.

Antes, en el hogar paterno, en la aldea de Oberweissbach, había aprendido a leer y a escribir, así como a realizar algunas operaciones elementales de aritmética y geometría, aprendizaje que más tarde reforzó en la escuela de la localidad, durante el corto tiempo que duró su estancia allí.

Esos conocimientos, sin embargo, no fueron suficientes para un niño con tanto afán de saber como él. Por eso su tío lo inscribió como alumno regular de la escuela de Stadt-Ilm. Allí Federico se la pasó muy bien: encontró muchos amigos, otros niños con quienes se relacionó de inmediato, resultando ese contacto altamente benéfico para el carácter retraído de Froebel. En Stadt-Ilm, por primera vez, tuvo conciencia de su libertad: “tuve la dicha de gozar la libertad”,<sup>6</sup> con lo cual esos días de su infancia adquirieron una particular relevancia a lo largo de su existencia. Fue muy grato, comenta, inspirar confianza en lugar de desconfianza, fe en vez de incredulidad, amor y no actitudes de rechazo como ocurrió en Oberweissbach.<sup>7</sup>

Esa etapa de felicidad, sin embargo, tuvo también que terminar. Después de varios años —concluido el ciclo escolar—, regresó a su ciudad natal donde su padre discutió ampliamente, con otros familiares, el futuro profesional de Froebel. Por su temperamento callado y poco comunicativo, en su casa pensaban que era una persona poco brillante, incapaz de emprender elevadas tareas intelectuales, por lo que decidieron que lo más conveniente sería que continuara algún oficio de tipo manual. Para ello, el señor Froebel pensó en un amigo suyo, el guardabosques Wits, que tenía fama de ser un hombre preparado en su campo y que podría ser un buen preceptor para Federico.

Comunicó su determinación a su hijo, a quien le atrajo la idea, ya que podría seguir cultivando su afición por la naturaleza. Lleno de entusiasmo, se trasladó, en 1797 —a la edad de quince años—, a la región de Hischberg, sobre el Saale, donde se convertiría en aprendiz de guardabosque.

De inmediato se puso a las órdenes de Wits quien al principio lo atendió con solicitud, pero conforme pasaron las semanas, se fue ol-

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 4.

<sup>3</sup> Johannes Prüfer, *Federico Froebel*, pág. 8.

<sup>4</sup> Federico Froebel, *Autobiografía*, pág. 8.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pág. 9.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pág. 11.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

vidando de su alumno quien empezó a tener demasiados espacios de tiempo libre que, contrariamente a lo que pudiera pensarse, no resultaron infecundos. Froebel, desde niño, había aprendido a “vivir para adentro”, a vivir con sus pensamientos, por lo que todos esos momentos de tranquilidad campirana los aprovechó intensamente. Comenzó por leer todos los libros sobre ciencias naturales que encontró en la cabaña, para luego aplicar esos conocimientos en las diversas correrías que realizaba en el bosque. Empezó a coleccionar una serie de bien surtidas especies de piedras, insectos, plantas, hojas diversas, que más tarde se encargó de clasificar con gran cuidado. De este modo, desde pequeño, fue acumulando una gran sabiduría de tipo práctico acerca de la naturaleza, además de que, personalmente, “seguía creciendo para adentro”.

Durante esta etapa de su vida, se percató nítidamente de la unidad y correlación existente entre la naturaleza, el hombre y Dios, que en el futuro se convirtieron en temas permanentes de su meditación filosófica, con lo que se vincula espontáneamente a la gran corriente de la filosofía del romanticismo alemán. Para Froebel, como para los teóricos de ese movimiento del siglo pasado (Fichte, Schelling, Hegel), la unidad del Altísimo se refleja en la perfección de la naturaleza y del hombre que forman parte del Espíritu de Dios.

### ESTUDIANTE EN JENA: FORMACIÓN FILOSÓFICA

Sintiéndose contento en los bosques alemanes, en lo más íntimo del alma de Federico había nacido un anhelo: el deseo de estudiar, de profundizar aún más en el conocimiento de la naturaleza, pero para conseguirlo debía ingresar a la universidad, ilusión que por esos días parecía lejana.

No ocurrió así, a los dos años de vivir con el guardabosques Wits regresó a su casa convirtiéndose, de nuevo, en un problema para su padre, quien no sabía qué hacer con él: pronto se le presentó la oportunidad de ocuparlo en algo. Uno de sus hijos, hermano de Federico, era estudiante de medicina en la Universidad de Jena; éste, necesitado de dinero para solventar ciertos gastos, se lo hizo saber a su progenitor, quien envió a Federico con el dinero.

En su primer contacto con la universidad, Froebel quedó impactado y quiso inscribirse de inmediato, el ambiente universitario le había enamorado. Manifestó su decisión a su padre que, con incredulidad, le escuchaba atento, accediendo finalmente a darle la parte de la herencia que su madre le había dejado. Con ese dinero Froebel

se sostendría en Jena y pagaría sus estudios.

Presentados los exámenes correspondientes, fue admitido en octubre de 1799 para estudiar Ciencias Naturales y Matemáticas. El gozo que experimentó con ese acontecimiento fue mayúsculo. ¡Ya estaba en la Universidad de Jena!, que, por cierto, tenía como rector en ese tiempo, al notable Carlos Augusto de Wimar y como uno de sus profesores célebres al poeta Federico Schiller que enseñaba historia.<sup>8</sup>

A partir de ese momento, Froebel se dedicó con ahínco a los estudios universitarios, enfocando sus esfuerzos sobre todo a la mineralogía, al grado que, el 27 de julio de 1800, se convirtió en miembro ordinario de la Sociedad Mineralógica Alemana. Pero su estancia en Jena fue muy breve, sólo duró cuatro semestres porque los recursos económicos con que contaba, debidos a su modesta herencia, se agotaron rápidamente; incluso fue a parar a la cárcel por no poder cumplir puntualmente con sus deudas. Allí permaneció nueve semanas, que para un espíritu tan sensitivo como el de Federico, tuvieron que ser de un gran sufrimiento interno.

Su padre pagó lo que Froebel debía, y fue puesto en libertad, pero con la condición de que renunciara a la herencia que por parte de él le correspondía; pues con esa cantidad, nada importante, había cubierto los gastos que su hijo tenía ante sus acreedores.

Después de ese trago amargo, todo volvió a la normalidad y así, a mediados de 1801, Federico pudo regresar a Oberweissbach como un joven en busca de empleo. Debido a los conocimientos que tenía sobre la naturaleza, pudo colocarse con rapidez como agricultor práctico, en la casa de su pariente cercano, en la ciudad de Hilburg. En ese trabajo duró poco tiempo porque su padre, sintiéndose viejo y enfermo, mandó llamar a Federico, el cual acudió solícito en su ayuda.

Ya de vuelta al hogar, su padre le brindó todo el apoyo y comprensión que pudo, estableciéndose entre los dos —después de muchos años, habían pasado diecinueve— una corriente afectuosa que el filósofo y pedagogo en ciernes agradeció profundamente. Pero ese cariño y tranquilidad fueron también breves: el 10 de febrero de 1802 falleció el pastor de Oberweissbach, a los setenta y tres años de edad.

Este acontecimiento cambió el destino de Froebel. Ya nada le detenía en su lugar de origen, por lo que salió de allí en busca de fortuna. Se dirigió al distrito de Bamberg donde encontró un empleo como agrimensor. Ya en el desempeño de su trabajo, en una ocasión

<sup>8</sup> Cfr. J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 12.

tuvo que medir cierta propiedad que tenía como dueño a un joven doctor en filosofía, a quien había conocido durante su estancia en Jena. Esto les brindó la oportunidad de conversar y se hicieron amigos; sus pláticas giraban en torno a la filosofía de la naturaleza, que era el tema de moda en la Alemania culta de esos días.

A sugerencia de su amigo, Froebel leyó la obra de Schelling: *Bruno o el espíritu de la época* que influyó profundamente en su pensamiento. La alta dosis de idealismo de esta filosofía así como el atractivo de su especulación panteísta sobre la naturaleza, concordaban perfectamente con aquellos atisbos que, sobre el particular, Froebel había vislumbrado durante su estancia en los bosques de Hirschberg. En la doctrina de Schelling encontraba respuesta a las preguntas relativas al origen de todo lo existente, así como a la unidad que él creía percibir entre lo Absoluto, la naturaleza y el hombre, que venían a confirmar una de sus tesis más antiguas acerca de la vida interior en el hombre y la exterior o de la naturaleza, ambas manifestaciones, en algún sentido, de Dios.<sup>9</sup>

Para el Schelling de la primera década del siglo XIX, había una real coincidencia entre la naturaleza y el espíritu humano con el Ser Absoluto. Su filosofía, por eso, puede ser denominada con toda propiedad *filosofía de la identidad*, corriente del pensamiento que se asemeja, en sus principales rasgos, a los propuestos por el idealismo romántico alemán.

Según Schelling, la naturaleza se circunscribe exclusivamente al mundo de lo objetivo, de lo realmente dado, de aquello que, con su presencia, manifiesta una opción diferente a la del sujeto que conoce, pudiendo establecerse entre ambos una relación de alteridad. Se trata, al final de cuentas, de dos elementos distintos (hombre y naturaleza) que bajo la presidencia absoluta del espíritu se encaminan hacia el mismo espíritu que es su meta final.

Schelling planteaba que el espíritu representa la tendencia originaria de todo lo natural porque la naturaleza fue siempre espíritu, aun cuando ahora se muestre como naturaleza; el hombre, por su parte, no es otra cosa sino la más alta y última reflexión que la naturaleza hace sobre sí,<sup>10</sup> con lo cual, entre hombre, naturaleza y espíritu se da una perfecta identidad panteísta por resumirse todo el pro-

<sup>9</sup> Federico Froebel, *Autobiografía*, pág. 21.

<sup>10</sup> Para Schelling "La llamada naturaleza muerta no es (. . .) otra cosa que inteligencia inmadura, por lo que su carácter inteligible sólo asoma de un modo inconsciente en sus fenómenos. Su meta suprema (. . .) la consigue la naturaleza sólo mediante la más alta y última reflexión sobre sí, que no es otra cosa que lo que llamamos nombre". *Cfr. Ideas sobre una filosofía de la naturaleza*, en *Obras Completas*, M. Schroter.

ceso en la unidad del Espíritu Absoluto.

Es aquí donde Schelling muestra su herencia fichteana (con su reasunción en el espíritu), lo mismo que la separación de su maestro, porque al propugnar por un idealismo objetivista se encuentra en abierta oposición con la tradición filosófica anterior que sostenía un idealismo subjetivo. Este viraje determinó la radical diferencia existente —aún enraizados en los mismos principios— entre Fichte y Schelling.

La lectura de Schelling encontró eco en Froebel por lo que, siguiendo ese itinerario intelectual, aunque despojándolo un poco de su engranaje técnico, se le abrió un mundo nuevo: el de la especulación rigurosa sobre la naturaleza, el hombre y Dios. De ahora en adelante tendría un buen punto de apoyo para sus propias reflexiones filosóficas.

Otras influencias que recibe el hombre de Oberweissbach, durante esta época de su vida, son las de los humanistas Novalis, Goethe, Wackenroder y Thieck,<sup>11</sup> que le revelan la visión romántica de la producción poética alemana de esos días, así como la interpretación que ellos mismos tenían de la arquitectura y del arte en general.

Al conocerles, Froebel se maravilló y quedó impactado con ellos, al grado que, desde ese momento, quiso ser arquitecto: "Meses hacía que mi deseo se había vuelto hacia la arquitectura, tanto que resolví elegirla como profesión y estudiarla seriamente".<sup>12</sup>

Para conseguirlo, se dirigió a Francfort donde empezó a trabajar con un arquitecto, aun a costa de la oposición de su amigo, el joven doctor en filosofía a quien no le pareció nada adecuado el que el sensitivo Froebel dedicara sus esfuerzos al cultivo de esa profesión. Su perseverancia en ese empeño tuvo buenos frutos porque Froebel escribe de sí mismo que, durante esos días, solía preguntarse a solas: "¿Cómo vas a trabajar en arquitectura dejando la cultura y el ennoblecimiento del hombre de lado?"<sup>13</sup>

Esto permite vislumbrar su ya incipiente interés antropológico y pedagógico.

## MAESTRO EN FRANCFORT: FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Para su fortuna, un día su amigo le presentó al pedagogo Grüner, director y maestro de la Escuela Modelo de Francfort, de

<sup>11</sup> *Cfr. J. Prüfer, op. cit.*, págs. 14-15.

<sup>12</sup> Federico Froebel, *Autobiografía*, pág. 22.

<sup>13</sup> *Ibidem*, pág. 23.

reciente fundación, quien le invitó a dejar la arquitectura para convertirse en educador, ofreciéndole una plaza de maestro en su institución. Froebel dudó en aceptar, pero la circunstancia de que sus documentos y certificados de estudios, incluyendo los de Jena, se le habían extraviado, lo empujó a dedicarse a la docencia; era el año de 1805.

El doctor Grüner también influyó en él en lo correspondiente a la orientación de su pedagogía. Grüner era un antiguo discípulo de Pestalozzi y se esmeraba por poner en práctica las enseñanzas de su maestro, haciéndoselas conocer —lógicamente— a Froebel. Éste, ante las ideas del pedagogo suizo, se olvidó de la arquitectura para optar decididamente por la educación. Las aportaciones de Pestalozzi le parecieron extraordinarias, por lo que quiso trasladarse a Iverdun, Suiza en agosto de 1805, para conocerlo personalmente.

En Iverdun fue recibido con toda cordialidad por Pestalozzi y sus colaboradores, quienes le brindaron todas las facilidades para que observara con libertad la institución y tomara todas las notas que considerara pertinentes. Le explicaron el funcionamiento de la escuela, así como el modo de organización, metodología y tipo de enseñanza que allí se impartía, todo esto, independientemente de las largas conversaciones que sobre el hombre y su perfeccionamiento moral tuvieron entre ellos.<sup>14</sup> Aquellos catorce días fueron de intenso trabajo, Froebel siempre los recordó con añoranza, al punto de que se hizo el firme propósito de volver, posteriormente, para una visita más larga.

Regresó a Francfort donde le fue dado el nombramiento en propiedad como profesor de la Escuela Modelo, con el encargo explícito de formular un nuevo plan de enseñanza para dicha institución. Pero lo más importante en su reincorporación a la escuela, fue el encargo de enseñar a los niños de nueve a once años, experiencia que para el humanista resultó determinante. Desde ese instante comprendió que, además de su vocación filosófica, debía dedicarse a la docencia, a la educación de los hombres: “me pareció como si al fin me encontrara en mi elemento natural. . . Sí, ¡me sentía como pez en el agua. . .!”<sup>15</sup>

La influencia de Pestalozzi en la Escuela Modelo era notoria; no se necesitaba ningún esfuerzo para percatarse de que la institución se regía por los principios pedagógicos de su doctrina. Allí todo era actividad, alegría, placer, trabajo y afán de formar —educar— a los alumnos, por lo que Froebel, con la sensibilidad que le caracterizaba, prometió consagrar todos sus esfuerzos al conocimiento y difu-

<sup>14</sup> Cfr. J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 16.

<sup>15</sup> Federico Froebel, *Autobiografía*, pág. 24.

sión del sistema pestalozziano. Para la consecución de ese empeño, trabajó intensamente por tres años con los niños. Pero voces insidiosas habían surgido a su alrededor entorpeciendo su labor y no comprendiendo, en absoluto, su intención formadora. Grüner decidió dejarlo en libertad y el 21 de junio de 1806 abandonó la institución.

La oportunidad de ocuparse nuevamente se le presentó cuando la señora Von Holzhausen le pidió que fuese el preceptor de sus tres hijos. Froebel lo pensó un poco porque consideraba que un quehacer así exigía muchas cualidades de tipo personal que él no tenía. Así pasaron algunos meses pero al fin “movido por su afecto a los niños e inquieto por su educación”<sup>16</sup> aceptó, pero puso dos condiciones importantes: 1° que nunca lo obligaran a residir con sus alumnos en la ciudad; 2° que los niños, desde el primer día y sin restricción alguna fueran entregados a su cuidado, petición que resultaba legítima para la educación de los niños alemanes de esa época.

Los señores Von Holzhausen no tuvieron ningún reparo en aceptar tal proposición, por lo que Froebel en compañía de sus discípulos se fue a vivir a las afueras de Francfort, en una finca perteneciente a la misma familia. Le parecía que obrando de ese modo podría cuidar todos los detalles en la aplicación de la pedagogía que le había deslumbrado, dedicándose con todo fervor a esa labor:

Inicié, desde ese momento, una intensa actividad en pro de la educación y la instrucción. Yo sentía clara y distintamente que vivir es educarse realmente.<sup>17</sup>

Fue en esta época cuando, de un modo explícito, Froebel se formuló una serie de preguntas que bien pueden quedar enmarcadas en una filosofía de la educación:

¿Qué es la educación? ¿Cuál es el objeto principal de la instrucción? . . . ¿Qué papel representan en ella los medios de instrucción elemental ideados por Pestalozzi?<sup>18</sup>

El filósofo, a la par que se esforzaba por comprender y educar a los niños, trabajaba intensamente tratando de esclarecer una serie de interrogantes, que le acercaron cada vez más a un nuevo concepto de educación, cuyo fundamento tenía una interpretación dual: el cultivo de una vida interior (en esta época de carácter eminentemente

<sup>16</sup> *Ibidem*, pág. 27.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

moral y religioso) que debía correr paralela a la educación de una vida externa, que consiste en apreciar y estar en contacto con la naturaleza por medio del trabajo, de una actividad encaminada a su conocimiento y valoración.

De nueva cuenta, aquellas premisas que de modo incipiente surgieron durante su niñez, cobraban aquí toda su relevancia: lo exterior manifiesta lo interior y lo interior se conoce por lo exterior, tal es el caso de la producción artística o, ampliando el concepto, del trabajo en general. Pero cabe aquí una observación: el trabajo humano y artístico que es fruto de la actividad interna humana, no es retomado por él, en esta época, en todo su valor; más bien le resulta totalmente inasequible su sentido:

Yo vivía de tal manera abismado en ella (el contacto con la naturaleza) que las obras humanas y artísticas no existían para mí. Costóme trabajo y lucha conceder a las obras del hombre el lugar de una asignatura de cultura fundamental.<sup>19</sup>

Mas cuando se dio cuenta de su error, fue capaz de expresar lo siguiente: "Abrí realmente los ojos del cuerpo y los del alma cuando al decir 'mundo interno' pude pensar en el reino del trabajo humano".<sup>20</sup>

Este descubrimiento le abrió todo un horizonte de nuevas posibilidades. El hombre, fundamentalmente, debería estar activo, trabajando, idea que formula con todo rigor en 1826 en su obra más lograda *La educación del hombre*, en donde escribe:

El espíritu del hombre vaga también sobre los objetos sin forma ni figura, y los anima imprimiéndoles la forma, la figura, el ser y la vida que lleva en sí. Allí está el sentido profundo, la alta significación, el noble objeto del trabajo y de la creación por el hombre. Por ello, es un error fatal bajo todos los puntos de vista y que debemos rechazar con todas nuestras fuerzas, la idea de que el hombre no debe trabajar y crear sino para proveer a sus necesidades: la idea de que el trabajo no tiene otro fin que el de asegurar al hombre el pan, el techo, los vestidos. No, el trabajo es una facultad original del hombre, por la cual éste, al producir las obras más diversas, manifiesta exteriormente el ser espiritual que ha recibido.<sup>21</sup>

Por tal motivo se hace necesario enseñar al hombre, desde pequeño, a trabajar:

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Ibidem*, pág. 28.

<sup>21</sup> *Ibidem*, págs. 24-25.

Hay pues necesidad de que el hombre sea, desde su más tierna edad, incitado, estimulado a manifestar su actividad por las obras (. . .). La actividad de los sentidos y de los miembros del joven es el primer germen, el retoño, del trabajo.<sup>22</sup>

Froebel lo sabía bien. Ya desde Hirschberg, siendo un niño aún, había experimentado lo que era trabajar, tras aquellas largas caminatas por los bosques de su tierra estudiaba la naturaleza física y recogiendo multitud de materiales para sus colecciones. Lo sabía bien por su experiencia como profesor de aquellos chiquitines de la Escuela Modelo de Francfort donde comprendió que, desde la más tierna edad, el hombre debe ser estimulado a trabajar encauzando su actividad, sin menoscabo de su personalidad como infante. Con la expresión de estos conceptos, y otros muchos en este sentido, el filósofo alemán queda situado como uno de los pioneros de la educación para el trabajo.

Otra tesis interesante surgida durante esta época de su desarrollo intelectual, fue la concerniente a su intuición de la unidad que manifiesta todo lo existente:

Yo meditaba y me convencía más y más profundamente de que: la unidad existente en todo, procede de todo, descansa en todo, y de que a su vez, toda lucha hacia la unidad, conduce a ella y regresa a ella. Los variados fenómenos de la lucha humana tienen por base esta lucha hacia la unidad.<sup>23</sup>

Con este enfoque se coloca en una óptica distinta de la de las filosofías que consideran la lucha de contrarios como motor primordial del desarrollo (Hegel, Marx). Para Froebel no ocurre así: quien tiene primacía es la unidad, la unión, la armonía, que se alcanza por la contemplación de los objetos; pero no cualquier tipo de contemplación sino la contemplación de los objetos como unidad del todo, premisa que entronca, sin dificultad, con las conclusiones más características de la filosofía idealista alemana, en particular con Leibniz.

Ante la paulatina configuración de esos hitos de su pensamiento, Froebel se sentía satisfecho, sabía que por ese camino desterraría la dispersión, el desorden, el caos en lo que existe, para hacer resaltar la unidad de lo real y lo real de la unidad, como el neoplatónico Plotino anunciara en el siglo IV d. de C. El humanista se iba convenciendo poco a poco de que, siguiendo esas intuiciones teóricas fun-

<sup>22</sup> *Ibidem*, pág. 26.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pág. 28.



damentales, podría manifestar la armonía que se da entre lo interno y lo externo al hombre, alcanzando la meta que se había trazado de modo inconfesado a nivel pedagógico: la formación integral de los hombres. Para su buena fortuna, otros educadores de su tiempo, como Juan Pablo y Seuler,<sup>24</sup> emitieron ideas semejantes con lo que su teoría recibió, de modo inmediato, un inesperado apoyo que fue muy benéfico.

Para la consecución de ese ideal, le hacía falta encontrar, en el terreno práctico, una serie organizada de objetos que más tarde concretó, entre otros materiales, en sus famosos dones o regalos, diseñados especialmente para la niñez que —iba descubriendo— era una etapa importantísima en la vida de todo hombre.

Paralelamente a esta etapa creativa, Froebel vivía con sus discípulos fuera de la ciudad, cultivando —entre otros muchos quehaceres— una pequeña parcela, regalo del padre de los niños. Allí sembraron hortalizas y flores que fueron motivo de reflexión para Froebel:

Comprendí lo que significa, en el cuidado de una planta, la circunstancia de que hayamos seguido y observado su vida en las diversas etapas de su desarrollo; vi claramente cuánto se aleja del mundo el que vive lejos de la naturaleza. *Por eso es que*, cuando se contempla la naturaleza de cerca (. . .) se obtienen enseñanzas que no se repiten.<sup>25</sup>

El mismo Froebel es fiel testimonio de esas palabras que le pertenecen. En una etapa futura de su existencia, fundaría el *Kindergarten*, el jardín de niños, que es la institución educativa por antonomasia, dedicada a la formación de la segunda infancia. Allí se atendería a los niños de un modo exquisito, como plantitas o flores en crecimiento, además de que se les acercaría al conocimiento y apreciación de la naturaleza física en diversas actividades como “el cuidado y el cultivo de plantas”. Indicios de esa intuición genial los tuvo en ese tiempo, pero todavía no mostraba, en toda su plenitud, el amor a la niñez que le hizo pasar a la historia.

Froebel, por estos días, tenía la vista puesta en Pestalozzi y su método, por lo que consideró que le hacía falta un conocimiento más hondo de su doctrina. De este modo, decidió trasladarse de 1808 a Iverdun en compañía de sus alumnos. Los señores Von Holzhausen no se opusieron, antes bien, recibieron con gratitud la iniciativa. Sus hijos vivirían junto al pedagogo más famoso de Europa.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ibidem*, pág. 29.

## JUNTO A PESTALOZZI, VISITA A IVERDUN

El lema de Froebel al llegar a Iverdun fue empaparse de los principios educativos del maestro para, inmediatamente, ponerlos en práctica con sus discípulos y más tarde implantarlos en las escuelas de su patria, el pequeño principado de Schwarzburg-Rudolstadt, como se lo hizo saber, en una conocida carta, a la princesa de esa región. Según Prüfer, este relato tiene una gran importancia para el conocimiento de la vida del filósofo pues consigna el momento en que Froebel estuvo más vinculado a Pestalozzi<sup>26</sup> quien, en efecto, en esas fechas se convirtió en el amigo y consejero del futuro fundador del Kindergarten alemán prodigándole, una y otra vez, muestras de su consideración y afecto.

El Pestalozzi que Froebel aprecia es, según un comentario de Prüfer, el que se preocupa por corregir la educación memorística, árida e intelectualista de su tiempo,<sup>27</sup> el que tiene como único afán el cultivo de las fuerzas que emanan de los niños y que son las del corazón, la mano y la inteligencia; el que sostiene que el niño debe apetecer el bien llevándolo por caminos de virtud, el que afirma que la familia tiene una función educadora de primer orden, en especial la madre, el que tiene como un problema teórico a resolver, el coordinar la libertad humana con la norma del deber.<sup>28</sup>

Es en Iverdun donde aprende a valorar el juego infantil y juvenil al aire libre sin revelársele todavía su alta significación educativa que descubrió más tarde y que, años después, al reflexionar más profundamente en ella, llega a convertirse en uno de los cimientos principales sobre los que edifica su pedagogía. Es en el instituto de Pestalozzi donde, de nueva cuenta, se vuelve a sentir feliz por tantas vivencias obtenidas, lo que le lleva a declarar que la época que pasó allí fue una etapa grande, inspiradora y decisiva en su vida.<sup>29</sup>

Tan grata y beneficiosa estancia en Iverdun, así como la veneración que despertaba en él su maestro no impidió que Froebel, siéndole fiel al humanista helvético, juzgara su pensamiento con un sentido más crítico que en su primera visita al instituto señalando, expresamente, algunos elementos doctrinarios que le parecen inconsistentes

<sup>26</sup> *Cfr.* J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 18.

<sup>27</sup> *Cfr.* Juan Enrique Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, y J. Prüfer, *op. cit.*

<sup>28</sup> *Cfr.* Juan Enrique Pestalozzi, *Cartas sobre la educación de los niños*.

<sup>29</sup> Federico Froebel, *Autobiografía*, pág. 31.

y un poco forzados, además de que

. . . las ideas de Pestalozzi, eran muy generales, y, según lo mostrado por la experiencia, eran de valor solamente para aquellos que ya estaban orientados por el buen camino. . .<sup>30</sup>

es decir, los que de un modo u otro habían participado o participaban de su pedagogía. Para los demás, según la opinión de Froebel, resultaba un método extraño, con lo cual:

No podía pasar por alto que el método de Pestalozzi tenía valor en primera línea (. . .) para la instrucción elemental, mientras que para los niños por encima de los diez años, aproximadamente, era necesario añadir argumentos de una enseñanza más científica. . . *independientemente de que —y éste era un problema capital— no había resuelto aún el problema de la primerísima educación infantil;*<sup>31</sup>

detectando, aparte de todo, una falta de unidad entre los medios y los fines de su doctrina.<sup>32</sup>

Para Froebel, el método de Pestalozzi, aun pareciéndole verdadero, podría convertirse en una grandísima mentira, incluso en un contrasentido odioso si se aplicaba sin más a los niños de la primera edad.<sup>33</sup> Para el educador alemán, los medios educativos que presenta Pestalozzi: “no pueden adoptarse antes de los ocho años a lo sumo”, pero,

de cualquier modo deben apoyarse sobre el fundamento de una educación precedente más viva, más natural, más infantil; la que yo quisiera llamar primera educación. Ésta debe contener las fuentes de toda enseñanza posterior y de ella deben surgir con claridad cristalina y viva todo objeto particular de enseñanza y los elementos de toda ciencia particular.<sup>34</sup>

La valoración de Froebel pues, se encuentra apoyada en la detección de algunas de las carencias fundamentales de ese sistema educativo que, al externárselas al maestro suizo con toda claridad, le condujeron a un progresivo alejamiento de él, hasta obligarle, finalmente, a dejar Iverdun en 1810, dos años después de su llegada

<sup>30</sup> *Ibidem.*

<sup>31</sup> Johannes, Prüfer, *op. cit.*, págs. 22 y 26.

<sup>32</sup> Federico Froebel, *Autobiografía*, pág. 31.

<sup>33</sup> *Cfr.* Johannes, Prüfer, *op. cit.*, pág. 26.

<sup>34</sup> Citado por J. Prüfer de una carta que Froebel le escribe a la señora Von Holzhausen el 1º de enero de 1810. *Cfr. op. cit.*, págs. 26 y 27.

al Instituto. Froebel, sin embargo, en toda ocasión se expresó elogiosamente de Pestalozzi, de quien decía: “. . . se esforzaba por despertarnos al ideal de noble hombría y de verdadero amor humano”, no cabiendo

. . . la menor duda de que las reflexiones que el filósofo externaba en público y, muy en particular, las que en las veladas nos dirigía (. . .) contribuían esencialmente al desenvolvimiento de esa vida interna espiritual que es el mayor tesoro del hombre.<sup>35</sup>

Después de su partida del Instituto regresó a Francfort, donde continuó con su cargo de preceptor de los tres hijos de la señora Von Holzhausen, hasta julio de 1811, mes en el que decide inscribirse como alumno regular de la Universidad de Gotinga para continuar sus estudios de filosofía.

## ESTUDIANTE DE GOTINGA Y BERLÍN. SUS AMIGOS

En Gotinga se sintió nuevamente libre y feliz porque con su estancia allí realizaba uno de sus más preciados anhelos: regresar a la universidad, cuna y fuente de la cultura humana. Por fin, después de 13 años de su paso por Jena pisaba de nueva cuenta un aula universitaria. Froebel estaba muy contento de la paz que, tras algunos meses de vivir en la ciudad, había logrado conseguir. Se percataba de que en su espíritu había tranquilidad y equilibrio, entre lo que él llamaba su ser interno y el externo, entre sus pensamientos y sus actos, entre su querer y su hacer. Ahora podía reflexionar —sin presiones— sobre tantos otros temas que le inquietaban como, por ejemplo, los del origen y fin del hombre y su medio de expresión natural: el lenguaje. Por eso estudió idiomas orientales, entre ellos el hebreo y el árabe, proponiéndose luego continuar con el indio, el persa y el griego. Este último le seducía de un modo especial por su amplitud y ordenada disposición.<sup>36</sup>

Como estudiante de la Universidad de Gotinga, Froebel se sentía realizado aun cuando confiesa haber vivido solo (dimensión de la existencia humana que procuraba evitar), trabajar durante el día, y dar largos paseos por la noche y al atardecer. En Gotinga se entregó por completo al cultivo del estudio y de su espíritu. Años después, en su *Autobiografía*, reconocía que es en esta época precisamente,

<sup>35</sup> Federico Froebel, *Autobiografía*, págs. 31-32.

<sup>36</sup> *Ibidem.*

cuando vuelve a tener un acercamiento a la naturaleza despertándose en él el interés por cultivar, nuevamente, ciencias como la física, la química, la mineralogía y la historia natural; aspiración que se vio amenazada ante la rápida disipación de sus escasos recursos económicos, por lo que estuvo a punto de desistir de esa empresa. Para su fortuna, por aquellos días recibió una pequeña suma de dinero por parte de una tía suya, hermana de su madre, que lo había nombrado su heredero universal; de este modo, pudo proseguir con su instrucción. Algunas de las ideas que más adelante expresará en *La educación del hombre* parecen haber cristalizado aquí, entre ellas, la relación que se da entre la naturaleza y el hombre: “me parecía que la investigación de la naturaleza era el cimiento del desarrollo, progreso y educación humanos”.<sup>37</sup>

Pero todavía no fundamenta bien esa intuición, sino hasta 1826.

Sin embargo, su afán de una sólida formación científica y humanística no concluía en Gotinga, sino que ya piensa entonces en otra gran universidad, la de Berlín donde finalmente se inscribe, para estudiar algunas ciencias de la naturaleza (minerales, geología y cristalografía), además de filosofía;<sup>38</sup> dichos conocimientos, aparentemente aislados e inconexos, se fusionan en su mente de una manera admirable y le evidencian, una vez más, la unidad de todo lo creado. En Berlín enseñaban profesores de la talla de Fichte, Schleiermacher, Seigní y otros, con lo que su formación filosófica se hace más profunda, pero siempre bajo los derroteros del idealismo alemán.

En el año de 1813, todos los hombres de Alemania fueron llamados a las armas para defender el suelo patrio<sup>39</sup> contra las huestes de Napoleón. Por ser Froebel originario del principado de Schwarzburg-Rudolstadt, que guardaba cierta independencia con respecto al resto del territorio alemán, el llamamiento no le afectaba directamente, no obstante, quiso tomar parte en esta contienda en contra de las tropas francesas.

Su espíritu universal se había encendido de fervor patrio ante la idea de una Alemania amenazada, de la madre cuyo rostro parecía oscurecerse y que clamaba a gritos la presencia de la Alemania ideal, de la Alemania eterna, de aquella revestida de una vestidura inmortal, según lo pregonado por Fichte en 1808 en sus famosos *Discursos a la nación alemana*. Estos escritos, desde su publicación, despertaron entre los alemanes un entusiasmo lleno de admiración; el alma sensitiva de Froebel no fue la excepción. En sus oídos y en su corazón

resonaba la monolítica arenga del filósofo alemán a la juventud de su tiempo:

Los presentes discursos os proporcionarán el único medio, sin el cual los demás son vanos, de impedir esa destrucción de toda aspiración noble y superior hacia las cosas futuras y ese sometimiento de nuestra nación entera. Ellos os instruirán a favor del patriotismo verdadero y todopoderoso, obligándonos a mirar a nuestro pueblo, como un pueblo eterno, y a vosotros mismos como ciudadanos de nuestra eternidad mediante la educación firme y estable que ha de darse a todos los caracteres.<sup>40</sup>

Estas palabras escritas con tanta fuerza por Fichte, en 1813 tenían una significación absoluta: los jóvenes germanos no podían quedarse con los brazos cruzados ante la acechanza del enemigo, por lo que esos discursos —en particular el séptimo y el octavo— dejaron una huella que no se podía borrar fácilmente en aquella nación amenazada.

Froebel, junto con otros muchos jóvenes, se alistó en las filas alemanas; él, como voluntario del mayor Lützow:

Lo que me llamó a filas (. . .) fue mi conciencia y mi sentimiento de la Alemania ideal, a la que yo respetaba como algo muy alto y sagrado en el fondo de mi alma, y a la que deseaba ver siempre independiente y libre.<sup>41</sup>

Pero también lo animaba otra motivación, muy relacionada con su vocación educadora:

La firmeza de mis propósitos de educador me decidía a lo mismo, porque aun cuando Prusia no era mi patria, sí lo era de los niños que más tarde educaría yo (. . .). Yo no podía imaginarme cómo un joven capaz de portar las armas, no podría ser maestro de niños cuyo suelo patrio no hubiese defendido con la sangre de mis venas.<sup>42</sup>

Bajo la luz de esta reflexión Froebel se presenta a nuestros ojos como un valiente que, ante una causa justa, reacciona sin dudar, para defender aquellos principios que son inalienables y fundamento de toda convivencia entre los hombres, como son el derecho a la paz, la justicia y la libertad, así como el ejemplo de donación altruista que

<sup>37</sup> *Idem*, pág. 35 y *Cfr. La educación del hombre*, Introducción, y cap. VII.

<sup>38</sup> *Cfr. F. Froebel, Autobiografía*, y J. Prüfer, *op. cit.*

<sup>39</sup> *Cfr. Federico Froebel, Autobiografía*, pág. 33.

<sup>40</sup> Referencia tomada de J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 35.

<sup>41</sup> Federico Froebel, *Autobiografía*, pág. 33.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

todo buen maestro debe brindar a sus discípulos y a la humanidad. Su *Ethös* pedagógico y filosófico queda aquí claramente manifiesto. Era un amante de la justicia, la paz, la verdad y el bien.

En el regimiento de Lützow se inscribieron, por casualidad, quienes serían los mejores amigos de Froebel y más tarde sus discípulos y colaboradores: Heinrich Langethal, Wilhelm Middendorf y Andreas Bauer. Desde un principio, en una de las campañas militares, conoció a Langethal, quien posteriormente le presentó a Middendorf para, finalmente, hacerle conocer a otro tercer amigo en común llamado Bauer. Froebel, en su *Autobiografía* escrita quince años después de estos encuentros, reconoce que desde esa fecha permanecieron unidos, si bien no siempre por el mismo tipo de trabajo, sí por la lucha y ambición tenaz de educarse.

La compañía de sus amigos y la vida de soldado en campaña le permitieron reflexionar sobre distintos aspectos de la historia,<sup>43</sup> ello hizo que el tiempo de guerra pasara para él con rapidez.

Conseguida la paz, los cuatro amigos se separaron y Froebel retornó a Berlín deseoso de ocupar el puesto de ayudante en el Museo Mineralógico de la ciudad —que le había sido prometido al inscribirse como voluntario en el cuerpo de infantería de los batallones de Prusia—, para trabajar al lado de un famoso mineralogista, el catedrático Weiss. Sin pensarlo dos veces, se dirigió a ese lugar, pasando antes por Lunen, Mainz, Francfort y Rudolstadt. Instalado en Berlín, de inmediato ocupó el puesto prometido trabajando diligentemente. Su largo contacto con los minerales y los cristales —“pasaba allí casi todo el día”— reavivaron en Froebel el afán de investigación científica y disquisición filosófica. Para él, esos modos inertes de existir eran “mudas pruebas de la actividad callada, tranquila y creadora de la naturaleza”, afirmación que concuerda perfectamente con las tesis que sostiene la filosofía romántica alemana, en las que se busca la consecución del hombre total: la síntesis de lo natural y la moral que se encuentra en el hombre individual, donde se descubre tanto la ruptura interna como la unidad. Allí “parecía ver que la naturaleza y el hombre se explican mutuamente, aun cuando haya mucha distancia en los grados de desarrollo”.<sup>44</sup>

Es decir, para Froebel entre ambas realidades hay una interrelación que respeta jerarquías y que más tarde, a la luz de los principios del pensamiento de Krause, conjugará en la fundamental unidad de

la existencia de la naturaleza y del hombre con el Espíritu Absoluto. Por estas fechas cayó en la cuenta:

Ahora veo, más claramente que nunca, cómo lo divino está no sólo en lo máximo, sino también en lo mínimo y que incluso precisamente en lo mínimo se manifiesta en toda su fuerza y plenitud.<sup>45</sup>

Aquí percibimos, ya con toda nitidez, un cierto panteísmo que alcanzaría su exposición más completa en las primeras páginas de su obra de 1826.

Mientras tanto, la vida ordinaria alemana discurría normalmente, no se vislumbraba algún suceso que pudiera alterar la paz de la nación y Froebel continuaba alimentando en su alma un cúmulo de ideas sobre filosofía, educación y teología que, a su debido momento, daría a conocer a los demás.

Un buen día, en Berlín, volvió a ver a sus queridos amigos Langethal y Middendorf que estaban estudiando teología. Por unos meses ese encuentro se redujo a un trato cordial, esporádico y vespertino. No tenían mucho tiempo ni conversación en común que les uniera un poco más. En 1815, de un modo inesperado, fueron llamados a las armas otra vez. Ante la enorme cantidad de voluntarios que se presentaron a filas, se dio la contraorden de que permanecieran en sus casas. Middendorf, seguro de que le solicitarían del ejército, no quiso alquilar una habitación por lo que se fue a vivir temporalmente con Froebel, pero, aún viviendo bajo el mismo techo, no conversaban ni compartían mucho. Mas una circunstancia feliz los unió para siempre. Tanto a Middendorf como a Langethal les ofrecieron una plaza como maestros particulares. Aceptaron la invitación conjugando sus clases de teología con las horas dedicadas a la docencia. Pero pronto tuvieron problemas pedagógicos que no pudieron resolver, por lo que recurrieron al auxilio de su amigo Federico que solicitó les aclaraba las dudas que tenían, en especial sobre la enseñanza de las matemáticas. Desde ese momento el trato entre ellos “cambió de aspecto, convirtiéndose en activo, continuo y lleno de recíproco interés”.<sup>46</sup>

El 1° de octubre de 1816, Froebel salió de Berlín y pidió su dimisión del ejército por considerar que sus servicios ya no interesaban, solicitud que le fue concedida y así quiso nuevamente regresar a su pueblo. Sin embargo, otra contingencia, esta vez dolorosa, le condujo a Greisheim: su hermano Cristóbal, pastor del lugar, había

<sup>43</sup> *Ibidem*, pág. 34.

<sup>44</sup> *Ibidem*, pág. 35.

<sup>45</sup> J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 45.

<sup>46</sup> Federico Froebel, *Autobiografía*, pág. 36.

muerto dejando a la viuda con tres hijos. Ella se acercó a Froebel, rogándole que se hiciese cargo de la familia y de su educación. Froebel aceptó la tarea, pues en su cabeza empezaba a germinar la idea de la fundación de un instituto educativo. Este deseo tuvo cabal realización cuando su hermano Cristian le envió también a sus dos hijos para que los educara, “el mismo Froebel afirma que el comienzo de su obra de educador en Greisheim se remonta al 16 de noviembre de 1816”.<sup>47</sup> Esta labor suya como educador puede considerarse todavía como totalmente doméstica.

A los pocos días del acontecimiento anterior comunicó a sus amigos la noticia, invitándolos a que colaboraran con él en los planes que tenía. Tanto Middendorf como Langethal aceptaron de buen grado, con la promesa de que, arregladas algunas cuestiones que tenían pendientes en Berlín, se incorporarían a la escuela de Froebel; mientras tanto, el hermano menor de Langethal se sumó al cuidado de los niños que atendía el filósofo y educador.

## 2. Principales tesis educativas

### EL INSTITUTO EDUCATIVO DE KEILHAU

Para continuar con toda eficacia el quehacer que se había echado a cuestras, Froebel se mudó con sus alumnos a una casa de campo, donde además de formar a los niños era también para ellos un amigo. Pero esta época duró poco. En 1817, la viuda de su hermano adquirió en Keilhau una pequeña propiedad con el ánimo de establecerse allí con su familia. Se lo comunicó a Froebel quien se trasladó con toda rapidez a Keilhau para iniciar de inmediato, junto con los niños, una serie de arreglos que dejaran la casa en condiciones de establecer el nuevo Instituto Educativo de Keilhau. Como el número de discípulos aumentaba, en septiembre del mismo año, Langethal llegó al instituto para auxiliarlo. Pronto, la escuela adquirió gran fama y, según el testimonio de G. Prüfer, aún en nuestros días goza de gran prestigio en Alemania.

Durante su estancia en Keilhau, Froebel tomó asimismo otras decisiones importantes. Contrajo matrimonio con Guillermina Hoffmeister el 20 de septiembre de 1818. Esta mujer ganó su corazón desde que trabajaba en el Museo de Mineralogía. Allí la conoció y le fascinó observar el afán cultural que ella tenía. Por lo que se sabe, Guillermina frecuentaba los altos círculos intelectuales alemanes y llegó a escuchar las lecciones que impartían Schleiermacher y Fichte sobre filosofía; además de ser una amante de las conversaciones profundas, como las que mantuvo con el ayudante del museo mineralógico sobre la naturaleza y su Creador. Todas estas cualidades, aunadas a una femineidad llena de encanto, decidieron a Froebel a solicitar su mano. Ella había estado casada anteriormente —bajo la religión protestante— con el consejero militar Klepper, pero esta

<sup>47</sup> J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 47.

unión duró muy poco tiempo debido a la infidelidad del marido, con quien nunca tuvo hijos.

Ante la realidad del matrimonio de Froebel, la cuñada, llena de enojo, dejó Keilhau y se fue a vivir a Volkstadt porque la finca ya no le pertenecía. Froebel se la había comprado tiempo antes, por lo cual era el único propietario. Pero las dificultades económicas nunca faltaron en la vida de Froebel, como tampoco gente de buena voluntad que le ayudó siempre. En esta ocasión fue su hermano Cristian que, trasladándose a Keilhau, auxilió a Froebel en todo lo que pudo y éste, apoyándose en su familia, pudo salir felizmente adelante.

En el Instituto de Keilhau, el filósofo maduró algunas ideas de tipo práctico. Se daba cuenta de que era necesario dar a conocer sus proyectos a gran escala, es decir, escribir pequeños libros que definieran su pensamiento que, en el fondo, proclamaba el deseo de una educación nacional alemana, siguiendo de algún modo los ideales postulados por Fichte.

Pero para ciertos círculos democráticos de su tiempo, una educación de ese tipo podría constituirse en un atentado a la genuina libertad. Y es que había algunos demagogos que, escudándose en el nacionalismo germano, engañaban a muchos ciudadanos. No fue el caso de Froebel, quien aun cayendo bajo la sospecha de ser uno de ellos (tuvo gran culpa en esta situación, un sobrino de Middendorf que —como registra G. Prüfer— siendo perseguido por los antide-magogos se fue a esconder a Keilhau) demostró que esas acusaciones eran totalmente infundadas; así la vida escolar en el Instituto continuó normalmente y Froebel siguió trabajando como siempre, recibiendo además un fuerte apoyo para sus proyectos por parte del filósofo Carlos Federico Krause. Esta aprobación le impulsó a escribir, en 1826, el libro que contiene su pensamiento fundamental sobre educación y filosofía *La educación del hombre*.

### LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE: PRINCIPIOS EDUCATIVOS

El año de 1826 es una fecha relevante en la vida de Federico Froebel porque en ese año aparece publicada su obra capital: *La educación del hombre*,<sup>1</sup> en cuyas páginas se contienen los principios filosóficos de teoría pedagógica.

<sup>1</sup> La edición que manejé fue la publicada en Nueva York en 1889 por D. Appleton y Cía., traducida del alemán por D. Abelardo Núñez, de reconocida solvencia en su profesión, y anotada por W. B. Hailmann superintendente de las Escuelas de la Porte, Indiana, gran conocedor de la obra de Froebel. *La educación del hombre*, en su versión castellana, consta de

En ella, Froebel se muestra como un pensador dinámico, profundamente interesado en la gran tarea de la educación humana, en su formación integral. Para conseguir tan alta finalidad, proyecta todo un programa educacional apoyado en el tríptico originario de su análisis: la naturaleza, el hombre y Dios en seguimiento de Krause y de otros teóricos del idealismo alemán.<sup>2</sup> En su doctrina no pueden quedar desgajadas estas realidades que, por su conocimiento, permiten captar la armonía ontológica de lo que existe. Si llegara a faltar alguna de ellas o se le prestara menor atención, sobrevendría el caos, el desequilibrio en el interior del hombre y su desubicación con respecto a lo exterior.<sup>3</sup>

Froebel no desea que suceda así. Su pensamiento filosófico-pedagógico está diseñado especialmente para no descuidar ninguno de estos aspectos, necesarios para ofrecer al hombre una educación integral, entendiendo esta última en un sentido total, sin descuidar ninguna de las facetas de la personalidad del hombre. Querer suprimir alguna de ellas desorienta al hombre, no le educa y le impide el encuentro con su verdadera vocación.<sup>4</sup>

La obra, en general, está escrita en un estilo denso en el que —asentados sus principios doctrinarios— va desarrollando paso a paso los diversos aspectos de su teoría sobre la educación. Desde la introducción establece que el principio y fin de todo cuanto existe es Dios. De esta manera inicia su escrito:

Todo proviene únicamente de Dios. Dios es el principio único de todas las cosas.

El fin, el destino de cada cosa estriba en divulgar exteriormente su ser, la acción que Dios ejerce en ella, la manera como esta acción se confunde con ella misma (. . .) en revelar y dar a conocer a Dios.<sup>5</sup>

Por lo tanto, entre la creación y Dios se da una relación de creatura a Creador que, por darse, exige la manifestación de Dios —su revelación— a través de las creaturas. No es otra finalidad de las creaturas que la de, mediante su acción, dar a conocer la obra de Dios. Pero ese fin no es un destino ciego sino inscrito en un ámbito de libertad que corresponde a la acción del hombre.

una introducción y xxvii capítulos de una extensión desigual, pues los hay desde cuatro páginas (Cap. xxiv Conocimiento de la forma), hasta veintiséis páginas (Introducción y Cap. xv: Estudios sobre la naturaleza y sobre el mundo moral).

<sup>2</sup> Cfr. Federico Froebel, *op. cit.*, Introducción.

<sup>3</sup> Cfr. Federico Froebel, *op. cit.* y *Autobiografía*.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> *Idem*, pág. 3.

La vocación del hombre, considerada como inteligencia racional, le lleva dejar libre la acción de su ser para manifestar la obra de Dios que se opera en él, para divulgar a Dios al exterior.<sup>6</sup>

Estos principios filosófico-teológicos nos muestran a un Froebel de un espíritu profundamente religioso que quería manifestar al exterior, por la vía del lenguaje y de las obras, lo que ocurría en su interior: su unión con Dios. Para la formulación de estas tesis contó con su fe protestante y la inspiración de los principios de algunos de los teóricos del idealismo alemán como Fichte, Schelling y en particular K. Ch. Krause que plantean, con los matices peculiares propios de sus respectivas doctrinas, que todo lo que es, está en Dios y existe, a su vez, como revelación o realización de Dios. Así, por ejemplo, para Schelling<sup>7</sup> Dios es la unidad, la identidad o la indiferencia del espíritu y de la naturaleza, de la libertad y de la necesidad, de lo que tiene conocimiento y de lo inconsciente. Esta identidad o indiferencia no es más que la identidad panteísta del universo y Dios, en la que *todo* es Dios, que viene a constituirse en la única y soberana realidad, no sólo porque la naturaleza representa la revelación de la Divinidad, sino también porque su realización más completa es desplegada a través del espíritu del hombre que es manifestación del espíritu de Dios y, por ende, ésta, su realización más completa, es sinónimo de perfección.<sup>8</sup> Para Krause (1781-1832), por otro lado, estas ideas de tan importante antecesor suyo, le proporcionan la clave inspiradora para la formulación de su doctrina, denominada por él *panenteísmo*, en la que también expresa la fundamental unidad de la existencia de la naturaleza y el hombre con el espíritu absoluto de Dios.<sup>9</sup> Como Schelling, no distingue *realmente* que el hombre y la naturaleza han sido creados por Dios, con lo cual, desde el punto de vista de su ser, se distinguen de Dios aunque en Él tengan su principio y en el caso del hombre su fin. Es por ello que este tipo de pensadores se apartan tajantemente de la ortodoxia cristiana, de la doctrina revelada, para caer en un panteísmo idealista.

Federico Froebel no es de ninguna manera ajeno a esta influencia. Más bien, en este punto central, el tríptico fundamental de su pensamiento se asienta en la fundamental unidad de la naturaleza, el hombre y Dios que configuran las coordenadas de desarrollo de su especulación teológico-filosófico-educativa, si podríamos llamarle

<sup>6</sup> Federico Froebel, *op. cit.*, pág. 4.

<sup>7</sup> Cfr. F. W. J., Schelling, *obras*, 1, 3, págs. 578 y ss.

<sup>8</sup> Cfr. F. W. J., Schelling, *obras*, 1, 4, pág. 128.

<sup>9</sup> María A., Galino Carrillo, "Fröebel, Friedrich Wilhelm", en *G. E. R.*, pág. 536.

así, frente al rigor especulativo y abstracto de Schelling o la influencia doctrinal de Krause.

En Froebel, esos principios son el soporte y savia de su teoría educativa, que está diseñada para no descuidar ninguno de esos aspectos necesarios en toda educación integral. Querer suprimir alguno de ellos —sostiene el humanista alemán— es desorientar al hombre, no educarle, impedirle el encuentro con su verdadera vocación que es la consumación de su destino.<sup>10</sup> Para conseguirlo, la sabiduría es la vía más idónea, la que le conduce al encuentro de su plenitud basada en el conocimiento profundo de Dios, de sí mismo, de la humanidad y de la naturaleza en general. Son éstos los textos que avalan tales ideas:

“La sabiduría es el punto culminante hacia el cual deben dirigirse todos los esfuerzos del hombre: es la cúspide más elevada de su destino.” Mediante ella: “llega el hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios”,<sup>11</sup> que son las claves del encuentro con su íntimo destino. Y para realizarlo:

La educación y la instrucción que recibe el hombre deben revelarle la acción divina, espiritual, eterna, que obra en la naturaleza toda y exponer a su inteligencia al propio tiempo que a sus ojos, esas leyes de reciprocidad que gobiernan la naturaleza y el hombre, uniendo el uno a lo otro.<sup>12</sup>

Froebel introduce así la noción de unidad y de recíproca alteridad, dentro de la unidad que se traduce en la ley eterna y única que gobierna el universo. El texto donde recoge esta importante doctrina es el siguiente:

Una ley eterna y única gobierna el universo. En lo exterior, la naturaleza la revela; en lo interior se manifiesta en la inteligencia. En la vida se revela de una manera todavía más elevada e indudable; de la necesidad de su existencia están compenetradas el alma y la mente del hombre. A esta ley no le es dado dejar de ser, pues lleva al testimonio de sí misma (. . .). Es necesario que esta ley, que rige todas las cosas, tenga por base una unidad que influya sobre todo y cuyo principio sea verdadero, claro, activo, consciente y, como resultado de esto, eterno (. . .). Esta unidad es Dios.

Todo proviene únicamente de Dios. Dios es el principio único de todas las cosas.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Federico Froebel, *op. cit.*, pág. 4.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pág. 5.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> *Ibidem*, pág. 3.

W. N. Heilmann, comentando estas ideas, afirma que para Fichte y Hegel ésta es una ley del pensamiento, es *logos*; pero para Froebel es más bien una ley de la vida, porque su existencia penetra al hombre entero orientándole para pensar y obrar conforme al querer de Dios. Tales conceptos se ven ratificados, según Heilmann, en una carta de Froebel a Krause, fechada en 1828, donde explica con claridad: “veo la simple marcha del desenvolvimiento progresivo desde el análisis a la síntesis, el cual aparece en el pensamiento puro y también en el desarrollo de toda cosa viva”.

En 1850, por otra parte, cuando Poesche y Benfey compararon en su presencia esta ley con la ley de Fichte de la constitución idealista de las cosas y con el método dialéctico de Hegel, responde Froebel: “es ambas cosas y sin embargo, nada tienen en común con ninguna de ellas; es la ley que la contemplación de la naturaleza me ha enseñado y que propongo con el fin de que sirva para guiar a los niños en su desarrollo”.<sup>14</sup>

De ahí que la gran tarea de la educación tenga por eje fundamental la contemplación de la naturaleza, del hombre y de Dios, llevando al hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios. Para su consecución es necesario trazarse ciertos objetivos que, inicialmente, se centran en dos:

1. La determinación de un ideal de vida por parte del profesor que lo presente como modelo a seguir, aun contando con las dificultades que ese modelo ético puede implicar y que Froebel encarna en Jesucristo.
2. El sujeto de la educación —el hombre— tiene que ser tratado de acuerdo con su dignidad, dentro de un clima de comprensión y libertad por haber sido creado a imagen de Dios. En esto es muy claro: “La idea vivificante, eterna y divina, reclama la espontaneidad y el libre albedrío para el hombre creado en libertad, a imagen de Dios”.<sup>15</sup>

En estos conceptos se aprecia la relevancia que Froebel otorga a la dimensión teológica de la educación a partir de la cual todos los demás aspectos deben quedar iluminados. Una consecuencia natural de esos presupuestos es la educación en la libertad que será, a la vez que tolerante, variable y flexible, llena de comprensión, amor y espontaneidad para convertirse en la clave por la que el hombre tienda a la sabiduría, meta última a la cual debe dirigir todos sus esfuerzos.<sup>16</sup> Sin ella, la vida del educando (niño, adolescente, adulto) se

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> *Cfr. Ibidem*, pág. 9.

<sup>16</sup> *Ibidem*, págs. 4 y sigs.

torna sombría, cubierta de resentimiento o tristeza hacia aquellos que pretenden formarle impidiendo el libre despliegue de sus potencialidades, sea por severidad, represión o engaño, que engendra desengaño o domesticidad: “allí donde el odio atrae el odio, y la severidad al fraude, donde la opresión da el ser a la servidumbre y la necesidad produce la domesticidad: allí donde la dureza engendra la obstinación y el engaño, la acción de la educación o de la enseñanza es nula”.<sup>17</sup>

El educador, por consiguiente, se encuentra obligado, a respetar en toda su integridad al discípulo motivo de su dedicación y esfuerzo, y debe manifestarse, en su conducta, como guía experimentado y amigo fiel que con mano flexible pero no menos firme, exija y oriente al alumno en todos aquellos campos del trato humano y de la cultura que le competen en virtud de su intrínseca vocación profesional: ser un maestro.

En el cumplimiento de su destino, presentará al alumno el pluriforme universo de la cultura, la riqueza de la naturaleza y la pregunta por el origen de todo cuanto existe de un modo radical —sin evasivas— que le vincularán de modo natural —sin artificialismos— a los grandes temas motivo de la reflexión de quien desea la sabiduría. Ésta, por cierto, en su manifestación modélica ante los hombres, se presenta como verdad, justicia, amor y bien, etc., en un entorno de libertad.<sup>18</sup>

La elección de lo justo y de lo bueno debe presidir los menores actos relacionados con la educación y la enseñanza.

En toda buena educación, en toda enseñanza verdadera, la libertad y la espontaneidad deben ser necesariamente aseguradas al niño, al discípulo. La coacción y la aversión apartarían de él la libertad y el amor.<sup>19</sup>

De aquí que Froebel repare en la esencial necesidad de introducir al niño, desde pequeño, al mundo de la cultura, del estudio de la naturaleza, del conocimiento y trato con los hombres y Dios. Para él todas esas dimensiones constituyen el horizonte de la verdadera educación como la proclama, por vez primera, en ese libro suyo de 1826. A nivel pedagógico, por tanto, es una exigencia que:

Los preceptores y los educadores no pierdan de vista el doble deber a que están obligados en el ejercicio de sus funciones: es preciso que

<sup>17</sup> *Ibidem*, pág. 10.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> *Ibidem*, págs. 10-11.

siempre y a un tiempo *den y tomen, unan y separen, se adelanten y sigan*; es preciso que obren y dejen obrar; que escojan un objetivo y abandonen al niño al cuidado de elegir uno; que sean a la vez firmes y flexibles.<sup>20</sup>

La tarea de la educación, pues, se presenta como un alto quehacer, una empresa en la que el profesor no es sólo guía sino también sujeto activo de la educación en donde, por medio de un proceso de interactuación recíproca con respecto al educando, se ve beneficiado en el ejercicio de su labor: da pero también recibe, orienta pero deja en libertad, es firme pero a la vez debe conceder, distinguiendo —como Froebel— la riqueza de matices que proyecta la acción educativa, entre los que se encuentran, además, la planeación cuidadosa por parte del profesor, así como la acción espontánea y libre del alumno al educarse en un clima de comprensión y amor que nulifica —de entrada— cualquier actitud viciosa o deshonesta que engendre en el niño recelo, tristeza, odio, inadaptación, etcétera.

Sin embargo, para educar y tratar al niño como merece, es necesario conocerlo, percatarse de los diversos grados de desarrollo a los que está sujeto; una recomendación que Froebel hace a todo aquel que tenga interés en la educación de la infancia. Es necesario, por tanto, hurgar en el alma del niño, valorar su persona, saber quién es y qué fases de desarrollo —en todos los aspectos— le son característicos. Si no ocurre así, si no se tiene conciencia de lo trascendental de esta labor, es muy probable que se dificulte en gran medida el buen curso de la educación: “si no se aplican todos los cuidados al desarrollo del hombre en los primeros grados de su vida, se dificultará más tarde la marcha de la educación”.<sup>21</sup>

Estas fases de desarrollo, denominadas por Froebel “grados de desarrollo” son fundamentalmente tres, que abarcan desde que el niño es “criatura”, es decir, niño de primera infancia, hasta que es “adolescente”, que en su nomenclatura correspondería a lo que, actualmente, la psicología evolutiva consigna como tercera infancia e incluso inicio de la pubertad. El estudio de la segunda infancia, por otro lado tan relevante para lo que más tarde será el Kindergarten, Froebel lo consigna bajo el rubro: “segundo grado de desarrollo: el niño”.<sup>22</sup>

A la luz de los estudios de algunos psicólogos y pedagogos contemporáneos como A. Gesell, H. Wallon, Ch. Bühler, etc., la clasifi-

cación genérica de estos grados de desarrollo presentada por Froebel ofrecería, tal vez, cierta dificultad en cuanto a un análisis detallado —al menos a nivel descriptivo— de cada una de estas etapas. Incluso podría quizá cuestionarse la poca precisión cronológica —que no anuncia formalmente— de sus observaciones. Aun aceptándolo, es evidente que Froebel, careciendo de este conocimiento evolutivo del niño de acuerdo con las aportaciones actuales de la pedagogía y la psicología, poseía esa delicada intuición que le permitía conocer al infante con el corazón, independientemente de la formación humanística y pedagógica que adquirió, como ya hemos dicho, cuando fue discípulo —al conocer parte de su obra— de algunos de los grandes maestros alemanes de la filosofía y la cultura como Schelling, Fichte, Krause, Novalis, Goethe, etc., o del gran pedagogo suizo Pestalozzi.

Por eso son acertadas muchas observaciones que aún hoy día configuran vertebralmente los presupuestos doctrinarios sobre los que están asentados los jardines de la infancia. Naturalmente, no es posible afirmar que el jardín de niños actual es eminentemente froebeliano, pero tampoco es posible sostener que es totalmente ajeno a su influencia. No. Lo que sí cabe decir es que muchos de los principios del pensamiento del pedagogo y filósofo alemán siguen vivos en el discurrir diario de esas instituciones educativas centradas en el nivel preescolar, por la única razón de que recogen, teórica y prácticamente, manifestaciones vivas del ser y modo de ser de los niños, es decir, del espíritu infantil, y forman parte —en su conjunto— de ese bagaje cultural que no es posible abandonar, precisamente porque responde —en buena medida— a una realidad dada, en este caso, la persona del niño, su esencia, sus intereses, necesidades y tendencias, etc., aunque ello sea congregado, hasta cierto punto, de una manera intuitiva. En ese sentido, el pensamiento de Froebel es clásico, dado su conocimiento y promoción de la infancia, sin que ello exima, claro está, de los desaciertos doctrinarios y en ocasiones poco precisos, de varias de sus observaciones, pero esto último es, lo sabemos, denominador común de toda obra humana.

Es cierto, sin embargo, que la educación de la infancia adquiere con Froebel un decisivo impulso, en particular la segunda infancia que centra en tres cauces de operatividad inequívocos: la acción, el juego y el trabajo.<sup>23</sup>

Para él es una necesidad perentoria “que el hombre sea, desde su más tierna edad, incitado, estimulado a manifestar su actividad

<sup>20</sup> *Ibidem*, págs. 10-11.

<sup>21</sup> *Ibidem*, pág. 23.

<sup>22</sup> *Ibidem*, págs. 29-80; cap. II.

<sup>23</sup> *Cfr. Idem*, Introducción; caps. I, II, III. *Cfr. E. Spranger, Aus Friedrich Fröbels Gedankenwelt.*

por las obras: su mismo carácter lo exige".<sup>24</sup> Ello se debe, principalmente, a que

Los niños no se engañan, y al perseverar en querer utilizar sus fuerzas y el poder de su actividad desdeñada, luchan instintivamente por porvenir y por el desarrollo de su vida. Fortificad, pues, desarrollad en ellos esta disposición, asociadla desde temprano a vuestros trabajos, para que adquieran a un tiempo, el justo conocimiento de sus fuerzas y la medida en que les está permitido emplearlas.<sup>25</sup>

Así, es conveniente no sólo aprovechar sino estimular "la actividad de los sentidos y de los miembros del niño" ya que la obra de que ahí resulte constituirá "el primer germen, el retoño del trabajo". Cabe aquí señalar un matiz fundamental: "Los graciosos capullos de éste (el trabajo) son los juegos de la infancia; la infancia es la época en la que debe cultivarse la afición y el amor al trabajo".<sup>26</sup>

Desde mi punto de vista, en estas ideas se encuentra el núcleo de la doctrina froebeliana sobre el juego y el trabajo apoyado en la actividad del niño, de donde se desprende que el humanista alemán concibe al hombre, un poco a la manera kantiana, en función de la libre espontaneidad de la actividad, si bien no ya de las categorías del entendimiento puro, sino de algo mucho más grato al hombre como es lo *lúdico*, que de niño le permite vivir su propio mundo, integrándolo paralelamente a diversos "universos" como puede ser el de la fantasía o el social, lo que le prepara, asimismo, para el mundo del trabajo que será el específico de su vida como adulto. Por supuesto que esta concepción puede ser tachada de irracional, pero no olvidemos que en la dialéctica propia de la razón moderna, donde queda incluido Froebel, se dan la mano o pueden dársele lo racional y lo irracional, el mundo del juego y el de la laboriosidad, la libertad y la necesidad de la realización operativa, etcétera.

Por eso es necesario estimular la actividad infantil desde la más tierna edad, en virtud del importante papel que desempeña como juego en la infancia o como trabajo cuando adulto. La condición para incentivar dicha actividad consiste en saber quién es el niño, cómo actúa y qué es lo que busca al jugar. De aquí que sea perfectamente explicable la famosa frase de Froebel que, por decirlo así, consagra a la actividad lúdica del pequeño. Para él: "todo niño que juega es

<sup>24</sup> *Idem*, pág. 26.

<sup>25</sup> *Idem*, pág. 64.

<sup>26</sup> *Idem*, pág. 62.

sagrado" ya que se regocija con el empleo de su actividad y le llena de júbilo la obra que lleva a cabo.

Pero el juego, que es interés, tendencia y necesidad durante la infancia, proyecta para Froebel una finalidad más allá de las fronteras de la niñez, el prepararlo —en el uso de su actividad— para el mundo del trabajo. Por lo tanto, desde diversos puntos de vista, el juego en su doctrina es fin y medio. Fin en cuanto que

el juego es el mayor grado de desarrollo del niño de esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior; la manifestación del interior exigida por el interior mismo que origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo.<sup>27</sup>

Medio en cuanto que el juego representa al mismo tiempo, en su doctrina, "el retoño del trabajo", "el gracioso capullo" que abrirá ya de adulto en su disposición y amor al trabajo. Por ello, en cierto sentido, el juego puede ser denominado "el trabajo de la infancia" ya que, para encauzar y estimular al niño hacia una buena educación, es necesario saber aprovechar el inmenso potencial que representa la actividad lúdica, misma que, por mantenerlo ocupado (en un régimen de gozo), puede considerarse también como un tipo de trabajo pues proyecta en él las más interesantes disposiciones de su interior:

En esos juegos, elegidos espontáneamente por el niño y a los cuales éste se entrega con tanto ardor, se revela su porvenir a los ojos de los educadores inteligentes. Los juegos de esta edad son los retoños de la vida del hombre pues éste, desarrollándose en ellos, revela en los mismos las más íntimas disposiciones de su interior.<sup>28</sup>

Ésta es la tríada fundamental en la educación froebeliana del hombre: actividad-juego-trabajo. Aprovechando su actividad, desde pequeño puede educarse para el trabajo, pues el niño que juega evita la ociosidad:

Conviene que desde su más tierna edad, la creatura aún en su lecho, en su cuna, no sea jamás abandonada (. . .) sin objeto ofrecido a su actividad: la pereza y la molicie corporales engendran necesariamente la pereza y la molicie intelectuales.<sup>29</sup>

Por ende, es capital que el educador tenga en cuenta los diversos grados de desarrollo de la personalidad infantil, en donde —en la interpretación de Froebel— lo lúdico es el germen de la laboriosidad

<sup>27</sup> *Idem*, pág. 36.

<sup>28</sup> *Idem*, pág. 37.

<sup>29</sup> *Idem*, pág. 32. Cfr. B. Cohen, *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*.

que como adulto será capaz de cultivar, de su amor por el trabajo, que se desplegará en el pluriforme universo de la cultura que, en el fondo, no es sino fruto de un trabajo creativo acumulado a lo largo de los siglos, que configura el presente y se proyecta vitalmente en el porvenir, sea por los cauces del arte, la ciencia, la economía, la filosofía, etcétera.

Visto este engarce desde una perspectiva diferente, no cabe duda que juego y trabajo son actividades de orden distinto que pueden vincularse no por una relación de necesidad sino más bien de contingencia, en donde lo lúdico tiene por finalidad principal el gozo, la fruición en el ejercicio de su misma realización dentro de un marco de liberalidad interior, clima propicio para la *creatividad*. De ahí la inmensa gama de juegos y la diversidad de modalidades en su ejercitación, inventadas a lo largo de la historia.

Quien juega lo hace porque quiere, en el momento que quiere, con quien quiere y a lo que quiere. Su fundamento es la libertad. Quien trabaja, aun haciéndolo, libremente se ve sujeto a una serie de condicionamientos, que constriñen —casi siempre— su ámbito de acción, dependiendo en gran medida del tipo de trabajo que realice. No por ello el trabajo es jerárquicamente inferior al juego; más bien son distintos. Se trata, no cabe duda, de dos actividades distintas que *llegan* a vincularse dependiendo de la intensidad y libertad con que se realicen, como ocurre en el caso del juego que se convierte en trabajo (es el caso de los jugadores profesionales) o del trabajo que, por el gozo que implica su realización concreta, llega a considerarse un juego.

Es verdad, sin embargo, que el trabajo se realiza, ordinariamente, dentro de un marco de disciplina impuesto por las propias condiciones laborales del trabajador, además de conllevar la exigencia de un salario que retribuya, en justicia, la actividad realizada; esto no necesariamente violenta, por otra parte, el margen de libertad interior —la voluntariedad— con que se realice y el gozo implícito en la realización del propio trabajo; pero esta dimensión interna forma parte de las disposiciones personales y del enfoque de la vida (*Weltanschauung*) del trabajador ante el quehacer que desempeña. De aquí que el trabajo pueda ser, para muchos, una carga o incluso una maldición y para otros —desde una perspectiva más amplia, trascendental— una bendición de Dios. Froebel era partícipe de esta última idea: Un texto clásico lo atestigua:

Dios creó al hombre a su semejanza, lo hizo a su imagen; he aquí por qué el hombre debe obrar y crear como Dios. El espíritu del hombre vaga también sobre los objetos sin forma ni figura y los anima imprimiéndoles la forma, la figura, el ser y la vida que lleva en sí. Éste es

el sentido profundo, la alta significación, el noble objeto del trabajo y de la creación por el hombre.<sup>30</sup>

Por todo ello, Froebel quiso educar mediante el juego para el trabajo pues, dicho de otro modo, el niño que juega feliz, se mantiene constantemente ocupado en actividades fruto de su imaginación y fantasía o de su contacto con la naturaleza o el grupo social. Por ese camino es capaz de desarrollar multitud de virtudes (hábitos buenos) que psicológica y espiritualmente le preparan para que en su vida como adulto, sea capaz de elegir el tipo de profesión para la que tuviera una particular disposición o se descubriera especialmente inclinado (lo cual se puede apreciar a través de sus juegos de niño). Por tales razones, puede considerarse a Froebel, justamente, como uno de los grandes pioneros de la educación para el trabajo, mediante el adecuado aprovechamiento del juego infantil.

Para llevar a cabo tan magna tarea, propuso todo un programa de actividades que tienen como finalidad la formación integral del educando, en donde se aprecia su cuidado por la educación moral y religiosa, los estudios artísticos, la observación y el estudio de la naturaleza física, el cuidado de los animales, el aprecio y perfección del cuerpo del niño, las conversaciones extraídas de su observación del entorno y del mundo exterior; el estudio de las matemáticas, el beneficio del empleo de pequeñas poesías relativas a la vida del hombre o de la naturaleza; la necesidad del canto, la importancia del dibujo; la iniciación a los colores, su diferencia y similitud; la utilidad de pequeños viajes y de largos paseos; el conocimiento de los números, el de las formas; los ejercicios con palabras; los relatos de historias, de tradiciones, de fábulas y de cuentos relativos a los sucesos del día en la vida del niño, así como la importancia de la lectura y la escritura en su formación,<sup>31</sup> etcétera. La mayor parte de su obra de 1826 está dedicada a desarrollar temáticamente cada uno de estos aspectos.

Un aspecto cuestionable de esta doctrina es, indudablemente, la tesis de que el niño que juega está preparado para el trabajo. Es verdad que la actividad lúdica envuelve al hombre hasta imbuirlo totalmente en la actividad, es decir, lo mantiene ocupado. Pero ese tipo de ocupación gozosa es de orden distinto a la ocupación laboriosa del que trabaja, en donde, por lo común, se está sujeto a un horario, se presta un servicio y se devenga un sueldo que vuelve exigente y obligatorio al desempeño de la actividad, de donde no cabe la inferencia: a más juego mejor preparado para el trabajo o, a tal tipo de juegos tal tipo de trabajos, ya que el juego se desenvuelve casi siempre bajo

<sup>30</sup> *Idem*, pág. 24. Cfr. *Fröebels gesammelte pedagogische schriften*.

<sup>31</sup> Cfr. *Idem*, págs. 343-344.

un régimen distinto en el que la obligación de realizarlo depende en gran medida de la voluntad de quien juega. En el caso del trabajo no. Puedo verme obligado a trabajar, pero, casi nunca (a menos que sea jugador profesional: es éste ya un trabajo) a jugar.

Con respecto a otras dimensiones relevantes de la pedagogía froebeliana, destaca la importancia concedida a la familia y al papel de la madre y el padre. Este aspecto es, quizá, un reflejo de las vivencias del humanismo alemán en su entorno familiar, tan problemático y lleno de sufrimiento. Pero, como ocurre con los grandes hombres en la desgracia o en situaciones difíciles emerge la sublimación, la fuerza espiritual que les hace proyectar lo más noble que tiene la humanidad: el amor, el bien, la justicia, el afán de dar y el descubrimiento o afirmación de realidades básicas en la vida del hombre como son la familia, la función de los padres, la amistad, el altruismo, etcétera.

Para Froebel, padres e hijos forman un todo indivisible que no debe romperse porque ello viola la ley natural.<sup>32</sup> Para él es una premisa prioritaria la defensa de la familia, su integración y el desempeño responsable de sus miembros, en particular del padre y la madre, en virtud de su peculiar vocación. Así llega a afirmar:

De lo que precede, se desprenden claramente los deberes de los esposos y padres antes y después de la llegada del niño al mundo (. . .) que se compenetren de la dignidad y del valor del hombre; que se consideren como los protectores, los depositarios, los despiertos guardianes de un don confiado por Dios a sus cuidados; que se instruyan acerca del verdadero destino del hombre; que busquen la vía más adecuada para llevarlo a su fin, con el objeto de llegar a conocer lo que es el niño respecto a Dios, a la humanidad y a sí mismo.<sup>33</sup>

La multitud de recomendaciones en torno al desempeño eficaz como padres de familia, desde *antes y después* de la llegada del niño, se fundamenta en estas premisas. Y es que los hijos “manifiestan y desarrollan, al propio tiempo, el ser de los padres”,<sup>34</sup> es decir, son los naturales continuadores de su estirpe y representantes genuinos de la humanidad. La tarea de los padres no consiste solamente en engendrarlos, sino en ser los celosos guardianes, depositarios, de un bien confiado por Dios a sus cuidados. De ahí la alta dosis de humanidad y preparación que deben tener los padres, que va desde el aprecio de la sonrisa y el juego del hijo, hasta el conocimiento —como señala Froebel— de los diversos grados de desarrollo y el impulso constante mientras sea preciso.

<sup>32</sup> Cfr. *Idem*, pág. 34. Cfr. *Fröbels gesammelte pedagogische schriften*.

<sup>33</sup> *Idem*, págs. 14-15.

<sup>34</sup> *Idem*, pág. 15.

Acerca de la madre, afirma:

La primera sonrisa del niño es para ella de una importancia tal que se le antoja mucho más que la expresión del gozo, de la gratitud, del descubrimiento de sí mismo (. . .) es manifestación de amor.

Pero no se olvida del padre y del resto de la familia.

La primera sonrisa no es más que esto: el sentimiento de unión que se manifiesta entre la madre y su hijo, como más tarde se manifestará entre el hijo y su padre, entre el niño y sus hermanos, entre el niño y el hombre.<sup>35</sup>

Conviene, por tanto, tener en cuenta que:

Muchas desgracias, muchos escollos se evitarían si los padres considerasen al hijo en relación a todos los diversos grados de desarrollo que está llamado a recorrer, sin hacerle pasar por alto, ni desdeñar, uno solo.<sup>36</sup>

De esta manera, es posible resolver muchos problemas y se pone de manifiesto una de las claves más valiosas en el terreno educativo, recomendable no sólo para los padres sino también para todo aquel involucrado en la noble tarea de la formación humana. Froebel piensa que, de ese modo, los niños podrán conocerse a sí mismos, y vivir en paz y unión con los demás; anhelos que expone en este libro, fundamental, de 1826 del que, como hemos anticipado, presentaremos una selección de textos en la última parte de este escrito.

## EN SUIZA

### El instituto de Wartensee

Las actividades en el Instituto Educativo de Keilhau se multiplicaron, lo mismo que los problemas aumentaron, por lo que Froebel decidió emigrar a otra ciudad. Pensó que un buen sitio sería Francfort, sobre el Main. Estando allí unos amigos suyos le presentaron a Saverio Schnyder, de Wartensee —Cantón de Lucerna, en Suiza—, donde tenía un castillo.<sup>37</sup> Este hombre, ya mayor, estaba muy inte-

<sup>35</sup> *Idem*, pág. 19 y Cfr. Berta María Marenholtz-Dulow, *El niño y su naturaleza: introducción a Froebel y exposición de sus doctrinas sobre la enseñanza*, pág. 211.

<sup>36</sup> *Idem*, págs. 22-23.

<sup>37</sup> Cfr. J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 70.

resado en la cultura, él mismo era escritor y educador. Entre sus conocidos se hallaban los pedagogos Juan Pablo y Juan Enrique Pestalozzi.

Al enterarse de los proyectos de Froebel se mostró vivamente interesado en ayudarlo, poniendo a su disposición su propia casa; de este modo el filósofo y educador alemán encontró la solución que buscaba. Todo empezaba a marchar bien, pero este tiempo de calma duró poco. En la *Gaceta Sppenzzell* comenzaron a publicar falsedades sobre el nuevo instituto y su fundador.<sup>38</sup> La reacción de Froebel fue inmediata, respondió a dichos ataques con un escrito, también publicado, llamado *Indicaciones, invitación y declaración* —según registra Prüfer—, donde explicaba la finalidad de esa institución naciente. Pero el daño ya había sido hecho y pocos padres de familia se arriesgaron a enviar a sus hijos a esa escuela. Corría el año de 1831.

Froebel pensó que una iniciativa así no podía morir por falsos rumores, por lo que decidió seguir luchando sin tregua. Lo primero que hizo fue ponerse en contacto con el Instituto de Keilhau, para solicitar un poco de ayuda que le fue concedida rápidamente: uno de los profesores del primer instituto educativo fundado por él se trasladó al castillo de Wartensee para apoyar al maestro, actitud que éste agradeció de todo corazón pues constataba una vez más que tenía amigos de verdad que colaborarían diligentemente con él en el momento en que lo necesitara. Esa convicción lo impulsó a proseguir animosamente con su proyecto.

Al poco tiempo, su suerte cambió para bien. Una comitiva de personajes importantes, todos representantes de una sociedad de padres de familia de la ciudad de Willisau —como registra Prüfer— fueron a visitarle para proponerle que transfiriera el instituto de Wartensee a Willisau y le prometieron, si aceptaba, brindarle todas las facilidades para llevarlo a cabo, incluyendo la ayuda del gobierno.

La oferta era realmente tentadora y Froebel aceptó, con una condición: el recién fundado instituto de Wartensee no desaparecería, quedaría a cargo de su sobrino Fernando Froebel —hijo de Cristian— y de Barop, amigo reciente, que fue quien llegó de Keilhau en su auxilio. Los representantes de la asociación de padres de familia no pusieron ninguna objeción con lo que los trámites para la instauración del nuevo instituto se agilizaron. Por fin, a mediados de 1833, esta escuela fue inaugurada. Froebel, con esta fundación, tenía ya tres en su haber: Keilhau, Wartensee y ahora Willisau. Su figura como educador empezaba a crecer.

<sup>38</sup> *Ibidem.*

Al frente de Willisau estuvo solamente dos años. A mediados de 1835, entregó la dirección del instituto a Middendorf, quien a su vez la heredó a Fernando Froebel que fue su último director. Esta institución cerró sus puertas en 1839, sin embargo, la fama de Froebel como humanista y educador iba en aumento.

## Burgdorf

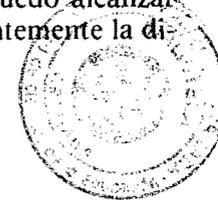
Desde 1834, el gobierno de la ciudad de Berna había enviado a Willisau a cuatro profesores para que recibieran un curso de perfeccionamiento que duró exactamente un año. Estas mismas personas organizaron, además, otro curso similar —teniendo como maestro a Froebel— con educadores de la localidad de Burgdorf del mismo cantón bernés.

La confianza que tenían en la capacidad pedagógica del filósofo alemán, les impulsaba a buscarle sin ambages, dejando en sus manos la preparación profesional de sus docentes.

Más adelante, entre 1835 y 1836 le propusieron otra misión, que aceptó de buena gana: hacerse cargo de la dirección del orfanato de Burgdorf, que por cierto había tenido entre sus primeros directores a Juan Enrique Pestalozzi, acontecimiento que los llenaba de orgullo. Froebel asumió esa responsabilidad con gran optimismo, diseñando diversos cursos educativos para los niños huérfanos que, ya en su ejecución, le proporcionaron muchos ratos de satisfacción y felicidad. Seguramente, mientras estaba con ellos, rememoraba de vez en cuando los días tristes de su infancia.

En esta etapa de su vida, Froebel hace una especie de síntesis de algunos aspectos de los más importantes de su pensamiento. Para ello redacta un pequeño escrito titulado *El año de 1836 exige una renovación de vida* donde, con soltura, descubre algunos de sus más íntimos anhelos, entre ellos el de su inquietud por el origen del hombre y su vinculación con el Absoluto; en 1826 había escrito: “Es preciso que todo el ser del hombre se desarrolle con la conciencia de su origen: he aquí cómo logrará elevar su alma hasta el conocimiento de la vida futura”.<sup>39</sup> El de la esencia humana y su relación con la humanidad: “¿Qué eres tú, oh humanidad, de la que soy miembro integral? Manifestación, revelación de Dios, de la divinidad en el tiempo y en lo infinito: he aquí lo que soy”: El de la naturaleza de la familia y su función preponderantemente educadora: “¿En qué estado yo, como miembro integral de la humanidad, puedo alcanzar el motivo beatificador del hombre, vivir en mí constantemente la di-

<sup>39</sup> *Ibidem.*



vinidad en la humanidad? Respuesta: Solamente allí donde has aparecido como hombre, en la familia, en esa vida plena y entera”. El del cultivo de las virtudes humanas, en particular, el heroísmo en la lucha que busca el bien de la humanidad: “¿Hay todavía (. . .) actos heroicos que realizar? Sí, el heroísmo del vencerse a sí mismo, de vencer el amor propio, el egoísmo, el utilitarismo; el acto heroico del individuo que se subordina a la unidad del particular que se subordina al universal”. El de la honestidad en la vida, que tiene como fin natural la coherencia en las propias acciones y la armonía con los demás, etcétera:

Para realizar la renovación de la vida se requieren acciones. ¿Pero cuáles son las acciones que es posible todavía llevar a cabo? ¿Hay todavía monstruos que combatir, que exterminar? Sí, los monstruos de la arbitrariedad, de la unilateralidad, del fraccionamiento, del aislamiento (. . .), los de la destrucción de los más internos y naturales vínculos morales, vitales.<sup>40</sup>

Froebel proseguía con su intensa actividad interior y exterior, trabajando sin descanso en favor de la educación de la humanidad y a pesar de que, por estas fechas, todavía no precisaba metodológicamente cómo alcanzar esa finalidad, su espíritu inquieto lo llevaba a buscar nuevos horizontes; quiso, entonces, regresar a su país natal. Tal fue el motivo de su renuncia a la dirección del hospicio de Burgdorf que, previsoramente, dejó en manos de su amigo Langenthal quien con orgullo suplió al maestro, permaneciendo en el puesto varios años más.

De este modo, el futuro fundador de los jardines de niños prepara su regreso a Alemania, donde lo espera su esposa que se encontraba entonces un poco delicada de salud. Después de reunirse con ella, se trasladan a Berlín para arreglar algunos asuntos relacionados con la herencia de su mujer, gestión que les ocupa algún tiempo. Más tarde, pasan una corta temporada en Keilhau y, a instancias de la señora Froebel, deciden radicar en Blankenburg, ciudad que tendrá una gran importancia en el desarrollo de sus planes futuros.

<sup>40</sup> *Ibidem.*

## 3. Fundación del Kindergarten

### EN BLANKENBURG, DONES Y OCUPACIONES

La inquietud intelectual de Froebel era constante, no se conformaba con haber escrito *La educación del hombre* ni haber fundado varios institutos educativos. Sabía que podía hacer mucho más, pero no acababa de comprender por qué vía, hasta que un buen día esas ideas, aún no suficientemente clarificadas, van perfilando su contorno hasta adquirir una total nitidez: decide fundar en la ciudad una gran institución, a la que llamaría “Instituto Autodidáctico”. Para ese entonces, accede a la convicción de que el mejor método para aprender es el de la enseñanza intuitiva con fines de autoinstrucción, influido, tal vez, por la teoría de la intuición educativa de Juan Enrique Pestalozzi.<sup>1</sup>

Froebel plantea que ése es el método más adecuado para conseguir la educación del hombre porque, de un modo autónomo, personal, independiente, él mismo trabajará en favor de su propia educación siguiendo la vía de la intuición. Por este camino conocerá, podrá vivir la unidad que se capta en la diversidad, la espiritualidad que se descubre en lo material, lo eterno que se proyecta en lo temporal, etc. Para alcanzar esos nobles fines proyecta todo un modo de vida ascético-religioso-educativo, apoyado en los principios de vida establecidos por él en 1826, que tienden a conducir al hombre al descubrimiento de la verdadera educación que debe

revelarle la acción divina, espiritual, eterna, que obra en la naturaleza toda (. . .). La educación y la instrucción deben hacer reconocer al

<sup>1</sup> Cfr. Juan Enrique Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, cartas IX y X (sobre la intuición). Cfr. E. Spranger, *Aus Friedrich Froebels Gedunhehwelt*.

hombre que el principio de su existencia y de la existencia de la naturaleza reposan en Dios, y es deber suyo manifestar este principio por medio de su vida entera.<sup>2</sup>

Le interesa mostrar, ante todo, el principio de cuanto existe que, inequívocamente, encuentra en Dios la coherencia de vida, que el hombre debe manifestar en su vinculación con Él. Al comentar el anterior pasaje de *La educación del hombre*, W. N. Heilmann menciona una carta escrita por Froebel al duque de Meiningen en la que confiesa que él

Educaría seres humanos, cuyos cuerpos siguieran unidos a la tierra, a la naturaleza; cuyas mentes se elevaran hasta el cielo para contemplar la verdad desde su altura y cuyos corazones unieran lo terreno y lo celestial: la tierra que es de Dios y el cielo que es la mansión divina.<sup>3</sup>

Para el cumplimiento de tan elevada finalidad, Froebel recomienda una vida de trabajo moralmente recta y una sólida vida de piedad que sea expresión del amor del hombre por lo Eterno. Pero no quedó ahí, ideó, además, una serie de materiales didácticos —juegos educativos— que favorecerían eficazmente una correcta educación. Adelantándose a muchos otros educadores, pensó en la utilización del cubo, el triángulo y la esfera como valiosos auxiliares en esa tarea que se le antojaba gigantesca pero digna de ser afrontada con seriedad, al grado de dedicarle la vida entera.

Tras estas reflexiones, decidido a llevarlas a la práctica, reúne a un grupo de conocidos suyos para hacerles conocer el proyecto que tanto le entusiasmaba. Éstos se convierten, entonces, en colaboradores de Froebel. Entre ellos destacan el dibujante Federico Bock que prepara, bajo su orientación, una serie de dibujos, utilizando diversas figuras geométricas; el tesorero Kay que auspicia económicamente la iniciativa; el joven Gyger especialista en lenguaje que realiza diversos estudios acerca de la composición y el significado de las palabras; y el editor Mayer que, de su consejero comercial, se convierte pronto en uno de sus mejores amigos. Con este equipo de trabajo, emprende la agradable —pero a la vez ardua— tarea de inventar juguetes educativos para los jóvenes alemanes, inspirándose en las figuras geométricas aludidas, que interpreta como formas concretas, palpables, de la actividad libre del hombre. La geometría, en definitiva, es vista por él como una producción del espíritu.

<sup>2</sup> Federico Froebel, *La educación del hombre*, Introducción, pág. 5.

<sup>3</sup> *Idem*, pág. 305, nota 1.

Pero una idea, de años atrás, no le deja estar tranquilo: ¿Por qué no construir esos juguetes para los niños? ¿Por qué no dedicarles tiempo a través de los juegos educativos? Para el humanista alemán ese cambio de perspectiva en la elaboración de sus materiales, le hace meditar de nueva cuenta en la esencia de la educación, sus fines y su sujeto, llegando a la conclusión de que el hombre merece ser educado integralmente desde la infancia. A partir de ese momento, ya no descansó (en realidad no lo había hecho nunca). Cobró plena conciencia de que una empresa así abría un nuevo cauce a la educación humana; horizontes desconocidos serían descubiertos por el hombre si atendía a sus congéneres desde su más tierna edad.

No en vano en ese periodo, precisamente, estableció el lema que en lo sucesivo debía iluminar todo su trabajo: “¡Venid, vivamos con nuestros niños!” (*kommt, lasst uns den Kinder leben*).<sup>4</sup>

Aunque en realidad, esto lo había dicho ya, muchos años antes, en su obra de 1826,<sup>5</sup> por lo que esta idea, apuntamos, tiene un origen anterior al que señala el biógrafo alemán. En esta divisa aparece por primera vez —gloso a Prüfer— aquel Froebel que dedica su rico espíritu, por entero, al cuidado de la primera infancia, aquel Froebel en quien hoy se piensa como el más infatigable y ardiente amigo de los niños.

Tras este viraje a favor de la educación infantil, se suceden cambios importantes: el inicialmente llamado Instituto Autodidáctico de Blankenburg cambia su nombre por el de “Instituto para la educación del impulso activo de los niños y de los jóvenes”, donde el humanista alemán muestra el rumbo definitivo que tomará en su quehacer docente a partir de ese momento. Sabe que ése es el camino por el que llegará a cumplir sus ilusiones, por lo que de allí en adelante la motivación principal de su trabajo, se vería reflejada en la atención que empieza a brindarle a toda alma infantil. Encontraba, por fin, la clave que le conduciría, tres años después, a la fundación de los jardines de la infancia.

Veía con toda claridad que había que educar al hombre desde niño, en un ambiente similar al que se respiraba en su hogar, con el cariño y amor que en él debía reinar, pero con una seriedad pedagógica y didáctica que favoreciera el buen desarrollo de los diversos aspectos de su personalidad. De esta manera se debía tener en

<sup>4</sup> *Cfr.* J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 79.

<sup>5</sup> El texto dice así: “¡Vivamos pues por nuestros niños! ¡Vivamos con ellos y por ellos y que ellos vivan con nosotros y por nosotros!”. Federico Froebel, *La educación del hombre*, pág. 54.

cuenta el estudio de la naturaleza, el cultivo del arte, las matemáticas, el lenguaje, el obrar moral y la dimensión religiosa y teológica, indispensables para educar al hombre (desde niño) de un modo integral. Veía con nitidez —como Pestalozzi y Comenio— que para conseguirlo había que aprovechar la actividad del niño y su interés innato por el juego. Pero para Froebel esa energía infantil no podía ser tan espontánea que se perdiera toda finalidad, ni tan libre que no estuviera orientada hacia alguna meta.

La educación para la acción, propugnada por él, giraría alrededor del cultivo del trabajo y del juego,<sup>6</sup> de ocupaciones concretas que no constituyeran un obstáculo para el desarrollo del niño, que se manifestaba en su obrar como una criatura de Dios, hecha a su imagen y semejanza. Hablaba con frecuencia, entonces, de la insignificación tan honda que encierra el trabajo y la creatividad humana, que patentizan su raíz espiritual y origen trascendente.

La dignidad de esos pensamientos llevó a Froebel a expresar lo siguiente:

El espíritu de Dios vaga sobre todo objeto aún informe y lo anima poco a poco. Piedras, plantas, animales, hombres, reciben una forma o una figura al mismo tiempo que la existencia y la vida, Dios creó al hombre a su imagen y semejanza, lo hizo a su imagen; he aquí por qué el hombre debe obrar y crear como Dios. El espíritu del hombre vaga también sobre los objetos sin forma ni figura y los anima imprimiéndoles la forma, la figura, el ser y la vida que lleva en sí. Allí está el sentido profundo, la alta significación, el noble objeto del trabajo y de la creación por el hombre. Merced a nuestra energía por el trabajo (. . .) nos acercamos realmente a Dios.<sup>7</sup>

Para Froebel trabajar no era, entonces, un castigo divino sino una bendición del cielo que elevaba a plenitud sus energías y le hacía un hombre productivo.

Esa convicción personal le condujo al desenvolvimiento de una tremenda actividad, que le caracterizó siempre; particularmente, desde que tuvo esa intuición afortunada acerca de la importancia de la educación infantil. Él sabía que debía trabajar con esmero y profesionalismo para poder establecer algunos principios básicos sobre los que se asentara la educación de los niños, confeccionando —a la par— variados materiales educativos que pudieran emplear con sencillez y que les disciplinaran, dentro del ambiente de libertad propio de los juegos de niños.

<sup>6</sup> Cfr. Federico Froebel, *La educación del hombre*, Introducción.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pág. 24.

Para poner en práctica este proyecto, Froebel funda el Instituto de Blankenburg y una pequeña industria juguetera. Desea fabricar juegos educativos para los niños de la localidad y de esa manera abrir algunas fuentes de trabajo para los habitantes del lugar.<sup>8</sup> Sin embargo esta última iniciativa desgraciadamente no puede sostenerla por mucho tiempo; pronto se mostró deficitaria y hubo que cerrarla.

No obstante, el esfuerzo creativo empieza a dar sus frutos y Froebel puede contemplar con ilusión los materiales educativos que ha creado y que complementa con una serie de actividades que él llama “ocupaciones”, a través de las cuales encauza la actividad infantil, sin recortarle tiempo al juego.

La idea que animaba la fabricación de esos juguetes tan bien ideados, era la de que los niños continúen jugando como corresponde por naturaleza al alma infantil, sin perder el interés por el trabajo; dicho de otro modo, al jugar, el niño debía mantenerse ocupado. Éstos son los pilares de la educación froebeliana: juego y trabajo, disciplina y libertad. Froebel no podía permitir que al niño se le dejara abandonado a su suerte, sin que nadie lo cultivase. Antes bien, había que educarle, pero respetar su tendencia al juego (“el niño que juega es sagrado”) e incluso hacerlo jugar, orientándolo, al mismo tiempo, hacia alguna ocupación concreta por la que discurriera su actividad. Es tanta su preocupación por el trabajo, que aconseja a los padres alemanes que procuren ocupar a sus hijos, al menos dos horas al día, en cualquier labor de tipo manual, sea cual fuere su condición y *status* social. Otro enfoque en la educación, piensa Froebel, produce gente indolente, poco activa, sin ideales, que desconocen su papel trascendente en la vida y en la historia de la humanidad. En este sentido una constante de su enseñanza es el pensar que: “la infancia es la época en que debe cultivarse la afición y el amor por el trabajo”. Porque: “la pereza y la molicie corporales engendran necesariamente la molicie y la pereza intelectuales”.<sup>9</sup>

Para el diseño de sus juguetes educativos parte de dos ideas que son capitales en su pedagogía: combinar juego y trabajo, trabajo y juego. Para él los materiales didácticos de su invención, no son simples recursos metodológicos que auxilien al niño sin ninguna finalidad, no son vacíos instrumentos de trabajo sin contenido. Los juegos educativos construidos por Froebel son juegos con vida, como auxiliares de la educación, llevaban impreso el sello permanente de su es-

<sup>8</sup> Cfr. J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 80.

<sup>9</sup> *Ibidem*, págs. 26 y 32.

píritu. Para Froebel esos juegos eran “dones”, “regalos” que él personalmente ideaba para aquellos que eran educados bajo su sistema.

Froebel escogió el nombre de “dones” para sus juegos educativos, entre otras muchas razones, porque, y ésta es tal vez la más importante, amaba intensamente a los niños, al grado de que se convirtieron en su entusiasmo y preocupación. Anhelaba verlos felices, disfrutar con sus juegos y ocurrencias, pero ayudándolos en el cultivo de su propia persona a través de una educación integral. No tenía otra meta profesional más que vivir para los niños.

Por ello inventó sus regalos educativos, sus dones y ocupaciones que favorecieran, de un modo eficaz, el logro de ese ideal. Al hacerlos, puso en juego ese cariño y una gran capacidad de autodeterminación y trabajo que fueron siempre motor constante de su acción. Regala, ante todo, quien es y se sabe libre. El regalo es una muestra notoria de libertad. Quien no se sabe libre ni lo es, es incapaz de regalar, por ejemplo, el animal no regala, sólo otorga a sus cachorros o a otros animales de su especie, lo que necesitan para subsistir, sea placer, alimento o abrigo, pero nada más. Su “donación” es inconsciente, instintiva, sin otra finalidad que la conservación de la especie. El hombre, en cambio, apoyado en su naturaleza corporal-espiritual, regala porque quiere regalar, es decir, conoce al sujeto de su donación y quiere otorgarle un presente. Puede hacerlo, además, a quien quiera, cuando quiera y lo que quiera. El límite establecido es el que le dicta su propia generosidad interior y la estimación que tiene a quien otorga el presente.

En el fondo, cuando se regala, la motivación puede ser el amor o la estimación, aunque no exclusivamente. También regala el que desea beneficiarse personalmente, es decir, por puro interés, sin meta alguna más alta. Regala, asimismo, quien se encuentra ante alguna presión de tipo social porque “tiene” o “debe” regalar aunque no lo desee, aunque no quiera. Regala, además, quien quiere ayudar a los demás por generosidad, aunque no los conozca. En la esencia del don, el hombre se manifiesta como un ser libre que se abre a otros por amor, generosidad, interés, agradecimiento, etc., lo que representa, en el fondo, el ejercicio de un mínimo o un máximo de voluntariedad, de libertad.

El caso de Froebel es aquí paradigmático: fabricó sus juguetes educativos como un presente educacional para la niñez de su época con el deseo inherente de que, trascendiendo las fronteras espacio-temporales de su siglo, fueran útiles para la humanidad en general. Anhelaba que esos dones fueran regalos del educador para sus disci-

pulos, del maestro para los hombres, y la causa efectiva de todo ese movimiento fue el amor.

La premisa de la que partió para ello, la encontramos en su concepto del juego: “. . . la manifestación libre y espontánea de su interior según la significación propia de la voz juego”. Es decir, esta actividad es para él:

. . . el origen del gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo; el juego es, en fin, el origen de los mayores bienes.<sup>10</sup>

El humanista alemán, con la sensibilidad que le caracterizaba, supo aprovechar de la mejor manera esa doble veta de actividad por la que fluye la energía de los niños: su afán por el juego y su interés por el trabajo. Así, sus famosos “juegos y ocupaciones”, son juegos porque se realizan de un modo agradable, con libertad interior (es decir, porque el niño quiere), y producen gozo enseñando al niño diversos aspectos universales del mundo exterior, de tal suerte que se enriquece interiormente con su ejercitación. Son ocupaciones porque lo mantienen trabajando, en alguna actividad de tipo manual, para desarrollar una habilidad o destreza. Cualquier cosa sirve para ocuparlos, con tal de que sean materiales maleables y de fácil adquisición, como el barro, la pintura, lápices para dibujar, etcétera.

El juego es una fuente de riqueza constante para el niño y la ocupación fija las impresiones realizadas por el juego. En este último descubre, además, multitud de situaciones agradables, mientras que en aquélla llega a dominar lo que “trae entre manos”. El juego puede ser intelectual y práctico, la ocupación desemboca totalmente en el terreno de la acción. El juego proporciona conocimiento y gozo, la ocupación utilidad y poder. Las ocupaciones son particulares y los juegos, a pesar de su diversidad, tienen un carácter universal, por ser actividades buscadas por el hombre en cualquier etapa de su vida.

En la interpretación de W. N. Heilmann acerca del pensamiento lúdico de Froebel, se destacan cuatro condiciones que el juego debe cumplir:

1. Debe facilitar al niño el modo de dar una expresión satisfactoria a su mundo interior, a su micro-cosmos.
2. En el juego debe quedar reflejado, de algún modo, el mundo exterior al niño, es decir, su macro-cosmos.

<sup>10</sup> Federico Froebel, *La educación del hombre*, pág. 36.

3. Cada juego debe representar en sí mismo una unidad, un todo completo, ordenado, sin perder su espontaneidad.
4. Cada juego ha de contener a todos los precedentes y ha de ser como un anuncio de todos los que le siguen.

Como puede observarse, cada una de estas condiciones es un intento del pedagogo alemán por ubicar el juego del niño en una dimensión universal, partiendo de lo individual que es la expresión de su propia personalidad en su vinculación con el mundo. Quiere revestir, pues, esta actividad, de un carácter trascendental —en concordancia con las categorías propias de la filosofía romántica alemana.

Ahora bien, cada uno de sus juegos o regalos fue diseñado con materiales diversos, para tener, de este modo, en su particularidad una plural finalidad. Con ello se busca la apreciación del color, la forma, el número, la extensión, la simetría, la proporción, etc., pretendiendo, paralelamente, que el niño capte en ellos una situación existencial particular, por ejemplo el ser, el estar, el vivir, el jugar, la obediencia, la belleza, etcétera.

A continuación, presentamos una breve descripción de los juegos educativos y de las ocupaciones diseñados por Froebel.

## Juegos

Para su elaboración utiliza cuerpos sólidos, superficies, líneas, puntos y material de reconstrucción.

### Cuerpos sólidos

1. El primer regalo está compuesto por una pelota de tela, de dimensiones tales que el niño pueda tomarla con facilidad, a la que siguen seis pelotas más chicas con los colores del arcoiris (violeta, rojo, anaranjado, azul, verde, café y gris), y un soporte para hacerlas oscilar. La finalidad de este juego es la observación del *color* y del *movimiento*. Si supieran hablar, estas esferas, expresarían “aquí estamos, identifíquennos”.

2. El segundo don está constituido por una esfera, un cubo y un cilindro de madera lisa, de iguales dimensiones, con el objetivo de que en ellos el niño observe la forma.

La valoración de este segundo don es muy importante. En él queda reflejada, de algún modo, la esencia del pensamiento froebeliano. Con este tipo de “don” quiere manifestar que sus regalos educativos no son simples juegos sin sentido, sino que poseen una vasta signifi-

cación existencial. En este juego queda expresado, en forma evidente, el ser y el vivir de lo que encierra un equilibrio totalmente controlado.

La esfera en su doctrina, como para los pitagóricos, es sinónimo de perfección, de armonía, de equilibrio, ya que se trata de la primera figura geométrica y más general, que manifiesta el desenvolvimiento uniforme de aquello que tiene un equilibrio perfecto. Representa la unidad del universo que encuentra su centro en Dios.

El cubo significa la estabilidad, la continuidad en el espacio, la tranquilidad, por oposición al dinamismo permanente de la esfera.

El cilindro que es la fusión de las dos figuras anteriores, es una muestra del reposo y permanencia de la Geometría, pero también de su movilidad y cambio constantes. Representa el equilibrio entre el cubo y la esfera, pero finalmente, el cubo y el cilindro deberán subordinarse a la esfera que es la figura perfecta. Si pudieran hablar, estas figuras dirían al niño “somos, vivimos”.

3. El tercer don es un cubo de madera que alberga en su interior (es descomponible) a ocho cubos pequeños. Aquí, lo que importa es enseñarle al niño la noción de *número*, de la unidad dentro de la diversidad, así como la noción funcional de *construcción*. Lo que interesa es que empiece a entrar en actividad, por eso la divisa de este don es: “vengan a jugar con nosotros”.

4. El cuarto don está compuesto por un cubo similar al anterior que alberga a ocho paralelepípedos o “ladrillitos” de madera, por medio de los cuales, a la construcción libre del tercer don, se agrega la construcción horizontal o plana, sin perder el sentido de la armonía y de la unidad. Interesa aquí que el niño capte la idea de *extensión* y *obediencia*. El lema sería “estúdiennos”.

5. El quinto don consiste en un cubo descomponible en veintisiete cubos pequeños (algunos de ellos divididos diagonalmente) que permiten ahora una mayor libertad en la construcción, así como un número más grande de combinaciones. Su finalidad es la apreciación de la *simetría*, la *belleza* y la *unidad*.

6. El sexto don es un cubo descomponible en veintisiete paralelepípedos o ladrillitos que resultan ideales para las construcciones planas (algunos de ellos están seccionados en doble dirección). Su finalidad es que perciba la *proporción* de las figuras en un ambiente de *libertad*. Su mensaje podría ser “sean nuestros dueños, domínenos”.

### Superficies

7. El séptimo don está integrado por diversas superficies circulares, triangulares y cuadrangulares en un número variable. En su ma-

nipulación el niño “ve”, “observa” en una dimensión plana, las diferentes figuras geométricas que ya conocía tridimensionalmente, despertando en él, el afán de la *representación* gráfica a través del dibujo, así como su sentido de observación.

### Líneas

8. Este don está integrado por rectas (listoncillos de longitud variada) y figuras circulares (círculos de metal o de papel de varios tamaños; círculos completos, semicírculos y cuadrantes). Su finalidad es encauzar la necesidad que tiene el niño de manipular materiales homogéneos a nivel manual y digital. Brinda la oportunidad de entretener materiales diversos, tener un mayor contacto con el círculo y confeccionar sencillos trabajos manuales.

### Puntos

9. Este don consta de tres tipos de materiales:

- a) palitos y bastones pequeños.
- b) anillos y argollas de diferentes tamaños.
- c) tablas perforadas.

Al usarlos, el niño puede representar distintas escenas de su entorno natural o social. Así, por ejemplo, auxiliándose de estos materiales puede “enseñarnos” el sol, una flor, un gato, un gusano, un cochecito, un hombre, etc. En las tablas perforadas puede “hacer” un bosque, una milpa, una cerca, etcétera.

El objetivo de este juego es que el niño entre en contacto con nociones aritméticas sencillas como “mucho”, “poco”, “alto”, “bajo”, etcétera.

### Reconstrucción

10. Por análisis, el sistema de juegos ha ido descendiendo desde la figura sólida hasta el punto. Este último juego facilita al niño el poder reconstruir o rehacer, sintéticamente, la figura plana y los sólidos, a partir del punto. Está formado por semillas blandas pequeñas y grandes o por bolitas de cera y palillos o trocitos de paja.

## Ocupaciones

Como los juegos, la confección de las ocupaciones consta de material sólido, superficies, líneas y puntos.

En el material sólido incluye al barro, al cartón y a la madera. Con ellos el niño puede modelar, pintar y pegar, así como construir o tallar.

Para las superficies toma en cuenta el papel y el cartón que se pueden recortar o pintar.

Las líneas, en este tipo de ocupaciones, el niño puede hallarlas en el bordado, el entrelazado y el entretreído, así como en algunos juegos con hilo además del dibujo.

Respecto a la noción de punto la fija aquí, en el niño, al ensartar cuentas, botones, agujerear papel con señalizaciones previas, etcétera.

Si se analizan detenidamente cada uno de los dones o regalos de Froebel, así como las ocupaciones es fácil darse cuenta que el actual jardín de niños sigue siendo froebeliano en alto grado. Para constatarlo, basta volver los ojos al actual material de construcción, a las superficies de madera, los palitos, las semillas, las tablas perforadas, etc., que se continúan usando.

Tal observación no indica, por otro lado, que se le cierren las puertas a las más avanzadas aportaciones de la pedagogía. El jardín de niños actual es una institución siempre abierta al cambio porque así lo quiso su fundador; y es que él, para la construcción de estos materiales, tuvo en cuenta esa facultad inherente a todo intelecto humano que es la *analogía*.

Por medio de la analogía el niño, el hombre, perciben semejanzas y desemejanzas, relaciones e identidades, descubren la unidad en la diversidad o viceversa.

Un problema distinto es plantear hasta qué punto esos dones o regalos siguen siendo vigentes, de acuerdo con la concepción originaria de su autor. Es posible que hoy día no se les tome muy en cuenta y se encuentren un poco relegados al olvido; lo que sí cabe señalar es que se trata de uno de esos intentos del hombre por dar vida a sus ideas en unos cuantos materiales que, en sí, llevan implícita una alta finalidad: la educación del hombre.

Por esta misma época, edita una gaceta que titula *Sonntagsblatt* de contenido eminentemente educativo, y que tenía como finalidad dar a conocer a las familias alemanas su sistema de enseñanza y los materiales que, con tal motivo, había elaborado. El índice de esta publicación era rico y variado, pues pretendía:

contener noticias sobre la naturaleza del hombre, sobre su proceso evolutivo, las leyes que gobiernan su evolución y su proceso formativo, especialmente sobre el desarrollo y la educación de su instinto activo.<sup>11</sup>

Alrededor de esta temática central se bordaba todo un programa educativo. El folletín debía contener la justificación de la importancia de interesarse por la esencia del hombre en el proceso formativo; el porqué de los diversos dones y regalos, así como de las ocupaciones; biografías y apuntes de hombres ilustres que, de manera autodidacta lograron destacar; pequeñas poesías y máximas de pensadores que hicieran reflexionar al lector acerca de la naturaleza humana, etcétera.<sup>12</sup> La divisa de la publicación era: “venid, vivamos para nuestros niños”.

La intención de la publicación era bastante ambiciosa; desgraciadamente, el estilo oscuro con que la mayoría de sus sugerencias estaban redactadas, la hizo pronto irse a pique: poca gente la leía y, en general, la aceptación que tuvo a nivel familiar fue muy pequeña en comparación a la ilusión con que Froebel la publicó.

Pero el filósofo y educador no desmayó y continuó adelante con el empeño de dar a conocer su obra educativa; personalmente se encargó —de vivo modo, a través de charlas y conferencias— de explicar lo que pretendía con su material de enseñanza, así como la última *finalidad* que llevaba implícita: la educación del hombre.

## GIRAS EDUCATIVAS

Sus cualidades oratorias eran vastas, llenas de calor y emoción. Pronto tuvo la oportunidad de trascender su pequeño círculo de amigos para dar a conocer sus materiales. De este modo, el 28 de marzo de 1839 los presentó a la princesa de Buckeburg y a sus damas de compañía, que quedaron entusiasmadas con las explicaciones de Froebel. Esta intervención suya fue el principio de una oleada de circunstancias favorables que le permitieron divulgar la novedad de su doctrina y materiales educativos.

Por vez primera, en muchos siglos, los ojos de infinitud de hombres estaban puestos en la primera y segunda infancia. Se presentó en Dresde —pasando antes por diversas ciudades alemanas como Gera, Altenburg, Nassen, etc.—, invitado por la familia del doctor Peters que ya tenía noticias de la novedad del sistema. El éxito fue

rotundo, con inusitada rapidez crecía el interés por las ideas de Froebel, al grado de que, días después de su llegada, dictaría una conferencia ante la reina de Sajonia y cerca de quinientos oyentes. El tema de esa ponencia fue *La intuición de la naturaleza como primera escuela preparatoria de la educación humana*.<sup>13</sup>

A partir de ese momento, gente significativa de Alemania, quiso entrar en contacto con sus teorías educativas y conocer los materiales. Un grupo de padres de familia de Dresde le suplicó que fundase un instituto de juegos educativos, mismo que se convirtió en el “Instituto Familiar” de Dresde, donde se respiraba genuinamente el espíritu froebeliano.

El filósofo y pedagogo se sentía feliz. Por cuestiones de trabajo tuvo que trasladarse a Leipzig, donde eran reconocidos plenamente sus méritos educativos, con lo que hizo, además, importantes amigos que le ayudaron en el desarrollo de la empresa que se había echado auestas. Allí, piensan algunos de sus biógrafos, Froebel se convenció cada vez más del impulso que había que darle a la educación infantil, así como de la necesidad de preparar maestros que fueran idóneos para la realización de esa tarea.

Como ríos fluyendo sin cesar, seguramente fluirían sus pensamientos, al sentirse indeciso ante qué ciudad elegir para cristalizar sus proyectos. Una circunstancia favorable le ayudó en su elección: el gobierno municipal de Blankenburg le concedió la ciudadanía honoraria el 20 de abril de 1839.<sup>14</sup>

Ya instalado en la ciudad, de inmediato inició los cursos de preparación para los nuevos profesores de infantes, para los maestros de los pequeños niños que más adelante albergarían en su escuela. En junio de ese mismo año, fue inaugurado el nuevo Instituto de Juegos Educativos donde se dejaba sentir el aliento espiritual de su fundador. Esta institución es el antecedente inmediato del *Kindergarten*.

## Fundación del Kindergarten (1840)

Ese instituto fue planeado especialmente para los niños, sin tener todavía todas las características esenciales del ulterior Kindergarten general alemán que funda pocos meses después, el 28 de junio de 1840, en Blankenburg. Este hecho histórico puede aún apreciarse en dicha ciudad, pues en ella se encuentra una placa alusiva que contie-

<sup>11</sup> J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 85.

<sup>12</sup> *Cfr.* J. Prüfer, *op. cit.*, págs. 85-86. *Cfr.* F. Garcin, *L'éducation des petits enfants par le méthode froebelienne*.

<sup>13</sup> *Cfr.* J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 90.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pág. 94.

ne la siguiente leyenda: “Aquí abrió Federico Froebel, el 28 de junio de 1840, el primer jardín de la infancia”.

En su época, esto constituyó un paso decisivo, trascendental, en pro de la educación infantil. A partir de ese momento, los niños contaron con un aliado poderoso que realizó una movilización universal en favor de la educación integral de los niños del mundo. Para conseguirlo no ahorró ningún esfuerzo, desde un principio continuó hacia adelante con la idea de que era necesaria la educación infantil, de que el hombre no podía darse el lujo de dejar pasar desapercibida esa etapa tan importante de su propia evolución, de su intrínseco desarrollo. Por ello funda el Jardín de Infancia Alemán.

Para entender la diferencia entre el Instituto de Juegos Educativos de Blankenburg, de 1839, y el *Kindergarten*, fundado en 1840, es necesario remontarnos al curso de capacitación que dio a los profesores en 1839, durante el cual tuvo clara conciencia —ya intuida en 1826 al escribir *La educación del hombre*— de que era necesaria el alma femenina en la formación del niño pequeño. Ante un ser tan indefenso, las madres de los niños —pensaba Froebel— tienden a una cierta educación de sus hijos, por lo tanto, deben tomar conciencia de su función educadora, lo mismo que todas aquellas jóvenes mujeres que —por alguna razón— han tenido o tienen algún contacto con los niños. Froebel veía esto como una exigencia que fue haciéndose cada vez más apremiante; ante su espíritu iba apareciendo, cada vez con una mayor claridad, la significancia capital de la madre en la educación de la primera y segunda infancia.

Concluía que esta etapa de la vida del ser humano requiere de cuidados especiales que sólo la ternura de la mujer podía proporcionar. Por eso, ya desde 1826 expresaba:

La más sencilla de las madres, la menos iniciada en otra ciencia, puede, no obstante, llenar su cometido, por poco que observe atentamente a su hijo.<sup>15</sup>

Para el varón por otra parte, es otro el proceso en el conocimiento de sus hijos, es más lento, y no alcanza la perfección en la educación infantil, sino pasando por la imperfección.

Esta idea central es la que le permite inferir que la educación de la infancia requiere de exquisitos cuidados, como lo precisaría el cultivo de un jardín de flores. En su pensamiento los niños serían las flores, que en su delicadeza serían cultivados y mimados por la mujer.

<sup>15</sup> Cfr. Federico Froebel, *La educación del hombre*, pág. 40.

En una carta de finales de 1839, dirigida a la princesa madre de Schwarzburg-Rudolstadt, Froebel escribe:

Cuanto más completamente me dedico a la primera infancia tanto más me percató de que lo necesario para la educación del género humano, para la infancia, no puede ser hecho por hombres y especialmente por ellos solos, sino que deben ser asistidos por el sentimiento femenino materno, por el amor maternal de las mujeres.<sup>16</sup>

Para él, en la mujer, en la madre, en la educadora, surge de un modo natural, espontáneo, la tendencia a proteger, a orientar, a educar integralmente al niño. No le importa sólo que crezca sano físicamente sino que también busca su desenvolvimiento interior y su vinculación con los demás. Para Froebel, es la madre quien inicialmente conduce al hijo a la apreciación de la virtud de las cosas buenas, de la justicia, de la sinceridad y del amor a Dios. Es ella quien le guía de modo seguro, para que tome conciencia de sí mismo y se vincule con el Absoluto.

Siguiendo este método de enseñanza tan natural, de apreciación intuitiva del desarrollo normal del niño, la madre empieza a educarlo, pero con su buena intención no basta. Conviene, dice Froebel, que se le haga tomar conciencia de la extraordinaria importancia que sus cuidados y enseñanza tienen en la educación de sus hijos, que sepa que coopera —al mismo tiempo— al crecimiento del hombre integrado en la humanidad, es decir, colabora en la magna empresa del desarrollo histórico perfectivo de la humanidad entera. Este giro educacional en la formación del hombre es un viraje radical, lleno de fuerza, en la consideración siempre oportuna del papel de la mujer en la grata tarea de la educación humana. Sin duda, ese matiz abrió un surco fecundo en el cultivo del hombre desde su niñez.

En estas ideas, en estos principios, en estos postulados, radica la diferencia entre el Instituto de Juegos Educativos de Blankenburg y el naciente Jardín de Infancia Alemán. Muchas otras razones seguramente podría dar Froebel, para la realización de ese cambio definitivo a favor de la primera educación infantil, pero una muy importante, es la valoración de la mujer, de la sensibilidad del corazón femenino en la orientación del niño para el conocimiento de la naturaleza, del hombre y de Dios.

Tenía la certeza de que en toda mujer se albergan sentimientos de amor hacia el niño, por lo que la tarea educativa debería resultarle gratificante. El jardín de niños, entonces, podría ser el terreno propi-

<sup>16</sup> Citado por J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 100. Cfr. A. B., Hanschmann, *Friedrich Fröbel. Die Entwicklung seiner Erziehungs-idee in seinem Leben.*

cio para que la educadora cultivara las flores más hermosas del mundo, los niños.

Después de fundado el *Kindergarten*, Froebel quería contagiar a toda mujer alemana de su ideal. Para ello, promovió una intensa campaña por toda su tierra en favor del *Kindergarten*, que fructificó unos meses más tarde con la integración de una asociación denominada “Unión para la realización de una obra educativa entre las mujeres y las jóvenes alemanas” que quisieran ser maestras de educación infantil. Con ese motivo redactó un artículo titulado *Pensamientos unificadores* donde explicaba —en líneas generales— la finalidad de su empresa y el motivo de su llamado a toda la nación alemana. Quería, por medio de ese mensaje, hacer notar a la gente, la necesidad de esclarecer lo que significa la educación infantil, así como el mostrar, de modo somero, sus objetivos y métodos, haciendo resaltar la urgencia de la formación profesional de las jóvenes mujeres germanas a quienes se pudiera confiar, sin reparos, la educación de los pequeños. Era urgente, según los lineamientos de esa nueva pedagogía, que hubiera mujeres dedicadas a la educación de la infancia, a la que deberían atender de manera integral.

El aspecto más destacado de esa arenga pedagógica a la nación alemana, fue la incorporación de la mujer al quehacer docente de un modo formal. De acuerdo con Froebel, su presencia se convertía en una exigencia ineludible para la buena formación de los infantes en sus primeros años de vida. En consecuencia, era conveniente convocar a las mujeres de su patria a apoyar esta labor. Más adelante, haría extensivo ese ideal al mundo entero.

Es así como surgen los jardines de niños, son ésas algunas de las líneas maestras trazadas por su fundador desde un principio, en donde juega un papel totalmente relevante la mujer como educadora natural de la infancia.

El día que eligió para la fundación del *Kindergarten* —el 28 de junio de 1840— se celebraba en Alemania el cuarto centenario de la invención de la imprenta por Gutenberg. Se trataba, pues, de una ocasión particularmente señalada en el calendario alemán. Froebel, queriendo tributar un merecido homenaje a ese compatriota suyo, hizo oír su voz y demostró la consistencia de su trabajo, levantando un monumento viviente en su honor: los jardines de niños. Pero... ésta fue una causa accidental. La verdadera razón de su fundación radicaba en el inmenso cariño que el humanista tuvo siempre por todos los niños. En todo momento reconoció que ellos son el futuro de la humanidad y, por lo mismo, hay que educarlos.

Ya lo decía desde 1826: “el niño lleva en sí mismo los materiales del edificio de su vida y de su porvenir”, materiales que “deben ser

clasificados y dispuestos, cada uno según su uso y propiedades, con el mismo arte empleado por el arquitecto y el albañil”.<sup>17</sup>

Este arte debe ser ejercitado, en una primera instancia, por los padres en el hogar (en particular, la madre) e inmediatamente después, por los educadores en la escuela.<sup>18</sup> Dicha atención se presentaba como indispensable para bien-educar al niño, porque

solemos, con harta frecuencia, desdeñar las manifestaciones del niño porque no las comprendemos y nos parecen nulas o pueriles; nuestra negligencia en explicarnos a nosotros mismos la vida del niño, nos priva de la facilidad de explicársela, cuando él se dirige a nosotros para conocerla.<sup>19</sup>

Con conceptos de este tipo Froebel va esculpiendo sólidamente lo medular de su pensamiento, que le conduce a la inmortalidad. Su inquietud por el conocimiento del hombre le llevó al descubrimiento de esa etapa que había pasado desapercibida para otros humanistas en el campo educacional: la primera y la segunda infancia que, según él constituyen etapas sumamente importantes en el desarrollo evolutivo de cualquier hombre, que, por lo mismo, hay que atender. En el *Kindergarten* —tal como lo pensó Froebel—, también se consideró fundamental el contacto con la familia del niño, tanto que esa institución educativa debía reflejar, en su modo de trabajar, algunas de las características que manifiesta un hogar feliz, como son la tranquilidad, el cariño, la confianza, el calor que se respiran en la familia. Estas notas tan entrañables son las constantes conceptuales que distinguen al jardín de niños froebeliano desde sus inicios. Hoy día, el contacto con la familia sigue manteniéndose, pero con un matiz distinto: el jardín de niños ya no se considera una prolongación del hogar, sino que es la primera institución educativa que pisa el niño al salir de su hogar antes de *ingresar* a la primaria, escalón básico para recibir una formación integral.

## IDA SEELE

### Obras educativas

Si bien la fecha de la fundación del *Kindergarten* alemán queda registrada en la historia en 1840 no es sino hasta tres años después

<sup>17</sup> Federico Froebel, *op. cit.*, pág. 46.

<sup>18</sup> *Cfr. Idem*, págs. 47 y sigs.

<sup>19</sup> *Idem*, pág. 47.

cuando puede contar con una construcción material propia, que le diera albergue; entre tanto, “crecía” al amparo del Instituto de Juegos Educativos en Blankenburg. Una de sus profesoras, Ida Seele, es nombrada por Froebel “madre de los niños” de la recién fundada institución educativa. Con ello quería significar que ella sería la responsable de la educación de los pequeños que ingresaran a sus aulas, es decir, vendría a ser el origen remoto pero concreto, de la posterior “jardinería de infantes” o “educadora”, del que ya empezaba a ser considerado —de hecho— jardín de infancia alemán.

Esta iniciativa fue la que marcó, realmente, la solidificación, la estructuración, la toma de identidad definitiva del *Kindergarten*, en especial, por lo que se refiere al papel desempeñado por la mujer en su interior. Con ello se cumplió, en parte, en su propio tiempo, el ideal froebeliano respecto a la educación infantil; y decimos “en parte” porque él hubiera querido que todos los jardines de infancia, desde un principio, hubieran contado con su propia sede material, condición que se cumplió en pocos casos en sus inicios.

Ida Seele, mientras tanto y como primera educadora, iba penetrándose cada vez más del espíritu del fundador, y fue tan rápido su aprovechamiento que, pocos meses después, fue nombrada directora del plantel. Sólo unos meses duró en el cargo; más tarde, Froebel la envía a Darmstadt para crear un nuevo *Kindergarten*, con lo que su ideal comienza a florecer. Se inicia la instalación de los jardines de niños en Alemania, y una mujer con toda su delicadeza, preparación, ternura y amor los tendrá a su cargo para educarlos del mejor modo posible.

El viaje de Ida Seele, por otro lado, señala el principio de una serie de desplazamientos de Froebel por toda Alemania, en plan de propaganda, divulgando lo que era el jardín de infantes alemán. Su actividad se tornó tan intensa que pronto ese nombre, recientemente acuñado en labios del humanista alemán, empezó a ser pronunciado por sus compatriotas hasta hacerle traspasar las fronteras del país. Pronto se tuvo noticias de él en Suiza, Francia e Italia.

Pero ese ir y venir por los caminos de su tierra, no le inmovilizó para escribir a favor de su proyecto y continuar dictando cursos a maestros de escuela de diferentes localidades que deseaban *impregnarse* de esa doctrina educativa en pro de la infancia. Así, en 1844 publicó un pequeño libro titulado *Cantos y caricias maternas*, con una dedicatoria especial para las mujeres y madres alemanas. Froebel llamaba a este escrito “un libro familiar”. En sus páginas condensó según sus propias palabras, “lo que había de más importante en su método educativo”. Allí, daba una serie de consejos prácticos para que, de un modo sencillo, pero consciente, educaran a sus hijos,

acompañando las explicaciones con diversos grabados que ilustraban gráficamente los consejos que pueden darse a un hijo pequeño. Se trataba, pues, de un librito que plasma diversas situaciones de la relación materno-filial.

El año siguiente, 1845, con ayuda de sus amigos funda una nueva “Asociación Educativa”, cuyos fines se centran en dar a conocer la importancia de la educación preescolar en todos los niveles. No es sino hasta 1848, en Rudostadt, cuando sus esfuerzos son plenamente reconocidos y el éxito resulta sorprendente. Esto sucede en el Congreso de Maestros y Educadores celebrado en dicha ciudad. Allí tuvo que vencer malas voluntades, aclarar diversos malentendidos y presentar de un modo sintético, la esencia de la educación infantil para, finalmente, recibir el respaldo de sus colegas, al consignar entre sus documentos, como un aspecto prioritario, la solicitud al gobierno alemán para que se atendiera de un modo eficaz todo aspecto relacionado con la institución naciente. Los congresistas pedían un atento y riguroso análisis de los principios sobre los que se asentaba el *Kindergarten*, con la certeza de que cualquier impugnación realizada en su contra no fructificaría, porque sería atentatoria hacia la atención que debe brindarse a la naturaleza del hombre desde los primeros años de su infancia.

También solicitaban apoyo económico para su expansión por toda Alemania y sostén oficial para que los “dones y ocupaciones” fueran recomendados en el ejercicio de la práctica docente con los preescolares. Por último, sugerían que fuera facilitado todo trámite burocrático para las personas que quisiesen dedicarse a este nivel educativo. En definitiva, la causa de Froebel parecía haber triunfado.

En 1849, Froebel todavía imparte algunos “cursos de capacitación” para futuros profesores de *Kindergarten* y funda en Liebenstein y Marienthal el “Instituto para la unificación integral de la vida mediante la formación evolutiva del hombre”.<sup>20</sup> El programa de actividades de esta escuela siendo muy práctico, se volvió cada vez más teórico, más filosófico, en cuanto a los principios sobre los cuales estaba asentado. Entre sus objetivos destaca que se trata

no sólo de reconocer, profesar y poner en uso el sistema de dirigir a los niños ocupándolos en juegos instructivos (. . .), sino de reconocer, profesar y practicar, en todo, la evolución de la vida, de la humanidad y del espíritu en algo muy superior que es la unión espiritual, autónoma, libremente hallada (...) que se convierte en exigencia de la humanidad

<sup>20</sup> Cfr. J. Prüfer, *op. cit.*, pág. 134.

en la fase actual, enteramente nueva, de la evolución histórica universal.<sup>21</sup>

Esta unión entre espíritu y libertad, entre juego y educación, entre hombre y humanidad se verificará, concluye Froebel, en la unión espiritual libremente hallada del hombre con la ley última de cuanto existe, que es Dios. Por esta vía el hombre vivirá su vocación que es la plenitud en la verdad, con lo que alcanza la sabiduría.

Esta sencillez y profundidad de su doctrina, le abre las puertas de otros humanistas que se convierten en sus amigos. Encontramos entre ellos —según consigna Prüfer— al pedagogo Adolf Diesterweg, al duque de Meiningen, a A. Lange, a la señorita Luisa Levin y la baronesa Berta de Marenholtz-Dulow. Todos formaron parte de su círculo de amistades, convirtiéndose rápidamente en sus colaboradores. Así la baronesa de Marenholtz-Dulow financió muchas de las necesidades económicas del “Instituto para la unificación integral de la vida”, desde donde se difundieron sus ideas. El duque de Meiningen le regala un castillo pequeño en Marienthal, donde más tarde quedará instalado el Instituto de Liebenstein y donde va a morir Froebel, tiempo después. Lange es el primer editor de todos sus escritos en los años 1862-1863. Y, por último la señorita Luisa Levin estrecha aún más la relación, casándose con él.

En 1850, con ayuda de Lange, edita un periódico llamado *Semanario Federico Froebel*, que pretendía ser una publicación “de unión entre todos los amigos de la verdadera educación del hombre”. En ella escribe que

ha llegado el momento de colmar mediante la actuación de la idea del jardín infantil que ha salido de su sistema, la laguna existente entre escuela y hogar, entre vida privada y pública.<sup>22</sup>

A este semanario le sucede, en 1851, una revista titulada *Revista de las iniciativas de Federico Froebel y de la realización de una formación evolutivo-educativa del hombre con el fin de unificar integralmente la vida*, esta publicación tenía un ideario similar al de sus anteriores escritos, pero recalca el acento en la unidad y la coherencia de vida que debe conseguirse si se aplica fielmente su sistema educativo. En ella, se presenta un tríptico fundamental de formación: el hombre-la naturaleza-Dios. Si no se disgregan estos elementos, el hombre manifestará exteriormente su riqueza interior, nutrida

<sup>21</sup> *Ibidem*, pág. 135.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

con el trabajo de sus manos y la contemplación de Dios. De ese modo, en la vida y obra del hombre, hallará una armonía que radica en la unidad del todo que se centra en el Espíritu Absoluto.

En estas reflexiones se detecta la unidad de su pensamiento, que no perdió su entramado interior desde aquellos planteamientos filosófico-teológicos de 1826. Siempre anduvo en busca de la unidad, la armonía y la perfección que culminan en Dios.

Como ocurre en la biografía de los grandes hombres, hay algunas acciones propiciadas por otros contemporáneos suyos que, al menos temporalmente, echan por tierra la labor más floreciente. Froebel no fue la excepción: al final de su existencia, la obra de toda su vida fue prohibida. El 7 de agosto de 1851 la suerte le fue adversa y salió una prohibición por parte del gobierno alemán en contra de los jardines de infancia. Se le acusaba de ser propagador del socialismo y de conducir a la niñez que frecuentaba el *Kindergarten* al ateísmo. Esa acusación —se comprobó después— era totalmente injusta, pero en su momento surtió el efecto esperado, apoyada en un equívoco que tardó varios años en aclararse.

Ocurrió que el gobierno de su país perseguía a un pariente suyo —Carlos Froebel— por actividades subversivas, confundiendo a ese acusado, totalmente injusta, y la noticia del decreto infortunado, supusieron un duro golpe para Froebel y su causa, quien, sin embargo, pronto se repuso de esa insidia. De inmediato redactó un escrito donde hacía las aclaraciones pertinentes sobre su identidad y trabajo profesional, destacando el espíritu profundamente humanista y religioso de su empresa.

Sus amigos y conocidos no le abandonaron, antes bien, un mes y medio después, convocaron a una conferencia de prensa donde dejaban perfectamente claros algunos de los aspectos capitales de la doctrina froebeliana, entre ellos el de su preocupación por el desarrollo y educación del niño preescolar, que ya desde 1826 era para Froebel “una garantía viviente de la presencia, de la bondad y del amor de Dios”; pues el niño era “un don confiado por Dios”<sup>23</sup> al cuidado de los padres y maestros.

Pero tales aclaraciones no fueron suficientes, pues tanto el ministro del interior Von Manteuffel como el de instrucción y medicina Von Raumer mantuvieron la condena. Para Froebel, ese desencanto fue superior a sus fuerzas, pero aún así —como alguna vez otro gran hombre de la antigüedad romana apeló al César para defenderse— él recurrió al rey Federico Guillermo IV de Prusia, pidiéndole que ordenara una investigación exhaustiva sobre el asunto, no en nom-

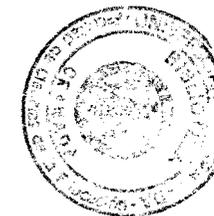
<sup>23</sup> Federico Froebel, *La educación del hombre*, págs. 12 y 14.

bre propio sino de la niñez alemana. Se infiere que esa solicitud no procedió, pues la prohibición general del *Kindergarten* no fue retirada sino hasta once años después.

Muy probablemente, estos tristes acontecimientos aceleraron la muerte de Federico Froebel que falleció en el castillo de Marienthal el 21 de junio de 1852, acompañado de sus amigos y al amparo de la fe que practicó durante toda su vida. Ahora, sobre su tumba se levanta un monumento en su honor con la representación escultórica del segundo don: el cubo, el cilindro y la esfera, símbolos de la armonía y equilibrio universales, que quiso contemplar siempre su espíritu.

## Segunda parte

# La educación del hombre



## 4. Selección de textos

En las siguientes páginas se transcriben algunas de las ideas capitales que encierra la obra fundamental de Federico Froebel, *La educación del hombre*, escrita en 1826. La finalidad en un trabajo así, es poner al alcance de un amplio número de educadores de habla hispana, el pensamiento del humanismo europeo en su fuente principal.

Presento los textos sin comentarios de mi parte ya que esto tornaría muy fatigosa la lectura y me habría obligado a elegir solamente unos cuantos. Decidí —a favor de Froebel— presentar el mayor número de textos, con la idea de ofrecer una panorámica lo más amplia posible de los temas tratados en su obra más importante.

No incluyo, por tanto, todo el capitulario, pero sí destaco lo más relevante, que he organizado en pequeños textos numerados secuencialmente, con la referencia bibliográfica que les corresponde y un título que hace alusión al contenido.

### LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE

La educación tiene por objeto formar al hombre, según su vocación; en una palabra, a enseñarle la sabiduría propiamente dicha.

La sabiduría es el punto culminante hacia el cual deben dirigirse todos los esfuerzos del hombre: es la cúspide más elevada de su destino.

La doble acción de la sabiduría consiste, para el hombre, en educarse a sí mismo y en educar a los demás con conciencia, libertad y espontaneidad (*Intr.*, pág. 4).

En toda buena educación, en toda enseñanza verdadera, la libertad y la espontaneidad deben ser, necesariamente, aseguradas al niño, al discípulo, la coacción y la aversión apartarían de él la libertad y el amor. Ahí

donde el odio atrae el odio, y la severidad al fraude, donde la opresión da el ser a la servidumbre, y la necesidad produce la domesticidad; ahí donde la dureza engendra la obstinación y el engaño, la acción de la educación o de la enseñanza es nula.

Para evitar este escollo, urge que los educadores y los institutores obren de la manera que hemos indicado; esto es, eligiendo el modo de educación o de enseñanza propio a la naturaleza de cada individuo (*Intr.*, pág. 10).

## EDUCACIÓN NATURAL Y ENSEÑANZA CONVENCIONAL

Toda educación, toda enseñanza convencional es contraria a lo que la acción que Dios exige en el hombre, y debe necesariamente destruir o, por lo menos, dificultar los progresos del hombre, considerado en su origen sano e íntegro. Que aún en este caso, la naturaleza sea nuestro guía. La vid requiere ser podada; pero la poda de la vid no siempre trae consigo el fruto. Cualesquiera que sean las buenas intenciones del viñador, como no tome, al podar la vid, las precauciones requeridas por la naturaleza de esta planta, destruirá en ella o perjudicará el germen de fecundidad (*Intr.*, pág. 8).

## EL NIÑO Y LA EDUCACIÓN

El niño —hombre desde su primera aparición sobre la Tierra— debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de sus potencialidades (*Intr.*, pág. 16).

El niño lleva en sí mismo los materiales del edificio de su vida y de su porvenir. Pero estos materiales deben ser clasificados y dispuestos, cada uno según su uso y propiedades, con el mismo arte empleado por el arquitecto o el albañil (*Cap. 2*, pág. 46).

## CURIOSIDAD Y CONOCIMIENTO INFANTIL

El niño vuelve y revuelve en todos sentidos los objetos de que se apodera, los rompe y los descompone, los lleva a su boca, los dirige a sus dientes o al órgano del gusto para reconocerlos o distinguirlos, y nosotros, a veces, ¿qué hacemos? Le reñimos y lo apartamos de este sistema de análisis, sin pensar que este niño es, más que nosotros, razonable y lógico. Empujado por la irresistible inclinación que en sí lleva, quiere conocer el interior de las cosas; mas no obteniendo respuesta alguna por medio de nosotros, sus padres a quienes concedió Dios la mente, la razón y el lenguaje suficientes para satisfacer aquella demanda, se dirige a la misma cosa que desea conocer. El objeto roto permanece mudo, naturalmente; pero en medio de estos fragmentos, en la flor deshojada o en la piedra quebrada, el niño, por

el hallazgo de las partes semejantes o componentes, adquiere la noción reclamada por su inteligencia (*Cap. 2*, pág. 47).

El deseo de conocerlo todo, lo empuja hacia nosotros, nos trae sus pequeños descubrimientos y, al interrogarnos, se revela ante nosotros. La menor de las cosas, nueva para él, es a sus ojos una conquista importante; gusta de todo lo que ensancha su círculo, aún tan limitado. ¿Despertóse su curiosidad? Quiere conocer el nombre, las propiedades, la esencia íntima de cada ser o de cada cosa de este mundo, que se descubre paulatinamente ante sus ojos (*Cap. 2*, pág. 47).

En el presente grado de la vida del niño hallamos el principio del desarrollo de su inteligencia, de sus aptitudes y de sus facultades. Adquiere la palabra: la naturaleza se le presenta y le descubre las tan varias propiedades del nombre, de la forma, del tamaño, del espacio, en una palabra, las propiedades de los seres y de las cosas (*Cap. 2*, pág. 54).

Empléense siempre expresiones exactas, frases simples y claras, para designar al niño las condiciones de espacio y de tiempo y todas las propiedades peculiares al objeto que se le quiera dar a conocer. Como este grado de desarrollo del hombre exige que el niño designe cada cosa con claridad y precisión, síguese necesariamente de ahí que todo lo que le rodea deba serle presentado precisa y claramente: una condición reclama la otra (*Cap. 2*, pág. 48).

## ATENCIÓN Y COMPRENSIÓN A LA INFANCIA

Solemos, con harta frecuencia, desdeñar las manifestaciones del niño, porque no las comprendemos y nos parecen nulas o pueriles; nuestra negligencia en explicarnos a nosotros mismos la vida del niño, nos priva de la facilidad de explicársela, cuando él se dirige a nosotros para conocerla (*Cap. 2*, págs. 46-47).

Los fallos pronunciados sobre la naturaleza de un niño, en vista únicamente de sus manifestaciones externas, constituyen el motivo de tantas educaciones fracasadas, de tantas malas inteligencias entre los padres y los hijos, de tantos desvarios de la fantasía, de tantas esperanzas defraudadas.

Que los padres, los tutores y los maestros se compenetren de esta verdad, que se familiaricen con ella, que la examinen hasta en sus más ínfimos detalles; pues ella les dará, para el cumplimiento de sus deberes y de sus compromisos, la seguridad y el reposo (*Intr.*, pág. 6).

## RESPECTO A LA PERSONALIDAD INFANTIL

¡Oh! vosotros, que recorréis los jardines, los campos, las pradêras y los bosques, ¿por qué no abris los ojos a vuestra inteligencia? ¿Por qué no escucháis lo que os dice y os enseña la naturaleza en su lenguaje mudo? Estas plantas que desdeñáis y que tituláis mala yerba, han crecido estrechadas, ahogadas: apenas permiten adivinar lo que hubieran podido ser. Si os hu-

biera sido dado hallarlas dilatándose, extendiéndose, subsistiendo en un espacio vasto, cultivadas en un prado o en un jardín, las hubierais visto ostentar ante vuestras miradas una naturaleza rica y esplendente, una abundancia de vida infiltrada en todas sus partes (. . .).

Lo propio acontece con los niños que habéis oprimido, encerrándolos en condiciones evidentemente opuestas a su naturaleza; hoy languidecen en torno vuestro, acosados de dolencias morales o físicas, al tiempo que hubieran podido llegar al rango de seres completamente desarrollados y regocijarse en el jardín de la vida (*Intr.*, pág. 8).

## EL NIÑO Y LOS GRADOS DE DESARROLLO

Si no se aplican todos los cuidados al desarrollo del hombre en los primeros grados de su vida, dificultase para más tarde la marcha de la educación (*Intr.*, pág. 23).

Muchas desgracias, muchos escollos se evitarían, si los padres considerasen al hijo con relación a todos los diversos grados de desarrollo que éste está llamado a recorrer, sin hacerle pasar por alto ni desdeñar uno solo; si tuviesen los padres en cuenta que el completo desarrollo de grado sucesivo se halla basado sobre el completo desarrollo de cada uno de los grados precedentes. Y, sin embargo, ¡cuántos padres no tienen en cuenta la importancia de esta observación! (*Intr.*, págs. 22-23).

El niño, el joven sobre todo, debe esforzarse en ser para cada uno de los grados de su desarrollo, lo que cada grado exige que él sea. De esta suerte, todo grado procederá del grado precedente, a la manera que un germen brota de un capullo o de un fruto. Sólo satisfaciendo completamente a las exigencias de un grado anterior de desarrollo, podrá alegrarse el hombre de alcanzar el desarrollo completo del germen siguiente (*Intr.*, pág. 23).

## EL NIÑO Y LA VERDAD

Dejaos conducir por el ojo y la inteligencia del niño mismo; sabed, para vuestro gobierno, que un niño sencillo y natural no tolera ni acepta medias verdades ni indicaciones falsas. Seguid en silencio sus cuestiones y reflexionad sobre ellas; ambos seréis instruidos, por más que aquéllas procedan del espíritu infantil del hombre (*Cfr. Cap. 2*, págs. 34-60).

## VALOR DEL TRABAJO

Error fatal, bajo todos los puntos de vista, y que debemos rechazar con todas nuestras fuerzas, es la idea de que el hombre no debe trabajar y crear sino para proveer a sus necesidades: la idea de que el trabajo no tiene otro fin que el de asegurar al hombre el pan, el techo, los vestidos. No, el trabajo es una facultad original del hombre, por la cual éste, al producir las obras

más diversas, manifiesta exteriormente el ser espiritual que recibió de Dios (*Intr.*, págs. 24-25).

## EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

La infancia es la época en que debe cultivarse la afición y el amor al trabajo (*Intr.*, pág. 26).

En los tiempos que alcanzamos (. . .) no se otorga bastante espacio al trabajo, bien que nada sea tan ventajoso para el desarrollo de los niños como la instrucción que adquieren mediante el ejercicio de esa facultad creadora y productora que llevan en sí mismos.

Los padres y los hijos descuidan y desdeñan, con mucha frecuencia, la potencia de actividad que en cada uno de ellos reside: incumbe a toda educación verdadera, a toda enseñanza seria, el abrirles los ojos sobre el particular. La educación actual, dada en la familia y en la escuela, fomenta en los niños la pereza y la indolencia, y el germen del indecible poder humano, lejos de desarrollarse, así, se destruye (*Intr.*, págs. 26-27).

## FAVORECIMIENTO DE LA ACTIVIDAD INFANTIL

Conviene que, desde su más tierna edad, la criatura, aún en su lecho o en su cuna, no sea jamás abandonada durante mucho tiempo a sí misma, sin objeto ofrecido a su actividad: la pereza y la molicie corporales engendran necesariamente la molicie y la pereza intelectuales (*Cap. 1*, pág. 32).

## DIGNIDAD DEL JUEGO

El juego no debe ser mirado como cosa frívola, sino como algo profundamente significativo: sea, pues, el juego, objeto de la minuciosa intervención de los padres. En esos juegos, elegidos espontáneamente por el niño, y a los cuales éste se entrega con tanto ardor, se revela su porvenir a los ojos de los institutores observadores e inteligentes. Los juegos de esta edad son los retoños de toda la vida del hombre; pues éste, desarrollándose en ellos, revela en los mismos las más íntimas disposiciones de su interior. Toda la vida del hombre hasta su postrer aliento, toda esta vida, serena o sombría, pacífica o turbulenta, activa y fecunda o inerte y estéril, tiene su origen en esta época del hombre-niño (*Cap. 2*, pág. 37).

El juego es para su alma, lo que son para él el agua del arroyo y la del mar, el aire puro y el horizonte sereno visto desde la cima de la montaña. El juego es, asimismo, para él espejo de la lucha que le aguarda en la vida, y para aguerrirse contra los peligros de esta lucha, busca ya, en los juegos de esta edad, los obstáculos y las dificultades (*Cap. 3*, pág. 75).

## EL JUEGO Y EL CULTIVO DE LAS VIRTUDES

Verdad es que el juego infantil, en esta edad, refleja, en cierto modo, la vida interior del niño y que, por las predilecciones que indique con ocasión de sus recreos, puede uno permitirse juzgar lo que aquél será más tarde. En los juegos que exigen más actividad, no solamente la fuerza física recibe un alimento vivificante, sino también la fuerza intelectual; y aún podría añadirse que, si bien se considera, es tal vez la inteligencia la que mayor y más real provecho saca de esta clase de juegos. ¿Cuál de nosotros, al aproximarse a un círculo de niños que juegan con toda libertad, no queda admirado del espíritu de justicia, de moderación, de verdad, de fidelidad y de rígida imparcialidad que reina entre ellos? Mediante un examen más minucioso descubriremos ahí la protección, la benevolencia, el apoyo a los débiles, el estímulo a los más tímidos y el germen de las virtudes sublimes del valor, la paciencia y la resolución, el sacrificio de sí mismo, que hacen a los héroes y a los santos (*Cap. 3, pág. 72*).

Síguese de ahí claramente que el juego, en esta edad, desarrolla al niño y contribuye a enriquecerle con cuanto le presentan su vida interior y la vida de la escuela; por el juego se abre al gozo y para el gozo, como se abre la flor al salir del capullo; porque el gozo es el alma de todas las acciones de esta edad (*Cap. 21, págs. 254-255*).

El niño, en cualquier lugar que se encuentre, sabe siempre asegurarse un espacio particular para jugar con sus camaradas, y estos juegos en común producen frutos utilísimos a la sociedad misma. Por ellos se manifiesta el sentimiento de la comunidad, de sus leyes y sus exigencias. El adolescente procura mirarse y sentirse a sí mismo en sus camaradas, medirse con ellos y reconocerse por ellos; así, esos juegos influyen inevitablemente en la vida del hombre, despertando y alimentando en él las virtudes morales y cívicas (*Cap. 3, págs. 72-73*).

## EL DESCUBRIMIENTO DE LA REALIDAD Y SU MUNDO INTERIOR

Se regocija el niño, por cierto, con el empleo de su actividad; mas le llena de júbilo la obra que ha llevado a cabo . . . Menosprecia la dificultad y el riesgo; no consulta más que su voluntad, y ésta le asegura el éxito. . .

Pero no es sólo el deseo de conocer, medir y utilizar sus fuerzas, el que lleva al niño a la cima de las montañas o de los árboles, a las cuevas y cavernas, y le hace recorrer los espacios más apartados; no, guíale otra aspiración en sus aventuras correrías. Excitado por la vida interior que él ha descubierto en sí mismo, quiere ver cada una de las partes individuales del vasto conjunto, por distantes que estén, con el fin de considerarlas después en su unidad. . . (*Cap. 3, pág. 65*).

Esta afición a descubrir lo desconocido, a conocer, a examinar, a la luz del día, los objetos encontrados en las tinieblas es la que incita al niño a pe-

netrar en las hendiduras de las peñas o a pasearse por los bosques más sombríos. De estos prolongados paseos trae piedras, plantas, insectos que no había visto antes. El animal más pequeño, un gusano, un escarabajo, una araña o una lagartija, se le antoja un botín precioso y cuando llega junto a su padre o a su maestro, les hace mil preguntas sobre la materia. Cada una de estas cosas o cada uno de estos animales por él hallados, es una conquista para su mundo interior (*Cap. 3, pág. 66*).

## EL NIÑO Y LA FAMILIA: ¡VIVAMOS PARA NUESTROS HIJOS!

De todo lo que precede, se desprenden claramente los deberes de los esposos y padres antes y después de la llegada del niño a este mundo; que se penetren de la dignidad y del valor del hombre, que se consideren como los protectores, los depositarios, los despiertos guardianes de un don confiado por Dios a sus cuidados; que se instruyan acerca del verdadero destino del hombre, que busquen la vía más adecuada para llevarlo a su fin, con el objeto de venir a saber lo que es el niño respecto a Dios, a la humanidad y a sí mismo (*Intr., págs. 14-15*).

El destino del niño, miembro de la familia, consiste en desenvolverse y en manifestar por sí mismo el ser de la familia, las aptitudes, las fuerzas que aquélla obtiene en su unión. El destino del hombre, como miembro de la humanidad, consiste en desarrollar y manifestar por sí mismo el ser, las fuerzas y las facultades de la humanidad en general (*Intr. pág. 15*).

No pierdan de vista los padres la siguiente verdad: nada es indiferente ni frívolo en la educación del niño; el desarrollo de las cosas más graves y más importantes de la vida tiene su origen en la infancia. ¿Quién puede desconocer el poder de las impresiones recibidas en esta edad? (*Cap. 2, pág. 39*).

Es importante para el éxito de la educación del niño de esta edad, que esta vida que él siente en sí tan íntimamente unida con la vida de la naturaleza, sea cuidada, cultivada y desarrollada por sus padres y por su familia (*Cap. 2, pág. 3*).

En este momento de la vida del niño, incumben sobre todo al padre los cuidados de la educación. Ábrese para ambos una vida común y, por ella, una fuente de emociones dulces y de gozos íntimos, que la familia sólo reserva para los que comprenden y llenan los deberes familiares.

¡Vivamos pues por nuestros hijos! ¡Vivamos con ellos y por ellos y que ellos vivan con nosotros y por nosotros! (*Cap. 2, pág. 58*).

## FIN DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR

Los cuidados paternos y maternos tienen por único fin el completo desarrollo de las fuerzas, de las disposiciones y de las aptitudes de todos los miembros y órganos del hombre-niño, respondiendo a sus exigencias y a sus necesidades (*Cap. 2, pág. 40*).

¡Oh!, ¡guardaos bien de apartarlo cuando viene a encontraros en medio de vuestras ocupaciones! Por absortos que estéis en vuestros trabajos, acogedle, prestad oído benévolo a sus incesantes preguntas. Si le desairáis, recibéndolo de un modo brusco o rechazándolo, destruiréis un retoño de su árbol de vida. Pero al contestarle, no le digáis más que lo absolutamente necesario, con el fin de que él mismo complete vuestra respuesta (*Cap. 2, pág. 58*).

## EL EDUCADOR

Querer, no es para el hombre otra cosa que el proyecto decidido de marchar desde un punto determinado hacia un fin indicado, empleando en ello toda su actividad. Importa, pues, que el punto de partida, el origen de esta actividad sea irreprochable, la dirección recta, el fin claramente precisado, para que todos los esfuerzos del hombre utilicen la fuerza de su actividad y acaben por manifestar, desarrollar y perfeccionar dignamente todo su ser. El ejemplo y la palabra del educador o del maestro contribuirán, sin duda grandemente, a encaminar al adolescente por esta vía y a mantenerle en ella; pero con tal de dirigirse en particular al corazón, como al principio más fecundo de la actividad. Si el corazón no adquiere energía y firmeza, la voluntad quedará inerte para el bien; si, por el contrario, el corazón es fuerte, la voluntad será poderosa (*Cap. 3, pág. 62*).

## LA ESCUELA, EL NIÑO Y EL MAESTRO

La escuela debe tener una noción real de sí misma, un exacto conocimiento del mundo exterior y del niño; debe poseer el conocimiento del ser de uno y otro, a fin de operar la unión entre ambos; debe poder ofrecerse como árbitro entre ambos, dar a cada uno de ellos el lenguaje, el modo de expresión y la inteligencia recíproca. La acción de la escuela es capital y su resultado, mayor. He aquí por qué quien profesa este arte superior, es nombrado maestro y, como enseña al joven la manera de hallar la unidad que reina en todas las cosas, se le denomina maestro de escuela (*Cap. 4, pág. 83*).

## FILOSOFÍA DE LA NATURALEZA

### La esfera

En medio de toda la pluralidad, de toda la diversidad, al parecer irreconciliable, de las formas de la tierra y de la naturaleza, la forma esférica aparece como el prototipo, como la unidad de todos los cuerpos y de todas las formas. La esfera, considerada como cuerpo del espacio, no se parece a ninguna de las formas de la naturaleza, y sin embargo, según su ser, sus condiciones y sus leyes, las encierra todas en sí misma. Es la forma de los cuerpos que carecen de forma, y la de los sólidos más perfectos. Ni un ángulo, ni una línea, ni un plano, ni una superficie se muestra en ella, y,

no obstante, tiene todos los puntos y todas las fases: lleva en sí los extremos y las líneas de todo su cuerpo y toda forma terrestre, no ya en las condiciones, sino en la realidad de su existencia. Por eso, todas las formas de los objetos de la naturaleza que viven y se mueven, tienen su principio fundamental en las leyes que sirven de base a la forma esférica en las leyes de la esfera (*Cap. 7, pág. 109*).

### El cubo

El cubo es la forma en la que aparece en el más alto grado de tensión, el esfuerzo de la fuerza en busca de manifestación esférica. En lugar de todas las caras, se encuentran en él caras aisladas; en lugar de todos los puntos, de todos los ángulos, puntos y ángulos aislados; en lugar de todas las líneas o aristas, un número limitado de aristas; y este pequeño número de ángulos, de líneas y de caras predomina sobre todos los demás que le están subordinados y están bajo su dependencia (*Cap. 7, pág. 115*).

### La unidad de la naturaleza

Sin unidad en la acción de la naturaleza, sin unidad en las formas de la naturaleza, sin conocimiento de la multiplicidad que emana de la unidad, no existe ningún conocimiento verdadero de la multiplicidad, ni de la historia de la naturaleza; ninguna otra enseñanza es suficiente para darlas a reconocer al alumno de una manera evidente. Esta unidad, por lo demás, es la que el alma del niño presiente y busca, desde temprana edad, y la única que satisface al espíritu humano (*Cap. 7, pág. 140*).

### La naturaleza como fuente de saber

La fiel observación de la naturaleza puede facilitaros, mucho mejor que cualquier libro, aunque poseáis el talento más común, los más profundos y los más elevados conocimientos de la individualidad y de la multiplicidad de las cosas. Cada uno de nosotros puede adquirir sus conocimientos por medio de la observación, por poco que sepa observar, si se deja guiar por la observación, guiando, a la par, a los jóvenes que le rodean. Padres, Madres, no os preocupéis de vuestra ignorancia, no digáis: —“¿Cómo, sin saber yo nada, puedo instruir a mis hijos?” No sabéis nada, es posible; pero ahí no está el mal. Si no sabéis nada y no obstante queréis realmente instruir, haced como el niño, preguntad a padre y a madre, sed niño con el niño, alumno con el alumno; dejáos instruir por la naturaleza (*Cap. 7, pág. 143*).

### Cultivo de plantas y cuidado de animales

El maestro y el alumno no conseguirán sino iniciarse tan íntimamente en la significación íntegra de la naturaleza, por medio de la escuela, como

lo harían, por medio de activas ocupaciones en medio de la naturaleza misma. . . (Cap. 7, pág. 104).

Importa, de una manera capital, dejar al párvulo el cuidado especial de un pequeño jardín, que le pertenezca como propio. Es el mejor medio de enseñarle cómo las plantas se desarrollan simultáneamente según las leyes que les son particulares, cuáles son los cuidados que reclaman y qué frutos dan al cultivador en recompensa de sus afanes. Su deseo por ver abrirse las flores que ha sembrado, le excita a conocer la índole de los cuidados que ellas exigen, se identifica con ellas; su amor por ellas crece en proporción a las fatigas que le cuestan; le parece que sólo para él se desarrollan y florecen y su corazón se expande como ellas. A falta de jardín, dad al muchacho a cuidar algunas plantas en cajas o macetas. No son necesarias las flores raras y rebuscadas; las plantas más ordinarias, como estén abundantemente provistas de hojas y de flores, no le proporcionarán menos gozo. El cultivo de las flores, no hay que engañarse en ello, ejerce una saludable influencia en la vida interior del niño. Además de los ventajosos resultados de que hemos hablado, esta ocupación le conduce ineludiblemente al deseo de poseer nociones exactas acerca de los seres vivientes y sobre la creación toda. Los escarabajos, las mariposas, los pájaros son, al punto, objeto de sus investigaciones porque son ellos, sobre todo, los que más preferentemente se acercan a las flores (Cap. 3, págs. 71-72).

## LAS MATEMÁTICAS Y LA EDUCACIÓN

Sin las matemáticas o, por lo menos, sin el conocimiento fundamental del cálculo que se apropia del conocimiento de la forma y de la magnitud como condiciones necesarias, la educación del hombre es una obra incompleta. El desarrollo del hombre y de la humanidad queda detenido allende sus límites naturales. Sin las matemáticas, se paralizan las fuerzas del espíritu, porque las matemáticas son tan inseparables del espíritu humano como la moral y el alma humana (Cap. 8, págs. 149-150).

## LA FILOSOFÍA MORAL, LA NATURALEZA Y EL LENGUAJE

La filosofía moral tiende a hacer conocer el origen y el destino del hombre y lo consigue. La naturaleza tiende y alcanza a dar a conocer el ser de la fuerza, el principio de su acción y su acción misma. El lenguaje tiende, y con éxito, al conocimiento y a la divulgación de la vida como un todo (Cap. 9, pág. 151).

La exposición o la manifestación del exterior, por lo que es exterior, se llama comúnmente lenguaje; tal es lo que significa la voz hablar, porque el lenguaje es una especie de ruptura, del que habla, consigo mismo; una manera de formularse saliendo fuera de sí como al romperse un objeto, se pone de manifiesto su interior. . . (Cap. 9, pág. 153).

El lenguaje, como las matemáticas, tiene una doble naturaleza: corresponde, al propio tiempo, al mundo exterior y al mundo interior. El lenguaje, en tanto que testimonio del hombre, emana inevitablemente del espíritu del hombre; es la manifestación, la expresión del espíritu humano. . . (Cap. 9, pág. 153).

El lenguaje está, por esta razón, necesariamente vinculado al ser del hombre —espíritu destinado a conocerse por la conciencia de sí mismo— y forma con éste una unidad indivisible (Cap. 9, pág. 154).

## EL RITMO, CONDICIÓN ORIGINARIA DEL LENGUAJE

La ley del movimiento del lenguaje (ritmo), que se ostenta en las voces aisladas, como en la reunión de la mismas, desde luego, llama la atención sobre la esencia del lenguaje. El movimiento rimado está tan íntimamente unido al lenguaje, como la vida a los objetos representados por el lenguaje, y como debieron estarlo las primeras manifestaciones del lenguaje, en tanto que manifestaciones de la vida interior y exterior. El ritmo viene a ser una condición originaria del lenguaje, proviene de la esencia misma de la cosa expresada por la palabra; considerada ésta, como participante de la vida interior de las cosas que expresa (Cap. 9, pág. 155).

Restablézcase y consérvese cuanto sea posible el ritmo en el lenguaje que se usa para con los niños; así, se despertará en ellos la aspiración poética cuya fórmula es el lenguaje rítmico (Cap. 9, págs. 155-156).

## FUNCIÓN EDUCADORA DE LA POESÍA

La relación del hombre para con el hombre no es tan exterior como algunos la creen, ni tan fácilmente comprensible como otros lo imaginan; está repleta de altas significaciones; pero conviene poner desde temprano sus acentos al alcance del niño, y antes por la imagen que por la palabra; el lenguaje convencional encadena, mata y destruye la inspiración; transforma al niño en máquina, mientras que la expresión suministrada por la poesía da al alma y a la voluntad del joven la libertad interior, que tan necesaria es para su desarrollo (Cap. 16, pág. 206).

## EL NIÑO Y LA ESCRITURA

¿Quién de nosotros, rodeado de niños, no se ha oído decir: "Dame papel, quiero escribir una carta a mi padre o a mi hermano"? El niño se siente vivamente obligado por la necesidad de ejercer su vida interior: no es que lo impulse el espíritu de imitación; nadie escribe en torno de él, pero él quiere el modo de cómo poder satisfacer ese deseo; sabe que los caracteres escritos corresponden a las palabras que se quieren expresar: de ahí la nece-

sidad de saber escribir, como también el origen de los jeroglíficos (*Cap. 9, pág. 157*).

Aunque no exista ya casi ocasión de indicar esa relación entre el carácter escrito y el de la noción, importa conservar de la misma el menor indicio, para el buen resultado de la enseñanza y de la instrucción, porque nada debe presentarse al hombre como un hecho maquinal, desprovisto de principio racional. Por no haberse comprendido la necesidad de explicar racionalmente tantas cosas, el arte de la escritura ha quedado, hasta el presente, como una cosa casi mecánica, por completo desnuda de vida (*Cap. 9, pág. 158*).

Por la escritura y la lectura, merced a las cuales el conocimiento del lenguaje recibe necesariamente cierta extensión, elévase el hombre por encima de toda otra criatura y aproxímase a la cúspide su destino. El hombre, por el ejercicio de estos dos conocimientos, adquiere verdaderamente su personalidad. El deseo de aprender a escribir y a leer convierte al niño en alumno, y hace posible la escuela (*Cap. 9, pág. 159*).

## EL ARTISTA Y LA OBRA DE ARTE

No nos damos cuenta de la relación intelectual e íntima que existe entre las obras de arte y el artista; las consideramos sólo bajo su aspecto material, no vemos que, cuando se trata de obras de arte verdaderamente dignas de este nombre, no son ellas máscaras huecas, embriones del arte, sino manifestaciones íntimas y particulares del artista. Vemos con ojos igualmente fríos e indiferentes las maravillas del arte y las de la naturaleza, porque no comprendemos el espíritu que anima las unas y las otras (*Cap. 6, pág. 96*).

El artista trata su obra, no como una obra mecánica en la cual su pensamiento tiene una pequeña parte, sino como obra que él anima verdaderamente con su espíritu, como obraría un padre que, al separarse de un hijo querido, le da esa bendición paternal que debe protegerle y sostenerle en el camino. Un gran artista no mira con indiferencia al comprador de su obra, ni tampoco son indiferentes a un buen padre los compañeros de viaje de su hijo; y como este padre, el artista lanza confiadamente su creación al mundo, porque su espíritu y su corazón la acompañan (*Cap. 6, pág. 98*).

La obra de arte es independiente del hombre, no contiene de éste ni la más mínima parte de su cuerpo, ni la menor gota de su sangre, y sin embargo, el hombre la adopta, la conserva y la protege como una parte de sí mismo: aleja o trata de alejar de ella, para el porvenir, todo lo que pudiera perjudicarla. . . (*Cap. 6, pág. 98*).

Aunque las obras de arte —productos humanos— o las obras de la naturaleza —productos divinos— desaparecieran exteriormente, el espíritu que residía, vivía y operaba en ellas no cesaría por eso de obrar y desarrollarse con una actividad siempre creciente (*Cap. 6, pág. 99*).

Individuales de la naturaleza, llegaremos a descubrir esta verdad cierta de que la naturaleza y el hombre tienen su principio en un ser único y eter-

no, y de que su desarrollo se verifica según las mismas leyes, si bien bajo diferentes grados (*Cap. 7, pág. 102*).

## EL ARTE Y LA INFANCIA

Dedúcese que el arte, la inteligencia del arte es una propiedad, una disposición común a todos los hombres, y por esta misma razón se la debe cultivar en ellos, cuidadosamente, desde la infancia. . . (*Cap. 10, pág. 162*).

El canto, el dibujo, la pintura y la escultura, lejos de ser abandonados al capricho o a la voluntad del niño, deben ser cultivados desde temprano y considerarse como cosas importantes en toda escuela seria (*Cap. 10, pág. 162*).

## CONOCIMIENTO, APRECIO Y PERFECCIÓN DEL CUERPO

La formación perfecta del cuerpo es, pues, una cosa perteneciente a la educación, cuyo fin es la perfección del hombre. El cuerpo, como el espíritu, debe recibir una enseñanza verdadera yendo de lo particular a lo general, y por la misma razón de que el uso del cuerpo es necesario al espíritu, conviene que los ejercicios físicos tengan su lugar en la escuela, pues contribuyen singularmente a la verdadera y completa educación (*Cap. 14, pág. 179*).

La actividad del cuerpo exige simultáneamente la actividad del espíritu, como ésta reclama no menos energicamente aquélla, puesto que la una influye eficazmente sobre la otra, y la vida verdadera, la vida digna de este nombre, no existe sino allí en donde esas dos actividades se prestan mutuamente socorro (*Cap. 14, pág. 180*).

Los ejercicios del cuerpo tienen, asimismo, por resultado importante el dar a conocer al niño la construcción de su cuerpo; sintiendo así el niño todos sus miembros en activo enlace: este conocimiento, unido a algunos buenos dibujos representando el interior del cuerpo humano, conducirá al niño a cuidar su cuerpo más y mejor (*Cap. 14, pág. 180*).

## INICIACIÓN EN LOS COLORES

La combinación de los colores, en cuanto cosa exterior, es necesariamente lo que atrae la vista del niño y le regocija; pero ese colorido, si no fuese más que una cosa exterior, ¿podría satisfacer al niño? Creerlo así sería engañarse. Una cosa, considerada meramente bajo su aspecto material, no alcanzaría a dar al niño esa satisfacción interna que busca su alma en todo lo que le rodea. Lo que el niño, ante todo, solicita, es el descubrimiento del enlace interior del objeto con su ser propio; ¿y no nos atrevemos, con harta frecuencia, a decir al niño enojado y descontento: "Dime lo que quieres; tú tienes esto o lo otro, y no estás aún contento"? —¡Ah! es la unidad en

la vida, es la expresión de la vida, es el enlace con la vida, es, sobre todo, la vida interior lo que el niño, el adolescente, busca en todas las cosas; he ahí por qué los colores le seducen tanto; sin saberlo, encuentra en ellos la unidad en la pluralidad y el vínculo interior; pues si le gustan los colores en su conjunto y en su unión, no es sino para llegar, mediante los mismos, al conocimiento de una unidad interna (*Cap. 20, págs. 245-246*).

### **IMPORTANCIA DE LOS RELATOS (CUENTOS, FÁBULAS, ETCÉTERA)**

Así como en los colores, no es el mero colorido lo que seduce al muchacho sino más bien la esencia intelectual o invisible que aquellos ocultan en sí mismos, así también en los relatos, en las fábulas, las circunstancias que se narran no cautivan tanto al muchacho, como esta esencia intelectual (*Cap. 21 pág. 257*).

#### **El relato y su multifinalidad educativa**

No es preciso que de esos relatos emane absolutamente una utilidad práctica o una conclusión moral; la vida relatada, cualquiera que sea la forma en que se la revista, la vida presentada como una fuerza real e influyente produce, por sus causas, sus acciones y sus consecuencias, una impresión mucho más profunda que la producida por una utilidad práctica o una moral presentada por la palabra; ¿pues quién conoce realmente todas las necesidades del alma conmovida, absorba en la inspiración de la vida que en sí misma siente? (*Cap. 21, pág. 259*).

#### **El buen narrador**

Un buen narrador es un tesoro precioso; felices los niños que amen al suyo, porque el narrador influye mucho sobre ellos. Influye poderosamente, tanto más cuanto que no parece querer hacerlo. Ved todas esas alegres caras jóvenes, esos ojos brillantes, ese gozo que se desborda del corazón de esos niños; vedlos saludar a su narrador en el instante en que se presenta, considerad ese círculo de jóvenes y alegres muchachos que se agrupan en torno de aquél, como una guirnalda de flores y de tiernas ramas en torno del cantor de los goces infantiles (*Cap. 21, pág. 259*).

#### **El relato y su vinculación con la vida**

Para que el relato impresione al niño y obre eficazmente en él, es necesario unirlo a la vida, a las circunstancias y a los acontecimientos de la vida. Algún incidente, el más insignificante en apariencia, en la vida de uno

de esos niños, puede adquirir la proporción de una aventura tal, que no solamente procure una especie de gozo interno al joven héroe, sino que también penetre en la vida de muchos otros de los que le escuchan. Todo lo que sea capaz de enriquecer la vida propia del individuo, en todo lo que éste ya conoce de goces, todo ello puede dar pie a relatos de circunstancias; y ved cómo la curiosidad y la atención de esos niños se excitan por el relato de una aventura real; toda historia equivale para ellos a una conquista, a un tesoro, y la instrucción que de ella sacan, la aplican a su vida propia, que instruyen y realzan por este medio (*Cap. 21, pág. 260*).

### **UTILIDAD DE PEQUEÑOS VIAJES Y DE LARGOS PASEOS**

La vida en el campo, la vida en medio de la naturaleza es un encadenamiento de escenas instructivas para el niño, porque desarrolla, fortifica, realza y ennoblece su ser; por ahí, todo recibe en él la vida y la significación más elevadas. Los pequeños viajes y los paseos prolongados deben ser concebidos como un medio favorable a la educación del niño y a la vida de la escuela, desde los primeros días de la edad del alumno (*Cap. 22, pág. 261*).

Durante estos paseos, el hombre hallará inmediatamente, en este gran engranaje de la naturaleza, la vida, sus ocupaciones y su destino; algo más lejos, las relaciones sociales de la vida y sus diferentes géneros de carácter, de pensamiento y de acción, en particular sus costumbres, sus usos, su lenguaje: país llano, lenguaje llano. Notemos, empero, que la observación y la explicación de estas realidades resérvense particularmente para los grados sucesivos del desarrollo del niño, para la edad joven (*Cap. 22, pág. 264*).

## Conclusiones

El surco abierto por Federico Froebel en la tierra por cultivar de la educación infantil, ha rendido sus frutos. Por casi todos los rincones del planeta existen los jardines de infancia que son las instituciones escolares creadas especialmente para la educación del niño preescolar. Mucho le debe, pues, la humanidad a este sencillo humanista alemán que tenía un ideal: la educación del hombre atendiéndole desde niño o, dicho de otro modo, educar al hombre discerniendo el corazón infantil. ¿Los medios? Sus propios principios educativos, los dones y regalos fruto de su trabajo creador y sus agotadoras conferencias al servicio de la niñez. La mayor parte de su vida la dedicó a esta noble tarea que incluso le atrajo la persecución e incompreensión de los suyos.

A él pueden aplicársele las palabras expresadas por Novalis: “Donde quiera que haya niños, existe una edad de oro”. Froebel descubrió esa veta y supo fecundar su esencia con la creación de los jardines de infancia. Para él, los niños eran tan importantes que constituían “una garantía viviente de la presencia, de la bondad y del amor de Dios a los hombres”. De allí su alta dignidad antropológica.

Su pedagogía fue articulada, sobre todo, para favorecer la educación infantil, atendiendo al reclamo de ciertos principios filosóficos asentados sobre la unidad trascendente de Dios. En su doctrina, “Dios es el principio único de todas las cosas” y el hombre, “hecho a su imagen y semejanza”, mediante la educación, debía proyectar esa armonía en la unidad de su propia vida, en el trabajo que realiza día con día o en la atención prestada a la infancia. En sus oídos sonaba constantemente la bella expresión evangélica: “Dejad que los niños se acerquen a mí”.

En su doctrina filosófico-educativa, se recogen las tres grandes dimensiones sobre las que debe fluir la genuina educación integral del hombre: la naturaleza, el hombre y Dios, sin olvidar ninguna. Es por esto que W. N. Heilmann, en sus anotaciones a la *Educación del hombre*, escribe que, en una carta al duque de Meinigen, Froebel determina esa orientación de su

pensamiento en los términos siguientes: Educaría seres humanos cuyos cuerpos siguieran unidos a la tierra, a la naturaleza; cuyas mentes se elevaran hasta el cielo para contemplar la verdad desde su altura y cuyos corazones unieran lo terreno a lo celestial, la varia vida de la tierra y de la naturaleza y la gloria y paz del cielo: la tierra que es de Dios y el cielo la mansión divina.

Para la realización de tan alta finalidad Froebel propone el empleo de la actividad infantil, no al modo mecánico de alguien que no se conoce como hombre, sino al estilo espontáneo de aquel que, sabiendo que el niño es un hombre, orienta sus esfuerzos tratando de involucrar todo su ser. Aquí cabe una diferencia con Pestalozzi. Para el pedagogo suizo, la actividad infantil se aprovecha sobre todo en "la operación adquisitiva", es decir, en aprender memorísticamente, como apunta Heilmann. En Froebel, esa actividad es *gozosa* y se manifiesta prioritariamente en el juego, pero también en las distintas tareas escolares que se le encomiendan, o en aquellas que por su propia actividad se ve impulsado a realizar, por ejemplo, al incursionar de un modo incipiente en el mundo del trabajo al ayudar a su padre. De aquí la riqueza de actividades didácticas y formativas que configuran la permanente enseñanza de los jardines de infancia.

Otro aspecto relevante de su pensamiento es la afirmación de que el jardín de niños debe ser "una extensión" del hogar, en el sentido de que el niño debe encontrar en sus aulas, la luz, el calor, la alegría, el trabajo y el amor que los buenos padres tributan a sus hijos. Por eso las primeras educadoras alemanas recibieron el nombre de "madres" de los niños. Más tarde, los seguidores de Froebel, inspirados en sus principios educativos, repararon en el vínculo tan estrecho que de *facto* se da entre los jardines de niños y la familia, no porque estas instituciones educativas fueran una prolongación del hogar, sino desde la perspectiva de requerir para los niños una formación integral, los padres debían estar atentos a lo que ocurría a sus hijos en la escuela, así como a las necesidades específicas de su peculiar desarrollo. Con ello, el jardín de niños se convierte en la primera institución educativa de la época moderna que repara centralmente en la relevancia que los padres tienen en la educación de sus hijos y el derecho natural que les compete en su formación integral.

Es parte de la doctrina froebeliana el lugar que ocupa la mujer en cuanto a la educación infantil, no porque hubiera un desprecio formal hacia el trabajo del hombre, sino porque tenía en cuenta a la mujer con sus características específicas, en concordancia con su psicología. Inicialmente reconocía que la educación de la infancia no podía ser hecha por hombres y especialmente por ellos, sino que debían ser asistidos por las mujeres. Más tarde se percató de la invaluable función de la mujer en la educación de la primera y la segunda infancia por su trato suave, maternal, intuitivo, femenino, pródigo en delicadezas llenas de amor al niño pequeño. Esta orientación de la última etapa de su pensamiento pedagógico a favor de la infancia, no le alejó de la importancia concedida al varón. En Froebel, hombre y mujer como educadores natos del hombre, son necesarios para el quehacer de la formación humana. Ambos, como diría Antoine de Saint Exupéry "deben mirar en la misma dirección".

Finalmente, es verdad que la ortodoxia en el uso de los materiales educativos diseñados por Froebel y algunas de sus propuestas educativas, se han perdido totalmente, pero es también cierto que el impulso vivificador de su pedagogía gozosa, integradora, activa y trascendente, continúa inspirando a gran parte de los jardines de infancia. Basta conocer bien la doctrina de Froebel, para percatarse de que lo que afirma no es gratuito y sí encierra mucho de razonable. A la luz del aprovechamiento del juego infantil, se introduce a los niños en el mundo de la cultura, la sociedad, la creatividad y el servicio a los demás, sin olvidar el aprecio y cultivo de la naturaleza en un ambiente de amor y de libertad.

# Bibliografía

No obstante la importancia de Federico Froebel para la valoración e impulso de la educación infantil —se trata de un clásico de la pedagogía— poco se ha escrito sobre él e incluso no existen traducciones de sus obras básicas a los principales idiomas modernos. En castellano —siguiendo esa misma pauta— son escasos los trabajos serios sobre su pensamiento. Es ésta la razón de la bibliografía tan escueta, pero al mismo tiempo tan valiosa, que ofrecemos a ustedes en la presente obra.

## FUENTES EN ESPAÑOL

- Cohen, Brenda, *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, trad. Carlos Gerhard Ottenwaelder, Cultural, México, 1970.
- Froebel, Federico, *La educación del hombre*, trad. J. Abelardo Núñez, D. Appleton y Cía., Nueva York, 1889.
- , *Autobiografía*, trad. Berta Von Glümer, UNAM, 1932.
- Galindo Carrillo, Ma. A., “Fröebel Friedrich Wilhelm”, en *G. E. R.*, Madrid, 1972, vol. 10.
- Marenholtz-Dulow, Berta María. *El niño y su naturaleza: introducción a Froebel y exposición de sus doctrinas sobre la enseñanza*, versión de Sara Ch. de Eccleston, Albatros, Buenos Aires, 1947.
- Prüfer, Johannes, *Federico Froebel*, versión de la 3a. ed. alemana, Labor, Barcelona, 1940.
- Von Glümer, Berta, *Apuntes de técnica del Kindergarten*, México, 1957.

## FUENTES EN ALEMÁN

- Froebel, F., *Fröbels gesammelte pädagogische Schriften*, W. Lange y F. Seidel, Berlín, 1963, vol. 3.  
 —, *Fröbels ausgewählte Schriften*, E. Hoffmann, Godesberg, 1951.  
 Hanschmann, A. B., *Friedrich Fröbel. Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben*, Desde, 1900.  
 Spranger, F., *Aus Friedrich Fröbels Gedankenwelt*, Heildelberg, 1951.

## FUENTES EN OTRAS LENGUAS

- Formiggini Santamaria, R., *La pedagogia di Federico Fröbel*, Roma, 1958.  
 Fröbel, Friedrich Wilhelm August, *Friedrich Fröbel: A selec. from his writings*, Cambridge, 1967 (Cambridge tests and studies in education).  
 Garcin, F., *L'éducation des petits enfants par le méthode froebellienne*, Paris, 1913.

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Barop, 46                           | Juan Pablo, 22  |
| Bauer, A., 28                       | Kay, 50   |
| Benfey, 36                          | Klepper, 31   |
| Bock, F., 50                        | Krause, C. F., 28, 32-36, 39                            |
| Bühler, Ch., 38                     |   |
|                                     | Lange, A., 68   |
| Cohen, B., 41                       | Langenthal, H., 28-31, 48                               |
| Comenio, 52                         | Leibniz, 21   |
|                                     | Levin, L., 68   |
|                                     | Lützwow, 27   |
|                                     |   |
| Diesterweg, A., 68                  |   |
|                                     | Marenholtz-Dulow, B. M., 45, 68                         |
| Federico Guillermo IV de Prusia, 69 | Marx, 21  |
| Fichte, 14, 26-27, 31-33, 36, 39    | Mayer, 50   |
| Froebel, C., 32                     | Meiningen, duque de, 50, 68, 90                         |
| Froebel, F., 46-47                  | Middendorf, W., 28-30, 47                               |
|                                     |   |
| Garcin, F., 60                      | Napoleón, 26  |
| Gesell, A., 38                      | Novalis, 17, 39, 89                                     |
| Goethe, 17, 39                      | Núñez, A., 32   |
| Grüner, 17-19                       |   |
| Gutenberg, 64                       |   |
| Gyger, 50                           |   |
|                                     |   |
| Hailmann, W. B., 32n                | Pestalozzi, J. E., 5, 18-19, 23-25, 39, 46-47, 52, 90   |
| Heilmann, W. N., 36, 50, 55, 90     | Poesche, 36   |
| Hanschmann, A. B., 63               | Prüfer, J., 6, 17, 24, 30-32; 45, 51, 53, 60-61, 63, 68 |
| Hegel, 14, 36                       |   |
| Hoffman, 12                         | Schelling, 14, 16, 34-35, 39                            |
| Hoffmeister, G., 31                 | Schiller, F., 15  |

- Schleiermacher, 26, 31  
 Schnyder, S., 45  
 Schroter, M., 16  
 Schwarzburg-Rudolstadt, princesa madre de, 63  
 Seele, I., 65  
 Seuler, 22  
 Spranger, E., 6, 49  
 Thieck, 17
- Von Holzhausen, 19, 24-25  
 Von Manteuffel, 69  
 Von Raumer, 69
- Wackenroder, 17  
 Wallon, H., 38  
 Weiss, 28  
 Wimar, C. A. de, 15  
 Wits, 13-14

## ÍNDICE ANALÍTICO

- Actividad(es)  
 del cuerpo, 85  
 didácticas formativas, 90  
 gozosa, 90  
 infantil, 53  
 lúdica, 40, 43  
 Afición al trabajo, 40-43, 77  
 Albedrío, libre, 36  
 Alma del hombre, 35  
 Análisis, sistema de, 74  
 Analogía, 59  
 desemejanzas, 59  
 semejanzas, 59  
 Aplicación de la pedagogía, 19  
 Apreciación  
 de la belleza, 57  
 de la simetría, 57  
 Aprender memorísticamente, 90  
 Armonía ontológica, 33  
 Arte  
 relación intelectual artista, 84  
 obras de, 84  
 y la infancia, 85  
 Autoinstrucción, 49
- Belleza, apreciación de la, 57  
 Bien-educar al niño, 65
- Canto, necesidad del, 43  
 Castigo divino, 52  
 Cauces de operatividad, 39  
 Cilindro, 56-57
- Colores, iniciación en los, 43-85  
 Condiciones de espacio y tiempo, 75  
 Conocimiento infantil, 74  
 Constitución idealista de las cosas, 36  
 Construcción, noción funcional de, 57  
 Contemplación de Dios, 69  
 Creatividad, 42  
 Cuerpo(s)  
 actividad, 85  
 ejercicios, 85  
 formación perfecta, 85  
 sólidos, 56  
 Cultura, mundo de la, 91  
 Curiosidad infantil, 74
- Desarrollo del hombre, 76, 82  
 Determinación de un ideal, 36  
 Dibujo, 58  
 importancia del, 43  
 Dios, 33-37, 47, 50, 57, 68, 74  
 contemplación de, 69  
 Diversidad en la unidad, 59  
 Doctrina educativa, 66
- Educación, 19, 73  
 acción de la, 37  
 de la primera y segunda infancia, 62  
 del hombre, 82

- dimensión teológica de la, 36
- horizonte de la verdadera, 37
- humana, 33, 48, 60
- infantil, 24, 39, 52, 61
  - natural, 74
- integral, 35, 54
- moral y religiosa, 43
- sujeto activo de la, 38
- tarea de la, 36, 38
- Ejercicios del cuerpo, 85
- Enseñanza intuitiva, 49
- Escritura, importancia, 43
- Escuela, 80
  - Modelo de Francfort, 17-18, 20
- Esfera, 56-57, 80
- Espacio y tiempo, condiciones de, 75
- Especulación teológico-filosófico-educativa, 34
- Espíritu
  - Absoluto, 69
  - del hombre, 20, 34, 42, 76
  - humano, 81-82
- Ethös*, pedagógico y filosófico, 28
- Expresiones exactas, 75
- Extensión y obediencia, 57
- Fábulas, 43
- Familia, 79
- Figura(s)
  - plana, 58
  - proporción de las, 57
- Filosofía
  - de la educación, 19
  - de la identidad, 16
- Formación
  - del hombre, 22
  - humana, 45
  - integral, 43
  - perfecta del cuerpo, 85
- Grados de desarrollo, 38, 44
- Hirschberg, 21
- Historia de la naturaleza, 81
- Hombre, 68
  - alma, 35
- desarrollo del, 76, 82
- educación, 82
- espíritu, 76
- formación, 22
- integrado en la humanidad, crecimiento del, 63
- niño, 77
- proceso
  - evolutivo, 59
  - formativo, 59
- Humanidad, 63
- Ideal, determinación de un, 36
- Idealismo romántico alemán, 16, 26, 34
- Identidades, 59
- Importancia
  - de la escritura, 43
  - de los relatos, 86
  - del dibujo, 43
- Infancia, 77
  - comprensión a la, 75
  - educación de la primera y segunda, 62
  - juegos de la, 40
  - primera, 63
  - segunda, 38, 60
  - tercera, 38
  - trabajo de la, 41
  - y arte, 85
- Iniciación en los colores, 43, 85
- Instituto Autodidáctico, 49
- Instituto de Juegos Educativos de Blankenburg, 61-62, 66
- Instituto de Wartensee, 45
- Instituto Educativo de Keilhau, 31-33, 46
- Instituto Familiar de Dresde, 61
- Instituto para la unificación integral de la vida mediante la formación evolutiva del hombre, 67-68
- Instrucción, 19
  - elemental, 24
- Intuición
  - de la unidad, 21
  - educativa, 49

- Investigación de la naturaleza, 26
  - del hombre, 59-60
- Jardín de niños, 22, 65-66
- Jeroglíficos, origen, 84
- Juego(s), 40-42, 53, 56
  - concepto del, 55
  - de la infancia, 40
  - educativos, 50-51, 53, 56
  - infantil, 91
  - intelectual, 55
  - práctico, 55
- Kindergarten, 38, 49, 61-70
- Lectura, 43
- Lenguaje, 82-83
  - convencional, 83
  - ritmo en el, 83
- Libertad humana, 23
- Libre albedrío, 36
- Líneas
  - circulares, 58
  - rectas, 58
- Logos*, 36
- Manifestaciones del niño, 75
- Materiales didácticos, 53
- Modo de vida, 49
- Molicie, 41, 77
- Multifinalidad educativa de los relatos, 86
- Mundo de la cultura, 91
- Narrador, 86
- Naturaleza, 6, 16, 29, 31, 68, 82
  - cultivo de la, 91
  - formas de la, 80
  - historia de la, 81
  - investigación de la, 26
  - del hombre, 59-60
- Necesidad del canto, 43
- Niño
  - bien-educar al, 65
  - hombre, 77
  - manifestaciones del, 75
  - preescolar, 69
- principio del desarrollo de su inteligencia, 75
- y la educación, 74
- Noción(es)
  - aritméticas sencillas, 58
  - de número, 57
  - funcional de construcción, 57
- Número, noción de, 57
- Obediencia y extensión, 57
- Obras de arte, 84
- Observación, sentido de la, 58
- Operación adquisitiva, 90
- Origen de los jeroglíficos, 84
- Panteísmo, 29, 34
- Pedagogía
  - aplicación de la, 19
  - froebeliana, 44
- Personalidad
  - del hombre, 33
  - infantil, 41
- Primera infancia, 63
- Proceso
  - evolutivo del hombre, 59
  - formativo del hombre, 59
- Producción artística, 20
- Profesor, 38
- Proporción de las figuras, 57
- Psicología evolutiva, 38
- Recursos metodológicos, 53
- Relación(es)
  - intelectual artista-arte, 84
  - materno filial, 67
- Relatos
  - importancia de los, 86
  - multifinalidad educativa, 86
- Renovación de la vida, 48
- Representación gráfica, 58
- Retoño del trabajo, 41
- Ritmo en el lenguaje, 83
- Sabiduría, 73
- Segunda infancia, 38, 60
- Sentido de la observación, 58
- Ser, interno y externo, 25

- Simetría, apreciación de la, 57  
 Sistema de análisis, 74  
 Sociedad Mineralógica Alemana, 15  
 Sólidos, 58  
 Status social, 53  
 Superficies  
 circulares, 57  
 cuadrangulares, 57  
 triangulares, 57
- Teoría(s) educativa(s), 35, 61  
 Tercera infancia, 38  
 Tiempo, condiciones de espacio, 4, 75  
 Trabajo, 40, 43, 77  
 afición al, 40
- de la infancia, 41  
 humano, 20  
 Triada actividad - juego - trabajo, 41
- Unidad  
 apreciación de la, 57  
 en la diversidad, 59  
 naturaleza-hombre-Dios, 14, 17
- Vida  
 modo de, 49  
 renovación de la, 48  
 Voluntad, 80
- Weltanschauung*, 42

## Colección Trillas Eduforma

- **Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil**  
Guía para padres y maestros
- **El niño y la creatividad**
- **Cómo detectar problemas de lectura y escritura usando la prueba WISC-III**
- **Cómo tratar los problemas de conducta en el niño**  
Guía práctica para detectar y afrontar los trastornos emocionales
- **¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención?**  
Una guía para padres y maestros
- **Educación en valores**  
Guía para padres y maestros
- **El niño con déficit de atención e hiperactividad**  
Guía para padres
- **Inteligencias múltiples y estimulación temprana**  
Guía para educadores, padres y maestros
- **Niños autistas**  
Guía para padres, terapeutas y educadores
- **Enfoques actuales de la educación en valores**
- **La comunicación familiar**  
El libro de los padres que no tienen tiempo
- **Anorexia**  
Guía para pacientes, familiares y terapeutas
- **Bulimia**  
Una guía para familiares y amigos
- **Los hijos discapacitados y la familia**
- **Liderazgo efectivo**  
Técnicas, recursos y actividades didácticas en la dinámica de grupos
- **Liderazgo en la labor docente**
- **Evaluación integral y tratamiento de alcohólicos**  
Guía para familiares, amigos y terapeutas
- **Las preguntas de los niños sobre el divorcio**
- **Los hijos del divorcio**  
Psicología del niño y separación parental
- **Paternidad positiva**  
Modificación de conducta en la educación de los hijos
- **Déficit de Atención con Hiperactividad**  
Estrategias, habilidades, diagnóstico y tratamiento
- **Educación en libertad**  
Más allá de la Educación en Valores
- **La educación**  
Teorías educativas; estrategias de enseñanza-aprendizaje
- **Adicción**  
Prevención, rehabilitación, crecimiento personal
- **La inteligencia emocional en el matrimonio**  
Valores, sentimientos y actitudes
- **Técnicas de estudio y rendimiento escolar**  
Guía para estudiantes y maestros
- **Cómo mejorar el rendimiento intelectual**  
Guía para padres y maestros
- **Hacerse pareja**  
Guía para construir una relación duradera
- **Padres obedientes, hijos tiranos**  
Una generación más preocupada por la amistad que por su papel como padres
- **Dislexia**  
Perspectivas, evolución y controversias
- **Ejes de salud mental**  
Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés
- **Automotivación**  
Más de 100 ideas para la superación personal
- **La imaginación y el dibujo infantil**  
El test microgenético
- **Psicología del comportamiento infantil**  
Guía para padres, maestros y terapeutas
- **Análisis de las características semánticas como estrategia de aprendizaje**  
Ejemplos y aplicaciones didácticas
- **Psicología de la sexualidad femenina**  
Embarazo, puerperio, aborto e infertilidad; sexualidad y envejecimiento; violencia sexual, pornografía y prostitución
- **Trastornos de la atención**  
Origen, diagnóstico, tratamiento y enfoque psicoeducativo
- **Evaluación clínica infantil y educación especial**
- **La agresión y sus causas**
- **La violencia en niños y adolescentes**  
Guía para estudiantes, psiquiatras, psicólogos, orientadores y educadores
- **Pensamientos crítico y creativo**
- **La fábrica de ideas**  
Cómo desarrollar el potencial creativo
- **Resolución de problemas y toma de decisiones**
- **Intervención con niños disléxicos**  
Evaluación y tratamiento
- **Cómo aprovechar el tiempo**  
Normas prácticas para organizar sus actividades de forma eficaz
- **El factor de la actitud**  
Prolongue su vida cambiando su manera de pensar
- **La juventud y las drogas**  
Guía para jóvenes, padres y maestros
- **Autoridad y disciplina en la escuela**
- **Cuando la tercera edad nos alcanza**  
Crisis o retos
- **Técnicas psicológicas de evaluación y exploración**
- **La técnica de la tormenta de ideas y la creatividad en la educación**

- **Convivencia infantil y discapacidad**
- **Conductas problema en el niño normal**  
Programas preventivos y terapéuticos. Guía para padres y maestros
- **Niños con epilepsia**  
Guía para padres, terapeutas y educadores
- **Formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter**
- **Evaluación del aprendizaje**  
Alternativas y nuevos desarrollos
- **Estilos de aprendizaje y enseñanza**
- **Pedagogía Freinet**  
Los equipos pedagógicos como método
- **La lectura es divertida**  
Diez métodos para cultivar el hábito de lectura en los niños
- **Asertividad y escucha activa en el ámbito académico**
- **Estimulación temprana para niños con síndrome de Down (1)**  
Manual de autocuidado
- **Estimulación temprana para niños con síndrome de Down (2)**  
Manual de desarrollo cognoscitivo
- **Estimulación temprana para niños con síndrome de Down (3)**  
Manual para el desarrollo del lenguaje
- **Temas básicos de Psicología**  
Una aproximación constructivista
- **Creatividad y transformación**  
Teoría y técnicas
- **Expresión corporal y creatividad**
- **Pensamiento crítico y creatividad en el aula**
- **Creatividad en la solución de problemas**
- **Manual de creatividad**  
Los procesos psíquicos y el desarrollo
- **Creatividad en la educación escolar**
- **Estrategias cognitivas para una lectura crítica**
- **Cómo desarrollar el potencial intelectual**
- **Manual de actividades para el rendimiento académico**  
Guía para estudiantes y maestros

### Serie Guías para Estimular el Desarrollo Infantil

- **Guía para estimular el desarrollo infantil (1)**  
De los 45 días al primer año
- **Guía para estimular el desarrollo infantil (2)**  
Del primero a los tres años de edad
- **Guía para estimular el desarrollo infantil (3)**  
De los 3 a los 6 años de edad
- **Guía para estimular el desarrollo infantil (4)**  
Complemento didáctico de estimulación

### Serie Pedagogía para la Primera Infancia

- **Cómo educar la inteligencia del preescolar (1)**  
Manual de actividades cognoscitivas
- **Educación y Psicometría (2)**  
Manual para nivel preescolar
- **La afectividad en el niño (3)**  
Manual de actividades preescolares
- **El lenguaje del preescolar (4)**  
Una visión teórica

### Colección Virtudes

- La virtud del amor
- La virtud de la alegría
- La virtud de la paciencia
- La virtud de la prudencia
- La virtud de la templanza
- La virtud de la confianza
- La virtud de la esperanza
- La virtud de la fortaleza
- La virtud de ser justo
- La virtud de la humildad

### Colección Biblioteca Grandes Educadores

- **Decroly (1)**  
Una pedagogía racional
- **Pestalozzi (2)**  
La confianza en el ser humano
- **Rousseau (3)**  
Pedagogía y Política
- **Montessori (4)**  
La educación natural y el medio
- **Piaget (5)**  
La formación de la inteligencia
- **Froebel (6)**  
La educación del hombre
- **Comenio (7)**  
Ángel de la Paz
- **Herbart (8)**  
La educación a través de la instrucción
- **Vigotski (9)**  
La construcción histórica de la psique