

# MICHAEL E. SADLER: UN PRECURSOR DEL ESTUDIO COMPARATIVO DE TENDENCIAS EDUCATIVAS

FRANÇESC PEDRO GARCIA y  
AGUSTIN VELLOSO DE SANTISTEBAN  
U. N. E. D.

## INTRODUCCION

El fin que se persigue con la publicación de esta traducción de la conferencia de Michael E. Sadler (Barnsley, Yorkshire, 1861-1943), titulada *The Ferment in Education on the Continent and in America* (London, Published for the British Academy, Proceedings, Vol I, 1903, 14 pp.) es contribuir a ampliar el conocimiento de la obra de un autor fundamental en el desarrollo científico de la Educación Comparada. Hecha pública ya la traducción de su conferencia *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* (1900), texto fundacional de esta Ciencia de la Educación, ha parecido conveniente poner en manos de los estudiosos una obra muy poco conocida tanto en nuestro país como en el extranjero, que contiene un aspecto del pensamiento de Sadler de notable interés<sup>1</sup>.

## SOBRE LA CONFERENCIA

Publicada tres años después de la otra citada, cuya principal característica —de la que se deriva su importancia— consiste en ser una reflexión acerca del valor que posee el estudio sobre los sistemas extranjeros de educación, la que aquí presentamos sale de la teoría para adentrarse en la realidad. La realidad a que se refiere Sadler es la «agitación educativa» que, a su juicio, se producía por todo el mundo respecto a la educación nacional, sus fines y su relación con la industria y la vida social. A partir de esta observación Sadler realiza una serie de consideraciones de las que entresacamos, por su importancia, las siguientes:

<sup>1</sup> PEDRO, F. y VELLOSO, A.: «Sir Machael E. Sadler y la evolución científica de la Educación Comparada», en *Revista Española de Pedagogía*, 172, abril-junio 1986, (249-263). Los interesados podrán encontrar en la traducción citada una introducción sobre sus datos biográficos, su aportación a la educación comparada y una bibliografía de y sobre él. Por ello no incluimos aquí ninguna información sobre estos aspectos

1. Da una nueva respuesta a la pregunta que formuló en el título de su primera conferencia<sup>2</sup>. Afirma que con ciertos requisitos salvados –que serán expuestos en las últimas páginas de su disertación– los estudios comparativos sirven a las naciones para «aprender prudentemente de las otras». Por otro lado, al tiempo que estimula la investigación comparativa en educación, aboga por la cooperación internacional en el terreno de la enseñanza.

2. Algunos fragmentos de esta conferencia nos llevan a ver en Sadler un remoto antecedente del pensamiento de Pedro Rosselló en lo que a las corrientes educativas se refiere. No pretendemos de ningún modo establecer una relación entre ambos al respecto pues sería desorbitar inadecuadamente la intuición no precisada de Sadler, pero sí queremos hacer notar esa misma intuición –aunque vaga e imprecisa– cuando nos habla de una agitación que se levanta en numerosos países, de las relaciones entre naciones que origina que los cambios que se producen en unas afecten a otras, y de los conflictos entre las diversas tendencias educativas que se producen en los sistemas educativos de Europa y América.

#### LA AGITACION EDUCATIVA EN EL CONTINENTE Y EN AMERICA

I. Desde hace unos años, en Europa Occidental y en los Estados Unidos de América, por no hablar de Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Rusia y Japón ha habido un fuerte crecimiento del interés por la cuestión de la Educación Nacional. La relación entre la educación y la eficacia industrial y comercial, de todos modos, se reconoce ampliamente ahora en algunos países. Se da más atención ahora que nunca a una cuestión profunda y difícil, a saber, la influencia de los diferentes tipos de formación escolar sobre la estructura social y sobre los ideales cívicos. En cierto modo se distinguen ahora más precisamente los fines educativos unos de otros de lo que antes se distinguían, mientras que al mismo tiempo hay una gran disponibilidad para admitir que el verdadero y duradero bienestar de cada grado educativo está íntimamente conectado con el bienestar del resto. El número de libros dedicados a debatir los problemas educativos parece haber aumentado considerablemente; las autoridades centrales y locales se ocupan de la creciente complejidad de la administración educativa; y en varios países buena parte del período legislativo se dedica a las cuestiones educativas. En casi todos parece que a pesar de que las estadísticas educativas comparativas (como la naval y militar) son incompletas, las necesidades de la educación primaria, secundaria, tecnológica y universitaria, exigen siempre crecientes subsidios de los fondos públicos. Verdaderamente, tan general es este movimiento para el incremento de los gastos en educación nacional, que uno que examine el estado actual de la opinión pública, especialmente en Alemania y los Estados Unidos de América, podría sentirse tentado a afirmar que el poder sobre el mar y el poder a través de la escuela están llegando a ser dos de los principales objetos del deseo nacional.

No obstante, este creciente y febril celo por el progreso educativo se ha visto acuciado por dudas tales como el tipo concreto de educación que una nación dada encontrará prudente proporcionar a la vista de su temperamento, situación económica y responsabilidades políticas. Sin exageración se puede decir que nunca antes ha habido tal evidente unidad de convicción como la necesidad de educación, ni tantas dudas internas como con respecto a los fines educativos. En esta ponencia me propongo, con su permiso, examinar muy brevemente las principales tendencias que se muestran en el movimiento educativo en Francia, Alemania, y

<sup>2</sup> En la primera respuesta a su pregunta *How far can we learn...*, afirmaba que mediante el estudio de los sistemas extranjeros de educación, el investigador estará más capacitado para comprender el sistema educativo de su propio país.

los Estados Unidos de América, y considerar los puntos en los que diferentes corrientes de opinión educativa apuntan a un agudo conflicto.

El estudio comparativo de los movimientos educativos no es inútil (si se tiene en cuenta la debida consideración para con las diferencias en la historia y el temperamento nacionales y las condiciones sociales) habida cuenta que los intereses intelectuales y económicos de las grandes naciones están estrechamente unidos y que, por consiguiente, un cambio importante en el conjunto educativo de cualquiera de ellos, más tarde o más temprano concernirá al resto. No se puede decir que sea poco ventajoso para nosotros el podernos dar cuenta con la suficiente antelación de los cambios meteorológicos que a su debida hora alcanzarán a nuestras costas, pues somos, por decirlo así, el vínculo entre Europa Occidental y América y, sin embargo, como nación, propensos a retrasarnos a la vez en nuestro consciente reconocimiento de una nueva situación intelectual y por tanto en el reajuste de nuestros fines educativos, Francia, Alemania y América, por otro lado, están empezando a darse cuenta en cambio de que debido a nuestra situación insular, hemos retenido y desarrollado ciertos tipos de educación que admiran sinceramente y de los que admiten tener mucho que aprender.

II. En un sentido mucho más propio de la palabra, existe más un sistema de educación francés que uno alemán o americano. No hay Ministerio Imperial de Educación de Washington, pero la tradición Napoleónica todavía inviste al Ministerio de Instrucción Pública en París con un prestigio de autoridad centralizada más allá de su propio deseo o del espíritu real de la ley. Por razones históricas, París tiene para Francia educativa un poder atractivo, lo cual es algo muy impropio de los sistemas educativos de Alemania o América. En cuestiones de administración educativa y felizmente incluso en objetivos educativos, los diferentes Estados del Imperio Alemán mantienen amplia libertad y conservan fructíferas diferencias organizativas. Thüringen, Baden, Bavaria, son incluso en sus diferentes estilos un contrapeso a la influencia educativa de Prusia. En los Estados Unidos de América hay notables diferencias en la organización educativa y no menos significativas diferencias en el carácter educativo de los diferentes Estados e incluso las diferentes ciudades. Massachusetts, Rhode Island, Pennsylvania, Virginia, Illinois, Minnesota, representan en cierto modo, tanto por causas históricas como económicas, diferentes ideales en educación y correspondientes diferencias en la tradición administrativa. Ni el estudiante al que se le permite observar el trabajo de una escuela en la ciudad de New York, podría llegar a pensar alguna vez que está en Boston; ni cuando estuviera en una clase de Atlanta (Georgia) pensar por un momento que está en Minneapolis. En Francia, sin embargo, a pesar de las profundas diferencias regionales y a pesar de la casi apasionada descentralización, que ha sido la empresa realizada por los reformadores educativos franceses en los últimos años, todavía persiste el hábito de la centralización, una mirada hacia París como modelo, una sensación de torpeza en el uso de la libertad provinciana.

Sin embargo, existe en sentido muy estricto una tradición alemana en educación como la francesa y (con ciertos límites) americana, la cual destaca por un tono y tendencia distintos y que puede por tanto contrastarse a la vez desde el punto de vista administrativo e intelectual con las de Francia y Alemania. Las tres naciones, por ejemplo, ponen el acento en diferentes resultados de un ciclo de educación secundaria: el alemán generalmente pregunta al joven sobre lo que sabe; el francés qué exámenes ha pasado, y el americano qué puede hacer. No es que el alemán preste atención únicamente a los logros intelectuales, sino que es consciente de que, en su país, el ciclo completo de un tipo dado de formación escolar trae consigo un cierto grado de cultura general. No es que el francés tome el hecho de pasar ciertos exámenes como un valor esencial en sí mismo, sino más bien como proporcionando un resumen abreviado de un cierto número de cualificaciones relacionadas. El americano, sin embargo, se refiere directamente al rigor personal y a la habilidad práctica del hombre y cuenta con que la escuela le haya capacitado para un esfuerzo intenso en cuestiones concretas antes que proporcionarle un promedio prescrito de conocimientos intelectuales.

En Alemania, las masas populares tienen muy poco que hacer en la determinación de la política educativa; en América, la mayor parte de la educación está, con mucho, sujeta al control popular; en Francia, los asuntos educativos están bajo organización administrativa, la cual es inspeccionada de alguna manera por la resistencia académica y templada por el debate Parlamentario.

En Alemania, el nivel educativo se mantiene por los esfuerzos de un cuerpo de profesores, funcionarios estatales, especialmente formado, instruido y muy obediente, profundamente versado en los métodos de instrucción y consagrado a la parte intelectual de sus obligaciones profesionales. En Francia, la brillantez y el estímulo de la mejor enseñanza se debe, en parte a la fuerza viva de una importante tradición literaria y científica, y en parte a la presencia, en muchas escuelas secundarias, especialmente en París, de distinguidos hombres de letras, cuyo trabajo en clase no implica la atención pastoral a sus alumnos fuera de la escuela. En América, las influencias educativas tienen un carácter mucho menos masculino, son más sociales que disciplinarias, difusas más que intensas, atractivas más que severas, y, allí donde más estables y estimulantes, el resultado de la camaradería más que del control.

Tales son, en un esbozo brevísimo, algunas de las notas características de la educación en Alemania, Francia y los Estados Unidos de América. Cada sistema tiene su singular excelencia y también los defectos inherentes a sus cualidades. Cada uno de los tres países está orgulloso con razón de sus logros educativos, aunque América sobrepase de lejos a los otros dos en la intensidad del entusiasmo popular por las escuelas públicas. De algún modo Francia oculta su sensación de poder educativo con su actual posición de autocrítica, mientras que Alemania, a la que todo el mundo educativo debe tanto, parece en peligro de dar algo demasiado por supuesta su supremacía educativa.

Quizá se pudiera intentar resumir así los principales puntos de los tres sistemas educativos contrastados, a los cuales me he referido:

La educación francesa sobresale en la gran tradición de corte literario, la cual es especial gloria y misión de sus escuelas clásicas secundarias el transmitir y cultivar, y en el estímulo para capacitar el pensamiento y la curiosidad intelectual, que se proporciona a los jóvenes en los cursos superiores de sus escuelas secundarias metropolitanas. Una tercera gran distinción de la educación francesa es, actualmente, el fervor misional que inspira a una gran proporción de la plantilla de profesores e inspectores ahora en servicio a la República en conexión con las escuelas primarias en la ciudad y en el campo.

El sistema alemán sobresale en el grado universitario y en la instrucción técnica superior. También sobresale en la provisión de escuelas secundarias externas para chicos, baratas, uniformadas, bien provistas de personal y fácilmente accesibles, donde se enseña mucho (quizá demasiado) para preparar al hombre a tomar parte inteligente y bien informada en la moderna industria y en la vida profesional, y a la vez para someterse a la disciplina posterior de una formación técnica especializada. Una tercera excelencia de la educación alemana, pero no la menos importante, es que está basada en la combinación de una bien informada iniciativa municipal con una experta supervisión por parte del Estado. Actualmente es quizás la más notable característica de todo el sistema, y la evidencia de su éxito se puede ver en la amplia estima que sienten padres de todas las clases sociales por la importancia de currícula bien escogidos, de enseñanza sólida más que aparatosa y de cursos prolongados de disciplina intelectual.

El sistema americano sobresale especialmente en el desarrollo de la individualidad de los niños y en la estimulación de numerosos aspectos de su autoexpresión. Sobresale en la amplia atención que presta a la educación de las niñas y las mujeres en todos los grados de la enseñanza; pero su principal derecho a la admiración del mundo descansa sobre esa poderosa fe

en el poder y en las posibilidades de la educación, la cual, en todos los distritos progresistas y a través de todos los elementos de la comunidad, tiene casi la fuerza de una convicción religiosa, impeliendo al que es pobre a la abnegación en nombre de la escolarización de sus hijos y al rico a una munificencia sin precedentes en donaciones educativas, y haciendo posible que los vigorosos y previsores líderes de la educación americana elaboren atrevidos y variados experimentos en los currícula, en lo que ha sido felizmente llamada «un riesgo calculado»; con un característico idealismo práctico.

III. Pero en todos los países que he nombrado, las voces que cuestionan la sensatez de muchas tendencias educativas prevalecientes crecen más fuertes año tras año. Hay por todas partes una agitación en la opinión educativa. Y cuanto más se investiga bajo la superficie, más profundas son las dificultades que se revelan y explican esta inquietud educativa.

En Alemania, por ejemplo, hay numerosos observadores que sostienen que el estricto dominio del Estado sobre la entrada en las profesiones, con su consecuente control sobre la extensión, calidad y ritmo de los estudios secundarios, ha producido de alguna manera una generación sobreinstruida, propensa a contagiarse de una reinante enfermedad intelectual, demasiado poco formada para la iniciativa vigorosa o para soportar responsabilidades inesperadas. El Príncipe Bismarck sostuvo que Alemania se arruinaría por los exámenes estatales; que la mayoría de los que los aprueban están tan agotados mentalmente, que a partir de entonces son incapaces de cualquier iniciativa, que adoptan una actitud negativa hacia todo lo que se les presenta y, lo que es peor, que tienen una gran opinión de sus capacidades porque una vez pasaron todos sus exámenes con éxito. En otra ocasión (en 1890), dijo que las escuelas superiores alemanas educan equivocadamente a los alumnos y que los resultados eran particularmente evidentes en la mayoría de los funcionarios. «Nuestros viejos Landräte» dijo, «que vivían en sus distritos toda su vida y que eran granjeros, que los sabían todo y conocían a todos los de allí, eran hombres muy diferentes. Hoy el país está gobernado por teóricos sin práctica e inexpertos caza-cargos, cuya sumisión es el único índice por el que la burocracia dirigente mide su perfección y habilidad».

Un eminentísimo catedrático alemán ha escrito mucho recientemente en la misma línea. «En ninguna esfera la influencia embotadora de la burocracia es tan peligrosa como en la educación, a menos que verdaderamente no nos preocupe en absoluto si nuestras escuelas están penetradas al fortalecedor espíritu de la independencia decidida. ¿Qué será de una nación, cuando el vigor intelectual de los que están destinados a ser sus líderes se reduce temprano a una respetable mediocridad, y cuando la joven generación es dirigida a pensar, por la importancia concedida a los certificados, que la auténtica dignidad de un hombre depende de los exámenes que ha conseguido aprobar?»

Un profesor alemán de lenguas clásicas de larga experiencia, el Señor Lehmann, ha lanzado una nota de aviso en su libro *Erziehung und Erzieher*. Hace una observación sobre la importancia artificial que se ha venido a conceder al mero conocimiento a través del sólido prestigio y los privilegios militares que están relacionados con el cursar con éxito cierto número prescrito de años de estudio. Señala que los padres alemanes no se atreven a educar a sus hijos fuera de la línea autorizada y que son propensos a temer para sus hijos el riesgo de una vocación independiente. Mantiene que la nación alemana tiene más sensibilidad colectiva que antes, pero que ha perdido su entusiasmo moral y la individualidad de carácter, y que esos cambios están relacionados. Se lamenta de la falta de voluntad de muchos de los jóvenes que han pasado por sus manos, y dice que un joven a quien habló del asunto contestó: «¿Cómo quiere que tengamos fuerza de voluntad? Por todas partes se nos impide abrir camino».

Algunos relacionarían este cambio, en parte, con la tendencia a sobrevalorar la enseñanza oral y a dar demasiada importancia en la primera enseñanza al aspecto evolutivo de las cosas, fallando así en el proporcionar a los niños unas bases de certeza y convicción, y poniendo al

acento prematuramente en la relatividad de la verdad. El Catedrático Sr. Münch, de la Universidad de Berlín, quien habla casi con incomparable conocimiento del funcionamiento interno de la escuela secundaria alemana, deplora la tendencia a llevar a cabo una enseñanza escolar demasiado abstracta y filosófica en lo que respecta a la presentación de los temas. Lamenta también el efecto sobre la imaginación y sobre la voluntad individual de la teoría según la cual el Gobierno es el cerebro del organismo social, en lugar de un mediador del interés general entre el conflicto de tendencias y fines que espontáneamente se muestran en las masas de la población.

El fallecido Dr. Goetze de Leipzig, él mismo un *Gymnasiallehrer*, sintió con tanta fuerza el peligro de una formación predominante lingüística dada en las escuelas superiores alemanas que se consagró el mantenimiento de una Escuela preparatoria de instructores manuales, para introducir más trabajo manual en los currícula de las escuelas secundarias. Pero la tendencia prevaleciente fue demasiado poderosa para él y durante su vida su influencia directa se redujo casi por completo a las escuelas primarias.

El autor anónimo de ese extraño libro *Rembrandt als Erzieher*, que ha tenido cuarenta y cinco ediciones, mantiene que «las raíces nocivas de la instrucción pública en Alemania en nuestros días descansan en el hecho de que el profesor no puede realizar ninguna selección de sus alumnos: debe aceptar a todo el que llegue, si bien cualificado para la admisión; que apenas hay regularmente una posibilidad de relación personal profunda entre el profesor y cualquiera de sus alumnos; y que el profesor, aunque debería practicar el arte de la educación con el espíritu de un artista, es en realidad un comerciante que vende conocimientos al detalle a todos los que llegan».

Superorganización, excesiva supervisión desde arriba, control estatal sobre la admisión en las profesiones, superdesarrollo de funcionariado (gubernamental y municipal), el carácter demasiado lingüístico de la instrucción, y una falta de variedad en la iniciativa individual son los males que muchos piensan que la educación alemana está sufriendo en nuestros días. Hay un gran deseo por parte de las autoridades educativas alemanas por desarrollar en las escuelas un mayor amor a los juegos, un sentido más poderoso de responsabilidad colectiva entre los chicos y *sprit de corps*. Se siente una creciente admiración por lo mejor de la vida de las *public school* inglesas. Aunque no se estiman en mucho la mayoría de nuestros métodos de instrucción, se envidia nuestra libertad respecto a una uniformidad oficial. Parece ser muy raro que un chico además esté triste por tener que abandonar la escuela.

En mucho de lo escrito actualmente por profesores franceses y otros sobre la escuela secundaria francesa, se expresan casi exactamente los mismos sentimientos. La Comisión Parlamentaria sobre la educación secundaria, presidida por M. Ribot, finalizó sus labores hace dos años y su voluminoso informe es una mina de brillante testimonio sobre los fines y métodos de la educación secundaria francesa.

M. Boutm mantiene que en las escuelas secundarias francesas de nuestros días se presta demasiada atención a la transmisión del conocimiento y demasiada poca a fomentar la reflexión. M. Gréard lamenta la tendencia a sacrificar la actividad mental al mero conocimiento. M. Emile Bourgeois aboga por una mayor variedad y libertad en educación, pero bajo la condición de que las escuelas permanezcan unidas por un sentimiento fuerte de unidad como servicio nacional. M. de Coubertin protesta contra la fragmentación del interés en demasiados temas y contra la tendencia a enseñar demasiado y dejar a los jóvenes demasiada poca libertad y tiempo libre para el auto-desarrollo. M. Duhamel señala que los profesores franceses de secundaria deberían vivir más con los jóvenes como hacen los profesores de las *public school*. El profesor francés, como el alemán tiene poca idea de la manera en que un profesor de gran dedicación en una *public school* concibe el aspecto pastoral de su trabajo. A través de los volúmenes del informe francés, uno tropieza con expresiones de admiración por los mejores

aspectos de la vida de las *public school* —no por los métodos de enseñanza, que son quizás demasiado desdeñosamente despreciados, sino por el espíritu de cuerpo, por la formación en el auto-gobierno, por los juegos escolares y por la poderosa tradición escolar.

Los nuevos reglamentos para la escuela secundaria en Francia están inspirados por una sincera intención de asegurar las mejoras de cuya necesidad la opinión pública francesa se percata ahora concienzudamente. Pero es demasiado pronto todavía para predecir las consecuencias del cambio.

Volviendo a América encontramos en notable crecimiento en los dos o tres últimos años a criticar algunos de los resultados de la educación primaria y secundaria.

Las críticas más preocupantes son las del Catedrático John Dewey, de Chicago, cuyos escritos (especialmente *The School and Society*) cortan de raíz muchos de los presupuestos subyacentes a la instrucción pública primaria en los Estados Unidos. «Nuestra vida social», escribe, «ha sufrido un profundo y radical cambio. Si nuestra educación ha de tener algún significado para la vida, debe atravesar una transformación completamente igual. Esta transformación ya está en marcha... La introducción de ocupaciones activas, de historia natural, de ciencia elemental, de arte de historia; el cambio en la atmósfera habitual de la clase, en la relación de alumnos y profesores y en la disciplina; la introducción de factores más activos, expresivos y de autodirección— todos estos aspectos no son meros accidentes; son las necesidades de la evolución social... Debemos hacer de cada una de nuestras escuelas una comunidad de vida embrionaria, activa en el tipo de ocupaciones que reflejan la vida de la sociedad más amplia del exterior».

Desde el punto de vista educativo y penetrada de una creencia en los métodos educativos, esta crítica es pareja a la del Señor Pobyedonostseff sobre la moderna escuela primaria. Pobyedonostseff escribe que «será un día desgraciado cuando la educación aparte al niño de esos ejercicios de su temprana edad mediante los cuales adquiere, casi inconscientemente, el gusto y la capacidad para el trabajo. La gran mayoría de los niños deben aprender a vivir de sus manos. Por tanto, la formación laboral se necesita desde la más temprana edad».

Pero entre el punto de vista de Pobyedonostseff y el de Dewey hay una profunda diferencia: la afirmación rusa no toma en cuenta la necesidad de graduar educativamente esta temprana iniciación en la habilidad manual; se pone el acento en el aspecto puramente económico y, digamos, represivo, del problema; no toma en cuenta el desarrollo de la individualidad del niño, de su formación en la libertad de pensamiento y autoexpresión, de su adquisición del conocimiento esencial para la libre ciudadanía en el estado moderno. El profesor americano ve el problema educativo en su totalidad, y con el deseo no de la represión sino de la más completa realización de la habilidad y el carácter individuales. Pero aunque el doctor Dewey levanta la mano ante el punto flaco de gran parte de la educación elemental moderna, no puede definir el orden social para el cual habría de preparar la escuela, ni puede eludir la dificultad de que para el desempeño en la vida adulta de la mayoría de las tareas mecánicas de la fábrica moderna, el libre desarrollo de la facultad artística en la temprana infancia es patéticamente innecesario.

La señorita Jane Addams, directora de la *Hull House* de Chicago, en su reciente libro *Democracy and Social Ethics*, llama la atención sobre el carácter excesivamente literario de la instrucción en la escuela elemental americana. «La formación de los niños de los trabajadores», escribe, «en cuanto que ha sido completamente profesional, ha ido en la dirección del trabajo de oficina». No se han realizado suficientes estudios sobre el niño que entra pronto en la vida industrial y permanece allí permanentemente, para darle alguna compensación a su monotonía y embotamiento. No nos hemos dado cuenta de que las ciudades han llegado a ser grandes centros de producción y manufactura, que ocupa a una gran masa y tampoco hemos tenido presencia de ánimo para ajustarnos nosotros mismos al cambio. Admiramos mucho más a los hombres que acumulan riquezas y que recogen para ellos mismos los resultados

de la industria, que a los que realmente toman la delantera en los procesos industriales; y nuestras escuelas todavía preparan a los niños casi exclusivamente para la vida comercial y profesional.

El señor Handford Henderson, en su *Education and the Larger Life*, hace hincapié en otra crítica. «Nuestra educación general», escribe, «no tiene éxito en proporción... al dinero y los esfuerzos que la estamos dedicando... Me parece un mayor servicio social guardarnos de muchos de nuestros métodos educativos actuales, la maquinaria de la educación oficial, que echarle una mano... La forma más directa de llevar a cabo el programa de educación orgánica es basarse en nuestra escuela de infancia, escuelas de formación manual, de arte, de música e institutos. ... Estamos produciendo sentimentales en lugar de personas de posibilidades».

La última nota se toca en un reciente artículo del Doctor Hadley, de Yale, sobre *Meaning and Purpose of Secondary Education*. «Creo», escribe «que en educación la exactitud es un factor ético de mayor importancia que lo que la mayoría de los hombres de hoy están dispuestos a admitir... lo más importante sobre lo que se insiste ahora es la enseñanza de la precisión de pensamiento».

IV. Los puntos en los cuales, en todos los países nombrados, el conflicto entre las tendencias educativas parece más probable que vaya a agudizarse puede quizás ser resumido como sigue:

1. ¿Cuales serán los fines de la educación secundaria para los jóvenes en las presentes condiciones? ¿Cuál su ciclo o ciclos de estudios? Esto levanta la cuestión de la educación clásica. ¿Cuáles serán las condiciones de admisión para tal programa? ¿Qué privilegios sociales u otros se darían a su terminación? ¿Debería ser gratuitamente atendida por el Estado?

2. Igual para los jóvenes ¿Cuáles serán los fines, estudios y tipos de la educación secundaria para los jóvenes? ¿Estamos (excepto para las que tienen una especial inclinación para las letras o una vocación literaria) trabajando hoy sobre líneas demasiado escolásticas y con demasiada consideración a los exámenes?

3. ¿Deben chicos y chicas educarse juntos? En tal caso, ¿entre qué edades, bajo qué plan de estudios y bajo qué disciplina?

4. Sobre bases fisiológicas y psicológicas, completamente aparte de consideraciones técnicas o económicas, ¿debería el trabajo manual educativo graduado de distintas clases, práctico y artístico, considerarse una parte importante tanto en la secundaria como en la primaria?

5. ¿Cual sería el lugar de la iniciativa privada en la educación moderna?

6. ¿Hasta qué punto debe alentarse una gran variedad de escuelas y currícula en el estado moderno? ¿Hasta qué punto tales variedades deben ser realmente promocionadas si guardamos la debida consideración a la necesidad de verificar la eficacia a través de los exámenes, y a la dificultad de igualar muy diversas clases de excelencia cuando hemos de seleccionar mediante examen, sobre los resultados de la escuela y la formación académica, a los funcionarios para el servicio a la nación?

7. ¿Qué relación deben mantener los profesores particulares con el Estado? ¿Como funcionario que debe decir «mihi iussa cape sserre fas est»? ¿O en una situación anómala, en parte bajo la supervisión del Estado, pero en parte libre para realizar experimentos y descubrimientos en la ciencia de la educación? ¿Y cualquiera debe ser autorizado a enseñar? ¿O sólo aquellos a los que el Estado dé licencia? ¿Y entonces, bajo qué condiciones se concederá esa licencia?

8. ¿Cuál es la mejor trayectoria educativa para las razas atrasadas o sometidas, puesto que su carácter debe ser desarrollado al mismo tiempo que se mejora su potencial económico?

Este problema es de acuciante urgencia a causa de esos fenómenos de contacto racial, que han sido descritos por el Señor Bryce como señal de crisis en nuestro tiempo. Un problema relacionado que encaramos trata de los aspectos patológicos de la educación elemental pública entre la población blanca. La influencia social, intelectual y moral del Reformatorio y las Escuelas Industriales es un hecho de gran importancia educativa.

Los conflictos de ideales educativos a los que me he referido pueden, pienso, reducirse por análisis a dos, los cuales a su vez no están desvinculados entre sí. El primero es un conflicto de fines sociales, una lucha entre discordantes, aunque a menudo medio-articuladas teorías de organización social. La importancia creciente de este lado de la cuestión se muestra por la aparición de obras como las de *Sozialpädagogik* del Dr. Natorp, y *Soziale-Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage* del Señor Bergemann, *L'Enseignement secondaire et la démocratie* del Señor Vial; y los libros del Dr. Dewey y el Señor Henderson a los cuales ya me he referido. Un síntoma del mismo movimiento de pensamiento se puede ver en la reaparición del interés por la obra de Pestalozzi. Toda verdadera educación debe preparar para la vida. La educación nacional es un problema interno y un problema laboral más que escolar. Implícitamente una teoría educativa, por tanto, es una teoría de orden social. Y la dificultad fundamental de nuestros días parece ser la imposibilidad de prever con confianza las líneas futuras de la organización social.

El segundo es un conflicto entre diferentes concepciones de la naturaleza humana. Se ha señalado que la teoría que «sostiene la educación dada en las escuelas de Port Royal, como toda otra expresión práctica del Jansenismo, tiene sus raíces en la doctrina de la Caída del Hombre». Contra este punto de vista está el optimismo que mantiene que en la formación de todos los niños los estímulos a sus disposiciones naturales serían nuestra mejor guía y «la alegría su propia seguridad». De una u otra forma, estas teorías en conflicto pueden señalarse en la literatura viva de nuestros días; y probablemente sea el principal distintivo de la mejor formación inglesa que se basa, a menudo inconscientemente, en una combinación de los dos puntos de vista y sobre la creencia de que casi todos los niños necesitan disciplina y vigilancia, pero que responden a la confianza y empeoran bajo la desconfianza. Cada extremo, sin embargo, tiende a desarrollar su opuesto. En rebelión contra la superrepresión de la antigua meta, vino un excesivo fomento de la individualidad en el niño; mientras, la reacción contra los resultados de tal tratamiento ya empiezan a mostrarse por sí mismos en una vuelta a la autoridad.

El estudioso de la literatura educativa de hoy no puede dejarse impresionar por la gran cantidad de cuestiones de gran importancia que resalta un escritor tras otro en Francia, Alemania y América. Es como si el mundo estuviera siendo presionado por alguna necesidad interna hacia una lucha entre ideales en conflicto. Muchas causas se combinan para incrementar la urgencia del problema que estos escritores someten a revisión. La ciencia aplicada ha cambiado profundamente las bases de la vida moderna. El desarrollo comercial y las ambiciones incitan a las naciones hacia nuevas empresas. La Psicología ha llamado la atención de nuestro pensamiento sobre las diferencias en el desarrollo intelectual, y por tanto en la necesidad de disciplina, entre masas de gente que en un principio eran consideradas casi iguales. El contacto entre las razas en diferentes estados de desarrollo da lugar a la misma dificultad o incluso a una escala superior. Y entre tanto la crítica histórica y los estudios físicos han impelido la reconsideración de algunas formas de expresión que una vez parecieron más adecuadas para las necesidades intelectuales y espirituales de los hombres y mujeres. No parece factible proveer tanta variedad efectiva de atmósfera y elección educativas como la mayoría de los hombres estarían ansiosos de facilitar para evitar toda fricción innecesaria en estos difíciles tiempos de cambio intelectual, porque la educación bajo modernas condiciones es extremadamente cara, y debe haber algún límite a las demandas sobre los ingresos de los padres pobres o sobre los recursos del Estado.

V. El movimiento sobre el que me he atrevido a hablar en mi ponencia, afecta, o probablemente va a afectar, a todos los países civilizados. Cada uno puede aprender algo de los otros: cada sistema educativo tiene sus propias excelencias y sus propios defectos. Pero un solo sistema no puede combinar las ventajas de todos. Algo de cada uno se ha de abandonar. Tampoco nadie puede escapar a la llamada doble que todos sienten en nuestros días, nacional e internacional. Sin embargo hay peligro en el préstamo despreocupado de fines y métodos educativos. Cada sistema nacional de educación debe oponer un contrapeso a la debilidad del temperamento nacional. Los más poderosos sistemas nacionales de educación proveen este contrapeso, aunque a menudo inconscientemente. La excesiva disponibilidad para realizar cambios en la vida interna de un sistema de educación puede provenir de una carencia de comprensión de la necesidad nacional de alguna particular forma de disciplina.

Sin embargo, tan íntimamente están las naciones entrelazadas, que hay una necesidad creciente de un estudio comparativo de los sistemas educativos, un estudio que debe estar basado en principios científicos y conducido con perspicacia y cuidado. De esta forma cada nación puede aprender prudentemente de las otras y evitar a la vez la imitación precipitada y el aislamiento importante de pensamiento. Bajo las presentes condiciones el estudio no es carente de utilidad desde el punto de vista de las relaciones internacionales y el mutuo entendimiento. Pero hay que señalar que para que sea seguro, erudito y provechoso, tal estudio comparativo de los sistemas educativos debe basarse (1) en cuidadosas investigaciones históricas y económicas que arrojen sobre las diferencias en las condiciones del problema en los diferentes países; (2) que debería ser conducido a la luz de las investigaciones de la moderna psicología; y (3) que debería, en la medida de lo posible, comprobar sus hipótesis mediante series cuidadosamente ordenadas y variedad de experimentos prácticos en escuelas seleccionadas.

Los resultados de tal investigación ordenada serían al tiempo intelectualmente sugerentes, educativamente provechosos y económicamente ventajosos, visto cuánto dinero se ha desperdiciado en educación por falta de experimentación preliminar. Se puede sugerir, además, que tal estudio ganaría mucho con la cooperación internacional, y que hay mucho que decir en favor de que se conduzca independientemente de las necesarias reservas y exigencias ocasionales de la organización departamental.

Gran Bretaña parecería estar en posición de extraer especial beneficio del estudio y a la vez, fomentarlo materialmente. En el Reino Unido poseemos una singular variedad de desarrollos educativos. Por otra parte, necesitamos asesoramiento, porque tenemos un excepcional número de tipos de escuelas que mantener eficaces para tareas siempre cambiantes. Nuestras escuelas tienen que encarar la tarea de capacitar a los hombres para jugar bien su papel en las democracias libres de nuestras colonias autogobernadas o como gobernantes de alguna raza atrasada o sometida, bien en las complejas circunstancias de la vida inglesa. Mucho de lo que aparece irresoluble a primera vista y carente de un fin claro en nuestras escuelas superiores se debe realmente a la complejidad de nuestro cometido nacional. Por otra parte, nuestra situación geográfica y política en el mundo es tal que podemos hacer mucho para mediar entre ideales educativos conflictivos y señalar el camino hacia una síntesis que pueda incluir mucho de lo bueno de ambos. Y finalmente ¿no puede ser especial tarea de Gran Bretaña mostrar en la práctica que el verdadero ideal de la educación nacional no es un sistema mecánicamente ajustado de escuelas rigurosamente controladas y uniformadas por el Estado, sino una libre unión de instituciones autogobernadas, diversas en sus métodos y tradiciones, pero todas inspiradas por el espíritu de servicio nacional? ¿Y no se confirma este punto de vista por la naturaleza de la verdadera educación, que en una siempre cambiante combinación de opuestos y, en palabras de Burke, «una reconciliación de contrarios»? Valora la tradición y sin embargo tiene un intenso sentido de las necesidades presentes. Nos enseña a investigar y a preguntar,

pero también a creer y a obedecer. Fracasa a menos que fortalezca el carácter tanto como agudiza la inteligencia. Tiene presente la formación del cuerpo y de la mente; la responsabilidad personal y la libertad, pero también las demandas de la comunidad sobre cada uno de los miembros individuales de que cada comunidad se compone. Combina estímulo y disciplina. Admite la necesidad de polifacéticos intereses intelectuales, pero también la de una «sabia pasividad» de mente. A la vez que valora en gran medida la enseñanza oral y el estudio lingüístico, no deja de prestar atención a esas influencias sutiles que parecen pasar al carácter bajo el umbral de la consciencia, el cual afecta a la conducta, aunque su manejo pueda ser demasiado profundo para expresarlo en palabras. Es un trabajo artístico y espiritual, lleno de diversas y aparentemente conflictivas influencias, y sin embargo él mismo un todo.