

El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n^{os} 3-4, 1993, págs. 855-872.

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente.

GEORG KERSCHENSTEINER

(1852-1932)
Hermann Röhrs¹

Un pionero de la educación popular

Al igual que Comenio, Pestalozzi y Grundtvig, Georg Kerschensteiner fue un educador popular en el verdadero sentido del término. En todas sus variadas actividades de maestro, director de escuelas públicas, político y profesor universitario, dio prueba de un constante interés en llevar a la práctica sus creencias teóricas. Pese a su originalidad, e incluso singularidad, como individuo y como pedagogo, era profundamente consciente de las raíces históricas de que procedían su reflexión y sus aspiraciones, y sus principales puntos de referencia fueron la filosofía educativa de Johann Heinrich Pestalozzi, la vasta visión sociológica de la educación de John Dewey y la perspectiva cultural-histórica de Eduard Spranger. Sus logros se basan en tres importantes objetivos interdependientes: la enseñanza profesional y la responsabilidad cívica como elementos primordiales de la educación general; como derivado de ello, un concepto de la educación que recalque los vínculos entre la educación y la vida, y el intento de asentar este sistema de educación en el contexto más amplio de una filosofía de la cultura.

Cuando calificamos de clásica la labor de toda la vida de un hombre, lo que queremos decir probablemente es que ha conseguido dar forma y representar de modo coherente un conjunto de ideas que son a la vez una respuesta a los problemas apremiantes del momento y, al propio tiempo, una manifestación de la constante preocupación por problemas fundamentales que no se limitan al presente. Si aceptamos esta definición, podemos considerar que las obras de Kerschensteiner pertenecen desde luego al canon clásico de los escritos sobre la educación (Röhrs, 1991).

Generaciones sucesivas pueden adoptar diferentes valores de la educación, pero nadie pone en duda que los trabajos de Kerschensteiner señalan una nueva vía en el pensamiento educativo. Esto puede decirse tanto de su celo reformador en relación con el principio de la educación popular, como de sus ideas sobre la formación profesional, la enseñanza de oficios manuales y el papel de la educación en la promoción de la conciencia cívica. Los escritos de Kerschensteiner son una fuente de inspiración para cada generación nueva, que encara la perpetua tarea de acompañar a las jóvenes mentes sin experiencia por las vías que conducen a la madurez intelectual y la integridad moral.

Como ocurre con todos los grandes educadores populares, las ideas de Kerschensteiner no son propiedad de ninguna nación en particular, sino que han adquirido una validez universal en el mundo de la educación. Sus principales trabajos se han traducido a casi todos los grandes idiomas y siguen inspirando un vivo debate en los círculos educativos. Incluso en los difíciles años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, con el ambiente de resentimiento antialemán que prevalecía en aquella época, la validez y la importancia de la obra de Kerschensteiner nunca se pusieron en duda, como constató el autor de estas líneas en

varios viajes de estudio fuera de Alemania. Los escritos de Kerschensteiner se consideran en general un ejemplo brillante de la voluntad pedagógica de renovar la educación en Alemania, a partir de la práctica.

En el curso de su carrera Kerschensteiner pasó por todos los niveles de la actividad docente. Tras un período inicial en que fue maestro de escuela elemental, estudió matemáticas y física, lo que le permitió llegar a ser profesor de “Gymnasium” (escuela secundaria selectiva). Entre 1895 y 1919 ocupó el cargo de director de las escuelas públicas de Munich, y fue en esta época cuando adquirió renombre mundial. En Munich fue donde desarrolló la *Fortbildungsschule* [literalmente, escuela de perfeccionamiento] convirtiéndola en una escuela de formación profesional por derecho propio, y alentó los trabajos prácticos en las escuelas, de conformidad con su idea de la *Arbeitsschule* [escuela del trabajo]. A partir de 1919 fue profesor en la Universidad de Munich.

En este contexto práctico tomó forma su obra escrita. En su primer libro, *Betrachtung zur Theorie des Lehrplans* [Reflexiones sobre una teoría de los programas de estudio] (1899), critica el sistema educativo de Herbart por lo que llama su “formalismo”. Kerschensteiner estaba plenamente convencido de que las escuelas debían verse a sí mismas como elementos productivos de la sociedad, opinión que desarrolló en su trabajo *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* [La educación cívica de la juventud alemana] (1901), con el que participó en un concurso organizado por la Academia de Ciencias de Erfurt. Esta idea esencial en su concepción del papel de la educación fue ampliada más tarde en su tratado *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* [El concepto de la educación cívica] (1907). En este año publicó también su detallado estudio de los problemas de organización derivados de la necesidad de garantizar a los jóvenes que ir a la escuela significa participar en un ámbito que refleja las necesidades y las realidades de la vida. Este estudio fue publicado con el título *Grundfragen der Schulorganisation* [Cuestiones básicas de la organización escolar]. Cinco años después, en 1912, publicó su estudio *Der Begriff der Arbeitsschule* [El concepto de la escuela del trabajo] en el que examinaba las actividades que se precisan para la organización interna de las escuelas y las reformas metodológicas y didácticas necesarias para que esta organización se lleve a cabo de un modo adecuado.

Los objetivos y métodos de la enseñanza de disciplinas científicas, cuestión que le interesaba particularmente, fueron analizados en *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts* [Naturaleza y utilidad de la enseñanza de las ciencias] (1914). En su obra *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* [El alma del educador y el problema de la formación del personal docente] (1921), publicada en el momento álgido del debate que siguió a la Primera Guerra Mundial, sobre la reforma de la enseñanza del personal docente, examinó diversas cuestiones fundamentales de la organización interna y externa de la escuela y la educación de los adolescentes.

Los escritos posteriores de Kerschensteiner, que constituyen su contribución a la filosofía de la educación, fueron invariablemente producto de la reflexión sobre su propia actividad pedagógica y sus consecuencias pragmáticas. El primero de ellos es el titulado *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses* [El axioma básico del proceso educativo] (1917). Kerschensteiner sistematizó su pensamiento de modo más completo en su importante libro *Theorie der Bildung* [Teoría de la educación] (1926), que es fruto de un profundo estudio de las obras y las ideas principales de la teoría y la filosofía de la educación, y en particular las de Pestalozzi, los neokantianos, Spranger y Dewey. La obra completa de Kerschensteiner es la expresión de una idea de la educación que, después de demostrar sus posibilidades en la propia actividad educativa del autor, alcanzó un grado supremo de coherencia crítica y autocrítica con su profunda reflexión sobre la filosofía de la educación. La influencia internacional de la obra de Kerschensteiner tiene su origen en el considerable éxito de su experiencia práctica como educador.

La sugestiva imagen de Herder, según la cual las ramas de un árbol dan más sombra si sus raíces se hunden en el suelo nativo, es una ilustración elocuente de un aspecto esencial de la naturaleza y el trabajo de Kerschensteiner. Kerschensteiner era bávaro, y la naturaleza ha dotado a los bávaros de un robusto sentido del humor y una actitud positiva ante la vida que ayudaron a nuestro autor a superar las tormentas y los contratiempos, nada infrecuentes, que conoció en el curso de su carrera. Una de sus virtudes (por desgracia muy escasa) era la capacidad de resolver una situación al parecer sin salida con una observación humorística, que, con su sólido sentido común, conseguía reconciliar a los adversarios más acérrimos. Esta virtud le fue especialmente útil para negociar situaciones delicadas en las que se corría gran peligro de ofender a las partes. En una ocasión en que un sobrino de Kerschensteiner, Nico Wallner, se dirigió a él con la propuesta, quizás prematura, de organizar una *Festschrift* [publicación conmemorativa] en honor del quincuagésimo aniversario de Eduard Spranger, se registró una correspondencia entre este último y Kerschensteiner que es un notable ejemplo de lo que hemos dicho. Tras una descripción humorística de las intenciones de Wallner, Kerschensteiner escribe: “Yo no sé qué pensará usted de todo esto, pero no me importa decirte que soy totalmente contrario a esta novedad. En otros tiempos había que haber cumplido 70 años para recibir un homenaje de este tipo; más tarde el límite se bajó a los 60 años y hoy día basta con tener 50. Yo creo que es una tontería, y ya sabe que ello no tiene nada que ver con mi admiración y mi afecto por usted. Todos esperamos que cumpla sus sesenta y sus setenta años en plena salud, para mayor gloria de nuestra amada patria. ¿Y qué se supone que tenemos que hacer entonces? ¿Organizar otras dos *Festschriften*?; ¡Dios no lo quiera!

La reacción de Spranger, que era de naturaleza sensible, por no decir susceptible, fue sorprendentemente ecuánime: “En cuanto a la *festschrift* planeada, pienso exactamente lo mismo que usted. Es más, me disgustaría mucho que no pudiéramos abortar esta iniciativa antes de que se ponga en práctica. Mi quincuagésimo aniversario no merece más que una buena cena, o quizá, a lo sumo, una excursión al campo con los amigos, si hace buen tiempo. Así pues, hágame el favor de decirles que, habiendo sondeado mis sentimientos sobre la materia, la ‘moción queda rechazada sin más debate’” (Englert, 1966).

La amistad entre estos dos célebres especialistas de la educación, y su reflejo en su vasta correspondencia, es un ejemplo excepcional del modo en que la teoría educativa puede madurar y alcanzar una dimensión verdaderamente humana en el curso de una relación personal de este tipo. Desde este punto de vista, esta correspondencia ilustra más que algunas de las teorías educativas impuestas en términos puramente abstractos. Un hecho significativo del concepto de la educación de Kerschensteiner es que para él el aspecto humanizador de la educación es por lo menos tan importante como la teoría. No duda ni un momento de que su contribución a las relaciones humanas es lo que confirma o refuta una teoría. El valor de toda reflexión pedagógica depende de la medida en que promueve los valores auténticos de la humanidad, y su consolidación. Esta concepción se refleja tanto en la facultad de juicio personal como en la realización vocacional o la expresión creativa en los diversos campos de las artes y los oficios.

Su afición por las artes y sus criterios universalistas hicieron que Kerschensteiner se interesase profundamente en la vida intelectual de su época. Su sensibilidad estética se refleja en el estudio *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* [El aprendizaje del dibujo] (1905), que, aunque metodológicamente superado, contiene tantas comparaciones e interpretaciones acertadas de los dibujos de varios miles de niños que constituye todavía una mina de información e inspiración para los profesores de arte. Al propio tiempo, este estudio es un soberbio ejemplo de la orientación práctica de los criterios pedagógicos de Kerschensteiner.

Kerschensteiner adquirió sus ideas y experiencias pedagógicas no sólo en las aulas sino también en los intercambios, debates y encuentros fuera de la atmósfera enclaustrada de la escuela, en sus prolongados viajes de estudio y en sus discusiones sobre filosofía y estética con Adolf von Hildebrand. En la casa de éste último, en San Francesco, en las estribaciones de los Apeninos, con su amplio panorama sobre Florencia y Fiesole, Kerschensteiner conoció a Aloys Fischer, que después sería colega suyo en la Universidad de Munich. También aprendió mucho del debate político con sus camaradas Theodor Barth y Friedrich Naumann, cuando fue nombrado miembro del Parlamento de Munich (1912-1918), y en sus viajes a los Estados Unidos, en el curso de los cuales conoció a John Dewey, aunque sólo brevemente.

En su calidad de director de las escuelas públicas de Munich, Kerschensteiner emprendió una gira de conferencias por los Estados Unidos a invitación de Charles R. Richards, presidente de la Asociación Internacional para el Fomento de la Educación Industrial. Era el otoño de 1910. Kerschensteiner fue a los Estados Unidos con la intención expresa de conocer a Dewey, a quien tanto debía su reflexión. El 29 de noviembre de 1910 los dos destacados especialistas de la educación se conocieron y tuvieron un intercambio de impresiones en el Faculty Club de la Universidad de Columbia, en Nueva York (Knoll, 1993, pág. 32).

Es pues una vida rica en acontecimientos la que se propone a la labor del biógrafo. Kerschensteiner se movía con tanta soltura en el terreno de la estética como en la atmósfera menos especializada de la política activa, por referirnos sólo a las dos esferas más contrastantes de su actividad. La carrera de Kerschensteiner es un insólito ejemplo del modo en que diferentes experiencias de la vida cotidiana pueden conjuntarse para formar una unidad orgánica. Sus actividades como maestro de la escuela elemental, profesor de matemáticas y física en el *gymnasium*, director de las escuelas públicas de Munich, miembro del Parlamento y, a partir de 1919, profesor de pedagogía en la Universidad de Munich, se inspiraron todas ellas en el principio rector de la educación popular, en la determinación de proporcionar una educación suficiente a las grandes masas de la población trabajadora que no tenían los recursos necesarios para ir a la escuela durante el largo ciclo de la enseñanza secundaria, a fin de que pudieran hacerse una idea más concreta de su verdadera vocación.

Estas actividades estaban firmemente arraigadas en la ética educativa global que era el elemento central del pensamiento de Kerschensteiner, y le indujeron a dedicar toda su actividad –política o de organización– al servicio de objetivos educativos. En su análisis de las características del verdadero educador, de 1921 “El alma del educador y el problema de la formación del personal docente” (1949), Kerschensteiner considera que la del maestro pertenece a la categoría de las vocaciones de “servicio”, y en esta idea pueden discernirse seguramente elementos de una profesión personal de fe.

La imagen de Kerschensteiner que primero acude a la mente es la del director de las escuelas públicas de Munich, un educador popular en el sentido pestalozziano de la palabra, creador de escuelas de educación profesional y de bibliotecas públicas, defensor de la prolongación del período de escolaridad obligatoria, y que conmemoró a Pestalozzi con el memorable discurso de 1908 sobre los métodos de la educación popular, *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule* [La escuela del futuro: una escuela del trabajo] (1912).

Frente a todo esto, las críticas esencialmente académicas dirigidas contra Kerschensteiner por Gauding en el primer Congreso de la Investigación de la Juventud y la Educación de los Jóvenes, celebrado en 1911 en Dresde, pierden gran parte de su vinculación, aunque las limitaciones de los posteriores escritos teóricos de Kerschensteiner también aparecen más claramente. Los trabajos de Kerschensteiner que forman parte del acervo mundial del pensamiento sobre la educación se derivan sin excepción de sus actividades prácticas.

La renovación del sistema educativo

Llegados aquí, debemos tratar de encontrar una respuesta a la cuestión de la relación existente entre la teoría y la práctica en la obra de Kerschensteiner. Ambos elementos están inextricablemente vinculados entre sí, y la actividad pedagógica proporciona invariablemente el material para la reflexión teórica y le dicta el camino a seguir. Sólo después de que Kerschensteiner hubiese reformado el sistema de la escuela elemental de Munich, y creado la escuela de formación profesional, aparecieron sus primeros escritos teóricos de auténtico peso, las “Reflexiones sobre una teoría del programa de estudios” (1899, 1931) y “La educación cívica de la juventud alemana” (1901). Si estos escritos han conservado gran parte de su vigencia original, en lo relativo tanto al desarrollo del debate como a la pertinencia constante de los problemas que plantea, ello es debido a que reflejan de un modo elocuente el interés inmediato y comprometido del autor hacia los problemas de la enseñanza universal y profesional de las grandes masas de población.

El lector de estas obras aprecia de inmediato el rico acervo de experiencias en diversos tipos de prácticas educativas que se basan en las reflexiones del autor. En estos escritos teóricos iniciales figuran ya las principales cuestiones que Kerschensteiner trató con mayor detalle en su obra posterior. En la obra más tardía aparece una y otra vez la preocupación por el problema de la organización de la educación nacional, basada en el ideal de la responsabilidad cívica y una auténtica ética del trabajo.

La segunda fase de las actividades de Kerschensteiner se inició cuando fue nombrado profesor en Munich, en 1919. Inspirándose en Spranger y en los escritos de Rickert y Windelband, Kerschensteiner empezó a buscar una base filosófica para sus teorías pedagógicas. Esta búsqueda culminó en su obra “Teoría de la educación” (1926). Pero incluso un trabajo tan claramente teórico como es el “Axioma básico del proceso educativo”, el primer fruto de sus estudios sobre la filosofía de la educación, escrito en 1921, es notable por el equilibrio que trata de mantener entre la teoría y la práctica, y el hecho de que propugna un tipo de educación orientada hacia los intereses y las posibilidades del individuo.

Si se quiere que un elemento de nuestro patrimonio cultural fructifique en la educación del individuo, la estructura intelectual de ese elemento deberá ser totalmente, o por lo menos en parte, compatible con la estructura intelectual del individuo (Kerschensteiner, 1924, pág. 9).

Kerschensteiner hace una distinción entre la energía potencial y la energía cinética de los materiales didácticos, que muestra que su pensamiento nunca abandonó el planteamiento científico. Al propio tiempo, ello confirma su lealtad a la concepción dinámica de la educación, por cuanto el valor del conocimiento está exclusivamente en función de que pueda establecer y activar los poderes de argumentación y acción responsable. El conocimiento sólo será educativo en la medida en que sea pertinente para la vida del individuo, y tenga un valor formativo.

La realización principal de Kerschensteiner para los especialistas en educación es la fundación de la escuela de formación profesional y la consiguiente reorganización de la *Volksschule* [escuela primaria y primeros grados de la escuela secundaria]. La instrucción cívica y la enseñanza de trabajos manuales prácticos son principios metódicos complementarios, que se diferencian solamente en el grado de importancia que se les atribuye en ambos niveles. Esta concepción integra diversos criterios que reflejan el espíritu de la época, sobre todo la concentración en cuestiones psicológicas y sociológicas, y el interés por la ética del trabajo.

Ningún otro especialista de la educación ha aprovechado tanto en su labor el legado de Pestalozzi como Kerschensteiner, y ningún otro educador interesado principalmente en los aspectos prácticos de la educación ha examinado tan en serio la aplicación de las ideas de

Pestalozzi a épocas posteriores. Sprangler era especialmente consciente de ello cuando escribía a Kerschensteiner: “[...] después de su discurso en Zurich creo que es usted el auténtico heredero de Pestalozzi” (Bähr, 1978, pág. 55).

El mismo espíritu inquieto e indagador que indujo a Pestalozzi a buscar un método para educar a las grandes masas de población, cuando se iniciaba el fenómeno de la industrialización, está presente en la obra de Kerschensteiner. También Kerschensteiner reconoce que la prioridad absoluta del concepto humanista de la educación debe atemperarse por la necesidad de relacionar las operaciones educativas con la situación del individuo. Basándose en los progresos logrados en el campo de la psicología juvenil en el decenio de 1890, Kerschensteiner trata de conferir una mayor precisión psicológica a los términos “situación individual” y “espontaneidad”, aplicados a los niños. Sus conclusiones son que los niños, por instinto, son de inclinación motriz y su tendencia primaria es hacia lo concreto, el contacto manual con cosas concretas.

Esta idea se expone de un modo más completo en el discurso de Zurich. En los primeros años de la vida, el niño que juega encuentra en su hogar el primer “taller de la mente”. Múltiples impresiones y estímulos se combinan para formar la primera imagen infantil del mundo. En consecuencia, Kerschensteiner afirma que para los niños más crecidos la escuela debe convertirse en el “taller central de la mente”. Toda operación de promoción del intelecto debe tener en cuenta, fundamentalmente, esta conformación de la mente del niño y el modo en que pasa de los intereses prácticos a los intereses teóricos. En el “discurso en honor de Pestalozzi”, Kerschensteiner lo expone así: “A pesar de la alta concentración del aprendizaje escolar en los libros, el 90 por ciento de los jóvenes de ambos sexos prefieren con mucho la actividad práctica al pensamiento y la reflexión inmóviles y abstractos. Dadles talleres y cocinas, huertos y campos, establos y barcas de pesca, y les veréis dispuestos siempre a trabajar” (Kerschensteiner, 1912, pág. 106).

Y su lacónica conclusión es: “La escuela del libro ha de transformarse en una escuela de la actividad”.

Esta convicción, ha influido naturalmente en los principios de la formación del personal docente, según los veía Kerschensteiner. Junto con Spranger, y en oposición a Aloys Fischer y otros, Kerschensteiner se opone a que los maestros de la *Volksschule* hayan de cursar estudios universitarios (Englert, 1966, págs. 268). Esto no tiene nada que ver con el nivel social o con el temor a perder la calidad académica de la enseñanza superior. Tanto Spranger como Kerschensteiner estaban interesados en los elementos específicos de la formación del personal docente y en la necesidad de prever, en la fase de formación, las características del trabajo que realizarían después los docentes en la escuela. La consigna es “la educación por el ejemplo”; y la experimentación de un conjunto orgánico ejemplar de la teoría y la práctica en la acción es la única base convincente para obtener resultados positivos en la vida cotidiana de la escuela. Kerschensteiner escribe: “La escuela de la aldea más pobre que pueda concebirse, administrada con arreglo a los principios de Pestalozzi, puede ser una institución educativa más valiosa que una escuela de la ciudad, espléndidamente equipada y dotada y con un cuerpo docente compuesto de graduados universitarios superiores”. De conformidad con su defensa de la formación específica de los maestros de la escuela elemental en la naturaleza esencialmente social de la tarea que les espera, su conclusión con respecto al plan de estudios del personal docente es la siguiente: “El faro que ha de guiar a la *Volksschule* no es Kant ni Goethe, sino Pestalozzi” (Kerschensteiner, 1949, pág. 155).

Aquí Kerschensteiner no propugna una restricción del desarrollo intelectual del individuo, sino más bien una acusada orientación social del maestro que refleje más su dedicación al servicio de los alumnos que las calificaciones académicas. Los honores académicos a expensas de la ética pedagógica suponen un empobrecimiento de la vida escolar: ésta es la convicción de Kerschensteiner. Si bien ello es producto también, desde luego, del

clima intelectual de su época, sus principios se basan en la necesidad de mantener un desarrollo equilibrado, tanto para el maestro como para sus alumnos.

La conclusión pedagógica obvia es la necesidad de atenerse a los principios de Pestalozzi, como requisito previo de la reforma educativa (y no como un mero capítulo en la historia de la educación), para asentar más firmemente la teoría educativa en la práctica pedagógica real. A este respecto, los tres especialistas de la educación que más se preocuparon en mantener el verdadero espíritu de la *Volksschule* –Kerschensteiner, Spranger y Fischer– son unánimes, pese a todas sus diferencias acerca de la formación del personal docente. Y gracias a esto, los tres figuran entre los fundadores de la educación popular moderna.

Métodos de enseñanza de la competencia profesional

Desde que lo acuñó Kerschensteiner, el término *Arbeitsschule* ha sido uno de los más frecuentemente citados, y menos entendidos, del vocabulario del movimiento de reforma educativa. Ya en 1911, en el congreso de la Federación para la Reforma Escolar de Dresde, Gaudig acusó a Kerschensteiner de haber eliminado el factor intelectual de la escuela. No obstante, estas objeciones son unilaterales y pasan por alto el significado pedagógico específico que Kerschensteiner atribuye al trabajo manual en la escuela, por ejemplo su afirmación de que el trabajo manual promueve la veracidad y que en el trabajo concreto no hay engaño posible, porque no hay nada que ocultar. Por consiguiente, lo que a él le interesa no es que sea una fase preliminar de una formación profesional ulterior, sino el aprendizaje de métodos honrados de trabajo, meticulosos y circunspectos, y la promoción de un espíritu de responsabilidad a través de la actividad autosuficiente.

El encuentro con Gaudig, la influencia de la *Wertphilosophie* alemana (filosofía de los valores), y el pensamiento de Spranger, son otros tantos factores que influyeron en Kerschensteiner. De modo creciente fue viendo en la “escuela del trabajo” un instrumento para la adquisición independiente y automotivada de conocimiento, en el sentido propiamente educativo del término. La importancia atribuida a lo “manual”, y después a lo “práctico”, va más allá de la simple habilidad técnica y de la competencia, y se incorpora al principio pedagógico de una actividad independiente y responsable. Sin embargo, debemos tener muy en cuenta que, a pesar del respeto que Kerschensteiner sentía por el trabajo práctico, su idea de la escuela del trabajo nunca se centró exclusivamente en este concepto. Kerschensteiner no fue un “campeón de lo práctico”, ni propugnó más tarde una “espiritualización del concepto del trabajo” unilateral, porque conocía demasiado bien los requisitos reales de la práctica, que invariablemente son prácticos y teóricos. La espiritualización de su concepto del trabajo fue una evolución “gradual”, como demuestra convincentemente Wilhelm (Wilhelm, 1957, pág. 39).

Frecuentemente se ha planteado la interesante cuestión de la relación existente entre la innovación y la reflexión filosófica. Felix von Cube (1960, pág. 18) fue uno de los que estudió este problema. Su teoría de que la claridad y el impulso de los primeros años del reformador Kerschensteiner fueron viciados por su fase filosófica posterior es rechazada por Wehle (1956, pág. 178). Si bien es innegable que los primeros conceptos reformistas de la escuela profesional, la escuela del trabajo y la educación cívica no encontraron un complemento suficiente en la obra posterior de Kerschensteiner, no cabe duda de que constituyen una parte muy esencial del substrato práctico en que se basa el pensamiento filosófico de nuestro autor (Wilhelm, 1957, pág. 161).

En último término, es un hecho confirmado por todas las empresas intelectuales que en fases de profunda reflexión la aspiración a una actividad práctica tienden a ser menos fuertes.

En el caso de Pestalozzi, la propiedad de Neuhof y Stans fue el marco idóneo de su estudio filosófico *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* [Investigaciones sobre la incidencia de la naturaleza en el desarrollo de la humanidad]. Como pensador, Kerschensteiner fue un pestalozziano auténtico, y fue la obra de Pestalozzi la que más le ayudó a abordar las cuestiones filosóficas (Niklis, 1960).

Estas consideraciones son igualmente válidas en relación con la idea de la “escuela activa”. El trabajo manual, si se lleva a cabo adecuadamente, desarrolla una facultad para el pensamiento lógico que puede aplicarse a cualquier otra clase de actividad, y después profundizarse. Existe una inteligencia manual –ésta es la primera idea importante de Kerschensteiner–, que debe fomentarse en la escuela, ya que forma parte integrante del carácter de cada niño. Este es un aspecto importante del significado del ser humano, y no debe permitirse que decaiga y desaparezca.

Sin embargo, para Kerschensteiner el trabajo manual sin un esfuerzo intelectual es una cosa mecánica, es más, “sólo podrá considerarse trabajo en el sentido pedagógico del término si procede del esfuerzo intelectual efectuado anteriormente, y renovado durante su ejecución...” (Kerschensteiner, 1950, pág. 55). Así pues, la característica esencial del trabajo manual en el sentido pedagógico es su planificación y su ejecución independiente de conformidad con la naturaleza de la tarea, y la posibilidad de la autoevaluación. Kerschensteiner cree que sólo una cosa puede hacer que la escuela sea una escuela del trabajo en el sentido propio de la palabra, y es la “creciente adecuación de la actitud del alumno a la tarea que se le presenta, basada en la posibilidad de la autoevaluación” (Kerschensteiner, 1950, pág. 55). En consecuencia, más importante que la materia de estudio –sea práctica o teórica– es el modo en que la ética del trabajo determina la actitud del alumno. Es el interés en hacer bien la tarea asignada, junto con la libertad de ejecutarla del modo que el alumno crea más oportuno.

Vista así, la idea de la escuela del trabajo se nos aparece como un principio metodológico, y ésta es la segunda noción importante de Kerschensteiner, que se evidencia ya en sus primeros escritos. Es aplicable a todos los niveles, como se demuestra en “El concepto de la escuela del trabajo” (1957) con referencia a la jaula de los pájaros, el servicio de incendios y la oda de Horacio, como ejemplos de temas manuales, morales y académicos respectivamente.

¿Qué muestran estos ejemplos? Que lo esencial no es la disciplina de estudio, sino el espíritu y la mentalidad del trabajo independiente y responsable, ya que “la adecuación a la tarea asignada es sinónimo de moralidad”. El fundamento último de esta actitud ética hacia el trabajo es la organización del trabajo individual independiente dentro de una comunidad trabajadora, en la que el maestro ayuda a los alumnos con sus consejos y su asistencia práctica, al igual que un artesano supervisa la labor de sus aprendices.

Todos los elementos de la concepción de Kerschensteiner están relacionados entre sí. En el centro se encuentra la educación, considerada como un proceso y como un fin en sí misma (aunque no un fin último, sino una conclusión temporal de una determinada fase de desarrollo). “La educación es un sentido del valor, de la anchura y de la profundidad determinadas individualmente, suscitado por la materia de estudio y organizado diferentemente por cada individuo” (Kerschensteiner, 1926, pág. 15). Esta es la amplia definición que figura en la “Teoría de la educación”, desde un punto de vista axiológico (y por analogía con el concepto de “centro educativo personal” de Spranger).

En este sentido, la educación es a la vez una reactivación del potencial cultural inmanente en la materia de estudio y una función del cultivo paulatino de la personalidad del individuo. Y si bien este proceso no termina nunca, invariablemente adopta una estructura propia: “La educación es el funcionamiento de la mente que persiste cuando se ha olvidado todo lo que lo engendró”, afirma Kerschensteiner más tarde, en la “Teoría de la educación”.

La educación es un proceso dinámico, que depende de procedimientos de enseñanza del trabajo que puedan provocar con la máxima eficacia la reactivación cultural antes indicada. La actividad autosuficiente como forma individual de este “principio de la adquisición” es el modo más eficaz de asegurar que la “energía educativa potencial” se transforme en “energía educativa cinética”. En suma, el potencial educativo pasa por un proceso de activación.

El marco social adecuado para la aplicación pedagógica de estas ideas es el grupo de trabajo, que es el más idóneo para imbuir y practicar las normas básicas de la vida comunal y las virtudes cívicas principales. Es esta combinación de una auténtica ética del trabajo y de una responsabilidad cívica, con la correspondiente influencia recíproca entre el individuo y la colectividad en interés de una mayor madurez moral, lo que justifica la aseveración de Kerschensteiner de que el objetivo último del proceso educativo es el establecimiento de un estado basado en la cultura y en el imperio de la ley. La autoevaluación en el marco de la instrucción laboral culmina en un grado de integridad personal que contribuye a transformar en una educación verdaderamente formativa la enseñanza de las virtudes cívicas en el marco del trabajo. Esta “consumación”, como solía decir Kerschensteiner, recuerda hasta cierto punto la veta de ascetismo que caracteriza el pensamiento de Aloys Fischer, aunque el propio Kerschensteiner tenía ciertas reservas a este respecto.

Educación cívica

La realización más original de Kerschensteiner es la creación de la escuela de formación profesional, un cruce entre el aprendizaje y la educación formal. Kerschensteiner propugnaba la enseñanza de las actividades prácticas en el propio lugar de trabajo, paralelamente a su consolidación teórica en el entorno escolar, prefiriendo este sistema al de las “*écoles professionnelles d'apprentissage*” que existían en Francia y en otros países donde la formación profesional tiene lugar exclusivamente en la escuela. Kerschensteiner se inspiró para ello en ideas del siglo XIX, con el objetivo de conseguir una síntesis entre la enseñanza de tipo general que se impartía en las escuelas dominicales –dirigidas en su mayor parte por maestros de la escuela primaria– y la formación más especializada en oficios concretos.

La búsqueda de la relación adecuada entre el conocimiento general y la enseñanza profesional es un elemento central de esta concepción. Kerschensteiner lo vio en el contexto sociológico de la sociedad industrial, en la que la vida de cada individuo se centra en el trabajo, mientras que la meditación y la contemplación sólo adquieren su significado más profundo como momentos de excepción en una existencia dominada por el trabajo. Kerschensteiner insiste en que el “individuo ideal” sólo puede derivarse del “individuo útil”. Sólo en el contexto de la actividad profesional puede el conocimiento general alcanzar su verdadero significado como instrumento de formación de la personalidad, formación del individuo en la comunidad. Se trata de garantizar que el individuo alcance la madurez demostrando su valía en el sector de actividad al que las circunstancias le hayan destinado. Sólo así podrá llegarse a una verdadera humanidad.

Este es el verdadero motivo del escepticismo de Kerschensteiner acerca del conocimiento general como fin en sí mismo. Por ello, su defensa de una prolongación de la educación obligatoria más allá del noveno año de escolaridad estaba condicionada a que la instrucción impartida fuera de tipo profesional, idealmente en una escuela de formación profesional. La vida en una comunidad trabajadora que promueva constantemente los valores del compañerismo activo y el afecto hacia los demás, así como la subordinación de los intereses propios al bien común, es más importante para él que la instrucción teórica. Así pues, Kerschensteiner veía en la educación cívica menos un instrumento para inculcar en los alumnos conocimientos acerca de la comunidad democrática, que un vehículo para imbuirles

una mentalidad política que ante todo debía afirmarse al nivel más elemental, en el trabajo conjunto dentro del grupo y en la participación responsable en la vida comunal de la escuela.

Según la idea de educación cívica de Kerschensteiner, la enseñanza de los “deberes” del ciudadano tiene preeminencia sobre la enseñanza de los “derechos”. Estos deberes han de practicarse en la vida cotidiana. En consecuencia, la escuela tiene que ser un microcosmos del Estado y asignar a los alumnos toda una serie de tareas sociales: “el único medio de preparar a los jóvenes para la vida en la comunidad es hacerles que participen en la vida social desde un principio” (1950, pág. 49). En completo acuerdo con su mentor Dewey, Kerschensteiner recalca la necesidad de un trabajo activo y responsable dentro de una comunidad trabajadora y la autosubordinación voluntaria a los representantes elegidos por los alumnos en la administración escolar, como condición imprescindible de la educación cívica.

La interpretación unilateral de Dewey por parte de Kerschensteiner ha sido objeto de frecuentes críticas, en particular de Wilhelm. Este autor niega que la madurez política como objetivo de la educación sea una consecuencia natural de la madurez social. Pueden surgir tensiones y conflictos, derivados de las diferencias de condición social y las consiguientes divergencias en los objetivos políticos. Desde este punto de vista, la traducción que hace Kerschensteiner del término de Dewey “vida comunitaria embrionaria”: *Staatsleben im Kleinen* [literalmente: “vida del Estado en el microcosmos”] (1950, pág. 18) es una simplificación excesiva. Kerschensteiner pasa por alto el hecho de que la perspectiva de Dewey parte del espíritu pionero de la época colonial y la cohesión característica de la vida comunitaria en este contexto, soslayando las diferencias entre ricos y pobres, blancos y negros. Incluso en esta fase preliminar de la escuela, la instrucción cívica debe reflejar la dimensión política de un modo que se vaya haciendo más sistemático y aparente a medida que los alumnos van creciendo.

La principal diferencia entre Kerschensteiner y Dewey, a pesar de su admiración mutua y la similitud de sus opiniones sobre los aspectos prácticos y la filosofía de la educación, se revela claramente en la controversia sobre la enseñanza profesional. Kerschensteiner propugna una escuela de educación continua en la que se enseñen conocimientos teóricos junto con los aspectos prácticos de la educación profesional y el aprendizaje, a modo de complemento. En cambio, Dewey recalca la importancia de la escuela como base de una actividad profesional posterior, formando la facultad de juicio en los jóvenes y equipándoles para sus vidas profesionales (Knoll, 1993). La visión de Kerschensteiner de la educación apela al egoísmo natural de los jóvenes y a su deseo de promoción personal, y su insistencia en que la educación general debe estar estrechamente relacionada con la enseñanza profesional, incluso en condiciones análogas a las de la vida cotidiana, es un punto de desacuerdo entre los dos educadores. Dewey no comprendió esta posición de Kerschensteiner.

Kerschensteiner hace hincapié en lo que llama “ley de la proliferación de los intereses”, gracias a la cual el trabajo práctico permite apreciar mejor los problemas teóricos comunes a las ciencias naturales y las humanidades. Para él, la ventaja de este procedimiento consiste en que todo se sitúa en un contexto práctico, asegurándose así la atención completa de los participantes al activar su deseo egoísta natural de éxito profesional. De esto procede su definición, en 1911, de “la ley fundamental de todo desarrollo mental, que invariablemente pasa de los intereses prácticos al plano teórico” (1957, pág. 28). Por su parte, Dewey propugna la enseñanza profesional en el marco escolar como una opción más entre las muchas que pueden proporcionar las escuelas de carácter suficientemente flexible y diferenciado. Este criterio tiene su origen en su experiencia con el sistema “Gary” de William Wirth, al que dedica un capítulo titulado “La relación de la escuela y la comunidad”, notable por su vigor pedagógico, en su obra *Schools of Tomorrow* [Escuelas del mañana] (Dewey & Dewey, 1915, págs. 167-206; Röhrs, 1977, págs. 88-92).

No está muy justificada la acusación que se hace frecuentemente a Kerschensteiner, de que su concepto de educación cívica peca de nacionalismo. Para Kerschensteiner, una base firme en el ámbito nacional es necesaria para la transición a una actitud más internacional, lo que recuerda de nuevo la imagen de Herder, de que el árbol firmemente enraizado en el suelo nativo está en mejores condiciones para tender sus ramas sobre el jardín del vecino. Cuanto más firmes sean las bases en el plano nacional, menos probabilidad habrá de que flaquee la actitud cosmopolita. La afirmación de Rickert de que “el camino hacia las cosas que no están sujetas a cambio histórico” pasa invariablemente “por las cosas históricas” (Rickert, 1910-11) se encuentra en varias versiones en el pensamiento de Kerschensteiner, que conocía a fondo la obra de Rickert. Respecto de la educación cívica, Kerschensteiner escribe: “El camino hacia un firme cosmopolitismo pasa invariablemente por una firme ciudadanía” (1950, pág. 34).

La vida del individuo está caracterizada por enfrentamientos y conflictos, y lo propio puede decirse de la convivencia de las naciones. Totalmente de acuerdo con el pensamiento de Kant, en sus obras: “Concepto de una forma de historia que fomente una actitud cosmopolita” y “Sobre la paz eterna”, Kerschensteiner expone el devenir histórico como un proceso de humanización que puede conducir a una actitud genuinamente cosmopolita: “Aunque no nos hubiera enseñado nada más, hay una verdad que encontraremos en casi todas las páginas de la historia: la vida humana es una sucesión constante de conflictos y reconciliaciones. Es en esos conflictos y reconciliaciones donde se forma la cultura, y sobre todo la civilización política. La paz eterna sólo podrá alcanzarse cuando sólo quede un ser humano en el mundo. El objetivo de la educación cívica no es más que hacer el conflicto más humano y la reconciliación más voluntaria”. (1950, pág. 42).

Kerschensteiner refuta explícitamente la falacia de que su versión de la educación cívica no es sino la enseñanza de la cultura política, o la inculcación de los deberes cívicos (1950, pág. 15). Si bien es cierto que su perspectiva se orienta principalmente hacia las obligaciones de un ciudadano responsable, su enfoque no es en modo alguno dogmático o formalista, sino que para él las obligaciones cívicas son el resultado de una forma de escolaridad que imbuje conscientemente a los alumnos la necesidad de una ética del trabajo y de una auténtica e indispensable conciencia cívica.

Como es natural, la elección de una perspectiva que se centre en los deberes del ciudadano parecería formalista si no reflejase el aspecto de pertinencia inmediata de estos deberes para la vida de la comunidad. Pero no cabe duda de que una democracia no puede funcionar sin un catálogo razonado de deberes y obligaciones cívicas, y las consiguientes virtudes sociales que de ellas se desprenden. La palabra clave en este contexto es “razonado”. Hay que demostrar que los deberes son una parte viva del funcionamiento de la comunidad, para que puedan aceptarse y asumirse. Lo propio puede decirse de la ética del trabajo. En suma, estos principios metódicos no han perdido nada de su pertinencia, y desde luego no se les puede considerar un capítulo remoto de la historia de la educación. Aquí es donde Kerschensteiner, con su actitud práctica y racional, puede parecernos hoy día una figura ejemplar digna de emulación.

Así pues, está clara la estrecha afinidad entre la idea de la escuela del trabajo y la idea de la educación cívica. Es imposible inculcar en los alumnos un sentido de responsabilidad social si no se ha preparado el terreno en la primera infancia. Por lo tanto, el método de un trabajo independiente y responsable es condición previa de toda clase de educación cívica, y esto, a su vez, derivará sus impulsos educativos más fructíferos de la acción y la reflexión en el contexto social de la vida escolar cotidiana.

Tras un inicio prometedor en los años veinte, la educación cívica en las escuelas alemanas cayó enseguida en el descrédito. Al propio tiempo, se alzaron críticas contra la idea de la enseñanza del trabajo, por entender que sólo fomentaba una clase de actividad que reflejaba la inquietud de aquella época tan agitada, y estaba completamente desprovista de

importancia educativa auténtica. Ambos juicios no hacen más que demostrar lo mal que se ha entendido siempre a Kerschensteiner, incluso en su tiempo.

De hecho Kerschensteiner trató de manifestar por todos los medios su actitud crítica hacia los “apóstoles de la espontaneidad”, como les llamaba despectivamente. Prueba de ello es su afirmación de que “la idea de la escuela del trabajo consiste en utilizar un mínimo de disciplina de estudio para crear un máximo de aprendizaje, capacidad y entusiasmo por el trabajo, todo ello en servicio de la conciencia cívica” (1957, pág. 99). Vemos como Kerschensteiner recalca de nuevo los vínculos recíprocos directos entre la escuela del trabajo y la educación cívica. El trabajo realizado con independencia y responsabilidad en una comunidad trabajadora, que representa el fruto de un esfuerzo concertado de planificación, ejecución y evaluación, es de carácter necesariamente cívico. Organizado de este modo, realza el aspecto social de la labor efectuada y, por consiguiente, contribuye al establecimiento y la consolidación de la comunidad, enriqueciendo el concepto del Estado con una dimensión moral más profunda.

La formación de la personalidad

Todo análisis de la obra de Kerschensteiner conduce inevitablemente a la consideración de la personalidad de este educador ejemplar, ya que casi todas sus exposiciones teóricas reflejan su propia vida. Kerschensteiner es un representante de la rara especie de pedagogo imaginativo, experimentado y de talante práctico. Sus dos proverbios favoritos, que repetía siempre a modo de síntesis de su actitud ante la vida, son los siguientes: “Para el diligente el mundo no es mudo”, y “La desesperación es la falta de confianza en Dios”.

Este optimismo se refleja en las características que, a su modo de ver, debe reunir el buen maestro, y que expone en su libro “El alma del educador y el problema de la formación del personal docente” (1949): una naturaleza comprensiva; la capacidad de emocionarse profundamente, y la sensibilidad y el tacto como condición previa de la empatía con los demás, o sea, en resumidos términos, una actitud verdaderamente humana en vez de un conocimiento enciclopédico. El paralelo con la descripción que hace Spranger de su amigo Kerschensteiner en su prefacio a la obra que acabamos de evocar es sorprendente: “El pesimismo en cualquiera de sus formas le era totalmente extraño, pero no por falta de sufrimiento en su vida. Desde los contratiempos más mundanos y cotidianos hasta la profundidad de la duda religiosa y el conflicto espiritual, Kerschensteiner conoció toda la variedad del sufrimiento y el dolor humano. Pero este sufrimiento lo sentía un hombre de constitución sólida y robusta que nunca renunció a la parte gozosa y placentera de la vida. El pertenecía a la vieja generación, que sabía que la vida significa lucha y conflicto, que la vida es dura e insensible. Si queremos que los jóvenes adopten una actitud verdaderamente vital y sean capaces de afrontar las vicisitudes, hay que mostrarles que ello sólo es posible cuando se cuenta con una cierta reserva de riqueza espiritual. No hay otro camino más fácil”.

El conocimiento como un fin en sí mismo, aislado e indigesto, no dejará nunca de ser un elemento adicional externo. Sólo cuando se le considera en su relación con el individuo podrá enriquecer el acervo de la experiencia adquirida y formar parte del motor central de la personalidad.

Este desarrollo de la personalidad es la tarea central del proceso educativo. En último término, Kerschensteiner trata de conseguir una transformación pedagógica del axioma de Goethe, “la personalidad es el tesoro humano supremo”, entendiendo por “tesoro” la voluntad y la capacidad de asumir la responsabilidad como pilares fundamentales de una comunidad humana auténtica.

En opinión de Kerschensteiner, la personalidad viene determinada por tres características: primera, una “singularidad especial del yo espiritual” (1926, pág. 84). A pesar

de toda su actividad, la personalidad no queda sumergida en una multiplicidad de tareas no coordinadas, ni se pierde en la labor que realiza, sino que más bien deja una huella inconfundible en todo lo que hace. En segundo lugar, la personalidad se expresa en forma de una “respuesta constante e independiente a su entorno” (1926, pág. 84), representa una fuente de ecuanimidad y orden gracias a la responsabilidad personal y política de sus acciones dentro de su entorno. La tercera característica es la “porfía constante por mejorarse interiormente” (1926, pág. 84). Esta voluntad de perfección (aunque nunca a expensas de la responsabilidad social y política) es el núcleo vivo de la personalidad, éste, y no otro, es el verdadero motor del desarrollo. De importancia fundamental para los tres criterios es que se adapten a valores que garanticen la integridad del perfil moral de la personalidad, asegurando así la continuidad del efecto en el entorno y el propio desarrollo interno. Aquí las virtudes tradicionales de la fuerza de carácter, la diligencia y el juicio desempeñan un papel fundamental.

El objetivo último es “la mejora moral de la comunidad” (1926, pág. 189) gracias al efecto de la personalidad. Un paso importante hacia este objetivo es la “educación profesional”, ya que “el camino hacia la educación pasa por el trabajo” (1926, pág. 189). Vemos aquí dos aspectos esenciales unidos; en primer lugar, la importancia fundamental que Kerschensteiner atribuye al trabajo en el proceso educativo, y en segundo lugar la naturaleza sociopolítica de la tarea que espera a la personalidad individual y la conciencia de que se trata de un objetivo general de la educación, consistente en sentar bases viables para la sociedad humana mediante la mejora del individuo. El éxito (o el fracaso) de este proceso recíproco depende de la riqueza espiritual de la persona, y por ello son tan importantes el cotejo con los valores establecidos, los juicios de valor fidedignos y la fe en el sistema de valores. Se trata de conseguir una “mentalidad orientada a los valores” (1926, pág. 80).

El sentido del humor de Kerschensteiner se nutría de esta “riqueza espiritual”. Recordemos por ejemplo los “sermones de mayo”, pronunciados por Kerschensteiner bajo el pseudónimo de “Pater Hilaricus” con ocasión de las visitas que todos los años, en el mes de mayo, efectuaba el club *Gesellschaft der Niederländer* a la residencia del Conde Pappenheim. El título mismo de los sermones refleja el humor de Kerschensteiner, su afición a tratar temas serios en vena ligera: *De Stultitiae Beneficio* [Sobre las ventajas de la estupidez]; *De Pulcibus Mentalibus* [Sobre las moscas mentales], o bien de *De Nincompoopitate Generis Humani*. El matemático Kerschensteiner califica las matemáticas de “la ciencia del punto”, y define el “punto de vista” como “una perspectiva con un radio de cero” (M. Kerschensteiner, 1954, pág. 220).

Este tipo de humor permitía a Kerschensteiner contemplar con un mayor despego los problemas cotidianos, y liberaba a su imaginación de inhibiciones para resolver problemas importantes. “El humor es el fundamento mismo del espíritu” (1949, pág. 74), y constituye un elemento importante en el éxito pedagógico. Weniger describe esta característica de Kerschensteiner del modo siguiente: “Lo mejor de Kerschensteiner es su sentido del humor, una productiva combinación de escepticismo realista y fe idealista, el humor de la verdadera sabiduría, sin el cual la existencia del educador sería intolerable” (Weniger, 1979, pág. 211).

Kerschensteiner daba rienda suelta a veces a su sentido del humor en las reuniones sociales que celebraba en su domicilio, en el distrito múnichés de Bogenhausen. En estas ocasiones la música desempeñaba también un importante papel. Kerschensteiner era un consumado pianista y le gustaba mucho interpretar música con sus amigos, en particular la mujer de Aloys Fischer, la violinista judía Paula Fischer-Thalman, que luego moriría deportada en el campo de concentración de Theresienstadt. Estas reuniones acababan frecuentemente en vigorosos debates sobre cuestiones filosóficas educativas, con el “vecino y amigo” de Kerschensteiner, Aloys Fischer (M. Kerschensteiner, 1954, págs. 222).

¿Es esta la actitud de un “gran señor” de la pedagogía, apartado de las pequeñas preocupaciones de la vida cotidiana y libre por consiguiente para meditar desde su torre de

marfil? De ninguna manera. Kerschensteiner no abandonó nunca su actitud práctica, ni siquiera en su obra teórica. Toda su vida fue un combate para encontrar las respuestas justas a los problemas cotidianos, que siempre le preocuparon, incluso cuando fue nombrado director de las escuelas públicas, y más tarde profesor universitario. Para Kerschensteiner los problemas de la enseñanza y la educación eran una fuente de inspiración de la que extraía la inventiva típica de todo pedagogo merecedor de este nombre. Su personalidad encarnaba en la práctica lo que propugnaba en la teoría: fuerza de carácter en la búsqueda de los objetivos propios, diligencia en el pensamiento y la acción y responsabilidad política. Estas características aparecen una y otra vez en sus trabajos. Y por ello la obra de Kerschensteiner nos parece relevante para el futuro, y la conservación de su legado es un imperativo para el presente.

Notas

- 1 Hermann Röhrs (Alemania). Historiador y especialista en educación comparada. Fue director del departamento de educación de la Universidad de Mannheim, director del Instituto de Educación de la Universidad de Heidelberg y del Centro de Investigación Educativa en Educación Comparada de Heidelberg. Autor de varias obras de historia de la educación comparada, entre ellas, *Tradition and reform of the University under an international Perspective* [Tradición y reforma de la Universidad en una perspectiva internacional] (1987) y *Vocational and General Education in Western Industrial Societies* [La enseñanza profesional y la enseñanza general en las sociedades industriales occidentales] (1988).

Obras de Kerschensteiner

En orden cronológico

1912. *Die Schule der Zukunft: eine Arbeitsschule* [La escuela del povenir: una escuela activa]. En: *Grundfragen der Schulorganisation* [Cuestiones fundamentales de la organización escolar]. Leipzig; Berlín.
1923. *Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* [Concepción de la educación cívica]. Leipzig/Berlín.
1924. *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation* [El axioma fundamental del proceso educativo y sus consecuencias para la organización escolar]. Berlín.
- 1926 *Theorie der Bildung* [Teoría de la educación]. Leipzig; Berlín, 1926.
1949. *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* [El alma del educador y el problema de la formación del personal docente]. Munich.
1950. *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* [El concepto de la educación cívica]. Munich.
1957. *Der Begriff der Arbeitsschule* [El concepto de escuela activa]. Munich.
1966. 1968. *Ausgewählte pädagogische Schriften* [Selección de escritos sobre la educación], 2 vol., bajo la dirección de G. Wehle. Paderborn, 1966 (vol. 1) y 1968 (vol. 2).

Obras sobre Kerschensteiner

- Bähr, W. (ed.). 1978. *Eduard Spranger. Briefe 1901-1963* (Cartas). Tubinga.
- CUBE, F. von. 1960. *Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit?* [¿Conocimientos generales o productividad estrecha?]. Stuttgart.
- Dewey, J.; Dewey, E. 1915. *Schools of Tomorrow* [Escuelas del mañana]. Nueva York.
- Englert, L. (Ed.) 1966. *Georg Kerschensteiner - Eduard Spranger. Briefwechsel 1912-1931* [Correspondencia]. Stuttgart.
- Kerschensteiner, M. 1954. *Georg Kerschensteiner: der Lebensweg eines Schulreformers* (La carrera de un reformador de la escuela). Munich/Düsseldorf.
- Key, E. 1905. *Das Jahrhundert des Kindes* [El siglo del niño]. Berlín.
- Knoll, M. 1993. Dewey versus Kerschensteiner: der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA [Dewey contra Kerschensteiner: controversia acerca de la introducción de la escuela de educación permanente en los Estados Unidos]. En: *Pädagogische Rundschau* (Frankfurt/Main), N° 47, págs. 32-47.
- Niklis, W.S. 1960. *Das Verhältnis der Pädagogik Kerschensteiners zu Pestalozzi* [Las relaciones entre el pensamiento educativo de Kerschensteiner y el de Pestalozzi]. Heidelberg (Tesis).

- Rickert, H. Vom Begriff der Philosophie [Acerca de la concepción de la filosofía]. En: *Logos*. Vol. I. Tubinga, 1910-11, págs. 1-34.
- Rohrs, H. 1977. *Die progressive Erziehungsbewegung: Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA* [El movimiento de la educación progresiva: evolución y resultados en los Estados Unidos de América]. Hanover.
- . 1991. *Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform* [Educación progresiva y perspectivas de una reforma de la educación]. Donauwörth, págs. 45-60.
- Wehle, G. (ed.) 1956. *Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners* [Teoría y práctica en la obra de Georg Kerschensteiner]. Weinheim.
- Weniger, E. 1979. Kerschensteiner von heute [Kerschensteiner hoy]. En: Wehle, G. (ed.) *Kerschensteiner*. Darmstadt.
- Wilhelm, T. 1957. *Die Pädagogik Kerschensteiners* [El pensamiento pedagógico de Kerschensteiner]. Stuttgart.