

EV-IX-35-Sem.

ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA (IX EDICION)

CURSO: *SEMINARIO: LA ESCUELA ACTUAL A DEBATE*

Profesor *COORDINADOR: PEDRO ALVAREZ MONTESERIN HERMOSO*

Horas 14

OBJETIVOS DEL CURSO

- Analizar la problemática general de la escuela actual (formación del profesorado, relación escuela-familia, relación escuela-medio, etc.) y los problemas concretos que se presentan cotidianamente en la clase (escuela activa, exámenes, notas, libros de texto, etc.)
- Buscar alternativas a la problemática expuesta.

PROGRAMA - *Problemas en la formación del profesorado.*

Problemas en la relación escuela-familia.

-Problemas concretos en la Escuela.

- Problemas en la relación escuela-medio.

NUMERO TOTAL DE INSCRITOS 40

⁴⁸REGULARIDAD EN LA ASISTENCIA ~~PRESENCIA~~ asistencia media de 35.

VALORACION DEL RESPONSABLE DEL CURSO

Se ha elegido como método de trabajo la duda metódica y ha existido mucha duda y poco método. Por ello se cambió el sistema por un debate abierto. Gran tendencia a teorizar sobre cosas abstractas o lejanas y se observa un alejamiento a tratar temas concretos referidos a los problemas propios cotidianos.

Se acompaña un dossier con el material del Curso.

9/

1

LA ESCUELA ACTUAL A DEBATE; BUSQUEDA DE ALTERNATIVAS CONCRETAS A PROBLEMAS COTIDIANOS

Día 5 y 6 I) Problemas en la formación del profesorado?

- a) El compromiso del maestro con la Escuela ¿vocación, oficio, ...?
- b) Los cambios necesarios en las Escuelas del Profesorado
- c) Especialización sí, Especialización no, ...

Día 7 II) Problemas de la relación Escuela-Familia:

- a) Un divorcio o un matrimonio bien avenido: ¿Quién ha de poner más?
- b) ¿Puede ser una escuela de niños escuela de padres también?

Día 8 y 9 III) Problemas concretos en la Escuela

- a) ¿Es compatible una escuela "activa" con exámenes, notas, libros de texto, asignaturas, ...?
- b) Medios indispensables y medios superfluos.
- c) Es apropiada la división que se hace con los distintos niveles educativos.
- d) Se puede hablar de escuela activa cuando el arte y la actividad manual son actividades secundarias?

Día 10 IV) Problemas en la relación Escuela - Medio

- a) ¿Qué es más fácil salir al medio o meter el medio en la escuela?
- b) ¿Actividades extraescolares? ¿Continuación o parche a la escuela?
- c) La tele ¿Un extraño o un amigo?

Día 11 V) Elaboración de conclusiones finales

IX ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA

Caceres 4 al 12 de Julio 1.984

SOBRE LA EDUCACION

Una charla que Krishnamurti ofreció a los maestros de la India.

Capítulo del libro, "DENTRO DE LA MENTE", publicado por la Krishnamurti Foundation India.

La educación es en nuestros días un movimiento del saber que condiciona la mente. Es un movimiento que no sólo se limita a la adquisición de conocimientos durante el período de la escuela, el colegio y la universidad, sino que dura toda la vida. Esta ha sido la norma desde que el hombre ha vivido sobre la tierra, o sea, adquirir una gran cantidad de información, almacenarla como conocimiento en el cerebro.

y actuar a base de ello, con o sin destreza. Este movimiento de lo conocido a lo conocido, es el conocimiento. Esa es la experiencia, el conocimiento que se almacena como memoria en el cerebro, y desde ahí proviene la acción. De esa acción el hombre vuelve a aprender y así incrementa el conocimiento a través de la experiencia, fortalece la memoria y promueve nuevas acciones. Esta es la cadena en la que hemos vivido por milenios.

Existen dos movimientos esenciales en la vida del hombre: como educador y como ser humano. Una corriente es la del mundo tecnológico —el mundo de las computadoras, del conocimiento, el mundo físico con todas sus complicaciones. La otra corriente es el mundo psicológico con su confusión, su falta de integridad, sus conflictos y desdichas, sus opiniones, creencias, dogmas, divisiones religiosas, sufrimientos, angustias, temores, etcétera. Estos dos ríos nos impulsan en nuestra vida cotidiana. *Son nuestra vida.*

Ahora bien, ¿percibimos la importancia de la contradicción entre ambos mundos, el psicológico y el tecnológico? La confusión de nuestras vidas entre estos dos mundos, origina conflicto y desorden. Tenemos que explorar este conflicto que existe tanto en lo interno como en lo externo: lo interno que está, como si dijéramos, dentro de la piel, y el mundo exterior que por múltiples razones se está volviendo más y más peligroso, más y más inseguro. El orden sólo puede existir cuando hay armonía completa entre los dos mundos, armonía que surge cuando la vasta estructura de la mente humana —que somos cada uno de nosotros— se examina, se comprende no conforme a algún filósofo o psiquiatra, sino a través de una verdadera investigación que uno realiza dentro de sí mismo.

Primero veamos el problema. El problema es que los seres humanos vivimos en la confusión. Si no comprendemos la naturaleza de la confusión y, como educadores, sólo intentamos producir una mente apta desde el punto de vista académico, descuidando el mundo psicológico, es inevitable que generemos desorden en la mente del estudiante.

Una parte de la mente asigna extrema importancia a la

corriente tecnológica y al cultivo del conocimiento, pero es muy poco lo que dedicamos a la exploración interna o a la comprensión de la existencia humana. Es la mente la que ha dividido estas dos corrientes como lo externo y lo interno.

¿Qué hacen ustedes, como educadores, cuando se enfrentan a este problema de que nuestros estudiantes y maestros tienen una mente dividida? Damos muchísima importancia al conocimiento tecnológico, científico, a la matemática, a la biología, y descuidamos lo otro. Hay división, y de esta división surgen la confusión, el desorden. ¿Por qué separamos lo interno y lo externo? Lo externo es el síntoma de lo interno.

Quiero descubrir si hay un modo diferente de aprender. Conocemos el modo tradicional: la repetición constante, el enriquecimiento de la información, la exigencia en el trabajo, la dedicación de la mente a algo determinado, etcétera. Si quiero llegar a ser ingeniero, debo conocer las matemáticas; si deseo ser un buen científico, debo conocer la biología. Ahí tengo que aprender; pero hay algún otro campo donde tenga que aprender?

Antes de contestar, vacilen, como un halcón que vacila en el viento. El aprender, tal como lo conocemos, sólo existe en el mundo físico de la biología, las computadoras, las matemáticas y, así sucesivamente. En el otro campo no hay nada que aprender. Perciban la belleza de esto.

Vean, hay orden cuando no hay confusión. La confusión se produce cuando estoy aprendiendo en los dos campos. Si comprendo que el aprender sólo existe en el campo de la tecnología, hay orden. Y ello encierra una gran belleza.

Y ahora la otra pregunta: ¿Qué es la belleza? También descuidamos eso. ¿Qué es la belleza? El arquitecto crea construcciones tales como uno de esos templos antiguos o las grandes mezquitas del mundo - la mezquita de Estambul, o los grandes edificios griegos y las maravillosas catedrales de Europa; el contorno, la forma, la dignidad, la profunda solidez, la delicadeza de todo eso. Ustedes deben haber visto la belleza de algunos edificios modernos, las pinturas del período clásico, las estatuas de Miguel Ángel, etc., etc. Seguramente perciben la magnificencia de los ríos, las montañas, los valles

neral, la misma ley rige en la educación que en toda esfera social. Cuando los maestros, los magistrados, los gobernantes, se hallan por sí y por las condiciones que les rodean en aptitud de realizar sus funciones, decide en cada caso su conciencia; cuando no, la suspicacia y la incapacidad inventan límites, trabas, garantías externas, al modo de los reglamentos de enseñanza o de las escalas penales de nuestros códigos o de las precauciones contra el arbitrio ministerial, elementos todos calculados sobre abstractos promedios, que por milagro vienen justos a algún caso, impotentes a la vez para impedir el mal y para asegurar el bien, y que a duras penas mantienen la ilusión de substituir con el mecanismo de unos cuantos renglones la vida, la libertad y la conciencia.

1887.

LO QUE NECESITAN NUESTROS ASPIRANTES AL PROFESORADO

I

Situación general de la inmensa mayoría de nuestros aspirantes al profesorado en sus diversos órdenes, desde el magisterio primario al de las Facultades: insuficiencia y desigualdad de cultura general, tanto en su instrucción cuanto en relación a su desarrollo mental, así como en la formación entera de su vida y hábitos; desde sus aficiones y gustos, al empleo de su tiempo; desde el carácter moral, a su alimentación, al vestido, la vivienda y cuidado e higiene de la persona.

De aquí es su primera necesidad atender a este fin de promover, equilibrar y completar su educación general como hombres, en todos los aspectos de su vida. Por ejemplo, en sus estudios, procurar su cultura enciclopédica, rehaciendo lo que antes hicieron (por lo común tan mal, que apenas les ha quedado cosa útil de ellos para su vida interior ni

para la social) en la escuela primaria y el instituto, y ampliándolos con otros que todavía no han hallado lugar en estos Centros, verbigracia, los de las llamadas bellas artes (dibujo, música, arqueología...), que tienen por objeto educar la vista, la mano, la voz, el gusto, el sentido histórico, etc. Añadan, por otro estilo, el cultivo del pensamiento, para darle fuerza, vigor, flexibilidad: cultivo hoy tan imperfecto en nuestra juventud, ya por desordenada sobrestima de la vivacidad y agilidad de entendimiento —uno de los mayores estímulos de perversión intelectual y moral—, ya por el hábito de la memoria mecánica y pasiva. Pues el sistema que en su educación habrán casi todos seguido no ha podido auxiliarles ciertamente para desenvolver la espontaneidad personal, fecundidad, vigor, reflexión, madurez de juicio y demás condiciones de una inteligencia sana y bien conformada. Y no hablemos de cuanto hay que hacer en la esfera moral y en la afectiva, no menos importantes, aunque sí harto más desatendidas todavía ante el soberano despotismo del *talento*, que todo lo disculpa, a todo se atreve y lo puede todo. Porque si las deficiencias y lagunas de los estudios y la cultura intelectual piden remedio, no menos lo piden los vicios del sentimiento, del carácter, del ánimo, de la voluntad, de las costumbres. Por último, igual amparo pide el cuidado del cuerpo, su salud, el desarrollo de sus fuerzas, sus ejercicios en sus varias formas —gimnasia, juego libre, alpinismo—, y con tanta más intensidad cuan-

to sea mayor el gasto de energía mental que hagamos. En suma: todo aquello que constituye las bases fundamentales de una vida europea, racional, libre, bien equilibrada, única propia de seres humanos.

Precisamente, el defecto característico de nuestra juventud actual, como de todas las razas degeneradas y empobrecidas por una larga historia de miseria material y moral, intelectual y política, social y doméstica, es la anemia, la falta de vigor, la apatía, y así, lo que más necesitan, aun los mejores de nuestros buenos estudiantes, es mayor intensidad de vida, mayor actividad para todo, en espíritu y cuerpo: trabajar más, sentir más, pensar más, querer más, jugar más, dormir más, comer más, lavarse más, divertirse más; poner un mayor peso en cada platillo de la balanza. ¡Por mucho que pongan, no se les romperá ciertamente por el punto de apoyo!

En cuanto al modo de corregir esta apatía que nos consume, todo el mundo comienza a estar conforme en que, en cosas de educación, no hay recetas —puesto caso que haya de haberlas en medicina—. Así es que, ni para éste ni para otros defectos se puede señalar remedios concretos que, aplicados del mismo modo en todas ocasiones, den siempre resultado infalible. Antes, por el contrario, si los fines que para lograr algo se recomiendan por sí mismos, verbigracia, familiarizar al educando con el ejercicio cada vez más enérgico de su propia actividad, son de éxito indudable, los procedimientos

para lograr a su vez esos fines varían, como todo procedimiento orgánico, en cantidad, cualidad, dirección, resortes, hasta lo infinito; conforme varía hasta lo infinito también la individualidad general de cada sujeto y la de su situación peculiar en cada momento de su vida, relacionada con el complejo de condiciones interiores y exteriores de ésta. Sin duda, algo cabe hacer para disminuir, y quizá vencer, esa apatía, en cuanto al pensamiento. En éste, la apatía se revela en la impotencia para perseverar en la atención a un mismo objeto, intelectual o sensible; en la escasez de ideas; en la lentitud para darse cuenta de las cosas; en la falta de agilidad y flexibilidad para determinar el contorno de los conceptos, que flotan en una vaguedad tan nebulosa, que no nos permite fijarlos, ni explicármolos, ni exponerlos a los demás por medio del lenguaje; en el rápido agotamiento, después del esfuerzo más tenue; en la pereza y como somnolencia... con otros mil modos análogos, no pocas veces compatibles con cierta elevación contemplativa ideal.

Para todo esto nada mejor que estimular la producción del pensamiento en forma de reacción, esto es, merced a un diálogo hábilmente sostenido, que obliga a sacudir el embotamiento del espíritu, para recoger sus débiles ecos, imperceptibles al principio, como otras tantas acciones reflejas, pero con que van fortaleciéndose poco a poco nuestras adormecidas energías. O bien, ejercitarnos en la misma forma de reacción excitada por el pensamiento aje-

no; mas de opuesto modo al de pensar hablando, a saber, escribiendo: donde tenemos por interlocutor al libro, menos flexible y variado, y, por tanto, menos capaz al principio de servir a aquel fin. Primero, tomemos notas de él, y ensayémonos en resúmenes y extractos; luego tomémoslas de nuestras propias impresiones: con tantos otros medios, infinitamente variados.

Mas si, viniendo de esta esfera intelectual a otra, verbigracia, a la de nuestra acción y conducta exterior en el mundo, sirve poderosamente para estimularnos a obrar y a adquirir el tacto de las relaciones y los complejos negocios humanos, el sujetarnos al comercio social, dura carga al principio para la soñolienta contemplación en que el perezoso se complace, pero que, obligándonos a movernos, a ir y venir, a hablar con unos y con otros, a concertar nuestros planes, a discutirlos, a luchar con obstáculos, procurar vencerlos, sacude nuestra personalidad, acostumbrada a dejarse llevar servilmente, y nos fuerza a tantear, a decidarnos, a tomar un partido, a no contar más que con nosotros mismos. Cuando en las excursiones de la Institución Libre enviamos a un niño o a un joven a informarse de un dato, a calcular sobre un mapa el camino más corto, a encargarse (¡oh prosa!) la comida, ponemos una piedra para la edificación de su personalidad. Y no digamos nada de los juegos corporales, otra escuela de resolución, de carácter, de energía...

II

Todo esto mira al *hombre*, al cultivo de su personalidad, no al *maestro*. Pero sin esta preparación general de nuestra juventud es inútil pensar en su preparación especial y profesional para el Magisterio. Este, como el sacerdocio —con el que tantos puntos de contacto tiene, sobre todo en los pueblos modernos, donde a veces comparte con él, a veces casi por completo ha absorbido el ministerio de la educación pública—, exige, en primer término, hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos nobles y sencillos, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, y dignos en pensamiento, palabra, obra, y hasta en sus maneras, de servir a la sagrada causa cuya prosecución se les confía. Cuando a veces, por ejemplo, hallamos en la aldea a las dos más grandes energías educadoras de la vida presente —el cura y el maestro— representadas por jayanes zafios, vulgares, ignorantes, desaliñados, sucios, quizá no del todo intachables en su vida pública y aun en la privada; cuando consideramos la magnitud de los intereses que les están encomendados; cuáles debieran ser y cuáles son los frutos de su obra en aquel medio, solamente la pasión sectaria puede ser osada a desatarse en impropiedades contra estos hombres, más beneméritos acaso, en medio de su trivialidad, sus

faltas y hasta vicios, que muchos de sus envanecidos detractores. Porque adonde la razón manda volver la vista es a las causas, tan complejas como dolorosas que producen esa resultante, y a compadecer entristecidos a éstos, que vienen a ser primeras víctimas de nuestro atraso y misera ruina. Pero hay dos ideas, que se imponen ante ese espectáculo, y que importa alimentar y propagar: 1.ª Que semejante orden de cosas es grave de toda gravedad, y que no debe durar más que el tiempo absolutamente indispensable para reformarlo; 2.ª Que de esta reforma es la parte principalísima (aunque, sin duda, pide el concurso de otros elementos) la del sistema de nuestra educación nacional, en sus bases generales y comunes ante todo. Sobre ellas, luego, que esas dos grandes Instituciones fundamentales de nuestra educación actual, la Escuela Normal y el Seminario, edifiquen con alma y en vivo muy otra obra de la que hoy les es dado ofrecer a la patria, y hagan posible, a su vez, la obra restante de la formación de la nueva sociedad en todos sus grados y esferas.

¿Cómo hay que hacer esto, cuando las condiciones para semejante reforma parecen cerrarse en círculo vicioso —según, por lo demás, en todos los órdenes sociales acontece?

El problema es muy delicado y complejo en particular, pero simple en sus primeras soluciones.

Merced al carácter de la individualidad en todos tiempos, por grandes que sean la corrupción y el

atraso, hay siempre hombres y círculos enteros (una minoría, sin duda) que, por virtud de causas y circunstancias de que podrían ensoberbecerse con tanta razón como el sandío que se ufana de haber nacido de padre rico o buen mozo, se hallan en mejor situación y con mayores elementos que otros para servir a la mejora de una u otra esfera social. Con estos hombres —maestros a veces—, como Victorino da Feltre, Pestalozzi o Diesterweg; otras, hombres de ciencia, como Vives, Locke, Spencer; ya políticos y filántropos, como Franklin, Horacio Mann o Montesino; ora sacerdotes, como Comenio, Calasanz, el P. Girad..., con éstos, digo, se debe construir la nueva Escuela Normal y el nuevo Seminario, y todo centro, en suma, donde se aspire a preparar a los futuros educadores de la nación, en todas sus esferas. De esos núcleos se irá extendiendo una nueva vida hacia todos lados, ganando y reanimando todos los estratos sociales; mientras que, al compás de este creciente apostolado, de esta acción central, que pudiera decirse, se va tendiendo, no una limosna desdeñosa, sino una mano leal a los actuales obreros —el maestro rural, especialmente—, desamparados casi de todo auxilio hoy día, y de los cuales exigimos lo que no tenemos derecho a pedir en relación con lo que de nuestra parte ponemos.

El camino es lento. ¿Hay otro más rápido?

1887.

MAESTROS Y CATEDRÁTICOS

I

“¡Ay de la escuela —decía en otro lugar (1)— donde el pobre maestro cuenta impaciente en el reloj los minutos que aun faltan para dar por terminada su clase!” Muestra, con efecto, en esta disposición de su ánimo, la muerte de sus antiguas esperanzas; el desaliento que en él engendra la sombría perspectiva de su porvenir; el desamor hacia una profesión que tal vez alcanzara con anhelo, y el vivo afán por vender su vana primogenitura a cambio de cualquiera otra ocupación que le liberte de aquella monotonía, cercana a la esclavitud y verdaderamente odiosa para quien siente dentro de sí un alienato de vida.

(1) “Campos escolares”, en el número de la *Revista de España* correspondiente al 10 de enero de 1883. — De este artículo se ha hecho una edición aparte, que se vende a una peseta, a beneficio exclusivamente de la Institución Libre.

Porque la gravedad de esta situación crece precisamente con la cultura del maestro. El hombre rústico, sin horizontes, sin exigencias, sin otra aspiración que la de ganar a toda costa un pedazo de pan —¡bien negro, ciertamente!— para sí y los suyos, apenas si en tal cual momento vislumbra lo ingrato de un oficio cuyo valor ideal no ha tenido ocasión de comprender, y cuyo desempeño jamás pudo concebir de otra, ni más alta manera que la que halló constantemente ante sus ojos. Avenido con su posición, que estima conforme con sus facultades y medios, procura salir del paso lo menos mal posible, y enseña allá a su modo, con el mismo espíritu con que aporca las berzas o dirige el arado, a leer, escribir y contar, amén del catecismo, sin entrometerse a remover el alma de la generación que le está confiada, y dejándose de pedagogías, antropologías y demás libros de caballería. Pero el hombre en quien su propio esfuerzo o el ajeno han conseguido despertar la conciencia de su ministerio, el sentido educador de toda enseñanza seria y útil, el respeto al valor humano y social de un fin que no reconoce superior en la tierra, el espíritu que ha comenzado a sacudir sus alas para lanzarse a espacios inconmensurables, ¿halla hoy a su alcance todos los medios que debieran desenvolver, fortificar y sostener su vocación? ¡O se expone a caer rápidamente en un desencanto que mata en flor sus "ilusiones", nombre severo que en rigor merecen hasta sus más sensatas y razonables esperanzas!

Las Escuelas Normales, fundadas por beneméritos patricios, han servido poderosamente para sembrar en sus alumnos la idea, por demás exactísima, de la grandeza y dignidad del magisterio. Pero ¿se ha cuidado lo bastante de que correspondan a esta idea los elementos con que esas mismas escuelas debieran alimentarla, hasta hacerla capaz de fructificar prácticamente en la vida? ¿Se impide en ellas siempre el fácil divorcio entre el concepto ideal del ministerio de la educación y su realidad efectiva? Pues este divorcio, inevitablemente, conduce a que el ideal degenera en vana presunción superficial y retórica, bajo cuyo imperio el maestro quizá desatienda sus graves obligaciones, a costa sólo de las cuales puede pedir se reconozca la trascendencia de su cargo.

Y suponiendo que la organización y vida de nuestras Escuelas Normales sean las más lisonjeras y que el maestro educado en su seno posea el más alto espíritu, la más firme vocación, la instrucción más completa y el talento práctico más consumado, ¿qué acontecerá a ese maestro, instalado al frente de su escuela, las más veces en medio de un desierto intelectual, hasta cuyas breñas, merced a nuestro atraso y vida centralizada, difícilmente llegan, no ya los ecos de la cultura europea, sino los de la misma semicultura de la corte y hasta los de la capital de su provincia? ¡Qué hará sin biblioteca, sin periódicos, sin trato con otras personas educadas, sin otro auxilio para sostener su inclinación y fa-

vorecer los progresos de sus estudios, de su inteligencia, de su arte pedagógico, de sus inspiraciones, que el favor de Dios y el del secretario del Ayuntamiento; amén de la visita trienal, cuatrienal, o aun menos, mucho menos, frecuente, de un inspector administrativo, que se contenta con examinar a los niños y ver los registros de la clase, cuando no cuida de engrandecer su misión..., hasta apurarlo para que le despache unos libros de texto!

Si alguna vez, lectores, deseosos de apreciar por vosotros mismos la verdad de las cosas y el modo como se realiza ese ministerio de la educación nacional, sobre el cual fan amenos discursos se pronuncian en nuestros Parlamentos, encontráis en una escuela a tal cual maestro de exterior desaliñado, de zapatillas, cubierta la cabeza, acabando de inficcionar con el humo del cigarro el aire que lentamente envenena a las pobres criaturas confiadas a su solicitud; si leéis en su semblante y en toda su persona la tristeza, el cansancio y el tedio; si lo veis pasear por la clase, extraño a cuanto le rodea, o saliendo y entrando desde ella a su habitación "por hacer algo", mientras le desempeñan la escuela unos cuantos niños, convertidos en instructores (cómodo sistema, que si a veces halla excusa en la irracional aglomeración de alumnos, otras sabe pasarse hasta sin el más leve pretexto); si comprendéis —cuando no lo oigáis de sus propios labios— que está "harto de andar entre niños", y, no ya disgustado, sino casi,

casi avergonzado de su profesión, a la cual le amarra dura esclavitud, de que ansía emanciparse a toda costa; si comparáis su desdén, su abatimiento, y al par su presunción, con la humildad del maestro rural "habilitado" e "incompleto", pobre bracero, contento al menos con su mísera suerte, y en el cual el primero repugna ver a un colega..., ¡ah!, no le culpéis cruel y neciamente. Culpad a ese divorcio entre la idea que de su profesión se le había hecho concebir y los medios que ha hallado a su alcance para realizarla; culpad a esa falta de una preparación sobria y elemental, pero cabal, sólida y práctica; culpad al carácter verbalista, mecánico y cuantitativo de nuestra enseñanza en sus varias esferas, que atrofia las más nobles facultades del espíritu para hipertrofiar la memoria, olvidando que lo que alimenta —como alguien ha dicho— no es lo que se come, sino lo que se digiere; culpad a ese abandono de toda dirección pedagógica, en que, una vez salido de la Escuela Normal, se deja para siempre su cultura; culpad a su aislamiento, su miseria, su preterición, su desamparo, no ya del Gobierno, sobre el cual, a fuer de buenos españoles, es grato condenar todas las culpas, sino de la sociedad entera, que se encoge indiferente de hombros ante el problema de la educación nacional, útil tan sólo para alimentar los lugares comunes de oradores, periodistas y candidatos a direcciones y carteras. Y cuando hayáis repartido equitativamente estas culpas entre todos aquellos a quienes de derecho corresponden,

¡decid luego en conciencia, y sólo luego, cuál es, duros censores, la parte que toca al pobre maestro, desventurada resultante de tantas y tan pésimas fuerzas!

II

Vengamos ahora al "catedrático". Hay, en este respecto, un hecho por demás elocuente, y que arroja mucha luz, aunque muy desagradable, sobre la situación moral de las diversas "categorías" de nuestro profesorado. Si se compara la *instrucción* de los catedráticos de Universidad con la de los maestros de primera enseñanza, no puede desconocerse (por punto general y como clase) la superioridad de aquéllos, efecto natural de la mayor duración de sus estudios, que se continúan diez o doce años, mientras que los de los segundos se limitan a dos o tres tan sólo. Pero cuando lo que se pone en parangón no es esa instrucción adquirida, actual, el "saber positivo", como se dice con gran impropiedad y —sin saberlo— aun amarga ironía en ocasiones, sino la cultura general del espíritu de ambas clases; su sentido profesional, su vocación, sus aptitudes, inclinaciones, gustos y hasta maneras y hábitos sociales, aquella superioridad desaparece, cuando menos, y aun en ciertos aspectos se invierte. Por ejemplo, los maestros de primera enseñanza suelen reunirse para discutir, no sólo sus

intereses de clase, sino los principios, organización, programas, métodos, carácter, etc., de sus funciones; publican periódicos; celebran Congresos..., en suma, se ocupan de su oficio.

¿Que hacemos los catedráticos? Aunque se prescindiera de los que, ora alegando la insuficiente remuneración de un cargo que nadie les obligó a aceptar, y que excede casi siempre al del maestro, ora otras más nobles razones, dividen su tiempo entre la cátedra y el foro, o la medicina, o la farmacia, o la política, o la bolsa, o los negocios de otras clases, y nos contraigamos a aquellos que se limitan a estudiar, enseñar y escribir, según generalmente ocurre en las Facultades de filosofía y ciencias, y sólo por excepción en las otras, ¿cuántas veces, por ejemplo, nos reunimos, a fin de deliberar sobre nuestros asuntos? Rarísimas, y esto, para intereses personales; para cosas de ciencia y enseñanza, la experiencia ha acreditado de inocente aquella confianza del legislador que les impuso la obligación de congregarse de cuando en cuando para estudiar problemas de esta índole. Claustro hay, compuesto de 15 ó 20 profesores que, juntándose no ha mucho para discutir nada menos que sobre las bases de nuestra enseñanza universitaria, ha celebrado sesión con cuatro o seis individuos, y ni una sola quizá sin la ausencia de la tercera parte. Peor es, sin embargo, la condición de algún otro, el cual aseguró que todo iba perfecta-

mente, sin necesidad de reforma. Y así despachó más pronto.

¿No sorprende este contraste entre el interés y afición del *maestro* a su ministerio y la glacial indiferencia del *catedrático*? ¿No debía esperarse que, si dos o tres años de preparación bastan para despertar en aquél cierto amor a su fin, diez o doce deberían triplicar o cuadruplicar ese amor con el triple o cuádruple alimento recibido en las aulas? Y, sin embargo, el hecho se explica fácilmente. El mecanismo de nuestra enseñanza, su carácter dogmático y pasivo, sus procedimientos de estampación son tales y dejan al espíritu tan inculto, que, lejos de corresponder el grado de desarrollo intelectual y moral de éste al de su instrucción, no guardan entre sí afinidad, y bien puede llamarse dichoso el estudiante (sobre todo, si se ha distinguido en exámenes, premios y demás estímulos del *cramming*) cuya campaña universal no haya logrado petrificarlo, exactamente en la misma medida en que han ido aumentando sus mal llamados "conocimientos".

Para una enseñanza educativa, cual la del pueblo griego, será siempre un misterio cómo el más docto de nuestros profesores no sea siempre el más honrado y culto, el de espíritu más elevado, el de gustos más nobles y hasta el más limpio, fino y presentable. Pero quien conozca el carácter de nuestra organización docente comprenderá con harta facilidad cómo a un jayán rústico se le puede llenar la cabeza con tantos o cuantos celemines de literatura, leyes

o anatomía, y dejarlo tan rústico y tan jayán como antes. Pues ¿qué motivo habría para que ese saber de acarreo, a costa de tan improbos esfuerzos allegado, y que jamás interesó las potencias superiores del espíritu, hubiese desatado sus ligaduras, dilatado su horizonte, engrandecido sus ideas y sus sentimientos, moralizado sus tendencias y desplegado, y mejorado, y dignificado todo su ser y vida? Porque un hombre sepa más giros y palabras griegas, o más nombres y caracteres de insectos, o más artículos de la ley hipotecaria, o más fechas, fórmulas, inscripciones y titulillos, sin haber nunca penetrado en las entrañas de la Naturaleza, de la Historia, del lenguaje, del derecho, del arte o de la matemática, ¿qué tienen que ver toda esta erudición y sabiondez con la ciencia, que es sólo cualidad, ni con la educación y progreso esencial del individuo?

¿Cuántos catedráticos dan muestra de sospechar que la pedagogía tiene algo que ver con ellos? Gracias a las prescripciones del memorable reglamento de oposiciones de 1871 (del cual, en este punto, nadie ya se ha atrevido a apartarse), esta sospecha ha comenzado a insinuarse en los espíritus, removidos con potente energía por aquella grande, aunque desordenada y atolondrada efervescencia intelectual de 1868; pero falta no poco para que se comprenda con claridad todavía, y algo de esto pasa aún en pueblos más cultos. Baste el ejemplo de la

notoria inferioridad y descuido con que se han tratado en el último y memorable Congreso de Bruselas las cuestiones relativas a la segunda enseñanza, y más aún a la superior: como si, a medida que se asciende en la llamada "jerarquía" de los estudios, decreciese la importancia del problema educativo.

Ahora bien; la escuela primaria, por su índole, jamás podrá carecer en absoluto de carácter educador. Aun a pesar de la acumulación y heterogeneidad de los niños, del sistema mutuo, de las odiosas lecciones de memoria, de los libros de texto, de los exámenes, de las juntas locales, de los Ayuntamientos, del Gobierno, y hasta del maestro mismo en ocasiones, no tiene más remedio que educar. Lo hará mejor o peor, a tuertas o a derechas, con más intensidad o con menos, pero no puede prescindir de hacerlo. De aquí la superioridad general del maestro, desde el punto de vista pedagógico, no obstante la brevedad de sus estudios; de aquí que la Universidad, con todas sus mucetas, borlas y medallas, tenga mucho que aprender de la escuela, por decaída y mísera que esté, como lo está de hecho entre nosotros, y que la reforma de los métodos, con la consiguiente regeneración de nuestra enseñanza y de nuestra educación y de nuestra vida entera nacional, sea de la escuela, no de la Universidad (como cuerpo) de quien deba en primer término esperarse. No olvidemos la ley de que las más altas concepciones sobre la ciencia, la edu-

cación y la enseñanza nunca germinaron, ni menos dieron fruto práctico, hasta penetrar en la escuela, en cuyo suelo arraigan para infiltrarse en la vida social, y de donde partirán siempre todos los progresos pedagógicos.

1884.

ra, con los detestables que en general se usan, el mal se repararía sencillísimamente.

¡Ojalá pudieran las anteriores consideraciones interesar a la opinión contra esas fiestas de la holgazanería, que tan fecundo desarrollo han tomado en la enseñanza, en las bibliotecas (de cuya clausura se quejaba con harta razón no ha mucho otro periódico) y en la administración de justicia, con resultados tan perjudiciales para el buen régimen de nuestra vida nacional y para su mejoramiento en lo futuro!

1880.

MÁS CONTRA LOS EXÁMENES

Como las oposiciones a cátedras, los exámenes destinados a comprobar la suficiencia de los alumnos obedecen a una concepción y a un orden de cosas a que de día en día van sustituyendo ideas más razonables. Se comprende que, cuando el maestro y el discípulo apenas sostienen entre sí una superficialísima comunicación personal, cuyas dificultades aumenta hasta hacerla, a veces, imposible la inmensa aglomeración de alumnos en las clases de gran número de establecimientos; cuando en estas condiciones sería inútil pedir al profesor juicio alguno formal acerca de estudiantes que apenas conoce de vista, se haya pretendido compensar la falta de este juicio por medio de ciertas pruebas momentáneas, en que el candidato manifieste el fruto de sus estudios. Todavía en este caso el examen, aun rodeado de todas las precauciones posibles, como son la pluralidad de actos, la mayor duración, el carácter familiar, con la consiguiente ausencia de toda solemnidad, excepción y aparato, será siem-

pre impotente para reemplazar la prueba variada y continua que el alumno, colocado en las condiciones normales de su vida diaria dentro de la clase misma, da involuntariamente de sí propio ante el profesor, que ha sabido guardar con él y estrechar de hora en hora relaciones familiares con sus discípulos, única garantía (y aun ésta nunca absolutamente infalible), tanto para conocerlos cuanto para enseñarlos y educarlos.

El examen de ingreso, en que se ha de juzgar la aptitud de aspirantes completamente desconocidos, es quizá el único que, por ahora, y no sin grave inconveniente, cabría mantener en ocasiones; pero el de prueba de estudios constituye la mayor censura de un sistema en el cual o el profesor ignora el fruto de sus esfuerzos en personas que ha tenido a su lado todo un curso (y más tal vez), o se somete a una fiscalización por parte de otros profesores, autoridades administrativas, de presiva para su procedencia y honestidad en sus resultados.

Los de tan viciosa organización comienzan a reconocerse en todas partes, después de larga experiencia. Uno de los más elocuentes testimonios contra los exámenes se halla en las actuales discusiones que en Francia se agitan con motivo de las pruebas exigidas para el bachillerato, que allí, como entre nosotros, termina la segunda enseñanza. Los hombres más eminentes del profesorado francés, y al frente de ellos M. Bréal, afirman el desastroso

influjo que sobre el nivel de los estudios y sobre la cultura nacional ejerce el sistema vigente.

Estos exámenes son la "preocupación de las familias y de los alumnos y han venido a constituir el verdadero objeto y fin de los estudios. Los exámenes no parecen establecidos para comprobar los estudios, sino al contrario, éstos para el examen; el éxito material y final ha sido todo...; la cultura intelectual y moral no ha pesado casi nada en la balanza".

¿No creería cualquiera que estas líneas, tomadas de uno de los más importantes periódicos de Francia, se refieren a la organización española? Aquí, como allí, como en Italia, como en todas partes, la nulidad, y, lo que es peor, las graves consecuencias de esta superficial garantía, acabarán por abrir los ojos más tenazmente cerrados a la luz y por elevar los centros docentes a su verdadera función de dirigir la educación nacional, en vez de reducirlos como hoy —según la frase de uno de los más respetables individuos del Consejo Superior de Instrucción pública de Italia, el Sr. Villari, a propósito de los Liceos de su país— a otras tantas oficinas destinadas a la preparación de sus alumnos para los exámenes. Y, sin embargo, la opinión vacila todavía y no se atreve a buscar el verdadero remedio, creyendo que bastará mudar el procedimiento para salvar los exámenes de la proscripción a que irremisiblemente se hallan condenados. No ha mucho que la *Sociedad francesa para el estudio de las*

cuestiones de segunda enseñanza, a la cual se deben ya tan útiles servicios, se veía en la necesidad de discutir el sistema de preguntas suplementarias (interrogations) fuera de la clase; esto es, de un procedimiento allí vigente análogo a nuestros repasos, no como un medio de aumentar o de afirmar la instrucción del alumno (a lo cual, por lo demás, no pueden contribuir), sino de prepararlos para lo que podríamos llamar la táctica del examen. Y ahora mismo, la Cámara de los Diputados, en el propio país, acaba de decretar exámenes anuales obligatorios y públicos para todos los alumnos de instrucción primaria, incluso aquellos que la reciben en el seno de sus familias, a fin de comprobar si efectivamente la reciben.

En cambio, con motivo de la proposición de un individuo de esa misma Cámara, M. Marcou, pidiendo el restablecimiento del certificado de estudios para el grado de bachiller (que, a diferencia de lo que entre nosotros acontece, en Francia se confiere por un tribunal de las Facultades de Letras y Ciencias, y no por los profesores de los liceos), otro representante de la nación, M. Mezières, ha presentado una enmienda a este proyecto, enmienda que preocupa vivamente a los pedagogos, al profesorado y hasta a los políticos, allí más interesados que en España por este género de cuestiones, sobre todo en los últimos años y después de la dura lección de sus desastres.

• El fin de esta enmienda no es suprimir el examen,

sino completarlo, introduciendo como dato para los juicios del Jurado un nuevo elemento: los antecedentes del alumno, no ya del modo indirecto en que muchas veces lo impone a los tribunales la fuerza invencible de las cosas, sino abierta y terminantemente. Con efecto, los alumnos que, al comparecer ante el Jurado, presentasen certificaciones satisfactorias de los profesores cuya enseñanza hubiesen recibido en los liceos, y aun en aquellos establecimientos libres que por sus condiciones merecieren la confianza del Estado (innovación de que conviene asimismo levantar acta), estarían exceptuados de una parte de los ejercicios necesarios para obtener el diploma. Como se advierte, esta reforma es allí tanto más precisa cuanto que el profesor que juzga es otro que el que enseña; distinción tan absurda cuando el juicio debe formarse por una experiencia continuada, como absolutamente lógica en el sistema de exámenes momentáneos. Entre nosotros, este sistema, si pone delante del profesor alumnos que ha podido apreciar convenientemente, lo obliga a una pérdida inútil de tiempo, lo somete a una intervención poco decorosa, y hasta puede comprometer gravemente su autoridad, desde el instante (frecuentísimo, por desgracia, sobre todo dada la brevedad verdaderamente ridícula con que suelen hacerse estos ejercicios) en que su juicio, sólidamente madurado durante el curso, puede resultar en contradicción, aunque aparente, con el dictamen, ya más, ya menos favorable, que sus colegas formen

en vista de los actos, único dato que poseen, y sobre el cual, si han de servir de algo más que de inútil comparsa, deberían en conciencia apoyarse.

No es necesario entrar en pormenores respecto de la discusión que ocasiona estas consideraciones, a saber: la de si debe o no restablecerse el *certificado de estudios*, nombre con que se conoce en Francia el testimonio que de los suyos aducían los alumnos anualmente, desde 1511 a 1789; en que se suprimió, en nombre de las ideas a la sazón reinantes, restableciéndose por decreto de Napoleón de 1811, para abolirlo de nuevo, en 1850, la segunda República, al decretar la libertad (condicional) de la segunda enseñanza y establecer que el examen del bachillerato se verificaría —como hoy todavía acontece— exclusivamente delante del Jurado de profesores de Facultad, que entre varios eligiese el alumno; prohibiéndose tener para nada en cuenta los antecedentes de éste ni su procedencia, que no deberían constar en el expediente para los ejercicios. Tampoco hay para qué entrar a discutir el carácter político-religioso, que en Francia ha llegado a revestir la cuestión. Basta señalar que el regreso al certificado de estudios es ya en el fondo un ataque al sistema de exámenes en uso, como lo fué la supresión por M. Duruy, en 1864, de las preguntas sacadas a la suerte, tan depresivo para la dignidad del examinador, y que sin duda por esto priva entre nosotros todavía.

Ahora bien; la enmienda de M. Mezières es un

primer paso contra los exámenes. Los conserva, pero los desacredita. Si basta el testimonio de los profesores que han dado al alumno su enseñanza para eximir a éste de *una parte* de las pruebas del examen, ¿a qué exigirles las restantes? ¿Qué razón, además, puede motivar otra prescripción, más extraña aun, si cabe, a saber, que hayan sufrido en los establecimientos de donde procedan el examen de *passage*, correspondiente al de nuestra prueba de curso, y necesario para pasar de una clase a otra? Téngase en cuenta que en los liceos franceses están dispensados de examen los alumnos a quienes el profesor coloca en la primera mitad de la lista, formada por orden de mérito.

Todo ello se explica por el estado de la opinión en estas materias, perpleja todavía en adoptar una solución radical para males que apenas comienza a conocer y no se atreve ni acierta a remediar. El principio a que obedece la enmienda de M. Mezières es un paso más en el camino derecho, y a pesar de su timidez, es seguro que, más o menos tarde, dará sus lógicos frutos.

1882.