

PEDAGOGIA PROLETARIA

INFORMES, TESIS
Y DEBATES DE LAS

JORNADAS PEDAGOGICAS DE LEIPZIG

ORGANIZADAS POR LA
INTERNACIONAL DE
LOS TRABAJADORES
DE LA ENSEÑANZA

PASCUAS DE 1928

ORDEN DEL DIA DE
LAS JORNADAS PEDAGOGICAS

I. Situación del niño proletario.—II. El fin de la educación.—III. Organización de la enseñanza.—IV. Programas y métodos.—V. Disciplina escolar.

PEDAGOGIA PROLETARIA

**EDICIONES DE LA FEDERACION
DE MAESTROS DE CHILE —**

PALABRAS INICIALES

La Federación de Maestros de Chile entregó a los educadores y trabajadores del país, las tesis fundamentales de las "Jornadas Pedagógicas" de Leipzig (Alemania) organizadas por la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE) y realizadas en aquella ciudad, en 1928.

Maestros de todos los países imperialistas y coloniales, de diversas razas y tendencias políticas, discutieron y trabajaron en este Congreso sobre los problemas de la educación que afectan al 80 % de la humanidad: las clases proletarias y semiproletarias de todo el mundo.

Por primera vez en un Congreso Mundial de educadores se analiza la educación desde el punto de vista de los intereses del niño proletario, tomando en cuenta las condiciones materiales de su clase y su psicología especial.

La burguesía como clase dominante, ha dado a la educación principios pseudo científicos, por cuanto parten del análisis de las condiciones y necesidades vitales de una ínfima minoría de niños (burgueses y semiburgueses), la de aquellos que tienen posibilidad de prosperar dentro de los marcos de la sociedad capitalista. Pero la enorme masa de niños proletarios, aniquilándose a diario en los trabajos de las fábricas, fundos y minas; consumiéndose físicamente por la desocupación y el hambre de sus padres; con una psicología característica, determinada por las condiciones objetivas de su clase, no ha preocupado jamás a "nuestros flamantes" psicólogos, educadores y biólogos burgueses, encargados de "dar normas científicas" a la educación. Ha sido preciso que los maestros proletarizados de más en más por la descomposición del capitalismo y su ofensiva contra el nivel de vida de las clases laboriosas, reconocieran su condición de explotados, identificándose a través de sus luchas con el proletariado, para que emprendieran el estudio y la defensa de los intereses del niño proletario.

La quiebra del capitalismo mundial ha repercutido intensamente en Chile no sólo en su vida política sino que, y muy especialmente, en su sistema educativo. Los métodos feudales de educación que imperaban libremente antes de la actual crisis, se tornaron ineficaces y hubo entonces necesidad de cambiarlos por otros más de acuerdo con el tono evolutivo del capitalismo. Es así como hemos asistido a una sucesión de "Reformas Educativas" basadas en teorías utópicas y confusionistas desde 1928 a esta parte (aquel año fué el año socializante de la dic-

tadura Ibañista) que en el fondo no han sido otra cosa que adaptaciones sucesivas de la burguesía criolla y feudal a las exigencias del capitalismo internacional.

La filosofía que ha informado a estas sucesivas reformas es esencialmente idealista, es decir, que parte del principio utópico, según el cual la cultura es el motor transformador de la sociedad y liberador de las masas explotadas.

Conceptos como el "niño biológico", "escuela neutra", "escuela única", desarrollo de lo fundamental humano", etc., ejes de la existencia de organizaciones como la Confederación de Profesores y la Asociación General de Profesores de Chile, (que en el fondo son una sola, puesto que no encarnan sino la reacción desesperada de la democracia liberal burguesa en pleno fracaso) han servido magníficamente a las numerosas dictaduras militares y civilistas para realizar violentas persecuciones a los maestros proletarizados del país.

Hora es, pues, de destruir todo falso concepto en la educación, para asentarla definitivamente sobre bases científicas, es decir, emanadas directamente de las condiciones objetivas de la realidad social.

Esto ha llevado a la Federación de Maestros de Chile a organizar su editorial con publicaciones dirigidas a tal objeto.

Por eso ofrecemos a todos los maestros, trabajadores y personas interesadas en ver para la humanidad días de confraternidad y justicia, (a través del único camino que lleva a una sociedad sin clases, el camino de la lucha de clases) estas tesis que los maestros de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza elaboraron en sus Jornadas Pedagógicas de Leipzig, partiendo de los intereses exclusivos del niño proletario.

El Consejo Directivo de la Federación de Maestros.

Santiago (Chile) Octubre de 1932.

I.—SITUACION DEL NIÑO PROLETARIO

a) SITUACION MATERIAL DEL NIÑO PROLETARIO

por Meta Kraus-Fessel (Berlín)

INFORME

Ayer noche, en el salón de actos del Ayuntamiento, el representante del partido socialdemócrata, al saludarnos, nos dijo que aquí, en Leipzig, nos encontrábamos en tierra de gran importancia histórica, pues aquí habían trabajado dos de los mejores campeones del movimiento obrero: Augusto Bebel y Guillermo Liebknecht. Yo quisiera avivar en vuestra memoria el recuerdo de otros dos campeones del movimiento obrero, que también en Leipzig, y como colaboradores del "Diario del Pueblo", lucharon por la emancipación del proletariado: Franz Mehring y Rosa Luxemburgo.

Cuando en el Parlamento alemán se discutía la ley de protección del trabajo de los niños Rosa Luxemburgo escribió algunas frases que conviene reproducir íntegramente: "Cuando llegue el día en que se cierre la historia de la sociedad capitalista y se enumeren todos sus crímenes, y se sometan al juicio definitivo de una Humanidad mejor, estamos persuadidos de que, de todos sus crímenes, el que más ha de pesar en la balanza de la Historia es el largo tormento de que han sido víctimas los niños proletarios.

"Agotar todas las fuentes de vida en estos seres indefensos, suprimir la alegría del vivir en el umbral mismo de la existencia, destrozarse la simiente humana en sus primeros brotes: ese es el pecado más grave que la dominación capitalista comete en la actualidad y esos son igualmente los más criminales ataques que se producen contra el porvenir."

* * *

Determinar la situación material del niño es cosa relativamente fácil cuando ese niño es verdaderamente un elemento del conjunto de la población, como sucede en el seno de la tribu y en los pueblos de civilización primitiva. En esos casos, los niños participan de la vida y de la muerte de su tribu. Cuando la Sociedad primitiva se decide a educar al niño, el derecho de existencia se completa con el derecho a los medios

de subsistencia. Por el contrario, cuando esa Sociedad primitiva teme no poder alimentar a los niños, los mata.

La situación del niño proletario moderno en esta nuestra Sociedad dividida en clases, ofrece brutales contrastes en orden a la tribu primitiva. El niño proletario, desde el punto de vista de los medios de subsistencia, sufre las mismas privaciones que padece el proletariado. Desde hace veinte años se viene escribiendo y hablando constantemente del derecho del niño a la vida. Incluso nos han dicho que vivíamos en el siglo de los niños. ¡El siglo de los niños....! Debemos preguntarnos previamente si ese derecho a la vida, tantas veces proclamado, lleva en sí el derecho a los medios de subsistencia. Y si nos hacemos esa pregunta, quien conozca el miserable vivir de los diferentes grupos proletarios tendrá que contestarse negativamente.

Hay que hacer una distinción. En los Estados capitalistas modernos unos niños viven en sus casas—con sus familias, con sus padres—así, al menos, se dice, aun que sea inexacta esta expresión, ya que los padres, necesitando trabajar, no viven con sus hijos. Otros niños viven en los asilos, en las beneficencias, a cargo del Estado. Los primeros viven a al menos, se dice, aunque sea inexacta esta expresión, ya que los padres, lo que gana la madre y lo que gana a veces el mismo niño, cuando trabaja.

EL PADRE Y LOS SALARIOS: SALARIOS BAJOS, VIDA CARA Y PARA FORZOSO

Si analizamos los salarios de un padre de familia, rápidamente concluiremos que el proletariado lucha con la disminución del poder adquisitivo de su salario. Eso sucedió durante la guerra y eso ha pasado en la postguerra. De ahí las luchas universales sostenidas para conseguir la disminución de su poder adquisitivo. Nosotros tenemos el deber de luchar por los aumentos de los salarios que compensen, en la medida de lo posible. Reaccionar contra ese error tan extendido que no considera las luchas económicas como lo que son en el fondo, es decir, como luchas que los adultos sostienen por su existencia y en favor de sus hijos.

Me limitaré a señalar aquí que los índices de carestía que da el gobierno, son inferiores a la realidad. Es interesante consultar sobre esta materia uno de los cuadernos de las Publicaciones nacionales del Trabajo (*Reichsarbeitsblatt*), editado por la "Oficina de Estadística," en 1909, que contiene datos sobre "852 familias sin fortuna." Estos datos han sido utilizados por Hoellein en su obra *Contra la maternidad forzada* (págs. 44 a 84). Fué tan cuidadoso el gobierno en el citado trabajo, que, aun hoy, es el más precioso documento para nuestro estudio, al lado de la publicación emprendida en 1909 por la Federación de Metalúrgicos de Alemania, "320 presupuestos de hogares de metalúrgicos" (Stuttgart, 1909). Hay que advertir que estos metalúrgicos son obreros altamente calificados y especialmente remunerados. Las siguientes notas probarán nuestras afirmaciones:

En un 38% de las familias, el marido ganaba, además de su jornal ordinario, otro accesorio; en un 32,6%, la misma familia parti-

cipaba en la producción; y en un 13,2%, los hijos proporcionaban ingresos a la familia.

Las 852 familias se reparten en cinco categorías, según sus ingresos, con gastos anuales de 1,200 a 3,000 marcos.

Se examina a continuación cómo debe cifrarse el consumo anual de medios de subsistencia, según el número de individuos que componen la familia, tomando como módulo la ración distribuida por la Marina alemana al marineró, y el *mínimum* de subsistencia calculado por el profesor Henningsen.

El resultado de la investigación acusaba que "ninguna de las familias, ni aun entre las más favorecidas, alcanzaba, ni siquiera se aproximaba, al nivel de consumo del marino."

Entre las familias del primer grupo (hasta 1,200 marcos), y lo mismo en las del segundo (hasta 1,600), sólo una consumía la cantidad de carne correspondiente al *mínimo* de Henningsen; en el tercer grupo (de 1,600 a 2,000 marcos), se encuentran cuatro familias sin hijos que lo alcanzan, y en los grupos cuarto y quinto (2,000 a 3,000 marcos), los hogares sin hijos o con uno solo.

A consumir la ración necesaria de grasa, según la norma de Henningsen, llega una sola familia, compuesta de tres personas, en el primer grupo; ninguna, en el segundo; las formadas por dos individuos viudos en el tercero, y de las comprendidas en los dos últimos, solamente las formadas por dos, tres o siete. Absolutamente ninguna familia llega en el consumo de leche a la ración exigida por Henningsen.

En el curso de los debates de la Dieta prusiana sobre el presupuesto del Ministerio de Previsión Social, el 9 de febrero de 1928, la baronesa Dra. Watter, miembro del partido alemán nacional, decía "¡que era preciso elevar el consumo de leche, influyendo en el pueblo por la educación!" La producción nacional pone a disposición de cada ciudadano alemán 0,80 litro de leche, según decía, y éstos no consumen más de un cuarto o un tercio, según muestran las estadísticas de Berlín.

No hay una sola familia en las categorías cuyos gastos son inferiores a 1.600 marcos, que alcance en el consumo de patatas el nivel fijado por Henningsen, ni el *mínimo* de 183,5 kilogramos de pan por año.

Observa más adelante Hollein: "Siempre hemos notado una tendencia, tan fuerte como regular, a la disminución de los gastos en cuidados corporales e higiénicos proporcional al aumento del efectivo familiar."

"También disminuyen los gastos de educación al aumentar la familia."

Sobre estos datos, por eso comunico, habré de fundar mis indicaciones ulteriores.

En efecto; habéis visto que en las condiciones de trabajo normales, en un tiempo en que el nivel de los salarios y el coste de la vida eran relativamente estables, el jornal del obrero no alcanzaba a cubrir sus necesidades y las de su familia.

Ahora, pasada aquella época, se ha comprobado en todos los Estados un considerable decrecimiento del salario real; ha sido aumentado el salario nominal, pero queda muy por debajo del coste de la vida. Así lo prueban las estadísticas que tengo a la vista respecto a los salarios reales

en Dinamarca, Noruega, Suecia, Francia, Estados Unidos, Australia, Gran Bretaña y Alemania, según la Revista Internacional del Trabajo, febrero de 1928 (Richardson, p. 190), de donde he tomado estas indicaciones.

Dejemos Alemania, para ocuparnos de la situación del niño proletario en América. Allí también se han hecho cálculos para establecer el mínimo de gastos necesarios a un matrimonio y sus hijos. En muchas ciudades, estos cálculos han servido de base a las reivindicaciones corporativas.

Según los cálculos de la Oficina del Trabajo de los Estados Unidos, este mínimo, en junio de 1927, para una familia obrera de tres hijos, era de 2,188 dólares: debía ganar el padre, durante todo el año, por lo menos 42 dólares semanales. De no ser así, sobrevenía el abandono de los hijos por la madre o la miseria de la familia.

Pero, en realidad, en lugar del promedio de 42 dólares por semana —que en los trabajos agrícolas, dado su carácter intermitente, debía reemplazarse por el de 56—el salario no llegaba más que a 35; o sea, que existía un déficit del 30%. Lo que significa, desde nuestro punto de vista, que al niño le faltaba un tercio de su alimentación para cubrir el mínimo de subsistencia.

Pero, ¿qué debe entenderse por mínimo de subsistencia? Alimento, vestidos y habitación, suele contestarse. A continuación hay que agregar: educación y formación profesional.

Así consideradas las cosas, hemos de notar, que el niño en la sociedad capitalista no puede satisfacer el mínimo de sus necesidades, ni aun en el caso de que su padre sea un obrero altamente calificado.

Pero hay aún otro grupo de padres dentro del proletariado, un grupo numeroso, incapacitado para asegurar a sus hijos, no el simple mínimo de medios de existencia, sino, hablando en general, el menor apoyo: el grupo de los sin trabajo.

Según los datos publicados por Albert Thomas, Director de la Oficina Internacional del Trabajo de Ginebra, en su memoria de julio de 1927, el número de parados no baja de diez millones, sin contar las falsificaciones deliberadas y las informaciones insuficientes respecto a una serie de países.

Agrega Albert Thomas el siguiente cuadro de países que tienen establecido el seguro legal contra el paro, con indicación aproximada de los obreros a él acogidos:

Alemania	16.500,000
Australia y Quesland	150,000
Austria	1.000,000
Bélgica	600,000
Bulgaria	
Dinamarca	250,000
España	
Finlandia	25,000
Francia	120,000
Estado Libre de Irlanda	240,000
Gran Bretaña e Irlanda del Norte	12.000,000

Italia	3.000.000
Luxemburgo	
Noruega	50,000
Países Bajos	280,000
Polonia	1,200,000
Suiza	200,000
Tcheco - Eslovaquia	1.000,000
Unión Soviética	7.750,000

Dice después Albert Thomas, con toda honradez, que en muchos de estos países no se aplica la ley de seguro o está muy limitada. De donde deducimos, que no es sólo en Alemania donde las leyes sociales suelen limitar su eficacia a figurar tan sólo en el papel.

Alemania, con su población de cerca de 65 millones de habitantes, con su gran desarrollo industrial, ha llegado a tal situación en este año de 1928, que la cifra de parados alcanza casi el primer cuarto del segundo millón. Para la Unión Soviética, país de industria poco desarrollada, indica Albert Thomas 2.000.000 de parados, de suerte que allí, con una población de 130 millones de habitantes, apenas hay más parados que entre nosotros; téngase en cuenta, además, como diferencia, que muchas de nuestras empresas están cerradas y que el proceso de racionalización capitalista es la causa del hambre que sufren nuestros parados y sus hijos, mientras que en la Unión Soviética, todas las fuerzas van entrando en tensión para crear su industria, todavía poco importante y destruida por la guerra y las luchas civiles.

Señala Albert Thomas aumento del paro en 1926 en Chile, España, Grecia, Palestina y Portugal.

Examinemos el plan de seguro oficial propuesto en Inglaterra. La comisión creada en 10 de noviembre de 1925 por el Ministerio del Trabajo ha emitido un notable informe (London, H. M. Stationary Office, 1927): las primas de seguro se pagan por los patronos, el Estado y los asalariados, por partes iguales. Esta distribución en partes iguales; envuelve, naturalmente, una desigualdad: la suma que el obrero resta al mínimo necesario para su sostenimiento no puede, de ningún modo, representar el mismo valor que la que el patrono descuenta de sus beneficios.

La caja de seguro contra el paro tenía, en abril de 1925, un pasivo de 7.100,000 libras esterlinas. En diciembre de 1926, a causa de la huelga de mineros y de la general sostenida por los trabajadores para mejorar su propia suerte y la de sus hijos, el pasivo se elevó a 21 millones. Son dignas de mención, entre otras, las publicaciones de las asociaciones de maestros, que señalan la horrorosa miseria de los distritos mineros de Inglaterra: los alumnos de las escuelas no desayunan ni almuerzan,—dicen,—vienen cubiertos de harapos miserables, o faltan por no tener zapatos ni calcetines. Y este ha sido el momento elegido para amenazar a sus padres con una disminución del 12% en sus salarios.

La Comisión afirma que no hay medio de liquidar el pasivo de 21 millones de libras con los ingresos determinados por la ley, y propone, como solución del déficit, una elevación temporal de las cotizaciones a las tres categorías de contribuyentes; en resumen, que para cubrir el pasivo,

creado por la resistencia de los patronos a las reivindicaciones obreras relativas al percibo de un justo salario, se quiere recurrir a nuevos descuentos, que deberán sufrir los trabajadores de ambos sexos comprendidos entre los 14 y los 18 años. Esto es lo que significa, en régimen capitalista, el seguro contra el paro forzoso.

En Alemania, donde ya está en vigor el seguro, es tan pequeña la indemnización del parado, que difícilmente podrá sostenerse con ella, ni aun durante pocos días.

Hay, con todo, un decreto reciente de la "Oficina nacional de Colocaciones y Seguro contra el paro," que autoriza a los presidentes de las "Oficinas locales del Trabajo," "en casos especiales," es decir, "¡sólo en los casos en que el interés del parado y de su familia exijan absolutamente tan sensible intervención en el campo de la autoridad familiar!", a descontar de la indemnización, y pagar directamente al casero el importe del alquiler. Se recomienda, naturalmente, que se cuide de "¡que las demás necesidades vitales del parado y su familia queden cubiertas!"

LA MADRE Y EL SALARIO

Después de haber indicado en este veloz resumen la situación del padre de la familia obrera, voy a examinar el trabajo del niño y de la mujer, uno de los más tristes capítulos de este estudio.

Lo mismo que el obrero lucha contra la miseria, su mujer y sus hijos tienen que defenderse contra la explotación llevada al último extremo. Pero, como la mujer y el niño, cuando van a la fábrica, lo hacen llevados por la situación angustiosa del hogar, su éxito es más difícil, no están en condiciones de poner en juego fuerzas de defensa.

En Alemania acaba de promulgarse, provocada por las decisiones de la Conferencia Internacional del Trabajo de Washington, la "Ley sobre el trabajo antes y después del parto," que viene a unirse a la anterior legislación social. Es Alemania el primer país de la Europa capitalista que, por la ley que entró en vigor en 1.º de agosto de 1927, ha ratificado dicho convenio.

El profesor Rott (Cuadernos de la Cruz Roja alemana, 6.º año, N.º 12) dice de esta ley, "que representa un gran progreso porque, de un modo general, comprende a todas las obreras. Pero, en lo que dice a continuación, nos demuestra que, por desgracia, las mujeres que trabajan en la agricultura, silvicultura, piscicultura y ganadería, lo mismo que las ocupadas en la economía doméstica, están excluidas de los beneficios de esa ley. No existe, como se ve, la protección real para la madre y el recién nacido en Alemania. Sólo se hace efectiva en la Unión Soviética, donde, ocho semanas antes y otras tantas después del parto, la madre recibe el importe íntegro de su salario y no una insignificante asignación de alumbramiento o de lactancia.

Cedo la palabra a los Inspectores del Trabajo de Sajonia: éstos dicen, "que el 56,3% de las mujeres en cinta, trabajan hasta el día del alumbramiento, o hasta la víspera, sean o no casadas." Los mismos Inspectores agregan que, "todavía en 1926, a pesar de existir la indemnización del parto, a partir de la sexta semana antes del alumbramiento,

no observaron las consecuencias de la mejora. Tampoco tiene efectividad el reposo de las seis semanas siguientes al parto en una gran cantidad de mujeres. "¡por razones financieras exclusivamente!" Para burlar la ley, buscan otro trabajo y ocultan su reciente maternidad.

Según Elena Simón (cuadernos de la Cruz Roja alemana, 6.º año, N.º 11), el número de mujeres ocupadas en la producción alemana ha pasado, de ocho millones y cuarto, en 1907, a doce millones, en 1925, fecha del último censo: lo que supone un aumento de casi la mitad.

Teniendo en cuenta que en la agricultura encontramos ocupadas 5 millones de mujeres y en el servicio doméstico uno y medio, que hacen un total de seis millones y medio, resulta que más de la mitad de las trabajadoras, según la ley de 1.º de agosto de 1927, están excluidas de la protección a la maternidad. A estas cifras hay que agregar tres millones y medio de mujeres que trabajan en el interior de la familia, en el laboreo de campos y bosques, con tarea a veces más dura que la de las asalariadas, porque, el trabajo de los hombres, bajo el peso de los impuestos, o siquiera consigue arrancar la subsistencia de la familia a sus reducidas o pobres tierras.

La guerra ha hecho subir en Inglaterra el número de mujeres empleadas en la producción casi en 1,500,000 unidades. En julio de 1914, ocupaba la industria inglesa 2,176,000 mujeres; en abril de 1918, se encuentra aumentado el número en 537,000, dedicadas principalmente a las industrias químicas y metalúrgicas. Están excluidas de estas cifras las ocupadas en las industrias del Estado (armamentos y municiones). Las estadísticas no contienen ningún dato sobre el número de embarazadas o madres de niños de corta edad, pero se cree que es bastante elevado.

En América, las mujeres son también impelidas, por necesidades económicas, a participar en la producción fuera del hogar, a lo que se deciden muy pocas, según ha comprobado una información, por "inclinación personal."

El número de mujeres casadas ocupadas en la producción crece regularmente: según la sindicaciones conocidas, se eleva a dos millones. En seis distritos industriales de Filadelfia, por una información se ha comprobado la existencia de 728 madres de familia dedicadas a trabajos industriales, dándose la ocupación de estas mujeres como "necesariamente indispensable al sostenimiento de su hogar;" en efecto:

- El 29% trabajan a causa de ser insuficiente el salario del marido;
- El 22% por haber muerto éste;
- El 14% por enfermedad del jefe de la familia;
- El 13% obligadas por abandono del marido;
- El 11% por ausencia de todo apoyo marital, y sólo un
11% impelidas por vocación.

El resumen de lo expuesto es "que aumenta el número de niños que nacen muertos."

Inútil creo insistir sobre los efectos de esta situación sobre la maternidad y la infancia.

EL NIÑO Y EL SALARIO

En Alemania disponemos también sobre este extremo de los informes de la Inspección del Trabajo de Sajonia, que, si no hace una descripción completa, es al menos característica. En Sajonia trabajan, en números redondos, 94,000 niños comprendidos en la edad escolar, el 18% de la población escolar; muchos de ellos en trabajos prohibidos. En el trabajo a domicilio colabora el 75% de los niños, ¡a partir de los tres años! He aquí por qué mi co-informador, el Dr. Doering, puede afirmar que ¡sólo el 10% de los niños desarrollan un buen trabajo escolar!

En las empresas de más de 10 obreros, en Prusia, se han encontrado 694 niños ocupados en trabajos prohibidos, en algunos casos de noche. Han sido castigados por estos hechos 66 patronos de Hanóver, 53 de Erfurt y 34 de Francfort-sur-Oder.

Se ha comprobado la presencia de trece niños menores de 14 años en las minas. Claro que en las minas de China e India se admiten niños desde la edad de tres años, con la disculpa de que allí están bajo la protección de sus padres que trabajan en ellas (informe del gobierno inglés).

Se carece de estadísticas sobre los niños ocupados en Alemania en hospederías, cabarets, carga y descarga y en la industria; pero, en cambio, poseemos datos bastante exactos sobre la agricultura: según Elena Simon, que se basa en indicaciones oficiales, en la agricultura trabajan 1.170,000 niños asalariados, menores de 10 años 500,000 de ellos. Nadie cuida de la salud de estos niños; arrastran sacos de patatas o de remolachas de 100 kilogramos, así se lisan y se debilitan.

Pasemos al país de capitalismo más desarrollado, América.

En 1920, se contaron allí hasta un millón de niños asalariados, comprendidos entre 10 y 15 años, y como el trabajo de los niños crece regularmente en este país, es de suponer que el nivel de la vida obrera desciende también regularmente.

Una información practicada en siete distritos de Nueva Jersey ha descubierto en el trabajo niños de cinco años, un total de 1.131 niños. De los niños empleados ilegalmente, 1,013 tenían menos de 14 años, y el 14% de dicha cifra menos de 8. En dos tercios de los hogares la cocina servía también de taller.

En algunos Estados de América del Norte, está prohibido el trabajo en las fábricas a los menores de 14 años, y no pueden trabajar en las minas los que no llegan a 16; pero la Sección de la Infancia de la Oficina del Trabajo de los Estados Unidos ha comprobado, no el empleo de los niños en algunas horas de trabajo ocasional, sino que la mayoría trabaja en días de clase hasta las 8 de la noche, y una gran parte hasta las diez. Casi la mitad de los niños trabaja el sábado hasta las diez de la noche, y un número bastante considerable hasta las doce o después.

Importa considerar a parte a los niños negros: Según un informe de la Oficina de Comercio, la mortalidad infantil es de un 5.5% entre los negros, no pasando del 3.4% en los blancos. Muchos sindicatos tienen en régimen de desfavor a los negros, respecto a las colocaciones, ¡porque temen que dándoles trabajo aumente en número!

Para los niños que han sufrido la miseria del hogar de sus padres desde antes de nacer, que han tenido que trabajar desde la edad de tres años, y continuar hasta los 14, la Asistencia Social del Estado capitalista se manifiesta en forma de **orientación profesional médica**. En el **Curso sobre la protección del bienestar** (edición del Comité Central para la Protección del Bienestar, 1927, p. 360), escribe la doctora Elena Turnau: "La orientación médica, convienen asombrados los profanos, disuade de la adopción de ciertas profesiones, pero en cambio, no recomienda otras." Por ejemplo: a un tuberculoso hay que recomendarle que evite la profesión que le obligue a permanecer donde haya polvo, pero tampoco se le puede aconsejar que trabaje al aire libre siempre, porque allí también "compromete gravemente su salud." Pero en vez de decir "no se puede aconsejar," habremos de limitarnos a decir "no se debe aconsejar," porque, **exigiéndole la tensión de todas las fuerzas disponibles, el proceso de explotación capitalista no permite curarse al hombre que está enfermo de los pulmones.**

La estadística alemana, nos muestra, que la tuberculosis mata 7,14 individuos de cada 10,000, entre los niños de 14 a 15 años, y 14,43, entre los muchachos de 15 a 20, más en el sexo femenino. Dicho de otro modo, la tuberculosis duplica sus estragos en el momento en que el niño, ya agotado, entra a ser pasto de la explotación capitalista. Esta es la edad en que los médicos encuentran sin cesar, como consecuencia de un trabajo prematuro y excesivo, la clorosis, la deformación de la columna vertebral y otras taras.

Hay, sobre este asunto, dos informaciones científicas de gran importancia, la de Seelohn Rowntree, en Inglaterra, y la de Niceforo, que ahora vive en Nápoles.

Rowntree ha comprobado que, en la ciudad de York, el 43% de los obreros de salario regular viven pobremente. Distingue con caracteres precisos, dos grados de pobreza: el 75% de los comprendidos en la primera categoría viven en condiciones de decadencia física, ya porque su salario es corto, ya por tener más de cuatro hijos.

Niceforo ha sacado otras consecuencias del actual estado de cosas. En las escuelas primarias de Lausanne, ha sometido a medida y peso a los niños clasificados en "ricos" y "pobres" por justos motivos, comprobando un atraso notable en el desarrollo de los no pudientes. Con el mismo fin ha estudiado los registros de reclutamiento militar, los cráneos de los cadáveres inhumados en las fosas comunes de los cementerios italianos y los resultados de muchas informaciones anteriores.

Como índices, se servía del contorno del pecho, de capacidad torácica, de la potencia pulmonar, de la fuerza muscular medida por la fuerza de presión de la mano derecha, del perímetro craneano, de la altura de la frente, de la capacidad probable del cráneo, del peso probable del cerebro, etc....

De los resultados que obtiene, dice Niceforo que "obligan a creer en la existencia de una ley, según la cual, el desarrollo físico es función directa del plano social en que se vive....".

Estas investigaciones han sido confirmadas por las que la guerra y el período de hambre han hecho emprender en Alemania.

EL PROLETARIADO SUFRE EN SU CARNE, PERO SIGUE SIEMPRE FUERTE POR SU VOLUNTAD REVOLUCIONARIA

La inferioridad física de la clase proletaria es evidente, pero lo que no se mide ni se pesa es su voluntad de romper las cadenas, de elevarse a un nivel de vida digno del ser humano.

En primer lugar, el proletariado, a pesar de su "inferioridad," a pesar de su carácter de clase, "física e intelectualmente retrasada," ha procurado corregir las condiciones defectuosas en que el régimen de clases fuerza a vivir a sus hijos. Así lo prueban los servicios prácticos (asistencia, albergue, alimentación) prestados por el Socorro Obrero Internacional y el Socorro Rojo a los hijos de obreros víctimas del lok-out, huelguistas y presos políticos, ¡no comprendidos en la asistencia social de la democracia burguesa!, como enseñan las leyes balcánicas "de defensa del Estado," al prohibir, bajo pena de prisión, que se dé un pedazo de pan al hijo hambriento del preso político. ¿No es ésta la forma moderna y capitalista del asesinato, de la muerte, del abandono de los niños, que los primitivos practicaron por la ruda necesidad en la lucha por la existencia?

Volvamos la vista una vez más a la Unión Soviética, donde el proletariado como clase ha conquistado el poder político. Sus representantes, que hoy no están aquí, hubieran podido mostrarnos todas las medidas prácticas que un pueblo liberado toma en favor de sus niños desgraciados o hambrientos. Allí se garantiza a la madre trabajadora una "crèche," un hogar de niños en la misma, donde, mientras ella trabaja, se cuida a su hijo, no viéndose expuesto, antes de los siete años el hijo de la madre obrera, a quedar sin vigilancia. Este hogar está regido por comités elegidos por los obreros de ambos sexos, no por damas que educan a los niños según las conveniencias de la clase dominante, y sostenido por el Comisariato de la Salud Pública.

* * *

Si no tuviese tan limitado el tiempo, podría tratar más a fondo la historia de los esfuerzos llevados a cabo por los sindicatos y partidos para proteger a la infancia, como indicio del desarrollo político de sus organizaciones. Me limitaré a señalar que, actualmente, las principales organizaciones socialdemócratas de protección a la infancia son:

- a) Los Amigos de la Infancia, organización internacional;
- b) El Bienestar Obrero, organización alemana;
- c) Los miembros socialdemócratas de las corporaciones municipales—oficial,—de los Parlamentos de las ciudades, de los diferentes países del Estado alemán.

Todos practican, para proteger a la infancia, una amplia cooperación con los representantes de las organizaciones de la burguesía; hasta el extremo de que las medidas adoptadas y las orientaciones que siguen, no pueden considerarse como uno de los aspectos de la lucha libertadora del proletariado. Sus hogares, sus juegos de vacaciones, sus jardines de la infancia, sus campos, están llenos de espíritu burgués.

Un ejemplo: en el campo de la "República de los Niños," en Seekamp, cerca de Kiel, en el verano de 1927, los millares de obreros que allí se encontraban acogían a Karl Severing, entonces Ministro del Interior de Prusia, y hoy Ministro, también del Interior, en la República alemana, lo mismo que a Max Winter, de Viena, fundador de las organizaciones de "Amigos de la Infancia," con las siguientes frases sacadas de la Constitución de Weimar, pronunciadas a coro: "El Estado alemán es una República. Todo poder viene del pueblo." Estas frases están en flagrante contradicción con los hechos; engañan a los niños y adolescentes sobre la verdadera situación de la clase obrera, los apartan de la lucha libertadora del proletariado, y desarrollan en ellos una ideología que les hace desentenderse de esta lucha. Este proceso es el síntoma de que la burguesía ha hecho la conquista ideológica de las organizaciones socialdemócratas.

Las organizaciones de asistencia, de protección de la infancia y de solidaridad que ha suscitado el partido comunista, especialmente el Socorro Obrero Internacional y el Socorro Rojo Internacional, constituyen, sin duda alguna, tanto por su fundación, como por el espíritu que las anima, un elemento de la lucha libertadora del proletariado; pero práctica e ideológicamente, contrarian su influencia el aparato de coacción y las medidas de terror del Estado capitalista.

En consecuencia, puede decirse que el Estado capitalista trata de impedir la protección del niño proletario, cuando ésta constituye un aspecto de la lucha de liberación del proletariado, ya con la conquista ideológica de las organizaciones socialdemócratas, ya con las medidas de represión y terror de que hace objeto a las organizaciones suscitadas por el Partido Comunista.

Tiene que representar el proletariado que lucha, por medio de sus organizaciones socialdemócratas y comunistas, en lo que se refiere a protección de la infancia, como en los demás aspectos de su actividad, un papel defensivo. En el Estado en que la victoria ha puesto en manos de la clase obrera el poder, se imponen al proletariado, con respecto a la infancia, otros deberes: allí no se puede limitar a la defensa, tiene ante sí un trabajo de edificación. Ya sabemos lo que los padres obreros hacen por sus hijos cuando han conseguido abatir el régimen que les forzaba a llevar una vida indigna del hombre.

Quiero terminar preguntando:

¿Creéis que se sirven los intereses del niño proletario limitándose a llenar fichas y contar dónde y cuántos niños trabajan, y en qué condiciones, etc...?

¿Creéis así cumplidos los deberes hacia esos "seres sin defensa" de que hablaba Rosa Luxemburgo? ¿O bien, opináis, como yo, que, además de llenar fichas, hemos de combatir si queremos garantizar al niño proletario su derecho a la existencia?

Tesis

INTRODUCCION

I.—¿Qué factores determinan la situación material del niño proletario?

a) Los medios materiales de los padres y su voluntad para hacer que el niño los aproveche.

b) Los medios materiales de la sociedad y sus decisiones para hacer que los aprovechen los padres (caso del niño dentro de la familia), o el mismo niño (caso del niño atendido directamente).

c) La interacción de estos dos factores está determinada por la organización económica y política en que viven el niño y sus padres.

II.—¿Qué valor se atribuye al niño?

a) En los estados inferiores de la sociedad—anteriores a la división en clases,— el niño es diversamente apreciado, según coonstituya peso o colaboración en la lucha por la existencia que han de sostener los adultos.

b) En los estados superiores de la sociedad—ya divididos en clases dominantes o privilegiadas y clases explotadas,— los niños son apreciados según la clase a que pertenecen.

c) Los niños de la tribu, de la familia patriarcal o de la aldea, son, en conjunto, cuidados del mismo modo; los niños de la sociedad dividida en clases, reciben diverso trato, y si pertenecen a la explotada, son apreciados según sean un provecho o una carga para la clase dominadora.

Es un error o una enorme hipocresía hablar de los niños, en la sociedad dividida en clases, como si fuesen "¡hijos de la nación!"

El Estado capitalista tiene dos clases de niños y les atribuye distinto valor, según la clase a que pertenecen.

II.—¿Qué fin persigue la sociedad al educar a la nueva generación?

a) Cada sociedad se propone reglamentar la situación de los niños de tal suerte, que lleguen a ser "miembros útiles a la sociedad humana": dicho de otro modo: de tal suerte, que lleguen a poder llenar del modo más perfecto posible las funciones sociales indispensables.

b) En la sociedad que aun no se ha dividido en clases se alcanza este fin por un proceso único.

c) La sociedad que el capitalismo ha dividido en clases, también se propone capacitar al niño para que desempeñe las funciones necesarias, desde el punto de vista de las clases.

d) Existe una oposición perpetua en el seno del Estado capitalista, respecto al objeto de la educación: 1.º La clase dominante desea educar a los niños de la clase explotada de tal suerte, que puedan desempeñar, con la mayor perfección posible, las funciones que para su utilidad juzga necesarias; por otra parte, quiere educar a los suyos de modo que se capaciten para las funciones que en su clase necesita; 2) las clases explotadas, cuando llegan a ser consciente del régimen de clases, y conocen la situación de la suya, asignan a la educación el objeto de desarrollar a sus hijos para que cumplan, lo más perfectamente posible, las funciones que creen privativas de su clase (liberación del obrerismo, desaparición del yugo capitalista).

Primera Parte

LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DEL NIÑO

I.—El derecho a la vida.

a) El derecho del niño a la vida — del hijo de familia, del hijo del prójimo, del niño perteneciente a la tribu enemiga o a otra clase social—está reglado tan desigualmente, como desigual es su propio valor social. Se juzga siempre de este valor según las necesidades de la tribu o del Estado (muerte de los niños en el derecho romano, abandono de los niños practicado por los griegos, romanos, germanos e indios). El niño no goza más que de un relativo derecho a la existencia;

b) El derecho intangible del niño a la existencia, se establece por primera vez en los pueblos para quienes los niños son una necesidad para el desarrollo económico del país, y en los que se forman según concepciones religiosas que proclaman dicho derecho.

II.—¿Lleva consigo el derecho del niño a la vida el derecho también a los medios de subsistencia?

a) Una vez que el niño ha visto reconocido su derecho a la vida —en casos particulares o como regla general—, se establece, unido a él, el derecho a los medios para conservarla, y a la educación, que debe hacerlo hombre capaz de vivir y trabajar.

He aquí los medios de subsistencia: alimentación, vestidos, albergue. Y agréguese, para los estados sociales avanzados, educación y capacitación para el trabajo.

III.—Los medios de subsistencia del niño dependen de la sociedad en que vive.

a) En los pueblos de civilización inferior—antes de la división en clases—los niños tienen las mismas posibilidades de satisfacer sus necesidades vitales que los adultos de su tribu o de su pueblo, viven y perecen con éstos;

b) En los pueblos que han alcanzado un grado superior de civilización—en los que ya está iniciado el proceso de formación de clases y el privilegio—los niños viven según las condiciones de la clase a que pertenecen:

1.º Los de la clase dominante o privilegiada, reciben suficientes, y hasta abundantes, medios de subsistencia;

2.º Los niños de la clase explotada, participan de los medios que la clase explotadora concede a la suya, del producto del trabajo de éstas. Así es que, los niños proletarios, tienen tan pocos elementos como la clase en que han nacido;

c) En los tiempos de aprovisionamiento difícil—guerras, perturbaciones económicas que siguen a los fracasos militares, contiendas civiles, trastornos políticos, crisis de la economía capitalista—los niños de la clase explotada, en el Estado capitalista; al verse privados de los medios de existencia, se encuentran, como sus familiares, en peligro de perecer.

IV.—Causas de limitación del derecho a la vida de los niños proletarios dentro del Estado capitalista.

a) En el seno de sistemas económicos que hacen consistir el valor de los explotados en el número y en la fuerza física—economía antigua fundada en la esclavitud, organización patriarcal—, el desarrollo de niños sanos capaces de producir, se impone como necesidad económica;

b) En el sistema capitalista, ya en pleno desarrollo del maquinismo y de la división del trabajo, no es la fuerza física, sino el empleo precoz de la mano de obra joven, la destreza, el embrutecimiento, que se hace necesario para cumplir la tarea, lo que constituye el valor económico de los explotados, y la clase dominante se interesa porque la nueva generación responda a estas necesidades económicas. Al mismo tiempo, en el interior del sistema se observa superabundante oferta de fuerza de trabajo y la formación de un "ejército de reserva industrial", que pueden considerarse, a la vez, como necesidades de la economía y como causa de depauperación, de proletarización.

V.—Cómo reconoce el Estado capitalista el derecho del niño a la existencia.

a) Los Estados capitalistas reconocen, teóricamente, el derecho del niño a la existencia; castigan el que se les dé muerte o se les abandone;

b) En la práctica no está reconocido el derecho de los niños a la vida, si pertenecen a la clase explotada, a la masa laboriosa, puesto que se impone a los padres el deber de sostenerlos—deber de asistencia de los ascendientes—, al mismo tiempo que, como miembros del grupo sojuzgado, se les retiene la parte que conviene del producto de su trabajo y, por consiguiente, los medios necesarios para cumplir el deber de sostener a sus hijos.

Segunda Parte

LOS DAÑOS QUE EL CAPITALISMO CAUSA A LA SOCIEDAD CON SU ORGANIZACION ECONOMICA, Y MEDIOS DE QUE SE VALE PARA ASEGURAR LA VIDA DE SUS ESTADOS

I.—Los medios materiales de atender a la subsistencia del niño en el Estado capitalista.

- a) El salario del padre;
- b) Lo que gana la madre;
- c) Extensión y producto del trabajo asalariado de los niños; cuidados domésticos, trabajo a domicilio, agrícola, de taller y fábrica, en las minas; etc.
- e) Los hijos de las víctimas de la guerra;
- d) Los hijos de los "sin trabajo";
- f) Niños asilados con fondos públicos (huérfanos y niños indigentes;
- g) La habitación o albergue;
- h) El vestido.

II.—Efectos físicos y psíquicos que el sistema capitalista produce en la sociedad.

- a) Línea de demarcación de la pobreza;
- b) Inferioridad física y fisiológica;
- c) Estadística de nacimientos (el niño proletario en el seno materno; el hambre, el trabajo penoso, la prisión de la mujer embarazada);
- d) Mortalidad;
- e) Estadística de los niños comprendidos en la edad escolar;
- f) Estadística de niños retrasados al comenzar la edad escolar;
- g) Ineptitud profesional en el momento de comenzar el período de aprendizaje.

III.—El sistema capitalista pone en peligro de agotamiento a la sociedad. Condensación de la sociedad capitalista.

- a) Estadística de los jóvenes en servicio militar;
- b) Gran mortalidad de los niños de pecho;
- c) Disminución de nacimientos;
- d) Extensión de la tuberculosis y otras plagas sociales.

IV.—Investigaciones científicas (descripción de la situación social).

V.—La política social del capitalismo como función reparadora y medio de defensa contra el peligro de agotamiento producido por el sistema económico del capitalismo.

a) Los comienzos: protección de la obrera, legislación sobre el trabajo de los niños;

b) De la protección de la infancia y la juventud (obras sociales, intervención del Estado en las mismas);

c) La organización internacional de estas obras de la sociedad capitalista.—Reunión de organizaciones independientes.—Declaración de los derechos del niño hecha en Ginebra.—Coordinación en el seno de la S.D.N.—Las dos comisiones de la S.D.N. para la protección de la infancia y la juventud.

VI.—Caracteres de la política social del capitalismo.

a) Su fracaso tanto en el terreno legislativo como en el presupuestario;

b) Su fracaso en tiempos de crisis, guerras y otras circunstancias de peligro, luchas económicas (lock-outs y huelgas).

Tercera Parte

LA CLASE OBRERA LUCHA PARA PROTEGER EL DERECHO DE SUS HIJOS A LA VIDA

I.—Dentro del Estado capitalista.

a) Importancia de la organización del proletariado para esta tarea;

b) Los sindicatos.—El programa de protección de la infancia de la F.S.I.—La comisión de protección de la infancia;

c) Los partidos socialdemócratas y la protección de la infancia. 'Los Amigos de la Infancia' (Kinderfreunde). El Bienestar obrero;

d) Organizaciones proletarias al margen de los partidos, con fines revolucionarios: Socorro Obrero Internacional, Socorro Rojo Internacional;

c) Medidas de lucha tomadas por el Estado capitalista contra la actividad proletaria de protección a la infancia.—Conquista ideológica de las organizaciones socialdemócratas. Medidas de terror contra las organizaciones de orientación revolucionaria.

II.—Después de la victoria de la clase obrera y su conquista del poder político.

a) La Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas y su sistema de protección del derecho de los niños a la vida;

b) Todos los medios y todas las fuerzas se ponen en acción;

c) La política social de la Rusia Soviética como función reparadora, en la legislación y en las instituciones modelo de protección a la infancia.

b) LA SITUACION PSICOLOGICA DEL NIÑO PROLETARIO

por Max Doering.

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE PEDAGOGIA EXPERIMENTAL
Y DE PSICOLOGIA DE LA "UNION DE MAESTROS"
DE LEIPZIG

Tesis

En 1911, Otto Rühl decía en la introducción de su célebre monografía "El niño proletario": "El niño proletario espera aún que un investigador lo descubra y escriba su biografía"; la afirmación sigue en pie; todavía carecemos de la obra fundamental.

Tenemos a nuestra disposición artículos y preciosos documentos, numerosos y varios; podemos conocer bien el ambiente del niño proletario; pero nadie ha trazado aún, con bastante autoridad y precisión, sus rasgos psicológicos, de cuya falta no nos consuela el observar lagunas, mayores si cabe, en el estudio psicológico de la infancia de otros tipos sociales, como los burgueses, campesinos, etc.

Otto Rühle era demasiado modesto para atribuirse la investigación y descubrimiento del niño proletario. Espontáneamente dice, que su movimiento recibió vivo impulso en la obra de Warner Sombart sobre el proletariado, y hemos de convenir hoy, en que las avisadas y pertinentes notas de Sombart expresaban ya todo lo esencial sobre el niño proletario. Rühle tuvo, por lo menos, el mérito de tomar su defensa, con todo el ardor combativo característico de su personalidad. Jamás ha dejado de luchar por la mejora de la situación material del niño, lo mismo que por introducir formas de educación más humanas en el seno de la familia proletaria.

En su libro más reciente, "El alma del niño proletario", también ha intentado Rühle trazar nuevas vías para la solución de los problemas psicológicos. La tentativa se caracteriza por la elección, casi exclusiva, de la Psicología individual de Alfred Adler como base teórica y científica.

Reconociendo que la teoría de Adler contiene muchos datos fecundos, precisamente para el conocimiento del niño proletario, se ve al mismo tiempo que es demasiado limitada para servir de base única a una psicología general del mismo, sin contar que, sus teoremas, preceptos y dogmas, no siempre son absolutamente convincentes. Para estudiar al niño proletario, no podemos dejarnos llevar por una dirección única.

Hoy, que la enorme mayoría de nuestra juventud escolar se compone de niños proletarios, tenemos un regular conocimiento de ellos; pero cuando hay institutos para el estudio de investigación sobre materias textiles, cuero, hulla, etc....., bien podía consagrarse algún dinero al estudio de estos niños, no fundando un nuevo Instituto, sino haciendo posibles las comprobaciones e informaciones de gran alcance, que son superiores a los medios del investigador aislado.

EL NIÑO PROLETARIO Y SU MEDIO

El niño proletario nace en una familia cuyo nivel de vida se mantiene constantemente próximo al mínimo necesario para la subsistencia, casi siempre más bajo. Esta familia no puede sortear los golpes del destino y las adversidades económicas, "que alcanzan rudamente de tacho a sus hijos, sin perder nada de su fuerza".

La psicología del niño proletario debe evidenciar sus particularidades mentales, en función de su posición social, concediendo la importancia que tienen a todos los factores que definen el medio.

Precisamente ahora acaban de hacerse investigaciones sobre el medio, considerado desde el punto de vista pedagógico. Dos trabajos recientes, uno de Busemann (Estudio pedagógico del medio, 1927) y otro de Popp (El medio pedagógico, 1923), merecen ser citados.

Limitándonos a lo esencial, hemos de observar que no basta, como ordinariamente se hace, distinguir, objetiva y cualitativamente, diversos tipos de medio social; el análisis de medios idénticos nos muestra grandes diferencias en sus efectos mentales, según la naturaleza de las personas que en ellos viven, según el modo como el niño reacciona ante los diferentes elementos constitutivos del ambiente. Las reacciones de dos gemelos, que crecen en idénticas condiciones, pueden proporcionar el interesante ejemplo de ser completamente diferentes. El niño actúa según sus disposiciones, según su naturaleza individual; a determinadas influencias del medio, lo veremos responder inmediatamente con la aceptación, la adaptación o la repulsa.

Las anteriores distinciones no impiden que en una extensa zona central de la escala de variaciones reine conformidad, debida a las grandes influencias elementales del medio. Este medio proletario—caracterizado por la insuficiencia, la parsimonia, la miseria, la debilidad material y cultural—ejerce sus fatales influencias.

LAS APTITUDES DEL NIÑO PROLETARIO

El examen del medio y el problema de las "disposiciones", ya aludido, nos llevan a tener en cuenta el factor herencia. El sistema formado por estas tres fuerzas constituye el problema capital de los debates actuales sobre la repartición de aptitudes.

Se afirma que es relativamente reducido en las capas inferiores el número de niños bien dotados. Así se quiere explicar, en parte, lo exiguo que es proporcionalmente el número de alumnos proletarios en las escuelas secundarias. Como tales afirmaciones conducen a degradar, desde el punto de vista intelectual, al niño proletario, favoreciendo, gracias a falsas hipótesis, el que se le restrinjan sus posibilidades culturales, conviene examinar a fondo la cuestión.

Se han tomado como base algunas estadísticas, resultando de la última información de la Oficina de Estadística de Prusia, cuidadosamente hecha, acerca del origen social de los alumnos masculinos de enseñanza secundaria, que en números redondos un 22 % de aquéllos provienen de las clases superiores; el 68 %, de la clase media y sólo el 10 % del proletariado, a pesar de que a éste pertenece el 70 % de la población. Aun más débil, según la Oficina Nacional de Estadística, es la proporción de estudiantes procedentes de las clases inferiores en la enseñanza superior, ya que no pasa del 2,2 %.

Consultando notas de los trabajos escolares se obtienen cifras como las siguientes: en Glauchau, al comparar 18.000 alumnos primarios, se ve que de cada 100 niños hijos de universitarios, 50 obtienen notas buenas y excelentes, mientras que sólo 10 hijos de obreros, en una centena, obtienen el mismo resultado.

En fin, cuando echan mano a los "tests", pruebas especiales de la inteligencia de los alumnos, encuentran, como el americano Terman, que, de 1.000 niños bien dotados en todos los tipos de escuela, examinados psicológicamente por él y sus colaboradores, el 26,8 % procedían de la capa social superior, y el 1,3 % solamente, de la inferior.

Todas estas cifras han llamado la atención y han sido explotadas en el campo de la política social. Pero en varias ocasiones se ha hecho una penetrante crítica de ellas; el profesor Baron, doctor en Medicina y Filosofía, dice al analizarlas: "Las diferencias comprobadas obedecen en primer lugar a la situación económica de los padres, que se horrorizan ante la perspectiva de tener que procurar a sus hijos, hasta los 18 o 19 años, la retribución escolar, vestidos, alimentos, libros, etc.....".

Tampoco produce efectos el auxilio a los niños bien dotados, "son muchos los padres que evitan percibirlo, pues saben que, a pesar de todos los socorros, aun seguirá gravitando sobre ellos una insoportable carga". Resulta, pues, que el proletariado no muestra más que una fracción de sus niños bien dotados, y que las estadísticas prusianas no significan nada. Por eso el profesor Baron tiene "como inverosímil que las capas sociales superiores produzcan los niños bien dotados, mientras que, las medias e inferiores sean, en general, las generadoras de los menos inteligentes".

Las notas de clase y los "test" nos llevan a considerar el problema de las disposiciones y la herencia como semejante al de las aptitudes y la producción, a lo que agregaremos la crítica del valor de los métodos empleados.

Las notas de clase—independientemente del carácter subjetivo del juicio del maestro—son notas de producción. Pero la "producción" intelectual lleva consigo, al lado de las disposiciones innatas, una aptitud específica, el factor vigor físico y de medio. Es evidente que estos dos factores pueden influir de tal modo en la producción intelectual del niño, que lleguen a anular sus disposiciones personales. Con bastante frecuencia se han determinado las condiciones de alimentación, albergue y sueño necesarias para que puedan efectuarse los trabajos intelectuales—o para que no puedan efectuarse—. Esta nota es de aplicación también a la comprobación de la inteligencia por los "test". Los métodos de los tests se fundan comúnmente en la comparación con el tipo medio de una edad determinada. Esto conduce necesariamente a no ver individualmente en el niño el ritmo de su desarrollo, y la velocidad de este desarrollo varía según la situación social.

El conocido psicólogo Ernst Meumann, que como William Stern, a quien con frecuencia he de citar, se siente inclinado a creer a la clase proletaria desfavorecida en el reparto de aptitudes, escribe, sin embargo: "Los test no prueban más que un hecho cierto, que el desarrollo de los niños de las capas más pobres lleva retraso respecto al de los que disfrutan mejor posición. Pero esto no significa que el niño cuyo espíritu es más lento en el desarrollo no pueda alcanzar el mismo grado de aptitudes que el que marcha con más velocidad. Digamos más bien, a pesar de los resultados de las pruebas de la inteligencia, que es posible llegue, el término medio de los niños de las clases inferiores, quizás con años de retraso, pero llegando, al mismo grado de aptitudes que en general alcanzan las clases superiores. "El profesor Stern expresa la misma opinión y dice: "que el avance intelectual de los niños de clases sociales superiores, comprobado por la experiencia, caracteriza, en parte, una determinada precocidad, que es imposible utilizar para un pronóstico claro. "La abundancia de estimulantes intelectuales a que se someten los niños de las clases acomodadas desde el primer año de su vida... desarrollan forzosamente, en una considerable medida, su capacidad de producción intelectual... Y debemos atribuir la diferencia en el desarrollo mental, a la atmósfera espiritual del medio, singularmente de la casa paterna".

Las observaciones relativas a las influencias intelectuales diferentes ejercidas sobre niños y jóvenes, han impulsado a que se extienda el estudio de la distribución de aptitudes a la parte adulta de la población.

El profesor Hellpach declara: "El argumento de la desigualdad de aptitudes debe manejarse con mucha prudencia; entre las masas de obreros manuales existen millares de personas cuyas capacidades sobrepasan considerablemente a las que, en efecto, utilizan para su oficio. Yo mismo, en campaña, he visto infinidad de inteligencias superiores a la media, y brillantes, entre los simples soldados. Al mismo tiempo iba despertándose en mí la idea de que quizás se concede excesivo valor a la

llamada inteligencia teórica sobre las formas de inteligencias práctica aplicadas a la vida, mal apreciadas hasta hoy.

El problema de la distribución de aptitudes no está todavía definitivamente resuelto. Pero, si es cierto que nadie puede convencer afirmando que la masa de niños proletarios es pobre en aptitudes que pases notablemente de las comunes, es de esperar que, mejorando las condiciones de vida de los niños, poniendo en práctica nuevas formas de educación y de enseñanza, sirviéndonos de métodos experimentales indiscutibles y más evolucionados, se obtengan otros resultados estadísticos. Ninguna conclusión mejor a este examen que las palabras del profesor universitario Nadler: "¿No es horroroso que hoy, después de 1914 y 1918, aun no se haya terminado con estas calumnias y este orgullo de clase en materia de enseñanza? Se necesita, en verdad, cinismo, para pretender probar con cifras que las aptitudes constituyen un privilegio de la clase superior, y que es vano, por consiguiente, tratar de elevarse estando abajo".

LA VIDA INTELECTUAL DEL NIÑO PROLETARIO

Su nacimiento lanza al niño proletario a ese medio estrecho que es la familia proletaria; a un medio horrorosamente reducido por su espacio material, y necesariamente estrecho espiritualmente. Comienza a vivir privado de su madre, que ha de ir al trabajo; el niño está en la "crèche", se queda con la abuela, o es confiado a la vigilancia discutible de otra mujer.... Un reciente procedimiento judicial, que yo he podido estudiar, muestra en qué clase de manos puede caer: aquí se trataba de una antigua prostituta, que había abusado sexualmente de un niño de cinco años y medio. Poco tiempo después, esta misma mujer se encuentra en situación parecida respecto a unas niñas.

El niño proletario crece. Bien pronto, antes de la edad escolar en muchos casos, es abandonado a sí mismo. Inmediatamente comienza a ser útil a su familia; se le encomiendan funciones y tareas domésticas de todas clases; medida, que siendo necesaria, es también perjudicial, pues si bien favorece la formación de la personalidad, jacta la vida infantil en su gozosa despreocupación y lo aparta de la serena existencia del juego!

Kenitz acusa: "Trabajo escolar, trabajo asalariado, trabajo doméstico, he aquí la triple producción. Y también la triple explotación, de que son víctimas muchos niños proletarios. La combinación del trabajo escolar y el doméstico pesa sobre la mayor parte, como doble tarea, como doble explotación, a la que se agrega una tercera función en la multitud de niños que se dedican, en casi todas las épocas del año, a trabajos asalariados o agrícolas. Es importante consignar que el número de niñas que se ocupan en este triple trabajo, es doble que el de niños.

La excesiva labor, verdaderos trabajos forzados de la juventud, empobrece el alma del niño y no deja nacer en ella el goce propio y necesario en la actividad laboriosa, su espíritu de trabajo no surge.

El horroroso patio y la calle son las expansiones que tiene la estrechez y la miseria del hogar, y juntos constituyen el medio del niño

proletario. Nadie mejor que el pintor berlinés Heinrich Jille, ha representado este universo en que se mueve el hijo del obrero. Quien trate de sentir sus cuadros, sentirá también la miseria moral que rodea al niño. Pero la calle tiene además otro interés psicológico, sobre todo la calle de las grandes ciudades; es el campo donde se ejercita su actividad, donde se va despertando, la conoce tan bien como su casa. Conoce todas las posibilidades que la calle le puede ofrecer, sus peligros, sus atractivos, sus tentaciones, y a ella se adapta a su modo, que no siempre es reprochable. La multitud de impresiones que allí atraviesan velozmente el cerebro infantil, indudablemente lo estimulan, pero determinan un pensamiento rápido y superficial; su actividad psicológica se beneficia sin cesar con nuevas excitaciones y posibilidades, pero no profun- diza en nada.

La calle tiene sus aspectos buenos. Tews hace el elogio de la calle en los términos siguientes: "Aquí es donde el niño de las grandes ciudades adquiere aptitud de crítica para todo elemento extraño, vigila y atiende a lo que sucede a su alrededor. La calle es para él una escuela de filosofía democrática y social. En ella aprende a conocer la igualdad de derechos en su forma más patente, pisa el empedrado de hecho, como miembro en pleno derecho de la gran comunidad de paseantes. No conoce más atenciones que los adultos, lo que quiere decir que el cuidado singular de su seguridad personal es para él el primero de los deberes. Por esto se ve desarrollarse en este niño, relativamente pronto, una clara conciencia".

Esta cita me induce a considerar los tres tipos de niños proletarios como los distinguen Kautz, Langenberg y otros: activo, pasivo y enfermizo. "Al tipo activo pertenecen los niños bien dotados, los que nunca quedan oscurecidos, los que, con sus ojos brillantes, han recibido al nacer una acusada personalidad. Están convencidos de que, para avanzar en la vida, hay que saber abrirse paso entre la multitud y se lanzan con buen humor; alienta en ellos la ambición sin escrúpulos y son osados. Mucho más frecuente es el tipo pasivo; los que en él se incluyen tienen disposiciones normales, pero su fuerza es receptiva, les falta la productiva; son siempre, en todas partes, los niños que más han sufrido la presión aplastante de su medio doméstico".

Hasta aquí seguimos a Kautz. Langenberg escribe: "En fin, tenemos que citar el tipo patológico, los pobres niños abrumados, como Cain, por su falta, por el vicio de otro que, mientras duermen, ronda alrededor de su cama, o muge en las sombras de la calle silenciosa. Estos niños son los que, sin excepción, cubren los efectivos de las escuelas de anormales en sus clases inferiores; entre ellos se reclutan los alumnos que repiten cursos eternamente.

LA MISERIA MORAL DEL NIÑO PROLETARIO

Examinemos ahora la situación moral del niño proletario, echemos una ojeada hacia su vida sentimental y volitiva. Indudablemente los primeros gérmenes de ella nacen de la relación íntima, del tierno

contacto con la madre e inmediatamente se extienden a la asociación familiar.

Sólo una atenta solicitud puede preservar al niño de las perturbaciones físicas y de otra índole que dificultan el equilibrio psicofisiológico, condición previa del desarrollo y organización de una vida efectiva real. Ya he señalado cuales son los graves obstáculos que se oponen, en el seno de la familia proletaria, a este estado normal. "La delgada necesidad de amor que siente el niño queda insatisfecha en las clases proletarias, no porque los padres y los demás parientes no se cuiden de él, sino porque la intensidad de la vida sentimental y psicológica que pueden ofrecerle, queda reducida, rota por los cuidados, la pobreza, la miseria y se reparte entre un gran número de hijos. El pequeño proletario crece, por consiguiente, sin saciar sus apetitos, también desde este punto de vista".

Lo mismo observamos respecto a otras muchas posibilidades de desarrollar la vida afectiva del niño; su casa está vacía y desolada, falta de orden y limpieza, que difícilmente podrán conseguirse; son insuficientes sus vestidos; la alimentación y, por regla general, la vida en común revisten allí formas primitivas. ¿Y qué pasa cuando es tiempo de fecundar la imaginación y sensibilidad infantiles por medio de cuentos, relatos, juegos bien escogidos, fiestas, etc...? El remedio que la escuela puede proporcionar a todo esto es imperfecto. Carece de tiempo y de fuerza, de esa fuerza íntima que constituye, para el bien como para el mal, superioridad de la familia respecto a la escuela.

¿Y qué decir del principal factor pedagógico, del ejemplo? ¿Del ejemplo que dan los padres, los hermanos, los huéspedes? Naturalmente que en esta materia las diferencias son infinitas. Pero también es evidente que la necesidad, el paro, la miseria de la vivienda, las enfermedades, el alcohol, las desavenencias entre el matrimonio o entre toda la familia, crean necesariamente un medio pedagógico desastroso. Las respuestas de algunos muchachos muestran, con meridiana claridad, emocionantes situaciones familiares; una niña dice: "Lo más triste de nuestra casa es que mi padre pega a mi madre"; y un muchacho, ya crecido, confiesa: "Cuando mi padre viene borracho, escondo el hacha". Suponemos que son excepciones, pero dan mucho que pensar.

Por necesidad biológica, el niño es egocéntrico y egoísta. ¿Pero cómo hacerle experimentar emociones de generosidad dentro de la familia proletaria donde, en medida variable, reina la lucha permanente de todos contra todos? Lo que sucede es, que se endurece y aprende a apartar obstáculos. Por las palabras repugnantes y la conducta villana, se muestra en clase, en ocasiones, algo del espíritu de estos niños.

Su imaginación y sus sueños permanecen siempre en un plano elemental, no son susceptibles, en el buen sentido de la palabra, de gran diferenciación. Experimentan deseos primitivos, dictados por la sed de goces, y buscan áspidamente el satisfacerlos. A la literatura de portera, al alimento espiritual poco apropiado de los periódicos, al mundo ilusorio y engañoso del cinematógrafo y a las alegrías de la plaza pública llena de tumultos, se reduce su contenido. La formación de una escala afinada de valores estéticos, la constitución de un sistema interior de

delicadas inhibiciones morales y de impulsiones preciosas para la sociedad son imposibles. Agregad a esto que la familia proletaria, primitiva y con frecuencia brutal, la pedagogía no está, no puede estar suficientemente desarrollada para llenar las necesidades educativas.

En las grandes ciudades, un océano de tejas se ha tragado la naturaleza, infinidad de pequeños proletarios que en ellas habitan la desconocen. Algo de césped, algunas flores es lo que resta del naufragio. Con rara energía, indudablemente, logra el proletario un rincón del jardín con un cenador; a costa de duro trabajo, de pesados sacrificios económicos, reconquista una partícula de naturaleza. ¡Pero son tan pocos los que lo consiguen y tan pocos los niños que lo aprovechan! La falta de contacto con la naturaleza, empobrece el sistema de los valores afectivos y mutila la seguridad del instinto, ya reducida por otro lado.

¿Qué podemos decir de la vida religiosa del pequeño proletario? Las estadísticas prueban poco en esta materia. Como regla general, el pequeño proletario refleja el espíritu de religiosidad o irreligiosidad de sus padres, exactamente igual que el pequeño burgués. También la religión está sometida a las fuerzas sociales. El sacerdote berlinés, Gunther Dehn, obtiene de una información sobre "el universo de las ideas religiosas de los jóvenes proletarios" las siguientes conclusiones: "El destino del proletario le hace también perder la religión. La carencia de tradiciones religiosas en la familia es el punto decisivo y la explicación de la situación en que la juventud se encuentra. La piedad popular es consecuencia de las costumbres cristianas que sólo se desarrollan en el terreno familiar. Los miserables restos que de ella quedan todavía en la familia proletaria—¡la madre enseña al niño sus oraciones!—, no bastan a una mediana formación. Y cuando falta la base, la Iglesia y la Escuela no pueden hacer nada.... La pérdida de religión, en resumen, es una consecuencia de la crisis de los últimos fundamentos de la vida en común de la humanidad". Sin necesidad de reconocer la anterior conclusión como suficiente, puede admitirse la exactitud del balance de Dehn. Prescindiendo de lo que podamos pensar de la religión, comprobamos que, en este terreno, también carece de raíces el niño proletario.

LA DELINCUENCIA INFANTIL

Si sobre la vida del niño proletario pesan un medio familiar penoso, una inferioridad física, intelectual o moral, falta de toda fuerza interior, entra en la zona peligrosa del abandono. Los conflictos con la familia y con la escuela, la tendencia a ir por mal camino (falta a clase, vagancia o las sugerencias de otros amigos), lo colocan en falso y lo precipitan a la caída. Comienza por robos poco importantes, en tiendas especialmente, pequeñas estafas, engaños; vienen después las faltas más graves; entra en alguna banda de maleantes y participa en sus robos, comete delitos de violencia. El niño es ya un criminal. Cogido en las redes de la ley, comparece ante el Tribunal para Niños. La Protección de la Juventud entra en escena; ya es "pensionista de la Protección", ya tiene vencido el primer grado de la carrera

del crimen. Según los datos estadísticos, el momento de mayor peligro es el comprendido entre los doce y medio y los quince años. Es el tiempo que sigue inmediatamente a la salida de la escuela y cuando comienza la madurez sexual; período más peligroso aun para las muchachas, entre las que cuenta numerosas víctimas. Las estadísticas de Viena prueban el importante papel moral que desempeña la familia. Según Weiss, en 1911, de 277 jóvenes de vida alegre, 77 eran huérfanas, y 102 semihuérfanas. La miseria de la vivienda, las condiciones en que duermen, etc., determinan en los niños, con bastante frecuencia, una fatal precocidad sexual. Concurriendo como perito a los procesos sexuales, he conocido muchos casos que producen tristeza. El niño proletario corre singular peligro en esta clase de crímenes. Falto de vigilancia, recorre las calles aún durante la noche; se detiene en las plazas, entra sin obstáculos con cualquiera en casas extrañas, en cuevas, en desvanes, va a los cenadores de los jardines. Insuficientemente advertido, desconoce el peligro que su conducta entraña. Sucumbe fácilmente a las maniobras de los delincuentes sexuales, dejándose atraer por la persuasión, el dinero, etc., lo que es peor, se acostumbra en muchos casos a las prácticas criminales, encuentra en ellas placer, vuelve, se ofrece y pide dinero para chocolate, para el "cine", para la feria y otras fiestas. Muchachos hay que se venden, explotando el homosexualismo. Hecho bastante significativo es el de que los huéspedes utilicen su situación para seducir a las muchachas de la familia; pero mejor sería no saber que ciertos padres, especialmente padrastros y abuelos, también lo hacen. Casos he conocido en que los culpables tenían de 60 a 80 años.

A nadie se le oculta que los muchachos, obligados por sus padres a mendigar, o a hacer de maleteros, corren especial peligro. Niños de esta clase he conocido, que no sabían si las prácticas a que eran sometidos estaban o no prohibidas.

Todos los años trae la gran feria a Leipzig muchos extranjeros sin conciencia, de los que suelen ser víctimas algunas niñas a medio formar.

EL PASO A LA VIDA PRODUCTIVA

A los 14 años las puertas de la escuela se cierran, demasiado pronto, para el pequeño proletario, que pasa a la vida de producción. La infancia, que física y psicológicamente continúa, ha sido bruscamente interrumpida; el ser inacabado está abandonado a sí mismo. Se le cuida mucho menos, tiene dinero. Se convierte para la familia en factor económico con el que hay que contar y se le pasa mucho más que antes. Está entonces el pequeño proletario en la edad de las luchas y las crisis más violentas, en el seno de la familia, en el trabajo, consigo mismo. ¿Tiene siempre suerte, o fuerza, para hacerles frente? Los más reflexivos de entre estos jóvenes también tienen sus conflictos con el mundo y con el orden social establecido, hacen "sus primeras armas de proletarios". Comprueban, quizás, que la profesión a que los llevaban sus inclinaciones y aptitudes, que era objeto de sus sueños, es inabordable con los medios económicos de su familia, y la profunda amargura que les invade el corazón abona el campo para determinaciones políticas pre-

maturas. Aun sin esto, se impone pronto la política en el pensamiento del niño proletario; lo que no es un hecho aislado en nuestra época: los niños de todas las capas sociales viven hoy el ambiente de las disensiones políticas, que les hacen perder la indiferencia e imparcialidad infantiles.

Renuncio al estudio del movimiento de las juventudes proletarias, que quizás sería oportuno en este lugar.

La situación psicológica especial del niño proletario plantea una serie de reivindicaciones, que debemos procurar sean tenidas en cuenta por el Estado, la Sociedad y la Escuela. Como extremos más importantes señalaremos: albergue, asistencia familiar, formación física; además de la adopción de las necesarias medidas para que el niño en general disfrute de los goces naturales de la existencia, que ayudan a defenderlo de los peligros que lo acechan. Es necesario prolongar el periodo de instrucción, y adoptar a la naturaleza infantil los métodos y formas pedagógicas.

Las más potentes presiones para que mejore la situación del niño proletario deben partir del mismo proletariado. La prensa deberá convencerse, y encauzarse en una corriente pedagógica de amplios alcances. Los educadores, en segundo lugar, con el ideal profesional de servir a la infancia, verán que no es el último término el emplazamiento que corresponde a la infancia proletaria.

DISCUSION

Moore (Inglaterra) hace uso de la palabra a continuación, y dice: Demostrado, por los trabajos de Doering y Meta-Kaus, el martirio a que el capitalismo somete a los niños, réstame hacer algunas indicaciones sobre Inglaterra.

La acción del capitalismo puede considerarse bajo tres epígrafes: 1) explotación directa; 2) sufrimientos causados por la organización general de la sociedad; 3) resultados de la evolución capitalista y, especialmente del declive del imperialismo inglés.

1.º La explotación directa consiste en que, por una parte, los niños empiezan a trabajar apenas salen de la escuela, a los 14 años, y, por otra, en que trabajan antes de los 14 años, fuera de las horas de clase; los que están en este caso no pueden aprovechar las enseñanzas a causa de la fatiga; el derroche de los esfuerzos pedagógicos y la crueldad van paralelos con estos niños.

La crueldad se prodiga lo mismo en las posesiones inglesas, por ejemplo en las filaturas de Bombay, y, en general, donde quiera que penetra el imperialismo británico. Una comisión nombrada por el gobierno inglés condenó la situación de los niños en las fábricas de Shanhay, pero sus proposiciones prácticas chocaron con la abstención deliberada al llegar al Consejo Municipal, ¿donde hay mayoría inglesa!...

2.º Ya han sido citados los resultados de la organización general de la sociedad, patentes en la nutrición y la inferioridad en el desarrollo físico. La falta de toda asistencia a los hijos naturales tiene su origen en la pretendida moralidad y gazmoñería de la clase directora más hipócrita del mundo.

Tampoco debe olvidarse la vigilancia que sobre las escuelas con-
fesionales ejerce la potencia de la religión organizada. Estas escuelas,
muchas de ellas, están instaladas en edificios a todas luces insuficientes.
Tampoco debe olvidarse que los bajos fondos de Londres, raramente vi-
sitados por los viajeros extranjeros, no son peores que los barrios seme-
jantes de Liverpool, Manchester o Birmingham. Aunque se hacen es-
fuerzos para crear establecimientos preescolares, gracias a la propaganda
de Margaret Macmillan, hasta la fecha no llegan a la docena los que
existen en todo el reino. Tenemos una ley sobre la alimentación de
los escolares, pero no puede aplicarse sin que lo decida la autoridad lo-
cal, o lo que es lo mismo, se aplica donde hay mayoría obrera. Y aun
en este caso, hay distinciones, y la comida se facilita sólo a algunos niños.

3.º Los resultados del declive del imperialismo inglés, uno de
los fenómenos más importantes de la actual situación mundial del capi-
talismo, no son menos nefastos. La situación del Sur del País de Gales
es terrible: la mitad de los mineros y sus hijos se mueren de hambre. El
mismo rey de Inglaterra lo ha reconocido y ha enviado 500 libras para
la caja de socorros. En la industria textil se da como inminente otro
ataque al proletariado; en las fábricas que trabajan en lana y algodón se
trata de disminuir los salarios y aumentar la duración de la jornada. Se
resistan o no estos ataques, haya o no huelgas y lock-outs, los niños
sufrirán las consecuencias de la guerra de clases inherente al régimen
capitalista.

Los inspectores del gobierno se quejan frecuentemente de las fal-
tas a clases de los niños en los distritos proletarios, faltas que, en la
mayoría de los casos, obedecen a la carencia de vestidos y calzado.

El movimiento obrero inglés comienza a darse cuenta de que estas
condiciones son inseparables de la sociedad capitalista, sin que logren
cambiarlas los esfuerzos de la caridad ni los paliativos reformistas. Su
remedio está en el cambio completo de la sociedad.

E. Ruge (Berlín): Hablo como profesor de una Aufbauschule de
Neukoln (Berlín), una escuela femenina, diferente de las Aufbauschu-
len, porque ya tiene carácter socialista. Las alumnas de esta escuela per-
tenecen al proletariado y provienen de la primaria; es una escuela de
niñas supernormales.

Han publicado ya las alumnas tres números del periódico titulado
"La lucha escolar". En el primero apareció un artículo sobre "la situa-
ción de la juventud obrera", en el que se decía: "uno, de cada tres jó-
venes trabajadores, tiene jornada de más de 8 horas, siendo de 10 ho-
ras para el 8 %; por cada siete, hay uno que trabaja en domingo, y el
33 % no disfrutan de vacaciones". Seguía diciendo que, mientras la ju-
ventud pide 1,5 días de vacaciones para los jóvenes de 16 a 18 años,
la industria no quiere conceder más de 12 durante el primer año de
aprendizaje; 9, en el segundo; 6, en el tercero y 3, en el cuarto, sin
que sea legal el derecho a las vacaciones. Hacían constar, después que,
de cada cinco jóvenes, uno nada más tenía cama para él solo, y uno
por cada 16 ha de compartir su habitación con una persona extraña.
Hablaban, por último, de la facilidad con que se desarrolla la tubercu-
losis entre la juventud a causa de las malas condiciones de la vivienda

obrero. Tenemos aquí una colaboración nueva para el estudio de la situación del niño proletario.

Hacen también las alumnas una información, pidiendo datos con un cuestionario de cinco apartados: nombre y dirección; estado físico; situación económica; orientación social (preguntas de carácter político, sindical, filosófico, etc.), datos culturales.

Fracasó una alumna del primero en el examen final, y se comprobó que tenía a su padre en un asilo de alienados, a su madre gravemente enferma y que ella tocaba el piano por las noches en un restaurante; otra, también suspensa, trabajaba llevando equipajes en la estación.

Organizaron los alumnos una reunión pública, la policía les prohibió distribuir por la calle los anuncios, y por azar, no se impidió también la reunión.

Es de notar que las autoridades universitarias, presentes en la reunión, se asombraron de la perfecta disciplina que en ella reinaba.

No se puede comprender psicológicamente al niño proletario partiendo de la herencia, del medio; hay que examinarlo desde el punto de vista social; la juventud proletaria desconfía de los adultos, lo mismo que observamos desconfía el obrero de la burguesía.

El joven proletario mira con recelo a sus mismos padres. Está comprobado que "sólo otros jóvenes pueden merecer la confianza de la juventud".

Los muchachos quieren formar en las filas combatientes, y, como iguales a sus camaradas adultos, entrar en la lucha. ¡Traviosos pilluelos, pero valientes soldados de clase! En este sentido se orienta la lucha de clases en la escuela.

Friedrich (Alemania). Todos conocéis, por "Los Tejedores", de Hauptmann, la región industrial de Waldenburg, de donde yo vengo. Aquellos niños, cuyos padres ya no trabajan en casa en su oficio, sino en las fábricas de hilados, de tejidos, de porcelanas, soportan una pesada herencia. El 60 % de la población no dispone más que de una habitación por familia, y es un país de familias numerosas de 12 y 18 hijos! El padre, el minero; la madre trabaja en una fábrica y ambos salen de su casa al amanecer. El porcentaje de niños que se orinan en la cama es muy elevado; son malos escolares.

Los municipios son pobres y no pueden hacer nada por la escuela. Nació ésta en una época por completo diferente de la actual y no se ha adaptado a las nuevas condiciones económicas. Quiere imponer cierta dosis de conocimientos, sin tener en cuenta nada más; lo que trae, como consecuencia, los castigos corporales y el que los más pobres reciban, precisamente, más golpes.

Las casas nuevas son inhabitables, por caras. Son muchas las familias que viven en barracas de socorro. La cantina no acoge más que a una parte de los niños, con lo que da lugar a muchas injusticias. Las clases son tan numerosas, que el maestro no puede tener relación individual y afectuosa con los niños.

En resumen, la situación catastrófica del niño proletario no obtiene absolutamente ningún socorro del esquematismo cristalizado de la escuela actual, heredado de períodos históricos ya cerrados.

La asistencia social, muy limitada, fragmentaria y mal organizada, no sirve de nada a los niños que más lo necesitan. La mayoría de los maestros conocen mal la situación de los pequeños proletarios, con lo que, sin embargo, trabajan de un modo permanente y, en consecuencia, su conducta práctica está muy lejos de ser la que correspondería al conocimiento pleno de esta situación. Crean grandes molestias al personal educador: la mala situación económica; el medio de pequeños burgueses de que proceden y con que se relacionan, y las innumerables molestias y bellaquerías de la administración.

Sothmann (Gotha): Quiero hacer algunas aclaraciones a los trabajos de los camaradas Kraus y Kiriakos.

No basta hablar de la miseria del niño obrero en el seno de su familia, hay que mostrar claramente lo poco que hace la escuela capitalista por mejorar la situación del pequeño proletario. Refiriéndome especialmente al asunto de las cantinas escolares, tengo que señalar lo poco que se hace. Donde existen, dan mala comida y nadie se preocupa de que el niño la tome debidamente, evitando que la lleve a su casa envuelta en un papel de periódico. Las pequeñas cosas, descuidadas casi siempre, han de tomarse en serio.

También sería necesario organizar excursiones escolares para arrancar a los niños de la clase estrecha y engendradora de anemia, construir nuevos edificios, disminuir los efectivos, hacerles excursiones semanales en vez de mensuales y que las autoridades costeasen los gastos de las mismas, para que los niños pobres no se vieran, como sucede casi siempre, en la imposibilidad de hacerlas. Es muy frecuente que los padres, queriendo inculcar en los niños el espíritu del ahorro, los sometan a exageradas economías.

Deben unirse a las luchas escolares un gran número de reivindicaciones de orden material, a propósito de las cuales se ha hecho muy poco hasta ahora.

Kiriakos se ocupa, en sus conclusiones sobre el derecho de los niños proletarios, únicamente de las medidas que ha puesto en práctica la sociedad para ayudarles, y olvida que los derechos que los niños tienen en la escuela, donde hoy no se les concede ninguno, dependen en ella enteramente de la buena voluntad del maestro; y no pueden quejarse, pues sólo se les permite "ser obedientes".

Hay que tener en cuenta los ensayos hechos para reformar la escuela en el sentido de mayor libertad. Permitaseme anticiparme y hacer alusiones a las conclusiones del Dr. Fernfeld sobre la comunidad escolar (self-government), comunidad que, objetivamente, es reaccionaria y creada para encadenar los niños a la escuela burguesa (con métodos modernos).

Conviene, así mismo, señalar la actitud de la policía y de la autoridad universitaria ante las organizaciones infantiles. Yo no sé si estéis enterados de que la Liga de Jóvenes Espartaquistas, está disuelta en Sajonia, Wurtemberg y otras regiones. Creo que el Estado capitalista tiende a impedir el desarrollo real del niño obrero. En Wurtemberg, algunos camaradas han sufrido cinco meses de prisión por continuar al frente de una organización tan peligrosa para el Estado como la Liga de los

Jóvenes Espartaquistas. Todo pedagogo progresivo y revolucionario verá aquí una causa que defender.

Al festejarse, en octubre del año pasado, en las escuelas alemanas, el 80 aniversario del Presidente de la República, Hindenburg, algunas clases, y escuelas enteras, se abstuvieron de tomar parte en la fiesta reaccionaria. En Hamburgo, los alumnos llegaron a entrar en alguna escuela tras una bandera roja, para protestar colectivamente y abandonar a continuación la sala de clase, cuando el maestro quería tomar medidas contra el portador de la bandera. Pero lo inexplicable es la reacción de la policía y de ciertos maestros tenidos por progresivos, ante la actitud de los niños obreros. Se lanzaron condenaciones sobre la conducta de éstos y un consejero municipal de Hamburgo se atrevió a decir que la propaganda era un crimen contra el espíritu del niño.

Dr. Fritz Auslaender (Berlín): El Dr. Doering no tiene muy en cuenta el movimiento de la sociedad, y la mayor parte de los oradores tampoco distinguen suficientemente entre las diferentes fases del capitalismo. Aunque ningún esquema puede darnos idea exacta del asunto, los esquemas nos ayudan a seguir un cierto orden, y así comprobamos que toda la actividad psicológica viene determinada por las tendencias de clase activas en la sociedad capitalista.

El niño de la Liga Espartaquista ve la vida de forma diferente a la impuesta por la sociedad capitalista. El niño proletario, que, en el seno de la organización de Amigos de la Infancia o de Espartaco, adquiere determinadas nociones, se encontrará en el curso de su lucha cotidiana en conflictos que desconoce el niño burgués. Lo que nosotros llamamos "situación material del niño proletario" no puede definirse bien sin reconocer su acción psíquica en niños de diversas edades y estudiarla, lo que ya se ha hecho, en parte.

Es en extremo importante determinar el medio social en que están incluidos los padres. Hay una gran diferencia entre hijos de obreros e hijos de campesinos, entre los hijos de una ciudad de viejo capitalismo, como Liverpool o Manchester, y los de una como Shangay, de capitalismo reciente; en las de este tipo la situación psicológica del niño es mucho peor y mayor su abandono, porque el cambio de clima social e intelectual brusco e inmediato se unen....

Para medir el valor real del niño proletario no bastan los tests. Quien pretenda determinar el carácter psicológico de capas enteras de la infancia proletaria, debe incluir las experiencias aisladas en el cuadro general. Se impone el considerar la pedagogía social como una parte de la pedagogía socialista y no olvidar que, para conocer el alma del niño proletario, además de los elementos materiales que la forman, hay que tener en cuenta las particularidades de la actual generación obrera, y adquirido ese conocimiento, moldearemos, en la medida posible, el espíritu del niño para la lucha en pro del socialismo mundial.

II.—FIN DE LA EDUCACION.

a) ESCUELA Y SOCIEDAD

por Pistrak (Unión Soviética).

Informe

L.—DOS SISTEMAS ESENCIALMENTE DIFERENTES

Nosotros consideramos el problema "Escuela y Sociedad" desde dos puntos de vista: primero, exigencias que la sociedad, globalmente y en sus diversas clases, presenta a la escuela; y segundo, influencia que la escuela puede tener en el desenvolvimiento social y en las relaciones sociales.

El problema es muy complicado. Su complejidad consiste, principalmente, en esto: en que la sociedad no presenta una unidad homogénea. El desenvolvimiento de la sociedad pasa por toda una serie de contradicciones, por la lucha de clases. Para plantear correctamente el problema "Escuela y Sociedad" hay que analizar escrupulosamente la estructura de la sociedad y de que se trate y las tendencias de su desarrollo histórico.

Hace diez o quince años el problema "Escuela y Sociedad" se hubiera podido plantear bajo dos aspectos diferentes: considerándolo desde el punto de vista actual, dentro de las condiciones de la sociedad capitalista de clase, y desde el punto de vista futuro, sociedad socialista sin clases. Después de la Revolución de octubre de 1917, cuando en una parte bastante extensa del mundo se ha establecido un régimen nuevo, que difiere del capitalismo y puede considerarse como un régimen de transición hacia la sociedad sin clases, el problema "Escuela y Sociedad" no es ya un problema de hoy y de mañana, sino un problema actual, de hoy, en dos sistemas sociales esencialmente diferentes. Aquí, como en los demás problemas sociales, conviene subrayar la conclusión principal siguiente: En el mundo existen hoy dos sistemas sociales diferentes esencialmente, en los cuales las relaciones entre la escuela y la sociedad también son distintas. ¿En qué consiste la diferencia entre los dos sistemas: sistema capitalista y sistema soviético? En el régimen capitalista, las clases dominante y la "opinión pública" (a veces tan difusa), que refleja bajo una u otra forma el sentir de esas clases, miran su estructura social como algo eterno, incommovible, que sólo puede desenvolverse y perfeccionarse gradualmente por reformas insignificantes, no fundamentales, que no afectan a la esencia del régimen de clase.

Toda idea que traspase los límites fijados, donde comienza la destrucción de la estructura social, no es admisible para el régimen dominante ni puede aplicarse a la escuela, sea cual fuere el valor numérico de los grupos sociales que plantean problemas tan atrevidos.

Para que la escuela y los maestros se mantengan siempre dentro de los límites fijados—admitiendo solamente ciertas reformas escolares—la clase dominante recurre a los más diversos medios: a la religión, a la prensa, a las ciencias y a las ideas nacionalistas, a las riquezas culturales acu-

muladas por la nación, utilizadas en su aspecto idealista, creando de tal suerte una "opinión pública" confusa e indefinida que se refleja también en el desarrollo de las ideas pedagógicas. De ahí la poca atención que la escuela burguesa pone en elaborar un concepto definido; de ahí la ausencia de ideas y el eclecticismo que reina en el modo de entender las relaciones sociales; de ahí la divergencia de las investigaciones sociales pedagógicas, y de ahí, por último, los resultados relativamente débiles a que conducen los esfuerzos pedagógicos convergentes de la "Sociedad", de la Escuela, del Estado y del Maestro.

Completamente distinta es esta cuestión en el sistema soviético. La esencia de éste consiste en no considerarse como un sistema acabado, estable, sino dinámico; sistema de transición hacia una etapa más elevada hacia la sociedad sin clases, hacia el socialismo. De ahí nacen los dos elementos principales que llevan en sí la solución de el problema "Escuela y Sociedad". El primero es la identidad de las aspiraciones y la coincidencia de todos los esfuerzos sociales progresistas, lo que produce los máximos resultados en la evolución social. El segundo es una división consciente en dos grupos, aplicada a fenómenos sociales coexistentes: grupo de prejuicios contra los que la sociedad entera, incluida la escuela, tiene que luchar hasta destruirlo; grupo de gérmenes de la nueva vida que hay que favorecer, desarrollar y robustecer como premisas de un régimen todavía desconocido en la historia de la Humanidad.

En una palabra, la diferencia entre los dos sistemas sociales consiste en que la revolución social es un "salto desde el reino de la necesidad al reino de la libertad", como decía Engels.

El desenvolvimiento histórico de la sociedad capitalista trastornado por la lucha de clases, está dirigido por palancas colocadas más allá de la voluntad de los hombres y que residen en las fuerzas productoras de las cuales dependen las relaciones de producción. Tal es el sentido de las palabras "reino de la necesidad".

En el régimen soviético, la clase obrera, en unión de los campesinos, conduce con voluntad consciente las palancas del desenvolvimiento social, dando una dirección determinada a todos los fenómenos sociales. En ese sentido, el régimen soviético es "el reino de la libertad", porque la revolución de Octubre significa la comprensión de las leyes históricas por la clase obrera.

II.—EL SISTEMA CAPITALISTA

¿De qué modo la sociedad capitalista ejerce su influencia sobre el carácter de la escuela destinada a las diversas clases de la población? ¿Cómo consigue que acepte su ideología y la dirige conforme a las exigencias de la burguesía?

Hay que notar, en primer término, que la sociedad capitalista carece de la escuela única, tal como la entiende el régimen soviético. No existe ningún país donde las clases privilegiadas no tengan su escuela privilegiada, bien sea dentro del sistema escolar del Estado o merced a la organización de escuelas privadas de tipos diferentes. Por ese camino las clases más privilegiadas aseguran a sus hijos una educación de clase

determinada. En cuanto a la escuela común, que suele ser una escuela del Estado, destinada a las grandes masas de la población, es natural que sea establecida por las clases ricas, no para desarrollar ulteriormente los ideales de los trabajadores, sino con el fin de inspirar a esas grandes masas una cierta filosofía sin ideas, que, en fin de cuentas, ha de sostener el régimen existente.

El sistema escolar del Estado impide de esa manera la manifestación de los ideales de las clases oprimidas y restringe grandemente las pretensiones sociales de la escuela. Por lo tanto, es muy natural que en todos los países tengan que luchar la masas, de uno u otro modo, por el mejoramiento de la escuela, aun dentro de los planes del régimen existente. Basta tomar como ejemplo la cuestión "Escuela y Religión", para ver cómo casi todos los países capitalistas se oponen a la separación de la escuela y la iglesia, a no ser por la presión de las masas; pero aun entonces limitan extraordinariamente las posibilidades de educación irreligiosa y disminuyen, al menor resurgimiento de la reacción, los derechos del pueblo en ese dominio.

Las reformas en materia religiosa no se hacen nunca más que a medias (hay muchos ejemplos de ello). Siempre se dejan en las leyes escolares las suficientes callejuelas por donde la religión, como filosofía de la sumisión al estado de cosas actual y como justificación de la injusticia histórica, pueda recobrar, llegada la ocasión, las posiciones parcialmente perdidas.

Para satisfacer las necesidades primordiales del pueblo, la escuela pública debe corresponder a la vida de ese pueblo. En ese sentido, la sociedad capitalista ha hecho progresos enormes. Hay brillantes ejemplos de sistemas escolares adaptados perfectamente a las costumbres; sistemas que preparan futuras esposas—buenas ama de casa y buenas madres—y futuros trabajadores de necesidades limitadas y aspiraciones sociales restringidas; sistemas, en fin, cuyo ideal es hacer fieles de la "felicidad burguesa".

Semejante adaptación es, a veces, sorprendente. Se entiende la vida misma de las masas como algo estable que no va más allá de cierto grupo primario de ideales burgueses: el confort doméstico, las distracciones dominicales, las fiestas religiosas tradicionales, todo lo que paralice los proyectos sociales y las tentativas más o menos formales de cambiar el régimen existente. En circunstancias de una depresión económica crónica, en circunstancias de continuo paro, cuando los trabajadores no tienen seguro el jornal diario, la burguesía tiene como ideal una vida modesta y relativamente acomodada. Quiere crear gentes cuyo ideal sea una prosperidad personal, modesta y tranquila; quiere hacer la felicidad de sus hijos, casar a las muchachas, buscar una posición a los muchachos, ahorrar una pequeña cantidad para los casos desgraciados, y pasar el resto de la vida reposadamente, teniendo cuidado de sus nietos. En cuanto a la penosa situación de las masas, ha de considerarse desde el punto de vista de los ideales adoptados por la escuela, como un fenómeno pasajero, que cambiará pronto "por la gracia de Dios".

En tan estrechos horizontes de felicidad burguesa está encerrada toda la influencia que la escuela pone al servicio de las necesidades so-

ciales. Y es natural, en un régimen burgués; no es cosa de poner ante los ojos de los niños las pugnas sociales y las fuerzas motrices de la historia; esto conduciría a la revisión de las relaciones entre el proletariado futuro y el régimen social actual.

Ese idilio escolar se va haciendo, con relación a las masas obreras de la sociedad, cada vez más penoso; de día en día se hace más difícil el inspirar ideales de felicidad burguesa a un niño proletario. Por consiguiente, la escuela se ve poco a poco obligada a cesar de educar a los niños, en la plena acepción de la palabra, y, necesariamente, no queda más que la enseñanza apartada del sistema general de la educación, es decir, que la instrucción solamente viene a ser ahora el cometido principal de la escuela.

Las exigencias que el Estado presenta a la escuela consisten, principalmente, en el cumplimiento de un programa de estudios determinado y en el establecimiento de un régimen formal, definido, al cual han de someterse todos los escolares. La educación, es decir, el desenvolvimiento completo del individuo, que busca su puesto en la lucha y la vida sociales, se suprime o se reduce a los términos de la educación llamada moral, enseñada dogmáticamente.

Pero, al mismo tiempo, entre los intelectuales que procuran sustraerse a la influencia de la burguesía, surgen otros ideales pedagógicos. Hasta se ven intentos de realizar esos ideales, expresados en la organización de escuelas experimentales de tipos diferentes. Generalmente las escuelas experimentales se organizan con recursos privados o colectivos; excepcionalmente están subvencionadas por el Estado, pero sólo en el caso de que sus conclusiones experimentales no contradigan las bases del sistema escolar existente, o resuelvan cuestiones pedagógicas particulares, sin tocar a las cuestiones de principios.

Las escuelas experimentales, en la sociedad burguesa, tienen tres maneras de desenvolverse: se convierten en escuelas privilegiadas para los hijos de los intelectuales ricos—en cuyo caso, su dependencia respecto del grupo social que las frecuenta precipita a esas instituciones por el camino de la degeneración, sobre todo en lo que se refiere a su fin pedagógico principal, o renuncian poco a poco a sus fines pedagógicos de principio, bajo la presión del Estado, transformándose entonces en escuelas modelos, que se ocupan de problemas metodológicos limitados, sin duda interesantes, importantes y necesarios, pero sin perspectivas para la transformación social; o, por último, las escuelas experimentales que no quieren renunciar a sus principios, evolucionan, por la lógica de los hechos, desde los problemas pedagógicos a los problemas más generales de orden social. Cada vez más (y precisamente empujadas por la práctica) van comprendiendo que las reformas pedagógicas están íntimamente ligadas a la necesidad de una reconstrucción fundamental de las relaciones sociales. De este modo van poniéndose más y más en contradicción con el sistema escolar existente, y de ordinario parecen bajo sus golpes.

El error principal que cometen hasta las mejores de esas escuelas, consiste en soñar en la transformación de las costumbres sociales (es decir, de las relaciones sociales) por la influencia pedagógica y cultural

que ejercen sobre los niños. La recomendación de no tomar como punto de partida más que al niño, suprime la esencia de las contradicciones sociales y cambia la enorme lucha de clases en una reforma insignificante y sin perspectivas, en una corrección de las almas humanas, sin reconstruir la base material.

Dos caminos se abren delante de esas tentativas: el camino de la degeneración o el camino de la revolución.

En el terreno de las investigaciones sociales, pedagógicas, se comprueba con clarísima evidencia a qué laberinto conduce el régimen de clase al pensamiento pedagógico activo, en qué laberinto se halla el problema "Escuela y Sociedad" dentro de las condiciones del régimen burgués.

La única solución es que la lucha social substituya a las reformas pedagógicas. Dicho de otro modo: hay que crear las condiciones sociales en que las reformas pedagógicas y el campo de la educación tengan, como perspectiva, un grado de evolución aun desconocido en la historia de la humanidad.

III.—EL SISTEMA SOVIETICO

Esta cuestión varía por completo en el sistema soviético, diferente en principio, al sistema burgués.

Antes hemos caracterizado el soviétismo como un sistema dinámico, dirigido a un fin determinado. Puede añadirse que el sistema soviético, o sistema de la dictadura del proletariado, en la época de transición, no disimula las contradicciones de clase, no las cubre con la bandera de la falsa democracia, sino, por el contrario, señala francamente los fines de la clase proletaria, haciéndoles penetrar en toda su edificación. Esto es lo que llamamos forma suprema de la democracia. Y no tenemos necesidad de cubrir la dictadura con un parlamentarismo anticuado, porque la dictadura del proletariado es la dictadura de los intereses de la gran masa del pueblo.

Nosotros tenemos en nuestro sistema la escuela única, lo cual quiere decir unidad de clase, y no escuela de un sólo tipo. Tenemos escuela única desde el punto de vista de la ideología; única desde el punto de vista de los fines de la educación; única desde el punto de vista de las formas principales del trabajo pedagógico. Se puede decir, con seguridad, que la escuela soviética es casi la única escuela del mundo que tiene como fin preparar a las gentes para la filosofía materialista revolucionaria pura, y darles una ideología social única, orientada hacia los mismos fines.

Ese problema deja su huella en todo el trabajo escolar, hasta en sus menores detalles, porque el sentido de la ideología soviética consiste no solamente en la filosofía materialista contemplativa, sino en la acción, en la transformación de la teoría en práctica en todos los detalles y a cada paso.

La escuela soviética ensaya también la manera de ligarse a la vida, y en el terreno de los métodos adecuados para conseguir esta unión recoge lo más importante de la experiencia de las otras escuelas. En esta cues-

ción, como en las demás, no negamos la importancia de la cultura burguesa, mejor dicho, la importancia de toda la cultura de la humanidad, acumulada durante el período prerrevolucionario. Sin embargo, no creemos que el valor de esa cultura esté en sí misma, sino que hay que aprovecharse de ella en beneficio de los nuevos fines sociales que se propone el sistema soviético. La relación entre la escuela y la vida en nuestro país difiere de la establecida en los países burgueses. Nuestro medio, desde el punto de vista cultural y técnico, está muy atrasado; es tenebroso e ignorante, lleno de prejuicios de todas clases, supervivencias del servilismo y de la burguesía. La adaptación a la vida no significa sumisión a ella, sino una influencia sobre ella. La misión de la escuela, respecto a la vida, consiste, según nuestro entender, en esto: que todo ciudadano que termina sus estudios en la escuela debe saber manejar las nuevas palancas, creadas por la transición desde el poder burgués al poder proletario, y que tengan su empleo, cualquiera que sea, en la vida cotidiana. Todo ciudadano debe conocer la obligación que tiene de unir sus esfuerzos a los de los demás para mover esas palancas por la fuerza colectiva. Es necesario que todo joven, cuando acaba sus estudios, sea innovador, reformador y constructor, no en general, no platónicamente, sino dentro de las condiciones de existencia actuales, con todos sus defectos y prejuicios.

El plan de cooperación de Lenin da a la escuela grandes posibilidades de actividad social. El nos demuestra cómo los veinte millones de pequeñas economías personales de los campesinos, habiéndose escapado a las formas capitalistas de la economía rural, se transforman en grandes economías socialistas. Todo escolar, al terminar sus estudios, debe saber buscar los puntos de apoyo necesarios en este vasto mar de pequeñas economías, para orientarlas lentamente, pero con seguridad, hacia el camino de la cooperación. Mejor dicho, la transformación de la vida exige que se adapten a ella con el fin de transformarla de una manera más segura, más sólida y más productiva. Y, si en las condiciones de la sociedad de clases, la escuela no puede ser un factor de transformación social, puesto que en ella las fuerzas esenciales se hallan fuera de la voluntad humana, en las condiciones de la dictadura del proletariado, la escuela, por el contrario, viene a ser una de las palancas de la historia orientada hacia un fin, por la libre voluntad de la clase obrera. Lenin ha expuesto esta misma idea en sus últimos artículos de la manera siguiente: "¿En qué consiste el carácter fantástico de los planes de los antiguos cooperadores, desde Robert Owen? En que soñaban en transformar pacíficamente la sociedad contemporánea por el socialismo, sin tomar en consideración la cuestión principal, la cuestión de la lucha de clases, la conquista del poder político por la clase obrera, la cuestión de la abolición de los explotadores. Por eso tenemos razón al encontrar en ese socialismo "cooperativo" un carácter fantástico; en considerar algo románticos esos sueños de transformar los enemigos de clase en colaboradores, y la lucha de clases, en paz (paz social, por decirlo así) por una simple cooperación del pueblo.

"Es indudable que hemos tenido razón, desde el punto de vista del problema fundamental del presente, pues el socialismo no puede realizarse sin la lucha de clases por el poder político.

"Pero ved cuánto ha cambiado la situación hoy día, ahora que el poder del Estado se halla en manos del proletariado, que está abolido el poder político de los explotadores y que todos los medios de producción (excepto aquellos que el Estado obrero cede por cierto tiempo, voluntaria y condicionalmente, a los explotadores en forma de concesión) se encuentran en manos de la clase obrera.

"Ahora tenemos el derecho de decir, que el simple aumento de la cooperación es idéntico para nosotros (menos la excepción estipulada) al acrecentamiento del socialismo. Y, al mismo tiempo, estamos obligados a reconocer un cambio fundamental en nuestro punto de vista sobre el socialismo.

"Consiste este cambio fundamental en que antes colocábamos el centro de gravedad, y debíamos colocarlo, en la lucha política, en la revolución, en la conquista del poder, etc..., mientras que ahora el centro de gravedad se ha trasladado al trabajo de organización pacífica y "cultural."

"En ninguna parte las masas populares prestan a la verdadera cultura tanta atención como entre nosotros; en ninguna parte las cuestiones relativas a esa cultura se plantean de una manera tan profunda y tan continua; en ningún país el poder del Estado se encuentra en manos de la clase obrera, que, en general, comprende perfectamente los defectos de su cultura, o mejor, de su instrucción elemental, y en ningún sitio se hacen tantos sacrificios para mejorar la situación en este respecto."

La restricción de los límites de la educación que se observa en la escuela burguesa, por los motivos de que hemos hablado antes, no es necesaria en las condiciones del sistema soviético. Por el contrario, el régimen soviético es, de por sí, una escuela social. La amplitud de la educación va tan lejos, que sus límites se hacen invisibles, a veces. La influencia pedagógica de todo el régimen soviético penetra en los más pequeños rincones de la vida cotidiana. Su influencia transformadora crea sensiblemente, de día en día. Se puede observar a simple vista. Se refleja en el ritmo general de nuestra educación en todos los aspectos de la vida, ritmo que sobrepuja al ritmo de desarrollo de cualquier otro Estado, aun de muchos más ricos y más adelantados técnicamente.

Hemos dicho antes cómo debe ser el adolescente que acaba sus estudios en la escuela soviética. Sin embargo, hay que advertir que para que un adolescente, al término de sus estudios, posea las cualidades necesarias del sistema soviético, no basta con enseñarle tales o cuales disciplinas. Es indispensable que todo escolar soviético reciba las adquisiciones y los hábitos necesarios a la actividad transformadora dentro de la escuela, por la experiencia del trabajo social realizado en el transcurso de sus estudios. De ahí se desprende cuál es lo esencial en la escuela soviética: el trabajo social. La necesidad para la escuela entera, para el maestro, para la colectividad infantil y para cada uno de los escolares de realizar un trabajo de utilidad social según sus fuerzas y su desenvolvimiento intelectual, nace de las cualidades principales del sistema soviético y de esa gran influencia cultural que es un factor de orden histórico. Así la escuela soviética está ligada a la sociedad mucho más íntimamente que cualquier otra escuela. Servir las necesidades sociales, en una dirección

determinada es el principal problema cultural de la escuela. En este sentido, el problema "Escuela y Sociedad" está resuelto en principio por la escuela soviética, y, como tal no se plantea ya en el régimen soviético.

Para caracterizar la esencia de las relaciones entre la escuela y la sociedad dentro del soviétismo, vamos a tomar el mismo ejemplo, es decir, el sistema de los establecimientos experimentales pedagógicos. Hay pocos países en donde los grandes pedagogos tengan tan amplio campo de acción y tan vastas posibilidades como entre nosotros para comprobar experimentalmente las ideas pedagógicas.

La obra de las escuelas experimentales de la Unión Soviética presenta dos particularidades características. En primer término, está organizada, en general, por el Estado proletario, el cual sostiene toda iniciativa que tienda a comprobar, no solamente los pequeños problemas metodológicos, sino también la exactitud y la vitalidad de las grandes naciones pedagógicas. La Unión Soviética es el único país en el que las escuelas experimentales son obra del Estado. La otra particularidad es que no hay—y sería inadmisibles dentro del régimen soviético—establecimientos experimentales que trabajen en direcciones sociales diferentes. La grandeza del problema de la transformación social, la inmensidad del campo de acción, la conjunción de todos los pequeños esfuerzos en una sola fuerza de progreso social, todo ello infunde en los pedagogos soviéticos una ideología pedagógico-social única. Y aunque los establecimientos experimentales son de tipo tan diverso y de distinta estructura interna, los pedagogos están aquí íntimamente unidos, más que en cualquiera otra parte, por aspiraciones únicas y por ideas comunes.

Si en los países burgueses, las escuelas experimentales han influido muy poco en la instrucción oficial, en las condiciones soviéticas, por el contrario, han servido de base a una gran cantidad de disposiciones escolares (programas manuales, métodos, etc.). Ello nos demuestra que el problema "Escuela y Sociedad" está, en principio, resuelto dentro de la Unión Soviética. Y no se ha resuelto mediante investigaciones pedagógicas, sino por la lucha social y gracias a las posibilidades sociales.

IV.—¿CUAL ES LA MISION DE LOS MAESTROS?

¿Cuál debe ser la conducta de los maestros avanzados en relación con el problema "Escuela y Sociedad," en los países burgueses?

Hasta que llegue el momento en que se solucione completamente esta cuestión por el procedimiento de la lucha de clases y por la creación de las condiciones apropiadas al desenvolvimiento del trabajo pedagógico, creemos que es preciso luchar hasta crear—sobre la base de la democracia parlamentaria—una escuela que encierre gérmenes del porvenir y que prepare para la lucha social.

Una de las cuestiones más importantes es la lucha contra la religión en la escuela. Aquí, la tarea principal es librar al futuro ciudadano de la opresión de la ideología hostil a los trabajadores que encierra la religión. El daño de la religión consiste, principalmente, en que procura servir, a veces con éxito, como derivativo del descontento originado

por el régimen existente. Trata de descargar la energía acumulada orillando la lucha de clases.

En segundo lugar, la sociedad burguesa, obligada a hacerse ecléctica merced a los progresos de la educación en materia religiosa y a las conquistas de las ciencias naturales e históricas, presenta a la escuela muy pocas exigencias en lo que se refiere a la creación de una filosofía determinada. La escuela debe aprovecharse de ello para tratar de restringir aun más las exigencias del poder público. Ciertas escuelas lo hacen. Respetando las exigencias formales del programa, procuran permanecer libres en el terreno educativo. Ello conduce a otra reivindicación: a la autonomía interior de la escuela. Hay que procurar también que el maestro, ligado al Estado por un mínimo de obligaciones puramente formales, tenga la libertad en la elección de los métodos de trabajo, de la organización del medio infantil, de la influencia educativa, etc. De este modo, habiendo satisfecho el minimum de exigencias formales, al menos se podrá dar otra orientación social a los escolares.

En las escuelas de población proletaria se puede contar con una ayuda considerable por parte de los padres. La experiencia nos dice que, en la lucha por la emancipación de la escuela, aunque sólo fuera respecto al régimen interior de la educación, los proletarios están siempre dispuestos a ayudar a la escuela con su trabajo personal, con sus recursos, creando alrededor de ella un compacto grupo social. Tal manera de plantear la cuestión puede tener, como resultado, que la mayoría de los padres proletarios se convencerán, una vez más, del vicio del actual régimen social.

Y esto, a su vez, conducirá al recrudecimiento de la lucha social por la transformación del sistema existente. La experiencia de varias escuelas alemanas prueba que, en este terreno, la escuela responde efectivamente a las necesidades de la sociedad y obtiene grandes resultados.

Tal es el fin que debe proponerse, en principio, un maestro con ideología de clase, respecto del problema "Escuela y Sociedad." En cuanto a nosotros, pedagogos soviéticos, nuestro deber para con el proletariado internacional es acumular la experiencia de un trabajo realizado en diferentes condiciones sociales.

Europa y América vendrán a nosotros algún día y nuestra experiencia podrá ser aprovechada mucho más allá de los límites geográficos actuales de la Unión Soviética.

Tesis

PRIMERA PARTE

1) Para plantear rigurosamente el problema "Escuela y Sociedad," hace falta analizar la estructura de clase de la sociedad y las tendencias de su desarrollo histórico.

2) Hoy día coexisten dos sistemas sociales que difieren en sus principios: el sistema capitalista y el sistema soviético. Las relaciones mutuas entre la escuela y la sociedad en ellos son fundamentalmente diferentes.

3) El orden social capitalista, según el punto de vista de las clases poseedoras, es eterno e inmutable. La idea de transformar radicalmente ese orden social está considerada por esas clases como una idea destructora de la civilización. En semejantes condiciones no es posible la reforma de la enseñanza más que dentro de los límites estrechamente determinados. En ese orden de ideas se emplean todos los medios posibles—coercitivos, intelectuales, etc.—para impedir cualquiera extralimitación.

4) Por esas razones, la escuela burguesa está incapacitada para dar un concepto unificado del mundo. De ahí resulta la carencia de principios y el eclecticismo que se manifiesta en la concepción de las relaciones sociales y en la diversidad de orientación que siguen los esfuerzos pedagógicos de la "sociedad," de la escuela pública y del cuerpo docente.

5) La diferencia específica del sistema soviético estriba en considerarse como dinámico, como un sistema de transición a un estado superior, al orden socialista. De ahí resulta la polarización hacia el fin que caracteriza los esfuerzos sociales en todos los órdenes de la vida soviética, y por lo cual está condicionada la lucha contra las supervivencias del pasado, en vías de extinción, así como la cuidadosa solicitud de que se rodean las primicias del porvenir.

6) La revolución social es un salto desde el reino de la necesidad al reino de la libertad (Engels). El sistema capitalista constituye "el reino de la necesidad"; el régimen soviético, "el reino de la libertad."

SEGUNDA PARTE

1) En el sistema capitalista no hay indicios de escuela única: la clase dominante posee para sí una escuela privilegiada. La escuela pública, destinada a los trabajadores, está encargada de imbuirles un espíritu gregario, burgués, con objeto de retener a las masas dentro del plan de la sociedad de clases existente.

2) En este orden de ideas, el sistema capitalista saca partido de la religión, la cual, con cualquiera legislación escolar y cualesquiera que sean las circunstancias, penetra en la escuela visible o insensiblemente.

3) En algunos casos la escuela burguesa está cuidadosamente adaptada a la vida de las grandes masas; pero se concibe esa vida como una felicidad semiburguesa, con ideales muy limitados o reducidos, basados en el bienestar personal y en la creencia en "la ayuda de Dios," llamada a dar el mismo bienestar a la progenie de los trabajadores.

4) La acción de la escuela sobre la sociedad y la de ésta sobre aquélla se desarrolla entre los reducidos límites de los ideales semiburgueses. He aquí por qué la escuela no tiene la posibilidad de denunciar las contradicciones sociales y de revelar las fuerzas motrices de la historia, pues eso conduciría a una alteración del orden social existente.

5) Por esa razón la escuela va descuidando la educación en el amplio sentido de esa palabra, y se dedica a intensificar la instrucción.

6) Las tentativas de realizar otros ideales pedagógicos, cuya iniciativa corresponde a los intelectuales que intentan a veces librarse sub-

jetivamente de las influencias burguesas, hallan su adecuada expresión en las escuelas experimentales. Esas escuelas experimentales tienen tres maneras de desenvolverse: o degeneran en escuelas privilegiadas para la clase poseedora, o restringen sus ensayos pedagógicos dentro de los límites permitidos por la sociedad burguesa, o se ponen en contradicción con las relaciones sociales establecidas y, entonces, pelagra su existencia.

7) El defecto capital de las mejores escuelas experimentales consiste en imaginar, de un modo completamente idealista, que puede obtenerse la transformación de la sociedad ejerciendo una influencia pedagógica sobre los niños. Olvidan que el orden económico capitalista es el reino de la necesidad. Esta situación no puede terminar con reformas pedagógicas, sino con lucha social.

TERCERA PARTE

1) Completamente distinto es el sistema soviético. La escuela soviética no disimula los contrastes de clases y los fines de clase de la totalidad del sistema soviético en general, y de la escuela en particular; al contrario, los subraya. La escuela soviética está unificada en lo que respecta a los fines de la educación y a la orientación social: la agudeza y la precisión de la filosofía revolucionaria, la tendencia a transformar en todo momento la teoría revolucionaria en práctica revolucionaria.

2) La adaptación de la escuela soviética a la vida no se hace sometiendo a las condiciones actuales de ésta; la escuela es como una palanca aplicada a las condiciones y con la cual aniquilaremos las supervivencias, favoreceremos y consolidaremos los fenómenos renovadores.

3) Los límites de la educación, restringidos en la sociedad burguesa, se ensanchan de un modo insospechado en la sociedad soviética, en el seno de la cual la acción de las ideas, como factor histórico, adquiere una importancia, aumentada continuamente.

4) De ahí resulta el principio esencial de la escuela soviética, a saber: el trabajo socialmente útil. La escuela soviética está más que ninguna otra al servicio de la sociedad.

5) Del mismo hecho provienen también las características de los establecimientos consagrados a la investigación pedagógica en la U. R. S. S. En primer lugar, es el Estado proletario el que los organiza. En segundo lugar, no hay en ellos tendencias sociales diferentes. Todos siguen la tendencia social propia del sistema soviético.

CUARTA PARTE

1) Mientras el procedimiento de la lucha de clases no proporcione la solución de principio del problema "Escuela y Sociedad," es conveniente, en aquellos países cuyo orden social se basa en la división de clases, con democracia parlamentaria, combatir por una escuela que lleve en sí los gémelos del porvenir y prepare para la lucha social.

2) La lucha de la escuela contra la religión es de mayor importancia, porque la religión, a veces, sirve de derivativo al descontento acumulado en las masas y las desvía de la lucha de clases.

3) Aprovechando las tendencias de la escuela burguesa a restringir la obra educativa, hay que luchar por una cierta autonomía interior de la escuela que nos satisfaga más que la mínima parte de las exigencias del programa impuesto por el Estado. Dentro de los límites de la autonomía interior, es posible desarrollar los gérmenes de una educación social proletaria.

b) ESCUELA Y ESTADO

por Chulguin (Unión Soviética)

Todavía hay en cada país pequeños grupos de pedagogos que se niegan a tratar el problema indicado en nuestro título: El Estado no tiene ni el poder ni el derecho, ni siquiera el deber de ocuparse de educación. ¡Nadie tiene el derecho de violentar la personalidad del niño! ¡Que el niño se desarrolle y crezca a su manera "normal" y "natural!" Que él mismo se proponga ideales y que trate de alcanzarlos por sí mismo. "Si buscáis fines determinados en la educación, si obligáis al niño a sufrir una dirección cualquiera, cometéis una injusticia con él." Los que así hablan no ven, no comprenden que eso es inconcebible en la sociedad burguesa. Lo que educa al niño es el medio, el método de vida, las costumbres y usos, las ideas dominantes en la actividad que le rodea. De todo eso no es posible sustraerse. Desde su más tierna edad, el niño oye las palabras "mío" y "tuyo"; desde los primeros años se ve rodeado de desigualdades, y ve cómo se comercia; él mismo, en sus juegos, compra y vende; ve también a los representantes de la fuerza reinante y juega a los soldados, a los guardias; ve en la calle cómo se dispersan por la violencia las manifestaciones, sabe que los revolucionarios están presos. ¿Qué quiere decir esto? Todo eso significa que, desde el instante en que el niño ve la luz del día, es educado e instruido por el medio que le rodea. El medio le dicta los juicios de valor acerca de todos los hechos que presencia; el medio le impregna un día y otro día una ideología determinada. Por consecuencia, decir que se puede prescindir del medio, que se puede preservar al niño de lo que el medio exige de él, es hablar en vano.

LA ESCUELA DÉPENDE POR COMPLETO DEL ESTADO

Es imposible descubrir una isla inhabitada; y si hay que continuar viviendo socialmente, hay que aceptar, como una consecuencia inevitable, que el medio educa al niño diariamente, y precisamente en el sentido que agrada a la clase gobernante, puesto que la ideología de la sociedad domina por completo, y cada institución oficial no hace más que ejecutar las órdenes de la sociedad. Es absolutamente imposible escapar a su influencia.

Se puede luchar contra ella. Es verdad que se desarrolla una dura lucha de clases; pero no hay que pensar en evitarla.

He ahí por qué están igualmente equivocados los que afirman que la escuela podría ser independiente del Estado y el educador fijar por

si mismo los fines de la educación que da. Estas gentes, o mienten o sueñan, y no ven cómo sus sueños son desmentidos a cada momento por la realidad; se niegan simplemente a ver lo que pasa a su alrededor. Como sus sueños son inofensivos, se les soporta; pero, si sus ideales no coinciden con los intereses de la clase dominante, se les expulsa de la sociedad, se les encarcela. Así es como el poder público demuestra que es el jefe de la escuela, el que le fija los fines que los educadores tienen el deber de realizar. Esa verdad no se disimula actualmente. "Es necesario—dice Coolidge—que la educación esté al servicio del orden cívico.

"Nuestros establecimientos están sometidos a una crítica demasiado viva, están expuestos a violentos ataques. Mientras que no se comprenda bien su carácter y se estudie bien su origen; mientras su significación no sea apreciada exactamente, el pueblo fácilmente puede ser víctima de agitadores egoístas que explotarán sus prejuicios para su interés personal.

"Para luchar contra esos agitadores "egoístas" es para lo que está llamada actualmente la escuela. De una vez para siempre hay que declararlo con toda claridad: América ha hecho ya su revolución y el poder público está por completo en las manos del pueblo."

Según eso, se ve claramente contra qué debe luchar el educador: contra todo lo que incite a la revolución futura. Está claramente expresado lo que él debe hacer. He ahí la directriz de Coolidge.

No es del todo nueva. Así hablaba ya Guillermo II en 1889: "Desde hace ya mucho tiempo—escribía Guillermo II en su Ordenanza del 1.º de mayo de 1889—alimentaba el pensamiento de que es preciso que la escuela sirva para combatir la extensión de las ideas socialistas y comunistas.

"En primer lugar, la escuela, educando a los niños en el temor de Dios y en el patriotismo, debe echar los fundamentos de una sana idea de las relaciones políticas y sociales. Entre tanto, he de declarar que en estos tiempos en que las alteraciones y los errores socialistas se propagan con un celo extraordinario, la escuela debería intentar los mayores esfuerzos para contribuir a dar a conocer lo que está conforme con la realidad objetiva y con las posibilidades reales. La escuela debe, desde la más tierna infancia, despertar el convencimiento de que las ideas socialistas no sólo se oponen a los preceptos de Dios y a la moral cristiana, sino que son igualmente irrealizables desde un punto de vista práctico, y, en consecuencia, perniciosas para el individuo y para la colectividad."

¿Qué ha cambiado desde entonces? Semejantes palabras se las dirige hoy el poder público a los comunistas. Además, esa actividad la aprecian los representantes del cuerpo docente como una actividad efectiva: "El Estado ha demostrado, desde hace mucho tiempo, su derecho y su aptitud para enseñar y para formar al niño—dice Pflieger—(Schulpolitisches Jahrbuch, 1926, pág. 12); la cuestión es indiscutible." "La escuela primaria ha pertenecido siempre al Estado" (pág. 17). "La escuela es cosa del Estado, y debe seguir siendo cosa del Estado" (pág. 10). Por consiguiente, sería un error creer que el Estado se limita a indicar a la escuela sus principales cometidos y nada más. No; toda la

organización de la enseñanza primaria, la totalidad de los programas, los métodos de enseñanza, el funcionamiento de la escuela, la formación y la selección de los maestros, todo, absolutamente todo, está subordinado a la consecución de un fin.

EL "BLUFF" DE LA ESCUELA ÚNICA Y DE LA ESCUELA RENOVADA

De hecho no se ha realizado la escuela única, la escuela abierta igualmente para todos. Siempre vemos diferentes tipos de escuelas y precisamente para niños de diferentes clases sociales. Sus finalidades son diferentes, como lo es el volumen de los conocimientos enseñados.

Nos ocurre, muy frecuentemente, oír hablar de escuelas nuevas; se escribe mucho a su costa, se las cita con orgullo. Pero, si tomamos la molestia de examinar lo que representan, propiamente hablando, esas escuelas nuevas, la clase social de donde salen sus alumnos, la naturaleza de los fines que se proponen, vemos que lo que se quiere es formar "directores," formar "una minoría selecta;" he ahí lo que pidieron los padres a Lietz, uno de los primeros fundadores de la escuela "nueva" en Alemania. No obstante, escuelas de ese género existen también fuera de Alemania. Su patria es Inglaterra. Su antecesora es la famosa escuela de Abbotshelm, que dirigía Reddy. Formar una aristocracia intelectual y un cuerpo de "directores" era el fin de esa escuela. Ese movimiento inglés repercutió en América, en Francia y en otros países donde surgieron escuelas con propósitos idénticos; la escuela de Les Roches de Demolins ha sido fundada para "la educación de los niños de las capas más cultivadas de la sociedad francesa; en toda sociedad se necesita una minoría selecta para dirigir a las masas." ¿Hay necesidad aún de subrayar la cualidad de los niños educados en esas escuelas? No se establecen más que para los hijos de la burguesía.

La organización de tales escuelas es realmente grandiosa y, al lado de eso, vemos en la ciudad y en el campo otras escuelas, de las cuales algunas están desprovistas hasta de lo más necesario, donde el maestro puede tener hasta 40 o 50 alumnos, donde la enseñanza no dura más que algunos meses, donde el programa está mutilado. Esas escuelas son las que se destinan a los hijos de los campesinos y de los obreros.

No se forma en ella a los depositarios del poder, sino dóciles ejecutantes de la voluntad de esos depositarios. Hay también un tercer tipo de escuelas. Estas son las más ricas, en ellas se da una mayor cantidad de conocimientos; son las escuelas medias, que preparan a los subalternos de la industria y del ejército, a los pequeños funcionarios.

Así es como resuelve la burguesía la cuestión escolar. De ningún modo escuela única. Es muy difícil que el niño llegue a la enseñanza superior; en su camino se atraviesan millares de obstáculos. Sin embargo se lucha por la escuela única. Toda una serie de Estados trabajan en ella. Muy recientemente, el partido de Baldwin escribía, en un acuerdo, las líneas siguientes: "Es preciso crear un número suficiente de escuelas de segundo grado que ponga a disposición de los alumnos, no pudientes bastante número de plazas. A los once años de edad hay que

hacer que pasen los mejores alumnos de las escuelas de primer grado a las del segundo, en las cuales se les instruirá gratuitamente hasta los 16 años.

Luego, los mejores de entre ellos, deben seguir allí hasta los 18 años; de éstos, los que posean mejores facultades, deben ser distinguidos dándoles becas que les permitan asistir a la Universidad.

De manera que el alumno debe demostrar dos veces no solamente sus capacidades, sino también su buena inteligencia para obtener una beca y asistir a la Universidad.

En Francia también ha existido su correspondiente lucha por la escuela única.

Sin embargo, la lucha por la escuela única no es más que una nueva habilidad. Su sentido es muy claro: instituyendo la escuela única, la burguesía quiere extraer e incorporarse las cabezas más capaces del proletariado para nutrir sus propias filas. Envía a los jóvenes más capaces del proletariado a la Universidad para formar en ellos una nueva clase; emplea todos los medios para arrancarlos de su propia clase. En cambio, el acceso a la enseñanza superior está cerrado a todos los demás.

Todo eso no es nuevo, lo recomendaba hace ya varios años Kerschesteiner: "Mientras se crea necesario cortar el camino del desenvolvimiento ulterior incluso a un hombre capaz, o hacerle el acceso más penoso, mientras nuestros establecimientos pedagógicos no lleguen a ser centros de atracción para todos, servirán más bien para atizar que para apagar el fuego del descontento revolucionario. Un gran núcleo de descontentos no se hace peligroso hasta tanto que las instituciones civiles y sociales no amarran a galeras a un hombre enérgico y capaz. Por eso también se procura incorporarse a los hombres superiores y, de ese modo, ir decapitando a las masas. Esta es la significación de "la escuela única".

La burguesía no tiene interés en instruir realmente a la totalidad de los obreros y de los campesinos ni en desarrollar sus potencias creadoras. Precisamente por eso no crea la escuela única, por eso los programas no dan a los niños una representación pertinente, exacta, de la sociedad, de la lucha de clases, de los ideales, del movimiento obrero y de los métodos que emplea; por eso la escuela no conoce el darwinismo ni el marxismo. A los niños se impregna día por día, hora por hora, la ideología burguesa. Es lo que demuestra no solamente la práctica de las escuelas primarias, sino también la de las escuelas "nuevas" de las escuelas "libres." En Ferriere el ejército y la gendarmería están caracterizados como "los protectores y guardianes de la familia, de la escuela y de la sociedad," y no como fuerza defensiva de la burguesía y como instrumento destinado a reprimir a las masas obreras y campesinas. "Lo excelente" son los "pastores," los filántropos, los refrenadores religiosos. Según nuestro punto de vista, al contrario, los pastores son obscurantistas, propagandistas de la ignorancia y de la mentira que no hacen más que incomodar al obrero y al campesino. Lo mismo se observa en los manuales de lectura y en todos los demás manuales: unos y otros están saturados de ideas burguesas; son generalmente patrioterros y nacionalistas. Los manuales checoslovacos hablan tanto de imperialismo como del nacionalismo de los países germánicos de antes de la guerra. En cambio en Alemania no se oye hablar más que de la opresión de los

eslovacos, de los Cárpatos por los checos. Eso es típico. Cada Estado habla de la "política de pilaje" de los otros cuando la sufre, y calla sus propios delitos. Cuando el niño está todavía casi en la cuna, los manuales le preparan ya para defensor de su patria contra los "complots de sus vecinos."

Las mismas observaciones podrían hacerse en lo que atañe al funcionamiento de la escuela. En ella se acostumbra al niño a la sumisión, a la docilidad. Nada de "self-government" de los niños de la escuela del pueblo. No existe más que en las encuelas "nuevas", es decir, de una manera general, allí donde se forman los niños que han de ser los "depositarios del poder": en ellas se concede a los niños más libertad, más iniciativa, y es muy natural, puesto que se trata de formar "directores". Sin embargo, el "self-government" no es, en general, más que un espejo del orden político. El educador es un monarca absoluto y los niños no tienen derechos; o bien su poder está un poco disfrazado por ese pretendido "self-government". Los alumnos mayores, o los mejores, son los auxiliares del monarca sus "ministros", etc. Y ¿todos los demás? El rebaño que vota y nada más. No se cambia nada cuando se instituye la ilusión de un sistema republicano. Esa República no es más que una república de la República burguesa de los mayores. Su misión es inculcar profundamente a los niños el pensamiento de que "para todas las reformas deseables contra todos los males, la urna electoral es el mejor instrumento del éxito". (Baldwin). Así, pues, todos los años o todos los meses, se eligen delegados, y esos delegados actúan, trabajan; todos los demás son despojados de sus derechos y quedan inactivos. Pasa un año, y se procede a la reelección. ¿Y entre tanto? Entre tanto, los delegados hacen lo que les parece bien. De esta manera, el "self-government" escolar dispone a los niños conforme al gusto de la clase dominante y les inspira la idea de que puede obtener todo, no por la vía revolucionaria, sino por la vía parlamentaria.

Pero no es eso todo. En la escuela, el niño es despojado, en gran parte, de derechos. La constitución, aun republicana, le es otorgada, "desde arriba", por el maestro, y ese maestro está autorizado para golpear al niño. Hay pruebas de ello, de cuando en cuando.

Esto no sucede en la Unión Soviética. Por una acción de ese género el maestro padece correcciones disciplinarias. El niño lo sabe. De esa manera la escuela soviética forma un niño distinto. Los métodos pedagógicos burgueses concurren a un fin común. No desarrollan en el niño la iniciativa, la independencia, el poder creador, la audacia; no le enseñan a transformar el medio y el mundo. No; por lo menos en la escuela primaria, se dificulta el desarrollo de esas cualidades. Por eso no se aplica ampliamente el método de proyectos en la escuela primaria. Ese método es un método de combate contra el pasado y la tradición, un método que da conciencia de vida y que la transforma. Este método fracasa frecuentemente sí, en vez de emplearlo para transformar el medio, se hace para dar una justificación del mismo.

Al mismo fin concurre también la religión. "Ningún sistema pedagógico puede considerarse satisfactorio si no proporciona a los alumnos una formación religiosa suficiente". (Baldwin).

Coolidge se expresa de una manera aun más clara y expresiva. "Todavía hay que incluir un factor en la educación cívica, si no fracasara la totalidad del trabajo. Nuestra enseñanza, nuestros conocimientos, toda la cultura y toda la ciencia no tendrán gran valor como no sirvan para fortalecer los bienes superiores, si no poseemos el Honor, la Verdad y la Justicia. Si no nos basamos en los valores espirituales, no tendremos tampoco base de progreso; una inteligencia cultivada puede dar grandes resultados, pero no crea las condiciones de la moralidad, del carácter, y de la religión. Sin esas bases, el orden cívico de América no respondería a sus destinos". Lo mismo, naturalmente, para Alemania. Todo se completa en el sistema. Así, el poder público realiza sus fines por medio de la Escuela.

FINES Y PROGRAMAS DE LA ESCUELA SOVIETICA

Por consiguiente, si cada Estado burgués asigna a la escuela unos fines perfectamente determinados, si cada escuela se dedica a realizarlos, la U. R. S. S. igualmente asigna unos fines a sus escuelas. Pero sus fines son completamente diferentes. Nosotros formamos campeones de los ideales de la clase obrera, constructores de la sociedad comunista.

Por eso encontramos en la Unión Soviética, otro sistema, otro programa, otra organización de los niños, otra función del educador. La escuela de la U.R.S.S. es una escuela única, y la razón es muy fácil de comprender: la U.R.S.S. tiene interés de que todos los niños reciban la mayor cultura posible, que todos los niños estén llenos de energía y entusiasmo para crear, pues el socialismo no puede ser construido más que por millones de individuos. Pero es preciso instruir a esos millones y millones. Para ellos tenemos que edificar un sistema tal de enseñanza popular, que el niño pueda pasar no sólo de una clase a otra, sino de una escuela a otra, con plena libertad, sin ningún impedimento, sin preparación particular alguna, sin examen, sin pérdida de tiempo. Pero, para todos los niños. No hay escuelas especiales para los hijos de la clase directora; sería inconcebible, ya que la aplastante mayoría del pueblo es la que "dirige". Nosotros no tenemos más que la escuela única, y en absoluto no tenemos ninguna escuela privilegiada.

En la escuela se ha suprimido toda la disciplina superflua: No se enseña ni griego, ni latín, ni tampoco religión. La religión es el opio de los pueblos. Por eso la escuela está impregnada de marxismo y de darwinismo.

Las escuelas de la Unión Soviética no forman soñadores, sino hombres que conozcan la vida, que vean todos sus defectos e imperfecciones, que sepan apartarlos y luchar contra ellos. "Los filósofos trataban sencillamente de explicar el mundo de una u otra manera, pero nosotros ahora tenemos que transformarle"—decía Marx. Por esa razón, los niños no solamente estudian el mundo, el medio en que viven, además toman parte en su transformación. Llevan consigo, al seno de su familia, nuevos conocimientos y los aplican luego a la vida bajo vigilancia de sus maestros. Luchan por una existencia higiénica, por una agricul-

tura próspera, por el mejoramiento de la ganadería; ayudan a la extinción del analfabetismo entre los adultos y los niños, hacen propaganda para la cooperación. Y no son únicamente propagandistas, son también innovadores. Poseen en las tierras de sus padres, parcelas con cultivo modelo, nidales perfeccionados para la cría de pájaros, etc. Se ocupan del ornato de las calles del pueblo; plantan árboles; jardinillos, flores; introducen alumbrado eléctrico y así sucesivamente. Son jóvenes ciudadanos que así se van preparando para su misión de constructores de la Sociedad comunista.

Se ataca a la Unión Soviética, se intenta destruirla, el comunismo no se ha realizado todavía. La Unión está rodeada de enemigos; se la quiere abatir con una guerra que es inevitable. Por eso la escuela, de acuerdo con el ejército de los Jóvenes "pionniers", prepara a los niños para que sean los campeones de los ideales de la clase obrera.

El niño debe saber combatir, y debe saber construir; para ello es preciso que tenga numerosos y profundos conocimientos, que se asimile las conquistas más recientes de la ciencia, que aprenda a apropiarse de todo lo que sirve para construir y para combatir de la manera más racional. Por eso todo el programa de la escuela soviética está lleno de espíritu moderno, de lo que existe hoy, de lo que sucede ahora y no de lo que ha acontecido en el pasado. Del pasado no se ocupa más que para explicar el presente, en la medida en que eso es indispensable. Nuestros ideales no están detrás de nosotros, sino delante de nosotros. La Unión Soviética es una República del Trabajo; el trabajo es la base de todo, y los niños se ocupan, ante todo, del trabajo. Con respecto a esto se pueden cometer dos errores. Uno de ellos consistiría en hacer aprender numerosos oficios; el otro, en hacer ejercer una sola actividad corporativa cualquiera. Ni uno ni otro punto de vista es aceptable. El papel del trabajador de la Unión Soviética no es comparable al de ningún trabajador del mundo. No es solamente una rueda de la complicada máquina de la producción, ni es el ejecutor servil de una voluntad extraña; es el creador y el arquitecto de un mundo nuevo. Para esto es preciso que conozca los principios fundamentales de la producción, sus leyes fundamentales y, al propio tiempo, se dedique al trabajo práctico. Hace falta que tenga una cultura bastante amplia, que haya recibido una enseñanza suficientemente orientada en el servicio de la producción para que pueda poner su iniciativa, su potencia creadora, al servicio del mejoramiento de la producción, de su perfeccionamiento. Un artesano de pocos alcances, un especialista del oficio, son poco útiles para la Unión Soviética. Por lo tanto, la escuela Politécnica (escuela de primer grado) ayuda a formar al obrero, como creador, como organizador de la producción, como inventor. La Unión Soviética edifica una sociedad nueva, una sociedad sin ejemplo. A este fin, no le bastan gentes instruidas, sino que también necesita gentes llenas de iniciativa y de fuerza creadora, y cuanto más numerosas sean, mejor, más se acelerará el ritmo de la edificación socialista, más pronto se realizará el objeto final. Pero ¿cómo alcanzar este ideal? El método pedagógico tiene aquí la mayor importancia. Debe ayudar al niño a desarrollar en sí mismo aquellas cualidades, a formar estas partes de su individualidad. Para ello, en

lugar de los métodos pasivos, se utilizan cada vez más y en una manera cada vez más completa, los métodos de investigación, el método de proyectos. La esencia de los métodos estriba en que los niños aprenden en la escuela no sólo a elegir lo que es necesario y útil en su medio, sino también la mejor manera de proceder en él. A tal fin, deben aprender a hallar la solución mejor, es decir, que deben estudiar teóricamente las circunstancias dadas, descubrir los mejores procedimientos para la solución práctica del problema y, finalmente, emplear los más seguros criterios para apreciar los acontecimientos. Poder de estudio, fuerza creadora, iniciativa, penetración de espíritu, aptitud de investigación, he ahí las cualidades a cuyo desarrollo deben contribuir los nuevos métodos escolares.

La Unión Soviética tiene necesidad de hombres que sepan organizar la producción y dirigir el país. Todo obrero, todo campesino debe saber eso. Para ello se ha implantado en todas las escuelas de la República el "self-government". Debe hacerse extensivo a todos los niños, democráticamente, es decir, concebido en tales términos que no solamente los mandatarios, sino la generalidad de los niños, realicen en todo momento un trabajo u otro. Una semejanza completa con la organización de cualquier soviét. Se ve trabajar a los miembros del soviét y, bajo su dirección, en común con ellos, y para sostenerlos voluntaria y gratuitamente, a la gran masa de la clase obrera, de la campesina, y de los intelectuales. En eso consiste la esencia de la democracia soviética. Si el "self-government" está establecido de este modo, no forma una casta de depositarios del poder ni una masa dócil. Todos han de saber administrar, todos deben aprender a organizar. En la Unión Soviética se concibe el "self-government" con flexibilidad. Sus formas, sus rasgos, se modifican según el desarrollo de los niños, según la complicación de la economía, según las características del medio. Esas son las grandes conquistas de la Unión. Por ese camino, los niños aprenden a pensar que todo evoluciona progresivamente, que lo que es bueno hoy, puede ser anticuado mañana, e inútil pasado mañana; por ese método aprenden a mejorar una situación dada. Se ve claramente por qué es preciso que así sea. La dictadura del Proletariado es una etapa necesaria para la instauración del comunismo y nada más. La organización de la Unión Soviética es la más flexible del mundo, y no cesaremos de perfeccionarla. Es preciso enseñar eso también a los niños.

La Unión no comprende nacionalidades oprimidas. Por esa razón vemos desarrollarse más rápidamente que la escuela rusa la de las nacionalidades que estaban oprimidas y humilladas por el régimen zarista; así, todos los niños aprenden en su lengua materna, y hoy solamente tienen necesidad de manuales hechos en la Unión Soviética.

Los ideales de la clase obrera son internacionales; la enseñanza soviética no está inspirada en el odio a las demás agrupaciones nacionales, ni aun a los demás Estados, como es costumbre muy generalizada: en cambio está impregnada en un gran amor por la lucha de la clase obrera, por el socialismo. No es difícil observar que las exigencias del Estado proletario respecto a la escuela corresponden, de la manera más exacta, más frecuentes, al desarrollo del niño. El niño es vivo, activo,

tiene iniciativa, ve delante de sí todo el porvenir. De año en año, va formándose del mundo y de la sociedad, representaciones cada vez más adecuadas, y, por esa razón, no se satisface con formas dadas e invariables. Así, una organización flexible del "self-government" de los niños, un programa consagrado al presente y lleno de todo lo que constituye para el niño sus razones de vida, unos métodos activos, una profunda libertad para todas las manifestaciones de la iniciativa y de la fuerza creadora: todo esto corresponde perfectamente a la naturaleza del niño.

c) ESCUELA Y RELIGION

por Ernst Hierl (Alemania)

INFORME

Queridos camaradas: Tenéis mis tesis a vuestra disposición. Las tesis tienen por objeto de limitar con exactitud el curso del pensamiento. Hoy voy a comentar esas tesis y a convenceros de que las ideas que contienen no han salido únicamente del cerebro de un individuo aislado.

Yo quería sentirme en comunicación con los 800,000 camaradas de nuestra organización; con los trabajadores de la enseñanza que marchan estrechamente unidos al proletariado, a la parte del movimiento obrero que ejerce una dirección consciente, que dirige, confundida con su propia causa, la causa de la humanidad.

Yoy a separar de mis tesis una breve exposición histórica. Voy a exponer el desenvolvimiento histórico de la religión y de la escuela, a examinar primero los tiempos pasados y, en conexión con ellos, la época feudal, para pasar luego a la sociedad burguesa y, finalmente, al movimiento marxista. Mi labor será únicamente bosquejar la pedagogía marxista y leninista.

LA IDEOLOGIA RELIGIOSA Y FEUDAL DE LA BURGUESIA

El origen de la religión no es difícil de describir. Todos estamos de acuerdo en decir que el pensamiento es la cualidad característica del hombre. Contra esa proposición no puede decirse nada esencial. En los escritos juveniles de Marx y Engels, leemos: "el pensamiento consciente es la cualidad distintiva del hombre; el carnero no tiene más que instinto".

¿Pero en qué medida era religioso el pensamiento primitivo del hombre? Dirigiendo nuestras miradas al pasado, podemos suponer la conexión siguiente: el pensamiento primitivamente no tenía la potencialidad necesaria para dominar el mundo real y tangible, como puede hacerlo hoy, por ejemplo, frente a la naturaleza, la máquina creada por el hombre. Entonces, el pensamiento no llegaba a eso. El hombre aun no se apoyaba más que convulsivamente en esa arma. El resultado era una especie de pensamiento que se caracteriza por el símbolo: el signo.

El salvaje se talla su dios; haciéndolo, ya vence con su cuchillo una resistencia material, pero no vence por eso la existencia del resto del mundo, tan poderoso, que amenaza su bienestar de múltiples maneras. A decir verdad, él se tranquiliza pensando que su dios de palo tiene el deber de dominar el resto del mundo. Entre el fetiche del salvaje y la grandiosa catedral de Strasburgo, que todavía puede producir un entretenimiento religioso a los niños de nuestro tiempo, no hay, en el fondo, diferencia alguna. Tal es la concepción primitiva.

Apenas si se puede hablar de escuela en aquellos tiempos. El hombre se veía aislado del mundo, y eran tantos los peligros que le separaban de él, que sólo se interesaba en un círculo de experiencias muy reducido, en donde la educación se desarrolla sin instituciones especiales.

Más tarde, en la época feudal, la confesión católica es característica como género de educación, el cual se impone todavía con una poderosa fuerza en nuestra época. Según el formulismo católico de la confesión, el cura se sienta "en lugar de Dios", y el fiel, "el pecador", que se ha salido de los preceptos religiosos, confiesa al cura los pecados cometidos. El sacerdote vuelve a colocar al fiel en el buen camino. Hay que notar aquí: 1.º se trata más de una información que de formación, y 2.º falta el documento colectivo. El sacerdote ordena, ejerce autoridad.

El elemento autoritario de la religión vuelve a repetirse. La Sociedad de clase lo utiliza.

La Sociedad burguesa también lo utiliza desde que el hombre se organiza "en este bajo mundo", sobre este planeta. El comienza a organizarse.

Verdaderamente, en su origen, la burguesía desempeñaba un papel revolucionario respecto a la religión. Es agradable recordar esos tiempos. Quiero consignar aquí una historieta de Voltaire, que demuestra cómo, hasta en el espíritu de un libre pensador, persiste el concepto religioso — superficialmente, concepto de la religión cristiana — según el cual la tierra es un Valle de Lágrimas. Voltaire, refiere esto en un lenguaje burlesco: Había una vez una recepción en casa del Señor; los hombres estaban también invitados; pero comieron demasiados dulces celestes y se sintieron obligados a salir un poco de prisa. Se informaron del ángel de servicio, el cual les dijo: "Allí abajo... en aquella estrella, que brilla débilmente, aquéllos son los retretes del universo. Id, pero no tardéis mucho". Fueron allá, pero la fiesta celeste se fué alejando por la revolución del cielo, y nosotros, los hombres, nos quedamos donde estamos ahora.

Sin embargo, el planeta podía llegar a ser teatro de la alegría, del trabajo, una mansión dichosa.

La sociedad burguesa ha producido grandiosos resultados: toda la civilización técnica y el comercio mundial. ¿Cómo se manifiesta esa obra en la escuela burguesa? La Sociedad burguesa necesita hombres que, en la marcha de la producción, dispongan de ciertas aptitudes elementales, lectura, escritura, cálculo y algún conocimiento de la naturaleza. La Burguesía no puede tener necesidad de hombres que hagan el signo de la cruz en lugar de accionar una palanca útil. Si alguna cosa se intercepta en la máquina, hace falta que sepan arreglarla. Las necesida-

des de este grado de desarrollo económico son las que se encarga de satisfacer la escuela; y llegó un momento en que la escuela tuvo que hacerse autónoma y relativamente independiente de la Iglesia. Por primera vez, dejó de ser un apéndice.

¿Pero cómo se consigue que la escuela actual no se preocupe todavía de librarse del dominio de la Iglesia? ¿Cómo se logra que ese dominio, hoy precisamente, oprima a Alemania con un peso tan difícil de mover y con tinieblas tan profundas?

Esa situación se explica históricamente: la sociedad burguesa y la escuela burguesa desarrollan únicamente una nueva forma de tratar la naturaleza; pero no desarrollan una nueva forma de tratar al hombre. La burguesía misma no desarrolla verdaderamente ningún nuevo estudio de la humanidad, las demás obras que ha debido realizar no le han dejado tiempo para ello.

La moral burguesa—visto el estado objetivo de competencia, visto el mercado—consiste en estimular la competencia personal. El ideal es la personalidad, es decir, una forma absoluta y separada de toda relación general: Tal es el espejuelo que todavía ciega a muchas gentes: "la mayor fortuna de los hijos de la tierra es la personalidad, y la personalidad destacada" (Goethe).

Tomad solamente la obra más conocida del poeta alemán más grande de este tiempo, tomad el "Fausto", después que el héroe aprendió a conocer todas las alegrías y todos los dolores, todas las escenas del mundo, acabó en gran patrono: "Para que la gran obra se realice, basta un espíritu para mil manos", o más aún: "Guerra, comercio y piratería, una trinidad indisoluble".

He ahí ya el imperialismo, sólo que era todavía inocente. Quería comparar con esos textos la última escena del Fausto. En esa escena, Fausto es acogido en el cielo renovado de la Iglesia católica y allí vuelve a encontrarse con Margarita. Comparad esas dos escenas del "Fausto" y tendréis toda la moral a la cual se circunscribía la sociedad burguesa: moral, mitad clínica (en la penúltima escena) y mitad enternecedora.

Así son también las condiciones de la escuela. Ya hemos dicho que la escuela burguesa desarrolla hasta cierto grado la técnica que necesita para aplicar a la naturaleza los nuevos procedimientos industriales. En cambio, como la Sociedad burguesa no desarrolla ningún nuevo concepto del hombre, la escuela sigue siendo en lo demás históricamente dependiente de la fuerza pasada.

La escuela continúa dependiendo de la tradición moral, es decir, religiosa, de la época pasada.

Había el recurso de indignarse, de oponerse a ello valientemente y los maestros alemanes han tomado parte en ese combate, pero en el fondo de las cosas, históricamente, no había que esperar grandes cambios.

Sin embargo, de generación en generación, la historia prosigue su curso. La Sociedad burguesa, según nosotros, ha cumplido ya su misión. Cada vez se siente más la necesidad de sustituirla por otra cosa. No quiero desarrollar ampliamente esta idea, porque todos y cada uno lo

han sentido en sí mismos. Cualquiera que estudie las relaciones de las cosas puede fácilmente encontrar la explicación.

La Sociedad burguesa se da cuenta de ello, por eso observamos, en la época de transición y de liquidación en que vivimos, una transformación particularmente interesante y notable de la Sociedad burguesa.

Apenas si se manifiesta todavía la antigua competencia burguesa, el libre juego de las fuerzas; aun en América, hay indecisión en este punto; por el contrario, la sociedad burguesa quiere estabilizar la situación presente. En realidad, no puede otra cosa. El mecanismo de la producción, como tal, ha llegado a un alto grado de perfección. Pero, a pesar de ello, comprobamos este fenómeno: las gentes que crean los productos no pueden comprarlos. Los zapateros hacen "demasiados" zapatos y ellos van durante la crisis del mercado y en los periodos de paso, con el calzado roto. Y así sucesivamente. Eso indica que el capitalismo no puede dominar su propia organización técnica. Hace falta forzosamente cambiar las relaciones de los hombres entre sí y en el seno de esa organización. ¡Es preciso cambiar el sistema de disponer de los instrumentos de trabajo, suprimir la propiedad privada! El capitalismo puede ensayar un nuevo reparto de la tierra. ¡Otra guerrita mundial! Así podría repartir de nuevo los bienes y despertar nuevas ilusiones en una parte de la tierra. Pero no podrá hacer otra cosa que complicar y agravar su propia crisis.

Por consiguiente, la burguesía trata de estabilizar también el régimen burgués desde el punto de vista pedagógico, pero sin verdadera pedagogía, porque, en el fondo, ese régimen vivía de la moral y de la pedagogía religiosa. Un "moderno" concepto del hombre no puede separarse tampoco de la cuestión primordial: ¿Cómo me alimento? ¿Cómo me aposento? etc.

La nueva pedagogía está ligada a la transformación del salario del hombre, de las relaciones del trabajo en el seno de la producción, y a la socialización de los instrumentos de producción. Todo lo demás es un llamamiento a la buena voluntad de los maestros de la sociedad burguesa. Esta buena voluntad se engaña a sí misma y engaña a los demás.

El acuerdo amistoso no puede suprimir la lucha, mejor dicho, no puede conducir a que renuncien las clases poderosas a la dominación económica y, por mucho tiempo, la historia de la humanidad continuará desarrollándose en medio de una lucha brutal para garantizarse contra las necesidades económicas.

El hombre honrado querrá suprimir las causas y, precisamente, contar con el elemento de lucha del cual quiere librarse.

La burguesía no puede librarse de eso, no puede salir del sangriento lodazal que ha sido la historia hasta aquí. Y, por tanto, es necesario que mantenga una ilusión de ese género, puesto que ella misma es quien ha introducido esa ilusión, quien ha propagado la idea de que la evolución es, precisamente, la ley de la historia. Y, en suma, cuando no puede avanzar, tiene que hacer creer que puede avanzar.

Desde el punto de vista que nos ocupa, esto significa que, en materia moral y pedagógica, la burguesía vuelve a la ideología religiosa y

feudal. Tal es la situación histórica actual. Y nosotros, que estamos empujados en las luchas escolares, debemos ver bien esa situación, el campo de batalla sobre el cual debemos combatir.

De lo que yo sostengo, se encuentran, por ejemplo, indicios en "La libre América". ¡En los Angeles los jesuitas forman una nueva Universidad, y Rockefeller construye una iglesia en New-York!

En Europa, interrogamos un poco a nuestro colega Mussolini. Ya sabéis que Mussolini, antes de emprender una carrera llena de promesas, fué maestro diez meses. Pues Mussolini dice: "Los contrastes entre la religión y la ciencia pertenecen a una época concluida. Nosotros, hombres de hoy, hemos pasado ya eso".

Sí, cuando se considera la historia humana desde el punto de vista de las dos o tres décadas durante las cuales "uno" hace su carrera, se tiene el derecho de decir: "Nosotros hemos pasado ya eso". La significación profunda de esa idea aparece en las palabras que siguen: "¿Qué necesidad tengo yo de una filosofía que no me enseña a sufrir?"

Yo no sé en qué medida quería el mismo Mussolini sufrir, pero sé bien lo que piensa. La religión consuela al hombre. Al sumergirnos en pensamientos mágicos, la vida interior religiosa, tan alabada, desempeña aquí su papel; la mayoría de los hombres deben aprender a renunciar a la felicidad material, al manantial de placeres que constituye el señorío del mundo exterior. Hay ahí una supervivencia del tiempo en que el pensamiento del hombre tenía todavía la forma "visionaria". Aun se explota hoy esa vida interior bajo la palabra "idealismo". Y las piadosas declaraciones de un Mussolini revelan toda la significación de semejante tendencia.

A todo eso responde la situación de la escuela.

El Arzobispo de Colonia inaugura el Instituto Católico de Pedagogía y a fin de huir de los prejuicios, como saben huir de ellos los arzobispos, no se refiere para nada a la religión católica, sino a la antigua leyenda germánica, la leyenda del Lobo Fenris, que hubo de ser encadenado porque era un monstruo. Los Ases forjaron gruesas cadenas, pero no pudieron sujetarle. Entonces vinieron los enanos que tejieron una trama tan sutil y tan tenue, que parecía hecha de seda finísima y de este modo amarraron al lobo Fenris. El arzobispo añade: "Eres tú, maestro educador de mañana, quien, por tu acción en el medio de los niños, rodearás el alma infantil, sencilla y blanda como la arcilla, de la sutil trama que no se podrá romper ni deshacer, como la del Lobo Fenris".

Se plagia la historia del siglo XVI y se legitima ese plagio afirmando que es una exigencia del sentido histórico.

Para nosotros el sentido histórico es el conocimiento de la historia humana, del margen que separaba las condiciones reales de la existencia y las posibilidades de bienestar de nuestra raza en el planeta; es también la capacidad de influir en ese desarrollo objetivo de las cosas para favorecer el bienestar del hombre. Marx decía: "¡Transforma el mundo!"

Para nosotros el sentido histórico no es la incapacidad de hacer la

historia. No se da pruebas de sentido histórico orientándose hacia la confusión y en el espíritu del siglo XVI.

Ese sentido histórico es simplemente el sentido de la docilidad, el sentido de la sumisión a la reacción.

Hay un país en donde las cosas van por diferentes caminos. En ese país, los intelectuales, los educadores, no se inclinan ante las potencias de ese género. Al decir esto no trato de adular a los colegas rusos. Se me dirá que allá también hay un poder público y que los colegas rusos, en el fondo, se conducen con arreglo a las obligaciones que se les impone. Es verdad, se amoldan a esas obligaciones, pero la diferencia está en que pueden hacerlo con gusto, porque adaptándose a esas obligaciones, es a la vida y al interés del porvenir a lo que se adaptan.

Si nosotros tuviéramos un Poder público fuerte y al mismo tiempo capaz de conducirnos, también trabajaríamos con ellos, pues no somos peores. Si; todo es cuestión del Poder público, y porque la Unión Soviética tiene un Poder público progresista, es decir, hoy día orientado en el sentido del socialismo, allí se ha llegado a la separación de la Iglesia y el Estado bajo una forma pura y completa. Se me dirá, quizás, que lo mismo sucede en América; que allí tampoco se enseña ninguna religión en la escuela. Pero hay que notar que, en América, la vida toda está impregnada de religión, que cada día de vacación se enseña religión a los niños y que, de esa manera, están mucho más instruidos en religión que nuestros niños, no obstante darse en la escuela, con la ventaja de que la imposición está disfrazada.

Tenemos ya en América los comienzos del socialismo religioso en sus grandes líneas. En ese país, se quiere mantener todavía la grandeza del capitalismo con una clase de obreros y empleados elevada, y al mismo tiempo, pervertida.

Si consideramos las grandes perspectivas, hemos de reconocer que América acapara a la vez las riquezas del mundo y sus medios de combate, tanto las armas brutales como las armas demagógicas; por eso América sostiene también la devoción anglosajona. En primer lugar, se trató de incluir a la Unión Soviética en la economía mundial deseada por América, porque la clase obrera rusa, por primera vez, ha hecho la historia. Diciendo esto, no ensalzamos a esta clase más que a los trabajadores de la enseñanza. Pero tenemos ante la vista la situación histórica, y esa situación nos enseña que la clase de los obreros industriales está colocada en la economía en un lugar donde la solidaridad consciente viene a ser una necesidad cotidiana del trabajo, sin la cual los obreros se convierten en puro material humano, pierden su calidad de hombres. Rebelándose contra eso, la clase obrera ha tomado la dirección de la historia por el camino que conduce a la humanidad consciente. La historia no tiene otro contenido. Al lado de eso, no vamos a ocultar que esa clase, en el período de transición, estaba dirigida por tráfugas (Marx, Lenin, etc.), por "ideólogos" que, como decía Marx, "por su trabajo se elevaron a la altura del desenvolvimiento histórico", al reconocimiento de que la clase obrera dirige, confundida con su propia causa, la causa de la humanidad.

MATERIALISMO HISTÓRICO Y PEDAGOGIA

En la segunda parte de mi discurso voy a desarrollar el concepto de la pedagogía del leninismo marxista: ¡el leninismo marxista, la herramienta intelectual, el arma del mundo moderno! Confrontaré las ideas generales del marxismo y del leninismo con sus aplicaciones pedagógicas. Para ello podemos elegir dos de esas ideas generales: el materialismo histórico y la dialéctica.

Al hablar de materialismo, hace falta, en primer término, desechar los prejuicios que lleva consigo esta palabra, que se resumen en una idea de inferioridad.

Ninguno de nosotros niega que, en el hombre, las cosas pasan por el pensamiento, por el cerebro y que esa operación supone diferencias. En uno, es la digestión la que hace un gran papel, en otro, el sentimiento sexual; pero lo que caracteriza al animal-hombre es la preponderancia del pensamiento, la idea. Lenin mismo habla del "ideal comunista" ¡del ideal!

No nos dejemos engañar por el abuso que se hace de las ideas de materialismo, de idealismo, etc..... No se deben confundir el idealismo y el sacrificio. Esta confusión reina en el público, y la sociedad burguesa tiene el mayor interés en "eternizar la confusión" (Marx). Tengámoslo muy presente en todas nuestras luchas intelectuales. Si nosotros, marxistas, nos esforzamos en pensar con precisión, es decir, pensar en materialistas, sometiéndonos siempre al control de la realidad, no tenemos derecho, los demás, a reprocharnos ese hecho, el no tener corazón ideal.

Hasta entre gentes muy distinguidas corren esas fábulas contra nosotros.

El materialismo histórico puede presentarse bajo una forma simple; el hombre es una especie salida del reino animal, que en nuestro tiempo está todavía en lucha por la satisfacción de sus necesidades primordiales de orden económico, por garantizarse contra el hambre, el frío, etc..... No podemos, al considerar las cosas a grandes rasgos, desviarnos de ese punto de vista. La satisfacción de esas necesidades primarias es, por ahora, el objeto principal de la historia humana. En cuanto a las clases sociales, son las diversas agrupaciones humanas colocadas en diferentes relaciones con los tesoros de la tierra, con los instrumentos de trabajo naturales y artificiales. Porque el que los posee está, naturalmente, también en situación de imponer a los otros las condiciones de trabajo y de existencia, y de ahí también la lucha de los marxistas y de los leninistas para establecer, socializando los medios de producción, la base indispensable de un nuevo trato del hombre.

Sobre esa "materia" es donde deben actuar nuestros trabajos, y esos trabajos materiales han de resolverse en el orden en que deben estar jerarquizados según el grado de urgencia.

Esas son las explicaciones sobre el materialismo, a las cuales puedo limitarme en esta exposición.

En mis tesis he indicado más cuestiones referentes a la situación biológica y económica del individuo. En primer lugar, hay que colocar la situación de clase, porque está en relación con los obstáculos más di-

fáciles de vencer para el individuo. Yo pregunto también a ese individuo: ¿cuáles son tus perspectivas respecto a la situación de clase? Además: ¿Cuál es tu constitución biológica? ¿Qué importancia tienen en ti el sistema de instrucción, la sensualidad, el sistema nervioso, la sexualidad, etc.? Con eso trato de determinar el individuo. Así se fija la situación que un hombre dado ocupa en la lucha de clases.

Al ocuparse de la clasificación científica del individuo hay que considerar, además, dos puntos de vista como muy importantes; yo los justifico con unas frases de Marx y Lenin.

"No se juzga bien al individuo por el concepto que él tenga de sí mismo", se lee de pasada en uno de los escritos más célebres de Marx.

Por consiguiente, hay que disponer por medio de la educación al individuo para que reconozca su ser real, y ese ser real debe apreciarse según los criterios objetivos que he señalado antes. Es lo que yo denomino condiciones de vida y posibilidades de felicidad de los hombres; el margen de ellas de que dispone cada uno es examinado científicamente, y nuestra moral—si se puede emplear esa palabra—consiste simplemente en decir a ese hombre: "¡Ve ahí lo que puedes probablemente; he ahí lo que debes! ¡Tú debes lo que puedes! Tú debes, con tus condiciones de vida y tus posibilidades de felicidad, hallar tu lugar en la marcha histórica de la humanidad en su conjunto". Por otra parte, yo no daría a ese procedimiento el nombre de moral. Todo falso brillo metafísico desaparece y se tiende a una técnica de las relaciones humanas muy conveniente, muy capaz de proporcionar la dicha. ¡Modestia del individuo, grandioso desarrollo de la colectividad llamada a una vida más perfecta!

Lenin decía, en un discurso a la juventud: "En el régimen de clases, todos nos criamos, naturalmente, entre los prejuicios existentes, absorbemos, por decirlo así, "con la leche de nuestra madre", los prejuicios del régimen de clases".

Es preciso reconocer la importancia de estas palabras: "por decirlo, así, con la leche de nuestra madre". Porque, en ese "por decirlo así" se encuentran en germen todos los resultados de la psicología moderna (Freud, Adler, etc.). Ella ha demostrado que las impresiones de la primera infancia tienen una gran importancia y que nosotros tenemos, por consiguiente, la obligación—haciendo actuar la luz de la conciencia precisamente como yo lo decía (Conoce tus condiciones de vida, tus posibilidades de felicidad, etc.)—de libertar a los grandes grupos y a la humanidad de esos lazos que se han formado en el círculo experimental tan estrecho que constituye el medio ambiente del niño.

Nuestra pedagogía marxista y leninista debe, pues, tener en cuenta estas dos reglas de trabajo: necesidad de hacer volver la conciencia al ser real (el hombre no es lo que se imagina) y de tomar en consideración los lazos formados en la primera infancia.

DIALECTICA Y PEDAGOGIA

Ahí está lo referente a las aplicaciones pedagógicas del materialismo histórico. De modo análogo vamos a intentar definir la dialéctica histórica.

La dialéctica significa que tomamos el desenvolvimiento histórico en todas sus conexiones y que seguimos igualmente el diálogo de las contradicciones porque pasa el progreso histórico.

Por ejemplo, el pacifista, si quiere ser consecuente, debe arrancar las armas de manos del capital (esa conexión de las contradicciones consiste en que, precisamente, el pacifista debe ser militarista en tal o cual medida si quiere serlo seriamente; eso es lo que se llama dialéctica histórica).

¿Qué papel desempeña, pues, la dialéctica en la pedagogía? No se trata de la pedagogía como organización escolar, sino en un sentido más estrecho: tratado de las relaciones de hombre a hombre. Naturalmente, ese tratado depende de la organización de la educación, y, a su vez, esa organización depende de la política.

Lenin dijo, en alguna parte, a propósito de la política: "la política sería comienzo donde se cuenta por millones". Pero lo mismo se puede decir que la educación sería comienzo allí donde logra penetrar hasta el individuo.

Aquí me veo obligado a incluir algunas consideraciones acerca del individuo. El individuo, como tal, el individuo biológico, es ya en sí mismo un organismo social, compuesto de átomos, de células o de los elementos que sean. Es un organismo social; las leyes físicas y químicas cooperan armónicamente en el individuo, y todavía hoy el individuo es más perfecto, más coherente en sí mismo que lo es la sociedad.

En el tiempo en que Lenin discutía con los "Investigadores de Dios", éstos hacían valer que la religión podía servir para dominar al individualismo animal. Lenin hacía observar en contra de eso que el individuo estaba ya socialmente dominado desde la sociedad animal, por consecuencia, en ausencia de toda religión y en la comunidad primitiva.

Pero se objetará que de la sociedad primitiva ha nacido el régimen de clases, de suerte que se ve que el hombre es una criatura que oscila entre el egoísmo y el amor del prójimo.

Ciertamente, el régimen de clases ha nacido de la sociedad primitiva, y yo puedo, por ejemplo, satisfacerme a este respecto con las declaraciones siguientes, de Rosa Luxemburgo:

El régimen de clases "sería una etapa mínima de la grandiosa progresión de la humanidad hacia la civilización".

Los esfuerzos revolucionarios del presente tienden la mano a la sombría tradición feudal. El círculo del conocimiento se cierra armoniosamente.

Todo eso está bien, pero yo quería saber cómo hemos llegado a la "etapa mínima". Ese conocimiento proyectará luz sobre la cuestión de saber cómo salir de ella.

Con seguridad, la causa comunista, la creación de instrumentos de producción, utilizables exclusivamente en común, contribuirían a ello.

En el medio técnico que el hombre se crea, puede elaborar mejor su propia naturaleza social.

Para emplear una expresión de Marx, "Actuando sobre el mundo exterior y transformándolo es como el hombre cambia también su propia naturaleza".

El hombre ha pasado de la etapa animal a la etapa del pensamiento consciente, lo que significa una diferencia relativa, pero grande. Pero, precisamente, el instinto animal del hombre no era en la sociedad primitiva más que eso: un instinto. Luego vino la conciencia; el pensamiento consciente se desarrolló partiendo del instinto, pero también agotando el instinto. Esa sustitución no podía verificarse sin causar cierta inseguridad. Toda transición supone inseguridad. Fátalmente hubo de llegar un momento en que el individuo biológico no estuviera guiado por el instinto, como en la sociedad animal y en la comunidad primitiva; y que tampoco lo estuviera aún por la conciencia. Desde el punto de vista pedagógico, es una observación interesante.

¡Del instinto a la conciencia! Era necesario que el instinto fuera debilitado y lo ha sido. Al mismo tiempo, el elemento social se debilitó primero. Es la época que luego se manifiesta como régimen de clases. Es esa época en que el egoísta juicioso, públicamente detestado, pero secretamente admirado, es el héroe de la historia. ¡Hasta que la conciencia se arraigue más! ¡Hasta que el leninismo marxista se extienda!

Y se extiende a la economía y a la política, y la pedagogía marxista completa la socialización del individuo. Así, el hombre, que llega a la etapa de la conciencia, consigue, en un extenso campo de acción a través de todo el planeta, lo que los animales no alcanzan más que en un círculo de experiencias muy limitado por el instinto.

Es de gran importancia darse perfecta cuenta del porvenir del individualismo, porque todo educador se encuentra ante este problema: ¿qué orientación hemos de dar, al mismo tiempo, al niño en cuanto a su "yo"? ¿qué grado de egoísmo vamos a desarrollar en él?

¿Una pregunta "prohibida" por el socialismo? Pero precisamente porque yo heredo la "lucha de conciencia" del espíritu religioso, de la sensibilidad religiosa potente, pero extraviada, será muy necesario que me ocupe de esta cuestión.

Afortunadamente, existen también las respuestas. La pedagogía marxista y leninista debería formularlas así:

Apreciación personal y científica del puesto que se debe ocupar, y comprobación mutua.

La dialéctica consiste en que no se le dice tampoco al individuo, cuya personalidad está siempre allí, no se le niega. "¡Tú no has de ser un individuo! ¡Tú no has de ser nada más que un buen camarada!

Eso no cuesta nada—nada al que lo dice. En realidad, el individuo debe ser tratado de tal manera que se le dé desde luego la posibilidad de definir las condiciones de vida y las posibilidades de felicidad de su "yo", dentro de las circunstancias de una agrupación dada, la que a su vez ha de hallar un puesto en el conjunto de la historia humana.

Por consiguiente, nos estudiamos el uno al otro tan objetivamente

como la ciencia las cosas; pero igualmente nos tratamos el uno al otro con el mismo respecto que la ciencia siente ante los hechos.

La añeja máxima religiosa, "ama al prójimo como a tí mismo", debe considerarse, desde ese punto de vista, como cosa religiosa, es decir, irrealizable.

Por el contrario, al recomendar a los hombres que se valoren entre sí científicamente, como hechos, y se clasifiquen así, se les da una directriz realizable y de una gran importancia pedagógica.

¿COMO CURAR LOS ESPIRITUS DEL MAL RELIGIOSO?

Todavía queda, para concluir, estudiar la relación de la pedagogía marxista y leninista con los seres religiosos.

En primer término, la idea siguiente: con las religiones no podré nunca reconciliarme. En cambio sería pretencioso negar que en muchos hombres religiosos, en hombres tocados de esa enfermedad, puedan ocultarse, y frecuentemente se ocultan, energías mucho más preciosas que en tales o cuales amigos de luces, que vienen a buscar al enfermo para librarle de su mal. He ahí el punto decisivo: imposibilidad absoluta de reconciliarse con las religiones como tales, elemento asido al hombre, o, lo que es peor aún, incorporado al hombre como si fuera un tumor maligno; pero, por otra parte, reconocimiento absoluto del hecho de que ciertas energías preciosas del hombre pueden darse en ese laberinto y que nosotros, los pedagogos, no podemos oponernos más que a los errores del hombre, si es verdad que reconocemos al valor hombre.

No debemos alzarnos contra el valor de tal hombre religioso. Es un hecho que se puede observar en todas partes. Aun hoy, por ejemplo, generaciones enteras de sabios incrédulos, que estudian los fenómenos hereditarios, se basan en los descubrimientos del franciscano Mendel.

¿Cómo hemos de conducirnos entonces con la joven generación?

En el niño se repite la situación del hombre primitivo. No es necesario aceptar ninguna misteriosa conexión de naturaleza biológica; pero la situación, en líneas generales, es la misma. El niño es nuevo en el mundo; no se da cuenta de las cosas que le rodean, mucho menos de los elementos lejanos. Es débil. Todos los adultos influyen sobre el niño con el peso de los datos y de las vastas formas de su experiencia. Es decir, que el niño presenta una gran receptividad a la infección religiosa: una gran receptividad a la vida interior y al pensar visionario bajo sus formas convulsivas. Esto no tiene duda.

El último de los grandes pedagogos de una burguesía dispuesta a volver a la edad feudal, la Sra. Montessori, ha creado para los niños una multitud de magníficos instrumentos de desenvolvimiento que permiten al niño llegar, frente al mundo material, a un sentimiento optimista de sus fuerzas reales, a un sentimiento optimista de su acrecentamiento. No sufre coacción alguna, ni se le tolera, ni se le obliga a refugiarse en la vida interior, ni a creer que vive imaginarios papeles legendarios y religiosos.

La Sra. Montessori va todavía más lejos: prohíbe formalmente que el mundo, donde los niños están ya perplejos, que es ya para ellos un

cuento de hadas, les sea presentado bajo una forma aun más legendaria con ayuda de cuentos y otros procedimientos emotivos análogos.

Sus adversarios dicen: "Precisamente porque el niño es accesible al elemento legendario es necesario darle esa nota emotiva".

Esa pedagogía, inconscientemente, sin saberlo, sigue la tendencia de los que quieren eternizar la confusión, la tendencia de la sociedad burguesa en regresión hacia el feudalismo.

Hubo una época en que esas leyendas eran todo lo que los mismos adultos sabían del mundo. Pero ¿por qué vamos hoy a contribuir a que los niños crean en unas representaciones a las que tendrán que renunciar forzosamente?

¿Qué pedagogía es esa tan necia, romántica, reaccionaria? Y, sin embargo, no es difícil hacer más y mejor. Fácilmente se observa en los niños que sienten todo cuanto el mundo real nos ofrece. La fuerza de su imaginación les impulsa a ponerse en contacto con todas las cosas, ya se trate de una máquina o de cualquier otra cosa. Los niños deben descubrir por sí mismos las maravillas de que se les habla, las posibilidades creadas, y que les son tan necesarias en el seno del mundo real. La imaginación aplicada a transformar el mundo, la imaginación aplicada a lo real, eso es lo importante. Eso es lo indispensable cuando se considera al hombre integral y la historia de la humanidad; de este modo no se causa perjuicio a la imaginación, como facultad particular del hombre.

Por lo demás, es instructivo, dolorosamente instructivo, el ver cómo la Sra. Montessori se ha pasado al campo de la reacción burguesa. Ha escrito un librito sobre El Niño en la Iglesia ¡Lo fantástico en religión, según ella, no es fantástico!

En los jóvenes se comprende que la disposición a dejarse extraviar por la religión exista todavía. Quieren darse valor y fortalecer sus ánimos traspasando el mundo real y no aplicando su imaginación a los hechos de ese mundo.

Por eso yo encuentro en la revista publicada aquí, en Leipzig, por el Instituto de Enseñanza obrera *Voluntad de cultura*, un artículo en el que la religión está descrita con simpatía, como la eterna impulsión del hombre a ser llevado más allá de las realidades de este mundo, y a comprender y llegar a unirse con la causa primera de esas realidades.

"Innumerables pedagogos", que hasta se denominan socialistas, están hoy pronto a inocular a la juventud el espíritu religioso de la sociedad burguesa decadente y a enviar jóvenes, llenos de sensibilidad y de imaginación, a la cruzada religiosa cuyo fin es el descubrimiento del "misterio infinito".

Pero no es difícil erigir ante los jóvenes una imagen tal de la realidad terrestre, que, a la vista de sus embriagadoras posibilidades abandonen ese fantasma llamado infinito, lleno de necio orgullo, y declaren, orgullosos de su modestia: "Sí, somos unos "pobres" muchachos. No existen entre nosotros y ese misterio infinito las relaciones que el hombre religioso afirma sostener. La "Casa de Dios" de que se nos habla con deleite no es otra cosa que el cielo, mejor dicho, la lejanía del universo; pero hasta ahora el círculo de las experiencias terrestres de mi religión estaba determinado por el sacerdote, que trabaja en favor de to-

da explotación y del parasitismo, y en beneficio de la clase dominante”.

En cuanto a nosotros, sacamos nuestra enseñanza de la historia de la humanidad aquí abajo: nosotros vemos surgir de cada niño proletario el hombre del porvenir, el hombre que piensa y capaz de perfección. Su imagen resplandece ante nosotros y nos alienta. Sabemos, al mismo tiempo, cuáles son nuestras lagunas, sabemos que cometemos todavía faltas. Pero, aun cuando la vieja generación estuviera luchando toda su vida sin éxito, su fracaso anunciaría la victoria de la joven generación.

¡Ved de qué manera, por nuestra parte, el fracaso se transforma en éxito! las cosas no sucederán en Alemania como en Rusia; las cosas pasarán de otro modo. Pero la historia humana, la revolución social, no echarán a un lado a Alemania ni a la Europa Central. Lo único que falta saber es si queremos ser simples víctimas o si queremos participar en la dirección. La hora está siempre al llegar, siempre al venir la ocasión.

Algún día os veréis forzados a construir de nuevo las bases de la educación y de la vida personal, y será mucho mejor que se encuentren camaradas capaces de preverlo y de tomar las medidas preparatorias.

Nuestra Internacional trata de trabajar en ese sentido. Ni ingratitudes ni menosprecios nos desconcertarán en esta labor. Pero nuestro trabajo comprende también la lucha colectiva, la lucha científicamente reflexiva contra las religiones: nuestro trabajo comprende, frente a los que están atacados del mal religioso, ¡todo el amor de que somos capaces, toda la comprensión humana y toda, toda la pedagogía!

Tesis

1. Las religiones constituyen la expresión más concentrada de la prehistoria de la humanidad. El género humano no tiene todavía resuelta la labor rudimentaria que le imponen el medio que le rodea y su naturaleza: la supresión del hambre, la miseria económica, las enfermedades que subsisten a consecuencia de esa miseria y, en una palabra, la supresión de la sociedad dividida en clases.

La humanidad sacaba tranquilamente quimeras religiosas y subproductos filosóficos del proceso de descomposición y de decadencia de las religiones, buenos para desviar de la tarea principal, a saber: el combate contra la sociedad dividida en clases (actitud idealista de replegarse sobre sí mismo, fascinación por las bellas artes, sectas primitivas y sectas evolucionadas del género del socialismo religioso).

2. Por consecuencia de este estado de cosas, los beneficiarios de la división en clases sostienen todas las tendencias religiosas o emparentadas con la religión como apoyo de la sociedad dividida en clases.

3. La escuela se desenvuelve contrastando y compitiendo con la religión, o más exactamente, con la forma organizada de la religión, a saber, las iglesias y las sectas. La sociedad capitalista y su Estado tenían absoluta necesidad de una organización escolar capaz de suministrar ciertos conocimientos, ciertas aptitudes para dirigir la naturaleza exterior al hombre.

Por el contrario, la dirección del hombre parecía, antes y luego, un “privilegio de la voluntad divina” en la sociedad dividida en clases;

sometiendo la educación del niño a una triple jerarquía: el padre de familia, el padre del Estado y el padre espiritual.

4. El desenvolvimiento de las cosas bajo el capitalismo ha conducido a la formación de una organización de lucha consciente para dar una dirección nueva a las relaciones humanas, es decir, en favor de la socialización de los medios de producción. Desde que el capitalismo se ve así amenazado por el marxismo y el leninismo, la clase dominante renuncia de una manera cada vez más visible a la actitud científica de los burgueses revolucionarios de antes.

5. La escuela, como organización de la influencia ejercida por la sociedad sobre las jóvenes generaciones, dependen desde el punto de vista económico y político, de la sociedad que se vuelve revolucionaria; la escuela, como organismo, no puede llegar a ser progresista más que después del cambio de las relaciones de propiedad y de las relaciones sociales mediante la revolución proletaria. Entonces la escuela llegará a ser el campo donde se podrá imprimir, en el sentido del marxismo revolucionario, una nueva dirección a las relaciones entre los hombres, en lugar de la voluntad "de eternizar la confusión" que hoy constituye la herencia pedagógica de la concepción religiosa de la existencia; concepción decadente y corrompida.

6. La escuela de la Unión Soviética ha realizado la transición de la escuela feudal y burguesa a la escuela orientada en el sentido proletario. Si nosotros queremos sacar de esta experiencia la lección que encierra y evitar que se consolide la escuela de los demás países al servicio de la sociedad burguesa, en vías de desaparición, los avanzados de la pedagogía deben, en todas partes, guardando estrecho contacto con la lucha consciente de las masas proletarias contra la sociedad dividida en clases y sacando partido de su cualidad de especialistas pedagógicos, desarrollar una pedagogía capaz de combatir, con una virtualidad pedagógica efectiva, los efectos del opio religioso y de la pedagogía adormecedora del pasado, pariente próxima de la religión: me refiero, naturalmente, a la pedagogía del marxismo revolucionario.

7. Propagando la pedagogía del marxismo revolucionario, al mismo tiempo nos proveemos de la mejor arma de lucha pedagógica contra los estupefactores de la religión y de las concepciones emparentadas con la religión; procedemos de la siguiente manera:

a) Nosotros tenemos conciencia de la "marcha objetiva" del desarrollo histórico de la humanidad.

b) Comprobamos, dentro del cuadro de la marcha objetiva de la historia, el margen que separa las condiciones de vida y las posibilidades de felicidad de los hombres, que son el objeto propio del trabajo pedagógico.

c) Planteamos, sobre ello, las cuestiones siguientes: ¿Cuál es tu situación de clase? (Cuestión que examinamos de un modo permanente, teniendo en cuenta los cambios de clase eventuales) ¿Cuál es tu constitución biológica? ¿La salud, las enfermedades, la edad, el sexo? ¿Qué influencia tienen en la totalidad de tu vida el sistema de alimentación, la vida sexual, el sistema nervioso? ¿Cuál es la ley de acción mutua de esos elementos unos sobre otros? ¿Cómo se han asociado hasta aquí en

tu vida la situación de clase y las disposiciones personales? Recordemos las condiciones de lugar y de tiempo en las cuales te has desarrollado.

El país natal y la época imprimen un carácter especial a la situación de clase. ¿Cómo se ha ido ensanchando y rectificando, a la luz de tu conciencia, el círculo limitado de experiencias que se ha formado inconscientemente desde tu tierna infancia? ¿Dónde encontrar las relaciones de la historia personal con la historia general del mundo exterior? ¿Dónde están los puntos de ruptura? ¿Cómo ha resultado de todo eso tu posición en la lucha de clases?

d) Una vez que tenemos así claramente determinado el margen de las condiciones de vida y de las posibilidades de felicidad de los hombres con las cuales hemos de realizar nuestro trabajo pedagógico, que son igualmente las nuestras, nos fijamos a nosotros mismos y a cada uno la exigencia pedagógica que consiste en llenar ese margen: Tú debes lo que puedes en presencia de la marcha objetiva del desenvolvimiento social, según tu situación y tus disposiciones.

8. Esa orientación general sobre la pedagogía marxista debe ser utilizada igualmente para tratar los residuos religiosos o pseudo-religiosos. Según el punto de vista expresado en el N.º 7 c), contestamos a las cuestiones siguientes:

a) ¿A causa de qué asociaciones están todavía los hombres amarrados al espíritu religioso? ¿Es una necesidad de la naturaleza humana?

b) ¿A causa de qué asociaciones se revuelven contra el espíritu religioso?

c) Luego, insistimos, bajo una forma que nos aleja del espíritu religioso, acerca de esos elementos preciosos que existen en los hombres amalgamados con el espíritu religioso y que constituyen, a sus ojos, el valor.

d) Alimentemos y satisfagamos esas necesidades preciosas del hombre que la religión deja insatisfechas y que le incitan a rebelarse contra la religión.

9. Por consecuencia de nuestro acuerdo con la marcha objetiva de la historia, la pedagogía marxista logrará también realizar la obra que la política marxista ha realizado ya en parte: la liberación de las fuerzas oprimidas y falseadas en el seno de las masas.

Gracias al método indicado, nosotros libertamos, desde la más temprana edad, las fuerzas motrices de la historia de sus ligaduras con la religión, y, puesto que la religión y la pedagogía emparentada con ella están obligadas a arraigar en una rama inmovilizada del desarrollo de la humanidad y, por consecuencia, a entregarse a la opresión y a persecuciones de todas clases, nosotros podemos proporcionar a los niños más bienestar por medio de la educación; se ponen más fácilmente en contacto con sus propias condiciones de existencia y posibilidades de felicidad, con la marcha objetiva de la historia, con la lucha emancipadora del proletariado.

10. Una vez que lleguen a la edad de la razón, nuestros discípulos nos aplicarán a nosotros, sus educadores, cada vez más, el método que nosotros les hemos aplicado. El método que se define con esta breve fórmula: apreciación científica del lugar que uno mismo debe ocupar y

mutuo "control". O más bien, para hablar en forma de imperativo pedagógico: "Tú debes tratar científicamente a tu prójimo y a tí mismo; he ahí el contraste perfecto de la moral religiosa, moral arbitraria y conforme a un estado rudimentario del conocimiento.

La labor de la escuela es superar a la moral y a la pedagogía reinantes en la sociedad dividida en clases; moral y pedagogía que, penetradas hipócrita o visiblemente por el espíritu religioso, constituyen un peligro para toda la humanidad a este fin, es necesario aprovecharse de la dirección avanzada y científica de las relaciones entre los hombres y conjuntamente de la producción superior de felicidad a que conducen esas relaciones.

Intervención del camarada Pinkievitch

EN FIN DE LA EDUCACION

Grandes aplausos subrayan el exordio del camarada Pinkievitch.

—Agradezco mucho la acogida fraternal que me hacéis. Comprendo perfectamente que esta acogida no está dedicada a mí personalmente, sino a toda la delegación soviética, o mejor aún, a la totalidad de los trabajadores de la enseñanza y de la clase obrera de la Unión Soviética, que trabajan para realizar la idea socialista. —

Yo os transmito el saludo de los maestros de toda Rusia. ¡Viva la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza! ¡Viva la clase obrera!

Permitidme, ya que no estoy aquí más que desde hace algunas horas, exponer algunas consideraciones de principio sobre las cuestiones pedagógicas. ¿Cuál es entre nosotros el fin del proceso pedagógico?

Nosotros damos a esta pregunta una respuesta clara: la misión de nuestra escuela es formar hombres útiles, sanos, aptos para el trabajo.

Quizás esta definición tenga necesidad de ser rectificadada un poco; nosotros decimos más bien "constructores del régimen socialista", porque nuestra sociedad, que se encuentra actualmente en un estado de transición, no está todavía en estado de construir un régimen realmente comunista.

Tal es el fin que el Estado propone a la Escuela.

Pero se puede también plantear esta cuestión desde el punto de vista del niño. El niño no debe ser objeto, sino sujeto y debe comprender el fin del trabajo escolar. Ese fin se le da ya propuesto a los niños; pero ellos deben fijarse también un fin.

Cooling fragmenta toda la enseñanza en proyectos, y los alumnos escogen para sí uno de esos proyectos. La diferencia entre esa concepción y la nuestra estriba en que nuestros proyectos están orientados hacia la sociedad. Esos proyectos pueden ser: un día en el bosque; participación en la lucha contra los insectos; trabajo de los niños con los analfabetos. En relación con ese trabajo, los niños adquieren diferentes conocimientos. Diréis que esos deberes pueden también ser propuestos desde arriba. Pero basta con dar una vez un ejemplo a los niños; a continuación, encuentran ellos mismos el tema de su trabajo, las direcciones y los medios.

De esta manera se encuentra resuelta la antítesis entre el fin libre-

mente elegido y el deber, porque los niños se proponen a sí mismos el deber que han de realizar, y nos encaminamos a la síntesis.

A todo eso está íntimamente ligado el self-government de los alumnos. Y de esta manera llegamos a los centros de interés, a la escuela activa, a los métodos de investigación, a la Escuela del Trabajo.

Naturalmente que todas esas tareas no pueden llevarse a cabo más que disponiendo de maestros capaces, convenientemente formados. Puedo asegurar que la mayoría de los maestros se asimilan con entusiasmo la nueva concepción. Por eso quiero concluir gritando: ¡Viva el maestro soviético y el maestro moderno en el mundo entero!

III.—ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN U.R.S.S.

por Pinkiévitsh

Tesis

La organización de la enseñanza, en general, es uno de los problemas más importantes en orden a la estructura cultural de cada país. Al mismo tiempo, cuando se analiza profundamente esta cuestión, se descubre siempre en esa organización la esencia misma de la Sociedad a que se refiere. Y si de toda la historia de la sociedad, hasta aquí, puede decirse que no ha sido otra cosa que la historia de la lucha de clases, esa lucha de clases no ha repercutido en parte alguna con tanta precisión e intensidad como en la enseñanza.

Lo mismo en Grecia que en Roma, en los albores de nuestra civilización que en los tiempos presentes, la enseñanza se ha organizado siempre para servir a las clases dominantes de la población. De ahí que no encontremos en ningún país una organización escolar capaz de dar satisfacción a toda la sociedad. Una organización escolar que responda a las exigencias de la humanidad sólo será posible cuando desaparezcan las clases sociales, es decir, en un régimen comunista. En cambio, no puede existir en una sociedad de clases ni en una sociedad de transición creada por la dictadura del proletariado.

Si en cada organización vemos reflejarse los intereses de las clases dominantes, en la organización escolar de cada país veremos las distintas modalidades político-económicas características de dicho país. Y cuando mayor y más diferentes sean las capas sociales que se disputan o reparten el Poder—a lo que llegan mediante una serie de compromisos para mantener cierto equilibrio inestable en el país—más frágil será la organización de la enseñanza. En cambio, en aquellos países donde el Poder está en manos de una sola clase o de una sola capa social, la organización escolar es mucho más homogénea, más compacta y más consecuente, ya que no han tenido que hacer a nadie concesiones de ningún género.

Tanto Europa como América nos dan valiosos ejemplos de estas transacciones en materia de enseñanza.

Recordemos la lucha, tan prolongada como dolorosa, que actualmen-

te se sostiene en Alemania en torno a la ley escolar, los titubeos de la política inglesa en orden a la enseñanza, durante estos últimos años, las mismas fluctuaciones francesas... Y ni que decir tiene que todos estos compromisos y todas estas transacciones no benefician, en fin de cuentas, más que a las clases dominantes. Las masas obreras no reciben más educación, que aquella que la burguesía estima necesaria para procurarse la mano de obra calificada que le es preciso. Las necesidades económicas de la sociedad capitalista exigen un obrero semi-instruido, que sepa justamente lo suficiente para ser un trabajador hábil y bien orientado en la producción, pero que no sea capaz de pretender ocupar situación de dirigente. Para conseguir esos fines se impone una organización escolar adecuada.

LOS ESTADOS UNIDOS Y FRANCIA

No entra en mi ánimo el insistir acerca de las características de los diversos sistemas de los países capitalistas. Ello exigiría una gran cantidad de tiempo que no tengo. Por eso me voy a limitar tan solo a escoger dos ejemplos. Uno de ellos lo extraeré de la organización escolar de los Estados Unidos que, al parecer, es la que más se aproxima a la idea de la Escuela Única del Trabajo. El otro lo buscaré en la organización francesa, que no tiene, ni mucho menos, semejante pretensión.

La organización escolar de los Estados Unidos consta, si se siguieran todos los grados de enseñanza que tiene establecido, de 25 años de estudio. Para llegar a conseguir los títulos superiores de ingeniero, médico, etc., hay que sufrir infinidad de exámenes. La significación política de esta estructura es evidente: ningún obrero, en un país capitalista como América, podrá prolongar sus estudios en esa proporción. Por consiguiente, no ocupará jamás puestos importantes en la vida cultural, ni en la vida industrial.

Esa misma tendencia se observa en Francia. En Francia las masas populares van a la escuela primaria, mientras que las familias pudientes envían a sus hijos al Liceo o al Colegio. Las modificaciones realizadas últimamente o en proyecto no cambian nada esta situación. Las masas obreras tampoco tienen en Francia la menor esperanza de llegar a los primeros puestos de la economía nacional, que sigue estando en manos de las clases privilegiadas.

Sin embargo, si buscamos la confesión de esas tendencias, buscaremos en vano. No confiesan francamente sus fines. Los ocultan y disimulan tras una exuberante fraseología democrática y tras unas fórmulas llamadas "humanitarias".

Esa fraseología produce sus efectos. No faltan tontos, incluso en la clase obrera, que se dejan engañar y creen que la burguesía se preocupa efectivamente de la instrucción del pueblo. El mismo Natorp no llega a colocarse junto a los trabajadores en sus investigaciones de pedagogía social. No obstante sus simpatías por el socialismo, constantemente emplea términos ambiguos y no precisa su concepto de la Sociedad, defecto que ha extraviado ya a no pocos intelectuales, sinceramente animados en favor de la clase obrera.

PRINCIPIOS QUE INFORMAN LA ORGANIZACION ESCOLAR SOVIETICA

En Rusia el problema de la enseñanza reviste otros caracteres. En Rusia el poder está en manos de los trabajadores, los cuales no tienen compromiso alguno con nadie, ni necesitan hacer transacciones con las demás clases. La dictadura del proletariado no las acepta. Por eso la organización de la enseñanza es monolítica, compacta y refleja los intereses de las masas trabajadoras en una sociedad todavía transitoria.

Para estructurar la enseñanza soviética, sus organizadores sentaron las siguientes bases:

a) La enseñanza debe establecerse en beneficio de los trabajadores de Rusia, quienes, frente a todo un mundo de enemigos, edifican un régimen socialista. Ello señala ya los fines de la educación. Como el problema de los fines ha sido ya objeto de otra ponencia, yo me limitaré a decir aquí que la enseñanza en nuestro país se inspira en los intereses del proletariado revolucionario que reorganiza y transforma, de acuerdo con los campesinos y con su ayuda, la vieja Rusia capitalista en sociedad socialista.

b) Este sistema, como consecuencia de lo dicho anteriormente, no solamente debe adaptarse a las capas proletarias propiamente dichas, sino que debe servir de instrumento para influenciar las zonas no proletarias o medio proletarias, haciéndolas que participen en esa obra de edificación socialista.

c) Debe igualmente responder a las necesidades de la economía nacional y servir de poderoso factor del desarrollo económico del país. Este aspecto tiene considerable importancia en Rusia, ya que, todavía, en la actualidad y en este orden de cosas, vive atrasada y tiene que realizar grandes esfuerzos y penosos sacrificios para ponerse al mismo nivel de las naciones burguesas que la rodean.

d) Dada la diversidad de pueblos que integran Rusia y le dan su particular fisonomía, la estructura de la instrucción pública y contenido deben favorecer el desarrollo de las culturas nacionales. En ese sentido hemos obtenido ya importantes resultados. Hemos creado la escuela nacional; hemos abolido todos los privilegios y todas las restricciones de orden nacional o religioso; ya no hay privilegio alguno para el idioma ruso; desde la revolución hemos hecho alfabetos con caracteres latinos para 16 naciones; en la actualidad la enseñanza se da en las escuelas en 32 idiomas diferentes; hemos libertado a la mujer oriental...

Esta política del gobierno soviético acaso sorprenda a algunos de nuestros camaradas y quizá se pregunten cómo puede armonizarse con los principios internacionalistas. A esa pregunta contestaremos con las siguientes palabras de Lunatcharski, comisario de Instrucción Pública: "Nosotros sabemos que la política de nuestra Unión es una y que la cultura de nuestra Unión es una también. Sabemos que esta cultura única de nuestra Unión servirá de base a la cultura única de toda la humanidad... Pero sabemos igualmente que no podemos realizar esta unidad sino respetando profundamente la fisonomía nacional de cada pueblo, de cada tribu, y hasta vemos las grandes ventajas que supone una

cultura que no sea monótona, sino cosmopolita en el mejor sentido de la palabra, varia, multiforme desde el punto de vista de los idiomas y de las costumbres. Ya veremos lo que el porvenir tiene reservado a esa multiplicidad. Por el presente nosotros defendemos la unidad del pensamiento proletario, la unidad de concepción mundial proletaria y la plena libertad de expresión de esa cultura única."

e) La organización general, el contenido y los métodos de instrucción y de educación deben contribuir a la formación de campeones de los ideales de la clase obrera. De ahí que, como consecuencia, la educación y la instrucción de las masas populares estarán impregnadas de espíritu socialista y comunista. De esa forma, los fines de la pedagogía se amplían. La pedagogía ya no se reduce tan solo al desenvolvimiento del proceso del niño; sino que se transforma en teoría de la educación y de la instrucción de las masas populares en la época de la gran lucha y de la gran edificación.

f) El corolario de la tesis precedente será proclamar la necesidad de extender la acción educadora y cultural a toda la población: a los niños y a los adultos; a los hombres y a las mujeres, pues para edificar el nuevo régimen todos los factores son necesarios. Los niños, con su escuela, con su jardín, con su asilo, deben sentirse como un trozo, como un pedazo de ese ejército de constructores del socialismo. Y si eso decimos de los niños, ¿qué no podríamos decir de los adultos?

g) El rasgo distintivo del sistema escolar soviético es indudablemente su maleabilidad, su adaptabilidad a las particularidades locales. Todos los grados de la jerarquía escolar son accesibles a todos los trabajadores, sin que en ningún momento padezca la lógica de esa jerarquía a los enlaces armónicos de esos grados.

CONSECUENCIAS PRÁCTICAS

De esos principios fundamentales que hemos enumerado anteriormente podemos deducir toda una serie de consecuencias prácticas, con las que se precisará el trabajo concreto en nuestros centros de enseñanza. Los puntos fundamentales sobre los cuales debemos insistir aquí, son los siguientes: ante todo, las reivindicaciones ya formuladas por los célebres utópicos Tomás More, Campanella, Owen, Fourier, Marx y Engels, reivindicaciones relativas a la unión en el proceso de la educación y de la instrucción de la enseñanza con el trabajo productivo y con la participación en la actividad socialmente útil. En este sentido, hay que subrayar que la educación y la instrucción tienen un carácter politécnico (Marx).

Esta reivindicación, perfectamente de acuerdo con el espíritu de toda la construcción rusa, se justifica igualmente desde el punto de vista psicológico y desde el punto de vista de la introducción de los métodos activos en el trabajo pedagógico. La escuela forma constructores activos, capaces de construir y de luchar colectivamente, constructores que no se sientan encadenados por prejuicios o por supersticiones religiosas de ninguna clase. Para ello se crean órganos que corresponden a la escuela y a los niños, pues al querer formar hombres activos, constructores enérgi-

cos de la sociedad comunista, tienen que organizar un gran movimiento comunista entre los niños. En ese movimiento se engloban ya varios millones de pequeños.

La educación preescolar y la llamada instrucción paralela a la escuela-instrucción política,—“politprosviet”—que casi no se conocían antes de la revolución, están ahora considerablemente desarrolladas.

El sistema de las escuelas generales y profesionales está concebido de modo que responda lo más exactamente posible a las diversas necesidades de la economía nacional. Todavía no existe una completa unidad en la organización escolar de las diversas repúblicas. En Ucrania y en la Rusia Blanca, por ejemplo, la instrucción general o social termina a los 15 años, edad en que el escolar pasa a un centro profesional. En las otras repúblicas—Federación Caucásica—la instrucción general y politécnica llega hasta los 17 años. Estas diferencias se atenuarán con el tiempo; y ya han comenzado las gestiones para llegar a instaurar un sistema único de instrucción popular para toda la Unión.

Aunque existan pequeñas diferencias particulares entre los sistemas, los principios fundamentales son siempre los mismos: enseñanza laica, coeducación, libre acceso a todos, etc., caracteres que se encuentran en todas las repúblicas. Añadamos un nuevo rasgo típico: la enseñanza se ha democratizado grandemente. Ha adquirido tal importancia, que los pedagogos de los demás países no pueden formarse idea exacta de sus proporciones. El Gobierno soviético estima que todas las instituciones de la República, sin excepción alguna, tienen importancia cultural y pedagógica. Así, en Rusia, la prensa, el teatro, el cine, la T. S. H., las bibliotecas, los sindicatos, los organismos políticos, etc., tienen verdadera importancia cultural. Basta pensar en la colaboración que en este sentido prestan infinidad de obreros. Esos son, pues, los principios. Pero no seríamos sinceros si no advirtiésemos que todavía en nuestra organización existen lagunas. Así, en unos sitios la formación profesional comienza a los 15 o a los 17 años; en otros, por el contrario, comienzan a especializarse apenas abandonan la escuela primaria. Las escuelas de aprendices que hay en las fábricas, en los talleres y las escuelas profesionales técnicas admiten los alumnos con sólo poseer la instrucción primaria. La enseñanza no es todavía completamente gratuita ni absolutamente obligatoria. Esperamos poderlo conseguir allá por el año 1934. Las causas de esos defectos, que somos los primeros en reconocer, hay que buscarlas en la situación especial del país, en su atraso, en su pobreza, en la ruina que tiene que sufrir como consecuencia de la guerra mundial y de la guerra civil, y como consecuencia de tener que vivir en medio de la hostilidad de los demás Estados capitalistas. De todos modos confiamos liquidar rápidamente todos estos defectos.

EDUCACION SOCIAL

Veamos ahora rápidamente cómo se aplica esta organización rusa. En esta organización pueden verse cuatro líneas fundamentales: educación general o social, educación profesional, propaganda cultural y política e investigaciones científicas.

Comencemos por la educación social. Abarca todos los centros de educación preescolar—de 3 a 8 años en U. R. S. S. y de 4 a 8 en Ucrania;— las escuelas de primer grado—de 8 a 12;— las escuelas de segundo grado—de 12 a 15 y de 15 a 17;— y las escuelas para la juventud campesina. Pueden incluirse en esta enumeración las instituciones para huérfanos y para anormales. En todas estas escuelas encontraremos los principios ya enunciados: educación social y política con espíritu socialista y comunista; formación politécnica a base de trabajo productivo; trabajo de utilidad social entre la población; organización autónoma en los escolares—self government, pionniers;—espíritu realista y materialista en los programas; método dialéctico—complejos, síntesis—para estudiar los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad; métodos activos de trabajo escolar—sistema de laboratorio, de proyectos, método experimental, etc.;— marcada orientación hacia la producción o las producciones locales; estudio de la historia local; concentración de programas alrededor de la actividad laboriosa del hombre, etc. Todo esto contribuye a dar a todas las instituciones de educación social un carácter soviético y específicamente proletario. Conviene subrayar la importancia de los nuevos programas de la escuela de Trabajo—“Programas del consejo científico del Estado”—que, por primera vez, han realizado la organización marxista de la escuela del trabajo. Esos programas tienen, como centro, el trabajo, y, como finalidad, hacer colectivistas y campeones de los ideales de la clase obrera.

Como hay una ponencia que se ocupa especialmente de nuestros programas, me limito tan solo a hacer estas consideraciones de carácter general.

FORMACION PROFESIONAL

Los centros que tienen a su cargo la formación profesional pueden integrar cuatro grupos: a) centros de instrucción obrera; b) centros de instrucción profesional y técnica elemental; c) centros de instrucción profesional de segunda enseñanza; y d) centros de instrucción profesional superior con sus correspondientes Facultades obreras.

La enseñanza profesional soviética está caracterizada por la importancia especial que se concede a la educación obrera y a la educación de los adultos—escuelas de aprendices, de taller, de fábrica, etc.— desarrollo de la enseñanza profesional superior y creación de varias Facultades obreras.

En las escuelas de adultos encontramos particularmente acusada la íntima unión entre la enseñanza y la producción, entre la enseñanza y la vida, así como encontramos el mismo espíritu materialista, activo y colectivista, transmitido con el trabajo social.

En todas estas escuelas, el self-governement y la participación de los escolares en la vida de su escuela es grandísima. Igualmente hay una gran relación entre la escuela y la producción, sea bajo una forma práctica consagrándose a determinados aspectos de la producción, o haciendo que toda la escuela trabaje por un aspecto de la producción.

Como algunas escuelas profesionales no son escuelas de masas,

ni aceptar a todos los candidatos, hay que elegir, y en esa elección se manifiesta bien claramente el principio de clase mucho más que en las escuelas de educación social. A veces, en la prensa extranjera se encuentran artículos en los que se afirma que en lo referente a estas escuelas profesionales se observa cierto retroceso comparándolas con las escuelas profesionales existentes en el período prerrevolucionario. Como respuesta a estas afirmaciones, comparemos las cifras que nos proporcionan las estadísticas.

En 1914-15 teníamos 104,610 escuelas inferiores—de todos los tipos—para la enseñanza general, con 7.236,000 de alumnos. En 1926-27 el número de centros correspondientes se elevaba a 108,424 con 9.903,000 escolares, lo que supone el 103,6% y el 136% en relación al año 1914-15. En cuanto a la segunda enseñanza, veamos las siguientes cifras: En 1914-15 existían 1,790 establecimientos frecuentados por 564,000 alumnos; en 1926-27 tenemos 1,708 establecimientos frecuentados por 785,000 alumnos, esto es, el 95,4% y el 139%, respectivamente.

Veamos ahora la enseñanza profesional y media. En 1914-15 había 2,817 establecimientos con 267,000 escolares; en 1926-27 tenemos 5,002 establecimientos con 588,000 escolares, lo que supone un 175,9% y un 224,4% respectivamente. La instrucción superior comprendida, en 1914-15, 91 establecimientos de enseñanza superior con 125,000 estudiantes; actualmente hay 124 establecimientos de enseñanza superior frecuentados por 160,000 estudiantes, lo que supone un 136 y un 128%. Además poseemos instituciones escolares que no existían antes al menos como institución del Estado: 1,629 jardines de la Infancia con 85,349 niños.

EDUCACION POLITICA

No puede compararse la vieja organización con la serie de instituciones de cultura política para adultos creadas por Rusia y que alcanzan un desarrollo tal que no encontramos nada semejante en ningún país burgués. En ningún sitio ni en momento alguno la instrucción de las masas populares ha dado lugar a una dirección general del Estado. Sólo un gobierno de proletarios, como es el gobierno de los Soviets, podía plantearse como se ha planteado este problema, concediéndole una de sus principales preocupaciones. La actividad política y educativa tiene en Rusia una significación particular ya que el gobierno soviético encontró al país completamente en ruinas y en pleno obscurantismo. De ahí que una de sus primeras preocupaciones fuese la de liquidar el analfabetismo. En los últimos cinco años han aprendido a leer y escribir unos siete millones de personas.

Los "isbas" de lectura en los pueblos, y los "clubs obreros" en las ciudades, son las células organizadoras de la obra cultural entre los adultos. A ellas habrá que añadir las bibliotecas, los círculos de estudios que organizan audiciones de T. S. H., espectáculos, conferencias, discusiones, etc.

Además de los "isbas" de lectura, de los clubs, de los cursos para la liquidación de los analfabetos, el sistema de educación política comprende las bibliotecas, los museos, los teatros, cines—además de ciertos establecimientos que tienen un papel experimental modelo,—escuelas profesionales para adultos, escuelas para militantes soviéticos y comunistas, universidades obreras, etc. Esas son las principales formas que reviste esta educación política. Todavía habría que añadir la dirección autodidáctica que entra también en el programa de los organismos de educación política—cursos por correspondencia, manuales para instrucción individual, etc.

EL TRABAJO CIENTIFICO Y LA DIRECCION DE LA ENSEÑANZA

El último aspecto del trabajo educativo lo constituyen las investigaciones científicas que se realizan en varios centros de enseñanza, especialmente adaptadas a esta finalidad como, por ejemplo, los institutos experimentales—independientes o anexos a las escuelas superiores.— A la cabeza de estos establecimientos de investigaciones se encuentran tres academias: Academia Panunionista de Ciencias; Academia Comunista; Academia Ucraniana de Ciencias. Para la preparación de los nuevos cuadros de sabios se ha formado una categoría de "aspirantes" que siguen su preparación en los centros superiores de enseñanza y en los institutos experimentales. Nuestro trabajo de investigación sufre las consecuencias de una organización insuficiente y de la falta de plan. Ese vicio es imputable a que todavía existe mucho personal viejo acostumbrado a métodos individualistas de investigación científica.

La instrucción pública en U. R. S. S. está dirigida por los órganos del gobierno y por los comisarios de instrucción pública. Además, las secciones culturales de los sindicatos, de las organizaciones corporativas, del Ejército Rojo y de la flota dirigen también, en su esfera de acción, el trabajo cultural.

HACIA UN GRAN ESPLENDOR CULTURAL

En este esquemático relato que estamos haciendo no hemos tenido ocasión de indicar las condiciones en que se desarrolla nuestro trabajo. Había que señalar muchas lagunas. Nuestro fundamental obstáculo es nuestra pobreza. No poseemos los laboratorios, ni las escuelas superiores necesarias para un país tan extenso como el nuestro, ni para una población de 150 millones de habitantes. Esa es la causa de que desde el punto de vista técnico estemos retrasados en comparación con ciertos estados burgueses. Pero, teniendo en cuenta lo que hemos hecho en los últimos cinco años, esperamos recuperar rápidamente el tiempo perdido.

Los testigos imparciales de nuestro trabajo han reconocido siempre el desarrollo cultural y los resultados ya alcanzados en el campo de la instrucción pública, desarrollo en cantidad y en calidad. La organización de la educación preescolar, de la acción educadora y política, la creación de tipos nuevos de escuelas originales adecuadas al espíritu de la dictadura del proletariado—escuelas de fábrica, de taller, donde la

enseñanza está íntimamente unida a la producción, como las escuelas para la juventud campesina—la revisión radical de los métodos de enseñanza y la renovación del contenido de la enseñanza en todos los grados de la escuela. Esas son las principales innovaciones que señala el cambio considerable realizado por la Revolución de octubre en nuestro país. No es, pues, de extrañar que Máximo Gorki, nuestro célebre escritor, haya estimado nuestra obra de esta forma: "Estáis de tal modo sumergidos en vuestro trabajo, que no os dáis cuenta de los resultados obtenidos."

En cambio, yo, que me encuentro a cierta distancia, puedo seguir y sigo todas las manifestaciones del mismo. Aunque me ocupo sólo de literatura, desde mi observatorio veo todo lo que pasa en Rusia y puedo deciros que vosotros mismos no podéis imaginar el considerable desarrollo cultural alcanzado por el pueblo."

Ahi tenéis, pues, los resultados en orden a la enseñanza, que supone el que el Estado esté en manos de los trabajadores. A pesar de los obstáculos, de las dificultades encontradas, los trabajadores aspiran a la instrucción, a un esplendor cultural como jamás ha conocido la historia. Esta idea la expresó magníficamente Lenin en su "Hoja diaria" del 2 de enero de 1923 (Obras, Tomo XVIII, pág. 196). "Habrá que plantear esta cuestión del obscurantismo semiasiático del que todavía no nos hemos libertado en la actualidad y del que no lograremos libertarnos sin grandes esfuerzos. Lo conseguiremos porque en ninguna parte los problemas culturales se plantean tan radicalmente y tan sistemáticamente como entre nosotros. En ningún sitio se encuentra el poder del Estado en manos de la clase trabajadora que comprende perfectamente las imperfecciones, si no de su cultura, si de su instrucción elemental. En ningún sitio la clase trabajadora está dispuesta ni hace los sacrificios que en este orden de cosas hemos hecho y hacemos nosotros."

Con lo dicho creo que se tienen suficientes elementos, no sólo para caracterizar la instrucción pública de los soviets, sino para criticar el sistema de los Estados capitalistas. Queda evidenciado el carácter explotador y burgués del sistema cultural de los Estados capitalistas si se compara con el que, en circunstancias difíciles y a costa de sacrificios inauditos, pero con tesón, han creado los soviets.

Confío en que nuestra Internacional utilizará la lección que se desprende del trabajo del gobierno soviético en orden a la enseñanza, y espero igualmente que los trabajadores de la enseñanza tendrán pronto ocasión de utilizar estas lecciones en sus propios países,

a) LA ESCUELA PRIMARIA SOVIETICA: PRINCIPIOS Y ORGANIZACION

por S. T. Chatsky

Tesis

La Revolución de Octubre, la más grande de cuantas revoluciones ha conocido el mundo, ha cambiado radicalmente no sólo las condiciones económicas, sociales y políticas de nuestro país, sino que, al mismo tiempo, ha inaugurado una nueva era en la enseñanza.

La revolución ha modificado incluso los fines de nuestra educación social. Nosotros queremos, ante todo, formar ciudadanos conscientes de la República soviética, ciudadanos aptos para asentar el socialismo en nuestro país. Este problema se lo planteó la revolución como una de sus más elevadas preocupaciones. De su solución depende que se consolide el régimen soviético para muchos años, o el que se debiliten las grandes conquistas de la Revolución de Octubre.

¿Cómo tratamos de realizar nuestros principios de educación social? Tomando como base nuestra experiencia de diez años podemos afirmar que la Escuela única del trabajo es la que mejor responde a nuestra finalidad. Nuestra concepción de la Escuela única del trabajo no se parece en nada a la concepción de la escuela única que se advierte en los demás países. Para nosotros, la Escuela única confunde en su denominación la idea de la variedad de las disciplinas enseñadas y la idea del trabajo, diferenciándose de ese modo de las escuelas puramente intelectualistas o puramente profesionales.

La Escuela única del trabajo tiene por objeto inculcar a los niños conocimientos generales estableciendo la más estrecha unión entre la educación social y la instrucción profesional. Su programa se basa en el proceso del trabajo y de las leyes sociales. De esa forma la escuela hace que, en la medida de sus fuerzas, los niños contribuyan a la construcción socialista de las masas.

La duración media de la escolaridad es de cuatro años. Los niños se reparten en grupos atendiendo a sus conocimientos y capacidades. Para que nuestros alumnos puedan contribuir en la medida de sus fuerzas a la actividad productora de los trabajadores, debemos pedir la colaboración de las masas laboriosas para redactar los programas escolares. En la Escuela única, la enseñanza se transmite mediante un método que permite a las jóvenes generaciones adquirir aquellos conocimientos teóricos y prácticos necesarios a los ciudadanos de un país de trabajadores. Nosotros hacemos que los niños se inicien en la comprensión real de la vida basando la enseñanza en el medio que rodea al niño. Desde luego, en nuestras escuelas queda suprimida toda enseñanza religiosa y cualquiera otra clase de superstición. En todas las escuelas existe coeducación.

Al redactar nuestros programas tenemos muy en cuenta las particularidades de las masas trabajadoras de la localidad, cosa muy importante

en orden al problema de las nacionalidades. Los métodos conservan todos una misma substancia proletaria, pero cada cual se sirve del idioma y de las costumbres de las distintas nacionalidades rusas.

LA ESCUELA ÚNICA DEL TRABAJO

La escuela única del trabajo pone al niño en contacto con la vida. Y lo hace tanto en calidad de observador como de investigador. Le enseña, pues, a orientarse en el proceso del trabajo, en los fenómenos de la naturaleza y en las manifestaciones de la vida social. Las tres grandes divisiones que pueden hacerse de la actividad de la Escuela única son éstas: naturaleza, trabajo, sociedad. Pero lo interesante estriba en hacer que el niño comprenda la esencia de los fenómenos de la vida. A la cabeza del programa de la Escuela única se encuentra el estudio del proceso del trabajo. Se procura hacer que el niño observe la relación existente entre las formas del trabajo y las fuerzas de la naturaleza. Partiendo del principio de que todo trabajo es una victoria del hombre sobre las fuerzas ciegas de la naturaleza, infundimos a los niños fe en el poder sin límites de la inteligencia humana y de la ciencia.

Todo trabajo, a su vez, ofrece como resultado un "producto" que puede servir para aumentar el bienestar individual, o de un grupo social o de la sociedad entera. De ese modo, enseñamos a nuestros niños la manera de contribuir al incremento de la producción según los principios socialistas. Desde pequeños van comprendiendo que sólo en una sociedad socialista deja de existir la explotación del hombre por el hombre. A esa determinación de las relaciones existentes entre los diversos grupos de fenómenos llamamos "principio del complejo".

No basta con que los niños aprendan a observar y a comprender esos fenómenos. Los resultados de sus observaciones deben influir sobre la vida y la actividad humanas. Una estrecha relación entre la teoría y la práctica se encuentra igualmente en la base de nuestro método pedagógico. Toda idea asimilada por el niño debe estimularse a la acción y revestir una forma de trabajo accesible a sus fuerzas.

El programa de nuestra Escuela única sigue el siguiente esquema: ampliar el horizonte intelectual del alumno e intensificar las posibilidades que tiene de aplicar su trabajo a la vida del medio que le circunda. El primer grado hace que el niño participe en la organización de su vida escolar y de su vida privada. Durante el primer año, la escuela única concede gran importancia a las cuestiones de higiene en orden al local, a los muebles, a las ropas, a fin de acostumbrar al niño al orden y a la limpieza, tanto en la escuela como en su casa. Igualmente tiende a cultivar en el niño el gusto por la vida en común, con sus camaradas. Además la escuela trata de controlar la vida del niño en el seno de la familia, haciendo al mismo tiempo que la familia se interese y colabore en el trabajo de la escuela.

Durante el segundo año, el programa no solamente se inspira en la vida doméstica y escolar, sino que se inspira igualmente en la vida de la aldea, del pueblo, de la ciudad, del barrio populoso. El trabajo de los niños se organiza y prepara con esa base. El niño ve la relación que

existe entre la vida doméstica y la vida de la ciudad; entre la vida de la escuela y la vida del barrio; entre su actividad en el pequeño mundo en que vive y la actividad del hombre en su afán de dominar las fuerzas de la naturaleza. Al mismo tiempo, se le ponen de manifiesto las particularidades de la vida pública de ese pequeño organismo social.

Durante el tercer año se estudia la ciudad. Para ello se utiliza siempre la observación inmediata del niño, haciendo inducciones, sin caer nunca en un conocimiento excesivamente abstracto. Por eso inculcamos al niño una actitud activa en relación con todo cuanto observe y estudie. Idénticas observaciones hay que hacer en cuanto al cuarto año en el que se estudia la vida de Rusia y, en parte, la de algunos otros países. Si el programa se limitara a estudiar los datos geográficos y las costumbres, resultaría insuficiente. El programa debe evocar la vida toda de ese enorme país cuyos elementos todos, y por procedimientos distintos, tienden a un solo fin: edificar la sociedad soviética. Con lenguaje vivo y concreto nos dirigimos a los niños, procurando hacerles sentir el espíritu creador de nuestra obra de reconstrucción en la que colaboran todas las nacionalidades del país. De esa forma estimulamos en el niño su voluntad de participar en la vida social.

En el último año hacemos comprender al niño la diferencia que existe entre nuestro país—país de trabajadores—y los Estados burgueses que explotan a los trabajadores, lo mismo en la metrópoli que en las colonias. Iniciamos a los niños en la lucha de todos los pueblos oprimidos, en la lucha de las clases obreras explotadas. Establecemos las bases de una educación internacional de la juventud.

No tratamos de ocultar las grandes dificultades que presenta la realización de nuestro programa. Nuestros esfuerzos tienden a concretarlo en el trabajo del maestro.

En la realización de nuestro programa observamos el orden siguiente: primero, lo aplicamos a título de investigación, de orientación. Establecemos todo lo concretamente que nos es posible las cuestiones que tenemos que repartir en los cuatro años de escolaridad. Con la experiencia vamos modificando los programas. Ahora estamos elaborando una segunda edición de nuestro programa. Llamamos la atención sobre todo acerca de la ayuda que debe recibir el maestro para la adquisición de libros y material escolar; acerca de la preparación y perfeccionamiento del personal pedagógico; acerca de la elaboración de procedimientos de organización que puedan facilitar el control o inspección escolar.

Ultimamente hemos adoptado el principio de las escuelas de ensayo. Estas escuelas trabajan con un grupo determinado de muchachos. Son escuelas ordinarias, pero están provistas de un mejor cuadro de maestros y dotadas de mejor y más abundante material. Estimamos que de esa forma podemos hacer tanteos y experiencias que favorezcan a todas las escuelas. Cuando hayamos resuelto toda una serie de cuestiones especiales repartidas entre los cuatro cursos, entonces podremos decir que hemos dado un paso en el perfeccionamiento de la enseñanza en las escuelas de masas.

MÉTODOS DE TRABAJO

Para poder alcanzar los fines ya indicados y poder realizar nuestro programa pedagógico, necesitamos escoger con tacto los métodos de trabajo. Conviene advertir que en la inmensa mayoría de los casos el trabajo metodológico de nuestros pedagogos ha disminuido desde la revolución.

Es difícil adoptar formas metodológicas adecuadas a las nuevas concepciones pedagógicas. En el estudio de la vida por el niño, no sólo como observador, sino como actor, debemos elaborar nuestro método de manera que nuestros principios sean confirmados por la vida.

Concedemos gran importancia a la experiencia que lleva ya el niño a la escuela. Esa experiencia será confirmada y completada por la experiencia social que, orientada en determinado sentido, le dará la escuela. De ese modo, contrastando la experiencia del niño con la experiencia acumulada de la escuela, el escolar aprenderá a juzgar los fenómenos más diversos.

Los hechos y las disciplinas que debe estudiar el niño ha de considerarlos como fenómenos aptos a estimular su actividad. Bien entendido, una actividad que inicie en el niño el deseo de edificar la sociedad socialista. Esa es, pues, la fisonomía del trabajo metódico que nosotros realizamos y con el que pretendemos resolver los problemas de educación socialista.

Paralelamente a esos métodos fundamentales elaboramos métodos de carácter técnico que exigen trabajos y ejercicios continuados y que tienen como finalidad enseñar a leer, escribir, contar, etc., aproximando al niño a la naturaleza. A este trabajo pedagógico concedemos una gran importancia. Desde el primer momento editamos una gran cantidad de libros escolares. Infinidad de autores trabajan bajo nuestra dirección en la confección de buenos libros y buen material escolar. Al decir bajo nuestra dirección queremos advertir que todo ello responde a nuestra declaración de principios. Así, si enseñamos a contar, no será para que el niño utilice esos conocimientos con el fin de engañar a sus semejantes. Todo lo que la escuela crea y enseña tienen que ser utilizado con fines sociales. Por eso incorporamos a los niños desde el primer momento a las fiestas revolucionarias. Y los vemos desfilar por las calles con sus carteles, con sus orfeones, con sus músicas. Redactan sus tesis y las discuten. Representan las piezas teatrales que ellos mismos escriben.

Para poner en práctica nuestras concepciones pedagógicas, necesitamos maestros dotados de cierta preparación, cosa que no tenemos, como tampoco tenemos los locales adecuados, ni el material conveniente. Pero confiamos tenerlo pronto.

Nosotros creemos que en la educación del niño no solamente interviene la escuela, sino también el medio. Por eso hacemos que la escuela y el medio estén compenetrados y que el mismo niño sirva de enlace entre la escuela y el medio. De esa forma la escuela llega a influir en el medio en que está colocada y, a su vez, influye en el niño nuevamente. Cada uno de los temas de trabajo adoptados por la escuela deben tener su correspondiente repercusión en el medio social.

En estos momentos seguimos con gran atención las experiencias pedagógicas realizadas o en curso en los Estados Unidos y en los países europeos occidentales, y tratamos de comprobar su aplicación al medio soviético. Fomentar la emulación de nuestros pequeños, colocar a unos cuantos como modelo de los demás nos repugna desde el punto de vista pedagógico. La escuela soviética tampoco admite los castigos. Para nosotros no hay más disciplina que la sumisión voluntaria al ambiente de la escuela. Por eso nos esforzamos en crearlo. Ese ambiente de camaradería impulsará a los alumnos a adaptar una actitud consciente en orden a las obligaciones que impone la escuela del estado soviético.

El niño debe darse cuenta de que no es solamente un alumno de la escuela, sino un futuro ciudadano de la República soviética, y que debe contribuir, en la medida de sus fuerzas y de sus posibilidades a la construcción del gran edificio socialista.

Los alumnos gozan de plena autonomía en la escuela y forman su soviét escolar. El maestro es, en realidad, el organizador de la vida, del trabajo y de los estudios de los alumnos. Los niños no deben ver en él sino a un camarada de más edad, de más experiencia y que trabaja con ellos para la realización de los mismos fines.

Queremos una generación sana. De ahí la importancia que damos a la educación física. En la medida de lo posible, ayudamos a las organizaciones infantiles que surgen fuera de la escuela con fines sociales. Así esperamos resolver el problema que hoy tenemos planteado en orden a la participación de los niños en las cooperativas de producción. Además, tenemos ante nosotros la cuestión más delicada e importante: la organización de los niños políticamente, con el fin de hacer que surjan de esas organizaciones los militantes que necesitamos para terminar la socialización del país.

V.—DISCIPLINA ESCOLAR.

3) LA DISCIPLINA ENTRE LOS ALUMNOS por Freinet (Francia)

Tesis

Capítulo I

LAS BASES DE LA DISCIPLINA

1. La disciplina autoritaria.—La disciplina de la escuela tradicional era—y sigue siendo, cualesquiera que sean las formas actuales—una disciplina esencialmente opresiva, en oposición con las necesidades físicas, psíquicas y sociales de los alumnos, y en contra de su verdadera educación.

Esa disciplina debe ser necesariamente desterrada.

No pretenderemos codificar los medios de que la disciplina autoritaria dispone. Nos contentaremos con indicar las etapas posibles hacia una disciplina liberal.

La Escuela, hasta hoy, ha hecho, sobre todo, labor instructiva, sin tener para nada en cuenta el alcance educativo de los diversos ejercicios que la adquisición de conocimientos necesita. El Maestro no se preocupaba de las necesidades actuales del niño. Tenía como misión inculcar a sus alumnos lo que había sido reconocido necesario por los adultos, y recopilado en los programas. Era menester constreñir constantemente al niño. La consecuencia natural de esto era que maestros y alumnos, necesariamente enemigos, chocaran a cada instante: el maestro para imponer, los alumnos para defenderse.

En esta lucha, los castigos corporales han ocupado, durante mucho tiempo, lugar preeminente, es más, le ocupan aún. ¿Es, acaso, que, aunque sin golpes, los castigos de encierro, de estar a pie firme, el recargo de lección, etc., no son castigos corporales más hipócritas y a veces más temibles y más perniciosos?

La Escuela, como la sociedad, ha evolucionado en el sentido democrático. Se han suprimido—en el papel al menos—los castigos corporales, pero sin llegar a las bases de la opresión. Se ha hecho más: se ha orientado hacia una disciplina "liberal", es decir, que se han "concedido" a los niños ciertas libertades, a cambio de las cuales se les exigen más deberes: se han modificado las "formas" de la opresión"; se ha instituido, en ciertos casos, una verdadera ley escolar—obra de los adultos—que da a los niños "la ilusión" de la libertad.

Pero la enseñanza ha conservado todo su fundamento opresivo. Aunque se hayan suprimido en las escuelas públicas los castigos corporales, quedan aún, como grandes principios disciplinarios, las clasificaciones de los alumnos, las recompensas y las penas.

Se ha recomendado oficialmente al educador delegue en sus alumnos ciertas funciones que éstos son capaces de llenar: cuidado del aseo personal y de la limpieza de la escuela, distribución de los cuadernos, cuidado de la biblioteca, etc.... ¡Y asombra, a veces, el que los niños no sientan toda la responsabilidad de su cargo, y se muestren indignos de la confianza que en ellos se deposita! De donde se deduce que, antes de conceder la libertad a los niños, es necesario que se manifiesten dignos de ella.

Y la disciplina autoritaria, de la que los maestros de nuestras escuelas públicas no se han despojado aún, continúa preparando concienzudamente la disciplina autoritaria "liberal" de nuestras sociedades democráticas.

Es necesario insistir sobre esta forma transitoria de la disciplina, a fin de hacer comprender a nuestros camaradas que, a pesar de las formas nuevas, son autoritarios, pues las relaciones escolares entre maestros y alumnos no se han cambiado en nada. Y es el cambio de espíritu, basado en la psicología y en la pedagogía nuevas, lo que solamente puede dar solución a la evolución necesaria de la disciplina.

2. Las fuerzas del pasado.—La disciplina autoritaria se ha hecho indispensable, dadas las condiciones materiales de la escuela actual.

El trabajo verdadero de los alumnos, su libre actividad—en el sentido social—suponen una organización especial de la Escuela, completamente diferente de la organización actual.

Un número conveniente de alumnos prestan los cuidados necesarios a los mal alimentados y a los retrasados; locales limpios, aireados, bien situados; material adaptado a los alumnos y al trabajo, son las condiciones absolutamente indispensables a la implantación de la disciplina nueva. Los progresos realizados en un gran número de escuelas maternas muestran toda la importancia de estas condiciones materiales.

Jamás se repetirá bastantes veces, que los locales actuales, con sus ventanas altas y sus estrechos bancos; que el estado físico de nuestros alumnos, su alimentación, las condiciones de su vida familiar, hacen con mucha frecuencia imposible todo ensayo de educación liberal. No será necesario que nos cansemos en denunciar estas taras de la escuela pública.

Los programas oficiales, los manuales escolares—que en la mayor parte de los casos agravan esos programas—en fin, los exámenes enciclopédicos en todos los grados son un obstáculo inmenso para todo progreso educativo. Los exámenes, sobre todo,—que sancionan exclusivamente una instrucción independiente de todo fin educativo—necesitan la "tortura", la opresión física, intelectual y moral, y son los crueles guardianes de la disciplina autoritaria.

Es sobre estas causas profundas y verdaderas en que descansa la disciplina autoritaria—más que sobre las formas de opresión—sobre las que insistiremos.

3. La organización escolar nueva.—La palabra "disciplina" es particular de la pedagogía autoritaria. Nosotros debemos despojar esta palabra de todo su contenido coercitivo, para no conservar más que su acepción etimológica.

La disciplina nueva, que nos guardaremos bien de llamar disciplina liberal, o lo que es lo mismo disciplina por la libertad, está basada en el conocimiento de las necesidades y deseos de los niños, así como sobre esta afirmación de la pedagogía moderna: que la educación no puede ser obra exclusivamente exterior, sino elevación interior de los mismos individuos y que las adquisiciones que nos sirven para esta elevación son inútiles, si no dañosas, y contribuyen a la "deformación" escolar.

La disciplina nueva está individualizada hasta el máximo, sin ser, no obstante, individualista. Prepara en el niño al trabajador activo de un grupo social armónico. El problema de la disciplina se reduce a las cuestiones siguientes:

—Organizar la vida escolar de tal manera que los alumnos sientan la necesidad de ella, y deseen hacer un trabajo educativo y socialmente útil.

—Hacer materialmente posible la satisfacción de esta necesidad.

—Dar a toda la actividad escolar un fin real, por la organización de la comunidad escolar en el seno de la sociedad.

—Tratar, bajo el punto de vista físico, intelectual y moral, a los alumnos que tiendan a desorganizar la comunidad escolar.

Se ha hablado bastante en estos tiempos de la libertad en la educación. Es ilógico, a nuestro parecer, hablar de libertad en las escuelas en que las condiciones antes enumeradas están lejos de ser una realidad. No se conseguirá más que desalentar a los maestros, que dirán como

nuestros guías de democracia: "¡Ved lo que hacen, cuando tienen algunos momentos de libertad!" De otra parte, hacer de esta libertad en sí una de las principales preocupaciones educativas, es, bien mirado, una ilusión burguesa.

Estamos completamente de acuerdo con Mr. R. Cousinet (*Nouvelle Education*, N.º 54): "Dejar a los niños hacer lo que quieran, no es (como tantas veces se ha dicho y se ha escrito) dejarles hacer no importa que, pues ellos no quieren no importa qué. Suponer que ellos hacen lo que quieren, es suponer que ellos quieren (lo que no es el caso de gentes que quieren no importa qué): es suponer, por tanto, que desean alguna cosa.

"No puede haber disciplina—dice también J. Dewey (*L'Ecole et l'Enfant*), más que donde un individuo pone libre y plenamente en obra sus capacidades en una actividad que es digna, por sí misma, de ser ejercida."

Es, pues, de intento por lo que no hemos sentado a priori, el problema de las formas de la organización disciplinaria. Hemos pensado, primero, en la organización del trabajo, pues el trabajo—como dice Pistrak (*Los problemas fundamentales de la Escuela del trabajo*) "debe ser organizado de manera que la enseñanza ejerza, en la vida de los niños y en su espíritu, una acción considerable."

Organizar el trabajo escolar, hacer de manera que la Escuela sea el centro de la vida del niño, es la más esencial de las necesidades disciplinarias.

4. El trabajo en la comunidad escolar.—La autoorganización de los niños y el trabajo mancomunado como fin social, son la base de la nueva disciplina.

Un cierto número de métodos nuevos facilitan este trabajo. Caminar hacia la nueva disciplina es lo que por tales métodos necesitan nuestras escuelas públicas. Nos contentaremos con señalarlos, pues hacer de ellos un estudio profundo no puede entrar en los límites de este trabajo:

- Método de los centros de interés (Dr. Decroly).
- Plan Dalton.
- Método de Winetka.
- Imprenta en la escuela y cambios interescolares.
- Método Cousinet del trabajo libre por grupos.
- Escuela del Trabajo ruso.

Capítulo II

LAS FORMAS DE LA DISCIPLINA

El pedagogo debe guardarse de hacer de estas formas lo esencial del problema de la disciplina. Las formas evolucionan, necesariamente, según el medio social y político y según la edad de los alumnos. Esto, que importa principalmente tenerlo en cuenta, es la base sobre la cual está concebida la organización escolar.

1. La disciplina escolar.—En nuestras escuelas públicas, casi todas bajo el régimen autoritario, apenas atenuado, interesa mucho la forma y la orientación de las penas y de las recompensas, en las clasificaciones de los alumnos, en la distribución de permisos, en la organización metódica de la emulación y de la competencia. Cosas todas destinadas a reemplazar la opresión corporal, pero con las que los educadores probos sienten la deplorable influencia en la educación.

Es necesario salir de esta fosa. Al mismo tiempo que procurar orientarse hacia las formas nuevas del trabajo escolar, se procurará dar a la disciplina uno de los aspectos que resumimos aquí.

A) Las **Repúblicas de niños** son organizaciones de niños por los adultos, para la mayor comodidad de éstos.

“El fin de la organización de los alumnos en las escuelas burguesas —dice Pistrak—es, en la mayoría de los casos, ayudar a los maestros a mantener su autoridad: el martinete y los castigos son reemplazados, gracias al “progreso de la civilización”, por un reparto de funciones destinado a poner a salvo un determinado orden social.

Las características de esta disciplina son: una autoridad firme, representada por un reglamento al cual todos los alumnos deben una estricta obediencia; una organización represiva muy seria, comparable a la organización gubernamental de los adultos, con directores o jefes, un tribunal legal y un código de sanciones.

Esta institución es una etapa frecuente en las escuelas que caminan por la nueva ruta. Los maestros deben tener en cuenta que esa disciplina no da a los niños más que la ilusión de una disciplina liberal, bajo la cual continúan intactos los viejos procedimientos.

B) Las **cooperativas escolares**, tal como las ha comprendido su iniciador en Francia, M. Profit, han dado al problema de la disciplina una orientación más profunda, insistiendo sobre el espíritu nuevo que debe animar a la Escuela, más que sobre las leyes que pudieran regir estas asociaciones.

Su principio esencial es, en efecto, que son los mismos alumnos quienes deben organizar la escuela—y no solamente las formas exteriores de la Escuela, sino hasta los trabajos escolares. Son ellos quienes deben dar los materiales necesarios a su instrucción y organizar totalmente la vida de su escuela. El maestro deja de ser el amo todopoderoso, y se vuelve el colaborador, el consejero, el amigo.

Seguramente, este ideal no anima todavía a las cooperativas escolares hoy existentes. En ellas no se le ha dado al niño toda la confianza que merece; pero al menos, esta colaboración necesaria entre maestros y alumnos hace desaparecer en parte las barreras que separan educadores de educandos, facilita entre ellos la comprensión mutua, contribuye, pues, a modificar las relaciones escolares, y orienta la escuela pública hacia la institución de comunidades infantiles.

Por esto recomendamos, sin reservas, la institución de cooperativas escolares, encargadas de organizar la vida material y moral de la escuela. Siempre que los maestros no reglamenten, no esclavicen la actividad de sus alumnos, las cooperativas escolares serán un gran paso hacia la nueva disciplina.

C) La Comunidad escolar es la forma ideal de la escuela popular. Es el régimen de autonomía de los escolares, como dicen ciertos pedagogos modernos, o mejor dicho, como dicen nuestros amigos rusos, es el régimen de la autoorganización de los alumnos. Se han visto los beneficios de este régimen en las comunidades escolares de Hamburgo, en la escuela nueva de Odenwald, etc., y, sobre todo, en las escuelas rusas, que han hecho avanzar considerablemente el problema.

Al régimen de gobierno por jefes, con la obligación de obedecer leyes estrictas que rijan la escuela, los educadores rusos tratan de oponer el gobierno de la masa por la masa.

Están persuadidos—y nosotros lo creemos también—de que, para tener todo su efecto educativo, la comunidad escolar debe ser verdaderamente la expresión de la masa de los alumnos. Los jefes no deben ser profesionales capaces de mantener perfectamente una nueva disciplina autoritaria, para lo cual, y para que el orden no se altere, todos los ciudadanos de la comunidad deben aprender a llenar un papel de ciudadano activo, los jefes serán nombrados por la Asamblea General, por un tiempo relativamente corto; los alumnos que cometen faltas contra la comunidad serán juzgados en Asamblea General. Los educadores serán los consejeros y amigos.

La antigua disciplina preparaba sujetos dóciles, obedientes—sin razonar—a las leyes, a los poderes establecidos al margen de su voluntad.

La disciplina nueva debe ejercitar a los niños en organizar ellos mismos su régimen comunal, su vida y su trabajo.

2. Orden, silencio, trabajo.—Esta concepción nueva del problema de la disciplina cambia completamente la naturaleza de las relaciones entre educadores y educandos, que, de enemigos, se convierten en colaboradores.

El maestro que ponga la mayor disciplina no será el que sea gravitar sobre sus alumnos, por el temor que inspira, prohibiéndoles toda actividad que no obedezca a una orden y que contrarie los deseos del amo, sino el educador capaz de organizar la actividad vital de los niños, de incorporarse a su grupo, de vivir con ellos, ser amado, escuchado, respetado como un buen hermano mayor.

Los educadores se orientarán hacia esta disciplina, en la medida de lo posible, allí donde puedan operar en ellos y en su clase este cambio de actitud indispensable.

El silencio, el orden exterior, no son cualidades de la escuela trabajadora, ya que denotan, en muchos casos, una falta completa de vida y de actividad. Contrariamente a lo que se ha venido creyendo largo tiempo, el silencio y la inmovilidad no son favorables a la educación. Sólo la actividad y la vida son creadoras y enriquecen verdaderamente a los individuos.

Pero trabajo no significa desorden ni libertinaje. La verdadera autoridad del educador se aumentará considerablemente colaborando íntimamente en la vida de los niños.

La moral escolar cambia igualmente de aspecto. Se nos habla de hábitos de obediencia, de sacrificio, de limpieza, de respeto, a lo que nosotros respondemos: soberanía del hábito del trabajo útil, buenos hábi-

tes de actividad, de honradez, de valor, y de constante cooperación, tales son los resultados ciertos de la nueva disciplina.

3. La personalidad del educador conserva, no obstante, su influencia preponderante.

El educador debe conocer, lo mejor posible, la psicología infantil. "La autonomía ha penetrado en el espíritu de los alumnos, dicen los rusos. Las bases, la forma y el contenido de la autonomía escolar deben ser claros para el maestro. Si el maestro no conoce las etapas del desenvolvimiento de los sentimientos sociales en los niños, no puede, no debe pensar en la autonomía de éstos como sistema determinado".

Es preciso estudiar al niño, verle vivir, vivir con él, oírle hablar, a fin de comprenderle.

La disciplina actual trata al niño como a menor, incapaz de voluntad propia, susceptible solamente de ser dirigido y sermoneado, o bien apela a su razón y a su voluntad para guiarla hacia el bien social y moral.

Los dos métodos son igualmente insuficientes. El niño, por pequeño que sea, sabe bien lo que quiere. Quiere realizar su vida de niño, y es necesario reconocer, que por lo regular, lo consigue, a pesar de los pedagogos. No se puede, de otra parte, esperar resultados serios de un llamamiento a la razón y a la voluntad, que resulta impotente para mover a los mismos adultos.

¿Qué puede hacer, pues, el educador, persona razonable y de voluntad moralizadora, para contribuir a la educación de sus alumnos? ¿Deberá contentarse con verlos vivir y ayudarles a ello? ¿No tiene una misión más delicada y más importante?

El maestro ignorará, ciertamente, en sus alumnos; pero falta hallar las mejores condiciones en que esa influencia se manifieste en el sentido educativo.

Nosotros pensamos que es preciso conceder una gran importancia a la acción psíquica del maestro.

Apenas se ha comenzado, a explorar este dominio cerrado y sorprendente de lo subconsciente. Por lo tanto, algunas cosas son adquiridas de modo poco cierto. Pero no se han aplicado aún metódicamente a la Educación los resultados de estas investigaciones psíquicas.

Se ha observado siempre que los niños, particularmente, se dejan gobernar por todas las fuerzas ocultas que, a pesar nuestro, influyen bastante en el destino de cada ser. Pero a ese yo misterioso se le ha tratado como a un enemigo que, a la vez, se le quiere ignorar y combatir, con lo cual—según las leyes psíquicas de que hablaremos—sólo se ha conseguido reforzar a ese enemigo, con detrimento de la educación.

La voluntad, piedra angular de nuestra moral escolar, ¿es capaz de refrenar los caprichos de la imaginación subconsciente, de esa "loca de la casa"?

"Cada vez, dice Coué (1), que la imaginación y la volun-

(1) Ch. Baudouin: *Suggestion et Autosuggestion*, 1 vol., Fischbacher, París. E. Coué: *La Maîtrise de soi-même*, 1 vol.; *Ce que j'ai fait*.

tad se colocan frente a frente, es siempre la imaginación la que triunfa”.

Mejor dicho: cuando una idea se ha apoderado de nuestro subconsciente, hasta el punto de convertirse en sugestión, todos los esfuerzos conscientes que podamos hacer para resistir esa sugestión no sirven más que para activar la realización de la misma. El ejemplo clásico es éste: aprended a montar en bicicleta. En medio de vuestro camino hay una piedra. La idea de tropezarla se apodera de vuestro espíritu y os sugestionan. No quiero—decís—y hacéis los mayores esfuerzos por sortear el obstáculo; pero pasaréis, irremediablemente, sobre la piedra, y pasaréis mejor y con más seguridad que si lo hubierais intentado.

Otra ley de la autosugestión es la llamada ley de finalidad consciente, expresada así: en toda sugestión, en cuyo fin se ha pensado, el subconsciente se encarga de encontrar los medios de realizarle.

Es cierto que en todo esto nos hallamos en presencia de una fuerza formidable y misteriosa, contra la cual es inútil usar las fuerzas de nuestra voluntad, y que mejor será ensayar de disciplinarla, de adiestrarla en lo posible, para hacerla servir a la liberación individual y social de los hombres.

Influir sobre el subconsciente, hacerle actuar en el sentido de la educación, tal será el papel de la sugestión y de la autosugestión.

No insistiremos sobre esta primera forma, bien conocida de todos, de la sugestión: la calma produce la calma; la cólera produce la cólera y el odio, el enervamiento produce la agitación. Esta es una ley infalible en nuestras clases, de donde se deduce esta recomendación esencial: el educador debe tener la mayor calma posible, hablar dulcemente, con voz más bien monótona que chillona; debe aplacar la excitación y el enervamiento con el silencio y la dulzura; debe tener un carácter franco y alegre, si quiere producir alegría; debe ser trabajador y activo, para engendrar la actividad y el ardor por el trabajo.

En este sentido de influencia constante sobre la subconsciencia es, sobre todo, donde la personalidad del educador ejerce una influencia formidable.

Es necesario, por tanto, en la práctica cotidiana, tener en cuenta que si una idea, buena o mala, se apodera del espíritu infantil, la subconsciencia sabrá, a pesar nuestro, realizarla.

No pretenderemos mostrar aquí las ventajas o los daños de una práctica sistemática, en la escuela, de la autosugestión, ni de ver hasta qué punto podría suplir ventajosamente a las tradicionales lecciones de moral. Queremos solamente mostrar a los educadores que ciertas palabras del lenguaje corriente de nuestras escuelas, son susceptibles de producir malas sugestionas, y deben ser absolutamente desterradas.

Repetir, durante días y días, a un alumno: sucio, turbulento, tonto, es suscitar en él una sugestión que le hará, indiscutiblemente, más sucio, más turbulento y más tonto. Nada cuesta, por el contrario, repetir las palabras: limpio, aplicado, inteligente, etc., que despiertan sugestionas favorables a la educación.

Jamás se debe intentar persuadir a un niño que obra mal, de que es cada día peor: esto sería aniquilar todos sus esfuerzos. Es necesario,

por el contrario, mostrarle—según la fórmula de Coué—que cada día, bajo todos los puntos de vista, va progresando.

Evitemos, por tanto, las malas sugerencias que producen las notas escritas: malo, sucio, desaplicado, etc. Son notas que no deberán nunca ser escritas por un educador.

Y si sucediera, se nos dirá que el niño tuviera realmente esos defectos, ¿deberemos ocultárselos?

Debemos persuadirnos que no servirá de nada reforzar en él las malas sugerencias ya de por sí potentes, sino que mejor es ayudarle, por las buenas sugerencias, a ser cada día mejor. Esto independientemente de las otras medidas curativas recomendadas por los pedagogos.

No sirve de nada oponerse al yo consciente o subconsciente del niño. Esto no conduce más que a ocasionar retrocesos, causas de los más graves desórdenes mentales.

El tratamiento curativo mental debe ayudar al individuo a buscar el bien moral y social, antes que ser un tratamiento exclusivamente represivo.

4. Las Organizaciones de niños fuera de la Escuela.—Esas organizaciones ayudan bastante a la nueva disciplina, pues hacen penetrar en la escuela la vida y el espíritu de cooperación y de división del trabajo que preconizamos.

No existen, apenas, en los países capitalistas, a excepción de los equipos deportivos, en que los niños obedecen a la ley del equipo. Hay otra organización de éstas, muy importante—los boy scouts—pero, desgraciadamente, no sirve para la verdadera autoorganización de los niños. Se concede en los boy scouts una grandísima importancia a la preparación de los jefes y a la obediencia estricta a la ley del explorador. Es una organización que prepara, de una parte, jefes ilustrados, y de otra, ciudadanos dóciles. No es, de ningún modo, una organización proletaria.

El movimiento de los pionniers tiene en Rusia una base bastante más popular y democrática. No se propone preparar una élite para el gobierno de la masa, sino la preparación de la masa a la vida política y al control activo de todos los actos de la comunidad.

5. La influencia del medio familiar y social en la educación es, indudablemente, muy grande. En los países capitalistas, el medio social, sobre todo, se opone al establecimiento de una disciplina libre y trabajadora.

A pesar de esto, la escuela debe meterse lo más posible en el medio ambiente. En cuanto a la utilización de las asociaciones de padres para los fines disciplinarios, es ésta una cuestión delicada, unida a la educación de los mismos padres, y que no podemos resolver aquí.

Capítulo III

CONCLUSIONES PRACTICAS

Las escuelas que están aún bajo el régimen capitalista, es posible orientarlas hacia la nueva disciplina y en sentido de una mejor organización del trabajo escolar. La labor es ingrata y difícil, porque la sociedad, la familia, todo el montaje de la vida actual—incluso los programas—se oponen a la sana educación que queremos dar.

Opinamos, no obstante, que los educadores revolucionarios no deben contentarse con modernizar, sin mejorar, una disciplina a base autoritaria. No creemos tengan necesidad de nuestra ayuda para introducir esa mejora.

Les alentamos a orientarse deliberadamente de conformidad con las siguientes normas:

—Organización nueva del trabajo escolar, y vida más intensa en la escuela.

—Marcha hacia la comunidad escolar por el establecimiento de cooperativas que tiendan al libre trabajo social.

En esto hallarán más trabajo y menos huera vanidad; pero se verán recompensados por una actividad nueva, una atmósfera cordial, desconocida hasta hoy, que les producirán progresos escolares ciertos.

PUNTOS SOBRE LOS QUE DEBEN ACTUAR PRINCIPALMENTE LOS EDUCADORES REVOLUCIONARIOS PARA LA IMPLANTACION DE UNA DISCIPLINA MEJOR

A.—Los programas y los libros. Los verdaderos tiranos en la escuela son raramente los programas, sino más bien los malos libros que agravan los defectos de aquéllos. La lucha contra los malos libros. La edición de libros y bibliotecas mejor adaptados a los nuevos métodos de trabajo, facilitará la disciplina.

B.—Los exámenes son, ciertamente, el mayor obstáculo a la nueva disciplina. Controlan solamente la adquisición verbal, obligando a los maestros a atestar el cerebro, acomodándose mal su preparación a una disciplina liberal.

Una actuación muy metódica debe emprenderse, sin tardanza, para la modernización de los diversos exámenes. El empleo de los tests puede permitir formar hoy día un juicio más equitativo sobre el grado de instrucción y educación de los alumnos.

C.—Pedir la abolición en las clases de todos los exámenes o clasificaciones periódicas, basadas en la concurrencia.

D.—Actualmente que se habla de la racionalización en el dominio de la instrucción pública, es necesario intensificar la campaña para la reducción de los efectivos escolares al número más favorable a una buena educación.

E.—Insinuar la creación de escuelas especiales para niños anormales o retardados, y hacer efectiva la inspección médica en las escuelas.

F.—Exigir el mejoramiento urgente de los locales escolares y del material de enseñanza, trabajar por la implantación de escuelas de experimentación agrícola, de talleres para aprendices y del trabajo manual.

G.—Generalizar la práctica de los paseos escolares.

H.—Crear grupos de niños proletarios por el estilo de los pionier de Rusia.

I.—Hacer que los educadores conozcan los nuevos descubrimientos psicológicos y pedagógicos, los métodos modernos de educación y, sobre todo, los métodos de trabajo de las escuelas populares rusas y las prácticas disciplinarias que se usan en esas escuelas.

J.—Finalmente, trabajar por convertir el medio familiar y social completamente favorable a la educación por la liberación del trabajo y de los trabajadores.

VI.—LA COMUNIDAD ESCOLAR.

por el Dr. Siegfried Bernfeld (Berlín)

Tesis

1.º Con el nombre de "Comunidad escolar", la pedagogía moderna burguesa denomina reivindicaciones muy diferentes:

a) Se llama comunidad escolar a un nuevo tipo de escuela secundaria en Alemania, cada vez más popular desde comienzos de este siglo. Comprende internado en el campo con enseñanza libre, concediendo gran importancia al deporte, al arte, a los factores ideológicos. Estos establecimientos quieren despertar en sus alumnos el espíritu colectivo, y reemplazar la educación autoritaria por una relación de camaradería entre directores y dirigidos.

b) Se llama comunidad escolar a una nueva forma de disciplina en las escuelas secundarias del tipo corriente, en donde el sistema autoritario de castigos, recompensas, órdenes y prohibiciones deben ser reemplazados por la administración en común y el sufragio de los alumnos. Por lo que toca al orden de la escuela, a la disciplina y a la experiencia de los alumnos, a este sistema se le denomina también autogobierno.

c) Por comunidad escolar se entiende también la organización de los maestros y de los padres de los alumnos de una escuela, que ha de orientar ciertas cuestiones bajo el punto de vista ideológico, administrativo y financiero.

En adelante no haremos cuenta del sentido expresado en el párrafo "c" y para entendernos mejor, llamaremos a la comunidad escolar del párrafo "a" hogar escolar, y a la del párrafo "b", comunidad escolar o autogobierno.

2.º Hogar escolar y comunidad escolar no constituyen, considerados en sí mismos, reivindicaciones para la pedagogía socialista. Históricamente, el hogar escolar ha sido introducido en Alemania por Lietz, a imitación de los colegios burgueses de Inglaterra, en calidad de tipo

escolar de pronunciado carácter burgués. La comunidad escolar, nacida en América, se extendió antes de la guerra, siendo propagada por pedagogos y gente burguesa, influyendo en la reforma de la escuela secundaria bajo el punto de vista de la democracia burguesa.

La mayoría de los hogares escolares se han establecido y desenvuelto, tras una rápida vacilación durante los años 1918 a 1920, sobre una base de espíritu burgués consciente, y por otra parte, sobre una base de hostilidad consciente hacia el socialismo. En Alemania ha sido el ministerio Haenisch-Hoffmann el representante de la idea de la comunidad escolar; en Austria son los alumnos socialistas quienes han obtenido, a fuerza de luchas, la comunidad escolar. Por su cualidad de reivindicación socialista en Alemania ha sido combatida la comunidad escolar y, finalmente, abandonada, y en Austria ha sido parcialmente realizada la idea allí donde se hace sentir la influencia de la socialdemocracia.

Durante los últimos años se ha visto renacer en los pedagogos burgueses algún interés por la comunidad escolar, que poco a poco deja de ser considerada como cosa específicamente socialista. En Austria, la burguesía se ha acomodado a la comunidad escolar, y no dirige ya sus ataques contra la reforma socialista de la escuela en esta parte del programa.

3.º Tales son los resultados que se obtienen analizando la relación ideológica existente entre la idea de la comunidad escolar y los intereses de clase de la burguesía: la antigua disciplina de las escuelas secundarias es el reflejo de una administración absolutista, autocrática y militarista con caracteres feudales de casta. Por el contrario, la comunidad escolar corresponde a una república democrática burguesa. La burguesía se afianza y se considera afirmada en su poder. Así y todo favorece a la comunidad escolar, aunque en períodos defensivos contra el proletariado se esfuerce en mantener su posición en la escuela con la ayuda de viejos métodos.

4.º En favor de la comunidad escolar aboga también el hecho de que el antiguo sistema se revela cada vez más pobre en resultados. Se logra también cada vez menos hacer "la educación" en grandes masas de alumnos pequeños burgueses recurriendo a los antiguos métodos. La escuela secundaria no alcanza su finalidad de clase, que consiste en sujetar las masas de la burguesía y de la aristocracia obrera, intelectual y moralmente, a los intereses de la gran burguesía. La comunidad escolar permite mejorar de modo muy sensible estos resultados.

Toda una serie de tipos de alumnos, a quienes el antiguo sistema no permitía conquistar su corazón, experimentan—gracias a la comunidad escolar—sentimientos de solidaridad hacia sus maestros, hacia su escuela y hacia el espíritu de esa escuela, es decir, hacia la burguesía, de donde se deduce que la acción de la comunidad escolar es una acción reaccionaria.

5.º Sin embargo, la comunidad escolar debe ser reivindicada e impuesta por el personal docente socialista; los alumnos deben ser educados en esta lucha que adiestra a los jóvenes burgueses y socialista—en el terreno de la política escolar—a adquirir conciencia de esa política y, al mis-

mo tiempo, de política general, y dicho de otro modo, permite hacer su educación para la lucha de clases.

El hecho de aparecer un movimiento de masa de los alumnos en favor de la comunidad escolar, será siempre un factor perturbador respecto al aburguesamiento automático y silencioso que realiza la escuela secundaria.

6.º Las experiencias recogidas en las luchas que los alumnos, de Viena han sostenido en favor de la comunidad escolar tienen, como resultado, que la inmensa mayoría de los alumnos abandonan la comunidad escolar. Los alumnos no sienten interés por la escuela; la consideran como un mal necesario, sufrido durante algunos años. La comunidad escolar, por esta razón, pasa íntegramente a manos de los maestros, lo que multiplica su función de aburguesamiento.

En la mayoría de las escuelas, no se ve formar más que un pequeño grupo de oposición que se interesa en materia de política escolar y que quisiera hacer de la comunidad escolar un instrumento útil para renovar la vida de la escuela. Este grupo es, por lo general, muy pequeño para imponerse, y se deja ahogar. La inquietud introducida en la vida de la escuela por un grupo de este género es rápidamente sofocada. De todo esto resulta lo siguiente, cuya importancia es grande: las comunidades escolares no deben estar aisladas en las diferentes escuelas, sino que debe haber una organización suprascolar de comunidades escolares. Este comité central impedirá el aislamiento de los alumnos de cada establecimiento, y creará una organización de masa de alumnos de cada localidad o de cada país, en cuyo seno las minorías que demuestren alguna actividad en materia de política escolar, podrán adquirir sobre este particular, la formación y capacitación necesarias.

La experiencia demuestra que, precisamente, esta tentativa de romper el aislamiento de los alumnos halla la mayor resistencia por parte de los pedagogos especializados en la cuestión que nos ocupa: precisamente esta organización de masa suprascolar turba "el reposo y el buen orden" de la escuela, o dicho de otro modo, hace más penoso el alistamiento automático de los alumnos al servicio de la ideología burguesa.

7.º La comunidad escolar no produce ninguna democracia verdadera, sino simples caricaturas de democracias, porque los directores y autoridades que rigen la comunidad pueden entorpecer su funcionamiento y anular sus decisiones. La completa autonomía de la comunidad escolar no será un hecho sino como reivindicación de la pedagogía socialista. El funcionamiento de la comunidad escolar se paraliza cuando los alumnos han aprendido, por experiencia, que no pueden realmente sacar ningún resultado práctico, y he aquí cómo la acción de la escuela contribuye a perpetuar la ideología burguesa. Es indispensable que la autonomía sea asegurada en todos los dominios esenciales a los alumnos; en el derecho de castigo de los maestros y del director. Sobre este punto la autonomía es perfectamente posible: el derecho a usar toda una serie de castigos, desde las simples reprimendas hasta la expulsión, debe ser prohibido sin ninguna restricción, poniendo ese derecho en manos de la comunidad escolar (bajo la vigilancia de una autoridad superior).

Esta reivindicación encuentra igualmente la más viva oposición en-

tre los pedagogos burgueses especialistas de las comunidades escolares, porque ella ataca al principio de clase en que descansa la escuela secundaria, exactamente como la reivindicación definida en el párrafo 6.º.

8.º Pero, como este paso del derecho de castigar a manos de la comunidad escolar no tiene valor si no se conduce de la manera más completa y seria, es necesario guardarse de que la disciplina sea sustraída a los azares de todas clases a que la comunidad escolar está expuesta.

El comité central de las comunidades escolares debe instituirse como tribunal de apelación que funcione bajo la vigilancia de una autoridad superior. Del mismo modo se impide que la vigilancia de la autoridad, reclamada en el párrafo 7.º, se ejerza directamente sobre cada comunidad escolar. Para realizar esta reivindicación, es necesario que la dirección del comité central tenga derecho de voz y voto (para los asuntos de interés de las comunidades escolares) en las autoridades de la enseñanza secundaria (autoridades locales y nacionales).

9.º Paso integral a las comunidades escolares del derecho de castigar, organización supraescolar de las mismas en el seno de un comité central, participación del comité central en el trabajo de la administración superior: tales reivindicaciones rebasan del punto de vista básico de la comunidad escolar burguesa.

La comunidad escolar burguesa quiere edificar dentro de la escuela una apariencia de república, y así restringe a los alumnos, de una manera sensible, el horizonte de esta república escolar. Nuestras reivindicaciones, tal como anteriormente las hemos expuesto y resumido, tienden, al contrario, a crear una organización de masa de los alumnos, que permite reducir la influencia del sistema escolar y de los maestros sobre los alumnos, romper el estrecho círculo de la escuela, hacer entrar a los alumnos en la organización del Estado, donde hallarán multiplicadas las dificultades y funciones de la vida escolar.

De esta manera, la gran mayoría de los alumnos recibirá "una enseñanza de trabajo y de vida en materia de economía política, satisfaciéndonos verla elevarse a una clara conciencia de clase capaz de llegar a solidarizarse con el proletariado, de conformidad con su situación social y económica.

RESUMEN DEL LIBRO "LA COMUNIDAD ESCOLAR Y SU FUNCION EN LA LUCHA DE CLASES"

Desde fines del siglo 18, se han llevado a cabo transformaciones fundamentales en la escuela y en la educación, que han llegado paso a paso a adquirir su forma actual. Entre los nuevos aspectos de la pedagogía burguesa hay que citar la Comunidad escolar.

El término Comunidad escolar recibe acepciones muy diferentes. La comunidad escolar es, en primer lugar, un nuevo tipo de escuela secundaria. Esta escuela se opone en puntos muy importantes a la escuela pública ordinaria, a la escuela del estado; no es solamente una escuela, sino un hogar para la juventud. Por otra parte, este género de establecimientos se distinguen de los simples internados porque la enseñanza y toda la vida del niño son organizados en ellos sistemáticamente, de con-

formidad con las nuevas ideas pedagógicas. En principio, estas comunidades escolares son hogares de educación en el campo.

El centro de gravedad del hogar escolar pasa de la enseñanza de la actividad exterior a la enseñanza (deporte, juego, trabajo, arte). De este carácter íntimo de la comunidad escolar resulta, necesariamente, en relación con su organización material, que la actitud del adulto respecto al alumno debe ser en ella completamente diferente que en la escuela. El adulto no debe sentirse maestro, sino un camarada mayor, un amigo, un guía. La habitación y la vida en común hacen notar más esta diferencia. Las relaciones de camaradería reemplazan al autoritarismo, constituyendo un rasgo esencial de la organización íntima de las comunidades escolares.

De estas cualidades de la comunidad escolar, y particularmente de las relaciones de camaradería establecidas entre maestros y discípulos, resulta frecuentemente la coadministración de los alumnos (falsamente denominada autoadministración). Esta coadministración descansa en la asamblea legislativa formada por alumnos y maestros. Suele suceder también que la misma asamblea y los cargos que ella elige para ejecutar sus acuerdos reciban el nombre de comunidad escolar, en el sentido estrecho de la palabra.

De conformidad con nuestro deseo, haremos clara distinción de las dos significaciones, llamando hogar escolar al nuevo tipo de escuelas secundarias, y comunidad escolar a esa otra forma especial de administración y de organización de la vida de los alumnos,

EL HOGAR ESCOLAR Y EL SOCIALISMO

En la serie de reivindicaciones, de reformas, de luchas de la pedagogía moderna, el hogar escolar ocupa una pequeña plaza. Prácticamente no se le tiene en cuenta más que por una pequeña parte de la burguesía, cual cosa privada de los padres y educadores interesados. Siempre hemos notado que el hogar escolar—aunque quiera aparecer socialista—es una institución democrático-burguesa, sin relación con la lucha de clases ni con el movimiento obrero. En efecto: la forma del hogar escolar en sí misma, no es, en modo alguno, socialista. La solidaridad del hogar, el espíritu colectivo le dan la apariencia de una vida socialista de la juventud, en contradicción con el principio—que reina en la escuela secundaria—de la concurrencia de los campos y de las personas hostiles; pero esta pedagogía eficaz y bien adaptada a la juventud debería funcionar en beneficio de los valores socialistas, si no se quiere que dé por resultado un inevitable aburguesamiento de los alumnos. Pero, en el período de lucha de clases, no hay valores socialistas importantes que sea posible enseñar. Los padres no consienten otras materias de enseñanza que las de la cultura burguesa, ya que no pueden, naturalmente, renunciar a los títulos que la escuela secundaria concederá a sus hijos: el hogar escolar no tiene más que un "matiz social" impotente contra las fuerzas interiores y exteriores que sujetan a los alumnos del hogar a la burguesía.

Por tanto, a pesar de la eficacia de sus formas pedagógicas, a pesar de sus programas socialistas, el hogar escolar debería aun ser incorporado—como medida de organización—a la serie de problemas del movimiento

proletario de la juventud y a la lucha espiritual y política de la clase obrera. Mientras tanto, es una insensatez esperar de él resultados imposibles. No recomendamos la guerra al hogar escolar: basta estimar exactamente su valor para la lucha de clases.

Lo importante es que del hogar escolar salga la reivindicación de la comunidad escolar, y que el movimiento de la juventud tome posición para que "la comunidad escolar adopte la forma de organización general de toda la enseñanza." Toda una serie de reformadores piden la misma reivindicación. Ese movimiento ha encontrado cierta simpatía, incluso en los círculos radicales de la burguesía.

LA LUCHA EN TORNO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

La escuela secundaria, desde su reorganización a principios del siglo 19, parece estar pidiendo reformas indispensables. Esta lucha sin tregua y sin esperanza en torno a la escuela secundaria, descansa en las contradicciones insolubles, propias a la escuela única destinada a la masa de la clase dirigente. En el seno de esta clase existe toda una serie de profundas e interesantes contradicciones. A decir verdad, la burguesía dominaba ya antes de la guerra; pero estaba obligada a compartir el poder con la nobleza feudal y con los militares. La escuela secundaria era antes de la guerra una escuela única, abierta igualmente a los príncipes que al estado llano, aunque unos y otros tengan diferente orientación. Es así como se hacían sentir notablemente en la escuela la oposición existente entre los burgueses y los desheredados de la fortuna. Lo que el burgués necesita no es la jerarquía, sino el comercio y el compromiso. Actualmente, querer sostener la escuela feudal es una señal de fascismo.

"La escuela secundaria es ajena a la vida:" tal ha sido el juicio pedagógico emitido sobre esta cuestión. La burguesía, que quería conquistar para ella todo el poder, se hallaba en oposición con el estilo, con la forma disciplinaria de la escuela secundaria, que reivindicaba la libertad contra la autoridad, un espíritu de democracia en lugar del espíritu de autocracia. Como ideal se miraba a América, con su cultura deportiva y su autogobierno, invasores y predominantes. Esta fué una táctica hábil que empujó al emperador Guillermo a colocarse a la cabeza de la reforma escolar para triunfar de la naturaleza muerta de la escuela secundaria, valiéndose de nuevos programas. En realidad, el poder feudal en la escuela no habría sido destruido por ningún programa, cualquiera que fuera; el solo elemento decisivo en la lucha es el estilo de la escuela, la dirección disciplinaria; el espíritu de la educación. Se logra, no obstante, frenar el descontento burgués. Los programas de la escuela secundaria fueron mejorados en el sentido que quería la burguesía; pero la organización sigue autocrática y feudal. El interés llevado a la comunidad escolar languidece, como índice de aspiraciones radicales de más altos vuelos.

Después de la revolución alemana se trató de transformar la vida de la escuela y de abolir su carácter feudal de casta introduciendo la comunidad escolar. Pero la revolución alemana no obtuvo una victoria

definitiva sobre la burguesía. En Alemania se cuenta no solamente con una gran corriente monárquica y con vestigios de ideología feudal, sino, recientemente, con el fascismo, que representa la tendencia feudal y militarista de la burguesía. El capital se ve obligado a luchar con un proletariado cuyas fuerzas han aumentado considerablemente, y en esta lucha necesita al emperador, la disciplina militar, la nobleza, el espíritu patriótico. Para la pedagogía, ningún cambio. Después, como antes, la clase dominadora encierra contradicciones en su seno. La reforma de la escuela secundaria se hace necesaria y no puede hallar solución satisfactoria para todos, es más, la lucha se ha agravado. El combate contra el proletariado conduce a una ideología fascista que desvuelve su capacidad militar contra la clase obrera y su fuerza de atracción sobre la pequeña burguesía. En estas condiciones, la comunidad escolar fué considerada como extremista y se encontró con la oposición política de una parte de la burguesía. El "Decreto sobre la comunidad escolar," dado el 27 de noviembre de 1918 por el ministro Haensch, excedía en estos dos puntos decisivos el contenido burgués de la idea de comunidad escolar: 1.º la comunidad escolar está formada, en principio, por toda la escuela, y no por cada una de las clases aisladamente; 2.º el aislamiento de las escuelas no existirá. Se receló del fondo y de las derivaciones del decreto, que en la práctica, no entró en vigor, por no haber un cuerpo de alumnos socialistas bastante fuerte para asirse a él. Desde el 14 de diciembre de 1918, la escuela secundaria fué restituida a la burguesía. He aquí cómo la comunidad escolar pasó al rango de reivindicación "extremista," "socialista."

DIFERENTES TIPOS DE COMUNIDAD ESCOLAR

En sí, la comunidad escolar no tiene nada que ver, realmente, con el socialismo. La escuela secundaria, concebida sobre ese tipo, no encierra ninguna oposición a la ideología burguesa ni a la economía capitalista. Al contrario, es el reflejo del modo democrático de gobierno y administración del parlamento de la república con su burocracia. En este sentido se puede realmente calificar la comunidad escolar de idea burguesa. Estos son pura y simplemente motivos históricos que explican por qué la escuela alemana no tiene la comunidad escolar. Así como la burguesía pasaría por las reformas escolares en periodo de poder estabilizado (cuando estuviera garantizada de la actuación del proletariado), así también establecería la comunidad escolar sin la colaboración del partido obrero. Por otra parte, vemos en U. R. S. S. la comunidad escolar realizada, pero solamente la escuela secundaria, aunque hay en ello una diferencia decisiva. La comunidad escolar burguesa se establece dentro de una clase, o mejor dicho, dentro de una escuela, las escuelas están completamente aisladas unas de otras; sus alumnos están separados de la vida del Estado y de la sociedad; las comunidades escolares ayudan muy bien a establecer esas murallas. Al contrario, la comunidad escolar soviética tiende netamente a abolir el aislamiento de las escuelas, la separación de los alumnos de la juventud y de la vida pública. La comunidad escolar soviética es una célula en el organismo

de los alumnos, que a su vez se incorpora a la juventud, a la vida del Partido y a la del Estado. La comunidad escolar burguesa quiere servir de modelo para una organización universal de la juventud: quisiera ser la república del niño. Estos hechos hacen pensar que la comunidad escolar tomada en sí, no puede servir de criterio entre pedagogía burguesa y pedagogía socialista, pero influye en su amplitud y en su orientación.

Se trata, ante todo, de saber si la comunidad escolar se limita a una sala de clase o abarca toda la escuela, o bien engloba a la masa de alumnos de todas las escuelas. Estas diferencias no son puramente cuantitativas, sino que se transforman en cualidad. La comunidad escolar en una clase y la comunidad escolar en una escuela son dos cosas radicalmente diferentes. Cuando la comunidad, escolar da buen resultado en una clase, la vida del maestro en ella se facilita, y los resultados pedagógicos de la escuela secundaria se consiguen con menos trabajo y con más seguridad, sin gastos suplementarios para los padres. La comunidad escolar, en tanto funcione como método "superior," no hace sino servir a los fines de clase asignados por la burguesía a la escuela secundaria. En efecto: la comunidad escolar dentro de una escuela no consiente llegar a la formación del espíritu colectivo y solidario, sino solamente a la identificación de un grupo de alumnos con el maestro, y en último caso, con la organización que él represente, es decir, con la organización en cuyo seno y en beneficio de la cual trabaja de hecho, y no con la organización que tenga quizá su aprobación. En condiciones favorables, una clase así podrá llevar la marca de la dercha burguesa. En suma: esta clase de comunidad escolar no puede ser objeto de una reivindicación de la pedagogía socialista.

De la comunidad escolar que actúe en una escuela y englobe las comunidades escolares de las diferentes clases, se puede repetir lo que se dijo del primer tipo de comunidades. Sólo raramente pueden dar resultado, es decir, que si ha sido creada, languidecerá pronto. Sin participación de los alumnos, la comunidad escolar se compone de los monitores, y sirve de instrumento en manos del director o de la junta de maestros. Hay, no obstante, un factor que puede meter baza: la masa de alumnos. Este factor no sirve siempre para garantizar los fines burgueses de la escuela secundaria, sino, por el contrario, está destinado a comprometerlos. La marcha regular de la escuela se ve amenazada de un mal grande, constituido por los alumnos en masa. Este mal es la disolución del sistema de clases separadas. La masa puede admitir una organización que salte por encima de todos los cuadros tradicionales de la escuela y del orden.

COMO UTILIZAR LA COMUNIDAD ESCOLAR PARA LA LUCHA DE CLASES

Se trata, pues, como ya se ha hecho en Rusia, de crear un nuevo medio por la misma masa de alumnos. El orden, considerado intangible incluso en la escuela nueva, debe ser disuelto y restablecido en seguida por los mismos alumnos, deseosos de suprimir el desorden. Es

por aquí por donde hay que comenzar la lucha. Se trata de formar al niño en la lucha de clases y de suprimir los obstáculos que se oponen a esta formación, a saber, la distribución de los alumnos en clases aisladas que destruye toda unidad de la escuela. La comunidad escolar, tal como los agregados (Studienrate) y las oficinas la entienden, se alarma ante las masas. He aquí cómo, despertando la actividad de las masas de alumnos, se comienza en la escuela una lucha a favor de la comunidad escolar, es decir, para reducir la opresión del sistema sobre los alumnos. Los alumnos en masa se rebelan contra la división en grupos establecida en la clase y en la escuela.

Los alumnos secundarios de Viena han sostenido esta lucha durante años. La "Unión autónoma de los alumnos socialistas" de las escuelas medias ha logrado organizar un Comité Central para los alumnos de las escuelas medias y conseguir para las comunidades escolares, representadas por este Comité Central, voz consultiva en la administración de las escuelas. Las escuelas secundarias han sido disueltas. En su lugar se yergue la comunidad escolar única de la villa de Viena, albergando a millares de alumnos de las escuelas medias.

Los alumnos socialistas han encontrado un terreno sólido en la comunidad escolar de Viena. Toman una parte activa en el funcionamiento de la comunidad escolar, comprendiendo, sobre todo, qué tareas puede y debe cumplir. Está guiada por los líderes políticos, y así el movimiento sale del círculo estrecho de la escuela. Una gran parte de los alumnos se coloca en oposición con la mayoría de los maestros. En la escuela secundaria de Viena se forma así un centro de donde irradia el pensamiento socialista, donde, por así decirlo, la enseñanza concreta y la enseñanza del trabajo se dan conscientemente en clase. El aburguesamiento del sistema y del personal docente está, encierto modo, dificultado por la Liga de los Alumnos Socialistas de las Escuelas medias; las fuerzas de fuera sacuden el viejo régimen escolar.

La historia del movimiento de los alumnos de Viena ha demostrado, no obstante, con toda claridad que la gran mayoría de los alumnos no siente ningún interés por la escuela ni por la comunidad escolar. La gran masa de los alumnos vive en paz con su escuela. La escuela no significa para el alumno más que un cierto número de obligaciones que se le imponen, y un cierto número de posibilidades de triunfo que se le atribuyen. De aquí resulta para el educador socialista el deber de ponerse en contacto íntimo con los diferentes alumnos para abrir brecha en la ideología burguesa. Esto no lo puede hacer más que con un pequeño número de alumnos: debe, pues, abogar continuamente por la limitación del número de alumnos en las clases. Todo lo que el maestro socialista o revolucionario pueda emprender por otro camino en materia de reformas en la escuela, terminará siempre por caer en una realización de la disciplina burguesa.

De otra parte, todo movimiento de alumnos que no se apoya en las organizaciones extraescolares, está condenado a perder, después de algunas semanas, su vitalidad de organismo pedagógico socialista. Siempre que un movimiento de comunidad escolar es conducido simplemente bajo la forma de lucha pedagógica; siempre que el movimiento de los

alumnos no vaya unido al movimiento del proletariado; siempre que a la pedagogía no se la tome como un elemento de la lucha de clases, la comunidad escolar degenerará, irremediablemente, en una fuerte garantía de los intereses burgueses.

El movimiento político y escolar de los alumnos no puede prosperar más que bajo la dirección del socialismo. Que esto sea por medio de asociaciones socialistas de alumnos, por medio del partido o por la intervención de la literatura marxista, no es más que una cuestión de táctica de importancia secundaria; pero la clase obrera debe tener audacia para ganar influencia sobre los alumnos. La clase obrera no penetra en la escuela secundaria cuando "abre camino" a los niños privilegiados, sino cuando dirige los alumnos de esas escuelas. He ahí la sola reforma de la escuela secundaria, que sirve realmente los intereses de clase del proletariado que constituye un elemento de lucha de clases.

¿Cuál es, pues, la posición del maestro socialista? Se presenta bajo un doble aspecto. En la profesión está obligado a observar las prescripciones del viejo régimen. Fuera de la escuela trabaja como hombre político, como camarada de los jóvenes, como destructor de ese mismo régimen. Debe ser activo en las organizaciones proletarias de la juventud y de los padres. De ese movimiento deben resultar la transformación de la escuela, operada por los niños, y la continuidad de la lucha. La solución completa de este problema no es, naturalmente, posible más que por la revolución proletaria.

Las reivindicaciones que actualmente restan y cuya realización condiciona el valor de las comunidades escolares establecidas en todas partes, se pueden enunciar como sigue, sobre la base de la experiencia adquirida y sin olvidar la imposibilidad de realizarlas completamente antes de la revolución proletaria:

Plena jurisdicción disciplinaria: toda la disciplina está en manos de la comunidad escolar, que ejerce con toda autonomía las funciones referentes a legislación, ejecución y administración.

Organización supraescolar: las comunidades escolares de todas las escuelas entran en una organización central. Esta Central sirve de tribunal de apelación para todas las cuestiones de disciplina. Tiene, además, la tarea de dirigir, de controlar, de estimular las comunidades escolares, y centraliza todas las cuestiones comunes a las escuelas.

Participación de la organización central en el funcionamiento de las autoridades universitarias: las Comunidades escolares y su central están sometidas a la vigilancia de una autoridad universitaria del grado secundario; la Central tiene voz deliberativa en las cuestiones relativas a las Comunidades escolares y voz consultiva en las cuestiones relativas a los alumnos y a la escuela.

Moore: En los últimos tiempos, el educador inglés se ha visto agobiado de trabas. Durante la huelga de los mineros, bastantes han sufrido sanciones. En más de un caso, el gobierno les ha castigado prohibiéndoles enseñar en todo el país, es decir, que les ha condenado a morir de hambre. En Inglaterra, desde el momento en que los maestros se ponen al lado de los obreros, se les prohíbe trabajar como maestros. Este es el motivo que explica la debilidad de las organizaciones

inglesas de maestros. Estoy admirado del grado de libertad y de las grandes posibilidades de que goza el maestro alemán. Inglaterra se tiene por un país libre; pero la libertad de las clases bajas y de los maestros es muy restringida. Los maestros no tienen ninguna posibilidad de emplear a su gusto el tiempo libre de que disponen, ninguna libertad de tratar a su modo a los alumnos y la enseñanza, que es completamente despótica. Inglaterra tiene la más vieja de las burguesías, y oprime actualmente a la clase obrera que lucha en defensa de sus derechos. Esta situación pesa también sobre los maestros. Sólo la liberación de la clase obrera libertará a la vez la escuela.

Bernfeld: ¿Puedo comenzar con una observación general? Tengo el sentimiento de que mi informe haya dado lugar a bastantes equívocos. Me parece que algunos de entre vosotros no le han seguido con el estado de ánimo que sería natural en un Congreso internacional. Es necesario que comprendan que un análisis científico no puede abarcar todo. Si algunos camaradas han tenido por exacto mi análisis de la escuela media, les ruego piensen en que no es posible, sin embargo, tratar al mismo tiempo los tipos escolares enteramente diferentes. No he creído necesario insistir sobre el hecho de que no considero la verdadera escuela como posible más que después de la revolución, porque esto me parece cae por su propio peso. Si he querido colocar bajo otro punto de vista lo expuesto por el camarada Freinet, es precisamente porque, para nosotros, educadores marxistas, nuestra situación es más penosa, por lo mismo que trabajamos más. Cuanto más trabajamos, más sufrimos, porque no nos es posible hacer nada en tanto que nuestros camaradas de partido no nos hayan dado el poder con la ayuda de la clase obrera en armas; pero al mismo tiempo vivimos, pensamos, queremos hacer nuestro trabajo en un sentido netamente socialista. Es cierto que trabajamos en la periferia del movimiento obrero, que no aportamos más que algunas piedras al edificio. No me parece, por tanto, bastante que nos limitemos a declarar que no tendremos una misión propia que cumplir más que después de la revolución. Considero de importancia proyectar más luz sobre algunos organismos que ocupan lugar preeminente entre la escuela y la sociedad. Esos organismos son, para mí, las organizaciones infantiles y de jóvenes, que existen fuera de la escuela, y que deben laborar en la escuela. La cuestión de la juventud socialista se me presenta como la misión primordial que se impone a la actividad de un psicólogo marxista.

Se ha declarado aquí, con gran ardor, que se veía claro, que se conocía el sentido de la escuela laica. Nosotros no lo conocemos. Es posible que mi partido (el partido socialdemócrata—Nota del editor) se equivoque sobre la cuestión de la escuela laica; mas sólo la experiencia nos ilustrará. No quiero ocultar que yo mismo y bastantes más la miramos con cierta prevención, temiendo hallarnos en terreno poco firme. En consecuencia, nada sé de cierto sobre el particular. Una cosa hay cierta, y es que no podemos prescindir de la escuela laica. Pero es cierto, al mismo tiempo, que la escuela laica no puede formar ella sola el programa pedagógico de una política socialista. Se puede tratar de una política de enseñanza socialista sin necesidad de colocarse entera-

mente en el terreno de la escuela puramente laica. Tenemos aún las escuelas de Comunidad de Trabajo, que son una cosa completamente diferente, pero donde, de hecho, se da algo de educación de clase. Se dirá que esto es poco aún. Yo voy más lejos y no veo contradicción en el hecho de reclamar a la vez la escuela laica y la lucha de clases en las organizaciones infantiles. No comprendo por qué en el movimiento obrero no debe haber ciertas contradicciones, tanto más tratándose de cuestiones accesorias. Sé que en esto no estoy de acuerdo con el partido comunista; pero yo no soy comunista. No obstante, comprobamos que estamos de acuerdo en bastantes puntos prácticos. Sobre todo, en discusiones privadas, se puede hallar en ambos lados cuestiones poco claras, que conviene salvar, simplemente en consideración a que el verdadero trabajo apenas se ha comenzado. Es posible que ese trabajo de investigación, emprendido a un mismo tiempo por tantas personas, conduzca a resultados que permitan en seguida clasificar los principios bajo un punto de vista de izquierda o de derecha, completamente opuestos. Actualmente no nos hallamos en ese caso.

Algunas observaciones sobre Viena: Debemos tener en cuenta el hecho de que todo movimiento intelectual sufre constantes oscilaciones. Cuando un movimiento socialista de los alumnos de escuelas medias deja de interesarse en la política escolar, todo se reduce a un juego, aunque se ocupe de marxismo. No me hallo en disposición de sembrar ilusiones sobre la situación en Viena. El movimiento de los alumnos era realmente muy interesante entre 1923 y 1925. Actualmente ha decaído; labor es de los alumnos hacerle resucitar.

La cuestión está en saber en qué medida el educador debe influir en los niños bajo el punto de vista político, en el más estricto sentido de la palabra.

Creo que el movimiento infantil podría proporcionarnos una ocasión en que la unidad sea posible, no sólo en teoría, sino en la práctica.

Sobre otra de las cuestiones, opino que el educador socialista puede ampliamente descuidar al individuo; que el educador ejerza una gran influencia sobre el individuo, sin ocuparse de él como tal individuo.

El camarada Sothmann dijo que la escuela laica está destinada a formar una aristocracia obrera. No creo que se pueda ni que se deba de tal modo simplificar esta cuestión. No es del todo fácil conocer inmediatamente la función de una institución pedagógica. Para considerar las cosas científicamente, es necesario tener presente en el espíritu la gran dificultad de los pronósticos. No se puede, en materia de educación, separar tan fácilmente los puntos de vista de la derecha y de la izquierda. Este error conduce a afirmaciones a veces revolucionarias, y a veces ultraizquierdistas, es decir, reaccionarias de hecho.