

La educación moral y cívica: propuesta pedagógica de Kerschensteiner, Natorp y Spranger

María Rosa Buxarraís Estrada e Isabel Vilafranca Manguán

Resumen

En la obra de Kerschensteiner, Natorp y Spranger se deduce una invariante pedagogía: la educación moral. Desde propuestas pedagógicas diferentes, los tres autores abogan por una educación que permita consolidar la naciente democracia. Ante un horizonte político así, resulta lógico que sus propuestas pretendan educar moralmente al ciudadano. Tanto la escuela del trabajo de Kerschensteiner, como la pedagogía social de Natorp o la pedagogía culturalista de Spranger comparten un mismo proyecto moral: educar para la ciudadanía activa. Este principio convergente en los tres autores se fomentará a través de la educación moral basada en la igualdad política y social. Las líneas que siguen analizan los proyectos educativos de estos intelectuales para ilustrar la importancia de la educación moral en la construcción de la identidad nacional.

Moral and civic education: pedagogical proposal of Kerschensteiner, Natorp and Spranger

Abstract

In the work of Kerschensteiner, Spranger and Natorp an invariant pedagogy is deduced: moral education. From different pedagogical approaches, the three authors advocate for an education that allows the consolidation of the incipient democracy. Facing a political horizon, it is logical that their proposals try to educate the citizen morally. Both the school of work of Kerschensteiner and the social pedagogy of Natorp or the culturalist pedagogy of Spranger share the same moral project: educate for the active citizenship. This convergent principle of the three authors will be encouraged through moral education based on social and political equality. The following lines analyze the educational projects of these intellectuals to illustrate the importance of moral education in the construction of national identity.

L'éducation morale et civique: une proposition pédagogique de Kerschensteiner, de Natorp et de Spranger

Résumé

Dans l'œuvre de Kerschensteiner, Natorp et Spranger une invariante pédagogie est déduite: l'éducation morale. Depuis des propositions pédagogiques différentes, les trois auteurs plaident pour une éducation qui permet de consolider la démocratie naissante. Devant un horizon politique pareil, il semble logique que ses propositions cherchent à éduquer moralement le citoyen. L'école du travail de Kerschensteiner, et la pédagogie sociale de Natorp ou la pédagogie culturaliste de Spranger ils partagent le même projet moral: éduquer pour l'active citoyenneté. Ce principe convergent chez les trois auteurs sera promu à travers de l'éducation morale basée sur l'égalité politique et sociale. Les lignes qu'ils suivent analysent les projets éducatifs de ces intellectuels pour illustrer l'importance de l'éducation morale dans la construction de l'identité nationale.

Palabras clave

Educación moral, educación democrática, pedagogía social, pedagogía del trabajo, pedagogía cultural, ciudadanía.

Key words

Moral education, democratic education, social pedagogy, pedagogy of work, cultural pedagogy, citizenship.

Mots-clefs

Éducation morale, éducation démocratique, pédagogie sociale, pédagogie du travail, pédagogie culturelle, citoyenneté.

Introducción

Durante el primer tercio del siglo XX, especialmente en el periodo de entreguerras, la pedagogía vivió un momento álgido y fructífero. El movimiento de Escuela Nueva se gestaba junto con muchos discursos teóricos derivados de la afirmación de la pedagogía como disciplina universitaria. Paralelamente, el panorama político resultaba muy controvertido: Europa estaba convulsa, las repúblicas democráticas derrocaban las monarquías absolutas. Ante este panorama, la educación se responsabilizó de formar ciudadanos para el Estado y, por su parte, los nuevos estados-nación se erigieron sobre la base de la ciudadanía con el fin de construir también un nuevo estado.

Esta metamorfosis política, que transitó de las monarquías absolutas a los gobiernos liberales, se apuntaló a través de la educación. La ciudadanía se convirtió en un horizonte, además de político, social y económico: pedagógico. Así, la pedagogía pasó a ocupar un lugar central en la política: es la escuela quien forma ciudadanos. El reto prioritario de la pedagogía en esa época fue construir la identidad nacional desde la escuela. Para ilustrar ese hecho se escogieron tres intelectuales que incorporan al debate pedagógico argumentos de raíz filosófica: la pedagogía del trabajo de Georg Kerschensteiner, la pedagogía social de Paul Natorp y la pedagogía cultural de Eduard Spranger.

Kerschensteiner y la pedagogía del trabajo (1895-1919)

La reforma pedagógica de Munich es inseparable de la obra de Georg Kerschensteiner (1854-1932), cuyo ideario caló profundamente en su ciudad natal a principios del siglo XX. Kerschensteiner una vez graduado en matemáticas pasó de maestro elemental a profesor de secundaria, en 1895 y hasta 1919 ejerció el cargo de consejero escolar, y en 1924 fue nombrado profesor honorario de pedagogía en la Universidad de Munich. *In sensu stricto*, no puede hablarse de educación pública democrática en la Alemania del siglo XX sin referirse a este pedagogo. La educación pública en ese país hunde sus raíces en el movimiento de escuela unificada (*einheitsschule*) cuyos principales defensores fueron los partidos democráticos y socialistas, así como las asociaciones de maestros y pedagogos de tendencia liberal entre quienes está Kerschensteiner junto con Natorp, Fischer o Spranger entre otros. La primera manifestación de este movimiento se hizo en junio de 1914 en la ciudad de Kiel, concretamente en la asamblea *Deutsche Lehrerverien*,¹ en que la Asociación de Maestros Alemanes hizo suya la tesis de G. Kerschensteiner: *La escuela pública general en el Estado jurídico, es decir, en aquel Estado que regula automáticamente las relaciones de sus miembros según los principios de la justicia, debe facilitar a todo niño, sin excepción, aquella educación a que tiene derecho en la medida*

de sus disposiciones (Luzuriaga, 1964, p. 105). De esta forma, se fraguaba el interés por establecer en Alemania una escuela única —proyecto que demorará el estallido de la Primera Guerra Mundial hasta la llegada de la República en 1919.

Se puede afirmar que la obra de Kerschensteiner es, por excelencia, *El concepto de escuela del trabajo*, publicada en 1912, si bien otros textos completan su propuesta pedagógica. Esta obra compendia, *grosso modo*, su ideario educativo cuyo origen es la reforma educativa llevada a cabo en Munich. Igual que, con posterioridad, lo hiciera Makarenko (1888-1939), el método científico kerschensteineriano es la inducción. Primero experimenta para luego elaborar una teoría pedagógica (Trilla, 2010). Desde su nombramiento como consejero escolar de Munich en 1895, Kerschensteiner se consagró a convertir las escuelas de esa ciudad en verdaderos centros de educación, procurando vincular el pensamiento a la acción, y ésta a la reflexión. Su primer ensayo consistió en instaurar un octavo curso en primaria: mientras las niñas se iniciaban en las enseñanzas culinarias y el cultivo de plantas, los niños se dedicaban en los talleres escolares a trabajos manuales, desde madera y metal hasta formar acuarios o terrarios. Sánchez Sartro nos informa de que *la feliz acogida de este octavo curso quedó demostrada por el hecho de que si en los años 1895 a 1898 el aumento de matrícula fue casi nulo, al introducirse los talleres y cocinas se produjo una verdadera avalancha de alumnos, hasta el punto que en el año 1906, pudo hacerse obligatorio dicho octavo curso* (Sánchez Sartro, 1934, pp. 14-15). Así, se introdujo en Munich, más adelante, una asignatura llamada enseñanza del trabajo. Pero ¿qué significa en la obra de Kerschensteiner la enseñanza del trabajo?

Concepto de escuela del trabajo

Explicar el sentido de escuela del trabajo requiere, como consideración previa, una aproximación al concepto de trabajo. El referente por excelencia de la noción de trabajo es el autor miquelés Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo que abogó por la educación de las tres *h*: *heart, head, hand* (corazón, cabeza, mano). Para Pestalozzi, la educación de la mano significa tanto la formación profesional como el desarrollo de trabajos manuales, es decir, el aprendizaje de un oficio concreto y capacidades prácticas del educando (Soëtard, 1995, p. 50).

Lejos de concebir la escuela meramente como preparación para el ejercicio profesional, para Kerschensteiner la noción de trabajo implica el desarrollo de la autoactividad, una especie de escuela del esfuerzo propio. De hecho, la noción de trabajo no es reducible a una actividad corporal sino que aglutina tanto el trabajo manual como el intelectual, a saber, el mecánico y el reflexivo. Él lo aclara en un párrafo que reza así: *De lo dicho hasta ahora surge claramente que es una escuela de aprender por experiencia con el propio trabajo. ¿De qué género es este trabajo? Hay trabajo intelectual y trabajo manual, y en ambos casos hay trabajo mecánico y trabajo reflexivo (...)* *El trabajo de cabeza o intelectual no lo considera en general el hombre ordinario como trabajo* (Kerschensteiner, s/f., p. 7).

1 Esta asociación fue fundada en 1871. En 1899 ya reunía a 117 mil maestros (AAVV, s/f).

La noción de trabajo sería equiparable al concepto de esfuerzo, no únicamente como actividad física que produce fatiga o desgaste, sino también como ejercicio procesual, reflexivo o intelectual. Centrar la escuela en el trabajo del alumno es un presupuesto propio de la época, sobre todo de los autores coetáneos del movimiento de Escuela Nueva que se está difundiendo por Europa. El concepto de trabajo que el autor de Baviera propone consiste en desarrollar las fuerzas espirituales y anímicas del alumno a través de actividades que escoge, de tal modo que desarrolla sus disposiciones individuales para alcanzar su plenitud y penetrar, de esta forma, en los *círculos de la cultura humana* (Kerschensteiner, s/f., p. 14). Debe precisarse que ésta es la finalidad última de la institución educativa: establecer las condiciones necesarias para que cada individualidad llegue a la plenitud de su personalidad, para entroncar por último con los círculos de la cultura humana, tanto el de las artes como en de las ciencias, las técnicas, la vida social, entre otros.

Es natural, pues, que Kerschensteiner defienda que la escuela del trabajo es una exigencia de cualquier centro educativo dado que aspira a conectar la individualidad con la cultura de la comunidad. A fin de cuentas, la escuela del trabajo es sinónimo de *una educación humana en general, solo que sobre la base de la individualidad y de las formas de actividad accesibles a esta individualidad* (Kerschensteiner, s/f., p. 13).

A propósito de la noción de trabajo se definen los tres aspectos más importantes de esta escuela (Kerschensteiner, s/f., p. 20):

1. La escuela del trabajo enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles estas inclinaciones e intereses mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.
2. La escuela del trabajo trata de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndose a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo, ni a los demás.
3. La escuela del trabajo es una comunidad de trabajo en que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente, a sí mismo y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza.

Ahora bien, a la luz de la esencia de la escuela del trabajo se verá cuál es la finalidad de la educación pública. Para el autor muniéndose el fin de Estado es doble: por una parte, el cuidado y protección exterior e interior, y, por la otra, la paulatina introducción del reino de la humanidad en la sociedad mediante su propio desarrollo hasta convertirse en una comunidad moral. Ésta es una idea del estado de ascendencia kantiano-fichteana que supone que su fin no sólo estriba en proteger al ciudadano sino además constituir una comunidad moral por la voluntad general. En atención a este hecho, la escuela pública del Estado

ha de educar a ciudadanos útiles al servicio de esa comunidad moral de seres humanos. De ahí surge la idea de “ciudadanía útil” que será la finalidad de la educación pública y de la educación en general.

Finalidad de la escuela pública: hacia la ciudadanía útil

Kerschensteiner define al ciudadano útil como aquella persona capaz de realizar cualquier función en el Estado y para el Estado, esto es, para todos sus miembros. A fin de apuntalar al Estado se ha de tener presente que se exige del ciudadano su utilidad, a saber, el ejercicio de una profesión cualquiera de tal modo que favorezca el fin de la comunidad. Bajo esta cosmovisión, la escuela pública debe auxiliar al alumno a emprender un trabajo en el organismo total, es decir, una profesión que se haga del mejor modo posible. Si bien ello no es, aún, un propósito moral, es la condición fundamental para que la escuela pública persiga fines morales.

Como se indicó, del propio concepto de “ciudadanía útil” derivará la finalidad de la escuela del trabajo y de la escuela pública. No en balde, el pedagogo de Baviera define la “ciudadanía útil” y los requisitos que ésta plantea a la educación: *Es cierto que cada ciudadano de esa colectividad debe poseer ante todo una profesión, un puesto en el que se mantiene firmemente y desde el cual actúa a medida de sus aptitudes y del saber adquirido, y es verdad también que nuestra preocupación debe tender a que cada cual se convierta en un elemento apto para una profesión ajustada a sus aptitudes e inclinaciones* (Kerschensteiner, 1934, p. 55).

Asimismo, este autor hace una gradación que va desde el individuo hasta la comunidad, abarcando la relación individuo-Estado, de la cual deriva la responsabilidad educativa y social de la escuela pública. La primera exigencia del individuo hacia el Estado es que sea capaz de desempeñar cualquier función en éste, ejercer una profesión cualquiera y favorecer así directa o indirectamente el fin del Estado. La segunda exigencia es que el individuo debe considerar esa profesión como un cargo que ha de ejercer y no como mera subsistencia o interés por la conservación de la propia vida. Parece claro que el individuo no debe concebir el trabajo como un fin para sí y para su entorno inmediato, sino como un beneficio de la ordenación jurídica y de la comunidad cultural, que derivan del Estado, a sí mismo y a su propia conservación. Por último, la tercera exigencia es desarrollar en el individuo la tendencia y la fuerza de contribuir con y por el trabajo profesional al perfeccionamiento de su personalidad y, en consecuencia, impulsar el desarrollo del Estado al que pertenece para el ideal de una comunidad moral.

Pero más aún, de estas tres exigencias del individuo con el Estado, concluye Kerschensteiner (s/f., p. 39), las tres finalidades a las cuales debe aspirar la escuela pública y la educación en sentido genérico son:

1. El fin de la formación profesional, o, al menos, de su preparación.

2. El fin de la moralización de la formación profesional.
3. El fin de la moralización de la comunidad, en la cual se ha de ejercer la profesión.

En cualquier caso, el pedagogo de Baviera no pretende alcanzar a través de la educación el individuo ideal, ni el Estado ideal, sino más bien el ideal de cada hombre, de tal modo que sea útil para sí y para la comunidad. En efecto, el primer fin persigue la formación profesional de cada individuo mediante una educación sistemáticamente organizada, tal y como se llevó a cabo bajo su mandato como consejero escolar en el Ayuntamiento de Munich del año 1895 al 1919. De ahí, pues, que introdujera los trabajos manuales en el ámbito escolar del primer ciclo, con el objetivo de desarrollar tanto las aptitudes intelectuales como las manuales de cada educando que, según Kerschensteiner, son inseparables.

Una vez afianzado el primero, el segundo fin es la moralización de la misión profesional. Esto supone desarrollar la conciencia o creencia de que se hace un trabajo siempre en beneficio de la comunidad a la que se pertenece. He aquí el valor moral de la actividad profesional, sea cual fuere. Tanto la virtud social como la justicia se aprenden, según el autor muniqués, mediante la participación directa en la comunidad misma. La participación individual más directa se fragua por el trabajo. Por este motivo, y no por otro, debía la escuela convertirse en una comunidad de trabajo, tal y como él lo proyectó en la reforma escolar de Munich. Así concebido, el trabajo contenía un fuerte valor moral que el alumno debía aprender desde su infancia.

Resulta claro, a la luz de la premisa anterior, que el tercer fin de la escuela pública sea la moralización de la comunidad. El fin anterior ha supuesto formar el espíritu moral del niño al servicio de los demás, mediante la comunidad escolar de trabajo. Esta deducción da la respuesta: la enseñanza de los hábitos morales culmina con el tercer fin, que no es otro que dirigir a los educandos a colaborar en la moralización de la gran comunidad en que viven y ejercen su actividad profesional. Ahí radica que la educación, la escuela del trabajo, tiene por designio último la educación para la ciudadanía. Para él toda la educación pivota sobre la educación cívica. Por consiguiente, la enseñanza del trabajo no es una asignatura aislada dentro del currículo escolar sino transversal a todas las materias del programa educativo. En efecto, de cómo los ciudadanos sirvan a la comunidad por medio de su profesión dependen tanto el bienestar como el progreso de ésta.

Tanto es así que las comunidades de trabajo representan la mejor escuela para conseguir la formación total del individuo, miembro de esa pequeña colectividad, y para el futuro ciudadano, elemento de la comunidad estatal. Se ha llegado, en el proceso metódico hasta aquí seguido, a concluir que la educación profesional, la formación del carácter y la educación cívica para Kerschensteiner son tres facetas de un mismo problema alrededor del cual gira la escuela del trabajo.

Educación cívica en la escuela del trabajo

La educación podría definirse, para el pedagogo muniqués, como la propagación de valores culturales —ideales religiosos, científicos, artísticos, morales y cívicos— constituyéndolos en principios para impulsar la generación futura (Kerschensteiner, 1934). De esta definición deriva que la educación cívica no es una parte de la educación sino su primera finalidad. La educación y, en particular, la escuela deben consagrarse a la formación de los futuros ciudadanos. Por lo tanto, la educación es, en su globalidad, educación para la ciudadanía. Consolidar un tipo de sistema político, como lo es la democracia o el estado constitucional, reside en la empresa educativa.

Atendiendo al sistema político de su tiempo, Kerschensteiner especifica en 1928 que *el concepto científico de la educación cívica es, en realidad, independiente de la forma del Estado constitucional. En su esencia no precisa sino que la forma de Estado no sea el despotismo, la dictadura de clase o una monarquía absoluta, puesto que en tales*

casos no existe, en absoluto, ningún “ciudadano”. Ciudadanía y Estado constitucional democrático son conceptos equivalentes (Kerschensteiner, 1934, p. 14).

En definitiva, dado el carácter constitucional de la República de Weimar, requiere de una educación que fomente la ciudadanía para el ejercicio de la democracia. Un gobierno despótico o una dictadura, como lo será el tercer Reich que sustituirá la República en 1933, o incluso una monarquía absoluta no requieren de ciudadanos sino de vasallos de un soberano. Sin embargo, pese a requerir una educación para la ciudadanía, el problema epistemológico surge en la definición de ciudadanía o de educación para la ciudadanía. Para el autor muniqués la ciudadanía requiere una utilidad. En otras palabras, una participación útil en la colectividad que, además, debe propugnar la moralización de esa colectividad. Kerschensteiner concibe al Estado como comunidad moral de seres racionales. En consecuencia, educando al individuo de forma que devenga en ciudadano útil se moralizará su aportación al Estado de forma que acabará constituyéndose una comunidad moral.

Natorp y la pedagogía social (1893-1924)

Pablo Natorp, nacido en Dusseldorf en 1854, estudió filosofía y filología clásica en Berlín, Bonn y Estrasburgo. Su carrera culmina en Marburgo donde es profesor desde 1885. Sea como fuere, influido por Hermann Cohen y siguiendo el criticismo kantiano, lo cierto es que entiende el acto educativo como un fenómeno en esencia social, es decir, socialmente condicionado y cuyos fines son sociales. De esta forma, la pedagogía debe ser entendida únicamente por su uso social. Pablo Natorp, no solo constituye un referente ineludible en la pedagogía social sino además en su defensa de la escuela unificada y en la escuela del trabajo. Además, influyó en la formulación de la Constitución de Weimar.

El concepto educación en la obra de Paul Natorp

La obra de Natorp, tal como se indicó, sigue el criticismo kantiano de tal modo que busca el fundamento del conocimiento, en este caso el educativo, separándose de su fenómeno. Éste es el proceder del método trascendental propio de Kant, un método que no se consagra a la obtención de conocimiento sino a las condiciones de posibilidad de éste, para que sea universalmente válido, a saber, científico. A la vista de sus referentes intelectuales, buena parte del esfuerzo del autor de Marburgo se centra en dotar de fundamentos a la educación, de esta forma la pedagogía es una ciencia del cómo, doctrina normativa que se inscribe en el deber ser. La pedagogía, como tal, no puede ser mera disciplina artística, sino que debe necesariamente descansar sobre una fundamentación científica.

Según su parecer, la educación supone un desarrollo, un crecimiento progresivo, de tal modo que si se establece la analogía con el cultivo de las plantas o de los animales, tal y como etimológicamente surge el concepto de educar, se han de contemplar dos supuestos. Por una parte, si hay un crecimiento o un desarrollo constante, el primer supuesto es que ha de alcanzarse en condiciones normales. El segundo es que este crecimiento ha de llevarse a cabo con el mínimo de perturbaciones mediante especiales cuidados, sin los cuales no se conseguirá el fin propuesto. Así entendida, la educación supone un fin y un contenido, además de un cómo. En referencia al cómo el propio Natorp formula: *el concepto de formación no se puede deducir, sin más de la experiencia, pues incluye en sí un problema profundo. Formar quiere decir construir o alcanzar su perfeccionamiento adecuado. Por tanto, supone un concepto previo: cómo debe ser la cosa, esto es, un concepto final. El concepto de educación (erziehung) indica, también, en tanto que considera la formación (bildung) del hombre como cosa de la voluntad del educador, un fin que se encuentra en esta*

voluntad. Al concepto de algo que no es, sino que debe ser, le llamamos nosotros, en general, ideal. Por tanto, el concepto de la formación o de la educación nos conduce al problema del fundamento de la idea (Natorp, 1915, p. 7). Es aquí donde se deduce que la pedagogía, en tanto ciencia de la educación, es una ciencia normativa, del deber ser, que debe perseguir fines, ideales. La fundamentación epistemológica de la educación debe preocuparse por el fundamento de la idea, esto es, no centrarse exclusivamente en el “es”, sino en el “debe ser”. Como se vio en autores previos, este discurso pedagógico hunde sus raíces en el idealismo, que en Natorp tomará especial relevancia en su crítica al realismo herbartiano.

Así pues, la educación constituye un proceso de desarrollo interior, de “hacer voluntad”. En su caso, la voluntad es entendida como un factor propio y originario de la conciencia. En esta concepción radica, precisamente, su distanciamiento con el realismo herbartiano, pues para este último la voluntad es una resultante de los movimientos mecánicos de las representaciones. Para el realismo, en general, las representaciones del mundo externo —mundo real, fijo y abstraible por la conciencia humana— son las guías de la conducta. Educar es un acto unidireccional, del educador al educando, que trata tanto de dirigir el desarrollo de su voluntad desde “fuera” como de instruirle a fin de que aprenda a representarse el mundo. En el siguiente párrafo se intuye una de las críticas que Natorp realiza al realismo herbartiano: *todas las llamadas especialidades de la conciencia deben tener, en absoluto, en el último punto de dirección de toda conciencia, esto es, en la idea, una relación interior fundada originariamente en su propia legalidad. Pero precisamente esto desaparece en Herbart. Pues mientras él acentúa exclusivamente, por un lado, en la determinación del fin de la educación, el aspecto moral y, por tanto, la formación de la voluntad, no reconoce, por otro lado, en la determinación del camino de la educación la voluntad como un factor propio y originario de la conciencia en general, sino que la considera como una resultante de los movimientos mecánicos*

de las representaciones. Así parece el “fin” meramente como un punto final del camino y no como principio al mismo tiempo el cual determina el camino de la formación humana desde el comienzo, según su dirección interior; pero con esto amenaza perder la formación su carácter de propia actividad (espontaneidad), que hace que se la considere como desarrollo interior, no como resultado meramente mecánico de una dirección exterior (Natorp, 1915, p. 10).

Pese a algunas interpretaciones, no es insólito que sea el idealismo la vertiente filosófica que ampara la Escuela Nueva, el activismo educativo, la espontaneidad en el aprendizaje autónomo. En efecto, para el realismo en última instancia la educación procede, necesariamente, del exterior del individuo, no puede provenir de su interior, no puede ser un “desarrollo” sino un acto de proveer desde el exterior conocimientos. Sin embargo, por su parte, el idealismo aboga por una formación que desde el comienzo acepta la espontaneidad radical de la conciencia —aspecto que enfatizó Fichte en sus *Discursos a la Nación alemana* (Fichte, 1968)— y su protagonismo tanto en el acto cognoscitivo como en la educación. No resulta incongruente, a partir de esta premisa, que sea el idealismo filosófico-pedagógico el caldo de cultivo que avala el movimiento de Escuela Nueva, la actividad del alumno en su proceso de desarrollo educativo, en definitiva, el paidocentrismo.

Natorp se enfrenta, en su tiempo, a un realismo preponderante planteado por Herbart y que se extiende, entre otros rincones de la geografía europea, en Alemania, en concreto en la Universidad de Jena, a través de Rein. Para el autor de Marburgo, el problema de este itinerario pedagógico es que el contenido de la educación es concebido como un medio especial de la didáctica, sin fundamentación. Afrontar este problema que se convertirá, a lo largo de la obra del pensador de Marburgo, en una obsesión. Su principal labor se centra en dotar de fundamentación el fenómeno educativo, desarrollando una ciencia pedagógica que lo normativice. En respuesta a los seguidores del realismo, que desvinculan el proceso cognoscitivo de la conciencia agotándolo en representaciones que

proceden de la abstracción del mundo, intenta hallar en la filosofía, y en concreto en el neokantismo idealista, el fundamento de la pedagogía.

Vinculación educación-comunidad: pedagogía social

Al margen de su respuesta al neoherbartismo, para Natorp la educación es una actividad cuya esencia radica en la comunidad. Entiende que la formación de la persona siempre queda circunscrita en una comunidad humana. La educación es un proceso de inserción de una comunidad, socialización, y la apropiación de esa comunidad. La dicotomía individuo-comunidad no es para el autor una antinomia, sino una relación de suposición mutua. A saber, su fundamentación descansa sobre la base de la intersubjetividad de la conciencia individual. La conciencia individual se desarrolla solo por oposición a otra conciencia, por tanto, con la comunicación. Puesto que se ha afirmado que la educación es el desarrollo intrínseco de la voluntad, ésta se desarrolla en contacto con otra igual. En verdad, comunidad e individuo son mutuamente incluyentes. No existe desarrollo individual al margen de la comunidad puesto que la conciencia es, necesariamente, intersubjetiva. El “yo” se reconoce como “yo” en tanto se opone a otro “yo”. *Mutandis mutatis*, la conciencia se reconoce como tal en oposición a otra, esto es, a la comunidad. Ello se extiende a la voluntad, que únicamente se escruta a sí misma en relación con otras. Así, el acto educativo supone un desarrollo de la voluntad, pero forzosamente en contacto con otras voluntades. De ahí deriva el concepto de pedagogía social. La pedagogía aglutina la relación comunidad-individuo. Ahora bien, la pedagogía social no es una parte de la pedagogía —tal y como hoy se concibe— sino la pedagogía misma, pues la educación no es un hecho aislado ni aislable, es un fenómeno que tiene lugar en el seno de la comunidad, es en esencia social.

Las condiciones sociales de la educación y las condiciones de la educación de la vida social, unidas estrechamente, forman el tema de la Pedagogía Social. Por tanto, esto no es una y más completa disciplina colocada junto a la pedagogía individual; a diferencia de tal comprensión dualista, la nuestra es rigurosamente monista. Toda la educación es por un lado común, por otro lado individual, la consideración solamente individual de la educación es una mera abstracción; la comprensión completa de la educación es la educación social. Ésta incluye la individual, pero no como una segunda parte exterior (Natorp, 1915, p. 42).

En virtud de la relación educativa que se establece entre las conciencias, es decir, entre el individuo y la comunidad, el autor alemán establece cuál debe ser la marcha gradual de la comunidad educativa, proceso que esboza en cuatro fases. La primera se centra en asentar lo individual manteniendo la mirada espiritual. Aquí, el maestro debe “mostrar”, es decir, dirigir la mirada del educando a una cosa determinada y fija. El segundo paso supone un proceso de separación de un individuo a otro manteniendo, de manera paralela, la relación entre lo pasado y lo siguiente. Al educador corresponde la dirección progresiva del educando. La relación que en esta fase se manifiesta es entre conducente y conducido. Se trata de ayudarlo progresivamente a su autoconducción, a su independencia con respecto al conducente.

La tercera fase, a diferencia de la anterior, supone un proceso de aprendizaje que tiene en cuenta el objeto y el sujeto. Por parte del objeto, el sujeto ha de aprender la ley que lo rige, conocer su estructura intrínseca. Por parte del sujeto, extraer conclusiones que además de resolver el problema y dominarlo, le permitan progresar en su conocimiento de objetos o fenómenos más complejos que el primero. En esta tercera fase, se sobreentiende que la comunidad es una relación autónoma y libre entre miembros iguales. El educador, gradualmente, va cediendo protagonismo al educando. La cuarta y última fase supone la implicación y mutua dependencia entre la comunidad escolar y la comunidad amplia, familia, pueblo y, por último, humanidad. De esta forma engarza la educación con la comunidad, el individuo con la humanidad, en definitiva la pedagogía con la sociedad, configurando la pedagogía social.

Eduard Spranger y la pedagogía culturalista (1919-1931)

Igual que los dos autores anteriores, Eduard Spranger es, sin lugar a dudas, el referente pedagógico de su ciudad: Berlín. Nacido en 1882, el 27 de junio, estudió en la Universidad de Berlín siendo discípulo de Wilhelm Dilthey y Friedrich Paulsen. En 1912 fue designado profesor en la Universidad de Leipzig donde ejerció hasta 1920. Ese año vuelve a Berlín y es contratado como profesor en la universidad en que él había estudiado hasta 1933. Durante el tercer Reich ejerce la docencia con periodos de intermitencia, hasta que en 1947 es llamado a la Universität Tübingen donde fue profesor hasta su muerte acaecida en 1963.

La propuesta pedagógica de Spranger se alberga en el neohumanismo alemán que se gesta en Humboldt y Goethe desarrollándose posteriormente a través de Dilthey (Dilthey, 1978). Spranger concibe la pedagogía como una ciencia del espíritu y de la cultura (Rincón, 2009). Como tal, la finalidad de la escuela es triple, capacitar al niño para la educación, para la escuela y para la cultura (Spranger, 1964). Antes de abordar la función cultural del maestro de la escuela primaria, resulta primordial abordar el concepto de cultura en Spranger.

La noción cultura en Spranger

Para el autor berlinés, la cultura es, ante todo, una estructura supraindividual. De esta forma la define: *bajo estructura supraindividual entendemos un todo organizado internamente en conexiones de valor y eficacia, las cuales se hallan vinculadas de modo que de unidad de acción, y por su parte puedan mantener relaciones teleológicas, en cuanto miembros, con un todo de eficacia superior, a saber, la cultura* (Spranger, 1935, p. 102).

Tal y como se mencionó, la cultura es supraindividual, organizada teleológicamente por conexiones de eficacia y valor. De este modo, Spranger propone una teoría del espíritu en tres planos: el espíritu subjetivo, el espíritu objetivo y el espíritu normativo. El primero se organiza en función de una estructura con valores que determinan las diversas direcciones y realizaciones de ese espíritu concebido como una totalidad dotada de significado. El desarrollo de ese espíritu subjetivo, de acuerdo con la psicología evolutiva, supone una sucesión de estructuras.

Spranger entiende que el espíritu individual desarrolla valores que lo diferencian de otros. De cada esfera independiente de la cultura, que entrelazadas entre sí constituyen una conexión funcional, deriva una tipología que se organiza en seis formas de vida: teórica, económica, estética, social, política y religiosa. Estas seis formas de vida corresponden a una determinada esfera de la cultura así como el desarrollo de un determinado valor en una dirección. En cada forma de vida rige una ley específica. El hombre teórico se rige por la ley de la objetividad, el económico por la de la utilidad, el estético por la forma, el social por la ley del amor, el político por el dominio y el religioso por la ley de la salvación (Spranger, 1966).

Si bien los actos espirituales cumplen valores, es decir, están históricamente condicionados, el contenido de estos actos es intemporal. *Los fenómenos espirituales están siempre condicionados o revestidos temporalmente. El contenido espiritual, su estructura legal es intemporal* (Spranger, 1966, p. 51). Esto es el espíritu objetivo. Determinar las conexiones entre la vida espiritual supraindividual y el yo como centro de los actos es el objetivo de la psicología. Es decir, el espíritu objetivo arraiga en el vivir y el crear de los humanos. *Ha de presumirse, pues, que la estructura espiritual del alma coincide en sus direcciones fundamentales con la estructura del espíritu objetivo. Las direcciones de sentido en que se mueven los actos y vivencias del alma individual estarán en relación refleja con las esferas de valor de la cultura, ciertamente no solo por lo que respecta a la tendencia fundamental, no por lo que respecta al contenido histórico* (Spranger, 1966, p. 51).

Ello es precisamente así porque el principio formador tanto del espíritu objetivo como del subjetivo es el espíritu normativo. De esta forma, Spranger, explica la conexión entre los tres planos del espíritu, que no es otra cosa que la cultura. El espíritu subjetivo, o individual, es determinado por el sentido de la cultura objetiva históricamente dada, la cultura histórica es revivida siempre por el espíritu subjetivo —por las almas vivientes que la mantienen— y la estrella que conduce el espíritu subjetivo y el objetivo es la norma universal, es decir, la humanidad.

Ahora bien, la cultura es algo vivo, un organismo en continua transformación y mantenimiento, que posee una estructura interna y una legalidad de evolución. Es un conjunto de creaciones culturales y supraindividuales que, como si fueran realidades objetivas, constituyen un mundo espiritual en cuya trama histórica todos los individuos se hallan entretreídos. Si bien cada uno de los dominios, esferas o sectores de esa cultura posee una estructura inmanente, todas conforman una perfecta unidad de acción, porque cada una se subyuga a la totalidad de la cultura (Vilanou, 2002a).

De esta definición de cultura surge la cuestión de qué papel juega la educación, y, precisamente, ésta es la que mantiene viva a la cultura, la que permite su dinamismo y perpetuidad. Por eso, educar no puede ser un mero instruir, pues la educación no consiste en transmitir una cultura ya hecha de antemano. *Equivaldría a cortar a la cultura misma las alas que la remontan a lo alto. Mas un estado dado de la humanidad no puede ser mejorado sino por aquellos que lo conocen y lo comprenden* (Spranger, 1935, pp. 58-59). La pedagogía en tanto ciencia del espíritu, y tal y como señalara Dilthey (1957), busca comprender el fenómeno educativo.

La educación en Spranger

Dado que la escuela es la principal institución que debe educar en la cultura y para la cultura, se abordará cuáles requisitos debe tener. La escuela, para Spranger, es una comunidad en la que conviven adultos y niños dentro de un espíritu pedagógico. Este hecho responsabiliza al educador, puesto que su quehacer no queda restringido al aula escolar sino que sobrepasa sus aledaños, implicándose con la totalidad de la comunidad social, con la totalidad del pueblo. Por ello, la función cultural del profesor de enseñanza primaria no queda sólo circunscrita a sus alumnos sino a la comunidad total.

Así entendida, según el autor berlinés, la función cultural del maestro de primaria se orienta en tres direcciones:

1. El educador debe comprender la situación anímica del educando, condicionada por la edad. De este modo, su acción educativa debe partir comprensivamente de esta edad.
2. El educador tiene el reto de hacer salir cuanto antes al educando de los mundos propios infantiles, pueriles y juveniles hacia la disposición de la conciencia que exige la colaboración en la cultura común.

3. El educador debe ser consciente de la importancia de sembrar las bases durante la infancia de la cultura madura. A las nuevas generaciones no sólo se les solicita que conserven la cultura sino, además, que la transformen.

De todos modos, la cultural es la principal función tanto de la escuela —institución educativa por excelencia— como del educador —profesional de la pedagogía. La escuela ha de transmitir los bienes formativos a los alumnos y además a la comunidad social. Los primeros bienes formativos que se han de perpetuar a través de la educación son, según Spranger, los regionales, los autóctonos, para ir sentando las bases de la cultura de la humanidad. Porque lo autóctono, lo regional, es la base de toda cultura espiritual superior.

Para el pedagogo y filósofo berlinés los bienes formativos de masa actúan como estupefacientes. De este modo, el reto del educador debe ser enseñar a distinguir lo mejor sobre lo malo en todos los órdenes culturales, ya sea en la lectura, en el cine, en la radio o en la música y danza. La educación estética, dentro de su propuesta de pedagogía cultural, toma mucha importancia dado que *nunca es tan estrecha la comunión entre el alma y la cosa como en la esfera de lo estéticamente significativo; nunca la asimilación es tan intensa* (Spranger, 1964, p. 56).

Al margen de la importancia de la educación estética, lo que en realidad preocupa a Spranger, y constituye el reto educativo más importante para las escuelas, es conducir al niño a superar los mundos propios, los infantiles y también los de cualquier sujeto, para penetrar en el espíritu cultural único, esto es, en el espíritu objetivo. Éste es, necesariamente, el puente que ha de tender la escuela y la función cultural del maestro de primaria. Todas las ciencias del espíritu, y la pedagogía como tal, buscan la objetivación de los mundos particulares, propios del operar del espíritu subjetivo, para destacar las relaciones vitales que en éstos son determinantes. La misión del educador estriba, en consecuencia, en hacer trascender al educando de los mundos propios hacia la cultura común, madura y científicamente fundamentada. Así pues, cualquier cultura podrá tener autorreflexión.

De los bienes culturales a los bienes formativos

La escuela primaria, tal y como el autor la concibe, es un mundo para sí, orgánicamente incorporado a los otros círculos vitales del pueblo. Como se expresó, la misión principal de la escuela es que los educandos han de ser elevados a la cultura superior. Para Spranger educar supone siempre un despertar. La escuela es la escuela debe, ante todo, enseñar a pensar.

Si se ha evidenciado que, de los seres que conocemos solo el hombre puede elevarse desde el mundo propio, específico para su especie, a la idea de un único gran ordenamiento que abarca los múltiples escenarios especiales de la vida; si el hombre posee, pues, el privilegio de la construcción de una realidad valedera para todos los seres, entonces el enseñar a pensar y el aprender

a pensar deben ubicarse en el umbral de la cultura superior. La escuela primaria es la primera escuela del pensar independiente (Spranger, 1964, pp. 77-78).

El párrafo previo trasluce el idealismo de Spranger. La unión entre ideas y realidad, la posibilidad de transformar su realidad a través de las ideas son aspectos que se originan en Hegel y, matizados por Dilthey, llevan al autor berlinés a proponer una educación basada en el pensar, y no solo en el hacer (Vilanou, 2002b). Lejos de la propuesta de Escuela Nueva, para Spranger la educación no debe partir del niño, sino dirigirse hacia él.²

Dirigir a todos los educandos hacia la cultura exige entender la institución educativa como una escuela única común. En realidad, Spranger se une al movimiento de Escuela Única como requisito indispensable de la escuela pública primaria. Es necesario, para que todos los niños tengan acceso a la cultura, que además de estar escolarizados puedan participar de los mismos bienes formativos independientemente de su capacidad natural o su origen social.

La escuela ha de enseñar a pensar. Tres son las características del pensar según Spranger (1964): el pensar ligado a la intuición, el pensar ligado al hacer y el pensar dentro de la comunidad de los que aprenden. El pensar ligado a la intuición se remonta a la propuesta pestalozziana del *anschauung*. Si bien esta propuesta supone una primera forma de pensar, está claro que Spranger propone superar este pensar ligado aún a los mundos propios del niño, para trascender a la cultura común también se ha de enseñar el pensar ligado al hacer, propio de la escuela activa. Una tercera forma del pensar, que hunde sus raíces en la pedagogía social de Natorp, es el pensar dentro de la comunidad de los que aprenden. De esta manera, el pensar deja de pertenecer únicamente el espíritu subjetivo para penetrar en el pensar común, propio ya del espíritu objetivo y de la cultura intersubjetiva. Por este proceso del pensar el educador puede transformar los bienes culturales en bienes formativos, que es uno de los retos del “educador nato”.³

La sociedad requiere, por una parte, de formadores de objetos culturales —bienes culturales— y, por otra, de formadores de almas —maestros—. Sin ambos, las obras de la cultura objetiva no podrían ser vividas, comprendidas y realizadas por la siguiente generación. Al maestro le corresponde hacer de los bienes culturales bienes formativos para las nuevas generaciones, y de esta forma la educación supone una construcción exterior e interior.

El educador, ante cualquier forma de enseñanza, se le antoja la pregunta de cómo poner en movimiento el conocer pensante. Tras esta pregunta, surge otra que es cómo poner en

movimiento el querer y el hacer pensantes. Para Spranger, en el primer caso es la meta, dicho brevemente, el conocimiento del mundo; en el segundo, el poder-querer y el poder-hacer. Pero aún no basta con estas dos tareas. Pues el conocer pensante puede aplicarse al bien y al mal del mismo modo que el querer. Para que se desarrolle y fructifique el bien, debe el educador dirigirse a un estricto interior de la joven alma, al que llamo “mecanismo regulador” o “lo regulado” (Spranger, 1960, pp. 20-21).

La diferencia principal entre quien forma objetos y quien forma almas reside en que mientras el primero, el hombre creador, proyecta sus fuerzas fuera de sí para entregar una parte de su alma al mundo de los objetos, el segundo realiza una especie de transformación a la inversa, de los bienes solidificados del espíritu objetivado —bienes culturales— transita hacia los bienes del espíritu subjetivo, adecuándolos a la vivencia individual del educando —bienes formativos. Los bienes culturales son bienes formativos cuando son aptos para conservar y elevar la vida de los hombres. Los bienes culturales son formas materiales —sustancias artificiales, herramientas, vestidos— que sirven para la satisfacción de necesidades espirituales —obras de arte, libros, instrumentos, objetos de culto. La tarea de la pedagogía reside, precisamente, en transformar estos bienes en procesos anímicos de tal modo que el alma se forme a través de éstos, los comprenda y aprehenda subjetivamente deviniendo así en bienes formativos.

Conclusiones

Tres enfoques, una finalidad: el ideal de autonomía

Tras la crisis desencadenada por la Primera Guerra Mundial (1914-1919), se inicia un periodo de reconstrucción europeo para consolidar las nacientes democracias. La caída de muchas monarquías absolutas significó el inicio de una formidable transformación. El eje vertebrador de estas reformas político sociales fue la educación y en concreto la educación moral. Se persigue, a través de los discursos pedagógicos analizados, el ideal de autonomía. La voluntad de fomentar ciudadanos libres y capaces de participar activamente en la construcción del Estado conlleva la necesidad de que la educación —tal y como se ha visto en los tres autores— permita el desarrollo del educando a través de la acción y de la reflexión. El común denominador de las proclamas pedagógicas estudiadas es el tesón por la educación para la ciudadanía como cuestión moral. Sobre la base de la libertad y de la igualdad trasluce una clara insistencia de implantar la democracia social y política a través de la educación, construir la comunidad a través del discurso pedagógico que unas veces pone el énfasis en lo social —Natorp— y otras en la cultura o el trabajo —Spranger y Kerschesteiner, respectivamente— constituyen programas de educación para la ciudadanía.

En resumen, para Kerschesteiner la educación debe centrarse en el trabajo del educando, y este trabajo tiene fines moralizadores. No se trata de conseguir un ideal de persona sino

2 De esta forma Spranger afirma: *El lema “todo a partir del niño” es exagerado. Más acertada sería la formulación “todo hacia el niño”. Pues toda materia de enseñanza debe ser llevada primeramente al mundo propio del niño, que está determinado tanto por la situación individual como por la intimidad anímica, tanto por la estructura de la edad de la vida como por el eco del encuentro pedagógico en el ánimo* (Spranger, 1964, p. 22).

3 *El educador nato* es el título de una obra de Spranger; en la introducción el autor aclara que no existe, como tal, un educador nato puesto que no hay profesión para la que se puede haber “nacido”, y en el caso del educador se requiere de una considerable madurez. Toma esta expresión para hacer referencia al educador de naturaleza tal, “como si” hubiese nacido para la labor educativa. Es decir, aquella persona cuyo impulso espiritual fundamental en la vida es la maestría (Spranger, 1960).

de cada persona su ideal, lo mejor de sí para ponerlo al servicio de la comunidad en la que vive. Kerschensteiner apuesta por la educación pública para fomentar la ciudadanía nacional, es decir, un ciudadano que participe activamente en los círculos culturales de su comunidad. Aunque pudieran parecer opuestas, las propuestas de Kerschensteiner y Spranger comparten un ideal común. Para Spranger, como buen discípulo de Dilthey, la finalidad de la educación es la cultura. Consciente de que ésta es un hecho históricamente condicionado, aboga por una educación pública que responsabilice a los ciudadanos, en tanto que miembros de una comunidad, de su perpetuación y transformación. La pedagogía, como ciencia del espíritu, busca la comprensión. No obstante, para Natorp la pedagogía es ante todo normativa.

Aun así, para este último el individuo no es concebible al margen de una sociedad, por tanto la educación es, ante todo, un hecho social. Emerge nuevamente la educación moral como desarrollo de la voluntad, una voluntad libre y autónoma (Vilanou, 2001).

A modo de conclusión, se puede afirmar que tanto para la pedagogía culturalista como para la pedagogía social y la pedagogía del trabajo cada individuo debe conectarse con la totalidad de la vida, globalmente considerada. En consecuencia, educar es vivificar, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva según la esencia creadora del espíritu. Un espíritu que, siguiendo las normas de su moral, conviva con sus iguales, con el resto de ciudadanos. He aquí la finalidad última de la pedagogía, fomentar la democracia a través de la educación moral.



Bibliografía

- AAVV**, *La reforma escolar en Alemania*, Madrid, s/f., La Lectura.
- Dilthey, Wilhelm**, *Introducción a las ciencias del espíritu*, México, 1978, Fondo de Cultura Económica.
- , *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, 1957, Losada.
- Fichte, J. G.**, *Discursos a la Nación Alemana*, Madrid, 1968, Taurus.
- Kerschesteiner, George**, *Concepto de escuela del trabajo*, Madrid, s/f., Ediciones la Lectura.
- , *La educación cívica*, Barcelona, 1934, Labor.
- Luzuriaga, Lorenzo**, *La escuela pública democrática*, Buenos Aires, 1964, Losada.
- Natorp, Paul**, *Curso de pedagogía*, Madrid, 1915, La Lectura.
- Rincón, Juan Carlos**, “El legado de Wilhelm Dilthey: las pedagogías culturalistas”, *Teoría de la educación*, núm. 22, diciembre 2009, Salamanca, pp. 131-164.
- Sánchez Sartro, Luis**, *Prólogo a Kerschesteiner, George. La educación cívica*, Barcelona, 1934, Labor.
- Soëtar, M.**, “Johann Heinrich Pestalozzi” en J. Housseye, *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*, Barcelona, 1995, Universitat Oberta de Catalunya.
- Spranger, Eduard**, *Formas de vida*, Madrid, 1966, Revista de Occidente.
- , *El espíritu de la escuela primaria*, Buenos Aires, 1964, Kapelusz.
- , *El educador Nato*, Buenos Aires, 1960, Kapelusz.
- , *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Madrid, 1935, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Trilla, Jaume**, “Las pedagogías narrativas en la formación de los educadores sociales” en Ángel Moreu C., y Enric Prats, *La educación revisitada. Ensayos sobre hermenéutica filosófica*, Barcelona, 2010, Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Vilanou, Conrad**, “Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer”, *Revista de Educación*, núm. 328, enero-abril 2002a, Ministerio de Educación, Madrid, pp. 205-223.
- , “La pedagogía teológica en Edith Stein (1891-1942)”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 223, septiembre-diciembre 2002, pp. 481-499.
- , “Introducción” en Natorp, Pablo, *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, Madrid, 2001, Biblioteca Nueva.

Recibido: 26/01/2011

Aceptado: 10/06/2011

Datos de las autoras

María Rosa Buxarrais Estrada. Cuenta con el doctorado en pedagogía por la Universidad de Barcelona, y es profesora titular de teoría e historia de la educación en la Facultad de Pedagogía en la misma Univeridad. Autora y coautora de varios libros sobre educación, así como de innumerables artículos en revistas especializadas, España. Correo: mrboxarrais@ub.edu

Isabel Vilafranca Manguán. Cuenta con el doctorado en filosofía de la educación por la Universidad de Barcelona, y es profesora contratada de teoría e historia de la educación en la Facultad de Pedagogía en la misma Univeridad. Autora y coautora de varios libros sobre educación, así como de innumerables artículos en revistas especializadas, España. Correo: ivilafranca@ub.edu