

# EL PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA Y SU PREPARACION PROFESIONAL

Las escuelas medias en Alemania tienen a su cargo la enseñanza científica de carácter de formación general. Las llamamos en alemán «höhere Schulen», escuelas superiores, recientemente «Oberschulen», o como en general las podríamos calificar: escuelas secundarias. Son, en su constitución actual en Alemania, institutos públicos o privados edificados sobre la Grundschule, la escuela básica de cuatro años, que forma parte de la escuela común popular, o sea de primera enseñanza, de la Volksschule. Poseen organización y administración independientes con propio cuerpo docente, fuera y lejos de un sistema escolar unitario. Estas escuelas conducen en varios tipos, distintos según los países de Alemania, a los alumnos, después de nueve (o también ocho) años, al examen de madurez, al bacherato, que llamamos Abitur, autorizando al estudio en todas las Altas Escuelas y Universidades. Su carácter de escuela científica de formación general las destaca de todas las especies de escuelas superiores profesionales, las cuales no otorgan tal autorización. Su cuerpo docente se compone sin excepción de profesores especiales académicamente formados, de categoría científica o técnico-artística. Estos llevan en Alemania el título oficial de Studienrat, consejero de estudios, y después de su ascenso, Oberstudienrat: consejero superior de estudios.

Procuraré presentar, con la mayor brevedad posible, los problemas ante los cuales se ve puesta la ciencia de la educación, y con ella los administradores y profesores, discutiendo los fines y reconstruyendo la formación profesional de ellos.

Se trata, en primer lugar, de la característica del tipo actual de profesión, de las posibles exigencias ideales que se le piden de parte de la teoría pedagógica, de la administración escolar, de los padres de los alumnos, de ellos mismos y, por último, del mismo profesorado.

El profesor de enseñanza media en los colegios superiores de hoy está acañado por el humanismo y ha sido creado por el Estado funcionarista moderno, por el Beamtenstaat.

El movimiento humanista ha hecho de las disciplinas triviales, ampliándolas, la ciencia de la filología y ha introducido ésta en la facultad de Artes de las Universidades. El mismo movimiento humanista ha transformado su entusiasmo estético por la antigüedad romana con su idea pedagógica de la «humanitas», en un ideal educativo. Este último pasó con los teólogos y artistas humanísticamente formados a las escuelas eruditas (gelehrte Schulen) y fué hecho obligatorio para ellos por los reglamentos escolares de los siglos XVI y XVII.

En Alemania se hizo la separación de la suprema administración escolar de las autoridades eclesiásticas bajo el signo del neohumanismo. Sus ideas fueron popularizadas por los clásicos de la literatura Wieland, Herder, Goethe y Schiller. Su cimentación científica la favoreció la Escuela de Gotinga de Heyne y la de Halle de Wolff. Su nuevo ideal formativo-educativo lo llegó a presentar la paideia griega en aquella nueva construcción ideal de una filosofía que, en el criticismo de Kant, hizo del sujeto el portador de los principios formativos de todo lo que es conocimiento, cognición, y que hizo del sujeto, en el idealismo monista de sus sucesores, el auténtico creador de la realidad. Filólogos tales como Wolff y su discípulo Boeckh, teólogos como Schleiermacher, filósofos como Fichte, Schelling y Hegel, políticos sabios como Wilhelm von Humboldt, todos ellos fueron los pregoneros de este ideal educativo neo-humanista en su forma filosófica. Entre estos hombres tenemos los verdaderos fundadores del oficio filológico.

El filólogo F. A. Wolff ha preparado, junto con Schleiermacher y el consejero de Estado Süvern, el edicto Real que introduce, con fecha del doce de julio de mil ochocientos diez en Prusia el examen «pro facultate docendi». Se ha llamado esta medida, debida a la iniciativa de Wilhelm von Humboldt, la verdadera creación del oficio de los filólogos en Alemania. Su resultado fué la exclusión del servicio escolar del Estado en liceos de los teólogos en cuanto no fueran empleados como profesores de religión bajo las mismas condiciones, y además la realización de un estudio especial pedagógico-filosófico en las Facultades de Filosofía. Por lo cual el oficio iba consiguiendo la aprobación pública de su igualdad en derechos y de sus exigencias de salarios al lado de los demás grupos de empleados académicos.

Las Universidades formaron aquel nuevo grupo profesional, primero, en el espíritu del idealismo filosófico, cuyos profetas eran, a la vez, representantes del neo-humanismo. En sus famosos tratados «Ideas ocasionales sobre Universidades del año 1808 que llegaron a ser la Magna Carta de las Universidades alemanas en el siglo xix. Schleiermacher nos describe al catedrático académico como maestro del método científico y como creador productivo de la ciencia que, en sus conferencias, presenta a sus oyentes su propio conocer en su nacimiento y desarrollo. No se aparta uno de la verdad cuando atribuye a la profesión filológica de dirección humanista e idealista la aprobación de este ideal para su propio trabajo. La formulación clásica la encontró el espíritu filosófico de la enseñanza universitaria alemana en las «lecciones sobre el método del estudio académico» de Schelling, publicadas en 1803. En estas lecciones se compara la tarea del filólogo de reconstruir la realidad histórica, con la otra del artista creador o del filósofo original, y se la reúne con la educación por la filosofía de la identidad. Aunque quiera dejar la escuela al sencillo conocedor de lenguas, éste, sin embargo, habrá de pasar por aquella formación académica. La equiparación de investigador y profesor se manifiesta, por fin, en la exigencia didáctica de Hegel de hacer de la filosofía en la forma dogmática de su sistema el elemento de erudición científica, así en la Universidad como, en forma preparatoria (propedéutica), en los liceos. ¡Su idealismo lógico exige el proceder dialéctico del espíritu y los grados superio-

res y la «Aufhebung», la conservación y superación a la vez, de la tradición anterior! Y se exige que el profesor de la ciencia observe rigurosamente el sistema de la lógica, de la filosofía del espíritu, tales como las enseñó Hegel mismo en su enciclopedia.

Por tanto, el profesor necesita, si enseña la propedéutica filosófica en los liceos según las proposiciones de Hegel, dirigidas a Niethammer y Johannes Schulze, necesita, digo, el estudio de la filosofía absoluta y su complemento que proporciona la antigüedad clásica y la Historia. El profesor llega a interpretar la filosofía absoluta, cuyo creador es el filósofo como portavoz del *Zeitgeist*, del genio de la época.

Así la didáctica del idealismo ha proclamado la dictadura de la filosofía frente a la de las ciencias particulares, y la ha exigido para la enseñanza en las Universidades y liceos. Por tanto, el profesor ha de ser primero filólogo para explorar esa cultura en sus fuentes, pero al fin ha de ser filósofo para acoger en sí el sistema universal de las ciencias y trasformarlo en la fuerza creadora de un pensamiento productivo.

Hubo un movimiento contra esta dictadura de la filosofía en la Universidad y del humanismo en la enseñanza media ya desde 1830 aproximadamente.

En la investigación de las ciencias particulares especiales inició la reacción el espíritu crítico de la auto-limitación de las ciencias reales exactas y del positivismo filosófico procedente de Francia e Inglaterra. En la enseñanza media las exigencias modernas del realismo didáctico aprobaron el valor educativo de las ciencias naturales para los planes de todos los institutos de enseñanza media. En esta espiritualidad del positivismo fueron educados en las Universidades los trabajadores científicos especiales que contribuyeron con una precisión fanática y un ascetismo ardiente en la elaboración de los detalles de la investigación, a una parte importante de los grandes progresos de las ciencias inductivas. Los que pasaron como doctos expertos de esa investigación especial al servicio escolar se esforzaban con ambición en alzar, por propias sabias indagaciones, la fama científica de su Instituto y de su oficio como filólogos, en educar, por un trabajo apoyado en la enseñanza misma, una minoría selecta de alumnos ejemplares, fomentando la productividad de sus discípulos hasta los límites posibles. Pero pusieron su ideal profesional solamente en copiar a sus maestros y modelos académicos sin saber inspirarle un espíritu pedagógico o ético.

El profesorado científico se ensanchó con el desarrollo de las nuevas formas de la escuela y el engrandecimiento de los planes por los campos especiales científico-naturales, hechos asignaturas independientes. Finalmente todo se subdividió según los sectores científicos especiales en los grupos de los filólogos clásicos y modernos, de los profesores de historia, de los matemáticos y de los profesores de las ciencias naturales que, con el tiempo, seguían especializándose. El profesorado siguió así la evolución de las ciencias y mantuvo la pretensión de que mantuviera su valor el oficio de los profesores científicos especiales.

Pero ha cambiado el espíritu de estos profesores científicos con el espíritu de la época y ha sido decisivamente arrinconado en la gran crisis de la cultura

y erudición después de mil novecientos, por el nuevo movimiento pedagógico de la filosofía práctica y existencial. Con esta crisis empezó la modificación del espíritu y del Ethos de todas las profesiones científicas. El médico se acordó de su obligación moral frente al enfermo y volvió a ser un auténtico ayudador y salvador. Así también la ciencia pedagógica moderna experimentó y se orientó hacia la valoración de todos los factores de la vida en comunidad y del contacto personal para el gobierno de la evolución psíquica, la modelación acunamiento pedagógica y la formación activa de la vida. Ha nacido un campo propio de la realidad pedagógica y de la vida educativa, en el cual se juntan hombres con el afán moral de la entrega a los prójimos para trabajar en escuelas, institutos de educación y organizaciones caritativas. Interpretan su profesión, en primera línea, como rigurosamente pedagógica, pero además como medio de formar y forjar activamente la vida. Ha surgido en esta atmósfera del espíritu moderno pedagógico el ejemplo del nuevo profesor que tiene su validez también para los institutos científicos de enseñanza media. Han sido los campeones del nuevo ideal: los creadores de las escuelas medias rurales alemanas, los directores de las escuelas experimentales y escuelas autónomas en que los alumnos en sociedad se hacen cargo de la vida de su escuela.

La transformación de la moral científica en una moral formativa del profesor científico condiciona también cierta modificación de su preparación y erudición profesionales. La ciencia se dirige hacia el conocer, el cual tiene por próximo fin la objetividad y la verdad de sus juicios y síntesis. Si éstos son aplicados por el hombre en su crear cultural, sin embargo se quedan con sus relaciones subjetivas en el sector de la causa de la técnica o de la organización social a la cual sirven. Toda ciencia resulta siempre dirigida esencialmente en su tensión entre el sujeto y el objeto hacia el objeto, aunque haga del sujeto mismo el objeto. Cuando quiere conocerse a sí misma, queda limitada a la individualidad del propio Yo, y, por lo tanto, excluida de la legítima ciencia, la que ha de contar siempre con la verificación válida para todos y con la universalidad.

La enseñanza científica no ha sido estimada en ningún tiempo en comparación con la investigación. Se la interpretaba como un traslado dogmático del saber, como una mediación del espíritu objetivo de la ciencia. Es, en realidad, la instrucción inicial educadora y formadora del conocer científico, y la discusión de individuos, de espíritus, en la esfera del espíritu subjetivo, un intercambio de experiencias, opiniones, inteligencias, resultados científicos, valoraciones, perspectivas, síntesis e intenciones entre personas que tienen entre sí un contacto directo o por algún medio. Tal enseñanza de carácter inductor y animador favorece teórica y prácticamente la formación activa de la propia vida, y pasa de una actitud científica a una actividad que apunta al hombre, y que es de un alto valor moral. El paso del investigar al comunicar a otros lo que se ha investigado, significa que el que comunica se da cuenta de que ha de actualizar en el otro su propio proceso cognitivo, y que tiene que fijarse en la propia intención de la comunicación, que sólo puede ser captada en la «comprensión». El medio del lenguaje es aquí una especie de filtro por el cual la intención sufre una transformación casi químico-espiritual de su estructura y de sus

cualidades para hacerse intencional otra vez, en el otro, de un modo igual o semejante y a la vez enteramente cambiado.

La comprensión capta solamente intenciones de la comunicación y significaciones de los símbolos comunicativos tales como son los sonidos y signos de la lengua. El verdadero fondo de la cognición, el saber substancial, la totalidad orgánica de la ciencia pueden comunicarse sólo de persona a persona, si esta intención mediante la enseñanza se realiza en cada persona, es decir: de la parte del docente en la forma de la expresión, de la parte del oyente en la forma de la actualización de la intención. El proceso actualizado del conocer en el profesor ha de reactualizarse, por tanto, en el alumno. El maestro obliga al que aprende a la reactualización del saber; si no, se trata de una mera adquisición verbal en la memoria, con lo cual se contentaba la antigua didáctica. Reactualización y nueva realización son las reales funciones formativas que la enseñanza y la doctrina exigen. En este esfuerzo el profesor es el verdadero formador de su alumno, cuya propia actividad espiritual es decisiva para su efecto.

Sólo el que ve así la actividad del profesor sabe valorar su facultad de cognición científica y la posesión soberana del saber en una sistematización científica como condición previa de su éxito como docente. Pero hay que conceder, a la vez, que en todas las circunstancias ha de añadirse a su facultad de ser iluminada por el alma de otro hombre y un impulso a la comunicación, que en los grandes pedagogos han atribuido a todo profesor y educador. En Alemania se esforzaron en determinar esencialmente el auténtico profesor, sobre todo Kerschensteiner y Spranger. Subrayaron, en primera línea, el carácter de un contacto social que se manifiesta sobre todo en el amor al ser humano, y en segunda línea el carácter de un influjo sobre el hombre que está desarrollándose en el sentido de una actitud valorativa y una tendencia formativa. La mera actitud teórica del investigador científico no les basta.

La primera cuestión práctica de la formación de los maestros es: la necesidad de tener tres o cuatro materias cada uno y no contentarse con estudiar una sola especialidad. En Alemania se habían exigido tres o cuatro materias principales, por ejemplo: griego, latín, matemáticas y física. Pero actualmente en el nuevo plan de los países alemanes después de la guerra se exige sólo dos disciplinas y en una combinación complementarias por su referencia a la escuela, por ejemplo: griego y latín, inglés y francés, química y física. Se exige de los profesores que de tal manera asimilen estas parejas de asignaturas que lleguen a una concentración de carácter estrictamente científico de ambas, constituyendo una síntesis global, cuya característica es que constituyen en el profesor una formación única. Esta opinión no debe ser una disminución de su prestigio científico, ni de su erudición, porque en la crisis de la cultura a principios de siglo, de acuerdo con Nietzsche, se había dicho que toda ciencia está separada de la vida por el radical anticientifismo de la filosofía del autor de «Así hablaba Zarathustra».

Por el contrario, los profesores de Enseñanza Media deben servir de intermediarios entre las ciencias y la vida, ordenando aquellas en sus aplicaciones a ésta.

Pues nuestra civilización moderna no es sino la aplicación de las ciencias a una vida racionalizada y mecanizada de la sociedad y del trabajo. Se evita así en la enseñanza mayor el especialismo científico que consiste en introducir en la juventud la concepción de las relaciones humanas con todos los factores eficientes de su mundo; ese mundo en que él debe realizar su vida.

En esta preparación del profesor especialista científico de hoy, preparación multilateral y en contacto con la vida, queda establecida aquella disgregación fatal que es, para gran cantidad de hombres científicamente formados, el gran obstáculo de dar a su profesión forma pedagógico-didáctica; este es, a menudo, el caso del catedrático universitario, pero de manera semejante también del catedrático de institutos de enseñanza media. Esta disgregación separa el saber del comunicar, la propia formación del impulso medador, así como la vivencia de la expresión tal como existe en lo profundo de la persona y se manifiesta en cohibiciones y en una reclusión en sí mismo. Tal impedimento de comunicación no estorba tanto en la profesión del catedrático académico, el cual une la investigación y la enseñanza, aunque esta última ya no tenga tanta eficacia. Ranke, Lotze, Helmholtz subían a la cátedra más obligados que gustosos, mientras Fichte, Treitschke, Virchow eran catedráticos entusiastas y abiertos hacia la vida. La disgregación de que hablamos significa para el catedrático de enseñanza media la exclusión de su oficio, por más notables que sean sus capacidades científicas, aunque brillantemente atestiguadas por la Universidad. El que no aspire con la entera fuerza de su personalidad a comunicar su propio saber y cultura a sus prójimos y especialmente a la juventud, el que no sienta una íntima obligación a ayudar a esa juventud a una formación activa de la vida, éste debería de ser alejado rigurosamente de la escuela y de su profesión. Solitarios poco sociables, sutilizadores ensimismados, autistas tímidos, sabilhondos criticones, buenos vividores egocéntricos, caracteres vanidosos de artistas, todos ellos se aíslan a sí mismos de su mundo circundante, sufren en todas las situaciones de la vida en sus relaciones y contactos humanos, experimentan peligrosos cortocircuitos de traumatismos psíquicos por conflictos con sus prójimos y fallan frente a las obligaciones sociales cotidianas. Si, por desgracia, tales caracteres egocéntricos entran en la profesión pedagógica, son una molestia para los alumnos, el objeto de burla de la escuela, la causa de las preocupaciones de los padres, el tema de la caricatura profesoral en el mundo público.

El auténtico profesor ha de pertenecer a aquel tipo de carácter que dispone fácilmente de formas expresivas humanas en los contactos personales. Ha de unir al propio impulso formador la inclinación comunicativa. Como el joven queda durante todo su desarrollo obligado al que le ha introducido en la lengua y el saber, así el maestro ha de sentirse obligado para con el joven a entregarle cuanta experiencia, cuanto conocimiento y cuanta inteligencia de vida le sobran. Está en posesión de bienes que él mismo heredó o recibió comunicados por otros. Puede multiplicar tal tesoro, dividiéndole, como quiera, con otros que reflejan la satisfacción de agradecimiento sobre el dador. La labor

educativa llega a ser así comunicación y repartimiento de bienes espirituales para conservarlos, transmitiéndoselos a la posteridad.

Preguntamos ahora: ¿Se exige también en esta imagen profesional del profesor especialista científico el arte y la afición al educar por oposición al instruir? Una teoría deductiva de pedagogía hallará numerosos motivos para que el maestro intervenga sistemáticamente en el desarrollo moral del alumno; más aún: se le exigirá al profesor una decidida actividad de educación intencional. Pero el que observa con realismo el pequeño sector de las actividades del profesor dentro de la escuela, y el que aplica para la solución de este problema la crítica de la razón pedagógica, no puede menos de ver reducidas las posibilidades pedagógicas en alto grado.

La severa disciplina escolar del siglo XIX en Alemania pertenecía a aquella forma pedagógica que exigía el frente rígido de alumnos atentos que tenían que seguir la marcha férrea de las clases —fué este el método mecanizado de los Herbartianos—. Para el herbartianismo, el profesor, por tanto, era más que nada el gran metódico de la enseñanza. Sus métodos educativos no tenían el carácter de legítimas funciones pedagógicas intencionales independientes.

Sucedó lo que lógicamente había de suceder: la natural reacción de una juventud emancipada en la época de la civilización moderna. Se manifestó esta reacción en las olas de la «Deutsche Jugendbewegung», del movimiento de la juventud alemana. Se apoderó desde 1900 de la juventud de los institutos de segunda enseñanza, después de la juventud de las escuelas profesionales y de la clase obrera. Primero aquel movimiento fué moderado por sus jóvenes jefes románticos, pero luego fué arrebatado por el radicalismo de grupos políticos y después desparramado por la organización de la juventud misma. Esta juventud se hizo independiente; quería, como vulgarmente se dice, «poder andar sin andaderas»; rechazó la pedagogía heterómana de las autoridades. Se esforzó en hallar en su propia vida de comunidad natural funciones formativas que bastaron para ordenar la vida y llenarla del espíritu de legítima juventud. Fué escindida toda educación intencional de padres y maestros en la medida de lo posible. Eso significaba para el profesor: erigir para esta juventud autónoma una nueva autoridad de los grupos de colaboración mutua, compatible con su sentimiento de libertad y de su impulso vital. ¡Gran tarea para los profesores en esta crisis, precisamente frente a la juventud de los institutos de enseñanza media, el practicar el arte de dirigir e influir sobre los alumnos discreta e indirectamente!

La escuela, viéndose limitada en sus tareas educativas por la casa paterna, hubo de ceder a la familia la primacía de la verdadera educación, según el derecho natural y la reivindicación de los padres. En los casos sueltos de educación malograda o cuando sencillamente falta la escuela, asume la disciplina complementaria. En esta tarea la escuela constituye, en la medida en que cesa el contacto con los padres, un factor educativo progresivamente eficaz. Vale esto especialmente en la época de la pubertad. La escuela ha de esforzarse, por tanto, en engendrar funciones formativas en la creación de legítima comunidad y asociación dentro de los grupos de alumnos, funciones que se regulan

por el maestro que ha sido integrado en la compañía. Esa convivencia de maestro y jóvenes supone, desde luego, la discreta y honda superioridad del maestro y la plena confianza de los alumnos. Por tanto el profesor ha de dejar toda forma anticuada de pedagogía, haciendo eficaz solamente, de un modo nada intencionado, la natural humanidad de su persona. El influjo formador se transforma, con la edad de los alumnos, «de dirigir» soberanamente, «en actuar y obrar» en las profundidades psíquicas de los alumnos por el común trabajo formativo del círculo en el cual está insertado.

En la vida de la joven generación influye más que las relaciones personales el ambiente cultural de nuestra época. El cine, la radio y la Prensa constituyen un factor cultural cuya eficacia se compone sólo de impulsos aislados, pero cuya intensidad triunfa sobre todas las vivencias de la vida de familia y de la escuela. Este efecto lo comprueban, sólo limitadamente, los escasos sueltos de criminalidad de los jóvenes, entre los cuales el porcentaje de alumnos de institutos medios es extraordinariamente escaso. Hay que interpretarla más bien para todos los alumnos como un elemento, a la vez inevitable y difícil de vigilar, de la perturbación y de la nivelación del trabajo educativo positivo y metódico en casa y en la escuela. Ninguna vigilancia o contrapresión podrá remediarlo. El profesor sería relegado al papel de un adversario reaccionario y hostil a la cultura del *Zeitgeits*, del espíritu de la época y del progreso civilizador. Su propia autoridad se perdería y sus esfuerzos pedagógicos se harían ilusorios. El profesor podrá tratar de intervenir como educador, en medida limitada, sólo «aceptando» los fenómenos de la época y hablando de ellos como camarada que merece confianza.

Cuanto menos posible es el contacto del profesor con los distintos alumnos en las modernas escuelas colectivas públicas, tanto más resultado da un verdadero tipo de educador en los colegios de internos y en los institutos independientes bajo dirección especialista. Allí se hallan juntos los alumnos procedentes del campo y los de menos calidad que vienen de las ciudades y han ingresado al internado por un posible atraso de formación o por falta del elemento educativo en la familia. En la vida común de esas casas las exigencias a los profesores son notables. Actúan como jefes de grupos familiares o jefes de grupos de alumnos de otra especie, como directores industriales de funciones económicas y rendimientos productivos, como jefes de excursiones y responsables mentores de unos cuantos alumnos vigilados. Así nace el estrecho contacto con los pupilos y, de todo ello, la permanente tarea de educación intencional.

Frente a todas esas tareas y obligaciones el profesor ha de desarrollar una moral propiamente profesional, según las tareas que le esperan en la escuela de enseñanza media. En esta moral ha de unir a la aspiración a la verdad, propia de una formación científica, la aspiración a los valores morales y culturales de la formación activa de la vida, en los alumnos confiados a él. Se le exige, por tanto, una mentalidad multilateral y una disposición voluntaria que excede muchísimo de la sencilla estructura de otras profesiones.

Pertenece a la definición esencial del profesor, primero, su lealtad frente al Estado en su constitución respectiva, la integración al aparato administrativo, la



adaptación a un nivel de vida bastante modesto, finalmente un vivir irreprochable tanto dentro de su ámbito oficial como en su ambiente social. En el mundo público se olvida muchas veces que este círculo de deberes pedagógicos, en unión con la posición de empleado, exige una entrega enteramente desinteresada de la persona a su profesión, como no se exige en las demás especies de profesión que son humanamente responsables. El profesor es responsable no sólo ante sus alumnos, a cuya buena o mala educación está igualmente expuesto, sino también frente a los padres siempre parciales y, en la mayoría de las veces, sensibles, que le vigilan. El control de los oficiales superiores y la vigilancia crítica de la opinión pública con sus intereses de partido político significan un aumento de la responsabilidad personal y del permanente esfuerzo del servicio escolar.

Quen pregunta a la juventud académica: qué motivos la determinaron a decidirse por la profesión de profesor, contesta en general que lo decisivo era el apego personal a la materia científica escogida. Buenos filólogos se decidirán en primera línea a la profesión docente; buenos matemáticos sólo en el caso de no tener posibilidades en funcoines económicas que mejorarían su existencia frente al oficio escolar.

Es menester, por lo tanto, para el acceso a una profesión cultural tan importante, que el candidato tenga en seguida, con la primera decisión sobre el estudio especial, la posibilidad de examinar objetivamente su aptitud especial para el profesorado antes de decidirse y encaminarse en la vía costosa y larga de su preparación. Una práctica pedagógica dentro del primer semestre del estudio especial posibilitaría ya una primera selección, tanto si su organización y evaluación es hecha o por las escuelas del pueblo de donde el estudiante viene, como si lo es por el Instituto pedagógico de la Universidad. Este camino lo están experimentando hoy unas cuantas Universidades alemanas. Solamente asistir a las clases del Instituto no da resultado para esa selección, si se deja la evaluación a la subjetividad del candidato mismo.

La multilateralidad de la profesión del profesor científico exige, por tanto, la organización respectiva de una preparación profesional multilateral que distinguimos como «preparación especial científica» y «formación profesional pedagógica».

Será necesario examinar primero el estudio especial en cuanto a sus fines y sus formas dídacticas. En la Universidad se realiza la entrada espiritual en la esfera de la ciencia pura por el aislamiento total de las ciencias particulares y especiales con sus cátedras independientes, cuerpos asistentes, seminarios e institutos. En esa esfera el estudiante se familiariza con los métodos de trabajo y los problemas actuales de su ciencia especial y consigue, en las grandes conferencias, cierta vista de conjunto sobre el contenido total y la estructura de la ciencia especial. La concentración de los catedráticos en la investigación que se considera en el ámbito de las Universidades alemanas como parte esencial de sus deberes oficiales, regula en alto grado la actividad docente y el trabajo de su disciplina en el cuadro de su seminario o de su instituto. Así se especializan no sólo los maestros universitarios mismos, sino también los estudiantes, y en-

tran paulatinamente en el trabajo técnico detallado de la investigación que pertenece a la escuela de las ciencias actuales.

En cada estudio especial puede organizarse la actividad docente, tanto en el sentido de la amplitud como en el de la profundidad de la preparación científica. Cuando el estudio está enfocado en toda la extensión de una disciplina con sus sectores parciales, disciplinas especiales y diferenciaciones de problemas, la organización gana aquella tendencia sistemática hacia la visión de conjunto que comunica al catedrático científico la materia necesaria de su enseñanza en su forma enciclopédico-sistemática. Si, por lo contrario, la actual actividad universitaria está orientada más hacia la profundización del estudiante dentro de una materia especial enteramente limitada, tal vez pueda producirse un auxiliar útil para la investigación especificada, pero nunca un maestro científico que ha de conformarse con la integridad de la substancia didáctica de su materia y con la proporción equilibrada de su orientación en todos los distintos sectores.

Aunque tales exigencias son presentadas siempre de nuevo a las dos facultades de la universidad con sus especialistas científico-espirituales (*geisteswissenschaftlich*) y científico-naturales (*naturwissenschaftlich*), por parte de la pedagogía científica y de la representación profesional, ello no significa una «pedagogización» de la universidad o una transformación didáctica de la investigación científico-especial. Lo que únicamente se exige es que la actividad docente selectiva y metódica de las facultades sea adaptada a la preparación profesional de la misma manera que sucede en las ciencias naturales con respecto al estudio precénico de los estudiantes de medicina y, por lo demás, en general también en las facultades de jurisprudencia y de teología.

Con respecto al empleo práctico del profesor de disciplina única en la actividad escolar, se exige como estudio especial la preparación simultánea y, si es posible, equivalente en varias materias de estudio, que es la condición previa para proceder a la enseñanza de las correspondientes asignaturas escolares. La limitación del estudio en una sola materia principal y la creación de un profesorado especial con una sola disciplina, no es admitida en Alemania por razones prácticas, por más razones que hacen valer las ciencias especiales para tal especialización. Es sobre todo la inmensa acumulación de materia de la ciencia especial que conduciría a tal consecuencia si se quisiera formar en ella el verdadero investigador y especialista, como la Universidad ha de exigirlos respecto al catedrático académico mismo.

De todos modos, precisamente el enlace de los grandes problemas de las ciencias particulares con los de las distintas disciplinas vecinas y la aplicación de métodos de investigación en disciplinas distintas, demuestra lo problemático de la estructura y separación de las disciplinas particulares mismas dentro de materias especiales que forman sistemas cerrados. Se exigen necesariamente, para los exámenes de diploma y para el examen del doctorado en una materia especial limitada, enseñada en la Universidad, por lo menos dos asignaturas accesorias vecinas o heterogéneas, cuya profundidad científica equivale aproximadamente a la de la asignatura principal.

La reforma de la Universidad exige una complementación de los estudios

especiales por los estudios generales llamados «Studium Generale». Este estudio general ha sido introducido en todos los centros de la Alemania occidental desde el año 1945, no como un año preparatorio del estudio de la especialidad (como los College de E.E. U.U.), sino unido a los dos o tres primeros años de la especialidad.

La finalidad de estos estudios generales es una orientación universal hacia todas las ciencias, y su contenido equivale a una verdadera concepción filosófica del mundo y de la vida social. Por eso, los estudiantes para profesores deben participar de estos estudios.

El estudio de la Filosofía es asimismo necesario para los profesores de Enseñanza media por dos razones: primero, no se puede concebir el hecho de su enseñanza en estas ciencias especiales si no se conocen las relaciones de estas ciencias con la Filosofía. Por ello debe intentar el profesor alcanzar un aspecto sistemático de la filosofía para el sentido de su ciencia. Así un físico ha de conocer las nociones precisas de filosofía para poder tener un concepto totalitario de la Naturaleza que le aclare el sentido de su ciencia. De ahí el interés de que cada profesor posea una o varias disciplinas complementarias además de la suya. Está experimentado que el estudiante tiene un punto de vista exclusivista si permanece únicamente encerrado en su ciencia especializada. Por ejemplo, los profesores de ciencias naturales son propensos al positivismo, y los representantes de las letras, al relativismo y al historicismo. Pero no tienen el aspecto sistemático de la metafísica. Por eso mismo defendemos un estudio sistemático de la filosofía especulativa.

Segundo, la ciencia de la educación forma parte de la filosofía práctica en general. No es posible entender profundamente los problemas de la filosofía de la educación sin conocer la ética, la filosofía de la cultura y la filosofía de la sociedad. Estas disciplinas son, por tanto, necesarias para la preparación de los estudios de Pedagogía.

Actualmente hay en Alemania occidental una reglamentación de un examen filosófico y pedagógico después de tres años de estudios, que afecta a todos los estudiantes que pretenden llegar a ser profesores. Este examen está constituido por la redacción de un tema de filosofía o de pedagogía durante cinco horas y en perfecto aislamiento y sin libros, al que sigue una discusión verbal con los miembros del Tribunal. Sin este examen no puede uno ser admitido a la Reválida que da acceso al profesorado.

La integración del estudio pedagógico en el estudio especial científico supone, es verdad, una propia cátedra de ciencia pedagógica, y si es posible con más profesores docentes académicos especializados para las disciplinas distintas, así como la institución de un seminario o instituto pedagógico. Tal instituto no puede contentarse, según la fase actual de la ciencia pedagógica, con una biblioteca y una sala de ejercicios. Ha de disponer, sin duda alguna, de un aparato de investigación en el cual existe y es administrado un archivo para el material polifacético de la legislación y administración escolares, así como de toda la realidad pedagógica. El instituto necesita un contacto más estrecho con las demás enseñanzas y las demás instituciones educativas del país. Antes hubo

en Leipzig y Jena escuelas experimentales ejemplares; las famosas escuelas de Ziller y de Petersen, respectivamente. La entera realidad educativa con sus posibilidades de ensayos dirigidos y sus formas organizadoras, es el campo de experimentación de la moderna ciencia pedagógica en las Universidades.

El fin de este estudio pedagógico no tiene la pretensión de ser un estudio especial acabado de la ciencia educativa. Un estudio especial exigiría la licenciatura entera de la facultad y además dos asignaturas accesorias por lo menos, entre las cuales la Filosofía y Psicología serían de rigor, la Sociología e Historia o Ciencia Política al lado de Biología y Antropología serían, por lo menos, a propósito. El que aspira con este estudio a doctorarse en Pedagogía dentro de la facultad de Filosofía, necesita, según los Reglamentos actuales de examen de doctorado, por lo menos ocho semestres de estudio especial. Numerosos jóvenes profesores aspiran, con vistas a su futura carrera en la administración escolar, a tal grado de doctor. Pero según una decisión que está preparándose de varias facultades, han de ser remitidos a pasar un examen con diploma en la asignatura «ciencia pedagógica», que ha de ser introducido en sustitución de los exámenes con diploma, ya introducidos en Psicología, así como en distintos sectores de las Facultades de Ciencias Naturales y de Ciencias Políticas.

Para el futuro profesor científico especialista basta con dirigirle, con el temprano conocimiento de la realidad de la educación, hacia las tareas esenciales de la formación y la educación en la escuela, para que pueda examinar su aptitud específica y organizar su estudio especial correspondientemente.

Según los Reglamentos de exámenes hoy vigentes, se exige solamente una vista general de conjunto sobre la historia de la Pedagogía y una labor crítica profunda con un sistema clásico de la Pedagogía. Puesto que existe en la mayoría de las Universidades una sola cátedra de Pedagogía y que el plan de estudio no ofrece, para esta asignatura, cursos regulares, las posibilidades del estudio en esta asignatura eran muy diferentes en cada Universidad. Las Universidades de la Alemania occidental han merecido el honor de representar la asignatura con la mayor amplitud. En la Universidad de Hamburgo hay un Seminario Pedagógico, y en ese Seminario son preparadas todas las categorías de maestros y pedagogos dentro de cursos profesionales ordinarios y especiales, y existen allí todas las instituciones que posibilitan el contacto de los estudios con la práctica de una manera ejemplar y con un amplio cuerpo docente. Las demás cátedras han de contentarse con la preparación de profesores de Educación media y de los estudiantes que aspiran a diplomarse o doctorarse en la materia que hayan elegido.

Los representantes de la pedagogía de las Universidades de la Alemania occidental, incluso los de la Universidad libre de Berlín, se reunieron en los días antes de la fiesta de Pentecostés del año 1952 en Bad Wildungen y tomaron, después de animada discusión, la común resolución de que, frente a las Facultades de Filosofía, había que formular las exigencias mínimas para un estudio de Pedagogía de los futuros candidatos de profesor de Enseñanza media.

Se exige primero, de acuerdo con estas conclusiones, una introducción en los problemas fundamentales de la caracterología y del tratamiento de la ju-

ventud, a lo cual habría de reducirse toda la preparación psicológica; además, una teoría de la educación adaptada a la Enseñanza media y que se sirva del material de la historia moderna de la Pedagogía. Se han de añadir ejercicios con coloquios y prácticas escolares que introduzcan al estudiante a la realidad pedagógica y le orienten en general hacia problemas didácticos en relación con las asignaturas de la escuela y con la actual estructura de la sociedad y su cultura.

La separación total del estudio universitario teórico de la introducción práctica a la profesión profesoral ha sido siempre considerada como la solución más sencilla de la organización de la preparación profesional práctica. Así resultó en la escuela la sencilla forma de la «Meisterlhre», del «aprendizaje», para los maestros (y decimos aquí maestro por oposición a los dos grados interiores de aprendiz y oficial, que además de haber llegado al más alto grado del saber está en condiciones de enseñar). Mientras tanto, esta preparación práctica se ha convertido en institución designada «Seminario de estudios o de distrito» y dirigida por un catedrático de Instituto. Allí se subdivide otra vez la preparación: primero, en una discusión científica de problemas psicológicos, pedagógicos y didácticos dentro del Seminario, por su director; y segundo, por otra parte, en una iniciación práctica en la enseñanza por especialistas peritos (los mismos maestros de la escuela), a los cuales se les entrega el candidato para las distintas asignaturas, y los cuales han de organizar «Arbeitsgemeinschaften von Fachgruppen», grupos de colaboración mutua. El que los Seminarios se hagan cargo del estudio teórico de la Pedagogía debe considerarse sólo como una solución de urgencia, y únicamente en centros donde esta ciencia no esté representada suficientemente en las Universidades. El exceso de carga de los candidatos con las exigencias de la primera práctica de enseñanza es tanto que no se les puede insinuar el estudio simultáneo de materias pedagógicas diferentes. Por el contrario, hay que designar como tarea capital y trabajo indispensable de los Seminarios la iniciación metódica de los candidatos en sus asignaturas, en las distintas etapas de la enseñanza.

Volviendo la mirada a la parte práctica de mis explicaciones, percibirán ustedes cierta preocupación por la necesidad de reformar la actividad docente de la Universidad, primero, y después de los Institutos, y también, a la vez, cierta resignación porque tales reformas necesitan su tiempo, dada la autonomía de las Universidades.

Espero el impulso capital para los mejoramientos de la preparación profesional de parte del Cuerpo profesional mismo. Es el que mejor conoce las tareas de su oficio; posee el idealismo incondicional del querer pedagógico y la incorruptibilidad de su conciencia poniendo los intereses materiales detrás de los deberes profesionales. Si los profesores mismos orientan las formas y contenidos variables de su trabajo formativo hacia la cultura y la sociedad actuales, y si dirigen a la vez el propio espíritu hacia el sentido invariable, metafísico, de la formación activa de la vida humana, serán ellos mismos los más actuales representantes, tanto para la enseñanza y la administración escolar como para la

realización de los fines de una Pedagogía realista. Agregaré a la verdad tradicional lo nuevo valioso; al verdadero humanismo, el realismo actualizado, y preparará por esto mismo el camino del porvenir de la cultura occidental.

ERICH FELDMAN

Profesor de la Universidad de Bonn (Alemania)

## S U M M A R Y

One of the chapters of differential Pedagogy is formed by the pedagogical study of each country; it is also the origin of comparative Pedagogy. Dr. Feldmann's article is a contribution, to a better comprehension of the estate of German Pedagogy. The author's formation carries him to approach the problem about the secondary teacher from a historical point of view which is fully justified as far as our present teacher is the result of a past preparation. He clearly shows the variations in the preparatory systems and their possible implications and the different crisis among which he points out that of the beginning of this century. He also shows the notes of the teacher as such teacher and as a professional to end by proclaiming the urgency for reforming the teaching and preparatory activities of the teaching body.