



ENSEÑANZA

ENSEÑANZA PRIMARIA

CONFERENCIA GENERAL

POR LA SRTA. MARÍA DE MAEZTU

Directora de la Residencia de Estudiantes, Grupo de Señoritas de Madrid



SUMARIO: I Palabras que sirven de introducción. — II El Tema: Enseñanza primaria. — III Informe del poeta Quintana. — IV Las escuelas en Vizcaya. — V Las escuelas en Castilla. — VI Política y educación. — VII La familia, la escuela, la sociedad. — VIII Formación del Maestro.

Palabras que sirven de introducción ⁽¹⁾

Permitid, señores, que mis primeras palabras sean para dar las gracias a los organizadores del segundo Congreso de Estudios Vascos, por haberme invitado a explicar una de las conferencias generales que este Congreso dedica a los problemas de la enseñanza. Al llamarme para que os hable de un asunto que me es tan querido, en este momento en que la Diputación de Vizcaya se dispone a crear cien Escuelas, sospecho que esperáis de mí algo más que la vaga anunciación de principios pedagógicos que constituyen la médula de casi todas las Conferencias de esta índole. Solicitáis, tal vez sin proponérselo de una manera consciente el consejo que puede daros mi experiencia para que oriente vuestros futuros proyectos o apruebe los ya realizados. Pero no se me oculta la responsabilidad que por ese motivo adquieren mis palabras; responsabilidad bien distinta de la que, por lo general, suelen tener los discursos inaugurales de estos Congresos. Ella me hubiera hecho vacilar y tal vez desistir de este empeño, si desde hace muchos años no hubiera contraído con el pueblo de Bilbao, y por tanto con las personas que me han invitado, una deuda grave que quisiera empezar a pagar con la única moneda que poseo: la de mi colaboración en vuestro trabajo.

Al comenzar mi tarea en la vida con esa vaga cultura enciclopédica, ausente de toda emoción ideal, que recibimos en las Escuelas Normales, tuve que enfrentarme en Bilbao con el interés, mejor o peor interpretado, pero noble y sincero siempre, que aquel Ayuntamiento, atento a las necesidades de los hijos del pueblo, ponía en la Escuela pública. Con su crítica severa primero en las horas de fracaso, con su aprobación excesiva después en los pocos momentos de acierto, Bilbao me mostró el único camino que pueden seguir los seres humanos para perseverar en su existir: el del esfuerzo continuado, tenaz, sin

(1) Esta Conferencia ha sido transcrita para su publicación tal y como fué pronunciada: conservando el tono de espontaneidad y fervor que acompañó a la palabra hablada; ausente de todo valor literario que exigiría la palabra escrita.

vacilaciones ni desmayos. Todo el recuerdo de mis años mozos va unido al de la escuela de la calle de las Cortes. Si hubo en ella un *mínimum* de labor cumplida se debió más al resorte de vuestro entusiasmo que al de mi actividad. Y en aquel recinto escolar inolvidado se halla el raigambre, cada día más hondo, de los ideales que han señalado la ruta a mis tareas.

Yo quisiera demostraros de algún modo que, hoy como ayer, estoy dispuesta a poner mis manos en vuestra labor porque por muy grandes que sean las diferencias de opinión que nos separen siempre serán mayores y más firmes los principios humanos — y por lo tanto eternos — que nos unan, en la eficacia de cuya propaganda tengo una fé inquebrantable.

Como propagandista de esos ideales vengo; consecuentemente mi postura en este sitio es inequívoca. Alejada de toda polémica de partido no me hago solidaria de las disensiones y las luchas que toda polémica engendra. Cuidado, no digo que estas luchas no sean benéficas y hasta necesarias, pero en su tiempo y sazón; cuando emanan de los distintos criterios que forzosamente crea la colaboración espiritual si, por ventura, son muchos los que en ella intervienen; es decir, cuando se presenta como producto de valores diversos labrados en la comunidad del trabajo. Pero no antes de que esos valores surjan; porque entonces falta de sustancia ideal, degenera la lucha en polémica de bandos, odio de guerrilleros; labor estéril que nos convierte en fabricantes de rencor.

He aquí, a mi entender, el más grave daño que hasta ahora se han causado a sí mismo los partidos regionalistas o centralistas: han opuesto un concepto de patria a otro, sin lograr entenderse en la nueva Babel de sus términos. Han comenzado por odiarse poniendo un resorte de acero entre sus espíritus que impide la recíproca intimidad. En aquel nombre plebeyo con que el vasco saluda al hombre de la meseta central y en el desprecio con que éste contesta negándose a reconocer los valores de aquel, se advierte el fiero anhelo de aniquilarse antes de intentar un *mínimum* de mutua comprensión. Día tras día, disminuidos por el odio, ha ido operándose en su fantasía el milagro de suprimir al contrario. Sólo así se explica que haya todavía políticos para quienes el regionalismo no existe o nacionalistas para quienes el Estado español es poco menos que una metáfora. Hay que ensayar una nueva teoría de administración de nuestras fuerzas: la de la proximidad e inteligencia.

El Tema: Enseñanza Primaria

El tema se me ha dado con una vaguedad tan amplia que llega a ser desconcertante, porque de la enseñanza primaria en España se pueden decir, y se han dicho, en efecto, tantas y tan contradictorias cosas que sólo con anotar algunas de ellas se podría llenar un volumen.

Yo voy a limitarme a hacer un estudio crítico, en el mejor sentido de la palabra, de nuestra Escuela Pública Nacional, problema al que he dedicado, como todos sabéis, gran parte de mis actividades y que, por lo mismo, es una de mis preocupaciones constantes. Por eso precisamente no pueden parecer sospechosas mis palabras ni deben interpretarse como acusaciones mis censuras: de sus defectos me hago responsable en la parte que me corresponde y el exponerlos es la confesión honrada, no más, que sucede a todo examen de conciencia. Por otro lado, el sereno análisis de los hechos nos permitirá, como permite al médico la visión del enfermo, anticipar las soluciones posibles capaces de crear en el haz de nuestra primera enseñanza un estado de cosas mejor, más humano, por cuyo advenimiento trabajamos todos.

Entre los graves errores cometidos por el siglo XIX hay uno, heredado de la revolución francesa, imperdonable en materia de educación: es el fetichismo de la ley; es creer que la ley tiene una virtualidad y una eficacia en sí misma, que por el mero hecho de ser promulgada en la *Gaceta* va a surgir, *ipso facto*, la realidad a que se refiere; en suma que

un montón de Decretos bien refrendados bastan para crear el arte sutil del pedagogo. Desde que el Príncipe de la Paz, D. Manuel Godoy, al finalizar el siglo XVIII, abre las puertas de la frontera para que entren por ellas las corrientes francesas (y ello es tal vez lo más plausible de su Gobierno) las disposiciones oficiales se suceden implacables a espaldas de la realidad, desconociéndola o negándola.

Su nota distintiva es la uniformidad; los diversos trozos del haz peninsular que tienen necesidades tan características, tan peculiares maneras de sentir, no existen para nuestros políticos. España debe ser, según los principios napoleónicos, uniforme como Francia, sin atender a los rasgos de su fisonomía ni contar con el repertorio de sus costumbres: es decir, lo que hay en ella de máxima vitalidad. Así se da el caso de que toda nuestra enseñanza, esto es, la materia que forma la célula espiritual de vuestros hijos, se halla a merced de unas cuantas leyes dictadas desde el rincón más o menos soleado de un Ministerio que tienen, eso sí, traza de perfectas. Pero en ellas, señores, todo es adjetivo. En el Decreto se habla, por ejemplo, de la manera de proveer las vacantes, de las oposiciones, de los tribunales, del sueldo de los maestros, del régimen escolar, de todo, no falta más que un pequeño detalle: la escuela, que no existe más que en la *Gaceta*, porque en la villa a la que el legislador quiere referirse o no existió nunca o ha tiempo que se derrumbaron sus muros; y cuando el joven opositor triunfante va a tomar posesión de su cargo en aquella aldea perdida entre las montañas, unos cuantos muchachos desarropados con aire violento y hostil le comunican la buena nueva. Vuelve el maestro a sus antiguas mercenarias labores, vuelve el ministro a legislar y la escuela.... la escuela no existe. No me digais que ello se cumple por voluntad del pueblo; aquellos muchachitos hubieran preferido, no lo dudéis, encontrar en su lugar una escuela y en ella un hombre de alma enérgica y bien ordenada que les hubiera inducido a escuchar a través de los azares de la vida, la armonía reinante en el Cosmos. Pero tuvieron la desdicha de nacer en un momento en que el Estado les ofrecía por todo refugio unas cuantas páginas de la *Gaceta*. Frente a esta arbitrariedad del Poder Central debe alzarse, clara e inconfundible, la voluntad local.

Informe del poeta Quintana (I)

Durante todo el siglo XIX hemos hecho el ensayo, a la manera de Francia, de establecer un plan de estudios uniforme para todos los establecimientos y para todas las regiones de España rindiendo culto a las ideas centralistas. La Constitución de 1812 que representa un progreso indudable en la política y en Administración Pública dispone, en el Título IX, que dedica a la enseñanza, que en todos los pueblos del Reino se establezcan escuelas de primeras letras cuyo programa había de ser el siguiente: lectura, escritura, cuentas y Catecismo de la religión Católica, combinado con una breve exposición de las obligaciones civiles.

Para la creación de estos Centros se creaba una Dirección general de Estudios compuesta de personas de reconocido valer y para proponer los mejores medios de organizar todo ésto, se creo una Junta cuyo inspirador fué el poeta Quintana, que redactó el informe de 9 de Septiembre de 1813, base y origen de toda la reforma.

Este informe se halla inspirado en el documento pedagógico más importante de la Revolución francesa, en el proyecto de Condorcet, presentado a la Asamblea legislativa el 21 de Abril de 1792 y reimpresso en 1793 por orden de la Convención. En este informe se prevenía que el plan había de ser uniforme en todos los establecimientos y que en ellos se debía explicar la Constitución política de la Monarquía. El informe dice así: «La enseñanza ha de ser general y uniforme ya que generales y uniformes son la Religión y las leyes de la Monarquía española.

(I) Tomado del libro «La Enseñanza Primaria en España», por D. Manuel B. Cossio, Director del Museo Pedagógico.

« Para que el carácter sea nacional, para que el espíritu público pueda dirigirse al grande objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su Patria, es preciso que no quede confiada la Dirección de la enseñanza pública a manos mercenarias, a genios limitados, imbuídos de ideas falsas o principios equivocados, que tal vez establecerían una funesta lucha de opiniones y doctrinas. Las ciencias sagradas y morales continuarán enseñándose según los dogmas de nuestra santa Religión y la disciplina de la iglesia de España; las políticas, conforme a las leyes fundamentales de la Monarquía, sancionadas por la Constitución; y las exactas y naturales habrán de seguir el progreso de los conocimientos humanos, según el espíritu de investigación que las dirige y las hace útiles en su aplicación a la felicidad de las sociedades.»

Los Gobiernos liberales de 1820 al 23 intentaron algo en favor de la instrucción nacional, decretando las Cortes un Reglamento general de Instrucción pública de 29 de Junio de 1821 en el cual se establecía la enseñanza pública gratuita y se mandaban fundar escuelas en los pueblos que llegasen a cien vecinos.

La ley de 9 de Septiembre de 1857 conocida con el nombre del ministro que la refrendó, Sr. Moyano, resumió en un solo cuerpo todas las disposiciones precedentes y constituye hoy todavía la base y fuente de nuestra legislación. «Desde entonces, dice el Sr. Cossio en el citado libro, no se ha formulado ninguna ley de carácter general y comprensivo sobre instrucción primaria. Las modificaciones parciales han sido muchas y algunas de verdadera importancia; pero, entre las pocas personas de todas opiniones a quienes preocupan en España estos problemas, se deja sentir la necesidad de más amplias y trascendentales reformas. Todos los partidos políticos han olvidado o menospreciado las cuestiones de primera enseñanza, y aunque al presente comienza a considerarse con cierta atención, son todavía raras las ocasiones en que el Parlamento se interesa en ellas, y más raros aún aquellos de sus miembros con suficiente competencia para tratarlas.»

Las Escuelas en Vizcaya

Tales han sido los graves defectos cometidos por el Estado español: una legislación uniforme, ausente de toda originalidad, desatenta a los rasgos peculiares que las diversas regiones acusan; frívolo desdén por parte de nuestros políticos hacia los problemas de la enseñanza primaria; abandono absoluto de la escuela rural. ¿Cómo extraviarnos de que tal régimen haya dado por resultado una enseñanza deficiente, una escuela innoble, un maestro desdichado, roto por dentro, sin serenidad ni energía para solidaridades fecundas?

A fin de obtener datos concretos para esta Conferencia, visitó en la primavera pasada algunas de las escuelas de Vizcaya en los distritos de Guernica y Marquina. Yo no conocía de las provincias vascas más que las escuelas de Bilbao, instaladas algunas de ellas en suntuosos edificios (suntuosos si se comparan con los del resto de España) y dotadas de espléndido material por un Ayuntamiento que mereció ser llamado «sin par» por el señor Cossio en su Conferencia pronunciada en la Exposición escolar de aquella villa en 1905. Pero no toda la provincia se encuentra en idénticas condiciones, Vizcaya, a pesar de su opulencia tan cacareada dentro y fuera de casa, había tenido hasta ahora en el mayor abandono una buena parte de su región, precisamente aquel trozo que por estar encerrado en el valle, en menor contacto con el mundo y con las posibilidades de la riqueza, debiera serle más querido.

En medio del campo, de ese campo tan verde, tan jugoso, de tan estrecha intimidad que bordean las colinas vascas, los niños tienen que pasar todos los días seis horas en un recinto mal oliente, sin aire, sin luz, atentos a un libro cuya letra y cuyo espíritu les es extraño, oyendo del maestro unas palabras cuyo significado no entienden; sin un resquicio abierto por donde pueda entrar una chispa de emoción, ni un átomo de vida intelectual. En estas escuelas, maestros y alumnos se ignoran; hace años que conviven, pero no se han

puesto todavía en comunicación. Mientras los niños canturreaban una lección, yo pensaba en las escuelas al aire libre, en las teorías de Rousseau, en ese comercio con la Naturaleza que ha traído a la vida la educación moderna. ¡Qué lejos todo ello de la realidad cotidiana! Mis acompañantes me hacían observar cuán estéril es el sacrificio de esos niños que recorren una distancia de dos kilómetros desde el caserío más próximo, con un pedacito de pan y tocino por toda y única comida y sin recibir a cambio en la escuela nada que represente el más mínimo valor. Yo, por afinidad profesional, pensaba en la vida mísera de los maestros, apartados en aquel rincón de una escuela de pueblo, en lucha agresiva con las miserias de la vida campesina poniendo sitio desde su castillo interior, año tras año, a la barbarie del aldeano para reducirla. En los últimos presupuestos se ha asignado a estos maestros un sueldo de dos mil pesetas— hasta hace poco tiempo ganaban seiscientos veinticinco —. Y, sin embargo, las cosas continúan, como no podía menos de suceder, en el mismo estado: no todo el problema de la educación se resuelve con dinero. He aquí una lección que no deben olvidar las Diputaciones vascas ahora que se disponen a derramarlo a manos llenas.

Este olvido de la escuela rural ha dado como consecuencia inevitable un analfabetismo ¡qué vergüenza! del 40,69 por ciento de la población, según el censo de 1910. Me dicen que en estos últimos años la proporción ha crecido de manera lamentable, llegando hasta el 70 y el 80 por ciento. Parece increíble : es decir, que en los días de abundancia, cuando las llamadas fuerzas vivas se multiplican (por lo visto la educación es una fuerza muerta) y aumentan vuestras fábricas y los barcos traen a la comarca el oro del mundo, la incultura en Vizcaya se hace más densa. Analicemos sus causas.

La población total de Vizcaya, según el censo a que antes me refería, es, en números redondos, 350.000 habitantes. Estimando que la población escolar esté constituida por el 15 por ciento de la total, se puede calcular aquélla en 52.500 niños como *mínimum*; y suponiendo que hace falta un maestro por cada cincuenta alumnos (que no es mucho suponer) se necesitarían mil cincuenta maestros. Ahora bien: en Agosto de 1919 el Estado español sostenía en la provincia de Vizcaya 408 escuelas con 415 maestros, es decir, menos de la mitad de la necesidad normal. La cantidad asignada para este servicio era en el año 1918 : 757.914,98 Ptas. o sea 1,99 Ptas. por habitante. Pero no importa tanto para explicar el analfabetismo el número de escuelas o la cantidad invertida, como la cualidad de las mismas.

Nombrados los maestros por el sistema de oposiciones, son distribuidos al azar, según el número de su promoción, como los demás funcionarios públicos, los jueces, los militares, por ejemplo, sin que la mayor parte de las veces tengan el menor punto de contacto sentimental con el pueblo en el que van a realizar sus tareas. El andaluz, el extremeño, el castellano, que en virtud de su legítimo derecho tiene a posesionarse de su cargo, tiene que enfrentarse con un medio que le es hostil y una realidad que desconoce. Si es hombre de espíritu fino, como la mayoría lo son, exigente consigo mismo, habituado a concebir altas empresas, y lleva en su corazón el ensueño de una escuela mejor y el anhelo de transformar la realidad que se le entrega en el sentido de un ideal. ¿cómo emprender la ruta, si desconoce el punto de partida, el camino y la llegada? (1)

Las escuelas en Castilla

Como ciudadanos de España tenéis razón al quejaros del Estado español por la misérrima enseñanza que da a nuestra comarca. Pero cometéis un error grave si creéis que el Poder central ha colocado a Vizcaya en condiciones de inferioridad con respecto a las demás provincias. Antes de hacer esa comparación ¿os habéis detenido a considerar alguna vez la suerte de esas escuelas perdidas en la meseta castellana, en las aldehuelas de

(1) Estas observaciones se refieren siempre a las escuelas rurales.

Segovia, de Avila o de Soria? Alguna vez en mis excursiones por esos pueblos, he tropezado al azar con un corralón, sin otro síntoma de recinto escolar que el dejar percibir a través de sus muros el sonido de unas voces inconfundibles. Y todavía esto es algo, no hablemos de los pueblos a los que para nada alcanza el beneficio escolar, sin que puedan tener, como tienen hoy los hijos de Vizcaya, la más remota esperanza de que sus Ayuntamientos o Diputaciones acudan en su auxilio: antes por el contrario, el abandono crece progresivamente y las escuelas disminuyen. En el año 1880 faltaban 4.350 escuelas para cumplir lo preceptuado en la ley vigente de Instrucción pública: pues bien, en 1885 faltaban 6.037 y en 1908, 9.505.

El Estado en Vizcaya, según puede deducirse de los datos anteriores, asigna un maestro por cada 843 habitantes, siendo el promedio de España uno por cada 775. (En Europa lo es de 250 a 300 habitantes por cada maestro), en cambio gasta 1,99 Ptas. por habitante, mientras que el promedio de lo gastado en España en 1910 era 1,36 Ptas. (En esa fecha Inglaterra gastaba 15,65 Ptas. por habitante, Suiza 14,90 Ptas. y Alemania 12,80). (1)

Los Ayuntamientos y la Diputación de Vizcaya suplen, porque pueden hacerlo, las lagunas del Estado, gastando los primeros aproximadamente 600.000 pesetas anuales en enseñanza primaria y la Diputación 350.385 pesetas en subvencionarla, además de las 450.000 que se dispone a invertir en la creación de cien escuelas en otras tantas barriadas de más de diez viviendas que disten un kilómetro de la escuela más próxima. ¿Pero qué van a esperar los hijos de Castilla de sus Municipios que ni pudieron pagar en su día un sueldo mínimo a los maestros ni les dan hoy un albergue medianamente decente para el aposento escolar? Y sin embargo, no puede sernos indiferente la suerte de esos pueblos que, aparte su enorme contribución a la cultura española, de la que principalmente nos nutrimos, han conquistado para el mundo, América; América, de donde le ha venido a Vizcaya una buena parte de la riqueza que hoy puede destinar a su primera enseñanza.

Ya que en esta comarca los Ayuntamientos y la Diputación se bastan o deben bastarse a sí mismos para costear la enseñanza de sus hijos valdría más que el Estado, como órgano director supremo, y en tanto que no le es posible hacer las cosas mejor, invirtiese lo que buenamente puede dedicar a esta provincia en crear unas cuantas escuelas, modelo en su tipo, que sirvieran de orientación y norma a las demás, reemplazando así su función actual, meramente burocrática y administrativa, por otra que debiera serle esencial: La técnica.

Política y educación

Los hechos apuntados nos conducen inevitablemente a una conclusión precisa: tenemos que transformar nuestra enseñanza, o por lo menos intentarlo, hasta convertirla en otra mejor; hay que hacer de ella otra cosa distinta de lo que hoy es. El instrumento para producir esa transformación ha sido hasta ahora la Política: arte de legislar y arte de imponer cierta legislación. No nos detengamos más tiempo a analizar las causas que le obligan en los momentos actuales a confesar su fracaso; pudo haber tejido la urdimbre de una España más pura; no lo hizo. Fué su historia un conjunto de actos atropellados, sin una dirección recta hacia lo infinito.

Hay pues que ensayar toda otra serie de actos que tiendan, asimismo, a transformar la realidad dada, pero en el sentido de un ideal. Cuando se aplican al hombre inyectándole en su aparato de carne y hueso la imagen de un tipo superior de humana criatura, reciben el nombre de educación. La Pedagogía, en cuanto ciencia, se propone dos problemas: uno es la fijación del ideal previamente concebido; otro es el de la técnica para realizarlo, el *qué* y el *cómo*: la llegada y el camino. Pero no se pueden invertir los términos. No es permitido caminar al azar como lo hace nuestra política. No se puede dar el primer paso

(1) Datos tomados del Sr. Luzuriaga, Inspector agregado al Museo Pedagógico.

sin anticipar idealmente el final; en suma, no es lícito poner la primera piedra al edificio sin haber trazado el proyecto total.

El pedagogo ha de comenzar fijando, en labor rigurosísima y exacta, el tipo ideal de hombre perfecto que quiere formar con el material que se le confía; comparte con el político la responsabilidad de lo actual pero, además, se interna en lo futuro, anticipando el porvenir. El arte sutil del maestro consiste en saber ver al trasluz de los niños que a su escuela concurren, todas las posibilidades ideales en que pueden transformarse para producir, al correr de los años, una sociedad mejor. En suma, su función específica es la determinación de lo que el hombre debe ser para que llegue a ser lo que debe.

La familia, La Escuela, La Sociedad

Para ello tiene que comenzar por conocer la materia inicial que, ingénuo, se entrega a su solicitud. Se pone en relación educativa con su discípulo y advierte que es un detalle, no más, de la familia que, a su vez, refleja el ambiente de la urbe, sobre la que pesa el alma de la raza toda. Para Pestalozzi la familia, la escuela y la sociedad constituyen los tres círculos que integran la vida educativa del alumno. ¿Cómo y en qué medida contribuye hoy cada uno de estos planos al desenvolvimiento de lo humano en el hombre?

Preciso es reconocer que al presente ofrece serias dificultades la educación en el hogar. En aquellos primeros días en que la asociación familiar era a la vez una comunidad religiosa cuyos dioses eran los antepasados que intervenían en los asuntos de la morada patriarcal, tuvo que haber un interés predominante en mantener bien ligados los vínculos porque la felicidad de los miembros y su éxito en los negocios dependía de la íntima comunión espiritual de la familia.

Las diversas entidades sociales que la vida, en su evolución va creando, debilitan lentamente los primitivos lazos. Hoy más que nunca la organización familiar atraviesa una crisis honda. Las causas que la determinan son muy complejas y nos alejarían de nuestro asunto; basta apuntar las más salientes.

Para unos, la decadencia de la familia es la consecuencia indefectible de la brusca transformación de la pequeña industria en la grande, del trabajo manual en el mecánico, de las comunicaciones muy circunscritas en otras más dilatadas. Ello obliga al hombre, y, lo que es aún peor, a la mujer de las clases obreras, a abandonar la casa durante la larga jornada que permanecen en la fábrica.

Entregados los hijos a sí mismos en esa edad temprana en que el crecimiento tiene su máximo vigor, se ven privados para siempre del santo influjo paterno, con el que soñaba el noble espíritu del pedagogo suizo.

Para otros, los que ponen su atención en las clases aristocráticas, el mal proviene de la tendencia morbosa que impulsa a las familias acomodadas a confiar la delicada formación de sus hijos, a manos mercenarias. Las exigencias de la sociedad en que viven, no les deja solaz para la intimidad del hogar. Los hijos no conocen a sus padres, no tienen por qué quererles. Unos y otros viven disgregados, sueltos, la comunidad familiar está rota.

La solución se ha buscado por muy diversos caminos. Los hombres de la revolución francesa, dejándose llevar por el ensueño de una educación espartana, propusieron la obli-gación de una vida escolar dada exclusivamente en establecimientos oficiales. De este modo trazaron las bases de la Escuela única, que había de ser más tarde el programa político de los partidos socialistas. Esto representa la sustitución del hogar por el Estado : allí donde aquél permanece ausente, debe venir éste a reemplazarle.

Froebel, más fino en sus concepciones pedagógicas, advirtió el mal en toda su gravedad y creyó hallar el remedio con la creación del *Kindergarten*. Según él, la educación no cumple sus fines porque desatiende las primeras edades, las más delicadas y difíciles. Los

diferentes períodos de la vida son anillos de una misma cadena: desgarrar uno, es romper la armonía total. Aquí el hogar es sustituido por el cuidado fervoroso de un maestro (con preferencia de una maestra) que trata de desenvolver en los niños las manifestaciones instintivas, propiamente familiares, que corresponden al primer grado de la actividad.

Como vemos, en uno y otro caso, no se pide a la familia que actúe en la educación de sus hijos: se la sustituye. se dá por supuesta su incapacidad.

Natorp, propone otro camino orientado en un sentido humanista. La miseria del hombre, esa miseria que, en vano, han tratado de destruir las revoluciones de todos los tiempos, no proviene de su situación económica, sino del impedimento con que tropieza en sí mismo al querer hallar sus más íntimos, escondidos valores. El hombre, infinito problema, sólo puede hallar en sí mismo la solución. ¿Cómo? Salvando las sustancias ideales que ignoradas, rotas o dispersas producen en él la indecisión y el fracaso. Entonces, y solo entonces, puede comenzar la tarea infinita de la educación de sus hijos que, como hemos visto, requiere un postulado previo : la anticipación de la idea del hombre que se quiere lograr. Y mal podrá concebirla quien no ha alcanzado en sí mismo la categoría de lo humano.

Hay que comenzar por establecer la vida doméstica del obrero en forma que haga compatible la instauración del *Kindergarten* dentro del propio hogar. Unidos los obreros en la comunidad del trabajo — de un trabajo libre que permita su emancipación espiritual y jurídica — formarán asociaciones familiares, uno de cuyos preferentes problemas será el cuidado en común por la educación de los niños. La reducción de la jornada, ya conseguida, permitiría a los obreros y obreras unidos en un mismo ideal—el de la educación de sus hijos —realizar esta tarea. Por otro lado, esa colaboración espiritual, la más noble y fecunda, alentaría a los hombres a nuevos ensayos de trabajo en comunidad con un fin desinteresado, esto es, a participar en la cultura humana. Por este proceso, el obrero deja de ser esclavo de la máquina y se convierte en hombre: se salva.

La educación doméstica, ya se reciba en el seno del hogar, junto a la madre, o fuera de él bajo la dirección del Estado, como en el *Kindergarten*, se nos presenta imprecisa por su misma naturaleza. No puede ser de otro modo; corresponde al primer grado de la actividad : el impulso, el cual por definición es lo caprichoso y arbitrario. Esto no quiere decir que esté fuera de toda ley, porque entonces no habría educación posible en las primeras edades de la vida; pero lo característico de ese trabajo es el no ser consciente de la norma que rige su contenido interior. El niño se mueve, o debe moverse, sin que sienta por ningún lado la imposición de la orden.

En el segundo grado de la educación, por el contrario, en el llamado propiamente escolar, la *organización es* su clima y su patria. La escuela, para merecer tal nombre, ha de abarcar toda la conducta del alumno bajo una fuerte disciplina que se apodera de él desde el primer momento y no le abandona hasta el día en que traspasa sus umbrales. En este recinto la libertad tiene también sus fueros, claro está; pero como la libertad, en su sentido pleno, no es más que la sumisión a la ley, forzoso es para alcanzar aquel plano racional, pasar antes por el camino de una rígida disciplina cuyo trazado corresponde a la escuela. Dejar que la actividad del niño se desenvuelva en este período de una manera meramente instintiva, sin más norma que el capricho, sin más regulación que los propios deseos a pretexto de respetar en él un falso sentido de la libertad, es impedir la marcha regular de la tarea educadora deteniéndonos en aquel primer grado sensible, cuando la edad del alumno reclama el tránsito a otro estadio en el que dueño él mismo de sus impulsos y con conciencia de su voluntad se declara *autónomo*. He aquí la diferencia más esencial entre la educación doméstica y la escolar : el paso de la heteronomía a la autonomía.

Frente a la teoría blanda y cómoda de la educación como «juego», debemos presentar la del esfuerzo, más áspera ciertamente, más difícil cuando se tropieza con naturalezas rebeldes, muy dolorosa cuando hay que llegar hasta la coerción, pero la única, en último

término, que despierta la conciencia de la responsabilidad con respecto a los derechos de la pequeña comunidad en que se mueve y vive. La obediencia que la disciplina exige no significa negación de la voluntad propia. Consiste simplemente en someterla a la del guía «porque es el que conoce mejor el camino». Una vez mostrado éste, el alumno lo seguirá sin desfallecimientos ni desmayos si advierte en la marcha un adelanto. Esto, el reconocimiento del avance, aunque sea lento, es lo único que puede satisfacer a un alma sana. De nada sirven las alabanzas y censuras del maestro; es decir, estas no tienen valor más que cuando nacen de la cosa misma. En la escuela, como en la vida, las cosas son las que nos alaban y censuran, no los hombres. Si el niño marcha con alegre confianza por el camino claro, cuya ruta le señala el guía, el único premio que le parecerá digno de tal nombre, será la conquista de las nuevas fronteras que le aproximan a la meta ideal, cuyo sentido empieza a entrever en su conciencia.

Sólo me resta añadir, que la escuela sostenida con los fondos del Estado, de la Diputación o del Ayuntamiento, no sólo debe ser gratuita, sino obligatoria para todos, a la que han de asistir confundidos los hijos de los pobres con los hijos de los ricos. Si las leyes del pensar son iguales para todos, si la verdad para serlo, como decía Sócrates, tiene que ser verdad para todos los hombres, todos tienen derecho a participar por igual de los beneficios de la instrucción. No habrá más límite que el que a cada uno le imponga su capacidad mental, pero de ningún modo su posición económica de la que, en tanto que es niño, es totalmente irresponsable. Lo cual no quiere decir que la cultura haya de ser, a su término, la misma para todos en extensión y contenido. Ello no es posible porque hay siempre ciertos grados superiores a los que sólo pueden llegar las mentalidades elegidas. Lo que quiere decirse es que esta selección se hará según la capacidad del alumno y no según la categoría social, como hasta el presente viene haciéndose. Mas para que esto sea posible es necesario que en los seis años de la vida escolar — desde los siete a los trece — reciban todos, en cantidad y en calidad el mismo tipo de formación humana.

Separar a los hombres en castas, es atizar las disputas que más tarde han de dividirlos para siempre. A la escuela en este segundo período de la vida, no le toca fomentar las razones por las que los hombres, con derechos más o menos fundados, han de separarse más tarde, sino desarrollar y ampliar aquel plano del espíritu que permite la unión y la colaboración intelectual. «Dios entregó el mundo a las disputas de los hombres», cierto; de ellas puede salir y sale muchas veces el triunfo de la justicia, pero la escuela no tiene por qué atizarlas : su obra es obra de paz.

Ahora bien, ¿cómo será esa escuela destinada a cumplir tan elevada función social? En el orden físico, los juegos adquieren en esta edad un carácter muy distinto del que tenían en el grado anterior; lo que allí era de la mayor importancia, es ahora menospreciado infantilismo. El muchacho quiere la lucha por la lucha misma y busca en ella la competencia, el pugilato, la victoria: no es un mero ensayo para las luchas ulteriores de la vida, es en sí una realidad tan seria y de tan intenso valor como podrán serlo mañana las más decisivas. Aquí es cuando se desarrolla en él el sentimiento social y aprende a ser caballeroso con los pequeños, leal con los iguales, respetuoso con los mayores. Acepta con sana alegría la rígida organización del juego y aprende a estimar el sentido que tiene la fuerza heroica que no permite en la lucha, para conseguir el triunfo, ningún procedimiento cobarde. En el orden moral ha de favorecer por todos los medios el desarrollo de su voluntad libre para que alcance la autonomía de su actividad. Y en el orden intelectual como es ésta la edad en que la fantasía fabrica un mundo de aventuras cuyo protagonista es el héroe que todo niño lleva dentro, hay que darle cuidadosamente seleccionados los libros que haya de leer, con preferencia los clásicos que contengan escenas bélicas, como la Iliada y la Odisea, cuyos héroes «hablan y obran como inmortales muchachos».

Lo característico del tercer grado de la educación, el círculo más amplio a que se refiere Pestalozzi, es que el maestro, como educador, es sustituido por la vida, que es

ahora el factor esencial, junto al que colaboran, como accidentales, la casa y la escuela. ¿De qué manera la vida con sus múltiples factores, varios y dispersos, debe actuar sobre el hombre para elevarle al grado superior de lo humano? He aquí una pregunta del más extraordinario interés para una educación que quiera merecer tal nombre. Hasta ahora la Pedagogía ha alcanzado a precisar, cuando más, cuál es el influjo ejercido por la familia y por la escuela; pero junto a estos dos factores, el que la vida ejerce, justamente porque actúa de una manera libre y espontánea, es incomparable. Sumado lo que el niño recibe en el hogar o aprende en la escuela junto al influjo, por hondo y decisivo que sea, del maestro, y lo que recibe de la vida en sus ricas manifestaciones, de la calle, del cinematógrafo, del periódico, de la conversación con el camarada, la diferencia es infinita: lo primero junto a lo segundo no representa casi nada. Es indudable que uno de los problemas más esenciales de la Pedagogía moderna, consistir en determinar cómo, dónde y hasta qué límite se pueden recoger y regular estos elementos varios de la vida para que ejerzan sobre el niño un influjo adecuado. Aquí también lo más interesante será precisar no el *qué*, sino el *cómo*.

Antes de terminar este ligero esbozo, en el que hemos intentado exponer de qué diferente manera actúa la familia, la escuela y la sociedad sobre la vida del niño, quisiera poner un breve comentario a ese tópico vulgar, tan manoseado, que pretende que esos tres círculos a que nos venimos refiriendo, están formados, en su origen, por una misma célula vital, que desenvuelta y ampliada, pasa de un estadio a otro. Consiguientemente, se dice, la escuela debe ser, por un lado, la prolongación de la familia, y por otro la preparación para la vida, más aún, la vida misma; esto es, debe invadir cuanto pueda aquellos dos espacios, el familiar y el social, entre los que forzosamente se halla confinada, hasta romper sus fronteras y perder el carácter genuinamente escolar con que a través de los siglos ha venido presentándose, con ademán hostil, a las generaciones nuevas gracias, en gran parte, a toda una literatura retórica y sensiblera que ha negado la teoría del esfuerzo para sustituirla, como antes decíamos, por otra indudablemente más grata y desde luego más cómoda: la del enseñar deleitando. De este modo se pretende que la escuela sea lo que por definición no puede ni debe ser: algo impreciso y vago, y como tal, sin el más menudo valor. La escuela no es el hogar donde se cumplen las actividades instintivas, no es tampoco la vida en el sentido que aquí le damos de actividad libre. Su principio generador es distinto; supone regulación, norma, es lo racional frente a lo espantoso.

El muro del edificio escolar es frontera de dos mundos: la vida social espontánea en torno a la escuela y a la vida regulada, conformada, reflexiva, dentro de ella. Pretende la Pedagogía moderna, hacer ese muro medianero cada vez más delgado, adecuar la escuela a la vida. A primera vista nada más racional y plausible, pero uno de los deberes que exige la veracidad, es ver enérgicamente hasta qué punto lo deseable es posible.

Vida es espontaneidad. La educación es una función vital que reobra sobre el resto de la vida para conformarla. Por tanto la vida escolar no podrá ser nunca totalmente espontánea. Qué es lo más profundo? ¿Pretender fingir en la escuela el carácter de espontaneidad lo que por definición es imposible? O aceptar lo que fatalmente es la escuela, aunque pretendamos o deseemos otra cosa? La leyenda medioeval, cuenta que el jardín de Virgilio estaba separado del mundo por un muro de aire. Podemos hacernos la ilusión de que la escuela comunica con las venas por donde fluye la sangre de la vida, pero el muro existirá. En este problema, como en todos, estamos en un momento de revisión, y hay que sustituir ficciones por realidades.

Formación de los maestros

El valor de la escuela dependerá en absoluto del maestro que la dirija. No me parece necesario insistir sobre este punto que, por ventura, ha llegado a ser del sentir común.

En ésto, como en otras muchas cosas, la Pedagogía en su camino histórico, ha tenido que deshacer una serie de fetiches, tales como el edificio escolar y el material de enseñanza, que, puesto en pie ante ella, le impedían verter su luz sobre el personaje central : el maestro. Todos los pueblos han padecido más o menos esta enfermedad. El pedagogo inglés Sadler decía en una ocasión memorable. (1) «Gastad en energía humana lo que economiceis en ladrillo y en mortero». España no tiene que arrepentirse demasiado de este despilfarro; como ha destinado tan poco dinero a su primera enseñanza, no ha podido gastar mucho ni en palacios ni en ajuar. Más modestos en nuestras aspiraciones, nos hemos conformado con bastante menos. Pero ahora que comenzamos a pensar con mayor precisión este problema no estará de más que pongamos nuestra mirada en aquello que merece atención preferente.

Es curioso advertir al estudiar la historia de nuestra primera enseñanza que, hasta muy tarde, (la primera Escuela Normal data de 1839) no se pensó en formar a los maestros capacitándoles con una preparación profesional adecuada. Se hacía la selección mediante un examen que se verificaba primero ante el Consejo de Estado, y más tarde cuando surgieron las Corporaciones de maestros, tales como la Hermandad de San Casiano en 1642, éstas examinaban y hacían las propuestas, y el Consejo nombraba a los maestros y expedía los títulos; régimen, como veis, muy parecido al de nuestras actuales oposiciones.

Según las Ordenanzas de 1688, se les obligaba a practicar dos años, como mínimo, en las escuelas de los maestros ya examinados. La preparación teórica la hacían los aspirantes como buenamente podían sin otro auxilio que los libros que las Corporaciones les recomendaban para los exámenes. Los jueces se limitaban a exigirles ciertas condiciones previas, para poder enseñar. En el siglo XIV, por ejemplo, eran: ser «hijosdalgo, cristiano viejo; no tener mezcla de sangre de moro, turco o judío, y disfrutar de buena vida y costumbre. A fines del siglo XVI se les exige además no haber sido penitenciado por el Santo Oficio, ni ser converso reciente, y a principios del XVIII se les pide la limpieza de linaje, no haber ejercido oficios mecánicos ni sufrido la pena de infamia.

Al constituirse el *Colegio Académico del noble arte de primeras letras*, en el año 1780, se propone como uno de sus fines la preparación teórica de los maestros, por medio de lecciones semanales, de las materias necesarias para la educación popular: lectura, escritura, gramática, aritmética, etc. Cuando por primera vez aparece el nombre de «escuelas normales» a fines del siglo XVIII, es con un significado más lógico que el actual. Escuelas normales se llamaba entonces a las escuelas públicas de Madrid que podían servir de *norma* a los aspirantes para aprender en ella los métodos que empleaban los maestros experimentados.

Por lo demás, las escuelas normales con carácter de *seminarios* pedagógicos, tienen su origen en Alemania a fines del siglo XVII; de allí pasan a Francia en los comienzos del siglo XIX, creándose la primera en Strasburgo en 1810, calcada de los seminarios alemanes. Al ser trasplantada la idea a Inglaterra en el año 1835 sufre hondas transformaciones. En un principio todas las escuelas normales eran allí privadas, con carácter confesional, sostenidas por las diferentes congregaciones religiosas, y muchas de ellas tenían internado. Desde el primer momento se establece el sistema de alumnos normalistas (*pupil teachers*) que ha durado hasta nuestros días. Dichos alumnos eran los aspirantes que debían permanecer cinco años trabajando en la escuela de un maestro aprobada por los Inspectores. Al cabo de este tiempo el alumno podía ir a una escuela normal a estudiar, uno o dos años; pero la mayoría no lo hacían porque adquirida la práctica suficiente en las escuelas primarias, se colocaban inmediatamente.

En España se habla por primera vez, de una manera oficial, de las escuelas normales en el decreto de 1834, inspirado por D. Pablo Montesinos, que fué Director de la primera

(1) Inauguración del Congreso de educación Moral en Londres, año 1908.

escuela inaugurada, como ya se ha dicho, en 1839. Trabajó Montesino con ardor pero tuvo que luchar con las dificultades con que tropieza en nuestro país todo lo nuevo para abrirse paso; especialmente con las quejas de los pueblos que tachaban a estas escuelas de revolucionarias.

Las normales han cumplido una labor áspera y difícil, muy digna de aprecio. Han sido los únicos centros que han irradiado luminosidad en torno al maestro, pero a medida que la función de éste se hace más compleja y se le pide algo más que la mera inyección de unos conocimientos rutinarios, crece el movimiento pro-universitario a favor de su preparación en instituciones de cultura superior.

Si el maestro ha de atender a la conducta total del alumno, incitándole a cumplir nuevos actos morales, a crear nuevos sentimientos estéticos, a pensar nuevas soluciones científicas, necesita algo más que esa vaga cultura general análoga a la de los Institutos de segunda enseñanza. (1) Al médico, al abogado, terminados los seis años de bachillerato, se le exige una preparación profesional técnica que dura otros seis. Al maestro, en cambio, le bastan en total cuatro años de estudios, en los que aprende unas ligerísimas nociones de Geografía, Historia, Matemáticas, etc., como complemento de lo que recibió en la escuela primaria, para hallarse en posesión de un título que le capacita nada menos que para *transformar la sociedad*. Lo que no recibe en preparación técnica adecuada se le da, eso sí, en calificativos pomposos. Todos hablan de la *excelsa dignidad del Magisterio*, de su *divino sacerdocio*. El mismo llega a creer que su profesión es algo superior y extra-humano, distinto, extraño a las demás profesiones de los otros hombres. Y esta distancia entre el nombre y la mezquina realidad que encierra, produce inevitablemente la enfermedad que, desde el tiempo de Montaigne, tiene un nombre clásico: pedantería.

Se cree que al maestro le basta una ligera introducción en las ciencias para enseñar a los niños los conocimientos elementales. He aquí el error. Lo elemental de cada ciencia es lo fundamental, lo esencial de ella, y para exponerlo con claridad meridiana se necesita dominarla, ascender hasta un alto en el camino que permita ver, inconfundible, el punto de partida.

No voy a deciros nada nuevo al proponeros la solución que han adoptado ya en parte Inglaterra, y muy especialmente los Estados Unidos. Los maestros tienen que hacer su formación en la Universidad como los demás hombres que siguen profesiones liberales. No son más que ellos pero tampoco menos. En las escuelas normales podrán adquirir, si se quiere, la enseñanza secundaria más especializada que los otros reciben en los Institutos. Y por último, visitando las escuelas de los maestros que han alcanzado en el mundo un mayor dominio del método, aprenderán lo que no pueden aprender en los libros: a hacer, haciendo.

Ahora que proyectáis la instauración de una Universidad en las provincias vascas, haced que estudien en ella los maestros; que cursen en las Facultades de Ciencias y Letras las materias indispensables a su formación general científica y cread un departamento especial de Pedagogía y Filosofía (lo que en la Universidad de Columbia, en New York se llama Training-College) para su preparación técnica; con una escuela primaria aneja que sirva de laboratorio y de campo de experimentación para el ensayo de nuevos métodos pedagógicos. Y enviadlos después al extranjero, que busquen aquí y allá la huella que ha ido dejando el esfuerzo de unos hombres ignorados en la labranza espiritual: que aprendan a ver con ojos serenos, limpios de preocupaciones bastardas, las cosas que se les presentan como extrañas: que admiren a los hombres que las han ideado; que al contacto de alguna personalidad selecta, se revele la suya propia.

(1) Que el contenido científico que suministran nuestras normales, equivale poco más o menos (más bien menos que más), al de nuestros Institutos, lo prueba el hecho de que un bachiller, con sólo aprobar los cursos de Pedagogía, obtiene el título de maestro.

Tal vez os parezca largo y costoso este proceso; más doloroso os parecerá el sacrificio que supone una formación de esta índole si os digo que, ni aun con ésto, podemos tener la seguridad de obtener, a su término, lo que nos proponemos. Aquel *mínimum* de genialidad que el maestro necesita para ganar la confianza de las almas jóvenes y despertar en ellas el anhelo de conquista de un mundo no sospechado, no se adquiere ni en la Escuela Normal, ni en la Universidad, ni en los viajes por Europa. He aquí la tragedia de nuestro oficio. El médico, el abogado, el ingeniero, podrán llegar a ser, después de unos años de severa disciplina mental, técnicos hábiles de su profesión; no lo sé. El maestro, no. Aquel arte exquisito, imponderable, que se revela en el gesto, en el tono de la voz, en la mirada, en la emoción, en la gracia atractiva que no se sabe bien de donde emana, pero que cautiva al alumno y que suprime o soluciona con solo la virtualidad de su influjo esos graves problemas de la disciplina, de la autoridad, de la atención, a los que la Pedagogía dedica tantas y tan áridas páginas, ese arte en suma, que han tenido todos los grandes maestros, que tuvo Sócrates y Pestalozzi y D. Francisco Giner en nuestros días ¿dónde se adquiere? ¿Dónde encuentra el literato la originalidad de su estilo y de sus metáforas? ¿En que Retórica o Preceptiva aprendió Ruben Darío la sinfonía de sus versos.

La función del maestro, como la del poeta, es esencialmente artística y requiere para ser producida con cierta plenitud una íntima originalidad que no se conforma con la vocación y la cultura; es algo más interno e inasequible. Me parece que la nueva Pedagogía tendrá que internar su arado en ese campo todavía sin labrar. Ver cómo y hasta dónde la ciencia de la educación puede ayudar al que pretende ser maestro a descubrir o fomentar esa mínima originalidad que le exigen sus tareas, es lo primero que tienen que resolver nuestros psicólogos investigadores. Pienso que se ha dado un gran avance en la metodología de las ciencias. Se ha llegado a determinar con bastante precisión la manera más adecuada de enseñar las Matemáticas, la Geografía o la Historia, ahora hay que inventar el método para producir ese arte a que me vengo refiriendo.

Al terminar veo que os he trazado un programa demasiado largo y difícil para ser cumplido en los breves años de una vida. Pero, vosotros, vascos, hombres esforzados y aventureros, no debéis retroceder ante lo penoso del camino. La educación de vuestros hijos es el porvenir de la raza. Sólo en virtud del perfeccionamiento de aquélla alcanzaréis una mayor plenitud en ésta, Sólo entonces tendréis derecho a hablar con orgullo del pueblo vasco; cuando al presentarse vuestros hijos ante el mundo se les conozca, no por el nombre, sino por las acciones que cumplan. Y aquel día, si en algo hemos contribuído a la realización de esta labor, podremos repetir con nuestro gran Unamuno: «Algunas de esas flores las sembré yo».

