

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

KERSCHENSTEINER

EL PROBLEMA DE LA
EDUCACIÓN PÚBLICA

Con un estudio preliminar de

LORENZO LUZURIAGA



ESCUELA INVERITARIA
PROFESORADO E. G. B.
PAMPLONA
BIBLIOTECA

PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA

2-0-

ESTE LIBRO PERTENECE
A LA BIBLIOTECA
DE LA ESCUELA NORMAL
DE MAESTROS
DE NAVARRA

EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN
PÚBLICA

LIBRO DE TEXTO
TOMO I
EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

292832

PUBLICACIONES DE LA
REVISTA DE PEDAGOGÍA

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

II

MADRID
Miguel Angel, 31
1 9 2 5

KERSCHENSTEINER

EL PROBLEMA DE LA
EDUCACIÓN PÚBLICA

Con un estudio preliminar de

LORENZO LUZURIAGA

Publicaciones de la
Revista de Pedagogía

MADRID
1 9 2 5

REVISTA DE PEDAGOGÍA

PUBLICACIÓN MENSUAL, FUNDADA EN 1922

Redactores:

CASTRO (AMÉRICO), DANTÍN CERECEDA (J.), GALÍ (A.), LAFORA (G. R.), MARTÍ ALPERA (F.), MIRA (E.), MORENTE (M. G.), NAVARRO (M.^a L.^a), SANTULLANO (L. A.), XANDRÍ (J.), XIRAU (J.), ZULUETA (L.).

Colaboradores:

J. ADAMS (Londres), E. CLAPARÉDE (Ginebra), R. COUSINET (Sedán), O. DECROLY (Bruselas), Ad. FERRIÉRE (Ginebra), G. KERSCHENSTEINER (Munich), O. LIPMANN (Berlín), M.^a MONTESSORI (Roma), P. PETERSEN (Jena), M. E. SADLER (Oxford), T. H. SIMON (París), A. SLUYS (Bruselas), J. TEWS (Berlín), F. VASCONCELLOS (Lisboa), F. WATSON (Gales), G. WYNEKEN (Turingia).

Director:

LORENZO LUZURIAGA

La REVISTA DE PEDAGOGÍA aspira a reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, a contribuir a su desarrollo. Dotada de la amplitud de espíritu que requiere el estudio científico, está alejada de toda parcialidad y exclusivismo, e inspirada en el sentido unitario de la obra educativa, dirige su atención a los problemas de todos los grados de la enseñanza.

La REVISTA DE PEDAGOGIA tiene al tanto a sus lectores de la vida pedagógica mundial, con sus diferentes secciones:

Artículos originales.

Notas del mes.

Informaciones.

Libros.

Comunicaciones.

Bibliografía reciente.

Bibliografía selecta.

Consultorio pedagógico.

Noticias.

Servicio bibliográfico.

La vida en la escuela.

La REVISTA DE PEDAGOGÍA se publica mensualmente en cuadernos, que forman al año un volumen de cerca de 600 páginas.

Precios de suscripción: *España: un semestre, 7 pesetas, un año, 12; número suelto, 1,25.*

Repúblicas hispanoamericanas: un año, 16 pesetas; número suelto, 1,50.

Extranjero: un año, 20 pesetas; número suelto, 2.

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

MIGUEL ÁNGEL, 31

Apartado 6.002. — Madrid-6

LA PEDAGOGÍA DE JORGE KERSCHENSTEINER

La vida y la obra.—El profesor de pedagogía de la Universidad de Berlín E. Spranger dice estas palabras: «Kerschesteiner es el auténtico pestalozziano de nuestro tiempo y el pedagogo más genial entre los vivientes» (1). Por su parte, el profesor Aloys Fischer, de la Universidad de Munich, advierte: «En este sentido es Jorge Kerschesteiner el intérprete más importante del anhelo y necesidades pedagógicas de nuestro tiempo, y la fama europea que tiene su nombre es la expresión de la medida en que se reconoce en él el mundo contemporáneo» (2).

Estas manifestaciones de dos de los más significativos pedagogos alemanes actuales, revelan mejor que nada el lugar que ocupa Kerschesteiner en la pedagogía contemporánea. Este, en efecto, reúne en sí dos cualidades esenciales que no suelen encontrarse juntas, y que hasta acostumbran a ser antagónicas: la del pensador profundo y original y la del hombre de acción y de organización.

(1) E. Spranger, «Das Kind und die Schule», Leipzig, Dürr, P. 22.

(2) Aloys Fischer, «G. Kerschesteiner Leben und pädagogisches Werk», en «Die Quelle», Viena, enero, 1925, P. 32.

Ambos caracteres aparecen en Kerschensteiner no sólo reunidos, sino fundidos eficientemente; la teoría es en él fruto de su actuación en la vida escolar pedagógica, así como ésta es fecundada y orientada por la reflexión pedagógica. Pocos ejemplos habrá, en efecto, más típicos de esa fusión como Kerschensteiner, tan parecido en esto como en tantos otros puntos a su figura pareja, al pedagogo norteamericano J. Dewey.

Los rasgos más esenciales de la vida de Kerschensteiner son éstos: Nació en Munich el 24 de julio de 1854. Asistió en su infancia a las escuelas públicas de su ciudad natal, con lo que obtuvo una experiencia propia de la vida escolar, hasta los doce años, en que se trasladó a Freising para estudiar la carrera del magisterio en el Seminario o Escuela Normal de esa población. Allí permaneció seis años, de 1866 a 1871, en que fué nombrado maestro de una escuela rural, cargo que ejerció durante tres años en otras tantas aldeas bávaras. Así volvió a aumentar sus experiencias pedagógicas que de tanto valor le serían después. A principios de 1874 dejó el magisterio rural y aceptó un cargo en la enseñanza privada para poder estudiar la segunda enseñanza e ingresar en la Universidad. Con este fin asistió al Gimnasio o Instituto de San Estéfano, en Augsburgo, estudiando en dos años, como alumno ordinario, el bachillerato, cuyo título obtuvo en 1877.

De 1877 a 1881 estudió en la Universidad y en el Politécnico de Munich, dedicándose especialmente a las matemáticas y a la física, y aprobó el examen de Estado, que capacita para la enseñanza secundaria. En los años 1882 y 1883 continuó ampliando sus estudios científicos con el profesor

Brill y como ayudante de la Estación Central Meteorológica de Baviera. En 1883 obtuvo el título de doctor en la Universidad de Munich, y desde este año hasta 1895 ejerció como profesor de matemáticas y física en los Institutos de Segunda enseñanza de Nuremberga, Schweinfurt y Munich. Nuevas experiencias que agregar a su concepción pedagógica.

Súbitamente, y sin que él lo esperara, fué nombrado consejero y comisario escolar, o sea director de la enseñanza de Munich, cargo que ha ejercido durante veinticinco años, hasta 1919, y que le ha valido gran parte de la reputación mundial que hoy posee. Entre otras elevadas distinciones recibidas durante su gestión, hay que señalar el título de ingeniero *honoris causa*, concedido al mismo tiempo que a los sabios Röntgen y Willstätter por la Politécnica de Munich.

En octubre de 1919, por varias razones de índole política, abandonó el cargo de consejero escolar, y entonces la Universidad de Munich le nombró profesor honorario, cargo que sigue desempeñando y que constituye la tercera y última etapa de su labor docente. En 1920 la Universidad de Leipzig le nombró profesor numerario de pedagogía; pero no aceptó el nombramiento. En la actualidad es, además, miembro de la Comisión de Cultura del Ministerio de Estado de Alemania, colaborador del Ministerio de Instrucción Pública de Baviera y disfruta el título de *Geheimer Oberstudienrat*, la más alta distinción docente de Alemania. Ha sido también miembro del Reichstag representando a su ciudad natal. Y sobre todos estos trabajos y distinciones, Kerschensteiner reúne otras cualidades no menos valiosas, como son un gusto

refinado por las bellas artes, un trato personal encantador, como lo hemos podido experimentar los que hemos tenido la suerte de tratarle, y una bondad y generosidad extraordinarias.

Las principales obras pedagógicas de Kerschensteiner son:

Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. (Consideraciones sobre el plan de enseñanza.) Munich, Gerber, 1889, 2.^a ed., 1901.

Die staatsbürgerliche Erziehung der deutsche Jugend. (La educación cívica de la juventud alemana.) Erfurt, C. Villaret, 1901, 7.^a ed., 1921.

Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. (El desarrollo de la aptitud para el dibujo.) Munich, Gerber, 1905.

Grundfragen der Schulorganisation. (Problemas fundamentales de la organización escolar.) Leipzig, Teubner, 1907, 4.^a ed., 1921.

Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. (Concepto de la educación cívica.) Leipzig, Teubner, 1909, 4.^a ed., 1920.

Der Begriff der Arbeitsschule. (Concepto de la escuela del trabajo.) Leipzig, Teubner, 1912, 5.^a edición, 1921. Hay una traducción española de L. Luzziaga. Madrid, La Lectura, 1923.

Charakterbegriff und Charaktererziehung. (Concepto y educación del carácter.) Leipzig, Teubner, 1912, 3.^a ed., 1922.

Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. (Naturaleza y valor de la enseñanza de las ciencias naturales.) Leipzig, Teubner, segunda ed., 1919.

Das einheitliche deutsche Schulsystem. (El sistema escolar unificado de Alemania.) Leipzig, Teubner, 1917, 2.^a ed., 1924.

Das Grundaxiom des Bildungsprocess und seine Folgerungen für die Schulorganisation. (El axioma fundamental del proceso educativo y sus consecuencias para la organización escolar.) Berlín, 1917, 2.^a ed., 1924.

Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. (El alma del educador y el proble-

ma de la formación del magisterio.) Leipzig, Teubner, 1921.

Autorität und Freiheit als Bildungsprinzipien. (La autoridad y la libertad como principios educativos.) Leipzig, Oldenburg, 1924.

En prensa, *Theorie der Bildung.* (Teoría de la educación.)

Y numerosos trabajos en Anuarios, Diccionarios y Revistas alemanas y extranjeras. En la *Revista de Pedagogía*, de Madrid, ha publicado Kerschensteiner un excelente trabajo, síntesis de sus ideas, con el título de «La escuela del trabajo» (setiembre, 1922).

La bibliografía sobre Kerschensteiner es extensísima, y aquí tenemos que limitarnos a señalar los trabajos más importantes:

Prantl, *Kerschensteiner als Pädagog.* Paderborn, F. Schöningh.

Fischer, *G. Kerschensteiner Leben und pädagogisches Werk.* «Die Quelle», 75 Jahr, Heft I. Wien, 1925.

Saupe, *Deutsche Pädagogen der Neuzeit.* Osterwieck, Zickfeld, 1924.

Kesseler, *Pädagogische Charakterköpfe.* Frankfurt, Diesterweg, 3.^a ed., 1921.

Ferrière, *L'école active*, t. I. Neuchatel, Ed. Forum, 1922.

Y el trabajo autobiográfico: Kerschensteiner, *Zwanzig Jahre im Schulaufsichtamt*, en el «Archiv für Pädagogik». Leipzig, 1915, n.º 3, pág. 99.

El trabajo que publicamos en este folleto ha sido traducido, con la liberal autorización del autor, de la obra de Kerschensteiner *Grundfragen der Schulorganisation*, en la que aparece con el título de *Das Problem der Volkserziehung*. Y para las líneas que siguen se ha tenido en cuenta sobre todo su obra *Concepto de la escuela del trabajo* y su estudio *Los valores educativos inmanentes de la escuela primaria*, de los *Grundfragen* mencionados.

Finalidad de la educación.—Kerschensteiner identifica la finalidad de la educación con la del Estado. Para él el Estado, en cuanto representa en sus fines y disposiciones las ideas morales, es un fin supremo, moral, exterior, dentro del cual solamente puede alcanzar el hombre su fin moral más elevado, interior. Ahora bien, no se trata aquí del Estado actual, dado, ni de la sumisión ciega a él, sino del Estado actual considerado como comunidad moral, es decir, como un producto histórico, que tiende cada vez más a su propia perfección.

Kerschensteiner parte aquí de dos hipótesis: 1.^a, que la comunidad moral es tanto el fin supremo moral externo del hombre, como la personalidad moral es el supremo bien moral interior; 2.^a, que el Estado actualmente dado se mueve tanto más pronto en dirección de la comunidad moral, cuanto más se difunda por la educación pública la idea de que el supremo bien moral interno y el externo se condicionan recíprocamente. Con estas dos hipótesis puede el Estado actualmente dado determinar el fin y el objeto de las escuelas públicas, tomándolos de su fin y de sus objetos propios.

Y el fin del Estado es doble: en primer lugar, un fin egoísta; la protección exterior e interior y el bienestar corporal y espiritual de sus ciudadanos; y después un fin altruísta: la paulatina introducción del reino de la humanidad en la sociedad humana, mediante su propio desarrollo hasta llegar a ser una comunidad moral y con la participación en la Sociedad de los Estados jurídicos y culturales.

El fin de la escuela pública es, pues, contribuir a educar a la generación naciente de modo que ésta sirva a aquélla doble finalidad. Dicho de otro

modo, los tres fines de la escuela pública, son: 1.^o, auxiliar al alumno individual a emprender un trabajo en el organismo total, es decir, una profesión y a realizarla lo mejor posible (fin de la formación profesional, o al menos de su preparación); 2.^o, acostumar al individuo a considerar esta profesión como un cargo que se ha de realizar, no sólo en interés de la propia conservación y de la propia afirmación moral, sino también en interés del Estado que da al individuo la posibilidad de entregarse a su trabajo y con ello a la conservación de la propia vida (fin de la moralización de la formación profesional); 3.^o, desarrollar en el alumno la tendencia y la fuerza de contribuir con el trabajo profesional al perfeccionamiento de su personalidad y de impulsar el desarrollo del Estado al que pertenece en dirección al ideal de una comunidad moral (fin de la moralización de la comunidad, en la que se ha de ejercer la profesión).

Los tres fines indicados se hallan, según Kerschensteiner, unidos entre sí inseparablemente. No se puede asignar a la escuela la misión de colaborar en la moralización de la comunidad sin que se eduque a los alumnos para una concepción moral de la profesión, y no se puede dar a éstos una concepción semejante sin prepararles fundamentalmente para esta profesión. Y, al revés, la escuela no puede tampoco preparar a nadie de un modo adecuado para su profesión sin que ella misma se sienta como medio para la finalidad general de conducir al Estado dado a su situación ideal como Estado jurídico y cultural. La formación profesional misma es perjudicada cuando la escuela se siente como medio para otra finalidad: cuando persigue, por ejemplo, fines puramente científicos, ar-

tísticos, religiosos, económicos, comerciales o técnicos. En el mejor caso, la escuela se convierte en una escuela técnica, en una escuela que quiere cultivar la técnica por la técnica misma.

Concepto de la educación.—Kerschesteiner diferencia claramente el *concepto* del *proceso* de la educación. El proceso de la educación se realiza dentro de una comunidad cultural. El espíritu en desarrollo se encuentra en torno suyo una infinita multitud de creaciones o productos del espíritu que Kerschesteiner llama bienes o tesoros culturales (*Kulturgüter*). Estos bienes culturales en los que se objetiva el espíritu son o bienes de cosas o de personas o mixtos en los que las cosas o personas están unidas en un bien cultural compuesto, o sea: *a)* las ciencias, artes, religiones, costumbres, sistemas jurídicos, máquinas, instrumentos, etc.; *b)* las personalidades aisladas, sean los héroes anónimos de la vida diaria, sean los grandes y poderosos de la historia; *c)* las instituciones de la sociedad, como el ejército, el derecho, la administración, la beneficencia, las instituciones escolares, educativas, culturales, etc., en las que los bienes de cosas y de personas no actúan inmediatamente como tales, sino por su conexión orgánica.

Al irse apoderando el espíritu de bienes culturales cada vez más elevados, se va desarrollando paulatinamente la vida anímica superior, lo verdaderamente humano. Pero de la infinita multitud de esos bienes el espíritu no aprehende más que los que en cierto grado corresponden a su propia naturaleza. La misión de la educación consiste en colocar en el círculo vital del alumno los bienes favorables a su desarrollo, alejar a los desfavorables y vencer siempre las resistencias externas e

internas que se opongan a la aprehensión de los bienes culturales. Llevar a plenitud la forma peculiar de lo humano que únicamente es accesible al alma individual es lo que Kerschesteiner llama educación del hombre individual.

En cuanto al concepto de la educación, es decir, a la educación, no como proceso, sino como situación o estado, Kerschesteiner advierte que el bien cultural aislado, o mejor la serie ascendente de bienes culturales determinados, desarrolla ciertas funciones anímicas hasta su suprema realización. La educación como estado encierra en sí una multiplicidad lo más grande posible y a la vez una conexión orgánica de las funciones desarrolladas. Se revela en la percepción, en la aplicación teórica y práctica de lo concebido, en la forma e intensidad de la expresión por medio del lenguaje y de sus actitudes, en la conducta respecto a los hombres y cosas y, sobre todo, en el dominio de la voluntad sobre los sentimientos, impulsos, tendencias, en la intuición de la vida y del mundo, en la extensión, profundidad y conexión de la inteligencia y de la capacidad de acción. Así, la educación como estado no es otra cosa que la capacidad, disponibilidad, unión y orden múltiples de las funciones anímicas individuales desarrolladas por medio de los bienes culturales.

Concepto de la escuela del trabajo.—La idea acaso más original y valiosa de Kerschesteiner, y la que le ha dado mayor renombre es la concepción de la escuela del trabajo, vulgarizada después con el nombre de escuela activa por otros pedagogos.

En un artículo publicado en la *Revista de Pedagogía*, de Madrid (setiembre, 1922), Kerschens-

teiner resume así los tres principios que caracterizan a la escuela del trabajo:

1.º La escuela del trabajo es una escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos y que multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles esas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

2.º La escuela de trabajo es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno, dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo ni a los demás.

3.º La escuela del trabajo es una escuela de comunidad de trabajo en la que los alumnos *en tanto* que su desarrollo es suficientemente elevado se ayudan y apoyan recíproca y socialmente, a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza.

Los caracteres, pues, de la escuela del trabajo son: el cuidado y cultivo de la individualidad, sobre la base de las necesidades activas de los alumnos, la autocorrección del trabajo por parte de éstos, el autocontrol, el autoexamen del trabajador, y, finalmente, el desarrollo del espíritu social por medio de las comunidades escolares de trabajo.

Ahora bien, la escuela del trabajo no es la escuela de la mera actividad manual. Este sólo tiene verdadero carácter educativo cuando es utilizado como instrumento sistemático de la educación de la voluntad y de la agudeza del juicio para

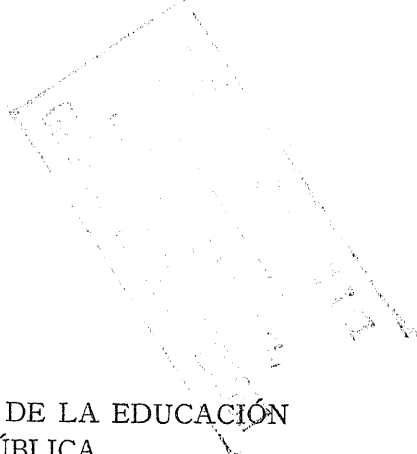
la conquista de bienes espirituales y sólo allí donde parezca necesaria por la naturaleza de las cosas y posible por la naturaleza del ama. El trabajo manual debe conducir dentro de la escuela primaria a la actividad espiritual autónoma. Pero esta actividad exige el mayor alejamiento posible de las viejas formas de transmisión del saber en beneficio de la elaboración activa de las materias de enseñanza. Para esto es necesario disminuir el número de las materias y crear talleres de trabajo espiritual y bibliotecas para la historia, la geografía, las ciencias físicas y naturales y la geometría, y, finalmente, una correspondiente formación de los maestros. Transformar los hábitos del pensar empírico en el hábito de pensar lógico (o lo que es igual científico) es un carácter esencial de la escuela del trabajo, como es también un principio básico de la formación del carácter.

La actuación pedagógica.—La actuación pedagógica de Kerschensteiner como reformador escolar ha consistido principalmente en la reorganización de las escuelas primarias y de perfeccionamiento de Munich.

Desde 1877 existían en esta ciudad, como complemento de las escuelas primarias, sólo una escuela de perfeccionamiento, con tres años de estudio, para muchachos, y otra dominical para muchachas, pero sin valor apenas educativo. Veniendo las resistencias de maestros, padres y autoridades, logró Kerschensteiner crear numerosas escuelas de perfeccionamiento en edificios propios y con todos los talleres necesarios para las industrias del metal, la madera, la construcción, la alimentación, las artes gráficas, la agricultura y el comercio, y con el personal especial adecuado. En

1906 existían en Munich 55 diferentes escuelas en siete edificios propios con 9.224 alumnos, que asisten obligatoriamente de los catorce a los dieciocho años. Además hay escuelas profesionales de carácter voluntario para los adultos (oficiales y maestros). Y también escuelas de perfeccionamiento de carácter general en número de 10 y con 1.100 alumnos. Una exposición detallada de la organización de estas escuelas se halla en el apéndice a la obra de Kerschensteiner *Grundfragen der Schulorganisation*.

Respecto a las escuelas primarias, la reforma de Kerschensteiner consistió primero en elevar y hacer efectiva la obligación escolar un año más, o sea durante ocho años, de los seis a los catorce. Sobre esta base emprendió después la gigantesca obra de transformar radicalmente el espíritu y la organización de las escuelas, colocándolas sobre la base de la actividad y espontaneidad de los alumnos. Para ello organizó en los nuevos y numerosos edificios escolares por él creados laboratorios de física y química, toda clase de talleres, cocinas y jardines escolares, museos, etc. Asimismo atendió a la transformación de la metodología en todas las materias, tanto científiconaturales como de orden espiritual y técnico. Además de estas reformas organizó dos clases de ensayo—sistema que después se ha seguido en toda Alemania—, donde experimentó especialmente desde 1910 a 1914 la enseñanza según el principio del trabajo. De estas clases da cuenta en el apéndice a su obra «La escuela del trabajo» traducida al castellano.



EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Todos los Estados modernos padecen el problema no resuelto de la educación pública. No se habla aquí de la educación del *individuo* en el pueblo. Aun cuando la época moderna ha gastado mucha energía al servicio de este problema, ha vuelto a encontrar, sin embargo, nuevas fuerzas para tal fin. Me refiero a la educación de *todos* para el pueblo. Este problema no ha surgido voluntariamente como el otro, por razones filantrópicas o religiosas, sino que ha sido impuesto a los Estados por nuevas circunstancias. Ha nacido del torbellino de las revoluciones políticas, económicas y sociales del siglo pasado. Ha surgido del impulso interior hacia nuevos órganos para la conservación de la *unidad* del organismo popular en condiciones de vida completamente modificadas. Las antiguas fórmulas y formas educativas no bastan aquí ya. Precisamente lo que más apreciamos en el Estado moderno, la li-

bertad de investigación, de expresión y de la prensa, el derecho de asociación y reunión, el sufragio universal, la libertad de comercio y de industria con todas sus consecuencias económicas, favorece en primer término al individualismo; va en contra del desarrollo conjunto de las masas populares; actúa, no en favor del Estado, sino en perjuicio de él. Esto se ve en todas partes donde la masa popular no se mantiene unida por otro fuerte lazo unitario, por ejemplo: el lazo de un idioma común y del tesoro cultural en él depositado, de una común confesión religiosa, de intereses económicos semejantes o de un peligro común. Estos mismos lazos no son siempre suficientes para contrarrestar las fuerzas centrífugas que se hallan en las libertades del Estado moderno y en el creciente aumento de participación en el poder que aquél supone. Tampoco actúan en favor de la unidad del Estado la libertad de sindicación de los trabajadores y la libertad de coalición—que se ha de colocar en el mismo plano—de los patronos, que unen a las diversas clases sociales. En el caso más favorable disuelven el sentido comunal en la clase social particular. Pero al no arraigar aquéllas en los tesoros culturales comunes, sino en los intereses económicos particulares, agudizan las oposiciones en la sociedad política.

Ahora bien—se puede decir—si esto es así, si las masas se ramifican cada vez más en grupos de intereses y partidos, cuyas luchas colo-

can constantemente en un estado febril al cuerpo del Estado, se renuncia, al menos para la masa, a una parte o a la totalidad de todas aquellas libertades en interés de la unidad poderosa de un dominio cultural mayor, como hace, por ejemplo, la iglesia católica. Pero no hay que afligirse ante la destrucción de Estados que han llegado a ser históricos y en lugar de los cuales se formarán nuevos Estados quizá mejor acomodados a las necesidades semejantes de ciertas partes del Estado y del pueblo, como hemos visto en la separación amistosa entre Suecia y Noruega.

Ambos fenómenos tenemos que examinarlos un momento, puesto que en todos los Estados modernos tienen un número mayor o menor de partidarios y puesto que son, por decirlo así, programas de partidos. Queremos prescindir del hecho de que el primer camino es completamente inaccesible para un gran número, quizá para la mayor parte de los ciudadanos del Estado moderno, para aquéllos precisamente que ven en las diversas libertades el supremo valor de la vida, comprendan o no la última significación de estas libertades. Considerado teóricamente no se puede en absoluto rechazar el camino. Lo que Platón—el supuesto padre originario del actual socialismo—quería en su Estado ideal corresponde a tal camino. Era aquél el Estado en el que son señores y reyes los filósofos (no los pensadores y sofistas alejados del mundo, sino los hombres llegados a la

suprema verdad por una excelsa y múltiple educación en el torrente de la experiencia práctica de la vida), en tanto que la tercera gran clase social de los trabajadores pertenecía a los que debían obedecer. Si hubiera previamente un sistema autónomo, eficaz, natural de selección que hiciera siempre ascender automáticamente de la masa del pueblo a los más valiosos en espíritu, carácter y experiencia vital para hacerles los dominadores, no podría pensar un Estado mejor aun el hombre más amante de la libertad. Pues precisamente por esto amamos los tesoros de la libertad: porque esperamos que, a pesar de todos los obstáculos que se encuentran en el proceso configurador del tiempo, crearán un sistema de selección semejante, que la necesidad que surja de ellos obligará al Estado a desarrollar lo que asegure verazmente su existencia.

Pero la naturaleza humana despedaza cruelmente el plan de organización de Platón. No le es permitido a la humanidad caminar ascendiendo de un modo tan pacífico por el difícil camino de la cultura. Si la historia nos dejara la firme esperanza de que los tesoros de la libertad y la seguridad interior y exterior de la vida de cada individuo fueran mejores si se excluyera temporal o permanentemente a una gran parte de los ciudadanos del goce de las conquistas de la libertad del Estado moderno, no sé lo que podría impedir a tantos hombres perspicaces y cultos a pedir esto y aspirar a

ello francamente. Este sería precisamente su deber. Pero la historia de todos los siglos enseña que las tentativas de exclusión que fueron realizadas hasta ahora por el ingenio o el placer de poderío han conducido en el trascurso del tiempo o a explosiones devastadoras o al estancamiento, el retroceso y hasta a la extinción de los Estados y de su cultura. La Tercera Internacional no ofrecerá otro destino a la sociedad humana y a sus instituciones públicas en el caso de que conquiste el mundo.

El segundo camino significa asimismo un peligro para la existencia y el desarrollo de los bienes de la cultura. Pues conduce, en general, aun cuando quizá sólo pasajera, a la política menuda y, consiguientemente, al retroceso. Los grandes Estados civilizados se asemejan a colectores de energías de todo género, científicas, morales, físicas, técnicas, financieras y económicas. Con la destrucción de los Estados, se destruyen también las energías de trabajo, y como con la política menuda aumenta considerablemente la cantidad de resistencias para el trabajo, desciende el valor de las energías, así como con la destrucción de los grandes capitales de trabajo se debilita su poder productivo. No necesitamos más que comparar la Alemania de 1800 con la del año 1900. La separación de los Estados Unidos de Inglaterra en el siglo XVIII, se reconoce hoy como un progreso cultural, porque así ha nacido otro gran Estado cultural independiente. Pero ningún hombre

perspicaz deseará *à priori* una ulterior desmembración del gran Imperio británico, en tanto que la metrópoli misma siga siendo una sostenedora tan relevante de la cultura progresiva. Cuando Chamberlain trataba de desarrollar por todos los medios de su poder sus ideas para intensificar la unidad del gran imperio colonial encontró, afortunadamente, muchos alemanes que admiraban al hombre por su amplia visión, aunque la realización de sus ideas no hubiera sido en modo alguno favorable, desde el punto de vista económico, para Alemania. Cuando los hombres están unidos para fines culturales comunes, y se sienten íntimamente unidos, perciben la más pequeña desmembración como una debilitación de su energía, y tratan de impedirla en lo posible. El Estado moderno es una asociación para fines culturales comunes. Cuanto más seriamente trate de alcanzar este fin, tanto más dispuesto se ha de hallar a armarse con medios suficientes para la lucha pacífica con otros Estados. De otro modo, los elementos del pueblo corren el peligro, con la destrucción del Estado, de perder esos bienes, y con ello, de contribuir a la disolución del Estado. En interés de una cultura creciente no es ventajosa una gran multitud de Estados pequeños, sino un número limitado de grandes Estados, claro es que no demasiado centralizados, a cuya sombra puedan vivir también diversos Estados pequeños, como el monte bajo necesitado de protección y de sombra entre los

árboles gigantes de un gran bosque. Sólo los grandes Estados pueden desarrollar y reunir aquellas energías económicas, sociales y culturales que en las inevitables luchas de las clases y las razas faciliten una victoria pacífica en beneficio de los valores culturales; sólo el gran Estado da a los hombres de acción valiosos un campo bastante grande y seguro de actividad; y como el realizarse es un elemento vital del hombre, el Estado más grande podrá favorecer más las energías del hombre capaz en interés de la humanidad. El sabio puede desarrollarse dentro de las cuatro paredes de su cuarto de trabajo o de su laboratorio e influir en el mundo por el arte de la imprenta, aunque también en muchos campos de la investigación la cuantía de los medios del Estado pueden ser de importancia decisiva para el pleno desarrollo de sus fuerzas espirituales. Pero el organizador, el talento administrativo, el genio económico, el gran educador popular, chocan, en los ambientes reducidos, demasiado pronto y demasiado a menudo con resistencias insuperables. En los Estados más pequeños se hallan aquéllos, con sus horizontes mucho más pequeños, al término de su actividad cultural mucho tiempo antes de haber agotado su energía creadora. Si—como Alfredo Krupp ha escrito bajo el dibujo de su casa solariega—el fin del trabajo debe ser el bienestar común, entonces la máxima fuerza de trabajo influye del modo más beneficioso. La atomización de Eu-

ropa en tantos Estados pequeños como ha producido la última guerra, es para la cultura europea no menos fatal que su empobrecimiento económico y financiero. La cultura de los Estados pequeños es siempre influida del modo más poderoso por la de los grandes Estados vecinos. En la vida de los Estados ocurre como en la vida de los individuos: el pequeño se modela siempre por el ejemplo del grande. Cuando sólo existen pequeños, ninguno está dispuesto a seguir el ejemplo del otro.

Vemos que ninguno de ambos procedimientos que consideran como recomendables o que quieren seguir ciertos partidos actúa en general de un modo que conserve la cultura o que la fomente. Así no queda al Estado moderno otra solución que intentar desarrollar energías en otra parte que se opongan a las energías centrífugas de la libertad. Uno de los mejores medios para ello le es dado a aquél en la educación del pueblo.

Sólo podrá comprender esta tentativa aquel que cree en tal posibilidad educativa de las masas, esto es, en una posibilidad de conducir a las masas por instituciones públicas a un grado de cultura elevado. Quien no crea en esto, sólo tiene un medio para mantener el Estado moderno: oponerse con disposiciones policíacas o medidas de excepción a los abusos que puedan hacerse de la libertad en interés de la conservación del Estado. Pero cuanto más se avance por esta vía, tanto más se encontrará en un ca-

mino difícil, si es exacto el principio de que el fin último ideal de toda cultura es una sociedad humana compuesta lo más posible de personas moralmente libres, cultivadas conforme a su peculiaridad natural. Pero ni las medidas policíacas ni las leyes de excepción hacen seres independientes y moralmente libres.

Ahora bien, a nosotros nos fortalece en la creencia de la posibilidad de una educación del individuo para el pueblo, dos cosas: primero, la circunstancia de que, como nosotros podemos vernos con nuestros propios ojos, la libertad en el Estado moderno actúa tanto menos centrifugamente cuanto más alta se halla la cultura que ha alcanzado el pueblo. El régimen constitucional, que es una bendición para Inglaterra, sería una desdicha para la Rusia actual. Se puede exponer a las tempestades del aire libre al Estado que ha alcanzado la edad viril, pero no al Estado párvulo. En segundo lugar, en el hombre no existen sólo las tendencias liberales egoístas que los separan, sino que también actúan las tendencias sociales que los vuelven a unir. De otro modo, nunca se hubiera llegado a constituir los grandes Estados que viven de un modo natural durante mucho tiempo. La primera observación nos lleva a la esperanza, la segunda también a la creencia en la posibilidad de la educación.

La educación para la formación de un espíritu popular, poderoso, enérgico, que no falla en los momentos críticos, es sólo un aumento cuan-

titativa y cualitativamente gigantesco de la educación para la creación de un fuerte espíritu familiar. No se puede decir que haya aumentado en relación a los tiempos anteriores la capacidad para una fuerte educación familiar. Al contrario. Aquella es cada vez menor, principalmente por las adversas circunstancias económicas y sociales. Pero esa capacidad ha existido, y existe aún hoy, y en determinadas minorías confesionales, por ejemplo, en una extensión que supera a la misma familia en sentido riguroso. ¿Cuál es el secreto de esta educación? Nada más que el hecho de que *el desarrollo intelectual, moral, técnico y económico de las generaciones jóvenes se realiza en y por el servicio práctico en la familia limitada o amplia*. A medida que los niños crecen, participan activamente, solos o reunidos, ayudando, sirviendo, entregándose, aconsejando, en todas las actividades y sucesos de la familia. Así introduce ésta su propia experiencia, más que la enseñanza de los adultos sobre el valor del espíritu familiar vigoroso, en la vida común de la familia, y hasta este espíritu existe ya en lo esencial antes de que se pueda comprender teóricamente su finalidad y necesidad.

Este camino tendrá que emprender también la educación para la conciencia popular vigorosa. Con tal fin se dispone de dos medios: la preparación por medio de la escuela y la realización mediante las múltiples organizaciones de la vida pública. Ante todo, nuestras escue-

las, sean del grado y género que fueren, tendrán que dirigirse *mucho más que ahora a la educación de las tendencias sociales*, tratando, como en la familia, de no referir a sí mismas y de antemano las capacidades intelectuales, técnicas y artísticas, las disposiciones afectivas y volitivas de las jóvenes generaciones, y, por tanto, de no desarrollar al individuo en actividades aisladas, sino, siempre que sea posible, al servicio de otros o en trabajo en común con los demás. Esta es una exigencia que no suele hacerse ordinariamente, y hasta a muchos hombres de escuela quizá les parezca muy problemática. Lo que quiero decir aquí y he tratado de realizar con más o menos éxito desde hace quince años en las escuelas que dirijo, lo he encontrado con gran alegría y admiración, hace algunos años, mucho más desarrollado en las conferencias «The school and the society» del afamado filósofo americano *John Dewey* (1). Al final de su primera conferencia «La escuela y el progreso social» dice:

«Cada una de nuestras escuelas se ha de convertir en una vida de comunidad embrionaria (*embryonic community life*) que, con sus actividades diversas, refleja la vida de la comunidad adulta y que está inspirada por el espíritu del arte, de la historia y de las ciencias. Cuando la escuela eduque a todo niño de la sociedad

(1) Traducida al castellano por D. Barnés: *La escuela y la sociedad*. Madrid, Beltrán, editor.

como miembro de tal comunidad embrionaria, saturándole del espíritu de servicio y equipándole con los medios para dirigirse eficazmente, tendremos la más alta y mejor garantía para una gran sociedad que sea valiosa, bella y armónica». Verdaderamente nadie podría hablar más lleno de esperanza que este filósofo eminente sobre los efectos de una escuela así organizada.

Pero lo que actualmente hacen nuestras escuelas es justamente lo contrario de lo que, según las anteriores consideraciones, debieran hacer para fomentar la educación del pueblo. Esta es una objeción que, aunque improbadada, no se hace sin fundamento. Pero en todo caso se reconocerá que tal como se hallan organizadas hoy las escuelas, desde el punto de vista de su plan y de su enseñanza, su misión esencial es el desarrollo del saber, de la inteligencia, de la destreza técnica o artística del *individuo*. En las escuelas elementales, el tiempo y el desarrollo de los niños sólo permiten una instrucción superficial de los alumnos, la adquisición de la destreza en el uso de los primitivos instrumentos de la lectura, la escritura y el cálculo, y, en el caso más favorable, una modesta disciplina de la voluntad. Pero nuestras instituciones docentes para las profesiones más cultas y técnicas tienen a la vista casi sólo la educación intelectual y muy poco o nada la social. Fomentan mucho más la capacidad mental que la moral y económica, la

reflexión técnica que la responsabilidad y entregamiento a los demás; en suma: son escuelas donde experimentan, en efecto, un desarrollo sistemático las tendencias cognoscitivas egoístas, pero no o casi no las tendencias sociales. «La misión de nuestros institutos de segunda enseñanza—decía en Munich un profesor de Instituto entre el aplauso de sus colegas—es, sobre todo, la instrucción y la enseñanza; el problema educativo sólo viene en segundo término.»

Y éste es el espíritu escolar general no sólo en Alemania, por muy intensamente que las disposiciones oficiales y la «educación religioso-moral» traten de actuar mediante la enseñanza de la religión, de la moral o del civismo sobre la actividad de la vista, del oído o de los sentimientos. Las aptitudes intelectuales o técnicas son aquéllas a las que se dirigen principalmente con auxilio de los libros, de la escritura y de los discursos. De este modo, los más aptos, más aplicados, más listos y más diestros técnicamente son cultivados en sus tendencias puramente personales, son hechos más capaces para sí, ganan a los demás, salen adelante, llegan a ser vencedores, no sólo en los bancos de la escuela, sino también fuera, en la lucha de la vida. La escuela les ha dicho mil veces quizá que algún día han de poner sus fuerzas al servicio de la patria y les ha presentado en la historia ejemplos de verdaderos héroes de la acción. Pero realmente los alum-

nos no lo han aprendido, es decir, experimentado en sí. La escuela actual no posee institución alguna para desarrollar cooperativamente y de un modo automático las tendencias sociales por el trabajo correspondiente. Al contrario. Lo que hace es precisamente impedir el trabajo cooperativo, pues quiere promover la actuación del individuo, no de la masa. Si vemos aún a miles de nuestros conciudadanos penetrados por el sentimiento común, no meramente platónico, sino realmente *activo*, no lo debemos *en primer término* a las escuelas, sino a las correspondientes circunstancias familiares o a otras condiciones favorales que inducen a la joven generación al servicio de sus conciudadanos, no sólo por la teoría, sino por la práctica. De otro modo, los alemanes con nuestro sistema escolar tan desarrollado y con el que seguramente superamos a los demás Estados, debíamos tener la más firme conciencia popular, lo cual no podría afirmar que ocurre. Digo «no en primer término»; pues, naturalmente, no deja de tener alguna influencia nuestra instrucción pública en el desarrollo del sentido social con su círculo riguroso de deberes, su educación para la escrupulosidad, el cuidado y la minuciosidad, para la subordinación equitativa a una ley común sin consideración a las personas. Pero estas virtudes prácticas sólo han surgido del actual sistema escolar porque, en general, no se puede imaginar un sistema escolar bien organizado

sin producir ese efecto. Pero nuestras escuelas no prestan ningún cuidado sistemático a las virtudes sociales superiores, sobre todo al cultivo sistemático del *sentimiento del deber social*, tan extraordinariamente importante, y del *sentimiento de la responsabilidad* para cada palabra y cada hecho, la asombrosa falta de los cuales tanto daño ha producido a nuestros conciudadanos. El sistema dominante en estas escuelas del constante conducir con andadores, guiar y orientar excluye directamente tal cuidado. Sólo en algunos fenómenos de los últimos años veo una organización conscientemente establecida que puede contribuir al fomento de las virtudes sociales: son las sociedades de excursiones de los alumnos y las asociaciones de estudiantes universitarios para la educación de los obreros. El segundo grupo ha surgido directamente del espíritu de ayuda social; el primero puede llenarse fácilmente con él. Pero la poca importancia que se presta a esto lo revela el proceder pasivo, si no es la resistencia, de aquéllos que podrían fomentarlo. La desconfianza en la juventud que domina extraordinariamente en nuestro sistema de educación es también un enemigo de lo bueno. Nosotros queremos y debemos confiar en la juventud y esperar de ella que el camino que sin nuestra guía ha emprendido, le conduzca por sí mismo al reino de los ideales que los mejores de aquéllos prevén, tal como el nuevo «movimiento juvenil» lo ha creado. Ello

ocurrirá tanto más pronto cuanto más razonablemente les dirijamos los mayores.

En comparación con estas dos innovaciones, significa sólo un pequeño progreso la introducción de la educación cívica en todas las escuelas, tal como la aprobó en 1907 la municipalidad de Hamburgo, y tal como se da siempre aquélla. La enseñanza de las cosas morales es una fuerza paralítica siempre que no coincide con la práctica o con la costumbre. En este punto del ejercicio y del hábito van muy por delante de nosotros las grandes «public schools» de Inglaterra y los «colleges» de Oxford y Cambridge. Los alemanes creemos siempre poder realizar todo género de educación escolar mediante la instrucción con palabras y libros, con la mera ilustración por innumerables conferencias y lecciones de todo género. Este es, sin duda, el camino más cómodo y a la vez más barato para la educación pública. No es, sin embargo, enteramente infructuoso si la semilla de la palabra cae en un espíritu bien preparado por las condiciones domésticas o de otro género. Pero cuando así no ocurre, este camino tiene muy poco valor. La educación para el pueblo exige más. Ha de acostumbrar al muchacho y a la muchacha a poner al servicio de los intereses comunes no sólo su pensar y sentir, sino también su obrar en todos los casos decisivos, en lo que permiten las disposiciones naturales. Pero esto se hace sólo mediante el trabajo, por el trabajo realmente práctico en

una organización de la escuela o de la vida pública. Sólo en la escuela práctica de tales organizaciones, que se amplían cada vez más, se transforman las tendencias sociales en vigorosos hábitos volitivos que pueden llegar a ser más fuertes que todas las tendencias individuales a la libertad. Sólo en tal escuela aprende el hombre por propia experiencia a percibir, sentir y comprender cada vez más claramente la dependencia de los propios intereses de los intereses de sus hermanos. Sólo en ella recibe su verdadera significación ética el principio de la igualdad de los hombres. Sólo en tal escuela se desarrolla el verdadero concepto de la asociación para el bien común que llamamos Estado, que sólo desarrolla una energía cultural fructífera cuando sabe indicar fines comunes y colocar al servicio de estos fines el mayor número posible de miembros con menosprecio de los intereses egoístas.

El problema de la educación pública podría así expresarse en esta fórmula: *La educación pública es la conducción y organización sistemáticas del pueblo para la satisfacción de crear en común.* En esta fórmula desaparece aquel momento egoísta que ya se esfuerzan hoy en suprimir las mejores de nuestras escuelas, la satisfacción de crear, sólo que desgraciadamente exenta de todo pensar y sentir social, y prescindiendo de las escuelas especiales, casi exclusivamente en el campo intelectual. Pero la utilización de este momento egoísta es un

punto esencial para la solución de estos problemas. Pues sólo la satisfacción de crear da contenido a la vida personal, sin el que nuestros esfuerzos de educación social no encuentran ningún punto eficaz de enlace. Sólo se pueden educar aquellos hombres para quienes la vida tiene el valor de ser vivida. La educación utiliza este elemento impulsador asociando a él otros valores que aquélla aspira a introducir en la conciencia popular. Esta asociación se realiza tratando de organizar la satisfacción personal egoísta de crear en una satisfacción común mediante adecuados procedimientos de actuación práctica. Así las tendencias morales son dirigidas de antemano y mediante múltiples ejercicios de la voluntad al camino del deber moral. Todos los sistemas de educación que ponen constantemente ante la conducta del hombre sólo el «deber» escueto, el mandato moral en forma docente, el precepto sin interés, fracasan cuando no tienen más remedio que imponer también el deber. Así es también hoy en la familia la satisfacción común de crear de padres e hijos el medio más eficaz de toda educación doméstica, y en los tiempos en que no existían aún escuelas, la participación de los niños y las niñas en el oficio de los padres, en las costumbres de la familia, en los derechos y deberes de la clase social rigurosamente cerrada, que generalmente, al menos en la aristocracia y en la burguesía poseía firmes organizaciones, eran un vivir y desarrollarse en la

satisfacción de crear en común. Sobre este terreno crecieron hombres firmes, incommovibles, rectos, vigorosos, que por muy frecuentemente que se hallaran en lucha, se reunían en momentos de peligro común, como los dientes de la grúa en el momento en que han de elevar la carga recogida. La satisfacción de crear en común fué el elemento fundamental de toda la educación en la época de mayor auge de las ciudades alemanas, en que las organizaciones gremiales que se desarrollaban constituían las escuelas elementales y superiores, las cuales introducían a la joven generación no sólo en el trabajo práctico profesional, sino también en el trabajo político administrativo del gobierno de la ciudad. Al comienzo del siglo XIX, cuando Alemania yacía vencida, fué reconocido el indicado principio como el fundamento de la educación pública por los filósofos y hombres de Estado. Así escribe el barón von Stein: En tanto que no se modifique la Constitución, en tanto que las fuerzas de la nación no sean incitadas a una mayor actividad por las instituciones comunales y del Estado, en tanto que la mayor parte se vean obligados a ocuparse de cosas egoístas, prevalecerá el egoísmo y se harán pocas cosas razonables y vigorosas. La nación tiene que ser acostumbrada a manejar por sí misma sus asuntos. El espíritu común sólo se forma con la inmediata participación en la vida pública. *Aquél surge del amor a la comunidad de la que se es miem-*

bro, y por él llega a convertirse en amor a la patria. Los centros de educación para la reconstrucción del pueblo pensados por el filósofo J. G. Fichte (1) son, en el sentido y espíritu del filósofo John Dewey, nada más que una *embryonic community life*, centros en los que están unidos el aprender y el trabajar, que en lo esencial se sostienen a sí mismos mediante el trabajo de los alumnos, y crean en éstos la conciencia de que cada uno ha de contribuir a este sostenimiento en la medida de sus fuerzas, centros «en los que cada uno debe saber que es responsable de la totalidad», en los que cada uno debe gozar o debe sufrir con la totalidad, y añade: «con esto, la digna independencia del Estado y de la familia en que aquél debe entrar y la relación de sus miembros individuales se les presenta en una intuición viva y se arraiga indestructiblemente en su espíritu.»

El problema es, pues, ¿cómo debe disponerse esta organización en la actual situación escolar para la satisfacción de crear en común? Los establecimientos económicos de Fichte no pueden crearse o sólo de un modo pasajero. El proyecto originario de organización de los «Hogares

(1) «Discursos a la nación alemana». Se debe leer no sólo esta obra. Yo desearía recomendar encarecidamente a todos los que se ocupen de los problemas de la *educación pública*, que estudiaran también algunas otras obras de Fichte. En la edición de Félix Meisner, de Leipzig, han sido hechas accesibles a todos y a precio muy bajo los más importantes trabajos de aquél. Sobre todo se han de leer: «Der geschlossene Handelsstaat» «Die Wissenschaftslehre von 1800 und 1804» y «Bestimmung des Menschen.»

de educación en el campo», del Dr. Lietz, estaba inspirado en tal espíritu; pero no se puede desarrollar en tal dirección toda la organización escolar del Estado. La brillante experiencia de John Dewey en la Universidad de Chicago tampoco puede contar con una gran difusión por los gastos que supone: todo proyecto de organización en el que, como aquí, los gastos de enseñanza ascienden al año a unas 650 pesetas por niño, tendrá que ser a lo más admirado con gestos de aprobación. Tras una breve existencia, esta escuela de ensayo tuvo que ser cerrada. Nosotros hemos de comenzar mucho más modestamente, trabajar no revolucionaria, sino reformistamente, paso a paso, conservando a la vista el fin lejano. Si alguna vez se emprende seriamente este camino, nuestros sucesores continuarán avanzando allí donde nosotros nos vimos obligados a detenernos.

Ahora bien, una cosa es cierta: la satisfacción de crear sólo se desarrolla cuando el trabajo que hemos de realizar satisface a nuestras tendencias, inclinaciones, disposiciones o a las esperanzas de nuestra vida. Esto tiene aún más aplicación al niño por su egoísmo inquebrantado que al adulto. Las tendencias, disposiciones y esperanzas de por lo menos el 90 por 100 de todos los alumnos de las escuelas públicas no se hallan, empero, en el campo del trabajo libresco de nuestras escuelas. No sólo todo el ambiente en que se desarrolla su vida, no sólo el porvenir al que se dirigen,

sino también las disposiciones e inclinaciones naturales de la inmensa mayoría de los niños se dirigen al trabajo práctico.

Déjese elegir a una clase de niños bien preparada en cosas teóricas entre el libro y el cuaderno escolares de una parte, y la sierra, el cepillo y el escoplo de otra; entre la clase de experimentación en la sala de física y química y las prácticas en el laboratorio con básculas y retortas; déjese decidir a una clase de niñas bien dirigida si prefiere la lección de botánica y de substancias alimenticias o una clase práctica en el jardín o en la cocina escolar, y seguramente el 90 por 100 de todos los niños se apresurará a salir de las clases ordinarias con su atmósfera de pasividad y a entrar en las estancias de la actividad. Sólo se necesita ver y experimentar los gritos de júbilo de los niños, su brillante ardor cuando se acaba la lección libresca ordinaria de nuestras escuelas primarias de Munich y empieza el trabajo práctico, para no tener necesidad de ninguna otra prueba. Esto no obstante, las escuelas primarias en Alemania, a pesar de los múltiples ensayos realizados para introducir el trabajo práctico, son aún puras escuelas librescas. Para que pierdan cada vez más este carácter no basta crear aquí y allá una clase de trabajos manuales, organizar algunas cocinas en las escuelas y crear jardines escolares. Tenemos que introducir *orgánicamente* el trabajo práctico en la totalidad del plan de enseñanza; tenemos

que tratar más y más de colocar los talleres, laboratorios, salas de dibujo, cocinas y jardines escolares en el punto central de la vida de la escuela y unir a ellos lo más posible la enseñanza teórica.

Esto es aún más necesario en la enseñanza de las escuelas de adultos o de perfeccionamiento que, exceptuando en Munich, aun se niegan medrosamente a acoger el trabajo práctico en su plan de enseñanza. ¿Para qué?—oigo replicar—; ¡los muchachos de catorce a dieciocho años están todo el día ocupados ya en trabajos prácticos! Ciertamente; ¡pero en qué trabajos! En su inmensa mayoría, en un trabajo que está muy lejos de crear la satisfacción de crear. Pues las circunstancias sociales, económicas e industriales y la baja preparación de los maestros de taller, despojan a la mayoría de los aprendices de aquellas condiciones que podrían engendrar un alegre y creador espíritu de trabajo. Esta satisfacción de crear no la produce en efecto todo trabajo. Tal dicha sólo nace del trabajo fundamental, sólido, pensado, sistemático, que avanza con la fuerza que crece y que desarrolla poco a poco las disposiciones productivas. ¿Cuántos aprendizajes ofrecen este trabajo? ¿Es que se cree que los innumerables niños y niñas alemanes que durante tres o cuatro años languidecen en un trabajo completamente mecánico o indiferente o hasta aborrecido, que desde el primer día son adiestrados unilateralmente y ocupados

constantemente en un trabajo malo o de remiendo, o que aquellos otros innumerables niños a los que se hace jornaleros desde el primer día de la salida de la escuela, se cree realmente que estos muchachos, cuando a los dieciocho años entran en la vida burguesa, pueden estar saturados aunque sea sólo de una satisfacción individual de crear, prescindiendo de la comunal? Según un cálculo mío, del millón y medio de muchachos de la edad en cuestión que existen en Alemania, una quinta parte de ellos no conoce en general ningún trabajo aprendido; los años dorados de la vida los pasan como jornaleros, demandaderos, recadistas, mozos, etcétera. ¿Cómo pueden adquirir estos pobres muchachos una sensibilidad para la satisfacción de crear cívica, social, común, cuando nunca han experimentado en sí el estímulo de la satisfacción de crear personal? ¿Qué han de hacer éstos con la instrucción cívica? Permanecen indiferentes con el trabajo de memoria y de escritura de la escuela de adultos corriente, indiferentes soportan la enseñanza de palabras, indiferentes contemplan los esfuerzos comunes de sus conciudadanos, excepto cuando les muestran sus apóstoles el país del futuro, donde fluyen eternamente arroyos de leche y miel.

Sin duda, lo más necesario que tenemos que hacer aquí es crear instituciones escolares en las que todo el mundo pueda experimentar la dicha del trabajo serio. Por esta misma razón he tratado de establecer talleres en todas las

escuelas de perfeccionamiento, aun en aquéllas a las que sólo acuden jóvenes de profesiones no especializadas. Cuando alguna vez comprendan los hombres lo que significa introducir a la juventud en la satisfacción de crear, cuando reconozcan todos que no se puede educar a nadie fuera del trabajo, que la ilustración intelectual y moral sólo influye en hombres amantes del trabajo, entonces es posible que se dicte *una ley nacional por la que todo muchacho y muchacha tendrá que haber aprendido un oficio cualquiera antes de haber cumplido los dieciocho años, en tanto que no acudan a una escuela secundaria*. No se tema que con tales instituciones en nuestras escuelas primarias y de perfeccionamiento tenga que abreviarse el cultivo de los antiguos instrumentos de cultura: la lectura, la escritura y el cálculo. Al contrario; si ponemos éstos al servicio de la satisfacción por el trabajo práctico, llegarán a ser utilizados por las masas con mayor seguridad y espontaneidad que hoy, en que son tratados independientemente de las aficiones naturales de la mayoría de los alumnos sólo en tanto que pesa sobre ellos la coacción de la escuela. Todo trabajo que nuestros muchachos y muchachas emprenden de un modo vivaz impulsa espontáneamente a éstos a buscar los medios que pueden fomentar este trabajo. Nuestro cuidado más importante será, pues, organizar bibliotecas que sirvan para ese trabajo.

El primer paso, consiguientemente, que han

de dar nuestras organizaciones escolares es *transformar nuestras escuelas librecas en escuelas de trabajo práctico*, en las que, siempre que lo permita la materia de estudio, sustituiremos la enseñanza de libros por la enseñanza del trabajo. Que esta medida puede adoptarse sin gastos demasiado elevados lo demuestran las organizaciones de las clases superiores de las escuelas primarias y todas las escuelas de perfeccionamiento de Munich.

Pero a este primer paso ha de seguir un segundo: *la transformación del placer del trabajo individual en la satisfacción del trabajo común*, o dicho de otro modo, con relación a la organización escolar: *la transformación de nuestras escuelas en comunidades de trabajo*. Cuando nuestra actividad educativa no está inspirada por la desconfianza, sino por la confianza en la juventud, se ofrecen para aquel fin diferentes posibilidades que he expuesto detalladamente en mi obra *«La educación cívica de la juventud alemana»*.

Cuando en las escuelas ha surgido el placer del trabajo común; cuando la voluntad, dirigida egoístamente al principio, es convertida en trabajo para el servicio de la comunidad; cuando se ha iniciado el espíritu de subordinación, de responsabilidad, de ayuda, entonces hay que dar el tercer paso: *transformar las virtudes de la costumbre en virtudes de la inteligencia mediante la instrucción cívica*.

De los objetivos y fines de las escuelas de-

pende el modo cómo se ha de concebir esta instrucción, cómo se ha de disponer ésta en el organismo escolar y los métodos que se han de seguir. Sólo la escuela primaria puede prescindir de ella por la falta de madurez espiritual de los alumnos. En cambio, se ofrecen, como he dicho repetidas veces, múltiples posibilidades para su realización en todas las escuelas de adultos, de perfeccionamiento, especiales, artísticas, en todos los institutos de segunda enseñanza, y no menos en la última escuela, común a todos los ciudadanos de la nación, la escuela del servicio militar, que no es aún suficientemente utilizada para la educación cívica.

El cuarto y último paso es *la introducción de los ciudadanos en la autoadministración de sus asuntos*, tanto por las asociaciones públicas locales, de distrito y provinciales, como por instituciones de otro género, como las cámaras de comercio, agrícolas, industriales y obreras y, sobre todo, por la formación y ampliación de las autoridades escolares, educativas y de asistencia de todo género. El moderno Estado constitucional ha dado, sin duda, este paso hace mucho tiempo. Pero lo ha hecho sin dar los tres pasos precedentes, y de aquí también el influjo relativamente pequeño de estas instituciones en el desarrollo del carácter cívico; de aquí también la constante irrupción de la economía de los intereses y partido según el modelo del Parlamento, y con ello, naturalmente, la menor capacidad de resistencia de

estas autoridades administrativas y protectoras inferiores al deseo constante, psicológicamente comprensible, de la omnipotencia del Estado de limitar poco a poco la autonomía concedida que de ampliarla con la creciente madurez de los ciudadanos.

Todos estos fenómenos patológicos, sin duda, no desaparecerán nunca enteramente; pero serán esencialmente mejorados si el Estado atendiera más al último fin de toda educación pública en todas sus medidas administrativas, a saber: al futuro ciudadano; si quisiera dar antes los tres primeros pasos en todas sus organizaciones escolares. Pero hoy no se halla aún muy inclinado a hacer los necesarios sacrificios para ello. Mas quizá le obliguen a hacerlo al Estado moderno las fuerzas centrifugas antes de que sea demasiado tarde.

En todos los países culturales, sobre todo en los germanos y anglosajones, se busca la luz y la claridad en esta nueva dirección que hemos de emprender. Frente a la importancia del problema fundamental de si pueden ser puestas al servicio de la educación del pueblo las organizaciones escolares de todo género, son de una verdadera pequeñez las demás discusiones escolares existentes en Alemania, Inglaterra y América, los problemas del monopolio de la enseñanza y de la validez de los estudios, la discusión sobre el mayor valor de las materias de enseñanza humanistas o realistas sobre el valor educativo del latín y el griego en compa-

ración con las ciencias y las matemáticas, el inglés y el francés. Para mí este género de problemas ha sido resuelto hace tiempo. El valor educativo de toda actividad científica depende, sobre todo, de la capacidad del individuo para esta actividad. Si existe realmente una capacidad para un género de actividad científica o técnica superior, todos pueden llevar esta capacidad suya al grado máximo de educación por una escolaridad fundamental. Lo esencial es que no se atasque a nuestras escuelas, como hasta ahora, con el mayor número posible de ocupaciones, a las que han de someterse todos los alumnos sin tenerse en cuenta su capacidad. Mucho más importante sería que los maestros de las escuelas de segunda enseñanza discutieran sobre este tema: ¿Cómo podemos poner nuestra enseñanza al servicio de la educación y organización para la satisfacción de crear en común? Entonces llegarían por sí mismos a soluciones que yo he propuesto repetidamente y elevarían así considerablemente el potencial educativo de sus escuelas.

Pero no se puede predecir con justeza si realmente se cerrarán las heridas del Estado moderno cuando todas las organizaciones escolares recorran los caminos que aquí se han indicado, y cuando el Estado y los municipios se hallen dispuestos a reunir a los hombres después de la escuela en organizaciones de trabajo con un círculo de acción autónomo y al servicio de una gran comunidad. Todo dependerá

de la rapidez con que los Estados aborden este problema, de los medios materiales de que dispongan, cuando tantos otros problemas de protección interior y exterior, de asistencia espiritual y física han de resolver; de la decisión con que emprendan el trabajo, del espíritu y de la formación que se hallen en condiciones de proveer a los sostenes del poder educativo: maestros e inspectores escolares. La educación escolar sólo puede realizar la parte fundamental del trabajo; las circunstancias de política exterior e interior como las sociales y económicas (no hay más que pensar en el importantísimo problema de la vivienda) pueden causar un gran daño a este trabajo e impedir su continuación, tan necesaria fuera y después de la escuela.

Pero hay una cosa absolutamente cierta: cada uno de los pasos, aun los más pequeños, dados en la dirección que antes he indicado, pone más cerca a un grupo de hombres entre sí que *antes*; les enseña a servir, a auxiliar, a sacrificarse; les enseña a transformar la igualdad en subordinación voluntaria, y miles de pasos semejantes realizan lo mismo en miles de grupos. Asimismo, hay una cosa absolutamente segura: cada uno de los pasos, aun los más pequeños, dados en el sentido indicado, proporciona una *educación más genuina y auténtica*, acentúa el predominio de la formación del carácter sobre la mera información más que los procedimientos actuales; pues da al individuo la experien-

cia del propio trabajo que actúa sobre el carácter, y no la mera enseñanza libresca que en el caso más favorable sólo aumenta el saber. Los hombres y Estados no arriesgan lo más mínimo si se deciden a abandonar los actuales métodos de organización escolar y adoptan los nuevos. Pero posiblemente pueden ganar lo máximo que les puede ofrecer el destino: un Estado de cultura firmemente asegurado en sí mismo por mucho tiempo.

Sin duda, no para siempre. Los Estados individuales han nacido y perecido hasta ahora como todos los demás organismos, y existen pocas probabilidades de que los Estados modernos tengan una vida ilimitada. En el Congreso Internacional de Sociología celebrado en Londres, en 1906, el sociólogo I. K. Kochanowski ha expuesto con gran poder de convicción en su trabajo: «La foule et les meneurs», que la duración de la vida de todos los Estados es necesariamente tan temporal como la de los individuos particulares. Es posible que así sea. Pero entonces es que existe también una macrobiótica para los Estados, así como para los hombres, y, en efecto, yo creo que no necesitamos ya descubrirla: La macrobiótica de los Estados individuales consiste en la educación pública, sostenida por la fe en sí misma y querida con leal seriedad.

PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA

PROGRAMAS ESCOLARES

Por *FÉLIX MARTÍ ALPERA*

- I.—NOCIONES DE CIENCIAS FÍSICAS, QUÍMICAS Y NATURALES
- II.—LENGUA ESPAÑOLA: LECTURA, ESCRITURA, GRAMÁTICA
- III.—GEOGRAFÍA
- IV.—HISTORIA
- V.—ARITMÉTICA, GEOMETRÍA Y TRABAJO MANUAL

Precio de cada obra: TRES pesetas

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

- I.—DEWEY. «El niño y el programa escolar». Con un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga.
- II.—KERSCHENSTEINER. «El problema de la educación pública». Con un estudio preliminar de L. Luzuriaga.

Precio de cada obra: UNA peseta.

SERIE ESCOLAR

- I.—EL PROGRAMA ESCOLAR. Por *Fernando Sáinz*.
- II.—DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO. Por *Antonio Ballesteros*
- III.—EXAMEN Y CLASIFICACIÓN DE LOS NIÑOS. Por *A. Rodríguez Mata*.
- IV.—PREPARACIÓN Y EJECUCIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR. Por *Eladio García*.
- V.—EL MATERIAL DE ENSEÑANZA. Por *Vicente Valls*.
- VI.—DECORACIÓN ESCOLAR. Por *Pedro Chico*.

Precio de cada obra: UNA peseta.

SERIE METODOLÓGICA

- I.—CÓMO SE ENSEÑA EL IDIOMA. Por *F. Martí Alpera*. (2.^a edición.)
- II.—CÓMO SE ENSEÑA LA ARITMÉTICA Y LA GEOMETRÍA. Por *Margarita Comas*. (2.^a edición renovada.)
- III.—CÓMO SE ENSEÑA LA GEOGRAFÍA. Por *J. Dantín Cereceda*. (2.^a ed.)
- IV.—CÓMO SE ENSEÑA LA HISTORIA. Por *Tedfilo Sanjuán*.
- V.—CÓMO SE ENSEÑAN LAS CIENCIAS FÍSICOQUÍMICAS. Por *Modesto Bargalló*. (2.^a edición renovada.)
- VI.—CÓMO SE ENSEÑAN LAS CIENCIAS NATURALES. Por *Enrique Rioja*. (2.^a edición renovada.)
- VII.—CÓMO SE ENSEÑA EL DIBUJO. Por *Victor Masriera*. (2.^a ed. renovada.)
- VIII.—CÓMO SE ENSEÑAN LOS TRABAJOS MANUALES. Por *J. Montaña*.

Precio de cada obra: UNA peseta.

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA

PSICOLOGÍA PARA MAESTROS. Por el *Dr. Otto Lipmann*.

Precio de la obra: SIETE pesetas.

REVISTA DE PEDAGOGÍA

MIGUEL ÁNGEL, 31.—MADRID-6

PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA

PROGRAMAS ESCOLARES

Por *FÉLIX MARTÍ ALPERA*

- I.—NOCIONES DE CIENCIAS FÍSICAS, QUÍMICAS Y NATURALES
- II.—LENGUA ESPAÑOLA: LECTURA, ESCRITURA, GRAMÁTICA
- III.—GEOGRAFÍA
- IV.—HISTORIA
- V.—ARITMÉTICA, GEOMETRÍA Y TRABAJO MANUAL

Precio de cada obra: TRES pesetas

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

- I.—DEWEY. «El niño y el programa escolar». Con un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga.
- II.—KERSCHENSTEINER. «El problema de la educación pública». Con un estudio preliminar de L. Luzuriaga.

Precio de cada obra: UNA peseta.

SERIE ESCOLAR

- I.—EL PROGRAMA ESCOLAR. Por *Fernando Sáinz*.
- II.—DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO. Por *Antonio Balleseros*.
- III.—EXAMEN Y CLASIFICACIÓN DE LOS NIÑOS. Por *A. Rodríguez Matu*.
- IV.—PREPARACIÓN Y EJECUCIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR. Por *Eladio García*.
- V.—EL MATERIAL DE ENSEÑANZA. Por *Vicente Valls*.
- VI.—DECORACIÓN ESCOLAR. Por *Pedro Chico*.

Precio de cada obra: UNA peseta.

SERIE METODOLÓGICA

- I.—CÓMO SE ENSEÑA EL IDIOMA. Por *F. Martí Alpera*. (2.ª edición.)
- II.—CÓMO SE ENSEÑA LA ARITMÉTICA Y LA GEOMETRÍA. Por *Margarita Conas*. (2.ª edición renovada.)
- III.—CÓMO SE ENSEÑA LA GEOGRAFÍA. Por *J. Dantín Cervera*. (2.ª ed.)
- IV.—CÓMO SE ENSEÑA LA HISTORIA. Por *Teófilo Sanjaud*.
- V.—CÓMO SE ENSEÑAN LAS CIENCIAS FÍSICOQUÍMICAS. Por *Bargallo*. (2.ª edición renovada.)
- VI.—CÓMO SE ENSEÑAN LAS CIENCIAS NATURALES. Por *Rioja*. (2.ª edición renovada.)
- VII.—CÓMO SE ENSEÑA EL DIBUJO. Por *Victor Masriera*. (2.ª ed.)
- VIII.—CÓMO SE ENSEÑAN LOS TRABAJOS MANUALES. Por *J. ...*

Precio de cada obra: UNA peseta.

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA

- PSICOLOGÍA PARA MAESTROS. Por el *Dr. Otto Lipmann*.

Precio de la obra: SIETE pesetas.

REVISTA DE PEDAGOGÍA

MIGUEL ÁNGEL, 81.—MADRID-6

UNA peseta.