

# CONCEPCIÓN SAINZ-AMOR: VIENA, LABORATORIO DE PEDAGOGÍA

## *Concepción Sainz-Amor: Wien, laboratory of Pedagogy*

Isabel VILAFRANCA MANGUÁN y Conrad VILANOU TORRANO  
*Universidad de Barcelona*

Fecha de aceptación de originales: Enero de 2002  
Bibliid. [0212-0267 (2002) 20; 449-465]

### Introducción

**V**IENA, la que fue capital del Imperio Austro-Húngaro, ofrece a través de su majestuosa arquitectura una percepción histórica del prestigio que en su momento gozó. Tanto es así que en la actualidad Viena constituye un museo al aire libre; pero más allá de la Viena imperial, cruzando la Ringstrasse la arquitectura sufre una metamorfosis que bien merece un análisis reflexivo<sup>1</sup>. Se trata de la Viena de Adolf Loos, la Viena postimperial, la ciudad que en medio de una profunda crisis apuesta por la modernidad a la vez que anticipa con sus ensayos y experimentos algunos de los tónicos que caracterizan la posmodernidad, es decir, todo aquello que dimanó de la crisis desencadenada durante el período de entre-guerras (1919-1939). A esa Viena es a la que se dedican las siguientes páginas, a la ciudad que capitalizó la reforma social de una naciente república que, a la par, se alejaba del epicentro aristocrático y conservador de la época anterior.

Fue a raíz de la caída del Imperio Austro-Húngaro, cuando el desmembramiento del territorio dejó a Austria en una precaria situación<sup>2</sup>. Tras la Gran Guerra

<sup>1</sup> La *Ringstrasse* es una vía construida después del derribo de las antiguas murallas que circundaban la ciudad. Está compuesta por las siguientes calles: Schottenring, Dr. K. Luegerring, Dr. K. Rennering, Burgring, Opernring, Kärntnerring, Schuberting, Parkring y Stubnring. Es un anillo que deja dentro todo el casco antiguo de Viena.

<sup>2</sup> En 1914, tras el asesinato del heredero del trono austro-húngaro, Francisco Fernando, junto con su esposa en Sarajevo, el Imperio declara la guerra a Serbia. Comienza la Primera Guerra Mundial y con ella el Imperio Austro-Húngaro entra en conflicto armado con Rusia. Poco después se unen a la batalla Francia, Inglaterra e Italia. Al morir el último emperador de la dinastía de los Habsburgo,

(1914-1918) comienzan los años de la Primera República (1919-1938) en la que se gestan numerosos proyectos de un profundo calado social. Al socaire de estos planes renovadores, se enmarca el cambio educativo cuya finalidad era transformar los hasta entonces súbditos en ciudadanos libres, lo cual posibilitaría la consolidación de los principios republicanos.

Un hombre liderará la reforma educativa efectuada a propósito de la recuperación del país: Otto Gloeckel. En este personaje recae el mérito principal de la regeneración educativa, cuyo modelo concitó la atención de la vanguardia pedagógica de la época. Entre otros seguidores encontramos a Concepción Sainz-Amor, maestra implicada en la renovación pedagógica y entendida en temas de enseñanza activa que, tras una breve estancia en la capital austríaca, divulgó bajo qué principios y propósitos se llevaba a cabo la reforma educativa vienesa. Con inequívoca intención divulgativa pronunció en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en los años de la Segunda República, la conferencia cuyo texto reproducimos.

### Viena, una ciudad en transformación

Releyendo su arquitectura resulta obvio que Viena gozó, en medio de la cultura centroeuropea, de un gran prestigio tal como confirma el elevado número de premios Nobel afincados en dicha ciudad<sup>3</sup>. Como capital del Imperio Austro-Húngaro —*el águila bicéfala*— vivió una época dorada, si bien la Viena finisecular de los Habsburgo se sumió en una decadencia que expresaba el malestar de una cultura que preludiaba una inminente crisis. La *razón burguesa y el mito vienés*, que la obra política de los Habsburgo había potenciado durante años, se desplomaron como un castillo de naipes. Con relación a este momento, Janik y Toulmin señalan lo siguiente: «Viena, que se jactaba de su imagen de “ciudad de ensueños” pudo ser descrita al mismo tiempo por su más penetrante crítico social como el “campo de pruebas de la destrucción del mundo”»<sup>4</sup>. Ciertamente que ésta es una de las más acertadas descripciones de la última etapa imperial que vio surgir, en 1897, el movimiento de la *Wiener Sezession*. Frente al academicismo imperante, Gustav Klimt y un grupo de estudiantes insistieron en la necesidad de continuar la revolución artística iniciada por el impresionismo francés. Con el lema *Der Zeit ihre Kunst, der Kunst ihre Freiheit* (A cada época su arte, a cada arte su libertad), el movimiento de la *Wiener Sezession* apostaba a favor de la libertad artística.

Mientras tanto, Francisco José I —el último Habsburgo que reinó entre 1848 y 1916— se aferró a Viena como última esperanza de supervivencia. A fin de mantener su prestigio, reconstruyó —entre 1858 y 1888— la ciudad. En el perímetro que

Francisco José I, en 1916, Rumanía declara la guerra a Austro-Hungría. Más tarde los Estados Unidos también declaran las hostilidades al Imperio Austro-Húngaro. La *Paz de Brest-Litowosk* (1918) pone fin a esta encarnizada contienda bélica que generará la aparición de dos bloques. Por un lado quedan Austria, Hungría, Alemania, Bulgaria y Turquía y, por el otro, la Unión Soviética.

<sup>3</sup> STERN, A.: «Austria como gran potencia cultural», *Folia Humanistica*, n.º 156 (1975), pp. 815-826.

<sup>4</sup> La metáfora de Viena como «campo de pruebas para la destrucción del mundo» es original de Karl Kraus. A él se refieren Janik y Toulmin calificándolo de «su más penetrante crítico social». JANIK, A. y TOULMIN, S.: *La viena de Wittgenstein*, Madrid: Taurus, 1974, p. 21.

anteriormente habían delimitado las murallas —o lo que es lo mismo, el casco urbano que está rodeado por la *Ringstrasse*— se erigió un nuevo Palacio Imperial, una nueva Casa Imperial de la Ópera y un nuevo Teatro Imperial. Eran los coletazos de una época que preludiaba un período de profundos cambios. La nueva arquitectura no era sino reflejo de una ciudad pensada y edificada para la burguesía. La otra cara de la moneda presentaba una ciudad lúgubre y sombría. Las viviendas de la clase trabajadora resultaban insalubres. Esta realidad provocó la denuncia de Adolf Loos quien, a través de sus escritos y edificaciones, abogó por una arquitectura sin ornamentación que deseaba poner fin a la arquitectura de la apariencias. Loos aspiraba a que la arquitectura resolviese los problemas reales de la vivienda de las clases populares, de un proletariado emergente que acuciado por las necesidades se agolpaba en las grandes ciudades<sup>5</sup>.

Pero la crisis no era sólo arquitectónica, sino también social, económica, cultural, y en medio de este caos, la estética y el arte que —hasta entonces habían devenido decoro y reflejo del éxito económico de la clase media— se convierten en instrumento de denuncia y huida<sup>6</sup>. No es casual la aparición de un conjunto de artistas, pensadores y literatos como Arnold Schönberg, el mismo Adolf Loos, Oskar Kokoschka, Sigmund Freud, Ernest Mach, Ludwig Wittgenstein, Robert Musil, Karl Kraus, Egon Schiele, Gustav Klimt o Josef Hoffmann, que desarrollaron sus actividades en la ciudad sita a orillas del Danubio. Cada uno de ellos, desde su respectivo orden cultural, potenció el modernismo, movimiento que, paradójicamente, revela los excesos de una modernidad que acababa de ser impugnada por Nietzsche. Por todo ello, Viena asume la capitalidad de la cultura finisecular, manteniendo su protagonismo hasta bien entrado el siglo XX.

«¿Fue solamente una coincidencia que los orígenes de la música dodecafónica, de la arquitectura “moderna”, del positivismo legal y lógico, de la pintura no figurativa y del psicoanálisis tuviesen lugar simultáneamente y estuviesen concentrados en tan gran medida en Viena?»<sup>7</sup>. En realidad, la emergencia de todas estas novedades culturales no se debe a ningún azar, sino a un auténtico espíritu de época que promueve la creatividad en los diversos círculos intelectuales y culturales. De ahí que las pretendidas soluciones a la crisis —larvada desde los tiempos del Imperio y que se precipita a partir de la Gran Guerra— adopten un carisma moderno. En efecto, la solución a la crisis se resuelve en clave ilustrada: daba la impresión que sólo la educación podía reconstruir un hombre nuevo que buscaba —como

<sup>5</sup> Adolf Loos fue uno de los propulsores de la Bauhaus (escuela de arquitectura y arte fundada en Weimar en 1919). Como arquitecto, su obra más importante es *La ornamentación es delito* escrita en 1896. Se le ha calificado de padre de la arquitectura moderna por racionalizar y adecuar los espacios a las necesidades sociales del proletariado. Vid. GARCÍA ALONSO, R.: «Adolf Loos: entre los nudos de la modernidad», *Archipiélago*, n.º 4 (1990), pp. 118-122. Con relación a la Bauhaus y la opción a favor de una pedagogía estética que quiere superar los desastres de la guerra: VILANOU, C.: «Metropolis i utopia estètica», en *Seminari Iduna*, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1999, pp. 37-50.

<sup>6</sup> La novela de Robert Musil *El hombre sin atributos* constituye un claro ejemplo del «silencio vienés» ya que se describe con bastante acierto esta realidad dual y la atmósfera de pauperidad propia de la Viena finisecular que ha merecido la atención de diversos autores: CACCIARI, M.: *Hombres póstumos. La cultura vienesa del primer novecientos*, Barcelona, Península, 1989; BETTELHEIM, B.: *El peso de una vida. La Viena de Freud y otros ensayos autobiográficos*, Barcelona, Crítica, 1991; RELLA, F.: *El silencio y las palabras*, Barcelona, Paidós, 1992.

<sup>7</sup> JANIK, A. y TOULMIN, S.: *op. cit.*, p. 21.

testimonian los trabajos de Buber y Scheler— su condición antropológica y su lugar en el mundo. Con todo, no se trata de una simple vuelta al pasado, sino de una ruptura definitiva con el autoritario régimen imperial y con la pretendida uniformidad clasicista de una *Bildung* que, después de la caída del Imperio, había de responder a los principios de democracia, libertad y solidaridad que entroncan con la tradición progresista emanada de la Revolución de 1789 y que fue alimentada, además, por las demandas socialistas del siglo XIX que propiciaron la Revolución de 1917.

Sea como fuere, lo cierto es que la Viena del final de la dinastía de los Habsburgo se caracteriza por acallar todas las voces emergentes en favor de una cultura alternativa a la establecida según los cánones autoritarios del clasicismo monárquico, situación que dará lugar a lo que Jarauta designa la *Viena del silencio*<sup>8</sup>. Por contra, con la llegada del sistema republicano se dio el paso *del silencio a las palabras*, proceso que permite la aparición de nuevos lenguajes que, sin olvidar su dimensión crítica, irán adquiriendo relevancia como formas alternativas de expresión. Un común denominador de estos nuevos lenguajes será la voluntad de denunciar la inviabilidad del clasicismo dominante en la época anterior. En realidad, se trataba de la «inviabilidad de un mundo supuestamente unitario, supuestamente coherente, supuestamente articulado sobre un centro. Un mundo que poseía transparencia, al lenguaje se le pide exclusivamente esta adecuación. La adecuación de poder mostrar aquella unidad, aquella transparencia»<sup>9</sup>.

No hay duda de que esta situación favoreció la experiencia del silencio. Ante la falta de un lenguaje unitario, donde no hay coherencia, ni referencias absolutas, se apuesta incluso por el mutismo. Pero esta actitud que muestra las limitaciones lingüísticas, acaba siendo un punto de referencia para la discusión de los nuevos problemas que afectan radicalmente a un mundo que descubre la importancia de los juegos del lenguaje (artísticos, políticos, culturales, etc.) que erosionan —aún más si cabe— así la pretendida semántica unívoca del clasicismo imperial. De este modo, la aparición de lenguajes alternativos conlleva múltiples formas de expresión que surgen en el contexto de un pluralismo «a la vez étnico, religioso e ideológico, básicamente en idioma alemán, pero también plurilingüe y extraordinariamente rico en manifestaciones»<sup>10</sup>. Y todo ello sin olvidar la presencia de una ilustrada burguesía judía —en 1923 se contabilizaban en Viena más de doscientos mil judíos— que con su inquietud, su creatividad, su falta de veneración por las formas y hábitos establecidos, constituía un revulsivo y un incentivo para los demás.

En medio de este pluralismo destaca la impronta del lenguaje lógico-formal que será la propuesta abanderada por el «Círculo de Viena», defensor del neopositivismo científico que debía regular —a través del logicismo y del empirismo— el conocimiento humano. El Círculo de Viena constituye, también, un referente ineludible en este momento histórico como explicación al nacimiento de esta nueva cultura europea que marcará toda la trayectoria del siglo XX. Posiblemente uno de

<sup>8</sup> JARAUTA, F.: «Wien 1900 - del silencio a les paraules», en AA.VV.: *Esteticisme i decadentisme a la fi de segle*, Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, 1988.

<sup>9</sup> JARAUTA, F.: *ibid.*, p. 103.

<sup>10</sup> VÁNDOR, J.: «Judaísmo y cultura centroeuropea: 1880-1940», *El Olivo*, XVII, 37 (1993), pp. 177-189.

los impulsores más destacados sea Ernst Mach que, desde su cátedra de «Filosofía» —especialmente de historia y teoría de las ciencias inductivas— de la Universidad de Viena, proclamó la validez del positivismo como método empírico de experimentación.

Adolf Loos —aprovechando las posibilidades expresivas de una cultura europea que opta por la pluralidad— redistribuye los espacios de una forma absolutamente rupturista. «Comienza con esta época en que las viejas ciudades crecen más allá de los parapetos de los fosos y baluartes, en que se rodean de fábricas y barrios de obreros. Ya no son las plazas, las iglesias ni los palacios los que definen el crecimiento, sino la comunicación, los movimientos y los alojamientos de las masas. Se trata de funciones nuevas, determinadas por los caminos al trabajo, la movilidad y el entretenimiento»<sup>11</sup>. El modelo estético propuesto por Loos —con un estilo menos mercantilista— intenta la disolución de la *Gesellschaft* (sociedad) en beneficio de la *Gemeinschaft* (comunidad), es decir, la pertenencia a un todo como planteó la *Pedagogía Social* (1899) de Natorp<sup>12</sup>.

Más allá de la arquitectura, en otro orden cultural como es la pintura, se inician nuevas tendencias propuestas por Klimt, Schiele o Kokoschka<sup>13</sup>. La corriente modernista-expresionista —pintura no figurativa— significó un contrapunto revolucionario al arraigado clasicismo, muy propio del orden y formalismo imperiales, que había retratado nobles y burgueses, cuyas pinturas colgaban en las paredes de los salones de los palacios aristocráticos vieneses. Gustav Klimt pasó, por ejemplo, de ser un experto en murales a practicar esa mezcla de decoración geométrica y expresionismo que tanto se admira en la actualidad. Mientras Egon Schiele «desarrolló un expresionismo feroz a fuerza de una sutil depuración en líneas y colores»<sup>14</sup>, Oskar Kokoschka siguiendo este mismo espíritu no figurativo, evolucionó hacia una versión más colorista y exuberante.

Otro de los lenguajes que sufrió una profunda metamorfosis, no menos interesante, fue la música. Como una de las artes más formalistas, la música sobreviene medio de máxima renovación. Gustav Mahler —representante junto con Strauss, Pfitzner y Reger del tardío romanticismo— será el gran iniciador de este giro copernicano abriendo paso a Schönberg, quien compondrá el nuevo orden de la música dodecafónica que marca el inicio de la música contemporánea.

El sujeto de la Viena que sigue a la derrota militar de 1918, distanciado de aquel mundo que configuraba al súbdito imperial, se define por construir su identidad

<sup>11</sup> METKEN, G.: «Y nosotros en medio. La ciudad: arte y arquitectura en Europa 1870-1993», *Humboldt*, n.º 113 (1994), pp. 36-39, p. 36.

<sup>12</sup> Como es sabido la distinción entre comunidad (*Gemeinschaft*) y sociedad (*Gesellschaft*) procede de Tönnies quien, a partir de un pesimismo cultural, describe el proceso histórico que diluye la original comunidad social en una sociedad atomizada de individuos anónimos.

<sup>13</sup> Como prueba de la amistad existente entre Adolf Loos y Kokoschka, éste en 1909 pinta el *Retrato de Adolf Loos*. Kokoschka, Loos y Schönberg entablan una fuerte amistad, por sus comunes inquietudes artísticas. Gracias a Loos y Schönberg, Kokoschka entró en contacto con el grupo de artistas *De Blaue Reiter*. Por otra parte la relación entre los tres pintores Kokoschka, Klimt y Schiele queda patente en la multiplicidad de exposiciones conjuntas que realizaron. Entre ellas, en 1916, destaca la participación en la exposición de la Liga de Artistas Austríacos en la *Sezession* de Berlín. Para profundizar sobre este tema vid. AA.VV.: *Klimt, Kokoschka, Schiele: Un sueño vienes (1898-1918)*, Madrid, Fundación Juan March, 1995.

<sup>14</sup> VALVERDE, J. M.: «La gran Viena», *Creación* (número especial monográfico dedicado a *La Europa de las ciudades. El triángulo de las ciudades: Viena, París, Berlín*) (octubre de 1994), p. 12.

en interacción con una cultura escindida. Las disonancias que ya se detectaron en los orígenes de la modernidad (Schiller, Hegel, Hölderlin) afloran por doquier. Por tanto, se diluye el «yo permanente, fijo, autoconsciente, y con total autodomínio»<sup>15</sup>. La identidad colectiva se cuestiona a través de la disgregación de una cultura que, hasta entonces, se había presentado bajo el principio de la unificación y de la conciliación. Tanto es así que esta situación de insurrecciones estéticas preludia la emergencia de lo posmoderno que para algunos comienza en torno al año 1900, fecha que coincide con la muerte de Nietzsche. En cualquier caso, la introspección vienesa descubre que la identidad personal se multiplica, afirmación que debemos al psicoanálisis de Freud. El *Yo fragmentado* emerge en esta nueva cultura que ya no atiende a criterios unificadores. Esta disolución del *Yo permanente* supone la definitiva ruptura con la unificación pretendida por el imperialismo a través de la uniformidad. El principio de unidad —sobre el que se levanta la metafísica occidental— se disuelve en una pluralidad de signos y significados que enfatizan la diseminación de significados. De este modo, Viena constituyó un auténtico campo de cultivo para una cultura que vive una crisis de identidad hasta el punto de convertirse en el banco de pruebas de aquellos ensayos culturales que pretenden romper con la tradición heredada. Por esta vía, Viena deviene una ciudad que se sitúa —antes que ninguna otra— *más allá de la modernidad*.

### De la vanguardia cultural a la vanguardia pedagógica

La decadencia económica, cultural y social de la última etapa de los Habsburgo obligó a la República Social-Demócrata a rehacer una sociedad en plena crisis. Efectivamente, a partir de 1919, con la llegada al poder de los socialistas, se plantea cómo hacer de Austria una nación con una nueva estructura social acorde con la filosofía político-social del naciente régimen republicano<sup>16</sup>. El camino elegido, de resonancias ilustradas, no será otro que una nueva educación que fomente la ciudadanía. Tal como aconteció en *La República* platónica se intenta conciliar filosofía, política y educación. La política supone —en última instancia— una voluntad pedagógica que se inscribe en la tradición del proyecto moderno que ya formuló el jacobinismo revolucionario (Condorcet), si bien el sistema federal permitió que la ciudad de Viena se articulase como un miembro más de la nueva república austríaca.

Con estos antecedentes, es lógico que Viena constituyese un auténtico *laboratorio pedagógico* de reformas educativas similar al que en su momento representó la ciudad de Hamburgo. Así se entiende por qué Robert Dottrens permaneció seis meses en Viena —durante el invierno de 1926/1927— a fin de estudiar el funcionamiento de sus escuelas. De hecho, esta reforma pedagógica no puede considerarse ni estudiarse como un hecho aislado, sino que debe incluirse dentro de un cúmulo de propuestas asumidas por la social democracia europea. La obra de reconstrucción que siguió a los años de la guerra (1914-1918) comportó cambios en todos los ámbitos sociales, desde la vivienda hasta el urbanismo, sin olvidar la profunda

<sup>15</sup> GARCÍA ALONSO, R.: «El sujeto de la Viena fin de siglo», *Cuadernos Hispano Americanos*, n.º 526 (1994), p. 62.

<sup>16</sup> Con relación al desarrollo del sistema político-cultural correspondiente a la Primera República austríaca, puede consultarse la siguiente antología de textos: BENAY, J. et al.: *L'Autriche 1918-1938. Recueil de textes civilisationnels*, Publications de l'Université de Rouen/CERA, 1998.

crisis económica que afectó Europa con un elevado número de parados. Justamente Witte y Backheuser, a propósito de estas reformas sociales, escriben:

Viena inició una política social de amplias perspectivas, para ser ejecutada durante muchos años consecutivos; todos los técnicos que se preocupan del problema de la vivienda popular saben que en la hermosa ciudad de las orillas del Danubio es donde hoy se ha realizado lo mejor en cuando se refiere a la habitación para la clase proletaria... Simultáneamente con la edificación, en diversos barrios donde hay grandes grupos de habitaciones proletarias, el poder público instalaba o mejoraba otros servicios de interés social, más o menos remoto, como por ejemplo los cómodos y espléndidos establecimientos de baños públicos que, a módico precio, permitían la cotidiana ablución a millares de personas. También fueron creados numerosos servicios de asistencia hospitalaria y a domicilio<sup>17</sup>.

Después de la caída del sistema imperial en 1919 Gloeckel se hizo cargo de la cartera de Instrucción Pública, organizando una *Comisión de Reformas* integrada por Fadrus —presidente de la sección de enseñanza primaria— y Delochoubk —por parte de la secundaria—, y Martinack —representante de la enseñanza universitaria—. Se proponía una metodología activa enmarcada dentro del movimiento de la Escuela Nueva, de manera que el ensayo vienés puede considerarse un antecedente inmediato del ideario educativo —basado en los principios de una escuela pública, democrática y abierta a la sensibilidad social y pedagógica— que fue asumido por la Segunda República española (1931-1939). No ha de extrañar, pues, que Pierre Bovet afirmase que «la organización vienesa es un ejemplo excepcionalmente interesante de “escuela única” y de “escuela activa”»<sup>18</sup>. El modelo de la escuela única en Austria consistió en establecer una enseñanza primaria obligatoria de 6 a 10 años y una «escuela media común» —*Allgemeine Mittelschule*— de 10 a 14 años igualmente obligatoria para todos los niños. La reforma educativa abarcaba los diferentes niveles «en un todo armónico y sin solución de continuidad»<sup>19</sup>. Desde los *Kindergarten*, donde se aplicaron los métodos de Froebel y Montessori, hasta la enseñanza universitaria, pasando por la primaria y la secundaria.

La auténtica novedad de esta reforma fue la «escuela media común» que comprendía la etapa de los 10 a los 14 años. Al ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, se pretendía que conviviesen los niños de las clases sociales y que, en consecuencia, gozasen de las mismas oportunidades.

El fin de la escuela media común es el de permitir a todos los niños que continúen juntos sus estudios hasta terminar la escolaridad obligatoria, y no como ocurriría en la organización antigua, en la que los futuros alumnos de la segunda enseñanza no terminaban el ciclo de los estudios primarios y abandonaban a sus camaradas a los 10 años<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> WITTE, E. y BACKHEUSER, E.: *La escuela única*, Barcelona-Buenos Aires, Editorial Labor, 1933, pp. 140-141.

<sup>18</sup> DOTRENS, R.: *La educación nueva en Austria del imperio a la república*, Madrid, Francisco Beltrán, 1929. Prefacio de Pierre Bovet, traducción y prólogo de Rodolfo Llopis, p. 16. Al igual que Dottrens, Pierre Bovet también realizó un viaje a Austria para observar de cerca la reforma de Gloeckel. Además del prefacio indicado, publicó en *L'éducateur* (2 de junio de 1923), un artículo titulado «École unique et École active, l'exemple de l'Autriche».

<sup>19</sup> WITTE, E. y BACKHEUSER, E.: *op. cit.*, 1933, p. 142.

<sup>20</sup> DOTRENS, R.: *op. cit.*, 1929, p. 51.

La reforma escolar pretendía afianzar el régimen republicano convirtiendo a los antiguos súbditos del emperador en ciudadanos de una democracia que, además, había de favorecer la recuperación económica. Todos los organismos públicos se comprometieron en apoyar tan innovadora reforma. Así los ayuntamientos organizaron una amplia red de *Kindergarten* —jardines de infancia— emplazados en los nuevos edificios construidos por iniciativa municipal a los que concurrían los niños a partir de los 3 años. Para promover la reforma se formó el 13 de marzo de 1922 un Consejo Escolar —*Stadtschulrat*— que llegó a ser el ente gubernativo con suprema autoridad en materia educativa. La presidencia de este consejo fue concedida a Otto Gloeckel, quien decidió organizar la enseñanza según tres principios fundamentales que informaban el espíritu de la reforma de la primaria obligatoria —*Volksschule* y *Burgerschule*—: el principio del *trabajo* (escuela activa) —*Arbeitsschule*—, el principio del *medio que nos rodea* —*Heimatsprinzip*— y, por último, el principio de *concentración* —*Gesamtunterricht*—.

De acuerdo con el primero de los principios —*Arbeitsschule*— se pretendía que el niño asumiera un papel protagonista en el proceso educativo, distanciándose de la pasividad de la enseñanza tradicional. La experimentación, observación, comparación y elaboración del conocimiento eran las competencias del niño que propiciaban su actividad quedando así respetada su personalidad y ritmo de aprendizaje. Afirma Luzuriaga:

La segunda innovación que ha introducido el nuevo plan de enseñanza es la del método de la elaboración de las materias por el niño, en el sentido que da a este concepto Kerschensteiner, es decir, de la recreación personal. Es la sustitución de la pasividad del niño y de la actividad del maestro de la antigua escuela por la actividad del niño y la pasividad del maestro, según la concepción de la escuela del trabajo. El maestro orienta, dirige las experiencias, las observaciones; pero el niño es el que experimenta y observa<sup>21</sup>.

El segundo de los principios —*el medio que nos rodea*— de ascendencia pestalozziana, pretendía acabar definitivamente con la descontextualización de la enseñanza tradicional a fin que el niño supiera ubicarse en su entorno inmediato y desarrollarse en él. «La clase, el barrio, la ciudad o el pueblo, el país entero serán sucesivamente el suelo fecundo donde ha de apoyarse la cultura popular»<sup>22</sup>. Este principio es común a todo el movimiento de la Escuela Nueva, hasta el punto que entre los 30 principios aprobados en el Congreso de Calais (1921) se constata explícitamente la voluntad de integrar la escuela en el medio.

El principio de *concentración* —también de reminiscencia pestalozziana— no puede entenderse al margen de los anteriores, ya que lo importante no es el aprendizaje memorístico sino el propio proceso de elaboración del conocimiento. La educación, bajo este principio, es un *todo*, no una división de contenidos o materias, de manera que la enseñanza debe concebirse como un conjunto armónico relacionado con el interés del niño. Así el principio de concentración (*Gesamtunterricht*) proclama la unidad temporal, y se opone a la división cronométrica por horarios que presupone un tiempo de aprendizaje estandarizado que perjudica el proceso formativo. La instrucción concéntrica implica que

<sup>21</sup> LUZURIAGA, L.: «La reforma escolar en Austria», *Revista de Pedagogía*, Madrid, n.º 49, año V, (enero de 1926), p. 4.

<sup>22</sup> DOTRENS, R.: *op. cit.*, 1929, p. 61.



en lugar del plan de estudios y del horario mecánicos se aplica el plan de trabajo del maestro; las materias se presentan en conexión natural y se evita la sistematización prematura que hace tan seca y desagradable la enseñanza. No separa mecánicamente, por el reloj, el trabajo espiritual iniciado; el tránsito de una materia de trabajo a otra obedece sólo a necesidades objetivas o psicológicas<sup>23</sup>.

Estos tres principios no quedaron legislados hasta la publicación de las *Observaciones previas* del Decreto del 30 de julio de 1926<sup>24</sup>, año en que la reforma se implanta definitivamente. Naturalmente este ambicioso plan educativo contemplaba la renovación del personal docente y la reforma de los planes de estudio de las escuelas normales. Tras la constitución de la *Comisión de Reformas*, comenzó la ardua empresa de propagación de las bases renovadoras del nuevo plan. A este fin se crearon las *Arbeitsgemeinschaften* —comunidades de trabajo— integradas por maestros y profesores de todos los niveles educativos. Eran los grupos pioneros de la reforma e iban transmitiendo las experiencias a los claustros de profesores a fin de ampliar su radio de acción. Las iniciativas no quedaban limitadas a la práctica escolar sino que el debate teórico y experimental —y aquí hay que destacar los trabajos psicológicos del matrimonio Bühler— acompañó en todo momento la implantación de la reforma. Víctor Fadrus fue el encargado de publicar, en la sección del Diario Oficial del Ministerio dedicada a la Pedagogía (*Volkserziehung*), las vivencias de estas comunidades, haciendo público, a su vez, los problemas que en su aplicación iban surgiendo. Además, estas experiencias se acompañaron de *clases-ensayo* (*Versuchsklassen*), para que todos los maestros tuvieran la oportunidad de experimentar por sí mismos la aplicación práctica de los fundamentos teóricos de la reforma.

Para sacar adelante sus proyectos, Gloeckel estudió los procesos y modos de aplicación de la reforma educativa de la República alemana de Weimar (instaurada también en 1919), fijando su atención en Berlín, Dortmund, Hamburgo y Leipzig. Otro de sus aciertos fue implicar a todo el personal docente de Austria en la reforma, incluso antes de su definitiva implantación. Paralelamente a las *Arbeitsgemeinschaften*, a las *clases-ensayo*, y a las discusiones teórico-prácticas a través del *Volkserziehung*, Gloeckel organizó cursos de verano para los profesores de las escuelas rurales, muchas veces alejadas del epicentro vienés reformista, tal como comprobó el mismo Wittgenstein durante sus años de maestro en los Alpes austríacos<sup>25</sup>.

La *Comisión de Reformas* aprobó, en 1920, unas «Directrices» sobre el plan de enseñanza en que se citan los requisitos básicos de su aplicación:

<sup>23</sup> GLOECKEL, O., citado por LUZURIAGA, L.: *op. cit.*, 1926, p. 4.

<sup>24</sup> Este decreto legalizó la reforma en todo el territorio austríaco, instaurándose en todas las escuelas de la República. Contenía las reformas del primero hasta el quinto grado. Vid. LUZURIAGA, L.: «Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria», *Revista de Pedagogía*, n.º 95 (noviembre de 1929), p. 503. Este trabajo sirvió además de prólogo al libro publicado por el mismo autor, el mismo año y con idéntico título por el Museo Pedagógico Nacional. Su interés se centra en presentar y comparar las reformas llevadas a cabo por ambas repúblicas que poco después habían de servir de modelo para la Segunda República española.

<sup>25</sup> VILANOU, C. y RIPOLLÉS, E.: «La pedagogía en Wittgenstein: a propósito de una posible lectura ética de aquellos años perdidos», *Perspectivas docentes*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 15 (1995), pp. 9-19.

1. La nueva formación profesional de los maestros, es un aspecto de la reforma escolar general; por lo tanto, hay que estudiarla en relación con ella.
2. La preparación pedagógica de los futuros maestros debe ser precedida por estudios completos de segunda enseñanza, hechos en distintos centros docentes de esta naturaleza.
3. Corresponde a la Facultad de Filosofía de la Universidad el dar a los maestros la cultura científica que su profesión exige. A fin de que la universidad quede libre de este compromiso, hay que crear los «Institutos universitarios de Pedagogía»<sup>26</sup>.

El riesgo que comportaba la aplicación del plan quedaba mitigado por su racional y paulatina implantación, lo cual parecía favorecer su éxito. Sin embargo, a finales de 1920 el giro político que supuso la caída del partido social-demócrata demoró su aplicación. El nuevo Gobierno cristiano-social, de talante conservador, decretó el 10 de junio de 1921 su paralización. No fue hasta el 30 de julio de 1926 —tras la vuelta al poder en 1925 de la social-democracia— cuando el plan educativo comenzó a suplantarse en las escuelas de la República al conservador sistema educativo imperial.

### Concepción Sainz-Amor: pedagoga comparativista

Preguntarse por qué la vanguardia pedagógica española se desplazó a Viena tiene una respuesta fácil una vez presentada la filosofía y el contenido de la reforma austríaca. Concepción Sainz-Amor (1897-1994)<sup>27</sup> —que realizó este viaje en nombre de nuestra pedagogía— estudió Magisterio en la Normal de Burgos, su provincia natal. Obtenido el título ejerció como maestra nacional en escuelas rurales de La Rioja. Tras unos años de experiencia dedicó su actividad principal a asistir a cursos a fin de profundizar en el estudio de la pedagogía.

Concurrió, gracias a la ayuda de la Junta para Ampliación de Estudios, a varios Congresos Internacionales sobre la Escuela Nueva, en Montreux (1923), Heidelberg (1925), Milán (1926), Locarno (1927), Londres (1928), Helsingor (1929) y siguió cursos de temas educativos en otras ciudades europeas<sup>28</sup>. Durante estos años publicó, en la *Revista de Pedagogía* que dirigía Luzuriaga, artículos sobre los principios de la Escuela Nueva, para divulgar sus métodos (Cousinet, Lombardo-Radice, etc.), con especial predilección por el método individual de María Montessori. Concepción Sainz-Amor devendrá, pues, una de las pioneras en la difusión de su método en España, con la traducción de *Ideas generales sobre mi método*<sup>29</sup> o de diversos artículos que dan cuenta y razón de su trayectoria pedagógica.

<sup>26</sup> DOTRENS, R.: *op. cit.*, pp. 191-192.

<sup>27</sup> Vid. SOLER, J.: *Concepción Sainz-Amor (1897-1994). Notes biogràfiques i l'Escola Nova i la Renovació Pedagògica en l'obra de Concepció Sainz-Amor*, Barcelona, Facultad de Pedagogía (Universitat de Barcelona), 1994.

<sup>28</sup> Para profundizar sobre las dotaciones percibidas por Concepción Sainz-Amor de la Junta para Ampliación de Estudios, puede consultarse la obra de MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la Educación en España*, Universidad de Castilla-La Mancha, 1991.

<sup>29</sup> MONTESSORI, M.: *Ideas generales sobre mi método*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928.

Una vez finalizada su etapa comparativista se instala en Barcelona, durante los años de la Segunda República (1931-1939), como directora del grupo escolar *Ramón de Penyafort*. Combina, durante estos años, la dirección de esta escuela con los estudios de la licenciatura de Pedagogía —que había iniciado como alumna libre en la Universidad de Madrid— en el Seminario de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. Finaliza la carrera habiendo sido discípula de Joaquín Xirau, Tomás Carreras Artau, Augusto Pi-Sunyer, Pedro Font Puig, Emilio Mira, Jesús Bellido, Juan Roura-Parella, Margarita Comas, entre otros. De alguna manera, Concepción Sainz-Amor participa del reformismo pedagógico de la Segunda República española que, en Barcelona, se aglutinó alrededor de las figuras de Joaquín Xirau y Emilio Mira. Sus artículos en la *Revista de Pedagogía* y en la *Revista de Psicología i Pedagogia* denotan un esfuerzo por renovar el discurso pedagógico y la realidad escolar. En virtud de esta actitud fue suspendida de su actividad académica durante el curso 1941-1942, doctorándose en 1943 en la Universidad Central de Madrid con la tesis: *Ideas pedagógicas del Padre Feijoo*, dirigida por el profesor Font Puig<sup>30</sup>. Con la reinstauración en 1953 de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, comenzará su etapa de docente universitaria como profesora de Pedagogía diferencial a partir de 1954. A esta profesión se dedicará hasta la fecha de su jubilación en 1967, colaborando en diversas revistas (*Perspectivas Pedagógicas*, *Revista Española de Pedagogía*, *Revista de Psicología General y Aplicada*, *Vida Escolar*, etc.) y destacando —entre otros aspectos— por la labor divulgativa de la prueba de Rorschach.

A la vista de todo lo dicho, Concepción Sainz-Amor puede inscribirse en el grupo de profesionales comprometidos que intentaron introducir y consolidar el movimiento de la Escuela Nueva en la España más reciente. En un momento en el que *europizar* se identifica con la idea de *modernizar* —en acertada expresión del profesor González-Agápito—<sup>31</sup> esta autora porfió por importar la vanguardia pedagógica adaptándola a nuestra realidad pedagógica, cosa que hizo no sólo en los años de la Segunda República sino también durante el Franquismo. Una mujer que falleció el 16 de enero de 1994 en Medina del Pomar (Burgos), después de una vida de inequívoco compromiso intelectual y pedagógico.

### Texto de la conferencia pronunciada por Concepción Sainz-Amor<sup>32</sup>

Para comprender bien la importancia y sentido del esfuerzo que Viena realiza en cuanto a la educación del pueblo se refiere, hemos de tener en cuenta 1.º: la situación actual de Viena social y políticamente hablando comparada con la que

<sup>30</sup> SAINZ-AMOR, C.: *Ideas pedagógicas del Padre Feijoo*, Madrid, CSIC, 1943.

<sup>31</sup> GONZÁLEZ-AGÁPITO, J.: «Sobre el influjo de la educación europea en España», en RUIZ BERRIO, J.: *La educación en España a Examen (1898-1998)*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura e Institución Fernando el Católico, 1999, p. 206.

<sup>32</sup> Este texto corresponde a la conferencia pronunciada por la autora en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona que dirigía Joaquín Xirau, al regreso de un viaje de estudios a Centroeuropa realizado entre noviembre de 1932 y enero de 1933 gracias a una beca de la Junta para Ampliación de Estudios.

ocupaba antes de que la guerra desmembrara el vasto territorio de que era capital. Y 2.º la situación en cuanto a educación del pueblo se refiere, ya que en Viena como país germánico estaba la escuela tan atendida como en todos los países alemanes. Solo así resultará claro el alcance del esfuerzo y el fin a que este esfuerzo se dirige.

Pensemos que Viena cabeza del Imperio Austro-Húngaro y punto industrial más importante del mismo, contaba con una población de más de dos millones de habitantes, que vivía de esta actividad, política, artística, industrial y comercial. Al perder la guerra y desmembrarse el imperio dando lugar al nacimiento de pequeños y grandes estados que no hay por qué enumerar aquí puesto que todos los conocéis, Viena quedó siendo la capital de un pequeño estado compuesto de nueve provincias que en total incluyendo los dos suyos, reunía unos seis millones de habitantes. Es decir que la importancia política de este estado es bien insignificante comparada con la recién perdida. Pero no era esto sólo. Cada estado constituido al desmembrarse el imperio ha trabajado para crearse su economía propia, y así resulta que Viena perdió los mercados para su actividad industrial y comercial. Por eso la situación de Viena desde hace unos años es tan angustiosa que ha necesitado para vivir los empréstitos de misericordia de todos conocidos también. Resultado de esta pérdida de su imperio político y económico, es que la mayor parte de las industrias de Viena se han reducido tanto que muchas han desaparecido y durante el año 1932 se calculaba en apenas un quinto el número de obreros empleados.

Esta situación angustiosa se refleja lacónica y sintéticamente en el dato siguiente: las dos grandes *Fortbildungsschulen* (escuelas de aprendizaje de que luego me ocuparé) contaban en el año 1925: la mayor con una matrícula de setenta y cinco mil alumnos y la menor de quince mil; pues bien en el año citado 1932 en la mayor la matrícula ha quedado reducida a quince mil y en la menor a tres mil. Si tenemos en cuenta que todos los aprendices de cualquier profesión que sea están obligados a pasar dos cursos en estas escuelas, y que esta obligación se cumple escrupulosamente, tendremos que el número de nuevos aprendices de profesiones, empleados cada año en Viena ha disminuido en las cuatro quintas partes.

Esto quiere decir que la ciudad huelga forzosamente y se muere de hambre. Por eso la natalidad ha descendido tanto. Los doscientos treinta y siete mil niños en edad escolar existentes en 1914 descendieron en 1925 a ciento veintiocho mil es decir que en el período de 11 años el número ha disminuido en ciento diez mil.

Si tenemos en cuenta que la edad escolar en 1925 era un año más larga en relación al 1914 la disminución es todavía mayor y no se olvide que desde 1925 hasta la fecha se calcula que ha disminuido de una manera pavorosa aunque no hay estadísticas terminadas.

En estas condiciones desesperadas, la esperanza de Viena está puesta en los niños. Prepara a éstos de manera que al ser hombres sean capaces de crear una patria mejor. Es el fin a que tienden todas las obras culturales vienesas actuales. Por eso si bien en 1915 en Viena estaba, según se entendía la enseñanza en aquella época bien atendida dentro del tipo germánico imperialista rígido existente, al finalizar la guerra y variar completamente la perspectiva social y económica del país, la primera preocupación del gobierno republicano fue orientar la enseñanza en un sentido completamente distinto. Para poder realizar esta transformación contó con la inestimable ayuda del genio de Gloeckel personalidad bien conocida

para que yo me extienda en diritambos sobre ella. Mejor será ocuparme de su obra para conocer la excelencia de su labor.

No es éste el lugar de ocuparme de la organización detallada de la escuela vienesa y de los detalles de vida de la misma entre otras causas porque me faltaría tiempo. Pero sin embargo es indispensable para apreciar esta labor trazar un paralelo entre el estado de 1914 y el actual.

### *Organización anterior a la guerra*

Escuelas de párvulos o *Kindergarten* poco numerosas y exclusivamente privadas.

Escuelas primarias de 6 a 13 años divididas en dos períodos: 1.º Escuelas primarias propiamente dichas de 6 a 10 años obligatorias para todos y una especie de escuela superior de 10 a 13 años no completamente obligatoria.

Esta escuela era de una dirección completamente diferente de la enseñanza secundaria en la que entonces y ahora se ingresa a los 10 años. Es decir que a los 10 años quedaban inevitablemente hechas las diferencias entre escuela primaria y secundaria.

Al terminar este período los muchachos pasaban directamente de la escuela, al taller, a la oficina, etc.

### *Organización actual*

*Kindergarten* muy numerosas creadas y sostenidas por la municipalidad.

Escuelas primarias de 6 a 10 años obligatorias para todos y completamente renovadas.

*Hauptschule* o escuelas primarias superiores de 10 a 14 años obligatorias para todos dentro de las cuales hay dos tipos.

Tipo A: Para los muchachos mejor dotados.

Tipo B: Para los menos dotados. Estos tipos A y B se aplican según el desenvolvimiento del niño. Es decir que puede pasarse del A al B o viceversa según los resultados de la vida escolar. Al finalizar el A puede pasarse al 5.º curso de enseñanza secundaria. Es decir que los cuatro cursos A pueden prácticamente equivaler a los cuatro primeros del gimnasio.

*Gewerbeschulen* o escuelas de orientación bastante frecuentadas donde atendiendo a las razones personales y al expediente escolar se orienta sobre la profesión que puede seguir el muchacho.

*Fortbildungsschulen* o escuelas de aprendices obligatorias para todos los aprendices vieneses de ambos sexos cuyos patronos han de dejarles semanalmente un día completo (8 horas) de asistencia a la escuela. Este tiempo se distribuye en perfeccionamiento práctico del oficio utilizando los medios más perfeccionados y ampliación de la cultura escolar.

La diferencia entre la escuela anterior y la actual desde el punto de vista de la organización se reduce según el resumen anterior al aumento de un curso de un año en la edad escolar, a la implantación general de las *Kindergarten* como obra social y a intentar conexas la enseñanza primaria con la secundaria por medio de la variedad A de las *Hauptschule* a las escuelas de orientación y las de aprendices.

Estos proyectos han encontrado mucha resistencia por parte de los profesores de los institutos que no podían resignarse a que se les considerara en cierto sentido como maestros primarios.

Pero lo verdaderamente interesante en la Viena actual, es la vida escolar tan diferente y a veces tan opuesta de la antigua que aunque sólo ha pasado poco más de un decenio están separadas por un abismo ideológico.

Gloeckel al encargarse de la cartera de Instrucción Pública en 1919 pensó que era preciso preparar a los maestros y rodearse de cuantas personas fueran capaces de entender y mejorar la obra en toda su amplitud. A este efecto fundó una comisión de reformas en la que el profesor Fadrús fue presidente de la sección de enseñanza primaria; el profesor Delochoubk de la secundaria y el profesor Martinack de la universitaria.

Después de mucho trabajo y del concurso del Instituto Escuela se determinó que en los cuatro años de escuela primaria, la vida escolar había de realizarse a base de actividades lo más naturales y libres posible, fundando todos los trabajos de clase en la vida circundante única que puede interesar al niño en esa edad.

Dentro de estas normas de concentración que no son precisamente las mismas de los centros de interés, pero que parten del mismo principio, cada maestro de acuerdo con su director e inspector respectivo puede ensayar una modalidad diferente de trabajo siempre que previamente haya expuesto y razonado su plan, etc., a los superiores que le conceden esta libertad fácilmente a condición de rectificar si el ensayo no tuviera éxito.

Paralelamente se multiplicaron los cursos para maestros y a pesar de la miseria se dotó a la escuela de todos los medios materiales necesarios para que sus materiales y sus medios todos fuesen los mejores posibles, y tan abundantes como se necesitaran.

Un poco difícil es imaginarse cómo dadas las adversas condiciones económicas pudo ser esto realizado. Téngase en cuenta que desde aquella época son gobiernos socialistas los que dirigen Viena y se ha establecido un sistema de administración a base de impuestos para las clases pudientes a favor de todos los servicios ciudadanos. La honradez de la administración es según dicen ejemplar y todos los servicios escolares se han tecnificado de manera que con el mínimo costo se obtenga el máximo resultado. Así por ejemplo en la cuestión de los libros empleados en la escuela: para modernizarlos haciéndolos bellos, breves y pedagógicamente interesantes, se fundó una editorial cuyo 60% de acciones tomó la municipalidad, así es ésta quien controla los libros vendiéndolos a precio de coste gracias a lo cual resultan muy baratos y pueden por consiguiente ser abundantes. Estos libros bellísimos, un primor, en cuanto al aspecto material e interesantísimos en su aspecto pedagógico, son tal vez la última palabra en cuanto a librería escolar se refiere y se provee de ellos abundantemente a las escuelas. Son además de pocas páginas para poderles variar mucho durante el curso.

De una manera semejante se ha hecho con otros tipos de material y los servicios todos de la ciudad se han puesto a disposición de la escuela para las visitas y excursiones a todos los centros artísticos, industriales, comerciales, geográficos e históricos interesantes, sí puede decirse que una cantidad enorme de escolares vieneses está a todas horas estudiando directamente cuantas actividades humanas interesan, en los propios lugares de producción. Un pueblo depauperado por la guerra y que anhela volver a ser fuerte y sano no puede olvidarse de la educación

física y así los magníficos baños comunales de Amaliebad están gran número de horas a la semana dedicados al servicio de las escuelas. Las clínicas dentales y ópticas son una maravilla y pasan por ellas absolutamente todos los escolares que lo necesitan, siendo en ellas curados y corregidos conforme a los más modernos métodos científicos.

En este sentido solamente daré como detalle que hasta en los hospitales de niños lisiados funcionan clases que son un encanto, y en las que no se sabe qué admirar más si la maravillosa organización o el cariño que ponen en estos pequeños seres tan desgraciados.

Naturalmente que no pueden faltar toda clase de escuelas de niños abandonados, etc. Para estos muchachos cuyas familias dejan que desear, la ciudad de Viena compró la magnífica posesión de Wilheminenberg antigua posesión de la casa imperial. Miseria sufre Viena y a pesar de esta miseria pensad que cada niño cuesta por todos sus gastos escolares unos 500 shilings anuales y que el shiling vale al cambio actual unas dos pesetas. Pensad lo que esto supone.

Pensad que a pesar de la miseria se ha producido la disminución del censo escolar, el número de clases ha aumentado porque queriendo obtener un trabajo perfecto el número de alumnos matriculados ha disminuido; ninguna clase pasa de 30, en la mayor parte son bastantes menos.

Como el número de niños ha disminuido tanto y antes de la guerra la enseñanza era prácticamente obligatoria y bien atendida, no hay propiamente hablando en Viena edificios escolares nuevos (refiriéndome a edificios para escuelas primarias).

Están las *Kindergarten* o escuelas de párvulos nuevas todas, pero de éstas no me ocuparé hoy. En lo que a escuelas primarias se refiere, creo que una de las únicas nuevas es la escuela Natorp situada en un suburbio de Viena, en la barriada de Kagran bellísimo distrito de chalets para obreros construidos por la municipalidad según las normas de la vivienda moderna.

Por eso en lo que a construcción se refiere las escuelas son las mismas pero en cuanto a contenido, ¡cuán diferentes!

Las clases primarias (de 6 a 10 años) son siempre alegres, aposentos muy bien cuidados como lo son en general todas las casas germánicas.

Los 20 ó 30 muchachos trabajan y juegan siguiendo un plan de actividad por concentración en relación con las estaciones, que determinan las diferentes actividades de la vida al imponer a ésta un ritmo de acuerdo con la temperatura, la luminosidad y el estado espiritual y corporal que todas estas variaciones determinan. Teniendo libertad para ensayar nuevos planes de vida escolar como ya he dicho, no se puede hablar de un método determinado. Yo he visto en algunas clases enseñar a leer por una especie de método global simplificado muy sugestivo; en otras por ejercicios en que predominaba la fonética, y en alguna clase pasé un rato bien agradable viendo cómo se puede sacar provecho de melodías musicales infantiles para llegar a la utilización de los signos de la escritura. Es decir que la variedad es enorme y tal vez en esto resida su mayor importancia. Es decir no hay todavía nada cristalizado. Se busca, se busca afanosamente. A veces se hacen hallazgos pero hay que completar todos estos hallazgos en días sucesivos.

Lo que no puede concebirse es que a esta edad puedan enseñarse en la escuela asignaturas. No nada de asignaturas, vivir, vivir. Vivir construyendo. Y en este vivir en un ambiente lleno de estímulos, lleno de cosas se va concretando la vida

en la que se dedica gran atención al lenguaje que crea y exterioriza al cálculo; atención esmeradísima a la observación de todo cuanto interesa y atención no menos esmerada a la realización de todos los trabajos que han de ser necesariamente pulcros, primorosos y bien terminados una vez que se comienzan.

En este ambiente de observación y realización del dibujo ocupa como no podía menos un puesto importante ya que supone a un tiempo observación, expresión y creación.

Son muy interesantes los estudios hechos en Viena a este respecto del dibujo, al que se consagraron tres artistas especializados: Richard Rophe en la escuela primaria, Oscar Raine en la secundaria y Franz Cizek en la que pudiéramos llamar escuela complementaria.

Tan interesantes son estos trabajos que ellos por sí solos necesitarían un libro. Habiendo de dedicarles sólo unas líneas bastará decir que en los años primeros el dibujo se hace sobre todo de memoria, partiendo de algún objeto que haya sido visto y observado con anterioridad. Una vez así hecho el dibujo se observa el objeto o si no se trata de un objeto presente, se recuerdan y razonan bien sus características y luego de esta crítica hecha por maestra y clase, en el reverso del papel vuelve a dibujar cada uno su objeto. Resulta muy interesante la comparación entre uno y otro de estos dibujos. En las *Hauptschule* (10 a 14 años), se considera el dibujo del natural, el creador y el rítmico. En el dibujo del natural se trabaja a base de observación de objetos en movimiento, son muy interesantes a este respecto los estados de aptitudes, y expresión sobre todo de fisonomía y del cuerpo humano. Estos trabajos corregidos con el original en movimiento son a la vez la base para el dibujo creador que también comienza en los años primarios pero que alcanza toda su importancia en estos de que hablo. Una técnica tan metódica, da tales resultados que admira la facilidad y el primor con que aquellas criaturas producen cosas a veces muy interesantes y artísticas.

El dibujo rítmico es una variedad vienesa con objeto de adiestrar el pulso y estimular la fantasía, a base de figuras muy sencillas y exclusivamente caprichosas compuestas en motivos simétricos hechos con pluma muy gruesa. Resultan motivos decorativos y de aspecto fantásticamente extraño semejantes, muchas veces a las vidrieras primitivas.

### *Las Hauptschulen. La Fortbildungsschule*

La *Hauptschule* comienza a los doce años. Hay como ya hemos dicho el tipo A, para los mejor dotados permutable al final del período por los cuatro primeros años de enseñanza secundaria. Y el tipo B para los peor dotados modalidad que no es conmutable. Estas escuelas como no dependen de la municipalidad sino del Estado central no han podido ser renovadas en la medida que lo han sido las primarias. Hasta 1919 no eran obligatorias y comprendían un período de 10 a trece años. Desde esta fecha son obligatorias para todos y comprenden cuatro cursos. De uno a otro curso se pasa por el solo acuerdo de la escuela.

En ellas se trabaja mucho y seriamente.

Todo el trabajo se hace a base de especialización de los laboratorios y talleres. Las clases en general están tan bien dotadas como las primarias. Teniendo en cuenta que los muchachos en el período que las frecuentan tienen ya conciencia de sus



actos toda la labor ha de hacerse escrupulosamente, con toda la precisión y alegría posibles. En ellas la concentración de los primeros años se sustituye por la investigación utilizando siempre los medios más directos: visitas, experiencias, etc.

El servicio de libros, material científico, etc., se hace del mismo modo que en las primarias.

Terminadas las *Hauptschulen*, si no se sigue la enseñanza secundaria el muchacho habrá de pasar a la escuela de comercio o a la escuela de aprendices.

No es obligatorio pero sí muy frecuente que antes de frecuentar ninguno de estos centros pasen por la escuela de orientación profesional donde se determina para qué profesiones serán más aptos.

Las escuelas de aprendices, *Fortbildungsschulen*, constituyen una innovación posterior a la guerra. Hay dos, una enorme, inmensa que en 1925 fue frecuentada por 75.000 alumnos aprendices de profesiones mecánicas en general, y de zapateros, peluqueros, etc.

La menor, más moderna tiene talleres de perfeccionamiento para todas las profesiones y trabajos decorativos: todas las artes del libro y oficios de la mujer. Un día por semana ha de frecuentarlas todo aprendiz. La irregularidad en la asistencia se castiga con el aumento en el período de escolaridad, período que normalmente dura dos años y se propone mejorar la mano de obra en el sentido de la profesión y en el sentido de la cultura. Por eso los talleres de la escuela están dotados de la maquinaria más adelantada con objeto de que el aprendiz que la frecuente sea capaz de renovar la profesión a que se dedica ya que sólo a base de perfeccionamiento del trabajo y simplificación de medios es posible para la industria competir dadas las duras condiciones del mercado actual.

Los patronos prefieren estos aprendices mejorados por la escuela a los operarios ya colocados aunque sean jóvenes. Tienen mayor capacidad de trabajo y mayor posibilidad de mejora.

Sólo movidos por un ideal común puede hacerse una labor de conjunto semejante, además es precisa fe inquebrantable en el porvenir. Una obra que comienza con tal audacia y seguridad, olvidando la terrible situación actual y las privaciones que lleva consigo, privaciones que casi no podemos imaginarnos y que son doblemente sentidas en un pueblo acostumbrado a vivir bien, es una obra de fe. La fe en la mejora de la sociedad renovando la escuela ha removido todos los obstáculos. Por esto, por ser principalmente una obra de fe merece sobre todo triunfar plenamente.

Tendrá, quién lo duda, en algunos sectores la obra sus puntos flacos pero los tienen todas las creaciones humanas. Estos defectos se irán con el tiempo manifestando y superando, pero pese a ello, el gran esfuerzo vienés despierta la admiración mundial. Se reconoce hoy universalmente que Viena va en este sentido a la cabeza, y de todas partes acuden a ella como a una Meca de la pedagogía cuantos se interesan por el desenvolvimiento de la escuela.

Deseable sería que todos los pueblos civilizados se alzasen por el mismo camino y que entre nosotros la sociedad toda y los maestros en particular estuviesen poseídos de la misma fe, del mismo espíritu de investigación y si fuera posible de sacrificio en favor de la escuela.